

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

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

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у
младших школьников с задержкой психического развития в условиях
интегрированного образования»**

Студент

МТ 17.01.25
(подпись, дата)

Тетёркина Мария Владимировна

Научный руководитель

Сафонова 17.01.25
(подпись, дата)

к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Нормоконтролёр

Карпушкина 17.01.25
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

Фролова
(подпись, дата)

Л.В. Фролова

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

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 18.02.25 № 9)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1. Понятие и характеристика смыслового чтения.....	10
1.2. Механизмы и проявления нарушений чтения у младших школьников с ЗПР.....	15
1.3. Анализ методических приемов по формированию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.....	20
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Результаты изучения сформированности смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.....	33
ГЛАВА III. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
3.1. Содержание логопедического воздействия по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.....	42
3.2. Определение эффективности проведенной работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	64
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	66

ВВЕДЕНИЕ

Современные требования к содержанию образования, развитие технологий, усложнение информационно-образовательной среды, ориентация образовательных стандартов на формирование универсальных учебных действий обуславливают необходимость поиска новых приемов и способов обучения работе детей с текстовой информацией.

Проблеме организации обучения рациональным приемам работы с текстом (в том числе чтению) посвящено немало исследований (О.А. Андреев, Т. Бьюзен, Г.Г. Гецов, М. Зиганов, И.К. Крылова, О.Д. Кузьменко-Наумова, Л.А. Павлова, И.З. Посталовский, Ю.В. Романчик и др.). В то же время недостаточно внимания уделяется вопросам развития смыслового чтения, основанного на выборе вида чтения в зависимости от его цели. Вместе с тем читательские умения и когнитивные операции, лежащие в основе просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения, позволяют развивать такие общеучебные умения и навыки работы с текстовой информацией, как: обнаружение проблемы, формирование гипотезы, обобщение, выводы, постановка познавательной цели и ее решение; отбор необходимого материала, его структурирование, оценка и трансляция полученной информации. От степени владения перечисленными умениями зависит успешность освоения многих предметных областей знаний.

Необходимость обучения смысловому чтению особенно актуальна в свете проводимых в этом направлении зарубежных исследований, в ходе которых оценивалась грамотность чтения школьников средних классов. Исследователи, анализирующие итоги проведенных тестов, выявили существенные трудности, которые испытывают учащиеся в процессе чтения: неумение выделять имплицитную информацию, формировать оценочное суждение, находить нужную информацию, осуществлять рефлексия

содержания текста (Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский, И.Н. Овчинникова, Н.Н. Сметанникова). Различные нарушения чтения у школьников на протяжении всего периода обучения отмечают и российские исследования (С.М. Бондаренко, М. Веденяпина, Г.Г. Граник, Р.А. Дунилова, Л.А. Концевая, М.Н. Русецкая, В. Стельмах). Выявленные недостатки процесса чтения у учащихся позволили сделать вывод о необходимости совершенствования обучения школьников работе с текстовой информацией различного содержания в младших классах, когда от учащихся требуется длительная и постоянная работа с учебной литературой [10].

Особое значение проблема обучения смысловому чтению приобретает в отношении школьников с задержкой психического развития (ЗПР), для которых характерны трудности усвоения навыка чтения, различные его нарушения. Исследователи отмечают следующие специфические особенности, свойственные чтению учащихся с ЗПР: замедленный темп овладения чтением, несовершенство его технической стороны, монотонность, невыразительность чтения вслух, поверхностное понимание текста (Ю.А. Костенкова, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко, Н.В. Чаркина, О.Ю. Чиж). Несмотря на многочисленные исследования, касающиеся различных аспектов формирования навыка чтения у учащихся с ЗПР, до настоящего времени остается недостаточно изученным качественное своеобразие нарушений просмотрового, ознакомительного, изучающего чтения у данной категории детей, в основе которых лежат сложные когнитивные механизмы, связанные с нахождением, переработкой полученной при чтении информации, ее пониманием и осмыслением.

Существующие расхождения между уровнем требований к сформированности смыслового чтения и недостаточная разработанность методических приемов для его развития обусловили постановку **проблемы исследования**: оптимизация логопедического воздействия по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

Объект исследования – процесс формирования смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

Целью исследования стало теоретическое обоснование и определение оптимальных путей развития смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

В соответствии с проблемой и целью в исследовании поставлены и решены следующие **задачи**:

- 1) анализ научно-теоретических основ изучения смыслового чтения, специфики его становления у младших школьников с ЗПР и методических приемов осуществления работы по данному направлению;
- 2) описание методики изучения смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;
- 3) выявление качественного своеобразия предпосылок становления смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;
- 4) научное обоснование, разработка, внедрение в образовательную практику содержания логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования;
- 5) определение эффективности проведенной работы и формулировка соответствующих выводов.

Перед началом исследования была выдвинута **гипотеза**: для младших школьников с задержкой психического развития характерны нарушения в развитии смыслового чтения, которые можно успешно преодолеть в процессе специально организованной логопедической работы в условиях интегрированного образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– положения когнитивной лингвистики и психолингвистики об основах формирования навыка чтения (Е.Г. Биева, А.А. Залевская,

И.А. Зимняя, Н.И. Колодина, О.Д. Кузьменко-Наумова, Ю.П. Мелентьева, Л.С. Цветкова);

– учения о сущности и специфике различных видов чтения (О.Н. Артемьева, С.В. Борисова, Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, Н.А. Ипполитова, С.К. Фоломкина);

– общая теория понимания текста (Е.Г. Беляевская, Г.И. Богин, А.А. Брудный, Л.П. Доблаев, Т.М. Дридзе, В.К. Нишанов, Г.Д. Чистякова) и концептуальная модель форм понимания (В.В. Знаков);

– концепция о различных видах информации в тексте (И.Р. Гальперин);

– когнитивно-ориентированный подход, направленный на формирование общеучебных умений и навыков работы с текстом в процессе чтения (О.А. Алексеева, А.Г. Асмолов, Е.В. Бунеева, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, Н.А. Гутовская, Л.А. Краева, И.В. Скворцова, А.В. Яковлева);

– положения специальной психологии и педагогики, раскрывающие различные аспекты познавательной деятельности детей с ЗПР (В.М. Астапов, Н.В. Бабкина, М.А. Болгарова, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, О.В. Защиринская, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго).

Для успешной реализации поставленных в работе задач использовались следующие **методы**:

1) организационные: сравнительный и комплексный анализ литературных источников;

2) эмпирические: изучение и анализ анамнестических данных, медико-психолого-педагогической документации, психолого-педагогический эксперимент, наблюдение;

3) интерпретационные: логический анализ, установление взаимосвязей.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проводилась в МБОУ СОШ им. М.Н. Загоскина с. Рамзай Пензенской области. Всего в эксперименте участвовало 11 человек.

Исследование проводилось с 2022 по 2025 год в три этапа.

На первом этапе (2022-2023 гг.) изучались и анализировались теоретико-экспериментальные и психолого-педагогические исследования, в которых рассматриваются вопросы смыслового чтения и проблемы задержки психического развития. Были определены научно-теоретические основы, направления и содержание методики констатирующего исследования.

На втором этапе (2023-2024 гг.) был проведен констатирующий эксперимент. Проводился качественный и количественный анализ полученных результатов, их математико-статистическая обработка. Результаты констатирующего эксперимента позволили разработать и реализовать программу логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

На третьем этапе (2024-2025 гг.) интерпретировались результаты обучающего эксперимента, проверялась эффективность проведенной работы. Обобщались экспериментальные данные и оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования:

- научно обоснована и разработана методика изучения смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;
- экспериментально выявлена специфика форм понимания, представляющих собой процесс и итог сложной аналитико-синтетической деятельности, обуславливающих своеобразие различных видов чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее) у младших школьников с ЗПР;
- на основе полученных экспериментальных данных раскрыты сущностные характеристики умений и навыков, обеспечивающих овладение различными видами чтения младшими школьниками с ЗПР; выявлена

специфика организации смысловых значений при осуществлении смыслового чтения детьми с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволили:

- углубить научные представления о симптоматике и структуре нарушений чтения у младших школьников с ЗПР;
- установить связь между состоянием смыслового чтения и функционированием когнитивных механизмов, обеспечивающих его;
- теоретически обосновать направления и содержание логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

Практическая значимость исследования:

- разработан диагностический инструментарий для выявления сформированности смыслового чтения и умений структурно-семантического анализа прочитанного текста у младших школьников с ЗПР;
- на основе полученных экспериментальных данных определены задачи, основные направления и содержание логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования;
- разработанные коррекционные мероприятия по развитию смыслового чтения позволяют повысить эффективность логопедической работы в целом, способствуют развитию аналитико-синтетической, метаязыковой деятельности, речевому развитию, что обеспечит более успешное овладение школьной программой младшими школьниками с ЗПР.

Положения, выносимые на защиту:

- 1) определение смыслового чтения, специфики его становления у младших школьников с ЗПР и методических приемов осуществления работы по данному направлению;
- 2) описание результатов изучения сформированности смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

3) научное обоснование и результаты внедрения в образовательную практику содержания логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

Структура и объем диссертации. Научная работа объемом 70 страниц включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы и приложения. Диссертация проиллюстрирована 6 таблицами, 6 диаграммами. Список литературы состоит из 41 источника.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Понятие и характеристика смыслового чтения

Чтение представляет собой сложный психический и когнитивный феномен, что обуславливает интерес к нему со стороны различных отраслей научного знания: психологии, лингвистики, нейрофизиологии, социологии, патофизиологии, философии, неврологии, которые выступают для педагогической науки общетеоретической базой понимания сущности чтения и специфики обработки текстовой информации.

Современные представления о чтении базируются на фундаментальных исследованиях П.К. Анохина (1979), Л.С. Выготского (1996), Т.Г. Егорова (2006), О.Д. Кузьменко-Наумовой (1980), А.Р. Лурия (1979), А.П. Нечаева (1980), Н.И. Рубакина (1977), Л.С. Цветковой (1997), Д.Б. Эльконина (1991). Чтение традиционно рассматривается в качестве импрессивного вида речевой деятельности и характеризуется взаимодействием сенсомоторного и семантического уровней (А.А. Брудный, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.Н. Леонтьев, Ю.П. Мелентьева, Ю.В. Новикова, Л.С. Цветкова, W. Kintch, E. Kintch, K. Rayner). На сенсомоторном уровне осуществляется звуко-буквенный анализ; полученная информация удерживается в оперативной памяти; возникают смысловые догадки на основе данной информации; происходит «сличение» возникающей гипотезы с полученным материалом. Данный уровень обеспечивает техническую сторону чтения, отвечающую за скорость и точность восприятия читаемого. На основе данных,

переработанных на сенсомоторном уровне, семантический уровень приводит к пониманию полученной информации [25].

В связи с осуществлением смысловой переработки в процессе чтения, представляется необходимым уточнить вопрос о делении семантики сообщения на два уровня, или плана. Исследователи выделяют план значений, или фактическое содержание, и план смыслов, выражающий отношение личности к прочитанному, осознание коммуникативного намерения автора, оценивание содержания (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова, А.И. Новиков, Л.С. Цветкова). План значений связан с получением из текста информации, передаваемой языковыми средствами. План смысла обеспечивает переработку имеющейся информации, то есть содержание прочитанного включается в мыслительную деятельность читателя. Такое деление характеризует направления, в которых происходит смысловая переработка читаемого. Первое направление связано с определением значения отдельных языковых единиц, второе отвечает за установление смысла текста как целостного произведения [36].

В большинстве работ чтение определяется как рецептивный вид речевой деятельности. З.И. Клычникова понимает под чтением «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка».

Д.Б. Эльконин определяет чтение как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели». По указанию автора наиболее важным является рецептивный компонент чтения по отношению к извлечению и последующему применению полученной информации.

Ю.В. Новикова характеризует чтение как специфическую мыслительную операцию, процесс понимания смысла, в основе которого лежат технические навыки.

С точки зрения О.Д. Кузьменко-Наумовой, чтение представляет собой «процесс дешифровки знаковой информации, результатом чего является смысловое восприятие» [21].

В представленных определениях понимание прочитанного рассматривается как готовый результат, мало учитывается когнитивная активность читающего, отсутствует указание на дальнейшее использование информации и особенности ее понимания в зависимости от вида чтения.

Современные образовательные стандарты выделяют в качестве приоритетного направления обучения детей формирование универсальных учебных действий, среди которых выделяются действия смыслового чтения, связанного с осмыслением цели чтения, выбором соответствующего ей вида чтения и извлечением из текста необходимой информации (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов).

Л.Б. Боязова определяет смысловое чтение как «процесс восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей». Также указывает на отличительную черту такого чтения – осуществление процесса интерпретации, наделения смыслом [5].

Т.В. Волкова и Н.В. Нижегородцева характеризуют смысловое чтение как «специфическую форму сознательной активности человека, направленную на понимание содержания и смысла читаемого» [9]. Такое понимание чтения позволяет акцентировать внимание на смысловой обработке информации: ее выделении, организации, предвосхищении, обобщении, критическом осмыслении и оценке, что обеспечивается когнитивной активностью читателя.

Существуют различные подходы к классификации видов чтения, они различаются в зависимости от:

- 1) формы работы – чтение вслух и про себя;
- 2) подготовки – подготовленное и неподготовленное чтение;
- 3) места – классное и домашнее чтение;
- 4) владения скоростными приемами – скоростное и не скоростное чтение;

5) наличия инструкции – учебное (по заданию учителя) и самостоятельное, или реальное;

6) организации – хоровое и индивидуальное (Л.Ф. Климанова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.К. Михальская, И.Ф. Неволин, М.И. Оморокова, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская) [25].

О.А. Андреев различает углубленное, быстрое, панорамное быстрое, сверхбыстрое чтение, чтение-просмотр. Выделяя такие виды чтения, автор делает акцент на различиях в скорости чтения, однако, недостаточно учитывает специфику операций, действий работы с информацией в соответствии с поставленной задачей.

Рассмотренные классификации разработаны с учетом преимущественно внешних характеристик чтения, мало отражают составляющие данного процесса, не учитывают коммуникативные установки, которые чтение, как познавательный процесс, призвано выполнять.

В зарубежной литературе M.J. Adler, Ch. Van Doren различают два вида целей в процессе чтения:

- 1) нахождение определенной информации;
- 2) понимание целого текста. Исследователи выделяют также «уровни чтения», частично учитывая его цели. Первый уровень – начальное, или элементарное чтение, охватывающее период овладения данным навыком, и осуществляемое без цели. Второй уровень – просмотровое чтение, или «скольжение», целью которого является поверхностное изучение текста, выявление отдельных фактов. При этом предполагается, что время чтения ограничено. Однако просмотр текста, по утверждению авторов, должен носить не беспорядочный, а равномерный характер. Третий уровень – аналитическое, или тщательное чтение, направленное на полное и точное понимание читаемого. Четвертый уровень – «сравнительное» чтение, основано на сопоставлении содержания разных текстов. Такое деление уровней чтения не имеет единых оснований: первый уровень выделяется как этап овладения чтением, второй и третий – зависят от цели, четвертый – как совокупность

определенных умений. В работе авторов также не дифференцированы понятия «уровни чтения» и «виды чтения».

С.Е. Snow выделяет два вида чтения: «скольжение» (просмотровое чтение), необходимое для уяснения сути читаемого, и обучающее, или познавательное, чтение, предполагающее усвоение, запоминание информации. Однако такая классификация также не отражает всего разнообразия видов чтения [43].

В настоящее время наиболее распространенной и научно обоснованной является классификация чтения, предложенная С.К. Фоломкиной в рамках обучения английскому языку, а позднее, перенесенная на методику обучения чтению и на русском языке, учитывающая целевую установку и особенности извлекаемых из текста данных [38].

Характер извлекаемой из текста информации и предполагаемое ее использование являются основными критериями для выделения трех видов чтения: просмотрового, ознакомительного и изучающего. Просмотровое чтение, или «чтение с выборочным извлечением информации», связано с отбором из текста конкретной информации, представленной в виде дат, цифровых данных, названий, имен, и с получением общего представления о содержании прочитанного. Для осуществления данного вида чтения достаточно познакомиться со структурой текста, просмотреть отдельные предложения и абзацы. Ознакомительное чтение, или «чтение с пониманием основного содержания», в отличие от просмотрового, преследует задачу понять главное, наиболее существенное из содержания, при этом второстепенные факты могут быть пропущены или остаться непонятными. Изучающее чтение, или «чтение с извлечением полной информации» связано с точным и полным пониманием всех фактов, имеющих в тексте; с их осмыслением и запоминанием. При данном виде чтения читающий предполагает, что ему в дальнейшем придется использовать полученную информацию. В этом случае чтение бывает довольно медленным, часто

сопровождается перечитыванием и проговариванием отдельных частей текста во внутренней речи, что обуславливает запоминание прочитанного [25].

Кроме извлечения различного рода информации из текста исследователи выделяют различные цели чтения. С.И. Поварнин дифференцирует «низшие» и «высшие» цели чтения. К первым автор относит чтение для развлечения, для того, чтобы занять время. Во вторую группу целей входят: осведомление по какому-либо вопросу, нравственное воздействие, самообразование.

Е. Dechant называет в качестве целей чтения выполнение инструкции, развлечение, уточнение деталей, создание выводов, проверку утверждений, критическую оценку, обновление знаний, объединение новой информации с уже известной. Однако они характеризуют не только цели, но и частные задачи, а также отдельные умения, которые осуществляются в процессе чтения и после него [44].

Таким образом, процесс чтения изменяется в зависимости от заданной цели. Смысловое чтение позволяет оценить характер коммуникативно-познавательной задачи и определить человеку, с какой скоростью читать (медленно или быстро), с какой степенью внимательности (пропуская отдельные фрагменты текста или прочитывая каждое слово, читая текст один раз или перечитывая некоторые моменты содержания), то есть выбрать соответствующий вид чтения.

1.2. Механизмы и проявления нарушений чтения у младших школьников с ЗПР

Проблема нарушения чтения и письма у детей младшего школьного возраста в настоящее время является одной из наиболее актуальных, поскольку данные процессы служат основой и средством дальнейшего обучения. Чаще всего к нарушениям чтения и письма, которые в логопедии

обозначаются терминами дислексия и дисграфия, приводят имеющиеся расстройства в устной речи.

К моменту поступления в первый класс дети с ЗПР не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению в связи с имеющимися разнообразными отклонениями высших психических функций, следствием чего становятся различные по характеру и степени выраженности трудности обучения. У младших школьников с ЗПР проявляется недостаточная сформированность необходимых для усвоения материала программы начальной школы предпосылки учебной деятельности, которыми нормально развивающиеся дети обычно овладевают в период дошкольного детства.

Задержка психического развития у детей младшего школьного возраста может негативно отразиться на их дальнейшем обучении, а также на качественном усвоении знаний по большинству школьных предметов, что приведет в итоге к общей неуспеваемости. На детей с такой проблемой важно обращать внимание в первую очередь и оказывать им посильную поддержку при усвоении новых знаний.

В самом общем виде сущность ЗПР состоит в том, что развитие познавательной, эмоционально-волевой сферы, различных видов деятельности и личности происходит у таких детей замедленно, с отставанием от возрастной нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку с ЗПР успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит в школу [3].

Становление навыков письма и чтения напрямую зависит от характера и уровня сформированности у ребенка с ЗПР устной речи. Следовательно, если в устной речи у младших школьников с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии одной из ее сторон, то и в процессе овладения письменными формами речи у них будут возникать специфические трудности. Особенности овладения техникой чтения у детей с ЗПР проявляются в недостаточном

понимании смысла прочитанного, трудностях восприятия и воспроизведения букв, затруднениях в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудностях соотношения звука с буквой.

Дети с ЗПР овладевают навыком чтения медленнее, чем нормально развивающиеся сверстники. Причинами является то, что у них удлиннен период приема и переработки информации, а также период ее прохождения по проводящим путям от периферии к центру. Кроме того, у детей с ЗПР медленнее устанавливаются ассоциативные связи в коре головного мозга между теми центрами, которые участвуют в чтении: слуховой, зрительный, речедвигательный.

Формирование навыка чтения у младших школьников с ЗПР имеет свои особенности, так как это сложный процесс и задача в том, чтобы научить учащихся слушать и воспринимать прочитанное.

Характерными особенностями чтения младших школьников с ЗПР являются: несформировавшийся правильный способ чтения (побуквенное, причитывание, с большими паузами между словами); замены букв, чаще по графическому принципу; неправильные способы чтения при стечении согласных букв (схватил – «схатил, сахаватил»), а также усечение, пропуск и добавление гласных [12].

Больше всего особенности чтения у младших школьников с ЗПР проявляются тогда, когда дети читают недостаточно понятные или длинные слова. При выразительном чтении младшие школьники этой группы не правильно оформляют интонационные части, разрывают их на бессмысленные отрезки. Речь таких детей при чтении часто смазана, не имеет четкости. Также младшие школьники с ЗПР испытывают трудности в установлении смысловых связей и зависимостей при чтении текстов.

Перечисленные нарушения чтения у младших школьников с ЗПР обусловлены не только расстройством устной речи, но и недостаточностью развития ряда психических функций.

У младших школьников с ЗПР обнаруживается выраженное отставание и своеобразие в развитии познавательной деятельности, начиная с ранних форм мышления – наглядно-действенного и наглядно-образного. У детей этой категории недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. К основным особенностям нарушения мыслительной и познавательной деятельности при ЗПР относят: называние поверхностных, несущественных качеств предмета при анализе; родовые понятия носят диффузный, слабо дифференцированный характер; трудности включения одного и того же объекта в разные системы обобщений, отражающие сложные и многообразные взаимоотношения между явлениями реальной действительности; трудности при классификации, которые связаны с невозможностью мысленно совместить два и более признака предмета или явления, классификация осуществляется на уровне речевого наглядно-образного мышления, а не конкретно-понятийного, как это должно быть у младших школьников с нормой психического развития.

При низкой познавательной активности одни младшие школьники с ЗПР практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности. Другие – задают вопросы, касающиеся в основном внешних свойств окружающих предметов [11].

Отклонения в развитии внимания связаны со слабой сформированностью интеллектуальной активности у младших школьников с ЗПР, а также с несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению. У детей данной категории проявляется неравномерность и замедленность развития устойчивости внимания.

Восприятие у младших школьников с ЗПР поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов. Также специфика этого процесса у школьников данной категории проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности.

У младших школьников с ЗПР отмечаются недостатки в развитии произвольной памяти, которые проявляются в замедленном запоминании, быстроте забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. В наибольшей степени у детей данной категории страдает вербальная память. В первую очередь в структуре нарушения мнестической деятельности у младших школьников с ЗПР проявляется недостаточное умение применять приемы запоминания, такие, как смысловая группировка и классификация. Недостаточность произвольной памяти у таких детей в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля.

Младшие школьники с ЗПР отстают от нормально развивающихся сверстников по сформированности произвольного поведения. Гораздо чаще, чем у детей младшего школьного возраста с нормальным уровнем развития, у них наблюдается импульсивное поведение. Среди детей с ЗПР, по мнению И.Ф. Марковской, можно выделить две группы: с проявлениями психической неустойчивости (шумные, подвижные, чрезмерно общительные) и с проявлениями психической тормозимости (тихие, робкие, нерешительные) [32].

Все перечисленные особенности и своеобразие в развитии мышления, памяти, восприятия, внимания и поведения младших школьников с ЗПР накладывают отпечаток на становление и дальнейшее расширение навыков чтения у детей данной категории, а также приводят к трудностям совершенствования и коррекции данного процесса.

Таким образом, недостаточная сформированность познавательной сферы, выступающая при ЗПР в качестве первичного дефекта в развитии, приводит к вторичным нарушениям всех взаимодействующих звеньев системы, в данном случае – к отклонениям в развитии устной речи. Искажённое формирование устной речи, как первой сигнальной системы, неизбежно приводит к различной степени выраженности недостатков

письменной речи, в том числе и в овладении процессом чтения у младших школьников с ЗПР. В чтении детей с ЗПР отмечаются трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа и синтеза, трудности соотношения звука с буквой в чтении сложных по структуре слогов, слов, смешение сходных по начертанию букв.

1.3. Анализ методических приемов по формированию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР

Рекомендации по развитию навыка чтения у младших школьников, предложенные в научно-методической литературе, касаются преимущественно его технической стороны и предупреждения ошибок. Большое внимание уделяется упражнениям над языковым анализом и синтезом. Предлагаются задания, направленные на составление слов путем перегруппировки, добавления, убавления букв, слогов; составление предложений из слов; реконструкцию деформированных предложений и текстов.

Однако, наряду с утверждениями о важности совершенствования мыслительных операций, воображения и словарного запаса учеников начальных классов, упоминается о необходимости развития умений выделять существенную информацию в тексте, дифференцировать ее от второстепенной. Система заданий по этому направлению разработана недостаточно: предлагается развивать такие умения на материале ребусов, а также запоминания пар слов, между которыми отсутствуют смысловые связи [20].

Считается, что к моменту окончания начальной школы все необходимые навыки, позволяющие воспринять и осмыслить текст, у учащихся уже сформированы. Лишь в единичных исследованиях разработаны системы

заданий для развития смысловой стороны чтения. Так, например, с целью формирования осознанности чтения для учеников начальной общеобразовательной школы предлагаются блоки заданий на подбор антонимов и синонимов, на конструирование предложений из отдельных слов, на восстановление деформированных текстов, на интерпретацию пословиц. Признавая важность проведения таких типов упражнений для развития понимания прочитанного, вместе с тем считаем, что они не соотнесены с различными видами чтения в зависимости от соответствующей установки [1].

Для развития у младших школьников навыков понимания текста важную роль играют стратегии визуализации, к которым относится рисование иллюстраций, отображающих главную идею, сюжетную линию, портреты действующих лиц; составление концептуальных карт, демонстрирующих взаимосвязь между отдельными событиями, персонажами; разыгрывание моментов сюжета с передачей основных характеристик героев [9]. Такие способы анализа прочитанного способствуют формированию воссоздающего, творческого мышления и позволяют читателю активно использовать фоновые знания для усвоения содержания текста.

Приемы понимания необходимы на всех стадиях обучения: в восприятии учебного материала, в усвоении фактов, понятий и закономерностей и в умении пользоваться знаниями, связывать теорию с практикой. Нужно развивать не чтение вообще, а показать детям приемы осмысления текста, научить решать определенные мыслительные задачи в процессе чтения, вызывая тем самым умственную активность учащихся. В современных исследованиях также подчеркивается, что полноценное восприятие и понимание возможны только при условии освоения читателем соответствующих приемов чтения, указывается на необходимость рассмотрения чтения как совокупности знаний, умений, навыков, которые развиваются на протяжении всей жизни человека в разных ситуациях деятельности и общения [33].

В настоящее время существует перенос имеющихся подходов к обучению чтению и его развитию на категорию школьников с ЗПР, что не позволяет учитывать специфические особенности детей с данным видом дизонтогенеза. В рамках использования общеобразовательных методик предлагаются отдельные рекомендации для коррекции нарушений чтения у учащихся с ЗПР.

Чтение является важнейшим инструментом получения информации из различных областей знаний. Недоразвитие, нарушение данного навыка у учащихся с ЗПР затрудняют накопление знаний и представлений, приводят к негативному отношению к отдельным урокам, к обучению в целом, к снижению уровня притязаний.

Смысловое чтение позволяет выбрать вид чтения в зависимости от имеющейся установки на степень точности и полноты понимания информации и осознанно применять соответствующие виду чтения стратегии, тактики оперирования информацией, обеспечивая таким образом формирование универсальных учебных действий по работе с текстом.

Смысловое чтение основано на функционировании широкого спектра операций. В основе просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения в качестве основных лежат процессы нахождения, узнавания, отбора, запоминания, обобщения, репродуцирования текстовой информации. Смысловое чтение определяет, какие комбинации приемов для переработки текстовой информации будет использовать читающий в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

Изучение литературных данных позволяет говорить о трудностях освоения и развития навыка чтения у школьников с ЗПР, которые обусловлены нарушениями высших психических функций, измененных условиями задержанного развития.

Значительные трудности семантической стороны процесса чтения у детей с данным видом дизонтогенеза обусловлены влиянием таких факторов, как ограниченность представлений об окружающей действительности; низкий

уровень аналитико-синтетической деятельности; трудности определения временных, пространственных, причинно-следственных зависимостей; недостаточно сформированная способность организации и систематизации смысла прочитанного; бедность словарного запаса; недоразвитие грамматического строя речи, а также несформированность технической стороны процесса чтения.

Сниженная познавательная потребность, своеобразие психических процессов, недостаточность саморегуляции деятельности, свойственные детям с ЗПР, затрудняют овладение приемами и способами решения различных интеллектуальных задач в процессе смыслового чтения.

В методических разработках по совершенствованию навыка чтения у школьников предлагается широкий спектр приемов работы, которые направлены на преодоление ошибок технической стороны чтения. Развитие осознанности, правильности понимания рассматривается как самостоятельно формирующаяся способность, возникающая после овладения техникой чтения [31].

Развитие смыслового чтения, как способности оценивать познавательную задачу и выбирать на этой основе вид чтения способствует формированию функционально грамотной языковой личности. Включение работы по развитию просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения в систему коррекционно-педагогического воздействия позволит совершенствовать содержание образования, предусматривающего становление смыслового чтения, как деятельности, обеспечивающей решение более сложных когнитивных и коммуникативных задач.

Развитие разных видов чтения, как универсальных способов работы с письменной информацией, будет способствовать формированию социально необходимого уровня читательской компетентности, который позволит ориентироваться в современном изменяющемся информационном пространстве.

При формировании и совершенствовании навыка чтения у детей данной группы отводят значительную роль длительной работе по развитию фонематических процессов, которая направлена на предупреждение возникновения нарушений чтения.

Для преодоления нарушений технической стороны можно использовать следующие упражнения: чтение столбиков закрытых слогов и слогов со стечением согласных, дифференциация сходных оптически букв, чтение столбиков слогов и слов способом наращивания, звуко-буквенный анализ большого количества слов со стечениями согласных с мягкими согласными [21].

Важной составляющей для коррекционного воздействия на младших школьников с ЗПР является словарная работа, которая направлена на объяснение и уточнение значений слов перед чтением текста. При этом материал, имеющийся в учебниках общеобразовательных школ, является недостаточным для удовлетворения потребностей младших школьников с ЗПР, поэтому следует многократно увеличивать число упражнений, используя разнообразный речевой материал.

Многочисленные ошибки технической стороны чтения у младших школьников с ЗПР исправляются в процессе объемного психолого-педагогического воздействия. Оно включает в себя такие направления работы, как расширение представлений об окружающей действительности; развитие аналитико-синтетической деятельности; освоение временных, пространственных, причинно-следственных связей; уточнение пассивного и активного словаря; совершенствование грамматического строя речи [16].

Для устранения ошибок, допускаемых младшими школьниками с ЗПР при чтении, можно использовать прием речевой зарядки, которая предполагает воспроизведение слогов и слов различной структуры: отличающихся одной буквой; с одинаковыми приставками; чтение слов с наращиванием согласной буквы; чтение однокоренных слов, отличающихся одной из морфем; чтение скороговорок с усвоенными сочетаниями слогов.

Такие упражнения позволяют установить прочные связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференцировать сходные единицы чтения.

Предупреждение и устранение нарушений понимания прочитанного, которые являются наиболее стойкими и выраженными по сравнению с ошибками технической стороны у младших школьников с ЗПР, проводится преимущественно с помощью ответов на вопросы по прочитанному. Также можно использовать вопросы о значении отдельных слов и выражений, о смысле целых предложений и связей между ними; вопросы, требующие установления причинно-следственных связей. Большое значение следует придавать систематическим упражнениям по анализу художественных образов, по выделению основной мысли прочитанного, по установлению системы связей в тексте, по формулированию обобщений. Также следует повышать сознательность чтения и качество понимания с помощью расширения чувственного опыта учеников, привлечения разнообразных форм наглядности, проведения глубокого и всестороннего анализа содержания текстов [23].

Предлагаемые в научно-методической литературе методы работы по улучшению понимания прочитанного в большей степени ориентированы на усвоение значения слов, словосочетаний, предложений; на осмысление логико-информационного плана текста. Они не связаны с осмыслением цели чтения, не обеспечивают развитие различных форм понимания, составляющих основу просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения.

Важным дополнением уроков чтения для младших школьников с ЗПР является использование различных видов инсценирования: игры-драматизации, теневого и пальчикового театра, настольно-плоскостного и настенно-плоскостного театра. Включение таких видов работ в анализ литературного произведения стимулирует продуктивное усвоение и запоминание материала, побуждает к творческой деятельности, активизирует

процессы восприятия, мышления, воображения, способствует формированию средств образной и словесной выразительности [6].

Таким образом, совершенствование навыка чтения у младших школьников с ЗПР, развитие умений пользоваться его различными видами для эффективной обработки и использования информации из текстов составляют важную задачу коррекционной работы. Однако рекомендации по преодолению расстройств чтения у учеников с данным видом дизонтогенеза направлены преимущественно на предупреждение и устранение ошибок технической стороны. Недостаточно внимания уделяется формированию операций, компонентов, способствующих овладению смысловым чтением.

Учитывая значимость смыслового чтения для процесса обучения, на современном этапе развития специального образования требуется целенаправленное изучение у школьников с ЗПР навыков поиска, обработки информации, осуществляемых в процессе различных видов чтения, с целью обеспечения условий для формирования основ информационной грамотности.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента

Изучив проблему и проанализировав научно-логопедическую литературу по изучаемой проблеме, мы определили цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей и определение уровня сформированности навыков смыслового чтения у обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Констатирующий эксперимент был организован и проведен в сентябре 2023 г. на базе МБОУ СОШ им. М.Н. Загоскина с. Рамзай Пензенской области с обучающимися 3-го класса, имеющими ЗПР по заключению ПМПК.

В соответствии с намеченной целью в ходе экспериментального изучения предстояло решить следующие задачи:

- 1) подобрать диагностический инструментарий для изучения сформированности навыков смыслового чтения у обучающихся 3-го класса с ЗПР;
- 2) выявить уровень сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

В экспериментальную группу 3 класса вошли младшие школьники с задержкой психического развития в количестве 11 человек, из них 5 девочек и 6 мальчиков.

При комплектовании экспериментальной группы нами учитывались:

- 1) возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 9-10 лет);
- 2) характер дефекта (ЗПР).

При разработке диагностического материала нами учитывался: однотипный характер нарушения речи у обучающихся; обучение по АООП для обучающихся с ЗПР 3-го класса; уровень сформированности связной речи.

Основными критериями оценки являлись:

- степень самостоятельности при составлении рассказа;
- полнота;
- связность и последовательность изложения;
- соответствие грамматическим нормам.

Обследование проводилось в индивидуальной форме. Логопед и ребенок находились в отдельном кабинете, где были исключены все отвлекающие внимания факторы.

С целью изучения сформированности навыка осознанного чтения нами использовались диагностические задания, предложенные С.Д. Забрамной, [14]. Дадим их краткую характеристику.

Задание №1.

Цель: изучение особенностей сформированности навыков смыслового чтения.

Ход обследования: ребенку предлагалось прочитать стихотворение С. Черного.

Инструкция: «Прочитай стихотворение, и потом ответь на мои вопросы».

Когда никого нет дома

В стекла смотрит месяц красный,

Все ушли – и я один.

И отлично! И прекрасно!

Очень ясно:

Я храбрее всех мужчин.
С кошкой Мур, на месяц глядя,
Мы взобрались на кровать:
Месяц – брат наш, ветер – дядя,
Вот так дядя!
Звезды – сестры, небо – мать...
Буду петь я громко-громко!
Буду громко-громко петь,
Чтоб из печки сквозь потемки
На тесемке
Не спустился к нам медведь...
Не боюсь ни крыс, ни Буки, –
Кочергою в нос его!
Ни хромого черта Клуки,
Ни гадюки, –
Никого и ничего!
В небе тучка, как ягненок,
В завитушках, в завитках,
Я – не мальчик, я – слоненок,
Я – тигренок,
Задремавший в камышах...
Жду и жду я, жду напрасно –
Колокольчик онемел...
Месяц, брат мой, месяц красный,
Месяц ясный,
Отчего ты побледнел?

Вопросы к заданию.

1. Это стихотворение смешное?
2. Это стихотворение грустное?
3. Почему ты так решил(а)?

4. Отметь карандашом рядом со строчками те фрагменты стихотворения, которые показались тебе особенно смешными или грустными.

5. Как тебе показалось, мальчик действительно рад, что «все ушли» и «он – один»?

6. Действительно ли он не боится «никого и ничего»?

7. Что в тексте помогло тебе ответить на эти вопросы?

8. Как автор относится к своему герою?

9. Что помогло тебе это понять?

Критерии оценки:

– 9-8 баллов (высокий уровень) – ребенок умеет выделить чувства героя и отношение автора к нему, по косвенным признакам; может обосновать свою точку зрения;

– 7-4 балла (средний уровень) – ребенок умеет переформулировать текст своими словами и ответить на вопросы, поставленные к нему;

– 3-0 баллов (низкий уровень) – ребенок понимает смысл текста в целом, но затрудняется ответить на вопросы, требующие логического мышления.

Задание №2.

Цель: изучение особенностей сформированности навыков смыслового чтения.

Ход исследования: ребенку предлагалось прочитать текст В.Д. Берестова и ответить на вопросы логопеда.

Инструкция: «Прочитай текст, и затем ответь на мои вопросы».

Злое утро

Лес просыпается, шелестит, журчит, шумит:

– Доброе утро! Доброе утро! Доброе утро!

Просыпаются и волчата у себя в норе:

– Доброе утро, мамочка! Доброе утро, папочка!

Родители хмурятся. Они всю ночь рыскали по лесу, никого не загрызли и очень сердиты.

– Утро не всегда бывает добрым, – ворчит мама волчица, – потому-то порядочные волки по утрам спать ложатся.

– Щенки! – злится папа-волк. – Лучше бы вы меня укусили, чем говорить такие слова. «Добррррое утрррро!» – разве так должны встречать друг друга порядочные волки?

– А как, папочка? Мы не знаем, – скулят волчата.

Папа-волк подумал, подумал и рявкнул: – А вот как! Злое утро, дети!

– Злое утро, папочка! Злое утро, мамочка! – радостно подхватывают волчата.

И так они весело визжали, крича эти страшные слова, что родители не выдерживают:

– Доброе утро, малыши! Доброе утро!

Вопросы к заданию.

1. Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?
2. Что чувствуют родители-волки в начале рассказа и в конце?
3. Подчеркни слова, которые помогли тебе понять их чувства.
4. Как к волчатам относится автор? Почему ты так считаешь?
5. Какой, по-твоему, смысл заключается во фразе: «Утро не всегда бывает добрым»?

Критерии оценки:

– 9-8 баллов (высокий уровень) – ребенок умеет выделить чувства героя и отношение автора к нему, по косвенным признакам; может обосновать свою точку зрения;

– 7-4 балла (средний уровень) – ребенок умеет переформулировать текст своими словами и ответить на вопросы, поставленные к нему;

– 3-0 баллов (низкий уровень) – ребенок понимает смысл текста в целом, но затрудняется ответить на вопросы, требующие логического мышления.

С целью исследования состояния сформированности навыка смыслового чтения обучающихся младшего школьного возраста нами также

использовалась методика Л.А. Ясюковой [40], в основу которой положен метод реконструкции текста.

Задание №3.

Цель: изучение сформированности навыков смыслового чтения у обучающихся с ЗПР.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку напечатанный на листе бумаге текст рассказа, в котором пропущены слова. Ребенок получает ключ к тесту.

Инструкция: «Прочти отрывок из сказки, но будь внимателен, в предложениях пропущены слова. Необходимо в пробелы вписать подходящее по смыслу слово. Если у тебя возникнут трудности с подбором слов, можешь пропустить это предложение. Слова могут быть разные, но они должны подходить по смыслу».

Наступила холодная _____. Дети играют _____ снежки. Маша лепит _____ бабу. Вова катается на _____. Ира надевает пальто и _____. Она _____ на улицу. За ней _____ Шарик. Шарик тоже хочет _____ с детьми. Коля и Петя скатились с _____. Вечером все дети пошли _____.

Ключ к тесту рассказа: зима, в, снежную, санках, шапку, идет, бежит, играть, горки, домой.

Обработка осуществлялась посредством сравнения слов, вставленных ребенком, со словами, приведенными в ключе. Если ребенок использовал аналогичные ключевым слова, подходящие по смыслу и лингвистическим правилам, ответ засчитывался как правильный.

За каждое совпадение ребенку начислялся 1 балл. Затем подсчитывалось общее количество баллов (максимальное количество – 10 баллов), которое сравнивалось с нормативными данными для определения уровня (зоны) сформированности навыка смыслового чтения.

Каждая из выделенных зон характеризует единицу восприятия текста при чтении и тем самым сформированность самого навыка. Если ребенок

ошибался при подборе слов только в 1, 3, и 4 случаях (вписывая, например: «горке», «рукавицы», «бежит»), то это свидетельствовало об отсутствии вербальной беглости, некоторых недостатках речевого развития, но само чтение, понимание смысла текстов при этом могло быть вполне полноценным.

Критерии оценки:

– 10-8 баллов (высокий уровень) – чтение беглое, ребенок осознает прочитанное, отвечает на вопросы, сформировано лингвистическое чувство языка;

– 7-4 балла (средний уровень) – навык чтения сформирован частично, единицей восприятия текста является словосочетание; смысл предложения понимается после повторного прочтения; длинные, стилистически усложненные предложения ребенок не понимает;

– 3-0 баллов (низкий уровень) – единицей восприятия текста выступают слово или части слов (слоги) – ребенок с трудом понимает прочитанное.

Таким образом, для проведения констатирующего эксперимента нами использовались различные методы обследования навыка смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития. Результаты проведенной диагностики представлены в следующем параграфе.

2.2. Результаты изучения сформированности смыслового чтения у младших школьников с ЗПР

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ сформированности навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

При выполнении первого диагностического задания младшие школьники с ЗПР продемонстрировали следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики сформированности восприятия подтекста
в стихотворении С. Черного «Когда никого нет дома» младшими
школьниками с ЗПР (констатирующий эксперимент)**

Имя ребенка	Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте	Умение понять состояние героя, которое явно не передается в тексте	Умение понять позицию автора, не высказанную прямо	Умение своими словами объяснить смысл фразы	Всего	Уровень
Саша	1	2	1	1	5	С
Артур	0	1	1	1	3	Н
Марина	1	1	0	1	3	Н
Тимур	1	2	2	2	7	С
Милена	1	0	0	1	2	Н
Дарина	0	1	0	1	2	Н
Кирилл	1	0	0	0	1	Н
Полина	1	1	0	0	2	Н
Света	1	1	0	0	2	Н
Ваня	2	1	1	1	5	С
Дима	1	0	0	0	1	Н

При выполнении первого задания большинство обучающихся – 73% (8 детей) продемонстрировали низкий уровень успешности. Этим детям при ответе на вопросы требовалось больше времени на понимание и ответ, что свидетельствовало об отсутствии понимания у них смысла текста в целом, а

также нарушении логической последовательности его изложения. Данные дети затруднялись самостоятельно воспроизвести прочитанное, не понимали причинно-следственных отношений. Имели место трудности, связанные с временными отношениями,

Например, на вопрос: «Это стихотворение смешное или грустное? Почему ты так решил(а)?» были получены следующие ответы: «Смешное, я решила, что там веселые слова», «Оно смешное и веселое, потому что там есть веселые строчки», «Мне показалось смешным!». Обучающимся был не понятен смысл стихотворения в целом.

27% младших школьников (3 ребенка) продемонстрировали средний уровень успешности при выполнении этого задания. Эти дети верно отвечали на поставленные вопросы, понимали суть прочитанного, не опускали смысловых частей текста, могли выделить главную мысль произведения. Например, на вопрос: «Как автор относится к своему герою? Что помогло тебе это понять?» дети отвечали: «Малышу скучно», «Он чувствует себя грустным», «Автор относится к нему ласково, некоторые слова помогли мне это понять».

Высокий уровень успешности выполнения данного задания на констатирующем этапе эксперимента не продемонстрировал ни один ребенок.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 1.

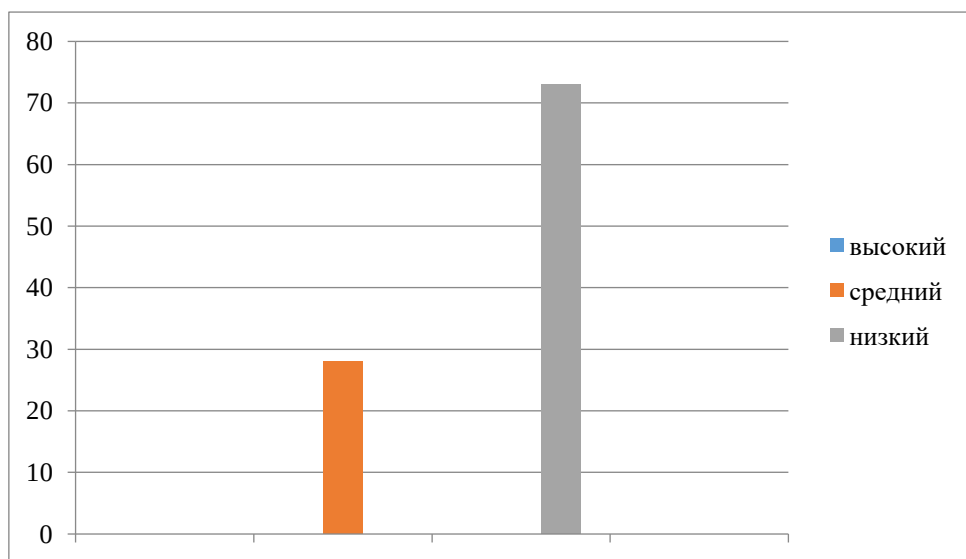


**Рис. 1. Процентное соотношение уровней сформированности
смыслового чтения у младших школьников с ЗПР при выполнении
задания 1 (констатирующий эксперимент)**

При выполнении второго диагностического задания младшие школьники с ЗПР продемонстрировали следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики сформированности восприятия подтекста
в стихотворении В. Берестова «Злое утро» младшими школьниками
с ЗПР (констатирующий эксперимент)**

Имя ребенка	Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте	Умение понять состояние героя, которое явно не передается в тексте	Умение понять позицию автора, не высказанную прямо	Умение своими словами объяснить смысл фразы	Всего	Уровень
Саша	1	1	1	1	4	С
Артур	0	0	0	1	1	Н
Марина	1	1	1	2	5	С
Тимур	1	2	2	2	7	С
Милена	1	1	0	0	2	Н
Дарина	1	2	2	1	6	С
Кирилл	1	0	0	0	1	Н
Полина	1	2	1	1	5	С
Света	1	0	1	1	3	Н
Ваня	0	0	1	1	2	Н
Дима	1	0	0	0	1	Н

При выполнении второго задания на констатирующем этапе эксперимента восприятие текста находилось у 55% младших школьников (6 детей) на низком уровне. Эти дети понимали смысл текста в целом, но

затруднялись отвечать на вопросы, требующие логического мышления. На вопрос: «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» дети отвечали: «Нет нельзя, потому, что тут ни про что не говорится», «Да он неудачный, потому что там говорится о волках», «Потому что здесь ничему не учат», «Плохой рассказ».

45% младших школьников (5 детей) при выполнении данного задания на констатирующем этапе эксперимента показали средний уровень успешности. Эти дети смогли выделить основную мысль текста, отвечали на поставленные вопросы, не опускали смысловых частей. Наиболее удачными были следующие ответы на вопрос «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?»: «Да можно, потому что тут объясняется, что нужно говорить доброе утро каждому», «Да, ведь надо всегда говорить доброе утро, а не злое утро».

Высокий уровень успешности выполнения данного задания на констатирующем этапе эксперимента также не продемонстрировал ни один ребенок.

Качественный анализ результатов указывает на то, что этот вид текста для обучающихся оказался более сложным, т. к. им было трудно восстановить последовательность событий.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 2.

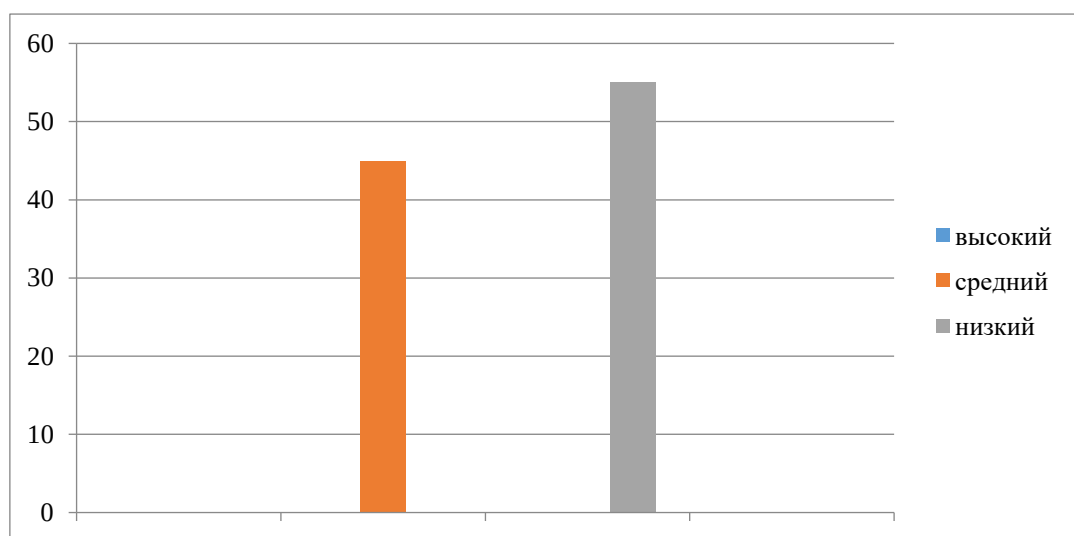


**Рис. 2. Процентное соотношение уровней сформированности
смыслового чтения у младших школьников с ЗПР при выполнении
задания 2 (констатирующий эксперимент)**

При выполнении третьего диагностического задания младшие школьники с ЗПР продемонстрировали следующие результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты диагностики сформированности смыслового чтения
у младших школьников с ЗПР по методике Л.А. Ясюковой
(констатирующий эксперимент)**

Имя ребенка	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Саша			1
Артур		4	
Марина			2
Тимур			2
Милена		6	
Дарина			3
Кирилл		5	
Полина			2
Света			1
Ваня			1
Дима			0

Как показывают результаты, представленные в таблице, при выполнении третьего задания, восприятие текста находилось у большинства детей младшего школьного возраста с ЗПР на низком уровне – 82% (8 детей). Данные дети с трудом понимали содержание текста, вписывали в места пробелов слова, не соответствующие смыслу предложения. Например:

«Наступила холодная осень. Дети играют в снежки. Вова катается на велики. За ней летит Шарик».

Из всех школьников только 18% (3 ребенка) продемонстрировали средний уровень успешности при выполнении данного задания на констатирующем этапе эксперимента. Эти обучающиеся смогли понять смысл текста, вставить пропущенные слова в предложения, используя ключ. Несмотря на неточности вставленных слов, обучающиеся смогли выделить основную идею рассказа.

Высокий уровень успешности выполнения данного задания на констатирующем этапе эксперимента также не продемонстрировал ни один ребенок.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 3.

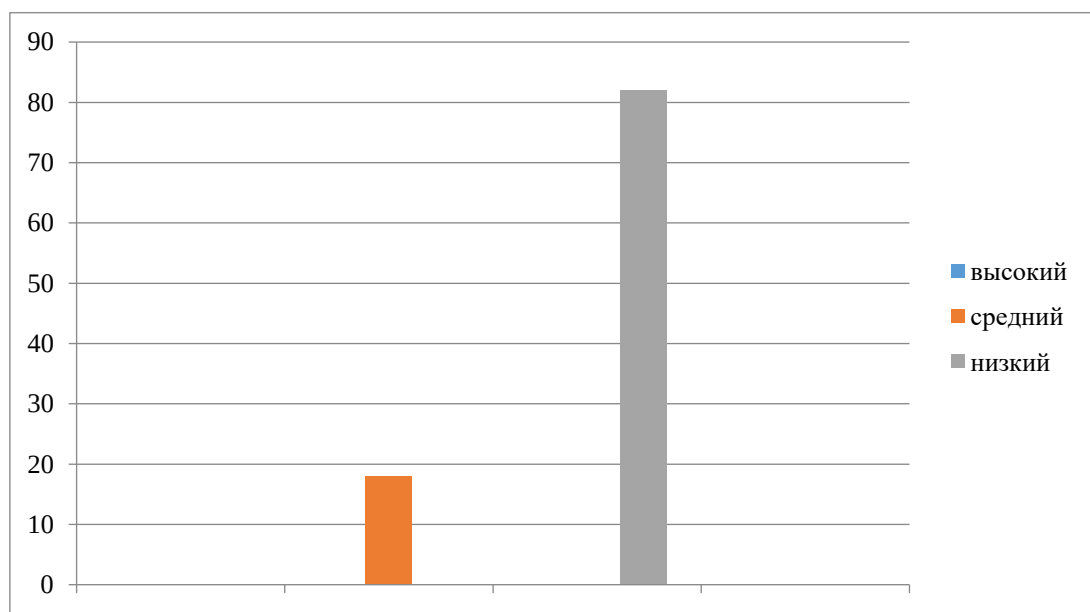


Рис. 3. Процентное соотношение уровней сформированности смыслового чтения у младших школьников с ЗПР при выполнении задания 3 (констатирующий эксперимент)

Таким образом, исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента, мы определили следующие особенности в сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР:

- отсутствие умения анализировать прочитанный текст и отвечать на поставленные вопросы;
- неумение вставлять в текст пропущенные слова, подходящие по смыслу;
- трудности определения последовательности событий и воссоздание пропущенного звена на основе контекста;
- трудности понимания прочитанного, в связи с нарушением беглости чтения;
- бедный словарный запас обучающихся;
- опускание смысловых частей текста;
- непоследовательное и нелогичное изложение текста в связи с трудностями установления причинно-следственных зависимостей;
- отсутствие самостоятельного воспроизведения содержания текста без помощи педагога;
- несформированность связной и лексико-грамматической речи обучающихся;
- трудности соотнесения отдельных звеньев текста друг с другом.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить две группы младших школьников с ЗПР, оказавшихся на среднем и низком уровне сформированности смыслового чтения.

В первую группу были включены младшие школьники с низким уровнем сформированности навыков смыслового чтения, которые испытывали следующие трудности: исключение, добавление, искажение фактов; непонимание причинно-следственных отношений; трудности выделения главной мысли произведения; трудности понимания смысла текста в целом.

Во вторую группу были включены младшие школьники, оказавшиеся на среднем уровне сформированности навыков смыслового чтения, которые характеризовались следующим особенностями: трудности воссоздания

пропущенного звена на основе контекста и вычленения из текста новой информации; изменение последовательности изложения текста; самостоятельное воспроизведение прочитанного текста.

Таким образом, результаты исходной диагностики показали недостаточную сформированность навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР и необходимость проведения целенаправленной работы по устранению в этом отношении пробелов.

ГЛАВА III. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Содержание логопедического воздействия по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования

Демократические преобразования в обществе и эволюционное развитие системы специального образования в России в последние годы способствовали появлению и внедрению в практику идей интегрированного (совместного) воспитания и обучения нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии, при котором за каждым ребенком с особыми нуждами сохраняется необходимая ему специализированная психолого-педагогическая помощь и поддержка.

Интегрированное образование детей с отклонениями в развитии дает положительный эффект в отношении их личностного развития и социализации, а также соответствует нормам международного права и российского законодательства. Поэтому интегрированное обучение детей с отклонениями в развитии при соответствующем обеспечении следует признать прогрессивной и приоритетной формой организации учебно-воспитательного процесса для детей и подростков с проблемами в развитии.

На сегодняшний день сформирована нормативная база интегрированного образования, разработаны методические материалы, позволяющие успешно включать некоторые категории детей с особыми образовательными потребностями в процесс обучения, соблюдая оптимальный баланс интересов ребенка с отклонениями в развитии и

здоровых сверстников; подготовлен кадровый ресурс для внедрения интегрированных форм обучения в образовательную практику [37].

С учетом структуры дефекта каждого ребенка с особыми нуждами возможен выбор полезной и возможной для него формы (или модели) интеграции. Специалистами Института коррекционной педагогики Российской Академии образования и Санкт-Петербургского университета им. Валленберга выделены следующие формы интеграции детей с особыми нуждами в среду нормально развивающихся сверстников.

Комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1-2 человека на равных обучаются (воспитываются) в массовых классах (группах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специального класса (группы).

Частичная интеграция, при которой дети с проблемами в развитии, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются в массовые классы (группы) лишь на часть дня (например, на его вторую половину, на отдельные занятия) по 1 -2 человека.

Временная интеграция, при которой все воспитанники специального класса (группы) вне зависимости от уровня психического и речевого развития объединяются со здоровыми сверстниками не реже 1-2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях.

Полная интеграция эффективна для детей, которые по уровню психофизического развития соответствуют возрастной норме и психологически подготовлены к совместному обучению со здоровыми сверстниками. Такие дети по 1-2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы массовых школ. При этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте образовательного учреждения), либо в группе

кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушениями слуха в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

При этом, модели полной и комбинированной интеграции могут быть эффективны для детей дошкольного и школьного возрастов, имеющих нарушения речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, то модели частичной и, особенно, временной интеграции целесообразны для детей инвалидов и для лиц с интеллектуальной недостаточностью [30].

В рамках работы на формирующем этапе эксперимента нами было организовано коррекционное обучение детей младшего дошкольного возраста с ЗПР, направленное на формирование у них навыков смыслового чтения и реализуемое в условиях полной интеграции. Коррекционное обучение осуществлялось с октября 2023 г. по май 2024 г.

Полная интеграция предполагала обучение детей с ЗПР смысловому чтению на постоянной основе совместно с нормально развивающимися сверстниками. Кроме того данные дети получали коррекционную помощь по данному направлению в логопункте образовательного учреждения в зависимости от выявленного на констатирующем этапе уровня сформированности смыслового чтения.

Опишем подробно содержание проведенной работы.

Смысловое чтение – явление сложное. Оно складывается из двух сторон: смысловой и технической. Смысловая – понимание содержания и смысла читаемого. Техническая – способ чтения, темп чтения, правильность чтения, выразительность.

С точки зрения психологов, в процессе, направленном на понимание текста, сливаются внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и установки читателя. Поэтому основной целью, решаемой нами в процессе обучения смысловому чтению младших школьников с ЗПР, была активизация психических процессов при работе с текстом.

Работа по формированию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР включала в себя решение следующих задач:

- 1) формирование умения осмысливать цели и задачи чтения;
- 2) развитие умения находить и извлекать информацию из различных текстов;
- 3) становление умения работать с различными текстами (прозаическими, стихотворными и пр.);
- 4) формирование умения понимать и адекватно оценивать информацию из текста.

При организации работы по формированию навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР учитывались следующие принципы:

- постоянство – обязательные ежедневные упражнения в чтении;
- индивидуальный подход, с учетом психологических особенностей каждого ребенка, отбор текстов;
- систематичная работа учителя по предупреждению ошибок при чтении детей, а также система их исправления;
- специально организованное чтение про себя (шепотом, беззвучное), которое может быть организовано не ранее, чем с третьего класса, так как это совершенно иная информация, передаваемая на зрительный анализатор, что происходит совершенно иначе;
- комплексность – работа над правильностью и беглостью чтения;
- интеграция – использование специальных тренировочных упражнений, совершенствующих зрительное восприятие, развитие артикуляционного аппарата, регуляцию дыхания;
- повторяемость – применение при чтении художественных произведений принципа многочтения.

Реализация работы по формированию навыков смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР совместно с нормально

развивающимися сверстниками под руководством учителя носила поэтапный характер.

I этап. Работа с текстом до чтения.

1. Антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения).

Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт.

2. Постановка целей урока с учетом общей готовности учащихся к работе.

II этап. Работа с текстом во время чтения.

Первичное чтение текста. Самостоятельное чтение в классе или чтение – слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями учащихся. Выявление первичного восприятия. Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста.

2. Перечитывание текста. Медленное «вдумчивое» повторное чтение всего текста или его отдельных фрагментов.

3. Анализ текста (приемы: диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному, выделение ключевых слов, предложений, абзацев, смысловых частей и проч.). Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

4. Беседа по содержанию текста. Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов. Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста.

5. Выразительное чтение.

III этап. Работа с текстом после чтения.

1. Концептуальная (смысловая) беседа по тексту. Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Соотнесение читательских интерпретаций (истолкований, оценок) произведения с авторской позицией. Выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов.

2. Знакомство с писателем. Рассказ о писателе. Беседа о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.

3. Работа с заглавием, иллюстрациями. Обсуждение смысла заглавия. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. Соотнесение видения художника с читательским представлением.

4. Творческие задания, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной формы).

Методические приемы, используемые для развития навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР на уроках:

- «Составление вопросов к тексту»;
- «Читаем и спрашиваем»;
- «Составление краткой записи»;
- «Дневник двойных записей»;
- «Чтение с пометками. Инсерт»;
- «Ассоциативный куст»;
- «Ромашка Блума»;
- «Прием тонких и толстых вопросов»;
- «Чтение с остановками»;
- «Дерево предсказаний».

В качестве иллюстрации охарактеризуем некоторые из них.

1. Прием «тонкие» и «толстые» вопросы.

Вопросы такого плана возникают на протяжении всего урока.

«Тонкие» вопросы – вопросы, требующие простого, односложного ответа; «толстые» вопросы – вопросы, требующие подробного, развернутого ответа.

Данный прием позволяет формировать умение формулировать вопросы и соотносить понятия. После изучения художественного произведения учащимся предлагалось сформулировать по три «тонких» и три «толстых» вопроса, связанных с его содержанием. Затем они опрашивали друг друга, используя таблицы «толстых» и «тонких» вопросов.

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Объясните почему....?	Кто..? Что...? Когда...?
Почему вы думаете....?	Может...? Мог ли...?
Предположите, что будет если...?	Было ли...? Будет...?
В чем различие...?	Согласны ли вы...?
Почему вы считаете....?	Верно ли...?

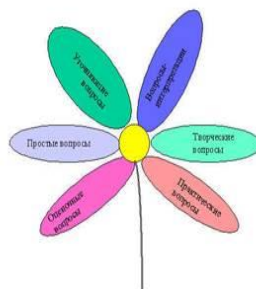
2. Прием «Составление краткой записи».

С его у учащихся помощью формировалось умение целенаправленно читать текст, задавать проблемные вопросы, вести обсуждение в группе.

3. Прием «Составление вопросов к тексту».

Данный прием был направлен на анализ информации, представленной в тексте, формулировку вопросов по его содержанию, для ответа на которые нужно использовать все имеющиеся данные.

4. Прием «Учимся задавать вопросы разных типов» – «Ромашка Блума».



Шесть лепестков – шесть типов вопросов. Простые вопросы – отвечая на них нужно назвать какие-то факты, вспомнить, воспроизвести информацию.

Уточняющие вопросы. Обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно поняла, то...?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о...?». Целью этих вопросов является предоставление обратной связи собеседнику относительно того, что он только что сказал. Очень важно эти вопросы задавать без негативной мимики.

Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?». В некоторых ситуациях (как об этом говорилось выше) могут восприниматься негативно – как принуждение к оправданию. В других случаях – направлены на установление причинно-следственных связей. Если учащийся знает ответ на этот вопрос, тогда он из интерпретационного «превращается» в простой. Следовательно, данный тип вопроса «срабатывает» тогда, когда в ответе на него присутствует элемент самостоятельности.

Творческие вопросы. Когда в вопросе есть частица «бы», а в его формулировке есть элементы условности, предположения, фантазии прогноза. «Что бы изменилось в, если бы?», «Как вы думаете, как будет?».

Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или фактов. «Чем отличается от?» и т. д.

Практические вопросы. Это вопросы, направленные на установление взаимосвязи. Например: «Где вы в обычной жизни вы могли наблюдать ...?».

5. Прием «Инсерт».

Прием «Инсерт» – это маркировка текста по мере его чтения. Применялась нами для стимулирования более внимательного чтения. Чтение превращается в увлекательное путешествие.

1. Чтение индивидуальное.

Читая, ученик делает пометки в тексте:

V – уже знал;

+ – новое;

– – думал иначе;

? – не понял, есть вопросы.

2. Читая, второй раз, заполняют таблицу, систематизируя материал.

Уже знал (V)	Узнал новое (+)	Думал иначе (–)	Есть вопросы (?)

Записи делаются краткие, ключевые слова, фразы. Заполнив таблицу, учащиеся будут иметь мини-конспект. После заполнения учащимися таблицы результаты работы обобщались в режиме беседы. Если у обучающихся возникали вопросы, то педагог отвечал на них, предварительно выяснив, не может ли кто-то из обучающихся ответить на возникший вопрос самостоятельно. Этот прием способствовал развитию умения классифицировать, систематизировать поступающую информацию, выделять новое.

6. Прием «Кластер».

Кластеры используются для структуризации и систематизации материала. Кластер – способ графической организации текста, суть которой заключается в том, что в середине листа записывается или зарисовывается основное слово (идея, тема), а по сторонам от него фиксируются идеи (слова, рисунки), с ним связанные.

Детям предлагалось прочитать текст произведения и вокруг основного слова (названия) выписать ключевые, по их мнению события и героев. А затем вместе в ходе беседы или работая в парах, дети воспроизводили текст и задавали вопросы по его содержанию друг другу.

7. Прием «Ключевые слова».

Это слова, по которым можно составить рассказ или пересказ текста произведения.

8. Прием «Верные и неверные утверждения».

Универсальный прием, способствующий актуализации знаний учащихся и активизации мыслительной деятельности. Данный прием дает возможность быстро включить детей в мыслительную деятельность и логично перейти к изучению темы урока. Также данный прием формирует умение оценивать ситуацию или факты, умение анализировать информацию, умение отражать свое мнение.

В ходе его применения детям предлагалось выразить свое отношение к ряду утверждений по содержанию текста по правилу: верно – «+», не верно – «-».

9. Прием «Верите ли вы...».

Проводился с целью вызвать интерес к изучаемому произведению и создать положительную мотивацию самостоятельного изучения текста. Проводился в начале урока, после сообщения темы.

10. Прием «Синквейн».

Развивает умение учащихся выделять ключевые понятия в прочитанном, главные идеи, синтезировать полученные знания и проявлять творческие способности.

Структура синквейна:

Существительное (тема).

Два прилагательных (описание).

Три глагола (действие).

Фраза из четырех слов (описание).

Существительное (перефразировка темы).

Охарактеризуем содержание работы, осуществляемой логопедом с учащимися в зависимости от выявленного уровня сформированности навыков смыслового чтения.

При проведении коррекционной логопедической работы с младшими школьниками с ЗПР, оказавшимися в ходе констатирующего эксперимента на низком уровне сформированности навыка смыслового чтения, деятельность была направлена на решение следующих задач:

– формирование навыков точной передачи информации по содержанию текста;

– развитие навыков установки причинно-следственных отношений;

– формирование умения выделять главную мысль произведения;

– становление понимания смысла текста в целом.

С детьми этой группы в содержание коррекционно-логопедической работы были включены следующие упражнения и игры.

1. Упражнение «Что общего в словах и чем они различаются?».

Цель: развитие мышления и логичности в процессе чтения.

Инструкция: «Сравни пары слов по звучанию, какими звуками они различаются? Запиши пары слов. Какими буквами они различаются? Одинаковы ли ответы на оба вопроса для каждой пары слов?».

Мел – мель, мал – мял, мыл – мил.

Упражнение «Назови одним словом».

Цель: развитие мышления и логичности во время чтения.

Инструкция: «В каждой строчке даются 4 слова, которые нужно назвать одним словом. Например: 1) ворона, воробей, ласточка, синица; 2) ножницы, молоток, топор, грабли; 3) шарф, варежки, пальто, кофта; 4) телевизор, уют, пылесос, холодильник; 5) картофель, свекла, лук, капуста; 6) лошадь, корова, свинья, овца; 7) туфли, сапоги, тапочки, кроссовки; 8) липа, береза, ель, сосна; 9) гусь, утка, курица; 10) зеленый, синий, красный, желтый».

Упражнение «Раздели слова на группы».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Инструкция: «В каждой строчке даны 7 слов, которые нужно разделить на 2 группы».

Заяц, горох, еж, медведь, капуста, волк, огурец.

Корова, шкаф, стул, диван, коза, овца, стол.

Упражнение «Подбери слова».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Инструкция: «К выделенному слову подбери нужные по смыслу слова».

Травы: подорожник, клевер, щавель, мать-и-мачеха, береза.

Насекомые: сорока, муха, жук, комар, пчела, ворона, воробей.

Обувь: сапоги, пальто, куртка, туфли, тапочки, кофта).

Игра «Какая буква, слог, слово лишние?».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Инструкция: «Прочитай предложенные буквы, слоги и найди лишнее.

Игра «Найди слово в слове».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается длинное слово, в котором нужно найти слова. Например, смородинка (родина, сок, доска и т. д.).

Игра «Кто как кричит».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается прочитать предложенные слова и определить правильное ли соотношение животного и его звука.

Гусь – пищит.

Утка – кудахчет.

Курица – гогочет.

Петух – крикает.

Цыпленок – кукарекает.

Игра «Назовите родителей».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается назвать родителей детеныша.

У цыпленка – ...

У утенка – ...

У гусенка –

Содержание коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками с ЗПР, оказавшимися в ходе констатирующего эксперимента на среднем уровне сформированности навыка смыслового чтения, было направлено на решение следующих задач:

- формирование навыка воссоздания пропущенного звена на основе контекста и вычленения из текста новой информации;

- становление навыков правильного изложения последовательности текста;

- самостоятельное воспроизведение прочитанного текста

С детьми этой группы в содержание коррекционно-логопедической работы были включены следующие упражнения и игры.

Игра «Составь слова из данных букв».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается ряд букв, из которых нужно составить слова: у, х, л, к, п, е, с, о.

Игра «Чтение двухсложных слов с пропущенной буквой».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается прочитать слова и вставить пропущенную букву: И РА Г РЯ М ША.

Игра «Шиворот на выворот».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Ход игры: Ребенку дается образец, по которому будет выполняться задание:

- кленовые листья – листья клена

- городские улицы – ...

- сосновый запах – ...

- сделан из камня – каменный

- сделан из бумаги – ...

- сделан из соломы – ...

Упражнение «Работа с деформированными текстами, неоконченными рассказами».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Инструкция: ребенку дается набор слов, из которых нужно составить текст.

1. Составь текст (перестановка предложений), тексты подбираются к теме урока.

2. Составь предложения к теме урока. В школе. Школа, класс, парта, дежурный, ребята, тетрадь, пенал, урок.

Упражнение «Закончи рассказ».

Цель: развитие навыков смыслового чтения.

Инструкция: закончи текст «Забота о птицах».

Наступила морозная зима. На сосне сидят птицы. Они ищут пищу

Также с детьми обеих выделенных групп в рамках осуществления коррекционной логопедической работы велась работа с текстом.

В данном направлении использовались следующие задания.

1. Прочитай текст самостоятельно, ответь на вопросы, написанные на доске.

2. Расположи вопросы по порядку содержания текста.

3. Зачитай ответ на 2-ой вопрос.

4. Задай вопросы по тексту или по части текста.

5. Определи сколько частей в тексте.

6. Работа над заголовком.

7. Выборочное чтение. Найти в тексте описание героя, природы и др.

8. Составление кроссвордов по тексту.

9. Подбор пословиц и поговорок, раскрывающих тему текста.

10. Пересказ по вопросам и без них.

11. Составление плана текста.

12. Подбор иллюстрации к тексту.

13. По иллюстрации определить содержание текста.

14. «Разрушенные тексты».

15. Наведи порядок.

16. Определение главной мысли текста по заголовку

17. По иллюстрациям к тексту определить его содержание

Таким образом, в ходе осуществления формирующего этапа эксперимента нами было определено и апробировано содержание коррекционной работы, направленной на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР и осуществляемой в условиях интегрированного образования – совместно с нормально развивающимися сверстниками и на логопедических занятиях. Подобранные нами приемы работы были использованы для развития смыслового чтения младших школьников на уроках литературного чтения, а также в ходе логопедических занятий для формирования у младших школьников с ЗПР навыков смыслового чтения и умения «погружаться» в мир художественного произведения.

3.2. Определение эффективности проведенной работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования

После проведения формирующего эксперимента, мы нами была осуществлена контрольная диагностика, позволяющая определить эффективность проделанной работы и правомерность положений выдвинутой гипотезы. Контрольное изучение достижений младших дошкольников с ЗПР в формировании навыков смыслового чтения проводилось с помощью тех же диагностических заданий, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Задачи контрольного эксперимента:

- 1) обобщить результаты повторной диагностики и выявить динамику в сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;
- 2) на основе полученных результатов определить эффективность проведенной работы по формированию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

В ходе контрольного эксперимента нами были получены следующие результаты.

При выполнении первого диагностического задания младшие школьники с ЗПР продемонстрировали следующие результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики сформированности восприятия подтекста в стихотворении С. Черного «Когда никого нет дома» младшими школьниками с ЗПР (контрольный эксперимент)

Имя ребенка	Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте	Умение понять состояние героя, которое явно не передается в тексте	Умение понять позицию автора, не высказанную прямо	Умение своими словами объяснить смысл фразы	Всего	Уровень
Саша	2	2	2	2	8	В
Артур	1	2	2	2	7	С
Марина	2	2	1	2	7	С
Тимур	2	2	2	2	8	В
Милена	2	1	1	2	6	С
Дарина	1	2	1	2	6	С
Кирилл	2	1	1	1	5	С
Полина	2	2	1	1	6	С
Света	2	2	1	1	6	С
Ваня	2	2	2	1	7	С
Дима	1	1	1	0	3	Н

При выполнении первого задания большинство обучающихся – 64% (7 детей) продемонстрировали средний уровень успешности. Эти дети верно отвечали на поставленные вопросы, понимали суть прочитанного, не опускали смысловых частей текста, могли выделить главную мысль произведения.

Например, на вопрос: «Как автор относится к своему герою? Что помогло тебе это понять?» дети отвечали: «Малышу грустно и страшно», «Он чувствует себя одиноким», «Автор относится к нему с добротой, некоторые слова помогли мне это понять».

27% младших школьников (3 ребенка) продемонстрировали высокий уровень успешности при выполнении этого задания. Эти дети смогли выделить чувства героя и отношение автора к нему, по косвенным признакам; могли обосновать свою точку зрения

Только один ребенок (9%) в ходе контрольного эксперимента при выполнении данного задания продемонстрировал низкий уровень успешности. При ответе на вопросы ему требовалось больше времени на понимание и ответ, что свидетельствовало об отсутствии понимания смысла текста в целом, а также нарушении логической последовательности его изложения. При этом ребенок мог самостоятельно воспроизвести прочитанное, но не понимал причинно-следственных отношений. Также имели место трудности, связанные с временными отношениями,

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 4.

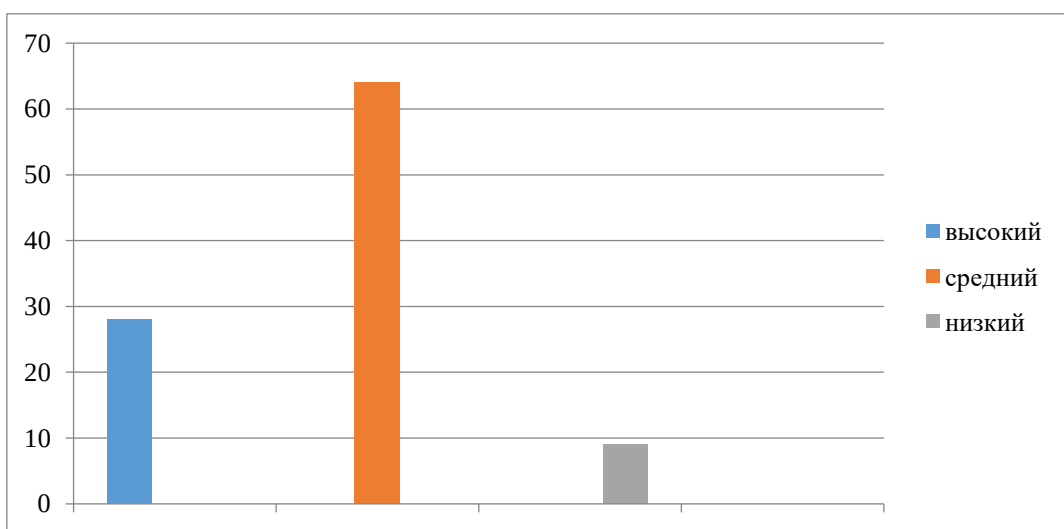


Рис. 4. Процентное соотношение уровней сформированности смыслового чтения у младших школьников с ЗПР при выполнении задания 1 (контрольный эксперимент)

При выполнении второго диагностического задания младшие школьники с ЗПР продемонстрировали следующие результаты, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики сформированности восприятия подтекста в стихотворении В. Берестова «Злое утро» младшими школьниками с ЗПР (констатирующий эксперимент)

Имя ребенка	Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте	Умение понять состояние героя, которое явно не передается в тексте	Умение понять позицию автора, не высказанную прямо	Умение своими словами объяснить смысл фразы	Всего	Уровень
Саша	2	2	2	2	8	В
Артур	1	1	1	2	5	С
Марина	2	2	2	2	8	В
Тимур	2	2	2	2	8	В
Милена	2	2	1	1	6	С
Дарина	2	2	2	2	8	В
Кирилл	2	1	1	1	5	С
Полина	2	2	1	1	6	С
Света	2	1	1	1	5	С
Ваня	1	1	2	1	5	С
Дима	1	1	1	0	3	Н

При выполнении второго задания на контрольном этапе эксперимента восприятие текста находилось у 55% младших школьников (6 детей) на среднем уровне. Эти дети смогли выделить основную мысль текста, отвечали на поставленные вопросы, не опускали смысловых частей.

36% младших школьников с ЗПР (4 ребенка) на контрольном этапе продемонстрировали высокий уровень успешности выполнения данного задания. Эти дети понимали смысл текста, без труда отвечали на вопросы, требующие логического мышления. На вопрос: «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» дети отвечали: «Можно, потому, что тут говорится о том, что каждое утро нужно говорить своим близким «Доброе утро», чтобы у них было хорошее настроение», «Да, потому что он показывает, как плохо быть злым».

Только один ребенок при выполнении данного задания на контрольном этапе эксперимента показал низкий уровень успешности. Этот ребенок с трудом смог выделить основную мысль текста, с помощью педагога отвечал на поставленные вопросы, опускал смысловые части.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 5.

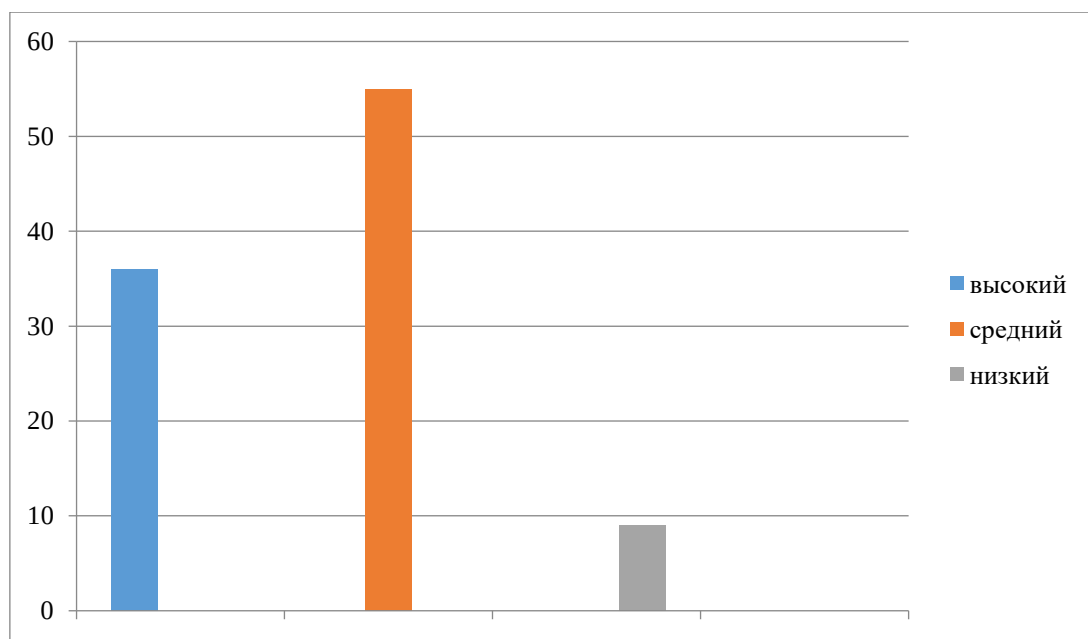


Рис. 5. Процентное соотношение уровней сформированности смыслового чтения у младших школьников с ЗПР при выполнении задания 2 (контрольный эксперимент)

При выполнении третьего диагностического задания младшие школьники с ЗПР продемонстрировали следующие результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6

**Результаты диагностики сформированности смыслового чтения
у младших школьников с ЗПР по методике Л.А. Ясюковой
(контрольный эксперимент)**

Имя ребенка	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Саша		4	
Артур	8		
Марина		6	
Тимур		6	
Милена	9		
Дарина		6	
Кирилл	8		
Полина		5	
Света		4	
Ваня		4	
Дима			3

Как показывают результаты, представленные в таблице, при выполнении третьего задания, восприятие текста перешло у большинства детей младшего школьного возраста с ЗПР на средний уровень – 64% (7 детей). Данные дети понимали содержание текста, вписывали в места пробелов слова, соответствующие смыслу предложения.

Высокий уровень успешности выполнения данного задания на контрольном этапе эксперимента продемонстрировали 27% младших школьников (3 ребенка). Данные дети хорошо поняли содержание текста,

вписали в места пробелов большинство слов, соответствующих смыслу предложения.

Из всех школьников только 9% (1 ребенок) продемонстрировал низкий уровень успешности при выполнении данного задания на контрольном этапе эксперимента. Этот обучающийся с трудом понял смысл текста и не вставил большинство пропущенных слов в предложения, используя ключ.

Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 6.

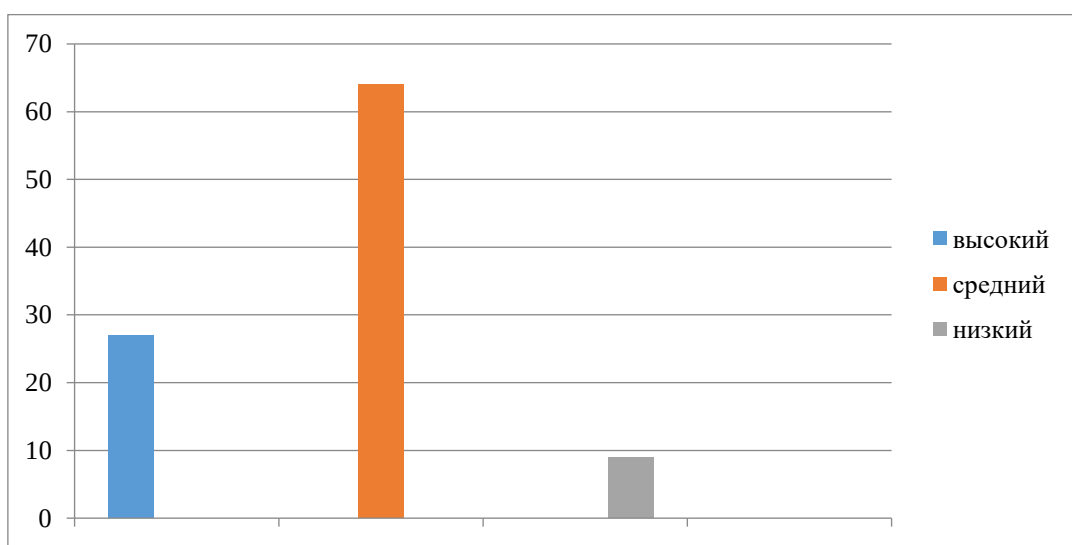


Рис. 6. Процентное соотношение уровней сформированности смыслового чтения у младших школьников с ЗПР при выполнении задания 3 (контрольный эксперимент)

Таким образом, исходя из полученных результатов контрольного эксперимента, мы пришли к следующему выводу относительно сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР:

- большинство детей научились анализировать прочитанный текст и отвечать на поставленные вопросы;
- большая часть школьников без особых трудностей дополняли текст пропущенными словами, подходящими по смыслу;
- обучающиеся стали определять последовательность событий и воссоздавать пропущенное звено на основе контекста;

- пополнился словарный запас обучающихся;
- дети не пропускали смысловых частей текста;
- большинство школьников последовательно и логично излагали текст и устанавливали причинно-следственные зависимости;
- многие дети самостоятельно воспроизводили содержание текста без помощи педагога;
- улучшилось состояние связной и лексико-грамматической речи обучающихся;
- у большинства детей отсутствовали трудности соотнесения отдельных звеньев текста друг с другом.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволило сделать вывод о положительной динамике всех критериев и показателей сформированности навыков смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР, а, следовательно, и об эффективности проведенной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы проведенного исследования связана с ухудшением в овладении навыками чтения младшими школьниками, в том числе с задержкой психического развития.

Смысловое чтение требует сформированности ряда умений и навыков:

- понимания прямого и переносного значения слов,
- понимания связей между предложениями,
- уяснение осознанной структуры текста,
- осознание главной мысли и идеи произведения, средств художественной выразительности и т.д.

Дети с ЗПР при чтении текста часто не понимают его содержания, с трудом выделяют и формулируют тему текста, затрудняются в установлении причинно-следственных связей и т.д. При передаче содержания текста младшие школьники с ЗПР изменяют содержание, опускают важные элементы, нарушают логическую последовательность, приносят побочные ассоциации. Это говорит о необходимости проведения коррекционной работы с данной категорией младших школьников, направленной на формирование рецептивных и продуктивных умений и навыков восприятия текста у младших школьников с ЗПР.

Проведенный в рамках констатирующего эксперимента анализ комплексных работ показал, что обучающиеся 3-го класса с задержкой психического развития не находят информацию, данную в тексте в явном

виде, непоследовательно излагают ответы на вопросы, с трудом самостоятельно воспроизводят прочитанное.

Исходя из полученных в ходе исходной диагностики данных, были намечены направления коррекционно-логопедической работы по коррекции и развитию навыков смыслового чтения у детей младшего дошкольного возраста с ЗПР.

В рамках работы на формирующем этапе эксперимента нами было организовано коррекционное обучение детей младшего дошкольного возраста с ЗПР, направленное на формирование у них навыков смыслового чтения и реализуемое в условиях полной интеграции. Коррекционное обучение осуществлялось с октября 2023 г. по май 2024 г.

Полная интеграция предполагала обучение детей с ЗПР смысловому чтению на постоянной основе совместно с нормально развивающимися сверстниками. Кроме того данные дети получали коррекционную помощь по данному направлению в логопункте образовательного учреждения в зависимости от выявленного на констатирующем этапе уровня сформированности смыслового чтения.

Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволило сделать вывод о положительной динамике всех критериев и показателей сформированности навыков смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о том, что для младших школьников с задержкой психического развития характерны нарушения в развитии смыслового чтения, которые можно успешно преодолеть в процессе специально организованной логопедической работы в условиях интегрированного образования, нашла свое практическое подтверждение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Н.А. Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями / Н.А. Абрамова, Н.Н. Иванова, Н.Э. Куликовская, И.А. Юдина // Прага. – 2013. – С. 54-74.
2. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксенова. – М.: Владос, 2012. – 316 с.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К.С. Лебединской. – М.: «Просвещение», 2011. – 340 с.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили; под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2011. – 272 с.
5. Баязова, Л.Б. О некоторых приемах обучения навыкам чтения / Л.Б. Баязова, В.А. Волков // Начальная школа. – 2012. – №5. – С. 60-63.
6. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Л.Н. Блинова. – М.: НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
7. Бутенко, Т.А. Дидактический материал для отработки навыка чтения младших школьников / Т.А. Бутенко. – Ростов-на-Дону: Баро-пресс, 2007. – 318 с.

8. Василевская, В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми / В.Я. Василевская // Изв. АПН РСФСР. – М., 2012. – 54 с.
9. Волкова Т.В, Нижегородцева Н.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности / Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В // Ярославский педагогический вестник– 2012 – №2 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.257-262.
10. Громова, О.К. Чтение и новые образовательные стандарты // Поддержка и развитие чтения: тенденции и проблемы / О.К. Громова. – М.: МЦБС, 2011. – С. 121-128.
11. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 2014. – 387 с.
12. Дмитриева, О.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития / О.А. Дмитриева, Л.А. Брюховских // Народное образование. Педагогика. – 2016. – №3. – С. 129-132.
13. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития. Понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. – М., 2015. – 140 с.
14. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С.Д. Забрамная. - 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение, 1995. - 112 с.
15. Ипполитова, Н.А. Обучение чтению / Н.А. Ипполитова. – М.: Просвещение, 2012. – 278 с.
16. Карпова, Г.А., Артемьева, Т.П. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов / Г.А. Карпова, Т.П. Артемьева. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 121 с.
17. Киселева, В.А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР / В.А. Киселева // Дефектология. – 2007. – №6. – С. 28-40.

18. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учеб. пособие / А.Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 299 с.
19. Коррекция письменной и устной речи учащихся начальных классов / под ред. Л.Н. Ефименкова. – М.: «Педагогика», 2022. – 320 с.
20. Костенкова, Ю.А. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития // Письмо и чтение: 70 трудности обучения и коррекция / под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2011. – С. 88-99.
21. Кузьменко-Наумова, О.Д. Смысловое восприятие знаковой информации в процессе чтения Учеб. пособие по психолингвистике для студентов филол. спец. пед. вузов. — Куйбышев : КГПИ, 1980. — 79 с.
22. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В., Зорина, С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос, 2013. – 380 с.
23. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 144 с.
24. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Ред.- сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2015. – 224 с.
25. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
26. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: пособие для учителя / М.Д. Городникова, Н.И. Супрун, Э.Б. Фигон, Л.В. Шевелева, Т.А. Широкова. – М., 2013. – 230 с.
27. Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику, психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников / Н.П. Локалова. – Изд. 4-е, переработанное и дополненное. – М.: «Ось-89», 2014. – 220 с.

28. Лопатина, Л.В. Междисциплинарный подход к исследованию и коррекции речевой патологии / Л.В. Лопатина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. – М.: Изд-во МГПУ, 2011. – С. 28-30.

29. Лубовский, В.И., Кузнецова Л.В. Психологические проблемы задержки психического развития / В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия. – СПб.: Речь, 2012. – С. 295-306.

30. Макеева, Е.А. Особенности мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития / Е.А. Макеева. – М., 2014. – 223 с.

31. Малофеев, Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей / Н.Н. Малофеев // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М., 2011. – 158 с.

32. Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. И.Ф. Марковская. - М., 1993. – 145 с.

33. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 126 с.

34. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: «Академия», 2012. – 480 с.

35. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2012. – 232 с.

36. Узорова, О.В. Практическое пособие для обучения детей чтению / О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова. – М.: АСТ, 2004. – 224 с.

37. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова. – М., 2005. – 265 с.

38. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учебно-методическое пособие / С. К. Фоломкина ; науч. ред. Н. И. Гез. - Изд. 2-е, испр. - Москва : Высшая школа, 2005. – 253 с.

39. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2012. – 136 с.

40. Шамарина, Е.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Шамарина // Коррекционная педагогика. – 2005. – №4. – 33 с.

41. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2012. – 184 с.

42. Ясюкова, Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 2011. – 192 с.

43. De Dechant J. Ultrarotspektroskopische Untersuchungen an Polymeren / Von Johannes Dechant; Unter Mitarb. von Rudi Danz [u. a.]. — Berlin : Akad.-Verl., 1972. — XII, 516 с.

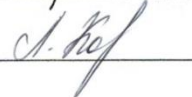
44. De la Mothe J. C. P. Snow and the struggle of modernity. Austin, Tredell N. C. P. Snow: The dynamics of hope, 1992. – 156 с.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ ИМ. В.Г.БЕЛИНСКОГО

Факультет педагогики, психологии и социальных наук Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«02» ноября 20 22 г.



Задание

По выпускной квалификационной работе Тетёркиной Марии Владимировны

1. Тема работы «Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития в условиях интегрированного образования»

Утверждена приказом по Университету «28» октября 20 22 г. № 94/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «20» 01 20 25 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – теоретически обосновать и определить оптимальные пути развития смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

Объект исследования: процесс формирования смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) проанализировать научно-теоретические основы изучения смыслового чтения, специфику его становления у младших школьников с ЗПР и методические приемы осуществления работы по данному направлению;

2) описать методику изучения смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

3) выявить качественное своеобразие предпосылок становления смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

4) научно обосновать, разработать, внедрить в образовательную практику содержание логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования;

5) определить эффективность проведенной работы и сформулировать соответствующие выводы.

5. Календарный план выполнения ВКР

№ п/п	Перечень подлежащих разработке вопросов	Сроки выполнения	Примечания
1	Изучить и проанализировать теоретико-экспериментальные и психолого-педагогические исследования, в которых рассматриваются вопросы смыслового чтения и проблемы задержки психического развития.	Сентябрь 2022 - май 2023	
2	Определить научно-теоретические основы, направления и содержание методики констатирующего исследования.		
3	Провести констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализ полученных результатов, их математико-статистическую обработку.	Сентябрь 2023 - апрель 2024	
4	Разработать и реализовать программу логопедической работы по развитию	Июль - октябрь 2024	

5	<p>смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.</p> <p>Интерпретировать результаты обучающего эксперимента, проверить эффективность проведенной работы. Обобщить экспериментальные данные и оформить текст диссертации.</p>	<p>Ноябрь 2024 - январь 2025</p>	
---	--	--	--

6. Дата выдачи задания «02» ноября 20 22 г.

Научный руководитель Сафонова к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Задание принял к исполнению Тетёркина Тетёркина М.В.

5	<p>смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.</p> <p>Интерпретировать результаты обучающего эксперимента, проверить эффективность проведенной работы. Обобщить экспериментальные данные и оформить текст диссертации.</p>	<p>Ноябрь 2024 - январь 2025</p>	
---	--	--	--

6. Дата выдачи задания «02» ноября 20 22 г.

Научный руководитель Сафонова к.п.н., доцент О.В. Сафонова

Задание принял к исполнению Тетёркина Тетёркина М.В.

**ОТЗЫВ
РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
РАБОТЫ**

на тему «Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития в условиях интегрированного образования» студентки Тетёркиной Марии Владимировны факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Тема магистерской диссертации Тетёркиной М.В. является актуальной на сегодняшний день, так как недостаточно внимания уделяется вопросам развития смыслового чтения, основанного на выборе вида чтения в зависимости от его цели. Вместе с тем читательские умения и когнитивные операции, лежащие в основе просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения, позволяют развивать такие общеучебные умения и навыки работы с текстовой информацией, как: обнаружение проблемы, формирование гипотезы, обобщение, выводы, постановка познавательной цели и ее решение; отбор необходимого материала, его структурирование, оценка и трансляция полученной информации. От степени владения перечисленными умениями зависит успешность освоения многих предметных областей знаний.

Необходимость обучения смысловому чтению особенно актуальна в свете проводимых в этом направлении зарубежных исследований, в ходе которых оценивалась грамотность чтения школьников средних классов. Исследователи, анализирующие итоги проведенных тестов, выявили существенные трудности, которые испытывают учащиеся в процессе чтения: неумение выделять имплицитную информацию, формировать оценочное суждение, находить нужную информацию, осуществлять рефлекссию содержания текста.

В работе четко определены объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза, обоснованы теоретические основы исследования, раскрыты новизна, теоретическая и практическая значимость. Методологический уровень исследования, его стратегия, выбор теоретического анализа, понятийный аппарат, заслуживают положительной оценки и свидетельствуют об исследовательской культуре автора.

Автор работы основательно и многосторонне исследует поставленные задачи и демонстрирует широкую эрудицию и компетентность по рассматриваемой тематике.

Тетёркина М.В. изучила значительное количество источников научной и учебно-методической литературы. Теоретические знания, полученные в процессе учебы, умения работать с литературой, знание информационных технологий позволяют проводить квалифицированный анализ имеющейся информации и принимать эффективные решения.

Тетёркина М.В. разработала диагностический инструментарий для выявления сформированности смыслового чтения и умений структурно-семантического анализа прочитанного текста у младших школьников с ЗПР. На основе полученных экспериментальных данных ею были определены задачи, основные направления и содержание логопедической работы по развитию смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования, а также разработаны коррекционные мероприятия по развитию смыслового чтения позволяют повысить эффективность логопедической работы в целом, способствуют развитию аналитико-синтетической, метаязыковой деятельности, речевому развитию, что обеспечит более успешное овладение школьной программой младшими школьниками с ЗПР. Магистерская диссертация написана корректным научным языком, достаточно хорошо технически оформлена. Структура работы характеризуется логичностью и обоснованностью.

Можно обоснованно заключить, что в диссертационном исследовании доказана результативность. Автор достиг запланированной в исследовании

цели и добился позитивных результатов. Диссертация является законченным научно-исследовательским трудом, выполненным автором самостоятельно на достаточно высоком научном уровне.

Анализ содержания работы, позволяет констатировать, что автором научно обоснована и разработана методика изучения смыслового чтения у младших школьников с ЗПР; экспериментально выявлена специфика форм понимания, представляющих собой процесс и итог сложной аналитико-синтетической деятельности, обуславливающих своеобразие различных видов чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее) у младших школьников с ЗПР; на основе полученных экспериментальных данных раскрыты сущностные характеристики умений и навыков, обеспечивающих овладение различными видами чтения младшими школьниками с ЗПР; выявлена специфика организации смысловых значений при осуществлении смыслового чтения детьми с ЗПР.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что перед нами самостоятельное завершённое исследование, новаторское и оригинальное как по выдвигаемым в нем проблемам, так и по способам их решения.

Тетёркина М.В. заслуживает присвоения квалификации «магистр» и может быть допущена к защите выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации).

Научный руководитель
к.п.н., доцент кафедры «ДиДО»



Сафонова О.В.

РЕЦЕНЗИЯ

НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

на тему «Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития в условиях интегрированного образования» студентки Тетёркиной Марии Владимировны факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья».

В настоящее время недостаточно внимания уделяется вопросам развития смыслового чтения, основанного на выборе вида чтения в зависимости от его цели. Вместе с тем читательские умения и когнитивные операции, лежащие в основе просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения, позволяют развивать такие общеучебные умения и навыки работы с текстовой информацией, как: обнаружение проблемы, формирование гипотезы, обобщение, выводы, постановка познавательной цели и ее решение; отбор необходимого материала, его структурирование, оценка и трансляция полученной информации. От степени владения перечисленными умениями зависит успешность освоения многих предметных областей знаний.

Необходимость обучения смысловому чтению особенно актуальна в свете проводимых в этом направлении зарубежных исследований, в ходе которых оценивалась грамотность чтения школьников средних классов. Исследователи, анализирующие итоги проведенных тестов, выявили существенные трудности, которые испытывают учащиеся в процессе чтения: неумение выделять имплицитную информацию, формировать оценочное суждение, находить нужную информацию, осуществлять рефлекссию содержания текста.

Новизна исследования заключается в научно обоснованной и разработанной методике изучения смыслового чтения у младших школьников с ЗПР, а также в экспериментально выявленной специфике форм понимания, представляющих собой процесс и итог сложной аналитико-синтетической деятельности, обуславливающих своеобразие различных видов чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее) у младших школьников с ЗПР.

На основе полученных экспериментальных данных раскрыты сущностные характеристики умений и навыков, обеспечивающих овладение различными видами чтения младшими школьниками с ЗПР; выявлена специфика организации смысловых значений при осуществлении смыслового чтения детьми с ЗПР.

Целью рецензируемой работы является теоретическое обоснование и определение оптимальных путей развития смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного образования.

Содержание работы соответствует заявленной теме и поставленным научным задачам. Структура работы выстроена логично и обоснована задачами исследования: она состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы.

Первая глава посвящена анализу теоретико-экспериментальным и психолого-педагогическим исследованиям, в которых рассматриваются вопросы смыслового чтения и проблемы задержки психического развития. Были определены научно-теоретические основы, направления и содержание методики констатирующего исследования. Во второй главе описан констатирующий эксперимент. Проводился качественный и количественный анализ полученных результатов, их математико-статистическая обработка. В третьей главе представлены разработанные коррекционные мероприятия по развитию смыслового чтения, которые позволяют повысить эффективность логопедической работы в целом, способствуют развитию аналитико-синтетической, метаязыковой деятельности, речевому развитию, что обеспечит более успешное овладение школьной программой младшими школьниками с ЗПР.

Автором продемонстрирована способность к анализу научной литературы, логичность в изложении результатов этого анализа, грамотный подход к выбору и применению диагностических методик, высокий уровень способностей к анализу и интерпретации полученных эмпирических данных, владение методами математической обработки экспериментального материала.

В качестве пожелания отметим необходимость продолжения исследования и использования полученных диагностических данных в работе учителя-логопеда с учителями общеобразовательных учреждений.

Считаю, что магистерская диссертация Тетёркиной М.В. соответствует всем необходимым требованиям, предъявляемым к магистерским диссертациям по направлению подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», может быть представлена к защите и заслуживает высокой оценки.

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



Фролова

Л.В.Фролова



СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

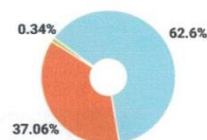
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Тетёркина Мария Владимировна
Самоцитирование
рассчитано для: Тетёркина Мария Владимировна
Название работы: Тетёркина М.В. Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у младших школьников
с задержкой психического развития в условиях интегрированного образования
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	37.06%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	62.6%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.34%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 16.01.2025



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.10-61, содержание с.2, введение с.3-9, выводы с.62-63

ИПС Адилет; СМИ России и СНГ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Публикации РГБ; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; IEEE; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Медицина; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования; Патенты СССР, РФ, СНГ; Коллекция НБУ; Диссертации НББ; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Собственная коллекция (переводы и перефразирования); Собственная коллекция компании

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

16.01.25

Подпись проверяющего



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

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