

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Козлова Юлия Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

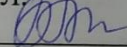
Особенности смысловой обработки текста у обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

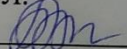
Заведующий кафедрой

к.п.н, доцент Беляева О.Л.

20.11.2020 
(дата, подпись)

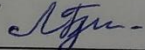
Руководитель магистерской программы

к.п.н, доцент Беляева О.Л.

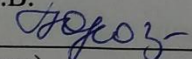
20.11.2020 
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н, доцент Брюховских Л. А.

20.11.2020 
(дата, подпись)

Обучающийся Козлова Ю.В.

20.11.2020 
(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объёмом в 132 страницы, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (75 источников), 5 приложений. Работа проиллюстрирована 3 таблицами и 17 рисунками.

Цель исследования: разработка рабочей программы по формированию навыков смысловой обработки текста в ходе уроков «Литературное чтение» для обучающихся 2-3 классов с задержкой психического развития.

Объект: смысловая обработка читаемого текста у младших школьников с задержкой психического развития.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические – анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические методы исследования: биографический (изучение анамнеза, психолого-педагогической документации), стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева и О.И. Ишимовой О.А., методика С-test (Ц-тест) У. Раац и К. Клейн-Брелей; анализ и интерпретация эмпирических данных.

Теоретической основой явились: теория речевой деятельности и представления о чтении как особом виде речевой деятельности, сформулированные в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева и др.; теория смысловой обработки текста, представленная в работах И.А. Зимней, А.А. Брудного, Л.П. Доблаева, Т.М. Дридзе, З.И. Клычниковой; теория смысловой организации текста Н.И. Жинкина.

Новизна исследования: выделены особенности сформированности навыков смысловой обработки текста у младших школьников с задержкой психического развития, обоснована необходимость целенаправленной работы по развитию смыслового компонента с данной категорией детей.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении научных сведений по состоянию смыслового восприятия художественных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: разработка рабочей программы по формированию навыка понимания текста младшими школьниками с задержкой психического развития с приложением – рабочей тетрадь с дифференцированными заданиями на материале уроков «Литературное чтение» (30 занятий).

По теме диссертации опубликованы 2 статьи, результаты были представлены на двух научно-практических конференциях.

Экспериментальная база: средняя школа № 152 города Красноярск. В исследовании приняли участие 20 обучающихся начальной школы.

Structure of the master's thesis: the work is 132 pages long, consists of an introduction, two chapters, conclusion, list of references (75 sources), 5 appendices. The work is illustrated with 3 tables and 17 figures.

The purpose of the study: to develop a working program for improving the semantic processing during literary reading lessons for the 2nd-3^d pupils with mental retardation.

Object: the semantic processing of the read text in primary school children with mental retardation.

The study used the following research methods: theoretical-analysis of psychological and pedagogical literature; empirical research methods-diagnostics by the biographical methods (the study of medical history, psychological and pedagogical documents), standardized reading skill research methodology of A.N. Kornev, O.I. Ishimova, the C-test method, the authors are U. Raatz and K.Klein-Breley; analysis and interpretation of empirical data.

The theoretical basis was: the theory of speech activity and ideas about reading as a special type of speech activity by L.S. Vygotsky, A.R. Luria, A.N. Leontiev; the theory of semantic text processing presented in the works Of I. A. Zimnaya, A. A. Brudny, L. P. Dobraev, T. M. Dridze, Z. I. Klychnikova; the theory of semantic organization of the text by N. I. Zhinkin.

Novelty of the research: the features of the formation of semantic text processing skills in younger schoolchildren with mental retardation are

highlighted, and the need for purposeful work on the development of the semantic component with this category of children is justified.

Theoretical significance of the research: scientific data on the state of semantic perception of literary texts by primary school children with mental retardation are clarified.

The practical significance: development of a work program for the formation of text semantic processing skills for younger students with mental retardation with an appendix – a workbook with differentiated tasks based on the material of the lessons "Literary reading" (30 classes).

Two articles were published on the research topic, and the results were presented at the scientific and practical conferences.

Experimental base: the secondary school № 152 in the city of Krasnoyarsk. The sample set of the study consisted of 20 primary school students.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретическое обоснование изучения проблем формирования смыслового компонента чтения у младших школьников с задержкой психического развития.....	8
1.1. Анализ теоретических подходов к проблеме понимания текста	8
1.2. Состояние процесса смысловой обработки прочитанного	22
у младших школьников с задержкой психического развития	22
1.3. Методические аспекты по развитию навыков смысловой обработки текста на уроках литературного чтения	31
Выводы по главе I	42
Глава II. Экспериментальное исследование навыков смысловой обработки текста младшими школьниками.....	44
с задержкой психического развития	44
2.1. Организация констатирующего эксперимента	44
2.2. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента	52
2.3. Рабочая программа по развитию навыков смысловой обработки текста младших школьников с задержкой психического развития	68
Выводы по главе II	74
Заключение	76
Библиография	79
Приложения	88

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время одной из главных задач современного педагога является принятие и внедрение новой парадигмы инклюзивного образования, которая заключается в переходе от «формальной» инклюзии к истинной, подразумевающей приоритет личности Ребенка над системой образования. Личность обучающегося во всём многообразии ее проявлений является отправной точкой для выбора индивидуального образовательного маршрута обучения ребенка. Насколько правильно будет сделан выбор и, главное, его непосредственная реализация, настолько высоки окажутся шансы воспитать успешного гражданина современного общества.

Одна из наиболее многочисленных категорий, интегрируемых в общеобразовательную среду, составляют обучающиеся с задержкой психического развития. Федеральный государственный образовательный стандарт начального основного общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает период осуществления коррекции ребенка – четыре года (адаптированная основная общеобразовательная программа, вариант 7.1).

К сожалению, педагогическая теория на сегодняшний день не может в полной мере удовлетворить запросы современной инклюзивной практики, так как у педагогов возникают объективные трудности в организации дифференцированного подхода при реализации образовательной программы в условиях инклюзивного класса. Обучающимся с задержкой психического развития необходимо освоить ту же текстовую информацию и по тем же учебникам, что их типично развивающиеся сверстники, на фоне имеющихся дефицитов психических процессов, которые могут компенсироваться лишь к окончанию начальной школы.

Под освоением информации мы понимаем процесс, имеющий положительный результат в виде адекватного в понимании прочитанного текста. Иными словами, успешное обучение ребенка не возможно без сформированного навыка смыслового чтения – метапредметного

универсального учебного действия, позволяющего использовать информацию, извлеченную в процессе чтения для решения предметных и метапредметных учебных задач (И.С. Хомякова).

В последнее десятилетие в специальной педагогике можно встретить немало проблемы формирования смыслового компонента чтения у детей с общим недоразвитием речи (И.Н. Карачевцева, Г.В. Бабина, О.Е. Грибова, В.В. Строганова). По детям с задержкой психического развития практико-ориентированных исследований, предлагающих эффективные рекомендации и технологии, проведено недостаточно, что подтверждает **актуальность** и востребованность нашей работы.

Наша работа построена на психолингвистическом подходе осознанности процесса чтения, при котором текст выступает как объект мыслительной деятельности читателя (Л.П. Доблаев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). Понимание текста является многоуровневым процессом и предполагает владение определенными навыками смысловой обработки, которые обеспечивают конечный результат понимания. Совокупностью данных навыков является смысловое восприятие текста: чем лучше оно развито у читателя, тем больше ему подвластно понимание. Таким образом, учитывая преобладание семантического дефекта в структуре нарушений младших школьников с задержкой психического развития, считаем необходимой целенаправленную работу по развитию навыков смысловой обработки текста для успешного обучения детей данной категории в условиях инклюзивного класса.

Следовательно, **целью нашей исследовательской работы** является разработка рабочей программы по формированию навыков смысловой обработки текста на материале уроков «Литературное чтение» для обучающихся с задержкой психического развития.

Объект исследования: смысловая обработка читаемого текста у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет: особенности смысловой обработки текста в процессе чтения

у младших школьников с задержкой психического развития в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками.

Для достижения цели, нам необходимо решить следующие **задачи**:

1. Провести анализ теоретических подходов к проблемам смысловой обработки текста.
2. Изучить психолого-педагогическую характеристику детей с задержкой психического развития для выявления основных факторов, вызывающих затруднения во время смысловой обработки текста. Рассмотреть состояние процесса смысловой обработки прочитанного у младших школьников с задержкой психического развития.
3. Провести анализ методик и технологий, способствующих формированию навыков смысловой обработки текста.
4. Описать и провести констатирующий эксперимент исследования состояния смыслового восприятия текста у младших школьников с задержкой психического развития.
5. Провести количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.
6. На основе результатов констатирующего эксперимента разработать рабочую программу с готовым инструментом по тренировке навыков смысловой обработки текста обучающихся с задержкой психического развития на уроках «Литературное чтение» (рабочая тетрадь с дифференцированными заданиями для 3-го класса) на основе учебника Н.А. Чураковой (учебно-методический комплекс «Перспективная начальная школа»).

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что особенности речевого и когнитивного развития детей с задержкой психического развития негативно отражаются на сформированности навыков смысловой обработки текста, что вызывает трудности понимания прочитанного текста на всех уровнях (предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном). Данные навыки необходимо целенаправленно формировать,

руководствуясь полученными результатами диагностики и непосредственно на материале программы «Литературное чтение» для развития познавательной активности при работе в классе.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической, лингвистической, методологической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические: биографический (изучение анамнеза, психолого-педагогической документации), стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) А. Н. Корнева и О.И. Ишимовой, методика С-test (Ц-тест) У. Раац и К. Клейн-Брелей.

3. Методы обработки полученных результатов: количественные и качественные методы, расчет коэффициента корреляции.

Методологической основой исследования являются:

– теория речевой деятельности и представления о чтении как особом виде речевой деятельности, сформулированные в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева и др.;

– теория смысловой обработки текста, представленная в работах И.А. Зимней, А.А. Брудного, Л.П. Доблаева, Т.М. Дридзе, З.И. Клычниковой;

– теория смысловой организации текста Н.И. Жинкина;

– системный подход к изучению и коррекции речевых нарушений и теоретическое обоснование общего недоразвития речи детей Р.Е. Левиной.

Научная новизна заключалась в выделении особенностей сформированности навыков смысловой обработки текста у младших школьников с задержкой психического развития и обоснована необходимость целенаправленной работы по развитию смыслового компонента.

Теоретическая значимость заключается в уточнении научных сведений по состоянию смыслового восприятия художественных текстов младшими школьниками с задержкой психического развития, корреляции процесса понимания с технического стороной чтения

Практическая значимость исследования заключается в разработке рабочей программы по формированию навыка понимания текста младшими школьниками с задержкой психического развития, которая содержит готовый практический материал, - рабочую тетрадь для обучающегося третьего класса на 30 занятий, предназначенную для использования в классе на уроках «Литературное чтение», коррекционно-развивающих занятиях, дома.

Апробация результатов исследования осуществлялась через участие в научно-практических конференциях, посвященных современным технологиям коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (г. Красноярск, 2019; г. Красноярск, 2020); публикации статей по теме исследования (опубликовано 2 статьи).

Организация исследования: опытно-экспериментальной базой исследования является муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя школа № 152 имени А.Д. Березина» города Красноярска. В эксперименте принимали участие 20 учащихся начальных классов: 10 обучающихся с задержкой психического развития, вариант адаптированной основной общеобразовательной программы 7.1 (экспериментальная группа), 10 обучающихся с нормативным развитием (контрольная группа).

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, первой и второй главы, заключения, списка литературы источников и приложений.

Глава I. Теоретическое обоснование изучения проблем формирования смыслового компонента чтения у младших школьников с задержкой психического развития

1.1. Анализ теоретических подходов к проблеме понимания текста

Чтение представляет собой специфический вид деятельности, который во многом влияет на социальное и личностное развитие человека, и изучается наукой достаточно продолжительное время. Формально чтение как процесс включает в себя два компонента, представленных на рисунке 1.



Рисунок 1 – Компоненты процесса чтения

Но каждый из двух компонентов представляет собой сложнейший механизм работы человеческого мозга. Выдающиеся отечественные ученые XX века посвятили немало своих исследований определению и познанию этих процессов.

По мнению Л.С. Выготского, феномен чтения можно охарактеризовать как «сложный процесс, в котором непосредственное участие принимают высшие психические функции, в части мышления, и развитое и неразвитое чтение имеют ближайшие причины в развитии ребенка...» [41, с.94].

Традиции Л.С. Выготского продолжил А.А. Леонтьев [42;43], который заключил, что содержание текста всегда имеет ракурсов: разные люди могут

понять один и тот же текст по-разному в силу своего развития и накопленного личного опыта. Психолингвистический подход к процессу чтения указывает на активную роль читателя в понимании текста.

В работах Д.Б. Эльконина [73] на тему анализа начального этапа обучения чтению, автор сделал акцент на раскрытие объективных особенностей чтения, которые определяются характером действия по воссозданию звуковой формы слова и связью с образом этого слова конкретного человека. Автор определяет чтение как воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения. Отметим, что согласно исследованиям Д.Б. Эльконина критерием правильности чтения на начальном этапе формирования служит понимание.

Согласно суждениям А.Р. Лурии [48], в механизме чтения можно выделить два уровня, которые находятся между собой в сложном единстве:

- сенсомоторный (относится к чувственному познанию действительности);
- семантический (представляет собой опосредованное познание действительности), находящимся в сложном единстве.

При этом А.Р. Лурия поясняет, что сенсомоторный уровень состоит из нескольких звеньев, тесно связанных между собой: звукобуквенного анализа и удержания получаемой информации в оперативной памяти (это суть технической стороны процесса чтения, то есть скорость, точность и объем восприятия). Понимание значения и смысла текстовой информации, а также возникновение смысловой догадки, сравнение возникающих гипотез с изложенным материалом обеспечивается семантическим уровнем.

В трудах Н.И. Осолкова [53], плодотворно изучавшего навыки чтения детей в 20-е годы прошлого века, процесс чтения определяется как речевая деятельность, детерминированную правилами текстуального соответствия. Соблюдение этих правил обеспечивает факт успешного осуществления этого процесса.

Согласно теории Л.М. Шварца [72], навык чтения проходит

определенный путь развития, в ходе которого происходят значительные изменения в его психологической структуре. Изменения проявляются тем, что печатное слово все дальше и дальше удаляется от роли заместителя устного (звукового) слова. Печатное слово само начинает непосредственно устанавливать связь со значением. В этом и выражается вся сложность процесса чтения, которая предполагает осмысление прочитанного. Таким образом, психологию уже сформировавшегося развитого навыка чтения Л.М. Шварц видит через перцепцию текста при чтении и его осмысление.

В трудах С.Ф. Шатилова [71] прослеживается посыл, что процесс чтения в норме базируется на функционировании механизмов чтения про себя (или вслух), значит, на технической стороне чтения. Технический навык чтения автор описывал как «автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением», которые обеспечивают узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом, что и является показателем реализации совершенного коммуникативного умения чтения.

Таким образом, мы можем представить общую трактовку процесса чтения на рисунке 2. Чтец, осуществляя информационную активность (т.е. извлекая информацию из письменного текста), должен расшифровать и обработать с помощью мыслительных операций.

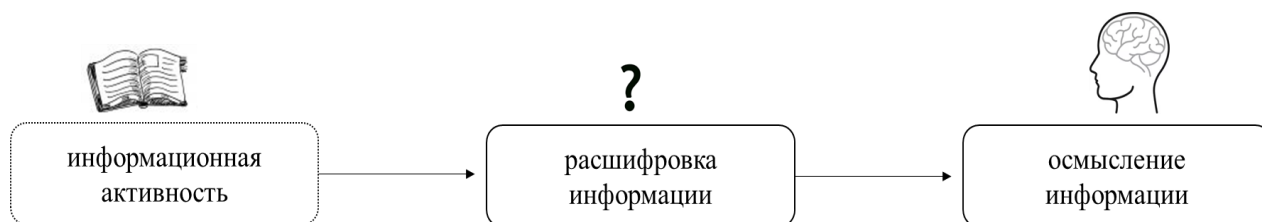


Рисунок 2 – Общая трактовка процесса чтения

В фокусе нашей работы преобладает исследование смысловой стороны чтения. Рассмотрим более подробно условия для овладения смыслом изложенного текста.

Одним из ключевых вопросов остается процесс расшифровки информации. Расшифровка информации может быть обеспечена только при

активном взаимодействия всех познавательных процессов. Данный факт является объяснимым и находит подтверждение в трудах экспертов по проблематике феномена чтения.

Например, Н.А. Рыбников [12] определяет процесс чтения как сложное явление, в котором играют значительную роль такие психические процессы, как восприятие, представление, память, интеллект, волю, чувства, что представлено на рисунке 3.

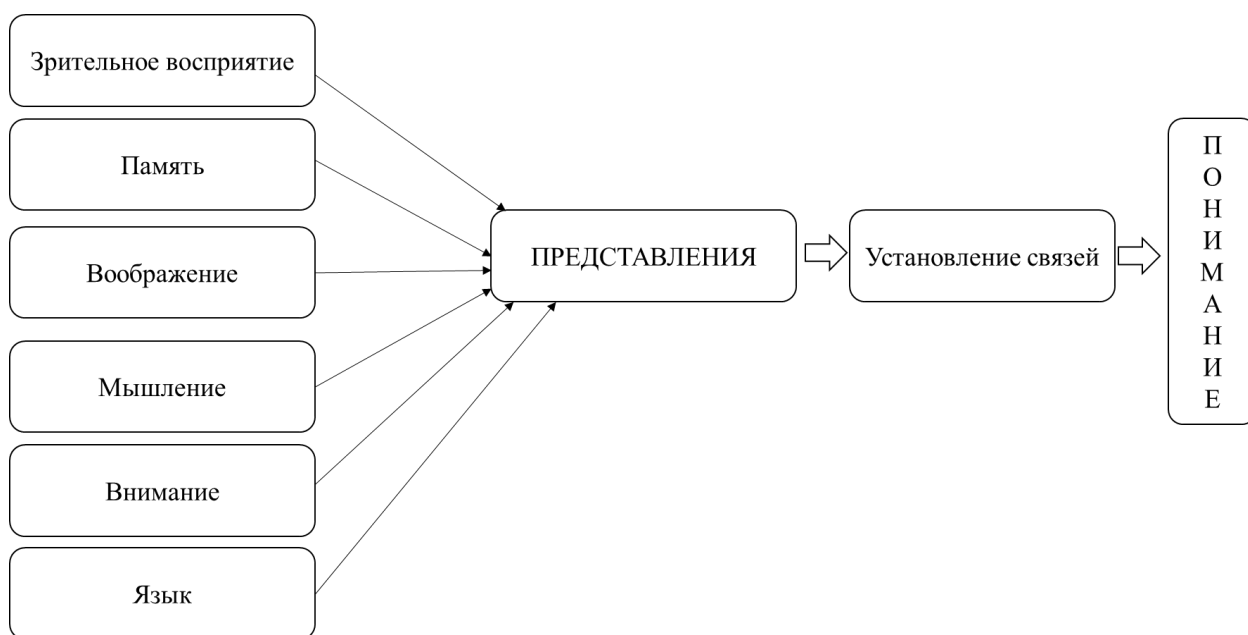


Рисунок 3 – Участие познавательных процессов в осмыслении текста

Представления занимают центральное место в нашей схеме, т.к. являются важным связующим звеном, которое объединяет чувственное познание внешнего мира с психическими процессами высшего порядка. Представления хранятся в памяти в форме обобщенных наглядных образов, возникающих в сознании при отсутствии непосредственных раздражителей. Образная форма представлений сближает их с образами памяти, воображения и наглядно-образным мышлением. Представления формируют некую картотеку, материальный фонд, базу для процессов воображения, памяти и мышления.

Зрительное восприятие есть первый этап процесса чтения. В своих

трудах В.А. Артемов [6] отмечает, что восприятие письменной речи связано с непосредственным воздействием ее физических свойств (последовательности букв) на органы чувств, которое протекает в единстве с воздействием на чтеца смыслового содержания письменной речи. Буквы запускают физиологический процесс возбуждения в органах зрения, далее передавая его в корковые центры головного мозга, где зрительные сигналы преобразуются в мысли на основе знания системы значений языка.

Зрительное восприятие берет свое начало с процесса опознания, то есть соотнесения предъявляемого объекта с уже известным, зафиксированным в памяти классу или категории. Опознание есть результат выбора и сличения объектов с эталонами, заложенными в долговременной памяти, и на этой основе их идентификации [12].

Следующий важнейший компонент чтения – это процессы памяти, которые могут быть произвольными или сознательными с последующим точным воспроизведением. При осмысливании имеет значение как долговременная, так и кратковременная память.

Согласно модели памяти Ричарда Аткинсона [7] долговременной памяти содержатся соответствующие воспринимаемым образам эталоны. В случае, если их нет, то узнавание невозможно и нельзя определить их значения. Но сложность состоит в том, что в долговременной памяти хранится не один эталон, а некая возможная «сочетательная схема», которая позволяет опознавать не только часто встречающиеся слова, но и их производные, которые узнаются при чтении благодаря данной схеме как компоненты морфем, образуя единое целое. В данном тезисе излагается основа механизма антиципации во время чтения, т.е. семантическое предвосхищение (смысловой догадки).

Такие же выводы сделаны и Б.Ф. Ломовым [12], а именно, хранение любого понятия (слова) не изолированно, а в наличии некоторого окружения - семантического гнезда (понятийный эталон), что имеет также принципиальное значение для антиципации, которая в широком смысле

понимается как «способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых событий». т.е. мозг уже подсказывает читателю, что какие действия, явления, признаки связаны с тем или иным понятием. Процесс выдвижения гипотез может осуществляться как на осознаваемом (путем мыслительных операций) уровне, так и на неосознаваемом, где большая роль принадлежит догадкам, интуиции и т.д.

Помимо долговременной памяти в процессе чтения задействована и оперативная память, которая обеспечивает удерживание в течение небольшого промежутка времени смысловые отрезки предложения (или синтагмы), которые, при дальнейшем их объединении, приводят к пониманию читаемого.

Неоспоримым является и тесная связь понимания с мышлением. Понимание — это и есть основной компонент мышления, образующий его процесс. Благодаря мышлению осуществляется установление причинно-следственных связей между предметами и явлениями, раскрываются новые свойства объекта познания, формируются более полные образы представления об окружающей действительности.

Для освоения, т.е. понимания нового материала читателю всегда нужно решить определенную мыслительную задачу, так как формирование понимания нового происходит только в процессе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом. Когда же субъекту нужно понять уже известное событие или явление, то понимание совершается без участия мышления, в этом случае имеем дело с пониманием-воспоминанием или пониманием-актуализацией.

Следующий познавательный процесс, обеспечивающий эффективность чтения — это внимание, под которым понимается «избирательная направленность восприятия на тот или иной объект». Внимание предполагает определённую концентрацию сознательной деятельности на определенном объекте. Согласно мнению З.И. Клычниковой [31] направленность внимания

на языковую форму может возникнуть в ряде ситуаций: при наличии специальной установки, в случае разногласий между языковой формой и смысловым содержанием, при отклонении от принятых языковых норм, а также при особой экспрессивной выразительности речи. Особенности этой сосредоточенности определяют основные свойства внимания: устойчивость и концентрация (степень сосредоточенности).

Эффективность, результативность чтения во многом зависит от умения сосредоточиться и правильно распределять внимание (способность выполнять и держать в поле внимания несколько видов деятельности). В процессе чтения необходимо уметь одновременно распределять внимание между восприятием, осмыслением и запоминанием извлекаемой из текста информации, переключать и расширять объем внимания.

В исследованиях З.И. Клычниковой также сделаны выводы о влиянии концентрации внимания на понимание прочитанного, а именно автору удалось зафиксировать концентрацию внимания в отношении определенных групп слов: а) слов, наиболее значимых для понимания текста; б) новых или малопонятных слов и в) слов с какими-нибудь особенностями (неологизмы, слишком длинные и т.д.).

Роль внимания на результат осмысления текста описывает в своих работах Д.Н. Узнадзе [63], где автор говорит об определенной установке, представляющей целостное состояние мобилизованности индивида на конкретное действие, которое вызвано потребностью субъекта и соответствующей ситуацией (уже имеющейся или только ожидаемой), а также нацеленность на запоминание информации, что проявляется в следующих приемах: группировку, то есть деление материала по смыслу, ассоциациям и т.д.; выделение опорных пунктов (например, составление плана текста); сравнение или сопоставление (поиск сходства или различий); классификацию (группировка по категориям); вербализацию (проговаривание материала) и повторение (через определенный промежуток времени) заученного материала.

Без развитого воображения глубокое понимание особенно художественных текстов может оказаться примитивным, бедным или искаженным. Подтверждение этому тезису мы нашли в исследовании В.Г. Красильниковой [38], которая предположила и доказала в ходе эксперимента прямую зависимость между умением читателя строить в своем воображении образы адекватные художественному и более глубоким, качественным пониманием личностей персонажей, мотивов их поступков. Воображение воссоздает перед читателем действие, как просмотр кинофильма, но насколько красочный, достоверный, реалистичный получится этот фильм зависит от накопленной базы представлений, личного чувственного опыта человека.

В результате, восприятие – это не только совокупность разнородных ощущений, а также одновременное осмысление того, что мы видим, слышим, чувствуем и представляем. В свою очередь по мнению А.Н. Леонтьева процесс осмысливания напрямую зависит от владения системой языковых значений, которую освоил человек. Осмысливание предметного значения чувственного образа, по мнению А.Н. Леонтьева [42;43], «свидетельствует о зависимости восприятия от системы языковых значений, которой владеет человек».

Проблема понимания текста рассматривается и в лингвистике, как процесс овладения знаковой системой. Язык играет определённую роль в том хранении и обращении опыта, без которого понимание было бы невозможно уже по определению (поскольку понимание есть обращение опыта на текст). В первую очередь язык представляет собой систему лексических, грамматических и фонологических единиц. Логико-грамматические связи между предметами и явлениями должны интерпретироваться строго в соответствии с языковыми нормами для эффективного понимания смысла.

В работах И.А. Зимней [24;25] говорится, что чтение является не только процессом восприятия, осмысления и на этой основе понимания извлекаемой из текста информации, но и может быть представлена как

сложная психологическая структура, состоящая из трех фаз, которые мы отобразили на рисунке 4.

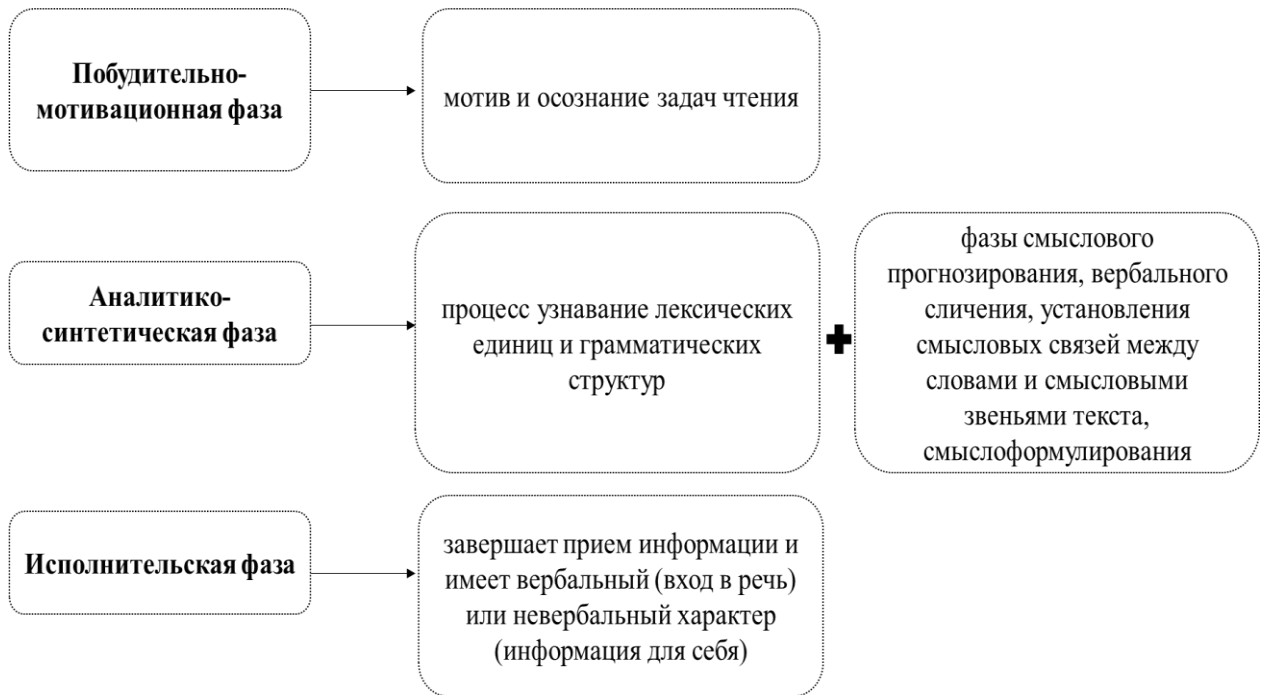


Рисунок 4 – Фазы чтения. Психолингвистический подход

Другая роль языка в процессе чтения – это построение системы вербализованных знаний о мире [59]. Прочитанное слово может воссоздать совершенно разные образы у разных людей (при сходстве существенных признаков). Но очень важно и то, что слово тянет за собой целую ситуационную схему, т.е. обеспечивает достраивание содержания в уме (механизм антиципации). Термин «схема» был предложен психологом Ф. Бартлеттом в 1932 г. В настоящее время в близком значении понятия «схема» используются термины фрейм, сценарий, скрипт и др. Такие схемы детализируют и структурируют постоянно поступающую информацию извне. Понимание только что воспринятого текста в очень существенной степени опираются на использование уже имеющихся в уме типовых схем, или моделей, под которые могут быть подведены всё новые и новые ситуации. Язык таким образом выполняет свою когнитивную функцию.

Таким образом, представление и слово – единое целое, которое

реализуется посредством речевой деятельности человека. Невозможность вызвать представление, например, при чтении трудного или малознакомого слова приводит к непониманию этого слова, так каждое слово может иметь индивидуальный смысл, но и конкретное, настоящее, которое реализуется через содержание.

Итак, мы нашли в теоретических источниках подтверждение тому, что для смыслового чтения задействуются все познавательные процессы. Следовательно, успешность извлечения смысла будет зависеть от степени их сформированности.

Далее необходимо представить структуру письменного текста, в этом аспекте приведем модель Ю.С. Маслова [49] (представлена на рисунке 5), в которой он выделяет две основные стороны, оказывающие влияние друг на друга:

- «план выражения» - внешняя, формально-языковая сторона;
- «план содержания» - внутренняя, смысловая сторона.



Рисунок 5 – Модель текста, предложенная Ю.С. Масловым

Под «планом выражения» подразумеваются графическая последовательность, воспринимаемая зрением, которая подразделяется на собственно графические знаки и структурные особенности построения

предложения, а также использование лингвистических средств языка.

«План содержания» – «общий смысловой образ» (И.А. Зимняя), – это содержащаяся информация, те или иные сопровождающие эту информацию эмоциональные моменты.

Но так как понимание – это многоуровневый процесс, то «план содержания» не может быть однородным по структуре.

Таким образом, исследование смыслового компонента чтения будет строиться в трех указанных направлениях: языковом, предметно-денотативном и концептуально-оценочном. Концептуально-оценочный уровень представляет для нас особый интерес, так как коррекционно-развивающая работа будет реализовываться на базе курса «Литературное чтение», т.е. исключительно художественных текстов.

Ключевым понятием нашей работы является понятие «смысловой обработки». По мнению Г.В. Бабиной, посвятившей много работ механизмам понимания текста, «**смысловая обработка** представляет собой процесс приёма и осмысления, результатом которого становится понимание (непонимание) сообщения» [8, с. 25]. В своих работах Г.В. Бабина поясняет, что в чтении выделяются два процесса, которые происходят практически одновременно:

- восприятие (рецепция) текста, о которой нами изложено выше;
- осмысление воспринятой информации.

Этот тезис является принципиально значимым для нашей работы и является центральным звеном в теории смысловой обработки текста, что прослеживается в работах выдающихся психолингвистов: Н.Д. Арутюнова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Т.М. Дридзе [19].

Важным является тот факт, что понимание рассматривается и как процесс, и как результат. Понимание-процесс или осмысление является процессом двуединым и служит определением смыслового восприятия или смысловой обработки. Понимание-результат – логическое завершение смысловой обработки. Таким образом, можно сделать следующий вывод,

представленный на рисунке 6.

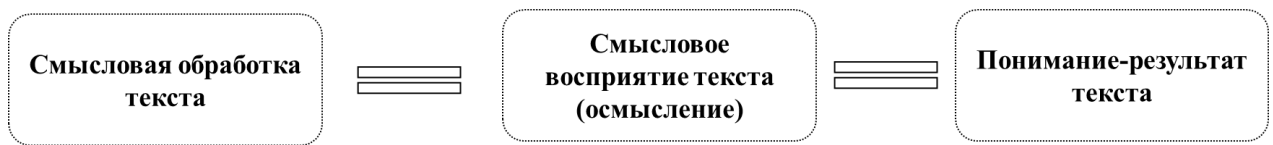


Рисунок 6 – Основные понятия теории смысловой обработки текста

Чтение начинается с мотива, потребности, имеет цель, а также ряд операций двух уровней:

– на одном уровне читателем производится ориентировочно-исследовательский способ действия: просмотр текста, смысловое прогнозирование, планирование;

– на исполнительском уровне, обеспечивающем смысловую обработку текста, происходит превращение смыслового действия в речевой постулат.

Понимание является положительным результатом осмысления читаемого, а отрицательным – непонимание.

Следует указать, что зачастую нельзя четко провести границу между процессом понимания и его результативностью, поэтому у ряда авторов этапы реализации осмысления соотносятся с уровнями понимания как результата.

Таким образом, подводя итоги по определению понятия «смысловая обработка текста», являющимся центральным звеном содержания нашего исследования, обозначим, что текст выступает как объект смысловой обработки, которая состоит из двух уровней:

- 1 уровень: перцептивный (прием-рецепция информации);
- 2 уровень: смысловой (осмысление).

Важным условием смысловой обработки является восприятие текста читателем как объект мыслительной деятельности.

Безусловно, большое внимание при рассмотрении самого процесса смысловой обработки письменного текста в психолингвистике уделяется его

операционному составу.

Ключевая идея, которая является отправной точкой нашего исследования – это высказывание психолингвистов о переходе читателя на более высокий уровень понимания текста благодаря своевременному формированию определенных операций перцептивно-смысловой обработки текста (Р. Аткинсон, Л.П. Доблаев, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова и др.). В методической литературе также можно встретить соотнесение операций с навыками смысловой обработки текста.

Существует несколько подходов к выделению операций или навыков в процессе смысловой обработки. Для нашего исследования принципиально значимым является подход Н.П. Локаловой и И.А. Зимней. В работе Н.П. Локаловой выделяются следующие навыки смысловой обработки [44]:

- вероятностное (смысловое) прогнозирование (предугадывание последующих частей – механизм антиципации).

- «вербальное сличение», то есть опознание графических образов (знаков препинания, шрифта, грамматической формы, букв), умение дифференцировать графические формы. Основное умение - делить тексты на синтагмы, расчленять речевой поток (в 1-м классе выделение предложений, слов, сочетаний)

- определение смысловых связей. Это умение зависит от наличия в личном опыте ребенка ассоциаций, понятий.

Особую роль занимает навык вероятностного прогнозирования, как механизм антиципации (предвосхищение), который предполагает выдвижение каких-либо гипотез относительно дальнейшего развития текстового содержания, развертывания его структуры. Вероятностное прогнозирование осуществляется на смысловом и языковом уровнях. Подтверждение гипотез реализуется в форме догадок: языковых – на основе слова, словосочетания и предложения, и контекстуальных – на основе контекста.

Содержательная сторона текста имеет три уровня. Соответственно,

выделяют три вида анализа текста: поверхностный, концептуальный, глубинный. Анализ содержания текста на каждом уровне предусматривает обнаружение «смысловых вех» и установку системы внутритекстовых связей. Через эти механизмы выделяется доминантное смысловое целое текста. Автор данной теории – Н. И. Жинкин [23].

Таким образом, результаты научных исследований в психологии и психолингвистике свидетельствуют о том, что для реализации процесса смыслового чтения требуется сформированность познавательных процессов, а также своевременное совершенствование навыков смысловой обработки текста (смыслового восприятия). Формирование навыков (операций) смысловой обработки должно осуществляться как во внешнем, так и во внутреннем плане текста. Целенаправленная работа с текстом является установкой на достижение понимания текста и обеспечивает когнитивное развитие ребенка.

1.2. Состояние процесса смысловой обработки прочитанного у младших школьников с задержкой психического развития

Для характеристики навыков смысловой обработки у детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) нам необходимо изучить психологические особенности детей данной категории, что поможет получить предварительное представление о возможных трудностях смыслового чтения.

В отечественной коррекционной педагогике накоплено достаточно материала о существующих недостатках психического развития детей с ЗПР. В современной науке в термин «задержка психического развития» вкладываются синдромы отставания развития психики в целом и отдельных ее функций (моторных, речевых, эмоционально-волевых, сенсорных). Несмотря на отсутствие нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталости, у большинства детей данной категории проявляется следующая клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, истощаемость, нарушение работоспособности, энцефалопатические расстройства. Дети с ЗПР являются категорией, крайне неоднородной по проявлениям недостатков развития. Типичным является сочетание частично недостаточных высших психических функций с сохранными. Замедление темпов роста головного мозга, дисбаланс в созревании его подструктур негативно влияют на координацию мозговой деятельности. Довольно часто можно наблюдать сдвиг баланса процессов возбуждения и торможения (какой-то в этом случае преобладает). Специалисты медицины полагают, что данные нарушения являются обратимыми и смогут полностью компенсироваться при условии своевременного лечения, коррекционного воздействия и по мере функционального созревания центральной нервной системы.

Однако, период времени компенсации психического недоразвития сугубо индивидуален. Но формально, согласно федеральному

государственному образовательному стандарту начального основного общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, задержка должна быть компенсирована к 11-летнему возрасту обучающегося.

Обобщая накопленный опыт по детям с ЗПР, можно выделить присущие недостатки психического развития, представленных на рисунке 7.



Рисунок 7 – Психологические особенности детей с ЗПР

В рамках нашего исследования принципиально важным являются проявления речевого недоразвития. Симптоматика и механизмы речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с ЗПР являются неоднородными: симптомы могут по-разному комбинироваться между собой. Рассмотрим подробнее лексико-грамматический строй детей с ЗПР, как одну из базовых предпосылок для овладения «планом выражения» текста.

Многие авторы (Н.Ю. Борякова, Р.И.Лалаева, Т.А. Матросова, Е.Ф. Собонович, Р.Д. Тригер) утверждают, что нарушение познавательной

деятельности детей с ЗПР сказывается на формировании лексики, на овладении ими активным и пассивным словарем. Более медленный процесс активизации словаря обусловлен неполноценностью восприятия, слабым запоминанием и замедленным формированием семантических полей (фреймов, схем, сценариев слова).

В работах Н.Ю. Боряковой [67] находим подтверждение, что у детей ЗПР существенно сужен глагольный словарь и страдает функция словоизменения глаголов единственного и множественного числа, глаголы прошедшего времени по родам.

Усвоение слов абстрактного значения представляет большую сложность, словарь представлен в основном словами конкретного значения. Это ведет к недостаточному запасу общих понятий, и мало слов, раскрывающих суть этих понятий. Слабое владение обобщающими понятиями, который характеризует процесс формирования семантических полей, лексической системности, приводит к недостаточно развитым операциям анализа и синтеза, умению обобщать на основе выделения существенных признаков.

Грамматический строй младших школьников с ЗПР также недостаточно сформирован. Чаще всего в ходе диагностики выявляются следующие ошибки (Н.Ю. Борякова):

- пропуск или избыточность членов предложения;
- ошибки в управлении и согласовании;
- трудности в употреблении служебных слов;
- неправильное определение времени глагола;
- трудности в слово- и формообразовании;
- структурная неоформленность высказывания (часто во время монологов).

Особо важным тезисом в нашем исследовании послужило высказывание Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой [67] о том, что наиболее слабым звеном в речи детей с ЗПР является вероятностное прогнозирование,

– фундаментальный навык процесса понимания прочитанного текста. Дети с ЗПР испытывают трудности в завершении предложений, их гипотезы однотипны, иногда примитивны, нелогичны, могут исказить смысл предложения. Есть выраженные трудности в понимании связи грамматической формы и смысла элементов предложения, идущих далее.

У детей ЗПР выявляются нарушения в формировании чувства языка, языковой догадки. Они испытывают затруднения в определении, какие формы слов являются грамматически правильными, какие нет. То же касается и предложений.

В исследовании детей ЗПР для нашей работы очень важным является вывод ученых (Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Т.А. Матросова) о том, что первичным компонентом в речевом развитии детей данной категории служит **семантика** [40;67]. Именно недостатки семантической стороны речи в структуре речевого дефекта играют главную роль и влияют на общее речевое, когнитивное и психическое развитие детей с ЗПР. В связи с этим, необходимо правильно выстраивать коррекционную работу, так как формирование лексического, синтаксического, морфологического строя речи тесно связано с развитием семантического компонента. Ребенок может начать использовать языковую форму только после того, как овладеет ее значением. Поэтому в работе с детьми, имеющими задержку психического развития, важен принцип опережающего развития семантики по отношению к развитию формально-языковых средств.

В предыдущем параграфе мы рассмотрели участие всех познавательных процессов в чтении и понимании текстов. Дети с ЗПР в той или иной мере к моменту поступления в школу имеют несформированность упомянутых процессов в разной степени.

В первую очередь, у детей с задержкой психического развития страдает процесс восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире;

в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Похожие, но не идентичные, качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда могут точно определить сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

На этапе начала школьного обучения у детей с ЗПР обнаруживается неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, несформированность планирования и выполнения сложных двигательных программ. У детей данной категории чаще всего недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Так как развитие пространственных представлений очень тесно связано со становлением и развитием конструктивного мышления, то и формирование пространственных представлений данного вида у детей с ЗПР тоже имеет свои особенности. Например, это наблюдается при конструировании на плоскости геометрических фигур, орнаментов, узоров, выполняя такую деятельность, дети с ЗПР часто не могут сделать полноценный анализ формы, установить симметричность, равенство частей конструируемых фигур, правильно расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое. Но в отличие от умственно отсталых детей, простые узоры обучающиеся с ЗПР выполняют верно.

Необходимо также указать и на недостатки внимания. Страдают все компоненты: объем, концентрация, переключаемость. Неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей данной категории имеют разную степень и индивидуальные формы проявления: у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность может быть в начале выполнения задания и неуклонно будет снижаться по мере продолжения работы; у других детей, наоборот, наибольшая

концентрация внимания наступает после определенного периода времени в деятельности, то есть этим детям необходим дополнительный период времени для включения в деятельность (говорят еще, низкая «вработываемость»); у третьей группы детей наблюдаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

Нарушена функция планирования своей деятельности, необходима организующая помощь. Дети самостоятельно не могут заранее составить и продумать последовательность действий.

Ещё одной характерной чертой задержки психического развития является снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; при этом, произвольная память в большей сохранности по сравнению с произвольной; заметное преобладание наглядной памяти над словесной.

В ходе реализации инклюзивного обучения дети с задержкой психического развития чаще всего сразу становятся заметны для учителя, т.к. характеризуются низким уровнем работоспособности, быстрой утомляемостью. Такие обучающиеся в скором времени начинают чувствовать себя в постоянной ситуации неуспеха, чем вызывают недовольство родителей и усиливают свое состояние.

Анализируя литературные источники, мы выяснили, что в структуре навыка чтения выделяются два компонента: расшифровка письменных текстов, представленных в графической форме, перевод их в устноречевую форму (т.е. техническая сторона) и понимание значения письменных текстов (т.е. смысловая сторона чтения).

Для результата прочтения текста, – понимания, – ведущее место отводится технической стороне. Это подтверждено в работах Т.Г. Егорова [21], Д.Б. Эльконина [73]. Отмечается, что техническая сторона процесса чтения лежит в основе правильного понимания читаемого. Смысловая сторона чтения является более важной для достижения цели чтения – извлечения смысла, – но во многом она зависит от показателей технического

компонента, куда входят скорость, способ, выразительность и правильность чтения.

Однако, дети с ЗПР представляют собой разнородную группу по техническому навыку чтения: встречаются школьники с выраженной задержкой, но при этом уже в первом классе находящиеся на третьей стадии становления чтения (по Т.Г. Егорову – ступень становления целостных приемов восприятия: слог + простые слова целиком), а также среди обучающихся с ЗПР большая доля детей с дислексией. В нашем исследовании мы планируем на той выборке детей, которые будут участвовать в эксперименте, установить корреляцию между техникой чтения и уровнем понимания текста.

Речь обучающихся с ЗПР качественно отличается как от речи нормотипичных сверстников, так и от умственно отсталых обучающихся. Исследователи (Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова) отмечают, что устная речь обучающихся с ЗПР удовлетворяет потребности повседневного общения. В ней может нет грубых нарушений произношения, лексики, грамматического строя. Но системный характер нарушения, обусловленный сниженной познавательной активностью, проявляющийся в несовершенстве смыслового и языкового уровня, неизбежно отразится в освоении письменной речи, особенно в тех видах заданий, где задействовано мышление.

Это подтверждается исследованиями педагогов-ученых, например, С.О. Брызгаловой и Л.Г. Бения [9] в своей работе подчеркивают проявления специфические расстройства письменной речи детей с ЗПР, которые обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточной зрелостью психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов, все из которых, как было сказано в предыдущем параграфе необходимы при смысловой обработке (смысловом восприятии) чтения.

Авторы провели исследование по определению уровня сформированности навыка осознанного чтения у школьников с ЗПР 13 лет,

которые согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО ОВЗ) с 5-го класса осваивают основную общеобразовательную программу. Результат педагогического эксперимента показал, что качество понимания текста участниками исследования намного ниже возрастной нормы: трудности вызвали как задания на определение главных и второстепенных персонажей, так и на установление основных сюжетных линий. Выводом исследования стало признание обследуемых обучающихся функционально безграмотными, что затрудняет освоение данной категорией обучающихся содержания образовательной программы и требует организации специального психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Также значимым для нашей работы является исследование М.Г. Ивлевой [27], посвященное изучению смыслового чтения обучающихся с ЗПР 7-го класса. Бесспорным является утверждение автора, что смысловое чтение позволяет эффективно выполнять обработку информации из текстов различных стилей (научного, научно-учебного, научно-популярного, художественного), так как основывается на целесообразной организации приемов, установок чтения текста в соответствии с заданной целью. Продуктивное осуществление работы с текстом по мнению М.Г. Ивлевой становится наиболее значимым в средней школе, когда подавляющая часть обучения разворачивается на основе самостоятельного чтения школьниками, требующей сформированности сложных речевых навыков.

В ходе исследования М.Г. Ивлева выявила недостаточную сформированность просмотрового, ознакомительного, изучающего видов чтения у школьников с ЗПР, выраженные трудности осуществления смыслового чтения, которые заключались в неумении проанализировать цель чтения, выбрать соответствующий вид чтения, использовать необходимые приемы, стратегии работы с текстом. Трудности целеполагания, планирования, характерные для обучающихся с ЗПР, а также слабое

владение приемами смысловой обработки в процессе читательской деятельности негативно влияют на полноту и точность понимания текстовой информации.

При ответах на вопросы по тексту школьники с ЗПР допускали следующие ошибки:

- неверно осуществляли определение и передачу сложных семантических отношений, таких как причинно-следственные, целевые (при этом последовательность событий сюжета дети могут воспроизводить достаточно легко);

- затруднялись в передаче сложных смысловых связей и отношений, которые непосредственно в тексте не объяснены (скрытый смысл), что говорит о поверхностном восприятии сюжетной линии, о неумении осознать взаимосвязи и отношения между явлениями, персонажами;

- испытывали сложности в выделении ключевых слов (текстообразующих): либо обучающиеся выбирали крайне ограниченные наборы ключевых слов (свидетельствует о проблеме в отборе языковых средств по степени их семантической значимости), либо значительное увеличение количества ключевых слов, которое может быть связано с недостаточно развитым умением смысловой компрессии текста.

Особенностям сформированности навыка чтения посвящена и работа Л.Н. Мочаловой, Е.В. Шлай [52], в ходе которой авторы пришли к выводу, что результат сформированности технической и смысловой сторон чтения, у детей с ЗПР в основном находится на уровнях от низкого до критического уровней (из пяти возможных: критический, низкий, средний, высокий, выше среднего), а у нормально развивающихся детей – от среднего до высокого.

Возвращаясь к парадигме российского образования, отметим, что федеральные государственные образовательные стандарты как для детей с нормальным развитием, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья устанавливают требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной

образовательной программы или адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

В стандартах представлено, что метапредметные результаты связаны с освоением школьниками универсальных учебных действий (УУД). Важное место среди УУД занимают навыки смыслового чтения текстов, разнообразных по стилям и жанрам.

Такая концепция возникла неслучайно, это единый подход в теории обучения детей информационного века, согласно которой выпускник школы должен быть подготовлен к активному преобразованию информационных ресурсов и продуктивному их использованию, что обеспечит успешность во всех видах деятельности.

1.3. Методические аспекты по развитию навыков смысловой обработки текста на уроках литературного чтения

В последнее время идет активное обсуждение реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые регламентируют требования к специальным условиям обучения детей с особыми потребностями.

В рамках нашего исследования фокус нашего внимания направлен на детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР), обучающиеся по адаптированной основной общеобразовательной программе, вариант 7.1. Данный вариант предполагает полное соответствие учебного плана образовательного стандарта для детей без особенностей развития [65]. Дети с ЗПР, - одна из самых многочисленных категорий общей численности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, - испытывают вполне объяснимые трудности в процессе извлечения смысла из прочитанного, изложенные выше. И тем не менее, интегрированные в инклюзивный класс по варианту 7.1, они должны освоить ту же текстовую

информацию и по тем же учебникам, что их типично развивающиеся сверстники. Таким образом, обучающиеся с ЗПР изначально оказываются в довольно сложных условиях, так как при более слабых стартовых позициях будут пытаться стать успешными, поэтому остро нуждаются в качественной коррекционной помощи не только на занятиях с узкими специалистами, но и во время уроков.

Отечественной школой накоплен достаточный опыт в обучении чтению, становлении и развитии этого навыка. В этом опыте реализованы идеи видных педагогов, психологов, психолингвистов и методистов прошлого и настоящего, обобщены творческие поиски передовых учителей начальной школы.

Предмет «Литературное чтение» в начальной школе наиболее благоприятен для формирования навыков смыслового чтения, т.к. его главным приоритетом является развитие универсальных учебных действий ценностно-смысловой сферы и коммуникации. Литературное чтение направлено на осмысленную творческую духовную деятельность, состоящую в освоении художественной литературы, формирование эстетического восприятия.

Основные методики работы над формированием осознанного чтения были разработаны еще К.Д. Ушинским. Система, созданная К.Д. Ушинским, получила название «Объяснительное чтение» [64]. Он рекомендовал смотреть на художественное произведение «как на окно, через которое мы должны показать детям ту или иную сторону жизни», и подчеркивал, что «недостаточно, чтобы дети поняли произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали». Этот посыл методики Ушинского говорит о как познавательном значении чтения, так и о важности эстетического воздействия его на читателя. Главную роль в занятиях по чтению К.Д. Ушинский отводил наблюдениям за живой природой и требовал использовать наглядность при чтении, т.к. именно принцип наглядности является основным при обучении отечественному языку. Методика

К.Д. Ушинского предусматривала следующие условия формирования навыков смыслового чтения:

– наличие мотивации у ребенка: чтение может быть эффективно только при наличии связи с потребностно-смысловой сферой учащегося, интереса в чтении;

– соответствие психологическим особенностям возраста: материал должен быть подобран с учетом возраста читателя, доступный для понимания на конкретном этапе психологического и интеллектуального развития;

– соответствие индивидуально-психологическим особенностям обучающихся: педагогу должен учитывать уровень развития и личностные особенности юных читателей для успешного формирования навыков смыслового чтения;

– нацеленность педагога на эстетическое и культурное развитие ребенка: чтение не должно быть «речевой гимнастикой» для читателя, оно должно погружать его в мир цивилизации, быть направлено на смысловое понимание того, что нас окружает.

Интересную методику нового подхода к обучению смыслового чтения разработал русский языковед С. И. Абакумов («Творческое чтение», 1925 г.). Большинство его идей актуальны и на сегодняшний день. В рамках своей методики С.И. Абакумов выдвигал идеи о необходимости «активного» чтения, творческого усвоения текста, идея о различном методическом подходе к чтению деловых и художественных текстов, идея о методах ведения беседы в форме «вопрос-ответ» и многие другие [30].

В современной педагогической практике особое внимание заслуживает методика обучения осознанному чтению, разработанная доктором педагогических наук Н.Н. Светловской. Концепция Н.Н. Светловской заключалась в том, что чтение – это всегда общение двоих: передающего свой опыт говорящего (автор) и внимающий ему слушающий (читатель). Одно из ключевых понятий методики Н.Н. Светловской – это читательская самостоятельность, которое характеризуется наличием у читателя мотивов,

побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений и навыков, дающих возможность реализовать возникшие запросы в соответствии личной и общественной необходимостью.

Ведущий метод обучения читательской самостоятельности младших школьников – метод чтения-рассматривания, разработанный Н.Н. Светловской, апробированный О.В. Джежелей [55]. Приём рассматривания – это основа метода, он предвосхищает до его прочтения то, о чем пойдёт речь, с опорой на иллюстративный и справочный материал. Главная цель использования приёма рассматривания заключается в развитии образного мышления юных читателей. Так как у них ещё недостаточно читательского опыта взаимодействия с книгой, им необходимо иметь опору в виде иллюстраций, иначе без них возникает проблема перекодировки текста.

Авторы программ литературного чтения Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева и О.В. Чиндилова [11] творчески переработали методику профессора Н.Н. Светловской и создали технологию формирования типа правильной читательской деятельности или технологию продуктивного чтения. Основными приёмами работы с текстом в данной технологии являются комментированное чтение и диалог с автором. Вся работу можно разделить на три этапа, представлено на рисунке 8.



Рисунок 8 – Технология продуктивного чтения, этапы работы с текстом

Теперь рассмотрим концепцию уроков «Литературного чтения» в общеобразовательной школе, так как планируем построить нашу коррекционную работу по развитию смыслового чтения через развитие навыков смысловой обработки текста на материале художественных произведений, включенных в программу «Литературное чтение».

В настоящее время большинство общеобразовательных школ Красноярска работают по программам «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова), «Перспективная начальная школа» (под редакцией Н.А. Чураковой), развивающая система Л.В. Занкова. Мы остановимся на анализе рабочей программы «Литературное чтение» (авторы Н.А. Чуракова, О. В. Малаховская) [69;70].

В методических рекомендациях к Программе авторы говорят, что «литературное чтение является одним из тех базовых предметов начальной школы, общекультурное и метапредметное значение которого выходит за рамки предметной области» [69]. Средствами именно этого предмета создается функциональная грамотность школьника, что отражается на результативности обучения в целом. В содержательном аспекте авторы Программы выделяют следующие направления:

– аудирование: активное слушание. Умение адекватно воспринимать на слух звучащую речь: чтение текста вслух учителем и одноклассниками, высказывания собеседников, адресованные себе вопросы.

– чтение вслух: совершенствование технической стороны чтения (беглости, выразительности). Укрепление мотива чтения как основы для перехода от слогового чтения к чтению целыми словами, а также постепенного увеличения скорости чтения.

– чтение про себя: развитие ознакомительного, просмотрового, изучающего выборочного чтения в зависимости от целей. Умение самостоятельно читать текст небольшого объема с разными целями: для составления общего впечатления в рамках ознакомительного чтения; для составления общего представления о содержании отдельных глав учебника,

детских книг и популярных детских журналов в рамках просмотрового чтения; для привлечения уже пройденного материала в новый контекст в рамках повторного просмотрового чтения; для выяснения существенных подробностей текста в рамках изучающего чтения. Умение осуществлять поиск информации, а также умение находить в словарях нужные словарные статьи (выборочное чтение).

– говорение: развитие монологической речи (в форме краткого или развёрнутого ответа на вопрос; в форме передачи собственных впечатлений от текста или живописного произведения, а также передачи жизненных наблюдений и впечатлений; в форме доказательного суждения с опорой на текст) и диалога (умение слушать высказывания собеседника и выражать к ним своё отношение, умение спорить, опираясь на содержание текста, а не на собственные эмоции).

Программа построена с акцентом на сложной работе с текстом художественного произведения. Н.А. Чуракова строит систему заданий к каждому произведению через призму концептуально-оценочного уровня понимания текста:

- анализ заголовка с целью прогнозирования содержания текста и повторный анализ заголовка после прочтения текста;
- аспектный анализ текста (через систему вопросов и заданий), определение его эмоционально-смысловых доминант (основная мысль в басне, переживания в лирическом стихотворении, противоположные позиции героев и авторский вывод в рассказе, основная интонация в колыбельной песне, былине, гимне);
- определение особенностей построения текста, выделение ключевых действующих лиц, выявление средств художественной выразительности;
- умение определить характер героя (через его словесный портрет, анализ поступков, речевое поведение, через авторский комментарий), проследить развитие характера героя во времени, реконструировать мотивы

его поступков; сравнительный анализ поведения разных героев и способность выработать собственную оценку их поведения;

- обнаружение (с помощью учителя) авторской позиции в прозаических текстах и направления авторских переживаний в лирических текстах.

Как результат работы с текстом, обучающийся должен уметь:

- выделять в тексте разные сюжетные линии;
- видеть разные точки зрения или позиции;
- устанавливать причинно-следственные связи в развитии сюжета и в поведении героев;
- понимать авторскую точку зрения; выделять основную мысль текста;
- обнаруживать выразительные средства и понимать смысл их использования.

Рассмотрим профилактику – пропедевтическое направление, которое условно охватывает дошкольный возраст и первый год обучения в школе. Теоретико-методологические основы профилактики нарушений чтения были заложены в исследованиях Р.Е. Левиной [40]. Автор указывал на связь нарушений письменной речи с недоразвитием устной речи и выделяла психические процессы, являющиеся предпосылками успешного овладения грамотой, а также обосновала, положение о том, что зрелость этих процессов может быть проверена еще до поступления ребенка в школу, что позволит предупредить дальнейшие трудности. В соответствии с данным подходом длительное время в системе профилактики акцент делался на формирование устноречевых предпосылок.

Коррекционное направление предполагает:

- преодоление нарушений технического компонента чтения, связанных с недостаточностью функционального базиса чтения и несформированностью операций читательского навыка или, если говорить с педагогических позиций, навыков работы с текстом (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев);

- формирование и коррекцию смыслового компонента чтения у детей школьного возраста, ориентированные преимущественно на развитие навыков перцептивно-смысловой обработки текста при чтении (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, И.Н. Карачевцева, В.В. Строганова и др.).

В исследованиях указанных авторов отмечается, что смысловая обработка текстовой информации при чтении является наиболее трудно осваиваемым видом рецептивной деятельности учащихся. В рамках нашего исследования остановимся подробнее на анализе современных приемов работы, направленных на формирование и коррекцию смыслового компонента чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Одним из эффективных методических приемов, обеспечивающим правильный анализ результата восприятия различных по сложности текстов, по мнению Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной является соотнесение картинки-эпизода с определенной частью рассказа [58]. Также авторы предлагают такие приемы, как подбор предметных картинок к отдельному эпизоду с последующим их называнием и определением их назначения, разнообразные варианты восстановления порядка серии картин.

Л.Ф. Спирина в качестве специальных приемов, обеспечивающих понимание рассказов, рекомендует: использование вопросов, направленных на осмысление взаимосвязи событий, их временной последовательности; составление рассказов из деформированных предложений и т.д. [57].

В исследованиях Т.А. Алтуховой указывается на то, что «в работе по совершенствованию смысловой стороны чтения следует исходить из осознания того, что одним из главных условий понимания текста выступает правильное отношение к процессу чтения. Читать осмысленно ребенок должен уже с первых слогов, слов. То есть развитие технической и смысловой сторон чтения должно идти параллельно, что определяется особенностями самого процесса чтения [3;4].

Таким образом, привлекать внимание детей к пониманию прочитанного,

автор рекомендует с первых их шагов в чтении, предварительно давая установку: «прочел - понял». Следуя указанному тезису, Т.А. Алтухова предлагает использовать следующие методические приемы [4]: выборочное устное объяснение значений прочитанных слов; подбор картинок или показ предметов из окружающей обстановки; подбор антонимов или синонимов из группы слов; схематичное изображение предмета или действия; изображение предмета или действия с помощью мимики или пантомимики; придумывание предложения с прочитанным словом; поиск слова с неизвестным лексическим значением в группе предложенных; объяснение значения слова учителем и т.п.

В процессе работы над пониманием предложений автор предлагает использовать те же приемы: зарисовка, изображение действием, подбор сюжетной картинки и прочее. Указанные методические приемы направлены на активизацию мыслительных процессов, памяти, привлечение имеющихся у детей данного возраста образных представлений, а внесение игровых элементов в работу повышают работоспособность и вносят элемент соревновательности. Особое внимание в современных исследованиях уделяется формированию операций читательской деятельности (или навыков работы с текстом).

Г.Н. Васильева в своей исследовательской работе определяет специальные навыки смысловой обработки читаемых текстов, необходимые для эффективного чтения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи [12].

Автор рекомендует формировать следующие навыки, используя специальные методические приемы:

- узнавание-сличение: поиск информации, прямо сформулированной в тексте; распределение содержательной информации в соответствии с заданными ориентирами; чтение и установление фактов и сведений из текста, уже известных учащимся; чтение текста и выделение терминов.
- вероятностное прогнозирование: чтение коротких текстов с пропущен-

ными или недописанными словами; чтение текстов с лишними словами в предложениях; нахождение неподходящих фрагментов в предложениях текста; заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу словами и предложениями; определение значения подчеркнутых слов, исходя из контекста; нахождение в тексте незавершенных предложений и их завершение; определение содержания текста по заголовку или по плану; нахождение окончания рассказа в ситуации выбора; продолжение рассказа по данному началу; восстановление пропущенной микротемы текста.

- компрессия: деление текста на части; поиск ключевых слов и предложений; чтение предложений с исключением слов, не влияющих на основное содержание; нахождение предложения, раскрывающего общий замысел текста; составление телеграммы по содержанию текста; сокращение текста; обобщение понятой информации на основе использования ключевых слов, лексической таблицы; и пр.

- эквивалентная замена: объединение понятия и соответствующих ему пояснений; придумывание к каждому предложению другого, его поясняющего; установление причинно-следственных связей, скрытых за словами текста; выявление «тайного смысла» содержащихся в тексте слов и выражений с опорой на иллюстрацию; постановка вопросов к тексту и ответы на вопросы текста; чтение текста по частям с постановкой вопросов по их содержанию; соотнесение вопросов с предложенными ранее ответами после чтения текста; составление рассказов о своих представлениях во время чтения и т.п.

Исследователем отмечается, что становление и развитие прогностических умений на ранних этапах обучения чтению и совершенствование этих умений на более поздних этапах является весьма важным, поскольку такая работа ведет к развитию перцептивно-мыслительной деятельности. Она способствует быстрому овладению словарным и грамматическим составом языка и прививает учащемуся «чувство языка», способность адекватно оценивать семантическую совместимость слов [12].

На наш взгляд среди многообразия методик по формированию смыслового восприятия текста пока еще недостаточно прикладных рабочих программ, которые позволяют целенаправленно развивать навыки смысловой обработки текста и преодолевать последствия семантического нарушения речи обучающихся с задержкой психического развития.

Выводы по главе I

1. Психолингвистика определяет чтение как перцептивно-смысловую деятельность по обработке письменного текста, направленная на социальное и личностное развитие человека. Смысловая обработка текста начинается с того момента, когда текст начинает выступать как объект мыслительной деятельности.

2. Степень корреляции между технической и смысловой стороной чтения является высокой.

3. В смысловом восприятии текста участвуют все психические процессы: восприятие, воображение, память, мышление, речь, которые во время чтения постоянно связываются с имеющимися представлениями читателя. Результат понимания определяется состоянием психических процессов и накопленным опытом чувственного познания мира.

4. Понимание текста есть одновременно процесс и результат. Понятие «смысловая обработка» тождественно «смысловому восприятию» и предполагает осуществление определенных операций по взаимодействию читателя с текстом. Результативность понимания прочитанного зависит от структурно-семантических и лингвистических особенностей самого текста, а также от специфики речевого и когнитивного развития читателя. Текст представляет собой многоуровневое образование и включает концептуально-оценочный (или смысловой), предметно-денотативный уровни и уровень средств и способов выражения его содержания и смысла (или лингвистический).

5. Под операциями смысловой обработки подразумеваются: механизм антиципации (вероятностное прогнозирование), вербальное сличение (опознание графических образов: грамматических форм, букв, знаков); определение смысловых связей, ориентировка на смысловые опоры.

6. Каждый из уровней понимания связан с осуществлением определенных навыков смысловой обработки:

– концептуально-оценочный уровень обеспечивается благодаря

вероятностному и контекстуальному прогнозированию;

– лингвистический уровень обеспечивается навыком грамматического прогнозирования и морфемного анализа;

– предметно-денотативный уровень формируется благодаря навыку ориентировки на ключевые слова.

7. Анализ научно-методических источников позволяет уверенно говорить о дефицитах развития психических процессов (различной степени) младших школьников с задержкой психического развития, которые приводит к трудностям становления навыка смыслового чтения. Особенности нарушения операций смысловой обработки текста необходимо исследовать в русле трактовки многоуровневости процесса понимания.

Глава II. Экспериментальное исследование навыков смысловой обработки текста младшими школьниками с задержкой психического развития

2.1. Организация констатирующего эксперимента

Анализ научных подходов к формированию смыслового чтения у детей с задержкой психического процесса (далее - ЗПР) позволил определить замысел, цель и содержание следующего этапа исследования.

Целью данного этапа исследования являлось выявление состояния навыков смысловой обработки читаемого текста у учащихся начальных классов общеобразовательной школы с задержкой психического процесса с позиции многоуровневой организации данного процесса.

В соответствии с целью исследования были обозначены следующие задачи:

1. Изучить уровень понимания читаемого текста у обучающихся второго класса, а также степень корреляции технической стороны процесса чтения и пониманием.
2. Исследовать сформированность перцептивно-смысловых навыков, обеспечивающих понимание предметно-денотативного, формально-языкового (лингвистического) и концептуально-оценочного уровня текста.
3. Изучить характер допускаемых ошибочных вариантов с целью дифференцировать предстоящую коррекционную работу.

Наше исследование было проведено на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа № 152 имени А.Д. Березина» г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 20 младших школьников в возрасте 8 – 9,5 лет, обучающихся вторых классов (общеобразовательных): 10 человек без особенностей развития – контрольная группа (далее – КГ) и 10 человек, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, вариант 7.1 (федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограни-

ченными возможностями здоровья) – экспериментальная группа (далее – ЭГ). Все обучающиеся получают начальное образование по программе «Перспективная начальная школа», автор учебника «Литературное чтение» Н.А. Чуракова [70].

Исследование проходило в период с ноября 2019 по февраль 2020 года и включало в себя три этапа:

– 1 этап: общее исследование навыка чтения (техническая сторона и понимание прочитанного). Для решения задач первого этапа использовалась стандартизированная методика исследования навыков чтения, авторы А.Н. Корнев, О.А. Ишимова [35]. Анализ полученных данных предусматривал определение степени корреляции между техническим компонентом и пониманием прочитанного (расчёт коэффициента корреляции), а также установление факта значительного отставания в понимании текста на предметно-денотативном уровне обучающихся с ЗПР по сравнению с нормой. Количественные значения технической стороны чтения предусмотрены выбранной методикой; для вычисления коэффициента корреляции уровни понимания были переведены в проценты. Результаты занесены в общую таблицу для последующего расчёта линейного коэффициента корреляции посредством MS Office Excel с помощью функции КОРРЕЛ (массив 1; массив 2), где массив 1 – коэффициент техники чтения (предусмотрен методикой), массив 2 – уровень понимания (доля в процентном отношении).

2 этап: исследование навыков смысловой обработки текста, которое является основным в нашей работе и предполагает выявление трудностей понимания, возникающие предметно-денотативном, лингвистическом, концептуально-оценочном уровне понимания. Количественный и качественный анализ полученных данных позволил структурировать наиболее часто встречающиеся ошибки испытуемых, выделить наиболее типичные группы детей по схожести проявлений недостаточности понимания прочитанного текста.

Второй этап включал в себя следующие серии заданий:

- изучение навыка контекстуального прогнозирования: задание на восстановление текста (понимание концептуально-оценочного уровня);
- изучение навыка вероятностного прогнозирования: задание на чтение описательных текстов и поиск соответствующей иллюстрации, задание на чтение текста-загадки о предмете (понимание концептуально-оценочного уровня);
- изучение навыка грамматического прогнозирования: задание на понимание форм глаголов мужского и женского рода единственного числа, задание на понимание формы глаголов единственного и множественного числа, задание на восстановление конца слова в тексте (понимание лингвистического уровня);
- изучение навыка морфемного анализа: задание на чтение текста, состоящего из квазислов, и определение частей речи выборочных квазислов (понимание лингвистического уровня);
- изучение навыка ориентировки на ключевые слова: задание на поиск нужного абзаца в тексте, из которого приведены ключевые слова (понимание предметно-денотативного уровня).

Основной методикой реализации второго этапа исследования является методика C-test [62;74]. Принцип разработки и первые Ц-тесты были созданы немецкими психолингвистами Ульрихом Раатцем и Кристиной Клейн-Брелей в 1981 году. Данная методика уже применялась ранее в исследованиях антиципации (прогнозирования) содержания текста в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Кроме того, методика широко применяется в самой коррекционной работе по развитию у обучающихся читательской компетенции. Суть её заключается в восстановлении разрушенных структур текста: пропущенные части слов или целые слова. Методика Ц-тестов применялась в нашем исследовании контекстуального и грамматического прогнозирования. Дополнительно к основной методике использовалась методика В.К. Воробьёвой [13] по созданию описательных

текстов-загадок – исследование вероятностного прогнозирования; методика исследования морфемного анализа с использованием квазиформ, который предлагает И.Н. Карачевцева [29;30].

Оценка выполнения заданий второго этапа производилась в баллах из расчёта 1 правильный ответ – 1 балл, исходя из количества правильных ответов определялся уровень успешности каждого участника эксперимента.

Тексты подбирались с опорой на рекомендации авторов подобных исследований в данной области: И.Н. Карачевцеву [30], Г.Н. Васильеву [12], Г.В. Бабиную [8], В.В. Строганову [58]. Тексты состояли из общеупотребительных слов, простой слоговой структуры. Учитывая возраст детей, недостаточную сформированность всех психических процессов, тексты для исследования навыка антиципации (контекстуальное, вероятностное и грамматическое прогнозирование) рассчитаны на чтение школьниками 1-го класса («Наступила весна», «Зима», «Зоопарк»), текст «Самые необычные грибы мира» - авторское составление, текст «Воробей» заимствован из учебника «Литературное чтение» Н.А. Чураковой для 2-го класса, 1 часть [70].

Эксперимент для контрольной группы проводился во время уроков литературного чтения (в течение 3-х уроков), для экспериментальной группы на коррекционных занятиях в подгруппах по 4 человека.

Рассмотрим процедуру исследования подробнее. На первом этапе исследования детям предлагалось прочитать текст, ответить на вопросы по тексту, позволяющие выяснить степень осознания смысла прочитанного. Незаметно для ребенка засекается время и отмечается количество неправильно прочитанных слов. После чтения необходимо вычесть из общего количества прочитанных слов слова, прочитанные с ошибками. Этот показатель и будет использован для определения коэффициента техники чтения. Фиксирование количества слов происходит после истечения одной минуты, далее ребенок дочитывает текст до конца и отвечает на вопросы педагога по содержанию. Уровень понимания текста оценивался по

количеству правильных ответов на вопросы. Для того, чтобы перевести уровни в количественные показатели (для расчёта коэффициента корреляции), использовали проценты:

А – правильно ответил на 10 вопросов (100%);

Б – правильно ответил на 9 – 7 вопросов (75%);

В – правильно ответил на 6 – 4 вопроса (50%);

Г – правильно ответил на 3 и меньше вопроса (25%).

Ребенку предлагался текст: «Как я ловил раков» (Приложение А).

Инструкция: «Я предлагаю тебе познакомиться с одним любопытным рассказом. Постарайся понять, о чём он. Читай вслух, как тебе удобнее. Сначала прочитай заголовок, а потом рассказ».

Для второго этапа нашего исследования разработан протокол (Приложение Б), который заполняется педагогом после ответов (письменных) каждого ребенка.

I. Исследование понимания на концептуально-оценочном уровне.

Ребенку предъявляется два текста с пропущенными словами.

Инструкция: «Читай внимательно текст и допиши пропущенные слова».

Текст 1.

Наступило утро. Солнце только что _____. На небе нет ни одного _____. От солнышка всё кругом _____. Как хорошо дышать свежим _____! Под ясным небом щебечут _____. Это жаворонки. Мне слышны их звонкие _____. Я снял с головы _____ и радостно _____ весенний воздух всей грудью.

Текст 2.

Зима. Все дорожки покрыты пушистым _____. Гладким _____ оделась река. Ребята построили высокую _____. Быстро мчатся с горы _____. Резкий _____ бьет детям в _____. Мороз щиплет _____. Но _____ не боятся мороза. Весельем горят их _____.

Исходные тексты:

Наступило утро. Солнце только что встало. На небе нет ни одного облачка. От солнышка всё кругом блестит. Как хорошо дышать свежим воздухом! Под ясным небом щебечут птицы. Это жаворонки. Мне слышны их звонкие голоса. Я снял с головы шапку и радостно вдохнул весенний воздух всей грудью.

Зима. Все дорожки покрыты пушистым снегом. Гладким льдом оделась река. Ребята построили высокую горку. Быстро мчатся с горы санки. Резкий ветер бьёт детям в лицо. Мороз щиплет щёки (нос). Но дети (ребята) не боятся мороза. Весельем горят их глаза.

II. Исследование понимания на концептуально-оценочном уровне.

Ребенку предъявляется 7 пронумерованных иллюстраций с изображением необычных грибов с характерными внешними признаками (Приложение В). Далее даётся 7 кратких описательных текстов, которые ребенок должен пронумеровать в соответствии с иллюстрацией того гриба, который описывается в тексте.

Инструкция: «Рассмотри картинки. На них изображены самые необычные грибы. Прочитай тексты и определи, к какому грибу он относится».

III. Исследование понимания на лингвистическом уровне.

Сначала мы исследовали понимание ребенком грамматических форм на картинном материале, где обучающимся было предложено показать картинку с учетом изменения формы глагола прошедшего времени в женском и мужском роде (Где Саша нарисовал? Где Саша нарисовала?) и в настоящем времени в единственном и множественном числе (Где стоит? Где стоят?).

Далее был предложен текст, автор С.А. Суцевская «Тексты с дырками и хвостами» [60], в котором нужно было дописать окончания слов согласно грамматическим нормам русского языка.

Инструкция: «Читай внимательно текст. Окончания некоторых слов пропущены. Допиши слова правильно».

Зоопарк

Борис Иванов _____ и Ольга Николаев _____ работают ветеринара _____ в зоопар _____ . Утром они обходят клет _____ . Медвежо _____ Шалун дово _____ - ему да _____ саха _____ . Лисё _____ Рыжик тоже хо _____ получить гостинец. Ухаживать за зверями ветеринарам помога _____ братья Иван и Коля Смирно _____ .

Исходный текст.

Зоопарк.

Борис Иванович и Ольга Николаевна работают ветеринарами в зоопарке. Утром они обходят клетки. Медвежонок Шалун доволен – ему дали сахара. Лисёнок Рыжик тоже хочет получить гостинец. Ухаживать за зверями ветеринарам помогают братья Иван и Коля Смирновы.

IV. Исследование понимания на лингвистическом уровне.

Ребенку предлагался текст из квазислов, после чего необходимо было задать вопрос и определить, что обозначают некоторые слова из текста (предмет, действие, признак). Автор задания И.Н. Карачевцева [29].

Инструкция: «Прочитай текст и постарайся примерно понять, о чём идет речь. Сейчас мы будем задавать вопросы к словам, которые я назову. Тебе нужно решить, на какой вопрос отвечает слово».

Текст.

Сяпала Калуша по напушке и увозила бутявку. И волит:

– Калушата, калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и бутявку стрямкали.

И придудонились.

А Калуша волит:

– Оёё, Оёё! Бутявка-то некузявая!

Калушата бутявку вычурили. Бутявка вздрезбунулась, сопритюкнулась и усякала с напушки.

А Калуша волит:

– Бутявок не трямяют. Бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От

бутывок дудонятся.

А бутявка волит за напушкой:

– Калушата подудонились! Калушата подудонились! Зюмо некузьявые!

Пуьски бятые!

V. Исследование понимания на предметно-денотативном уровне.

Ребенку предлагается текст «Воробей» И.С. Тургенева. Данный текст как раз небольшое время назад изучался участников эксперимента на уроке «Литературного чтения» (около двух недель до исследования) и был для них знаком. Абзацы текста были пронумерованы от 1 до 5. Ниже текста давались наборы ключевых слов, соответствующих определённому абзацу. Ребенку необходимо было поставить номер абзаца, для которого подходит перечень ключевых слов.

Инструкция: «Прочитай текст. Ниже прочитай слова, которые являются главными для какой-то части текста. Поставь номер части текста, для которой эти слова главные».

Текст.

Воробей

1. Я возвращался с охоты и шёл по аллее сада. Собака бежала впереди меня.

2. Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, как бы зачужав перед собою дичь. Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове. Он упал из гнезда (ветер сильно качал берёзы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки.

3. Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг, сорвавшись с близкого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой её мордой – и весь взъерошенный, искажённый, с отчаянным и жалким пискom прыгнул раза два в направлении зубастой раскрытой пасти.

4. Он ринулся спасать, он заслонил собою своё детище... но всё его маленькое тело трепетало от ужаса, голосок одичал и охрип, он замирал, он

жертвовал собою! Каким громадным чудовищем должна была ему казаться собака! И всё-таки он не мог усидеть на своей высокой, безопасной ветке... Сила, сильнее его воли, сбросила его оттуда. Мой Трезор остановился, попятился... Видно, и он признал эту силу.

5. Я поспешил отозвать смущённого пса – и удалился, благоговей. Да; не смейтесь. Я благоговел перед той маленькой героической птицей, перед любовным её порывом. Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только любовью держится и движется жизнь.

Расставить номера абзацев, из которых взяты ключевые слова:

- смущенный пёс, героизм, маленькая птица, любовь, страх.
- красться, дичь, молодой воробей, упал из гнезда, неподвижно сидел;
- возвращался, собака, впереди,
- спасти, детище, ужас, чудовище, жертвовать, сила;
- старый воробей, камнем упал, взъерошенный, отчаянный, прыгнул.

2.2. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента

Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента проводился по анализам заполненных протоколов учащихся. Примеры заполненных протоколов представлены в Приложении Г.

На первом этапе время для обследования каждого участника составило 20 минут. За этот промежуток времени ребенок читал текст в течение 2 – 5 минут (из них в первую минуту время фиксировалось для определения коэффициента техники чтения, а после первой минуты ребенок дочитывал текст, чтоб можно было беседовать по содержанию). Далее обследовалось понимание текста (ответы на вопросы), при этом стимулирующая и организующая помощь не оказывались. Результаты первого этапа

обследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 -Первичные данные I этапа констатирующего эксперимента

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Коэффициент техники чтения (КТЧ)	Уровень понимания, %	Коэффициент техники чтения (КТЧ)	Уровень понимания, %
76	50	82	75
76	5	85	75
72	25	85	100
82	50	76	25
85	75	95	100
79	50	92	75
72	50	88	100
79	75	79	75
82	75	88	100
76	25	88	75

После обработки первичной информации мы обобщили данные по пониманию прочитанного текста в обеих группах и получили следующий результат, представленный в таблице 2.

Таблица 2 - Диагностика понимания текста

Уровень понимания	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	кол. чел.	%	кол. чел.	%
А	4	40%	0	0%
Б	5	50%	3	30%
В	1	10%	6	60%
Г	0	0%	1	10%

Необходимо отметить, что данная методика предполагает исследование только предметно-денотативного уровня понимания, т.е. участникам нужно освоить информацию, прямо изложенную в тексте: герои, предметы, действия, явления. Вопросы не предполагают поиск смысла, который является скрытым.

Анализируя результаты, которые представлены в таблице, отметим, что 40% учеников с ЗПР контрольной группы показали высокий уровень

понимания текста, справившись со всеми заданиями правильно. В свою очередь, уровень «А» не смог показать ни один ученик из экспериментальной группы.

На 7 – 9 вопросов смогли ответить половина 50% участников контрольной и 30% экспериментальной группы, показав хороший результат понимания прочитанного текста, его осмысление.

Низкий уровень «В», когда обучающиеся смогли ответить правильно, только на 4 – 6 вопросов показал один ребенок контрольной группы и более половины 60% учеников экспериментальной группы. Данный результат подтверждает трудности обучающихся с ЗПР осмысленно прочитывать тексты, что в свою очередь приведет к серьезным проблемам в обучении на всех учебных предметах школьной программы.

Один ребенок экспериментальной группы смог ответить только на 2 вопроса по прочитанному тексту, наблюдаются трудности в понимании отдельных слов, низкий словарный запас. Серьезной проблемой данного ученика также является слабая техника чтения, пропуск, искажение окончаний слов, что мешает целостному восприятию смысловых отрезков.

Уровни понимания прочитанного представлены на рисунке 9.

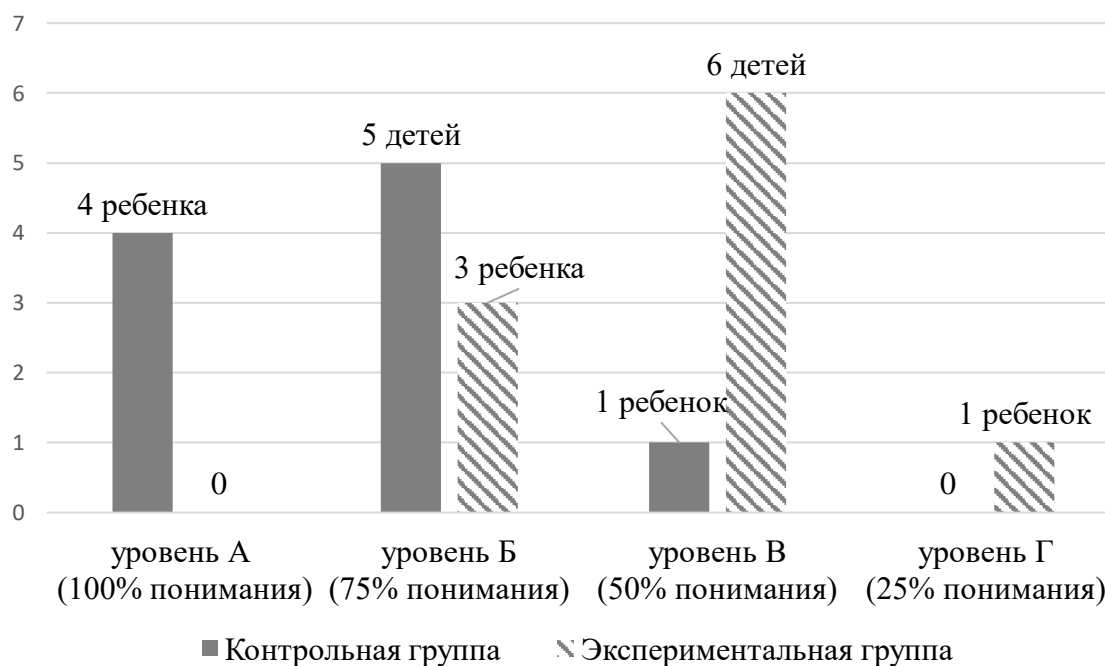


Рисунок 9 – Уровень понимания текста

Можно сделать вывод, что предметно-денотативный уровень понимания текста, самый первоосновной, в экспериментальной группе с учащимися с задержкой психического развития находится на низком уровне, дети быстро забывают прочитанное, пытаются придумать свою версию ответа на вопрос, ждут организующей помощи. При слабости мотивационно-энергетического компонента ведут себя безучастно, не дочитывают текст до конца, отвечают «не знаю». Наглядные представления недостаточно сформированы: например, почти все участники экспериментальной группы не могут различить «рака» и «краба».

В экспериментальной группе (далее – ЭГ) во время выполнения данного задания стимулирующая и организующая помощь не оказывалась, поэтому при ответах обучающиеся проявляли свойственную им пассивность, часто отвечали, что не помнят или не знают.

Расчет коэффициент корреляции между КТЧ (коэффициентом техники чтения) и уровнем понимания текста осуществлялся с помощью встроенной формулы MS Office Excel и составил 0,76. По шкале Чеддока, оценивающей степень тесноты связи между двумя факторами, данное значение означает сильную зависимость, но находится на нижней границе величины показателя (сильная зависимость 0,7 – 1). В некоторых случаях, технический процесс требует для обучающихся значительной концентрации усилий, что может негативно отразиться на понимании смысла прочитанного. Однако, были примеры, когда при относительно хорошей технике чтения, ребенок не демонстрировал понимание текста или понимал его искажённо, либо не мог вспомнить какие-то важные детали.

Второй этап исследования проводился по мере выполнения детьми заданий (время не ограничивалось). Обучающимся экспериментальной группы задания давались во время коррекционных (групповых) занятий. Оказывалась стимулирующая, в некоторых случаях организующая помощь. Участники контрольной группы выполняли задания в ходе урока по литературному чтению. Бланки ответов заполнялись после обработки

письменных ответов детей.

Сначала мы применили методику C-test и дали обучающимся три текста: на контекстуальное (2 текста) и грамматическое прогнозирование. Потом последовало задание на вероятностное прогнозирование (текст-загадка про необычные грибы). Далее был представлен текст из квазиформ на морфемный анализ, самым последним заданием был текст с заданием на поиск ключевых слов. Таким образом, в логике эксперимента задания выстроены от самого сложного к более простому, чтобы избежать утомления и снижения мотивации к выполнению.

Рассмотрим подробнее каждое из выполненных заданий.

При выполнении первого задания на восстановление слов в тексте (контекстуальное прогнозирование), выявлено значительное количество школьников, которые имеют выраженные трудности в подборе пропущенных слов – 40% ЭГ (менее 60% правильных ответов).

Проанализировав варианты испытуемых, мы выделили следующие группы ошибок: грамматические, лексические, семантические.

В экспериментальной группе преобладающее количество ошибок связано с нарушением семантики (представлено на рисунке 10).

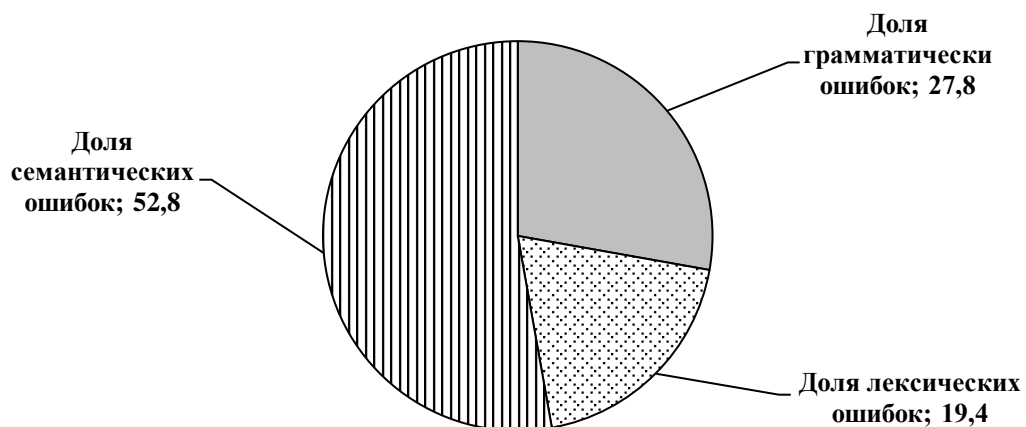


Рисунок 10 – Ошибочные гипотезы при контекстуальном прогнозировании, (ЭГ)

Некоторые участники экспериментальной группы часто допускали достаточно грубые ошибки, которые сочетали в себе несколько нарушений:

грамматических и смысловых (примеры таких ошибок приведены ниже). В этом случае мы относили их к группе семантических, так как семантический дефект, являясь первичным по характеру, привел к подобной гипотезе ребенка. Для сравнения на рисунке 11 представлена структура ошибочных гипотез при контекстуальном прогнозировании в контрольной группе.

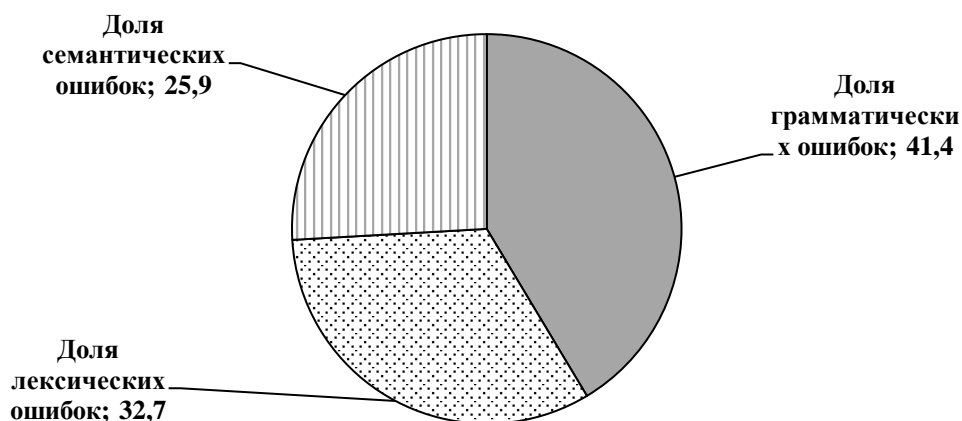


Рисунок 11 – Ошибочные гипотезы при контекстуальном прогнозировании, (КГ)

Грамматические ошибки составили 28% от общего количества неверных ответов в экспериментальной группе и 41,4% в контрольной группе. Таким образом, мы можем сделать вывод, что ученики делают ошибки в структуре слова, словосочетания или предложения.

К лексическим ошибкам мы отнесли варианты с лексической несочетаемостью слов или неправомерной заменой лексических единиц. Неумение отбирать лексический материал, соединять слова с определённым кругом других слов показали – 19,4% экспериментальной группы и 32,7% контрольной группы.

Самая значительная группа ошибок – 53% в экспериментальной группе и 25,9% в контрольной относится к семантическим. Это варианты слов с искажением смысла предложения, либо нарушающие общий смысл текста. Очень часто семантические ошибки сочетаются с грамматическими или

лексическими.

Примеры семантических ошибок представлены в следующих вариантах: «На небе нет ни одного дождя», «... радостно радовался весенний воздух всей грудью», «Я снял с головы панамку и радостно закричал весенний воздух всей грудью», «Гладким лужами оделась река».

Лексические ошибки: «вздохнул свежий воздух», «дышал свежий воздух», «резкий мороз бьет в лицо», «Весельем горят их сердца», «Мне слышны их звонкие пения».

Из диаграммы мы видим, что в контрольной группе больше всего участников показали грамматические ошибки при восстановлении текста.

Примерами грамматических ошибок были следующие: «Гладким лёдом покрылась река», «Мне слышны их звонкие щебетание», «На небе нет ни одного облачко».

Для оценки вероятностного прогнозирования испытуемым был предложен текст «Самые необычные грибы мира», где ребятам необходимо было сопоставить описание гриба (7 разновидностей) с его иллюстрацией на основе дифференциальных признаков: цвет гриба, форма (например, «похож на кораллы», «выглядит как толстая трубка»), яркие особенности внешнего вида («тело гриба напоминает апельсиновую кожуру», «внешне похож на пышные светлые волосы»).

Несмотря на проявленный интерес к этой теме со стороны обучающихся, участники эксперимента обеих групп справились с ним хуже всех прочих заданий: средний процент выполнения – 61% контрольная группа 39% – экспериментальная группа. Успешность выполнения задания оценивали следующим образом:

- ниже 50% правильных ответов – низкий уровень выполнения;
- 50-75% правильных ответов – средний уровень выполнения;
- от 75% правильных ответов – высокий уровень выполнения.

Распределение участников групп по уровням выполнения задания представлено на рисунке 12.

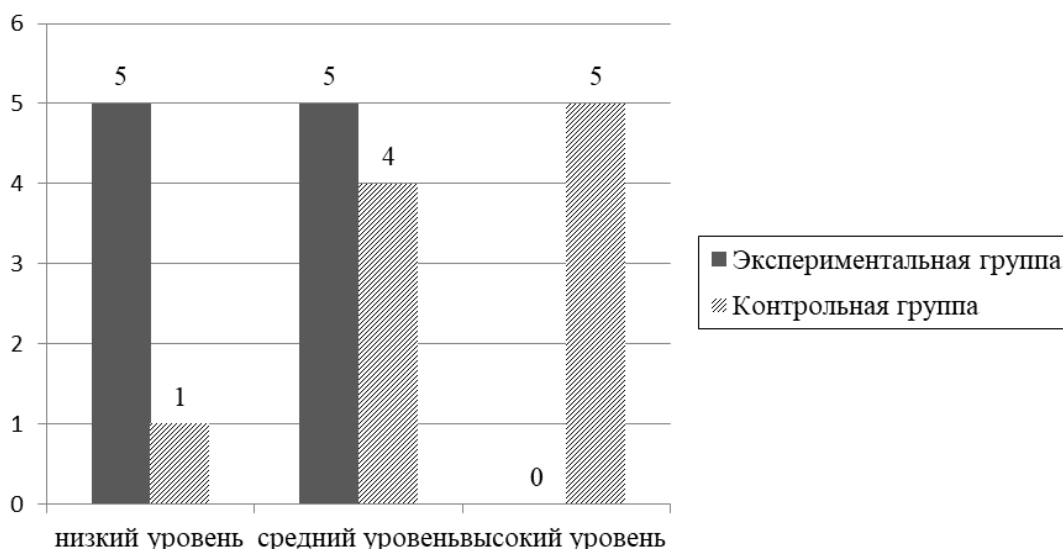


Рисунок 12 – Вероятностное прогнозирование

При последующем обсуждении с детьми результатов задания была выявлена несформированность в той или иной степени наглядных представлений. Таким образом, визуализация прочитанного материала могла носить ошибочный характер: например, путали дифференциальные признаки «напоминает апельсиновую кожуру» и «выглядит как сморщенный персик».

В экспериментальной группе ни один ученик не достиг высокого уровня (ответить правильно более чем на 6 вопросов), 5 человек показали очень низкий уровень, ответив на 20 – 30% заданий из всех предложенных. Контрольная группа ребят справилась с заданиями лучше, половина из всех опрошенных смогли справиться с большинством заданий.

Следующее задание на грамматическое прогнозирование предполагало восстановление части слов (последнего слога) в соответствии с категорией рода, числа и падежа. Предварительно понимание грамматических форм обследовали на картинном материале. Большинство испытуемых контрольной группы хорошо справились с данной пробой, т.е дети владеют грамматическими категориями рода, лица, времени.

Но при восприятии письменного текста у детей обеих групп выявились трудности в подборе окончаний слов. Оценивали по числу правильных гипотез – грамматически нормативных окончаний из 25 пропусков:

- 12 и менее правильных вариантов окончаний слов – низкий уровень;
- 13-17 правильных окончаний – средний уровень;
- 18 и более правильных окончаний – высокий уровень.

Результаты представлены на рисунке 13.

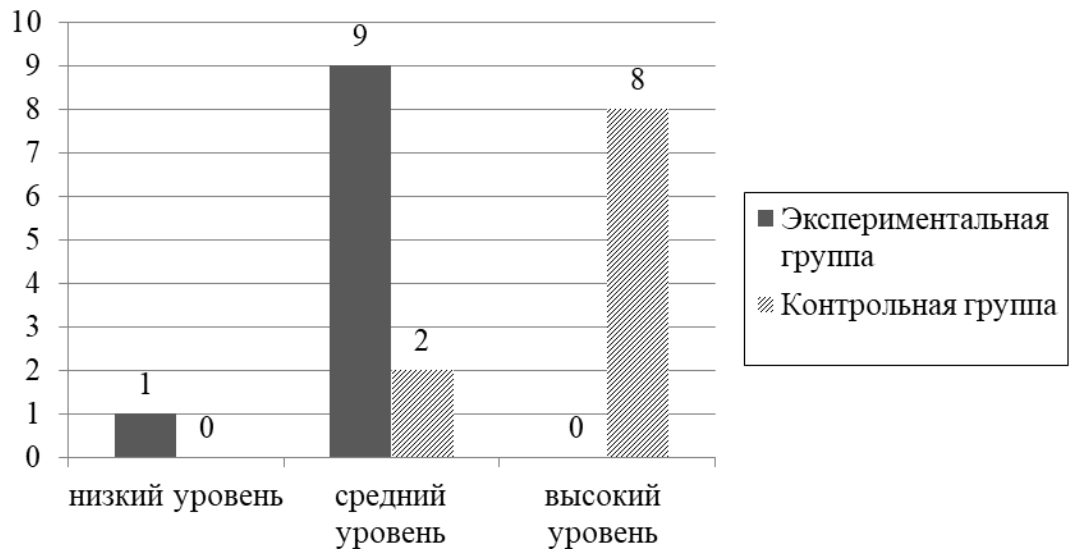


Рисунок 13 – Грамматическое прогнозирование

В экспериментальной группе встречались аграмматизмы, вызванные не только недостаточно сформированным навыком словоизменения, но самой операцией анализа слова без его связи с остальными словами в предложении (случайные гипотезы). Организующая помощь в виде просьбы выполнить самопроверку оказалась неэффективна.

Примеры ошибок грамматического прогнозирования (выделен предложенный вариант):

- правописание отчеств: «Борис Ивановновна и Ольга Николаевна», «Борис Ивановский и Ольга Николаевна»;
- правописание фамилий: «братья Иван и Коля Смирной», «братья Иван и Коля Смирное»;
- окончание имени сущ. мн.ч. Тв.п: «работают ветеранирама», «работают ветринарам»;
- краткое прилагательное «доволен»: «Медвежонок Шалун довольно /довод».

Необходимо отметить ряд наиболее грубых вариантов, которые демонстрируют первичность семантического дефекта в структуре нарушений при задержке психического развития:

- «Ухаживать за зверями ветеринарам помогазинам братья Иван и Коля Смирновы»;
- «Ухаживать за зверями ветеринарам помогай братья Иван и Коля Смирной»;
- «Медвежовом Шалун доволен – ему дата сахара»;
- «Медвежонок Шалун доводиться – ему дать сахара»;
- «Медвежонок Шалун довое – ему даёт сахара»;
- «Медвежонок Шалун довольно – ему дакласно сахаре. Лисёнке Рыжик тоже хорошо получить гостинец».

В работах детей экспериментальной группы также встречаются многочисленные пропуски (нет варианта ответа), стимулирующая помощь в этих случаях была не эффективна. Таким образом, мы увидели низкий уровень сформированности у учащихся с задержкой психического развития (далее – ЗПР) грамматического прогнозирования, понимания типовых речевых ситуаций и низкое речевосприятие.

Следующее задание на морфемный анализ заключалось в чтении текста из квази-слов с последующим их отнесением к частям речи. При выполнении задания, у детей с ЗПР выявлены трудности в дифференциации понятий «предмет – действие – признак», более всего ошибок допущено при определении признаков («дюбые», «некузявая»). Градация результатов производилась следующим образом:

- менее 3-х правильных гипотез из 6 – низкий уровень;
- 3 правильные гипотезы из 6 – средний уровень;
- 4 и более правильных гипотез из 6 – высокий уровень.

Результаты представлены на рисунке 14.

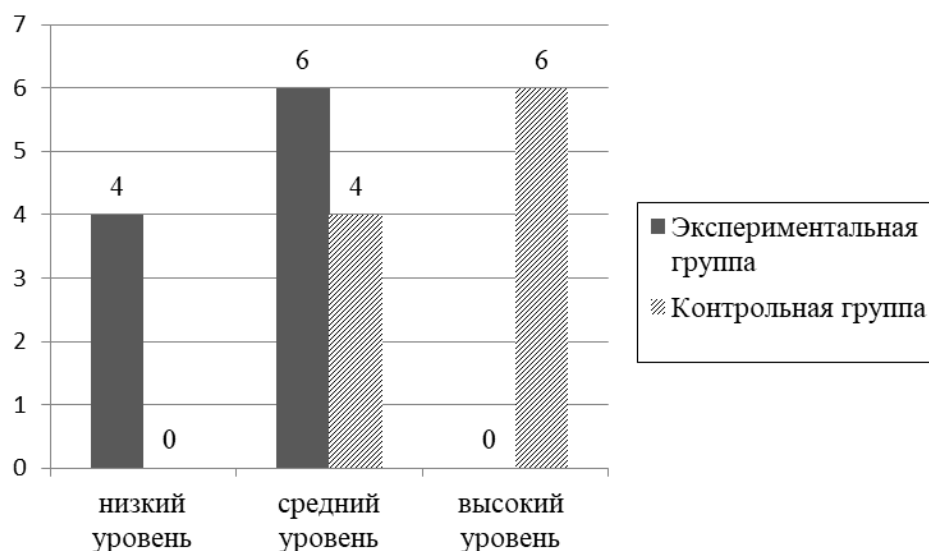


Рисунок 14 – Морфемный анализ

Задание по работе с квази-формами позволяет работать непосредственно с грамматической категорией без связи со значением слова. Для того, чтобы определить, к какой части речи относится квази-слово, необходимо ориентироваться на состав слова, в первую очередь на окончания и суффиксы. После этого возникает языковая догадка, которая позволяет соотнести квази-форму с определенной частью речи и присвоить ей возможное значения (из личного ассоциативного ряда). Во время выполнения задания участники экспериментальной группы затруднились предположить, о чем могла бы идти речь. Определить, к какой части речи, относится слово, тоже не у всех получилось (2 ребенка из 10 не выдвинули гипотез ни по одной квази-формы). Обучающиеся не всегда могли правильно поставить вопрос и дифференцировать категории предмет – действие – признак.

Последнее задание на ориентировку по ключевым словам проводилось на материале ранее изученного текста («Воробей», И.С. Тургенев). Абзацы текста пронумерованы от 1 до 5. Участникам эксперимента предстояло сопоставить номер абзаца с номером набора ключевых слов. Результаты представлены на рисунке 15.

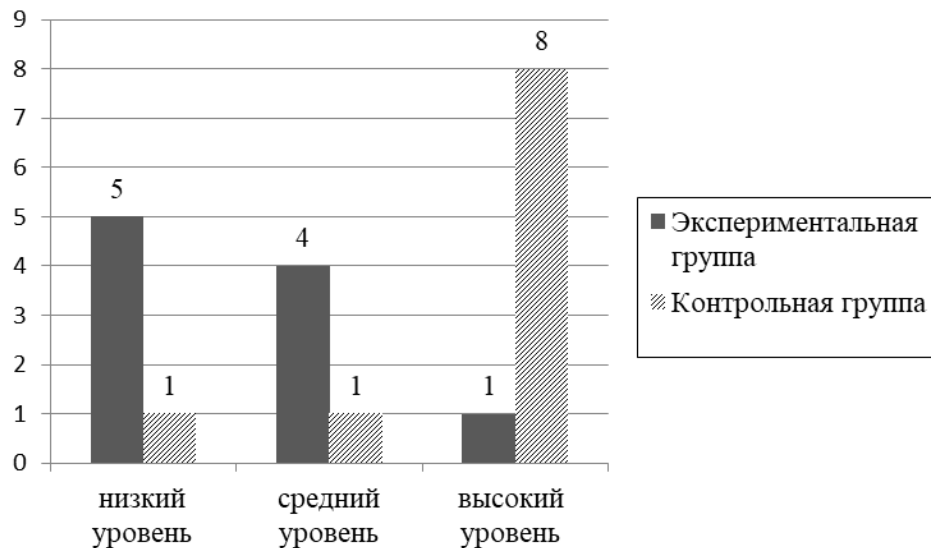


Рисунок 15 – Ориентировка по ключевым словам

Так как обучающиеся читали текст ранее, ключевые слова помогали определить последовательность событий рассказа и расставить номера соответственно. На этом задании хотим отметить проявления слабости мотивационно-энергетического компонента некоторых обучающихся из экспериментальной группы. Они бросали чтение текста, не дойдя до половины, не хотели сопоставлять варианты ключевых слов с текстом, пытались вернуть незаполненные бланки, ссылались на усталость. Связываем это наблюдение с тем, что целенаправленное чтение текста, распечатанного без иллюстраций, про себя без внешнего контроля в окружении большого количества раздражителей, требует высокого уровня произвольности и концентрации внимания, хорошей работоспособности. Недостаточно сформированные познавательные процессы обучающихся с ЗПР не позволяют прилагать такие усилия над собой.

Таким образом, можно сделать вывод о неоднородности проявлений нарушений смысловой обработки текста (или понимания) у младших школьников с ЗПР, в связи, с чем можно условно выделить группы по определенным специфическим особенностям, представлено на рисунке 16.

1 группа	2 группа	3 группа
Слабость понимания контекста (явные и неявные связи в тексте), техническая сторона в норме	Слабость мотивационно - энергетического компонента, техническая сторона приближена к норме	Слабость технического компонента, установления связи между графической оболочкой слова и представлением

Рисунок 16 – Группы обучающихся с ЗПР по специфике проявлений нарушений смыслового восприятия текста

1 группа – высокий уровень (самый благоприятный прогноз): техника чтения соответствует возрастной норме, предметно-денотативный уровень понимания несложных текстов дается хорошо. Дети этой группы мыслят конкретно, они могут пересказать рассказ с простым сюжетом, назвать персонажей, узнать их по характеристикам. Основные трудности выражаются в понимании контекста: выделить главную идею, понять отношение автора и высказать свое, найти в тексте указатели, почему герои поступают так или иначе. Такие дети, как правило, не могут объяснить смысл пословицы, применить ее по ситуации. Считаем, что особенность этой группы заключается в слабости мыслительных операций, в первую очередь, анализа, переноса аналогии, развития абстрактного мышления. В отношении коррекционной работы рекомендуем данной группе сделать упор на задания по развитию навыков, обеспечивающих развитие концептуально-оценочного уровня: установление явных и неявных связей в тексте, а также совершенствование неречевых процессов.

2 группа – средний уровень: техника чтения соответствует или приближена к возрастной норме, но отмечается высокая истощаемость, утомляемость во время чтения текста, низкая мотивация к выполнению текстовых заданий, слабая кратковременная память (ребенок к концу

прочтения уже забыл, что было в начале). Обучающимся 2-й группы легче просто отказаться от выполнения задания или поставить ответ наугад. Нарушение переключаемости внимания мешает целостному восприятию текста, поэтому дети данной группы при относительно успешном выполнении заданий на грамматическое прогнозирование и морфемный анализ, могут испытывать трудности в понимании на предметно-денотативном уровне (вероятностное прогнозирование, ориентирование на ключевые слова), трудности в контекстуальном прогнозировании (как более высоком уровне понимания). Принципиально то, что потенциально дети данной группы могут успешно справляться со смысловой обработкой текста, поэтому должны быть выполнены организационные условия по их обучению (соблюдение режима труда и отдыха, частая смена видов деятельности, оформление учебного материала ярким и привлекательным для ребенка образом. В части развития навыков смысловой обработки рекомендуем начинать с ними работу с освоения предметно-денотативного уровня понимания: развивать информационно-поисковые умения работы с текстом, выделять смысловые опоры в тексте, совершенствовать неречевые процессы.

3 группа – низкий уровень (самый длительный по времени в коррекции): существенное отставание техники чтения от возрастной нормы, искаженное дочитывание слов (конец слова ребенок додумывает сам, не обладая смысловой догадкой, читает механически, не замечая ошибки), слабая связь между словом и наглядным представлением, низкий запас знаний об окружающей действительности. В заданиях данная группа допустила большое количество семантических и лексико-грамматических ошибок, ориентировка на ключевые слова слабая, все усилия ребенок вкладывает в обработку графической информации, поэтому не может сразу же осмысливать читаемое. Семантические поля не сформированы, прослеживается недостаток чувственного опыта, снижен познавательный интерес к окружающему миру. Книга воспринимается ребенком как наказание и мучение.

Подводя итоги констатирующего эксперимента, хотим обобщить информацию. Один из главных проблемных моментов, который мы зафиксировали в ходе диагностики, оказался недостаточно развитый по возрасту технический компонент навыка чтения. Навык чтения во многом зависит от правильного произношения и различения звуков речи, которое, в свою очередь, невозможно без достаточного развития тонких, координированных движений речевого аппарата. Следовательно, для обеспечения смысловой обработки текста необходимо проводить работу, направленную на развитие навыка техники чтения.

Следующую группу трудностей детей мы можем объединить и связать с низким уровнем информационно-поисковых поисковых умений при работе с источниками информации. Информационно-аналитические умения формируются через запрос, дальнейший продуктивный поиск, смысловую обработку и применение найденной информации, а, следовательно, требуется работа с текстом, требующая его анализа.

Анализ ошибок учащихся с ЗПР показал также низкий уровень развития умений семантического текстового ориентирования, которое проявлялось в сложности обработки любых текстов, но в особенности сложных, насыщенных содержанием. В помощь детям необходимы были смысловые опорные пункты, которые существенно облегчали процесс мысленного припоминания прочитанной части текста и воспроизведение его вслух.

Результаты эксперимента показывают и недостаточный уровень понимания речи. Во время диагностики мы увидели, что дети с трудом понимают отдельные грамматические формы слов, например различение форм единственного и множественного числа существительных, существуют сложности с усвоением грамматической структуры предложения. Следовательно, без данного навыка не будет усвоения в целом морфологической системы русского языка.

Данная группа ошибок связана с непониманием значений некоторых

используемых слов. Данный факт объясняется низким уровнем словарного запаса ребенка, недостаточным объемом наглядных представлений. Работа по обогащению, закреплению и активизации словаря занимает значительное место в общей системе речевого развития детей. Без расширения словарного запаса невозможно совершенствование речевого общения, развитие наглядно-образного мышления.

Еще одну группу проблем, которую мы выделили в ходе исследования навыков смыслового чтения, можно связать с мыслительными операциями по установлению причинно-следственных связей. Сложности контекстуализации проявлялись у детей при работе с текстом, в котором есть явно или неявно выраженные логические связи.

В процессе диагностики мы отметили низкий уровень развития познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление, что в свою очередь не позволяет детям качественно работать с текстом, анализировать и запоминать содержание.

Подведение итогов двух этапов констатирующего эксперимента позволило нам определиться с направлениями и формой методического компонента нашего исследования.

2.3. Рабочая программа по развитию навыков смысловой обработки текста младших школьников с задержкой психического развития

Актуальность рабочей программы «Развитие навыков смысловой обработки» подтверждается результатами проведенного исследования, в котором выявлены значительные трудности в понимании текста у младших школьников с задержкой психического развития (далее – ЗПР), адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования, вариант 7.1 [65], чей учебный план, а следовательно, объем и сложность текстовой информации такая же, как и у типично развивающихся сверстников.

На сегодняшний день существует достаточно много рабочих тетрадей по развитию навыка смыслового чтения. Но для их составления подбираются специальные тексты, которые могут не соответствовать тематическому планированию урока «Литературное чтение», что не позволяет работать по данной тетради во время урока. Кроме того, изучив тексты и задания к ним учебника «Литературного чтения» Н.А. Чураковой, учебно-методический комплекс (далее – УМК) «Перспективная начальная школа» [69;70], мы пришли к выводу, что большинство заданий к тексту направлены на поиск скрытого смысла, размышление о позиции автора и своей собственной, установление причинно-следственных связей, ответы на вопросы «почему?» и «зачем?». Считаем, что выполнение заданий по разработанной нами рабочей тетради к этим текстам поможет обучающимся с ЗПР детально и многократно изучить текст и подготовиться к заданиям из учебника.

Цель рабочей программы – целенаправленное развитие навыков смысловой обработки текста на уроках «Литературного чтения».

Данная цель возникла в связи с трудностями учителей начальных классов в подготовке и использовании на уроках специальных дифференцированных заданий, которые позволяют на материале общего текста (из учебника) решать коррекционные задачи прямо во время урока в

отношении обучающихся с ОВЗ инклюзивно.

Задачи рабочей программы:

1. развивать технику чтения (отработка чтения слогов со стечениями согласных, встречаемых в тексте);
2. развивать информационно-поисковых умений при работе с текстом;
3. расширять и уточнять словарь (а также развитие наглядно-образного мышления через наглядное представление малознакомых слов);
4. развивать грамматический строй языка: словообразования и словоизменения (формирование навыка грамматического прогнозирования и морфемного анализа);
5. развивать неречевые процессы (внимания, памяти, мышления, восприятия);
6. развивать умения семантического текстового ориентирования (установление смысловых опорных пунктов);
7. развивать умения контекстуализации, т.е. установление явно и неявно выраженных связей в тексте.

Адресат рабочей программы – обучающиеся с ОВЗ (АООП НОО, вариант 7.1) 3-го класса начальной школы в формате инклюзии.

Варианты реализации рабочей программы:

- учителем начальных классов на уроках «Литературное чтение»,
- учителем-дефектологом на индивидуальных или групповых коррекционных занятиях. Занятия учителя-дефектолога должны предвосхищать изучение конкретного текста на уроке «Литературного чтения»,
- родителем (законным представителем) ребенка при подготовке домашних заданий.

Таким образом, есть обучающийся, прежде чем дойти до заданий по тексту, представленных в учебнике, должен «обработать» текст многократно с разными целями. Направления работы рабочей программы представлены на ментальной карте (рисунок 17).

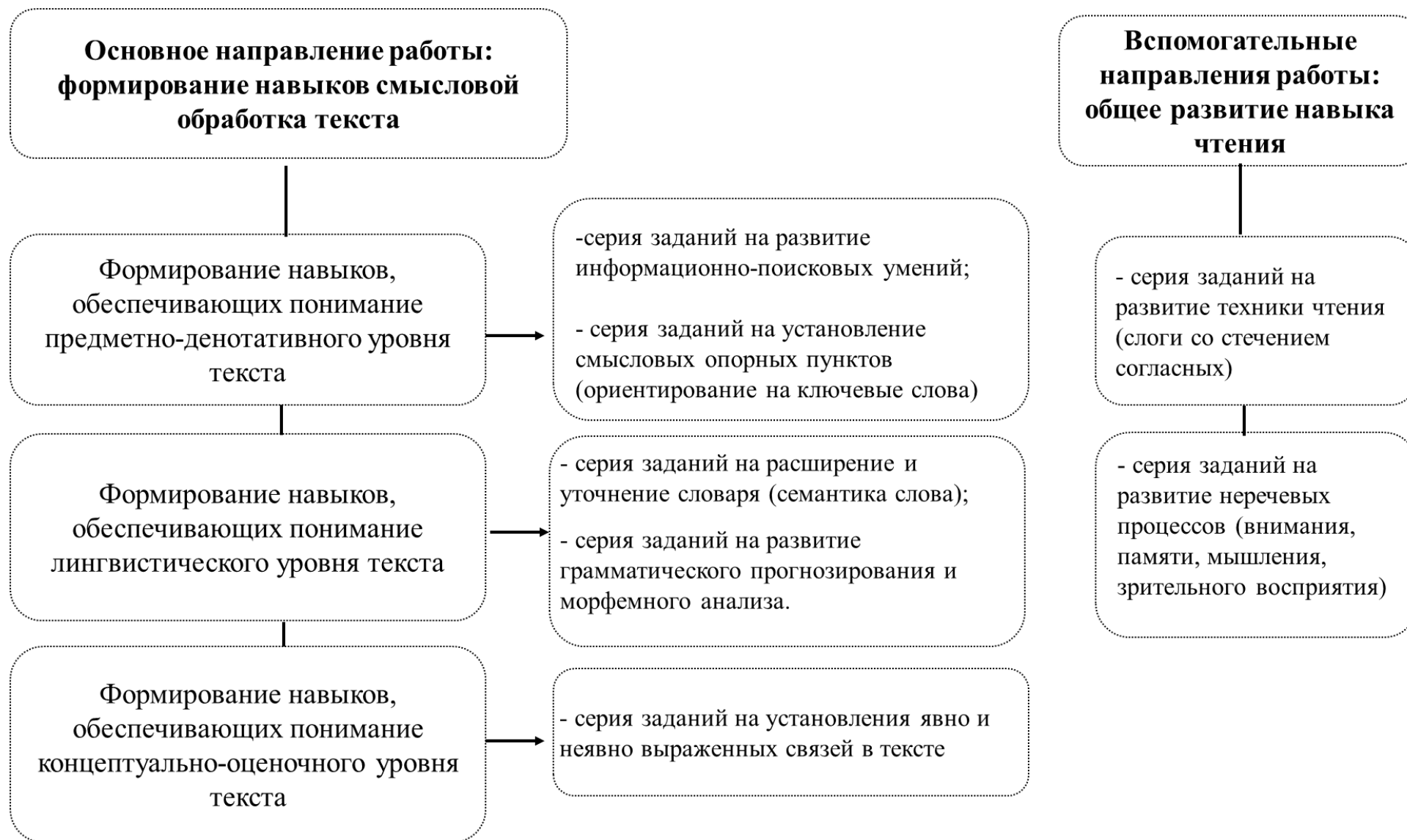


Рисунок 17 – Ментальная карта рабочей программы по формированию навыков смысловой обработки текста

Основной инструмент рабочей программы – рабочая тетрадь (Приложение Д). Рабочая тетрадь предназначена для использования ребенком под наблюдением педагога или родителя, который может в случае необходимости оказать организующую, обучающую или стимулирующую помощь. Рабочая тетрадь насыщена иллюстрациями и выполнена в привлекательном для детей виде. Каждое занятие рассчитано на работу с конкретным текстом, включает в себя 4 – 5 заданий, которые размещены на одном листе для удобства использования. Педагог (или родитель) распечатывает конкретную страницу и предлагает обучающемуся прочитать текст и выполнить к нему либо все задания, либо выборочные, нацеленные на конкретные области (точечный подход). Мы полагаем, что выполнение всех заданий к тексту будет иметь более стойкий эффект по сравнению с неполным выполнением. Решение по объему заданий принимает педагог исходя из наличия времени и состояния смыслового компонента у конкретного ребенка.

Хотим отметить, что дети без особенностей развития также могут выполнять эти задания, которые помогут совершенствовать имеющиеся навыки.

Принципы рабочей программы:

1. Принцип опережающего развития семантики по отношению к развитию формально-языковых средств. В нашей рабочей тетради представлено большое количество заданий на семантику разного уровня сложности. Ребенок начнет использовать ту или иную форму после овладения ее значением. Работе над значением слова нужно уделять особое внимание с опорой на иллюстрации, подбор синонимов, антонимов, использование семантически сильного и яркого контекста

2. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Реализация этого принципа позволяет не исключать из образовательного процесса детей, для которых работа в классе является ситуацией неуспеха в результате недостаточной работоспособности, истощаемости, длительной

обработкой информации и т.д. Наша рабочая программа разработана также и с целью облегчить труд учителя и помочь ему обеспечить ребенка с особыми потребностями индивидуальной карточкой с заданиями на уроке «Литературного чтения», либо дать ему фрагмент рабочей тетради на дом, чтобы ребенок, проработав текст многократно индивидуально (или в малой группе на занятии дефектолога), мог проявить себя на уроке в инклюзивном классе. Кроме того, задания в рабочей тетради промаркированы, чтобы была возможность давать работать в каком-то определенном направлении, где у ребенка выраженные трудности.

3. Принцип деятельностного подхода. Это принцип рассмотрим в нескольких аспектах. Ребенка с ЗПР на начальных этапах работы необходимо побуждать (на коррекционных занятиях или при выполнении домашних заданий) сопровождать речью свою практическую деятельность. На завершающих этапах – давать словесный отчет о выполненных действиях. При работе с текстом планирующий, целевой, регуляционный компоненты речевой деятельности нужно развивать систематически. Другой аспект этого принципа заключается в том, что на базе работы с текстом можно развернуть предметно-практическую деятельность, через которую будет идти анализ и закрепление понятий и связей между ними (например, нарисовать фрагмент из текста, мнемо-картинки как план пересказа).

4. Принцип системного подхода. Учитывая структуру дефекта при ЗПР и психологические особенности, мы включили дополнительно блок заданий на развитие технической стороны чтения (через чтение цепочки слогов со стечением согласных звуков, которые выбраны из текста, являющегося темой занятия) и блок заданий на развитие неречевых функций, которые участвуют в процессе восприятия текста: зрительное восприятие, мышление, память, внимание).

Содержание рабочей тетради структурировано с помощью маркировки (Приложение Д) с целью обеспечить точечную работу по конкретным дефицитам ребенка.

Тематическое планирование соответствует содержанию основной общеобразовательной программе начального общего образования 3го класса по предмету «Литературное чтение» (УМК «Перспективная начальная школа»), представлено в таблице 3.

Таблица 3 - Тематическое планирование рабочей программы

№ п/п	Тема	Количество занятий
1.	«Берёзовый пирожок», Ю.Коваль	1
2.	«Разрешите с вами посумерничать», С.Козлов	1
3.	«Вода с закрытыми глазами», Ю.Коваль	1
4.	«Гиена и черепаха», африканская сказка	1
5.	«Два жадных медвежонка», венгерская сказка	1
6.	«Черепаша, кролик и удав-маха», кубинская сказка	1
7.	«Как птицы царя выбирали», хакасская сказка	1
8.	«Дневник фокса Микки», Саша Чёрный	3
9.	«Автобус», Т.Пономарёва	1
10.	«Как я ловил человечков», Б.Житков	2
11.	«Лучший друг медуз», М.Вайсман	1
12.	«Слон», А.Куприн	2
13.	«Заячьи лапы», К.Паустовский	1
14.	«Рыбак и рыбёшка», басня Эзопа	1
15.	«Соловей и ястреб», басня Эзопа	1
16.	«Быки и лев», басня Эзопа	1
17.	«Ворон и лисица», басня Эзопа	1
18.	«Преступник», Н.Тэффи	2
19.	«Ровно 25 кило», В. Драгунский	1
20.	«История гусеницы», Б.Заходер	3
21.	«Честное слово», Л. Пантелеев	2
22.	ИТОГО	30

Система оценки достижения результата включает:

- входящую диагностику (проведена во 2-м классе);
- промежуточную диагностику (планируется в конце 3-го класса);
- итоговую диагностику (планируется в конце 4-го класса);
- наблюдение учителя, родителей;
- самооценку ребёнка.

Выводы по главе II

1. Результаты контрольного эксперимента (1 этап) подтвердили низкий уровень понимания литературных текстов обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, вариант 7.1. Этот факт касается даже тех детей, у которых техническая сторона процесса чтения соответствует требуемым нормативам.

2. Коэффициент корреляции между технической и смысловой стороной чтения составил 0,76. По шкале Чеддока значение на нижней границе «сильной зависимости». Подтверждает, что встречаются воспитанники с хорошей техникой чтения, но недостаточным пониманием.

3. Доказана необходимость изучения навыков смысловой обработки текста на предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном уровнях при оценке состояния читательской деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

4. Выявлена несформированность так называемого языкового чутья, смысловой догадки обучающихся с ЗПР в результате дефицита развития в той или иной мере всех психических процессов. Наиболее многочисленная группа ошибок в заданиях на восстановление текста – семантическая.

5. Понимание литературного текста на предметно-денотативном уровне сопряжено со значительными трудностями для обучающихся с ЗПР. Поэтому концептуально-оценочный уровень, на который ориентированы задания учебника «Литературное чтение», представляет зону ближайшего развития для обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, вариант 7.1, что требует предварительной целенаправленной коррекционной работы.

6. Обоснована необходимость разработки рабочей программы по формированию навыков смысловой обработки обучающихся с задержкой психического развития.

7. Разработана рабочая программа с практическим материалом по формированию навыков смысловой обработки, что обеспечивает понимание

текста на предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном уровне. Рабочая тетрадь рассчитана на 30 занятий, содержит маркировку для дифференциации видов заданий, составлена на основе художественных текстов, вошедших в учебник «Литературное чтение» для 3-го класса (в двух частях), учебно-методический комплекс «Перспективная начальная школа». Может применяться учителем начальных классов, учителем-дефектологом, родителем (законным представителем) для работы совместно с ребенком

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное общество живёт в век информации. Одна из главных задач каждого педагога – научить ребенка добывать необходимую ему информацию, правильно ее интерпретировать и применять. Требования к овладению чтения обучающимися растут и особую значимость приобретает смысловой компонент. Особенно сложно формируется этот компонент у обучающихся с особенностями развития, в частности с задержкой психического развития, которые интегрированы в общеобразовательный процесс по варианту адаптированной основной общеобразовательной программы 7.1 и должны к 4-му классу овладеть программой начальной школы в полном объеме.

На теоретическом этапе исследования мы рассмотрели научные подходы в области формирования смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Были определены этапы и условия становления навыка чтения и читательской деятельности, проанализированы речевые и когнитивные особенности учащихся с задержкой психического развития и трудности формирования смыслового компонента чтения у данной категории школьников. Проведен анализ коррекционных методик, способствующих развитию операций смысловой обработки текста у детей с особыми потребностями.

Проведенный анализ литературных источников определил логику экспериментальной части исследования, которая является как диагностикой, так и направлением для развития смыслового компонента чтения младших школьников с задержкой психического развития. Были определены основные этапы и содержание изучения смыслового компонента читательской деятельности учащихся начальных классов общеобразовательной школы, и проведено исследование состояния смысловой обработки текста у учащихся начальных классов с задержкой психического развития. Выводы по исследованию стали основой для разработки рабочей программы с рабочей

тетрадь для использования на уроке учителя-начальных классов, на коррекционном занятии учителем-дефектологом, родителем при подготовке домашнего задания.

При разработке рабочей программы проанализированы тексты и задания к ним учебника для 3-го класса «Литературное чтение» Н.А. Чураковой (в 2-х частях). Подобраны авторские дифференцированные задания с упором на преодоление семантического дефекта.

Обобщим результаты работы:

1. определено несоответствие между уровнем сформированности смыслового компонента чтения обучающихся с задержкой психического развития и требованиями программы общеобразовательной школы;

2. выделены объективные предпосылки, вызывающие трудности смыслового восприятия текста обучающихся начальной школы с задержкой психического развития;

3. установлена корреляционная зависимость между технической стороной чтения и его пониманием;

4. определены состояния навыков смысловой обработки текста на предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном уровнях (в баллах);

5. на основании анализа результатов определены три группы обучающихся по особенностям проявлений нарушения навыков смысловой обработки,

6. с учетом получившихся групп разработано дифференцированное содержание коррекционной работы, включающей целенаправленное формирование смысловой обработки текста на его различных уровнях при становлении смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

В целом, цель по изучению особенностей навыков смысловой обработки текста у младших школьников с задержкой психического развития, достигнута. Гипотеза подтверждена результатами диагностики:

перцептивно-смысловые навыки обработки текста у обучающихся с задержкой психического развития сформированы на низком уровне, что отражается в трудностях понимания на всех уровнях (предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном). Особенно хорошо это будет заметно при переходе в среднее звено, где постепенно будет расти самостоятельная работа ребенка с текстом и поиск в нем нужной информации. Поэтому уже в начальной школе необходимо уделить время целенаправленной работе по формированию смыслового чтения.

Библиография

1. Алёхина, Е.П. Особенности мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / Е.П. Алехина // Материалы XIV Всероссийской молодёжной научно-практической конференции «Молодежные исследования и инициативы в науке, образования, культуре, политике» (г. Биробиджан, 25–26 апреля 2019г.). Издательство: Издательский центр федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема», 2019. – С.515–520.
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина // Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
3. Алтухова, Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / Т.А. Алтухова // Дефектология. –1994. –№ 5. – С.49–55.
4. Алтухова, Т.А. Организация обследования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №1 (18). – С. 31–35.
5. Антипова, О.А. Диагностика особенностей понимания литературных текстов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья /О.А. Антипова // Постулат. – 2017. – № 4 (18). – С.10 – 15.
6. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 282с.
7. Аткинсон Р. Человеческая память: система памяти и процессы управления [Электронный ресурс] / Р. Аткинсон //Учебники онлайн. URL:http://uchebnikirus.com/psihologia/zagalna_psihologiya_hrestomatiya__skripchenko_ov/pamyat_atkinson_chelovecheskaya_pamyat_sistema_pa

- myati_protsesty_upravleniya.htm (дата обращения 12.12. 2018).
8. Бабина, Г. В. Механизмы обработки текстовой информации при чтении: прикладные аспекты / Г.В. Бабина // Проблемы современного образования. – 2013. – № 1. – С. 2432.
 9. Брызгалова, С.О. Трудности освоения навыка осознанного чтения у обучающихся с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / С.О. Брызгалова, Л.Г. Бения //Филологическое образование в период детства. – 2018. – №. 25. – С. 173–178.
 10. Брюховских, Л.А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии / Л.А. Брюховских // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования: Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – № 11– 12. – С.25-27.
 11. Бунеева, Е.В., Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.
 12. Васильева, Г.Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Г.Н. Васильева. – М., 2004. — 147 с.
 13. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учебное пособие / В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
 14. Гальперин, П.Я. Текст как объект лингвистического исследования / П.Я. Гальперин. – М., 1981. – 140 с.
 15. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: АСТ Астрель, 2005. – 351с.
 16. Денисова Е. С. Выявление предрасположенности к нарушениям чтения

- у первоклассников с ЗПР / Е.С. Денисова // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – 2016. – №. 1. – С. 97–100.
17. Дмитриева, О. А., Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития / О.А. Дмитриева, Л.А. Брюховских // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – №. 4 (38). – С.129–134.
18. Добраев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
19. Дридзе, Т.М. Смысловое восприятие речевого сообщения /Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. – М.: Издательство «Наука», 1976. –263 с.
20. Дунилова, Р.А. Развитие осознанности чтения как средство интеллектуального развития учащихся / Р.А. Дунилова // Инновационные проекты и программы в образовании. –2010. – № 3. – С. 52–64
21. Егоров, Т.Е. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. - СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
22. Егорова, М.В. Исследование процесса чтения младших школьников / М.В. Егорова // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 1(25). – С. 130–132.
23. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей / Н.И. Жинкин // Советская педагогика. – 1954. – № 6. – 22с.
24. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности /И.А. Зимняя. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
25. Зимняя, И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности / И.А. Зимняя. // Психология и методика обучения чтению на иностранном языке: сб. научных трудов МГНИИЯ им. М. Тореза. –М. –1978. - Вып. 130 – С. 73–81.
26. Ивлева, М. Г. Особенности предпосылок формирования коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического

- развития / М.Г. Ивлева // Специальное образование. –2012. – № 2 (26). – С. 58–66.
- 27.Ивлева, М.Г. Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития / М.Г. Ивлева // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С.148–154.
- 28.Ивлева, М.Г. Характер нарушений ознакомительного чтения у школьников с задержкой психического развития / М.Г. Ивлева // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 104–106.
- 29.Карачевцева, И.Н. Использование квазиформ в формировании смысловой стороны чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / И.Н. Карачевцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. ВАК. – 2008. С. 422–426.
- 30.Карачевцева, И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / И.Н. Карачевцева. – Белгород, 2012. – 300 с.
- 31.Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
- 32.Козлова, Ю. В. Диагностика особенностей нарушений смысловой обработки текста у обучающихся начальной школы с задержкой психического развития / Ю.В. Козлова // Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов» (г. Красноярск, 13 мая 2019 г.). Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – 2019. – С.60–64.

33. Козлова, Ю.В. Проявления нарушений смысловой обработки текста у обучающихся начальной школы с задержкой психического развития / Ю.В. Козлова, Л.А. Брюховских // Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов» (г. Красноярск, 13 мая 2019 г.). Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – 2019. – С.60–64.
34. Коновалова, Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации / Е.Ю. Коновалова // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3(3). – С. 67–71.
35. Корнев, А.Н. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 72 с.
36. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи / А.Н. Корнев. – М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
37. Кравчук, Т. Н. Исследование состояния грамотности у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования / Т.Н. Кравчук, Н.Ю. Мухин // Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» (Екатеринбург, 26 – 27 апреля 2018 г.), г. Екатеринбург, 2018. – С. 108 –110.
38. Красильникова, В.Г. Психолингвистическая интерпретация семантических трансформаций, возникающих при художественном переводе / В.Г. Красильникова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. – М.: МАКС Пресс, 2001. – Вып.19. – 164 с.
39. Крылова, О.В. Формирование читательской грамотности учащихся /

- О.В. Крылова // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2016. – том 2, № 2 (6). – С.114 – 119.
- 40.Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М., 1961. – 311 с
- 41.Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. М., 1997. – 286 с
- 42.Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения / А.А. Леонтьев // Вопросы психолингвистики. –2011. – №. 13. – С. 7–29.
- 43.Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М., 2006. – 248 с.
- 44.Локалова, Н.П. Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. – 1996. – №2. –С. 113–129.
- 45.Лопатина, Л. В. Исследование смыслового чтения у учащихся с задержкой психического развития /Л.В. Лопатина, М.Г. Ивлева // Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы. – Москва. – 2018. – С. 173–192.
- 46.Лопатина, Л. В. Коррекционно-логопедическая работа по развитию смыслового чтения у школьников с ЗПР / Л.В. Лопатина, М.Г. Ивлева // Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы. – Москва. -2018. – С. 277–285.
- 47.Лопатина, Л. В. Формирование невербальных предпосылок для смыслового чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья /Л.В. Лопатина, М.Г. Ивлева //Вестник педагогических инноваций. - 2019. – №. 2 (54). – С. 68 – 73.
- 48.Лурия, А.Р. Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М. – Воронеж, 1996. – 64 с.
- 49.Маслов, Ю.С. Введение в языкознание / Ю.С. Маслов. – М.: Высшая

- школа, 1975. – 272 с.
50. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240.
51. Мещерякова О. С. Методы диагностики состояния грамотности у детей младшего школьного возраста с ЗПР / О.С. Мещерякова // Вопросы педагогики. - 2020. – №. 1-2. – С. 143 –147.
52. Мочалова, Л.Н. Особенности технической и смысловой сторон чтения младших школьников с ЗПР /Л.Н. Мочалова, Е.В. Шлай // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в национальной экономике и социально-гуманитарной сфере», часть III (г. Белгород, 31 января 2018 г.). Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство перспективных научных исследований", Белгород. – 2018. – С. 76 –79.
53. Осколков Н.И. Развитие навыка чтения / Н.И. Осколков - М.: Работник просвещения, 1928. – 76 с.
54. Рубанова, Н. В. Организация логопедической работы с детьми с задержкой психического развития с дислексическими нарушениями // Интеграционные процессы в системе начального и дошкольного образования: проблемы воспитания и обучения. 2019. С. 131-135.
55. Светловская, Н.Н. Внеклассное чтение в 1 классе /Н.Н. Светловская, О.В. Джежелей. М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
56. Сотова, И. А. Дифференцированное обучение устному пересказу как особому виду творческой деятельности / И.А. Сотова // Русский язык в школе : научно-методический журнал . – 2012 . – № 8. – С. 8 – 13.
57. Спирова, Л.Ф. Дифференциальный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 31.
58. Строганова, В.В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов для детей с тяжелыми нарушениями речи:

- дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.03. М., 1998, 209 с.
- 59.Сусов, И.П. Введение в языкознание / И.П. Сусов. М.: Восток – Запад, 2006. 382 с.
- 60.Сущевская, С.А. Тексты с дырками и хвостами: учебно-методическое пособие / С.А. Сущевская. – М.: Издательский дом «Карпуз», 2012. – 66 с.
- 61.Таймазова, Э. М. Методическое обоснование развитие зрительного гнозиса у младших школьников с задержкой психического развития в процессе формирования навыка чтения / Э.М. Таймазова //Форум молодых ученых. – 2020. – №. 4 (44). – С. 280 – 284.
- 62.Третьякова, Т. Г. С-тесты, их разработка и применение / Т.Г. Третьякова // Вестник педагогических инноваций. - 2008. – № 2 (14). – С. 157 –163.
- 63.Узнадзе Д.Н. Психология установки. [Электронный ресурс] / Д.Н. Узнадзе // Психологическая библиотека. URL: https://bookap.info/book/uznadze_psihologiya_ustanovki/gl1.shtm (дата обращения 30.01.2019)
- 64.Ушинский К.Д. Об уроках и методах его обучения [Электронный ресурс] // Персональный помощник педагога «Педсовет», URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/bez-rubriki/kd-ushinskiy-ob-urokah-i-metodah-ego-obucheniya>.
- 65.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/id1510> (дата обращения 12.09.2020).
- 66.Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 12.09.2020).

67. Филичева, Т.Б. Логопедия. Теория и практика. / под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. – изд.2-е, испр. и доп. – Москва : Эксмо, 2018. – 608 с.
68. Хомякова И.С. Смысловое чтение как универсальное учебное действие [Электронный ресурс] // Корпорация «Российский учебник», сайт: URL: <https://rosuchebnik.ru/material/smyslovoe-chtenie-kak-universalnoe-uchebnoe-deystvie/> (дата обращения 25.10.2018).
69. Чуракова Н.А. Литературное чтение [Текст] : 3 кл. : Методическое пособие / Н.А. Чуракова, О.В. Малаховская – М.: Академкнига/Учебник, 2012. – 272 с.
70. Чуракова Н.А. Литературное чтение. 3 кл. : в 2 ч.: учебник / Н.А. Чуракова. 4-е изд., стереотип. М.: Академкнига, 2017.
71. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М., 1986. – 223 с.
72. Шварц Л.М. Психология навыка чтения. / Л.М. Шварц. – М.: Учпедгиз, 1941. –139 с.
73. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте // М.: Издательство академии пед. наук РСФСР, 1958. –116 с.
74. Raatz, U. Do C-Test and Cloze Procedure Measure what they Purport to be Measuring? A Case of Criterion-Related Validity / U. Raatz, Klein-Breley. // International Journal of Human and Social Sciences. - 2011 – 6:2. – P. 99–108
75. Rudiger, G. Der C-Test in der Sprachlicher Aufnahmepriifung an Studienkollegs fur auslandische Studierende an Universitaten in Nordrhein-Westfallen / G. Rudiger, B. Allner // Rudiger Grotjahn (Hrsg.). Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 3. – S. 340.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Текст 1**«Как я ловил раков»**

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом.

Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие – клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.

Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору.

Но все-таки я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

Протокол обследования навыков смысловой обработки текста

Имя ребёнка _____

Класс _____ Дата _____ Общая сумма баллов _____

I. Контекстуальное прогнозирование.

Задание: *Читай внимательно каждое предложение и добавляй пропущенный слова.*

Пропущенное слово	Вариант ребенка	Балл
встало		
облака		
блестит		
воздухом		
птицы		
голоса		
шапку		
вдохнул		
снегом		
льдом		
горку		
санки		
ветер		
нос / щёки		
ребята / дети		
глаза		
ИТОГО		

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ – 1 балл, максимально 16)

_____ .

II. Вероятностное прогнозирование.

Задание 1. *Рассмотри картинки. На них изображены самые необычные в мире грибы. Прочитай тексты и определи, к какому грибу он относится.*

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ – 1 балл, максимально 7)

_____ .

Задание 2. *Прочитай первую часть текста. Тебе понятно, о каком предмете идёт речь? Если нет, продолжай читать дальше.*

Общая сумма баллов за задание (от 3 до 0) _____ .

III. Грамматическое прогнозирование.

Задание 1 (на картинном материале). *Покажи картинку:*

<input type="checkbox"/> Где Саша взяла куртку?	<input type="checkbox"/> Где Саша упала?
<input type="checkbox"/> Где Саша упал?	<input type="checkbox"/> Где Саша взял куртку?
<input type="checkbox"/> Где Саша нарисовал картинку?	<input type="checkbox"/> Где Саша нарисовала картинку?

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ – 1 балл, максимально 6)

_____ .

Задание 2 (на картинном материале). *Покажи картинку.*

<input type="checkbox"/> Где плывут?	<input type="checkbox"/> Где бежит?
<input type="checkbox"/> Где бегут?	<input type="checkbox"/> Где плывёт?
<input type="checkbox"/> Где стоят?	<input type="checkbox"/> Где смеётся?

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ – 1 балл, максимально 6)

_____ .

Задание 3. Текст «Зоопарк». *Допиши слова в тексте по смыслу.*

Пропущенная часть слова	Вариант ребенка	Балл
ич		
на		
ми		
ке		
ки		
нок		
лен		
ли		
ра		
нок		
чет		
ют		
вы		

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ – 1 балл, максимально 13)

_____ .

IV. Морфемный анализ.

Задание: *Прочитай текст. Постарайся примерно понять, о чём в нём говорится. Определи, что обозначают указанные ниже слова.*

Ключевые слова	Что обозначает	Ответ ребенка
бутыжка	Предмет, кто?	
некузявая	Признак, какая?	
трямкать	Действие, что делать?	
калуша	Предмет, кто?	
дюбые	Признак, какие?	
дудониться	Действие, что делать?	

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ – 1 балл, максимально 6) _____ .

V. Опора на ключевые слова.

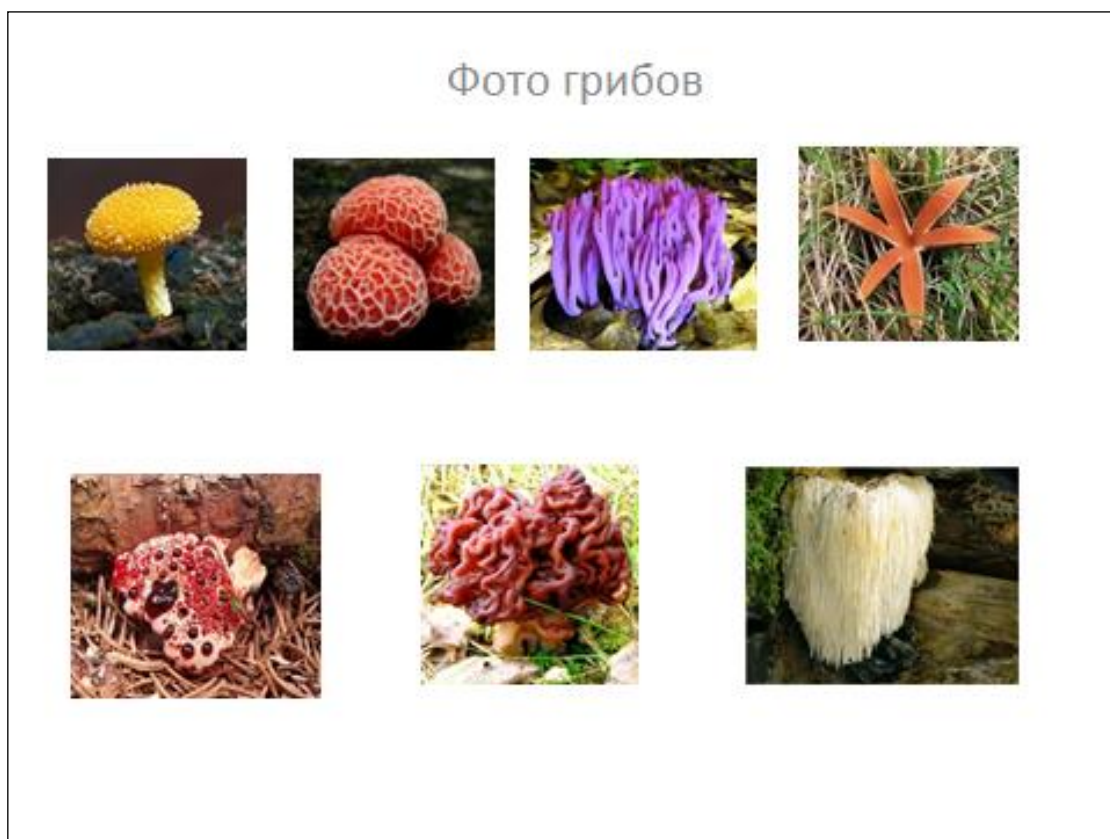
Задание: *Прочитай текст. После текста из каждого абзаца даны ключевые слова. Нужно поставить номер абзаца, из которого взяты ключевые слова.*

Воробей (И.А. Тургенев)

Ключевые слова	№ абзаца	Ответ ребенка
Смущённый пёс, героизм, маленькая птица, страх, любовь		
Красться, молодой воробей, упал из гнезда, неподвижно сидел		
Возвращался, собака, впереди		
Спасть, детище, ужас, чудовище, жертвовать		
Старый воробей, камнем упал, взъерошенный, отчаянный		

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ – 1 балл, максимально 5) _____ .

Самые необычные грибы мира



Этот гриб знаком жителям Северной Америки, Европы и Китая. Он растёт на гниющих стволах лиственных деревьев. Внешне он похож на светлые пышные волосы. Этот гриб можно есть. Вкус напоминает морепродукты. Его называют «Борода сатира» или «Львиная грива».

Этот гриб часто можно встретить в хвойном лесу Северной Америки или Европы. Он относится к ядовитым грибам. Своё название гриб получил из-за коричневой шляпки, которая по форме напоминает человеческий мозг.

Этот гриб выглядит очень страшно. Он обитает в Северной Америке и Европе. Из гриба постоянно выделяется красная вязкая жидкость как кисель. По виду эта жидкость напоминает кровь. Отсюда и название гриба – «Кровоточащий зуб».

□ Этот гриб нашли в Америке (штат Техас) и Японии. Является очень редким. Сначала он выглядит как толстая трубка. Потом он выбрасывает в воздух споры (семена) и раскрывается. В этот момент гриб издаёт громкий свист. Цвет раскрытого гриба – коричневый. После раскрытия он похож на звезду. Поэтому его называют «Техасская звезда».

□ Этот красивый гриб можно встретить в лесу многих стран, кроме Антарктиды. Он очень похож на кораллы. Его тело в форме трубочек насыщенного пурпурного или фиолетового цвета. Гриб может достигать в высоту 10 см. Его название – клавария.

□ Это очень редкий и несъедобный гриб. Встречается в Европе и Северной Америке, растёт на мёртвых стволах вяза. Внешность гриба необычная. Светло-оранжевое тело стянуто белой плотной сеткой. Народное название гриба – «Сморщенный персик», точно так как он выглядит.

□ Эти грибы растут в одном месте большими группами. Когда грибов растёт сразу много, земля как будто окрашена ярким оранжевым цветом. Этот яркий гриб легко можно узнать. Тело гриба напоминает апельсиновую кожуру. Поверхность шляпки гриба мохнатая и мягкая. Гриб называется алеврия.

Заполненный протокол, КГ

Протокол обозначения навыков перштинско-содасланной обработки текста

Имя ребенка Марие Р. (КГ)
 Класс 2 Дата 17.02.20 Общая сумма баллов 55/62

1. Контестуальные прослушивания.

Задание: Чувствительность к различию предпоследнего и последнего звуков/звуковых слогов.

Предложенное слово	Вариант ребенка	Балл
ветло	<u>вспидло</u>	1
обаша	<u>ошак</u>	1
баситит	<u>светло</u>	1
возушим	<u>вотушим</u>	1
пшаш	<u>шшос</u>	0
гелеса	<u>пешше</u>	0
шашку	<u>шашку</u>	1
кешкуп	<u>кешку</u>	0
снотом	<u>спешом</u>	1
льдом	<u>льдом</u>	1
герну	<u>герну</u>	1
санке	<u>санке</u>	1
ветур	<u>ветур</u>	0
пак / пабан	<u>Саше</u>	0
рейета / лети	<u>шашу</u>	1
гаша	<u>шашу</u>	1
Итого		12

Общая сумма баллов из задания (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 16)

II. Вероятностное прогнозирование.

Задание 1. Распознавание паронимов. На что подобными словами подобными в мире дробы. Прочитай текст и определи, в каком дробу он подобен.

Общая сумма баллов из задания (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 7) 5

Задание 2. Прочитай текст и определи, где подобно. Где подобно, в каком предлоге подоб дробу? Если нет, подобной предлог подобно.

Общая сумма баллов из задания (от 3 до 6) 3

III. Грамматические прослушивания.

Задание 1 (на картинном изображении). Показать картинку.

<input checked="" type="checkbox"/> Где Саша вела куртку?	<input checked="" type="checkbox"/> Где Саша ушла?
<input checked="" type="checkbox"/> Где Саша ушла?	<input checked="" type="checkbox"/> Где Саша вела куртку?
<input checked="" type="checkbox"/> Где Саша нарисовала картинку?	<input checked="" type="checkbox"/> Где Саша нарисовала картинку?

Общая сумма баллов из задания (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 6) 6

Задание 2 (на картинном изображении). Показать картинку.

<input checked="" type="checkbox"/> Где вилку?	<input checked="" type="checkbox"/> Где бокал?
<input checked="" type="checkbox"/> Где ложку?	<input checked="" type="checkbox"/> Где шампунь?
<input checked="" type="checkbox"/> Где салат?	<input checked="" type="checkbox"/> Где сметана?

Общая сумма баллов из задания (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 6) 6

Задание 3. Текст «Словарь». Даша слова в тексте по списку.

Предложенная часть слова	Вариант ребенка	Балл
ит	<u>ит</u>	1
ив	<u>ив</u>	
ик	<u>ивши</u>	0 (см. ср.)
ил	<u>ил</u>	1
им	<u>ил</u>	1
ин	<u>ил</u>	1
ир	<u>ил</u>	1
ис	<u>ил</u>	1
ит	<u>ил</u>	1
ив	<u>ил</u>	1
ик	<u>ил</u>	1
ил	<u>ил</u>	1
им	<u>ил</u>	1
ин	<u>ил</u>	1
ир	<u>ил</u>	1
ис	<u>ил</u>	1
ит	<u>ил</u>	1
ив	<u>ил</u>	1

Общая сумма баллов из задания (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 13) 13

IV. Морфологический анализ.

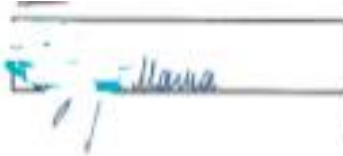
Задание: Прочитай текст. Подчеркни предлоги, местоимения, и что в них подобно. Определи, что подобно употреблению предлога.

Ключевые слова	Что обозначает	Ответ ребенка
бушава	Предмет, кто?	<u>предмет</u>
кушак	Предмет, какая?	<u>предмет</u>
трава	Действие, что делать?	<u>предмет</u>
взрос	Предмет, кто?	<u>предмет</u>
добы	Предмет, какой?	<u>предмет</u>
дока	Действие, что делать?	<u>предмет</u>
Общая сумма баллов из задания (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 6)		<u>6</u>

V. Оценка на ключевые слова.

Задание: Прочитай текст. После текста на каждом абзаце давай ключевые слова. После последнего абзаца абзаца, но коротко ключевые слова.

Ключевые слова	До абзаца	После абзаца
Суровый лес, горный, высокая гора, ледяная	<u>5</u>	<u>5</u>
Красная, высокая гора, горы, горы, высокая гора	<u>3</u>	<u>3</u>
Суровый лес, высокая гора, высокая гора	<u>4</u>	<u>4</u>
Суровый лес, высокая гора, высокая гора, высокая гора	<u>3</u>	<u>3</u>
Общая сумма баллов из задания (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 15)		<u>15</u>



I. Контекстуальное прогнозирование.

Текст 1.

Наступило утро. Солнце только что встало. На небе нет ни одного облака. От солнышка всё кругом светит. Как хорошо дышать свежим воздухом! Под ясным небом щебечут птицы. Это жаворонки. Мне слышны их звонкие голоса. Я снял с головы шапку и радостно дышал весенний воздух всей грудью.


Текст 2.


Зима. Все дорожки покрыты пушистым снегом. Гладким льдом оделась река. Ребята построили высокую игру. Быстро мчатся с горы санки. Резкий снег бьет детям в лицо. Мороз щиплет нос. Но дети не боятся мороза. Весельем горят их лица.


III. Грамматическое прогнозирование.


Зоопарк


Борис Иванович и Ольга Николаевна работают ветеринарами в зоопарке. Утром они обходят клетки. Медвежонок Шалун доволен - ему дали сахарая. Лисёнок Рыжик тоже хочет получить гостинец. Ухаживать за зверями ветеринарам помогают братья Иван и Коля Смирновы.


↑  Этот гриб знаком жителям Северной Америки, Европы и Китая. Он растёт на гниющих стволах лиственных деревьев. Внешне он похож на светлые пышные волосы. Этот гриб можно есть. Вкус напоминает морепродукты. Его называют «Борода сатира» или «Львиная грива».


—  Этот гриб часто можно встретить в хвойном лесу Северной Америки или Европы. Он относится к ядовитым грибам. Своё название гриб получил из-за соричневой шляпки, которая по форме напоминает человеческий мозг.

↑  Этот гриб выглядит очень страшно. Он обитает в Северной Америке и Европе. Из гриба постоянно выделяется красная вязкая жидкость как кисель. По виду эта жидкость напоминает кровь. Отсюда и название гриба – «Кровотокающий туб».

↑  Этот гриб нашли в Америке (штат Техас) и Японии. Является очень редким. Сначала он выглядит как толстая трубка. Потом он выбрасывает в воздух споры (семена) и раскрывается. В этот момент гриб издаёт громкий свист. Цвет раскрытого гриба – коричневый. После раскрытия он похож на звезду. Поэтому его называют «Техасская звезда».

↑  Этот красный гриб можно встретить в лесу многих стран, кроме Антарктиды. Он очень похож на кораллы. Его тело в форме трубочек насыщенного пурпурного или фиолетового цвета. Гриб может достигать в высоту 10 см. Его название клавария.

—  Это очень редкий и несъедобный гриб. Встречается в Европе и Северной Америке, растёт на мёртвых стволах вяза. Внешность гриба необычная. Светло-оранжевое тело стянуто белой плотной сеткой. Народное название гриба – «Сморщенный персик», точно так как он выглядит.

↑  Эти грибы растут в одном месте большими группами. Когда грибов растёт сразу много, земля как будто окрашена ярким оранжевым цветом. Этот яркий гриб легко можно узнать. Тело гриба напоминает апельсиновую кожуру. Поверхность шляпки гриба мохнатая и мягкая. Гриб называется алеврия.

Расставить ключевые слова по порядку:

Б) смущенный пёс, героизм, маленькая птица, любовь, страх.

В) красться, дичь, молодой воробей, упал из гнезда, неподвижно сидел;

Г) возвращался, собака, впереди,

Д) спасать, детище, ужас, чудовище, жертвовать, сила;

Е) старый воробей, камнем упал, взъерошенный, отчаянный, прыгнул.

Заполненный протокол, ЭГ

Протокол обследования навыков орфографико-лексической обработки текста
 Имя ребенка Александр Д (97)
 Класс 2 Дата 28.01.20 Общая сумма баллов 28/62
 I. Контекстуальное прослушивание.
 Задание: Читай внимательно каждое предложение и добавляй пропущенный слог.

Пропущенное слово	Вариант ребенка	Балл
встаю	<u>встало</u>	1
облава	<u>облава</u>	1
блестит	<u>блестит</u>	1
воздушем	<u>воздушем</u>	1
пешан	<u>пешан</u>	1
голова	<u>шевеление</u>	1
шапку	<u>шапку - ?</u>	0
снегом	<u>снегом</u>	1
льдом	<u>коврами</u>	0
горку	<u>горку</u>	1
сани	<u>сани</u>	1
ветер	<u>ветер</u>	1
лес / леден	<u>лесам</u>	1
ребята / лес	<u>он</u>	0
глаза	<u>мелкие</u>	0
ИТОГО		<u>10</u>

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 16)

II. Вероятностное прогнозирование.
 Задание 1. Расставь карточки. На них изображены символы, которые в левую руку. Прочитай текст в обратном, к лалору друбу на отключении.
 Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 7) 1
 Задание 2. Прочитай первое слово вслух. Где название, о каком предмете или явлении? Если нет, предположи название.
 Общая сумма баллов за задание (от 3 до 6) 1

III. Грамматическое прослушивание.
 Задание 1 (на картинном материале). Показывай картинку:

Где Саша катался?	Где Саша устал?	Где Саша взял куртку?
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 6) 4

Задание 2 (на картинном материале). Показывай картинку.
 Где плавают? Где бежит?
 Где спит? Где шалит?
 Где стоит? Где свистит?
 Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 6) 3

Задание 3. Текст «Словарь». Добавляй слова и пометки по списку:

Пропущенная часть слова	Вариант ребенка	Балл
ич	<u>иц</u>	1
на	<u>о</u>	0
ин	<u>и</u>	0
ие	<u>е</u>	1
и	<u>и</u>	1
ик	<u>и</u>	1
икс	<u>икс</u>	1
икн	<u>икн - ?</u>	0
икп	<u>икп - ?</u>	0
икр	<u>икр</u>	1
икс	<u>икс</u>	1
икт	<u>икт</u>	1
икв	<u>икв</u>	1

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 13)

IV. Морфологический анализ.
 Задание: Прочитай текст. Подчеркни правильно пометки, о чем в нем говорится. Обведи, что обозначено раскляпанные буквы слова.

Ключевые слова	Что обозначает	Ответ ребенка
бутина	Предмет, кто?	<u>предмет</u>
искусная	Предмет, какое?	<u>искусная</u>
зрелость	Действие, что делать?	<u>зрелость</u>
каруша	Предмет, кто?	<u>каруша</u>
дебил	Предмет, какое?	<u>дебил</u>
дурачиться	Действие, что делать?	<u>дурачиться</u>

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 6) 2

V. Опора на ключевые слова.
 Задание: Прочитай текст. После текста на каждое абзаце давай ключевые слова. Нужно использовать один абзац, но количество ключевых слов.

Ключевые слова	Же абзац	Ответ ребенка
Опытный аб. опытный человек, опытный человек, опытный человек	<u>5</u>	<u>4</u>
Крутая, высокая гора, гора на горах, высокая гора	<u>3</u>	<u>1</u>
Возрастная таблица, возраст	<u>1</u>	<u>4</u>
Счастливый, успех, счастье, успех	<u>1</u>	<u>3</u>
Счастливый, успех, счастье, успех	<u>3</u>	<u>5</u>

Общая сумма баллов за задание (1 правильный ответ - 1 балл, максимумом 3)

Солнце

I. Контекстуальное прогнозирование.

Текст 1.

Наступило утро. Солнце только что взошло. На небе нет ни одного облачка. От солнышка всё кругом светло. Как хорошо дышать свежим воздухом. Под ясным небом щебечут птички. Это жаворонки. Мне слышны их звонкие шепеления. Я снял с головы шляпку и радостно вдохнул весенний воздух всей грудью.


Текст 2.


Зима. Все дорожки покрыты пушистым снегом. Гладким льдом оделась река. Ребята построили высокую горку. Быстро мчатся с горы детки. Резкий снежок бьет детям в руки. Мороз щиплет щеки. Но они не боятся мороза. Весельем горят их мелодии.


III. Грамматическое прогнозирование.


Зоопарк


Борис Иванов и и Ольга Николаева работают ветеринара и в зоопарке и. Утром они обходят клет и. Медвежо когда Шалун дово и - ему да в сахара и. Лисё когда Рыжик тоже хо и получить гостинец. Ухаживать за зверями ветеринарам помога и братья Иван и Коля Смирно и.


—  Этот гриб знаком жителям Северной Америки, Европы и Китая. Он растёт на гниющих стволах лиственных деревьев. Внешне он похож на светлые пышные волосы. Этот гриб можно есть. Вкус напоминает морепродукты. Его называют «Борода сатира» или «Львиная грива».


—  Этот гриб часто можно встретить в хвойном лесу Северной Америки или Европы. Он относится к ядовитым грибам. Своё название гриб получил из-за коричневой шляпки, которая по форме напоминает человеческий мозг.

—  Этот гриб выглядит очень страшно. Он обитает в Северной Америке и Европе. Из гриба постоянно выделяется красная вязкая жидкость как кисель. По виду эта жидкость напоминает кровь. Отсюда и название гриба – «Кровоточащий зуб».

—  Этот гриб нашли в Америке (штат Техас) и Японии. Является очень редким. Сначала он выглядит как толстая трубка. Потом он выбрасывает в воздух споры (семена) и раскрывается. В этот момент гриб издаёт громкий свист. Цвет раскрытого гриба – коричневый. После раскрытия он похож на звезду. Поэтому его называют «Техасская звезда».

+  Этот красивый гриб можно встретить в лесу многих стран, кроме Антарктиды. Он очень похож на кораллы. Его тело в форме трубочек насыщенного пурпурного или фиолетового цвета. Гриб может достигать в высоту 10 см. Его название – клавария.

—  Это очень редкий и несъедобный гриб. Встречается в Европе и Северной Америке, растёт на мёртвых стволах вяза. Внешность гриба необычная. Светло-оранжевое тело стянуто белой плотной сеткой. Народное название гриба – «Сморщенный персик», точно так как он выглядит.

—  Эти грибы растут в одном месте большими группами. Когда грибов растёт сразу много, земля как будто окрашена ярким оранжевым цветом. Этот яркий гриб легко можно узнать. Тело гриба напоминает апельсиновую кожуру. Поверхность шляпки гриба мохнатая и мягкая. Гриб называется алеврия.

Расставить ключевые слова по порядку: *— — — — —* *— — — — —*

- Ⓐ смущенный пёс, героизм, маленькая птица, любовь, страх.
 - Ⓑ красться, дичь, молодой воробей, упал из гнезда, неподвижно сидел;
 - Ⓒ возвращался, собака, впереди,
 - Ⓓ спасать, детище, ужас, чудовище, жертвовать, сила;
 - Ⓔ старый воробей, камнем упал, взъерошенный, отчаянный, прыгнул.
-

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ
для обучающихся 3-го класса


(УМК «Перспективная начальная школа»)


к учебнику «Литературное чтение» (в 2-х частях), Н.А. Чураковой


разработано
учителем-логопедом
Козловой Ю.В.


г. Красноярск, 2020


Условные обозначения


 – развитие техники чтения (отработка чтения слогов со стечениями согласных, встречаемых в тексте);


 – развитие информационно-поисковых умений при работе с текстом;

 – расширение и уточнение словаря (а также развитие наглядно-образного мышления через наглядное представление малознакомых слов);

 – развитие грамматического строя языка: словообразования и словоизменения (формирование навыка грамматического прогнозирования и морфемного анализа);

 – развитие неречевых процессов (внимания, памяти, мышления, восприятия);

 – развитие умений семантического текстового ориентирования (установление смысловых опорных пунктов);

 – развитие умений контекстуализации, т.е. установление явно и неявно выраженных связей в тексте.

Занятие 1.

«БЕРЕЗОВЫЙ ПИРОЖОК», Ю. КОВАЛЬ

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

бра-бро-бру-бры

сба-сбо-сбу-сбы

ста-сто-сту-сты

нка-нко-нку-нкы

стра-стро-стру-стры

мра-мро-мру-мры

2. Ответь на вопросы. Выпиши слова из текста, которые помогли тебе ответить.

Куда пошли дети? _____

Какую ягоду дети собирали в лесу? _____

Как дети называли ягоды, нанизанные на стебель травинки? _____

3. Посмотри на картинки. Найди в тексте, как можно это назвать и запиши. 





4. Прочитай предложения. Выбери в скобках слово, которое подходит по смыслу текста.

Братья Моховы с Нюшкой пошли в лес (по ягоды, по грибы, на охоту, на прогулку).

Братья мне все время (помогали, рассказывали смешные истории, надоедали).

Они кричали: «Надо (воробья, гусеницу, свинку) подколоть! Я спросил, что это значит.

Нюшка мне показала (редкий цветок, дупло белки, прохладный ручей, ягоды, нанизанные на

стебель), и я понял. Потом Нюшка сорвала с (сосны, тополя, рябины, березы) листок и завернула в него ягоды земляники. Это был очень (вкусно, горько, кисло, необычно)!

Занятие 2.


«РАЗРЕШИТЕ С ВАМИ ПОСУМЕРНИЧАТЬ», С. КОЗЛОВ

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОВ: 

пра-про-пру-пры
пля-пле-плю-пли

кра-кро-кру-кры
тря-трё-трию-три

кря-крё-крю-кри
рня-рне-рню-рни

2. Подбери картинку, на которой сумерки. 3. СОЕДИНИ ПРАВИЛЬНО НАЗВАНИЕ и ОПИСАНИЕ.  

РАССВЕТ	- это время, когда солнца на небе нет, все спят.
НОЧЬ	- это время, когда солнце уже зашло за горизонт, но не наступила темнота.
СУМЕРКИ	- это время, когда небо начинает освещаться перед восходом солнца.
ПОЛДЕНЬ	- это время в середине дня между восходом и заходом солнца.

ОБРАЗУЙ ГЛАГОЛЫ ПО ОБРАЗЦУ: 

Сумерки – *сумерничать*

Огород - _____

Чай - _____

Безделье - _____


ОБРАЗУЙ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ ПО ОБРАЗЦУ:

Просить - *просьба*

Терпеть - _____

Наказать - _____

Чередовать - _____

4. Допиши окончания слов в предложениях (глаголы в настоящем времени). 

Ёжик сумерничает _____.

Друзья сумерничают _____.

Заяц думает _____.

Ёжик и Медвежонок думают _____.

Заяц поет _____ . (от слова «петь»)

Друзья пьют _____ .

Ёжик пьет _____ чай.

Друзья пьют _____ чай.

Занятие 3.

«ВОДА С ЗАКРЫТЫМИ ГЛАЗАМИ», Ю. КОВАЛЬ

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

сла-сло-слу-слы
гла-гло-глу-глы

зва-зво-зву-звы
стра-стро-стру-стры

ства-ство-ству-ствы
пря-прё-прю-при

2. Прочитай текст. ТЕКСТ РАЗБИТ НА четыре части. Подбери к каждой части заголовков из списка.  

1 часть

- Происшествие в лесу;
- Хмурое утро;
- Какой замечательный день!
- Незванный гость.

3 часть



- Не надо умирать;
- Ребята играют;
- Веселый разговор;
- Нюркина тайна.

2 часть

- Ссора с товарищем;
- Радостная встреча;
- Грустная Нюрка;
- Грибная полянка.

4 часть.

- Вкус воды;
- Тревога в душе;
- Нюрка заболела;
- Добыча из леса.

3. После прочтения текста. Допиши предложения. В случае затруднений, проверь себя по тексту.  

День разворачивался передо мной. Вокруг меня. В лесу и на поле. Но главное происходило в _____.

Я вышел на опушку, к тому месту, где течёт из-под холма _____.



В руке Нюрка держала жестяную _____.

-Ты чего невесёлая? Может, _____ получила? – спросил я.

Я закрыл глаза и минут пять лежал молча, задумавшись, есть мне, от чего _____ или нет.

А если б мы оба вдруг _____, представляешь, какой _____ бы стоял? – сказал я.

- Так вкусней, - сказала Нюрка. – Чего вкусней? – не понял я. _____ вкусней..... Да ты сам попробуй.

4. Подчеркни (или назови), какие животные (птицы, рыбы) упоминались в рассказе.  

Щука, журавль, цапля, лягушки, белка, воробьи, иволга, заяц, язи.

Обведи лишнее слово в ряду. Объясни, почему оно лишнее.  

Язь – Лещ – Карась – Иволга – Ёрш.

Занятие 4.

«ГИЕНА И ЧЕРЕПАХА», АФРИКАНСКАЯ СКАЗКА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

бла-бло-блу-блы

сга-сго-сгу-сгы

зба-збо-збу-збы

жда-ждо-жду-жды

встря-встрё-встрию-встри

пла-пло-плу-плы

2. Как ты представляешь себе гиену? выбери нужную картинку. ○



3. Соедини начало и конец предложения. Расставь номера предложений по порядку. ○○

<input type="checkbox"/> Черепаха с её коротенькими ножками	на высокое дерево.
<input type="checkbox"/> И пеплом	пожар.
<input type="checkbox"/> Чтобы отблагодарить леопарда,	черепаха разрисовала ему шкуру красивыми чёрными узорами.
<input type="checkbox"/> Смотрит черепаха -	что у неё злое сердце.
<input type="checkbox"/> Однажды случился в лесу	но засмеялась гиена и побежала дальше.
<input type="checkbox"/> А гиене черепаха сказала,	леопард опустил черепаху на землю.
<input type="checkbox"/> Попросила черепаха гиену ей помочь выбраться,	нарисовала на шкуре некрасивые чёрные полосы.
<input type="checkbox"/> Когда прошёл огонь,	бежит леопард.
<input type="checkbox"/> Леопард посадил черепаху	не могла уйти от огня.

4. Напиши, к какому герою сказки относится описание характера: ○

Благородный, смелый, великодушный (_____)

Трусливая, злая, подлая (_____)

Мудрая, рассудительная, справедливая (_____)

Занятие 5.

«ДВА ЖАДНЫХ МЕДВЕЖОНКА», ВЕНГЕРСКАЯ СКАЗКА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

тра-тро-тру-тры дна-дно-дну-дны гла-гло-глу-глы
мла-мло-млу-млы вскря-вскрё-вскрю-вскри двя-двё-двю-двн

2. Допиши окончания слов в предложениях без помощи учебника. ○○○

В густ__ лесу жила стар__ медведица. У стар__ медведицы было два сына. Когда медвежата подросл__, они решил__ пойти по белу свету счастья искать. Шли они, шли. И день шли, и друг__ шли. Наконец все припасы у них кончи___. Медвежата были очень голод___. Но вдруг они набрел__ на больш__ кругл__ головку сыра. Медвежата хотел__ поделить её поровну, но не смогли, потому что были очень жадн___. Спорил__ они, ругал__, рычал__, как вдруг подошл__ к ним лиса. Лиса предложи__ им помочь разделить сыр. Лисичка взя__ сыр и разломи__ его надвое. Но один кусок был больше друг___. Жадн__ медвежата закричали, что куски не одинаков___. Тогда лисица откуси__ кусок от больш__ половинки. Куски снова стали разн__ по размеру. Медвежата опять забеспокоил___. Лисица продолжи__ делёжку. Она всё куса__ и куса__, всё делил__ и делил__, пока сама не наел___. От сыра остал__ две крошки. Лисица отда__ эти крошки медвежатам и убежа___. Вот как бывает с теми, кто жадни___.

3. Измени словосочетания по образцу. ○

И.п. кто? что?	<i>жадные медвежата</i> <i>густой лес</i> <i>хитрая лиса</i>
Р.п. кого? чего?	Жадн__ медвежат Густ__ леса Хитр__ лису
Д.п. кому? чему?	Жадн__ медвежатам Густ__ лесу Хитр__ лисе
В.п. кого? что?	Жадн__ медвежат Густ__ лес Хитр__ лису
Т.п. кем? чем?	Жадн__ медвежатами Густ__ лесом Хитр__ лисой
П.п. о ком? о чём?	Жадн__ медвежатах Густ__ лесе Хитр__ лисе

Занятие 6.

«ЧЕРЕПАХА, КРОЛИК И УДАВ-МАХА», КУБИНСКАЯ СКАЗКА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

рзла-рзло-рзлу-рзлы

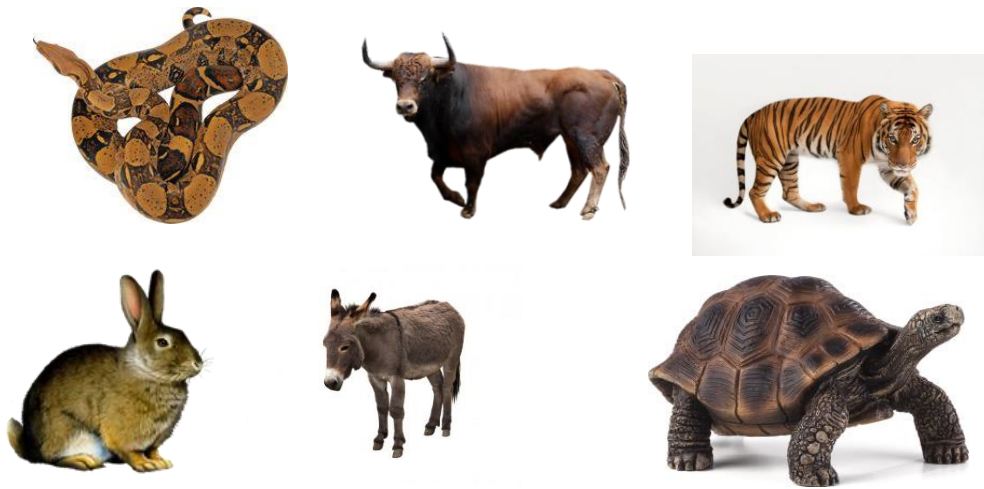

хна-хно-хну-хны

свя-свѣ-свию-сви

взма-взмо-взму-взмы

тря-трѣ-трю-три

рня-рне-рню-рни

2. Прочитай сказку в учебнике. найди картинку животного, которого не было в сказке. Подпиши названия животных. 3. Допиши окончания глаголов в прошедшем времени. 

Черепаша жева _____ .

Черепаша слуша _____ .

Кролик жева _____ .

Кролик слуша _____ .

Животное жева _____ .

Животное слуша _____ .

Черепаша дума _____ .

Черепаша спроси _____ .

Кролик дума _____ .

Кролик спроси _____ .

Животное дума _____ .

Животное спроси _____ .

Черепаша покача _____ головой .

Черепаша пробормота _____ .

Кролик покача _____ головой .

Кролик пробормота _____ .

Животное покача _____ головой .

Животное пробормота _____ .

Занятие 7.

«КАК ПТИЦЫ ЦАРЯ ВЫБИРАЛИ», ХАКАССКАЯ СКАЗКА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛогов: 

рзла-рзло-рзлу-рзлы


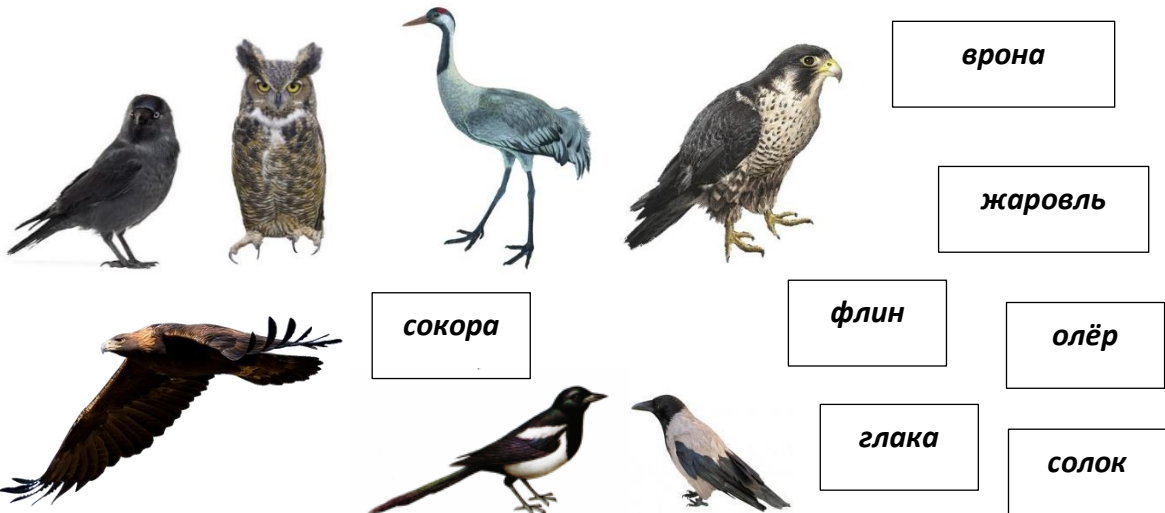

хна-хно-хну-хны

свя-свё-свию-сви

взма-взмо-взму-взмы

тря-трё-трю-три

рня-рне-рню-рни

2. Посмотри на изображения персонажей сказки. исправь ошибки в названиях птиц. Соедини с нужной картинкой.  3. Исправь ошибки в предложениях.  

Собрался птицы со всех концов света.
Галка важно прошёл и сказал.
У галки была длинный хвост.

Сокол сидели в стороне.
Сокол быстро летают и зорко
высматривает добычу.
У сокола крепкие клювы.

Обиделась филин на слова птиц,
рассердилась.
Повертел головой филин и улетела.
Филины охотится ночью.

Вороны приспособилась жить рядом с
человеком.
Ворона подбирала объедки, но следили
за спором.
Внешне ворона похожи на галку.

У журавля была длинные тонкие ноги.
Любила журавль кушать лягушек.
Журавли улетел на юг.

Орлы клевал мясо.
Орёл сели на край гнезда.
Орлы нежно заботится о своих птенцах.

Занятие 8.

«ДНЕВНИК ФОКСА МИККИ», ОТРЫВОК «О ЗИНЕ, О ЕДЕ, О КОРОВЕ И Т.П.» САША ЧЁРНЫЙ

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

кта-кто-кту-кты

хта-хто-хту-хты

сквя-сквё-сквию-скви

схва-схво-схву-схвы

тля-тлѐ-тлю-тли

тня-тнѐ-тню-тни

2. Найди в тексте, что умеет делать микки. Проведи линии к нужным словам.



читать

точить
карандаши

думать

писать

петь

танцевать

3. Прочитай предложение и допиши окончания слов.

Девочка визж _____.

Девочки визж _____.

Девочка прыга _____.

Девочки прыга _____.

Девочка лов _____ мяч.

Девочки лов _____ мяч.

Девочка грыз _____ сахар.

Девочки грыз _____ сахар.

4. Ответь, верно или нет каждое утверждение.

У Зины много тетрадок (верно/неверно).

Микки любит мороженое (верно/неверно).

Зина любит есть по ночам (верно/неверно).

Микки предпочитает сырую еду
(верно/неверно).

Микки – породистый пёс (верно/неверно).

Зина очень весёлая девочка

(верно/неверно).

5. Подчеркни синонимы к слову «Деликатный».

*Тактичный, грубый, вежливый, уличный, угрюмый, весёлый, шриный,
воспитанный, щепетильный, смелый, находчивый, чуткий.*

6. Подчеркни только те названия пищи, которые упоминаются в тексте.

*Молоко, котлета, горошек, сельдерей, сметана, морковь, жаркое,
каша, суп, бисквит, лимон, чернослив, курага.*

Занятие 9.

**«ДНЕВНИК ФОКСА МИККИ», ОТРЫВОК «ОСЕННИЙ КАВАРДАК»
САША ЧЁРНЫЙ**

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

рда-рдо-рдуды

нща-нщи-нщуды

дши-дша-дшуды

цве-цвё-цвюды

взра-взро-взруды

фта-фто-фтуды

2. Найди в тексте и запиши существительные, которые потерялись в словосочетаниях (по образцу).

Хлюпает - *хлюпает (что?) дождик.*

Распускался

Молодеют

Падают

Облезла

Снимают

Забрал

3. Найди в тексте описание признаков осени и весны. выпиши словосочетания. Какие признаки будут общие?

ОСЕНЬ

ВЕСНА

4. Образуй прилагательные по образцу:

Жизнь собаки – **собачья** жизнь.

Жизнь кошки - ...

Жизнь медведя -

Жизнь волка - ...

Жизнь зайца -



5. Автор в тексте использует сравнения. Проведи линию от предложения к нужной картинке:

Небо станет, как

Вот Зинин дядя совсем лысый, вся шерсть с головы облезла, точь-в-точь –

Братец её лежит в колясочке и визжит, как ...



Занятие 10.

«ДНЕВНИК ФОКСА МИККИ», ОТРЫВОК «Я ОДИН»
САША ЧЁРНЫЙ, (1 ЧАСТЬ)1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

два-дво-дву-двы

пла-пло-плу-плы

сха-схо-сху-схы

дца-дцо-дцу-дцы

спра-спро-спру-спры

зда-здо-зду-зды

2. Посмотри на картинки. Эти предметы из текста. Подпиши названия.  3. Соедини существительные с прилагательными, чтобы получились словосочетания из текста.  

собачий

подушка

сигарная

парк

облезшее

ветер

диванная

коробка

оконные



грязь

голый

чучело

непроходимая

щёлочки

4. После прочтения 1-й части текста вставь в предложения пропущенные слова по смыслу текста.  

Сильный ветер скулит и подвывает в комнатах дома словно _____.

Осенью в парке деревья без листьев выглядят _____.



В аллее повсюду непроходимая _____.

Микки очень _____ в пустом тёмном доме. Он даже _____ у камина.

Садовник очень _____ на Микки, потому что у него грязные лапы.

Микки нашёл коробку с _____, и теперь он может снова писать в дневнике.

Микки бы очень хотел издавать _____ для собак.

5. Объясни, как ты понимаешь выражение «держусь молодцом». В случае затруднений используй опорные слова:  

Бодрость, боевой дух, настроение, сохранять, бравый вид, не показывать грусть, весело, выглядеть, бравый вид.

Занятие 11.

«АВТОБУС», Т. ПОНОМАРЁВА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

мба-мбо-мбу-мбы

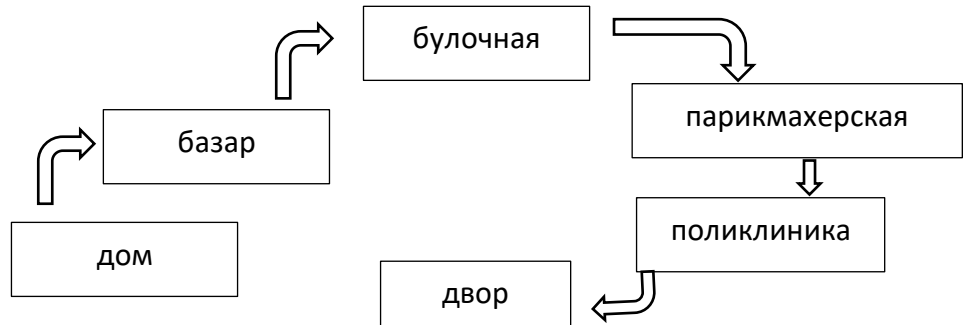
взда-вздо-взду-взды

вмя-вме-вмё-вми

жда-жде-ждё-жди

скля-скле-склё-скли

тря-трё-тре-три

2. Правильно ли указан маршрут бабушки? 3. Объясни значение глаголов, которые встречаются в тексте. В случае затруднений найди синонимы и используй их для ответа. **увязался**

шарахнуться, отпрыгнуть, резко отодвинуться, отскочить

отпрянул

отойти, отступить назад, медленно отходить назад

попятиться

идти за кем-то, неотступно, преследовать, ходить как тень, сопровождать

4. Допиши окончания предложений.

Бабушка вымыла автобус (чем?)

шина, насос.

Бабушка спряталась (где?)

газета.

Бабушка махнула на автобус (чем?).....

тёплая вода.

Бабушка склеила (что?)

большая клумба.

Бабушка выпрямила (что?)

рука.

Бабушка прочитала (что?)

мягкий коврик.

Бабушка позвонила (по чему?).....

треснутое стекло.

Бабушка накачала (что?)

номер.

4. Чтобы пересказать текст, какой набор ключевых слов подойдет для твоего рассказа?

№ 1: бабушка, автобус, авария, пешеходный переход, водитель.

№ 2: бабушка, автобус, кондуктор, счастливый билет, удача.

№ 3: бабушка, автобус, сломанный, забота, потерялся, вознаграждение.

№ 4: бабушка, автобус, дорога, чемодан, колесо, ремонт, торопиться.

Занятие 12.

«КАК Я ЛОВИЛ ЧЕЛОВЕЧКОВ», Б. ЖИТКОВ (1 ЧАСТЬ)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

рша-рши-ршу-ршо

ярк-ёрк-юрк-ерк

чья-чье-чью-чьи

чка-чко-чку-чки

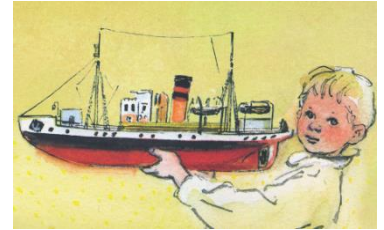
схва-схво-схву-схвы

чта-что-чту-чты

2. Найди в тексте описание парходика. Подчеркни названия частей пархода, которых не было в тексте. ○

- мачта;
- борт;
- корма;
- нос;
- палуба;
- штурвал (рулевое колесо);

- каюта;
--трюм;
- винт;
- якорь;
- камбуз;
- труба;
- иллюминатор.



3. Образуй слова по образцу. Обведи те, которые встречались в тексте: ○○

у человека	у гнома	у великана
рука	рученька	ручища
конфета
глаза
нога
топор
дом
стул
голова

4. Теперь наоборот: образовать обычное слово из уменьшительной формы: ○

парходик – парход

дверка -

Борюшка – Боря

миленькая - милая

будочка -

розочка -

окошечко -

человечек - ...

дырочка -

щёлочка - ...

огонёк -

крошечка - ...

КАКИЕ ЕЩЕ СЛОВА В УМЕНЬШИТЕЛЬНО-ЛАСКАТЕЛЬНОЙ ФОРМЕ МОЖНО НАЙТИ В ТЕКСТЕ? ○ (Ответ: тихонечко, тряночка, рядок, коврик, топорик, ножки, коробочка, лесенки, кастрюлька)

Занятие 13.


«КАК Я ЛОВИЛ ЧЕЛОВЕЧКОВ», Б. ЖИТКОВ (2 ЧАСТЬ)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

льзя-льзё-льзю-льзи тра-тро-тру-тры вдра-вдро-вдру-вдры
 лкли-лклё-лклю-лкле стря-стрё-стрию-стри ткна-ткно-ткну-ткны

2. Впиши пропущенные слова.  

Когда Боря был маленький, его привезли жить к _____.
 У бабушки на полке стоял чудесный _____. Боря стал просить
 бабушку _____ с парходиком. Но бабушка
 _____.
 Боря думал, что на парходике живут _____. Ростом они должны
 быть не выше _____. Боря очень захотел
 _____ человекков. Ночью он старался не _____ и
 всё время смотрел на _____. Потом он придумал положить на
 парходик _____. Боря представлял, как человекки будут
 _____ конфету своими маленькими _____. Но
 пока Боря спал, леденец _____.
 В следующий раз Боря положил на парходик _____. Но хлеб тоже
 _____ наутро. Боря даже хотел положить на парходик тряпочку,
 смоченную _____, чтобы человекки оставили следы. Но человекки
 казались Боре очень _____, потому что легко справлялись со всеми его
 ловушками. Тогда Боря _____ бабушку, чтобы остаться одному дома.
 Бабушка поверила ему и _____. Боря схватил столовый _____ и начал
 приподнимать _____ парходика, чтобы заглянуть вовнутрь. Он очень
 хотел _____ хотя бы одного человекка. Но под палубой парходик
 оказался совершенно _____. Боря был очень _____ и не
 знал, что он скажет _____.

3. Ниже даны описания частей парходика: *мачта, корма, якорь, борт, палуба*. Подпиши ответ, про что идёт описание. 

Задняя часть корабля – это?

Горизонтальная площадка корабля (по которой ходят) – это ...?

Боковая часть корабля – это ...?

Вертикальный столб на корабле для крепления паруса – это ...?

Специальная конструкция из металла на длинной цепи, которую опускают на дно, чтобы удерживать корабль – это ...?

Занятие 14.

«ЛУЧШИЙ ДРУГ МЕДУЗ», М. ВАЙСМАН

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

жга-жго-жгу-жгы

гна-гно-гну-гны

гла-гло-глу-глы

ствя-ствё-ствю-стви

ства-ство-ству-ствы

стра-стро-стру-стры

2. Добавь в предложения пропущенные «рисующие» слова-прилагательные, пользуясь подсказками в тексте.

У моря бывает разное настроение.

Если море _____ (очень спокойное, еще не проснулось), то цвет воды будет _____ оттенков (едва заметных, бледных): голуб____, розов____ и зелён_____.

Если море хочет поиграть, то краски будут более _____ (насыщенные).

А когда море рассердилось и штормит, то цвет будет _____ (самый тёмный цвет).

3. Продолжи предложения антонимами к подчёркнутым словам. Выбери нужный вариант. Медузы не мутные, а ...

туманные
прозрачные
белые

Медузы не шершавые, а

ребристые
горькие
гладкие

Медузы не сухие, а

склизкие
шероховатые
тёплые

4. Прочитай предложения. Подчеркни, что верно, а что нет.

1. Филя не любил купаться из-за медуз (верно/неверно).
2. Заходить в море нужно было по камешкам (верно/неверно).
3. Медузы – это скользкие существа с чешуей и длинным жалом (верно/неверно).
4. Филя увидел, как мальчик на пляже осторожно играет с медузами (верно/неверно).
5. Сначала он что-то шёпотом им говорил, а потом отпускал в воду (верно/неверно).
6. Филя начал разговаривать с мальчиком о медузах и сравнил плавание медузы с полётом бабочки (верно/неверно).
7. Филя подружился с мальчиком на пляже, и они вместе стали плавать в море (верно/неверно).
8. Филя научился плавать и перестал опасаться медуз (верно/неверно).

Занятие 15.

«СЛОН», А. КУПРИН, 1 ЧАСТЬ (СТР.151-157)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

дря-дрё-дрю-дри

кла-кло-клу-клы

вна-вно-вну-вны

рка-рко-рку-ркы

шна-шно-шну-шны

стла-стло-стлу-стлы

2. Какие фокусы исполнял слон Томми на представлении в зверинце. зачеркни неправильные ответы. 

Томми умеет ходить по катящейся бочке.

Томми умеет рисовать хоботом картины.



Томми умеет становиться на задние лапы.

Томми умеет обедать за столом как благовоспитанный мальчик.

Томми умеет играть в футбол.

Томми умеет переворачивать страницы книги.

Томми умеет танцевать вокруг себя.

3. Словосочетания из текста разорвались. найди в тексте или вспомни после прочтения окончание каждого словосочетания.  

дрожащий ...	животные
неподвижные, невесёлые ...	игрушка
осенний ...	толпа
большая ...	морковь
свежая ...	дочь
громадные	голос
единственная ...	дождик
дорогая ...	глаза

4. Расставь предложения по порядку.  

- Папа отправился в зверинец и увидел представление умного слона Томми.
- Но вскоре слон уже важно шагал по улице к дому Нади.
- В доме было всё подготовлено к встрече слона Томми.
- Девочка Надя была больна странной болезнью: у неё ничего не болело, но она лежит целыми днями.
- Надя попросила папу достать ей живого слона.
- Хозяин Томми не сразу согласился отправиться со слонем к девочке.
- Мама очень хотела развлечь Надю, но ничего не получалось.
- Доктор советовал не давать Наде скучать и исполнять все ее капризы.

Занятие 16.

«СЛОН», А. КУПРИН, 2 ЧАСТЬ (СТР.158-162)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

дна-дно-дну-дны

тря-трё-трю-три

стра-стро-стру-стры

всмё-всмю-всми

льстви-льствё-льствию-льствя

2. Дополни предложения по описанию Томми наиболее подходящими словами из скобок, не забудь проверить окончания.

Слон поразил Надю своими _____ (небольшие, громадные, миниатюрные) размерами.

На конце его длинного хвоста было что-то вроде _____ (завитушка, помело, крючок).

Уши Томми были огромные, как _____ (арбузы, паруса, лопухи).

Ноги Томми толстые, как _____ (столбы, бамбук, палки).

Хобот похож на длинную _____ (осьминог, змея, червяк).

Кожа у слона _____ (гладкая, мягкая, грубая).

Глаза у Томми _____ (глупые, большие, крошечные).

Знаешь ли ты, что такое *помело*? *лопух*? *бамбук*? Объясни, пользуясь картинками



3. Ниже перечислены все виды пищи и напитков, которые упоминаются во второй части текста.

- Выпиши по порядку все выделенные буквы и прочитай слово, которое у тебя получилось.

*М*олоко, *я*йцо *в*смятку, *ч*ай, *с*ахарная вода, *б*улки, *т*орт, *с*елёдка, *к*аша, *с*уп из *к*урицы, *о*вощи, *с*алат, *к*акао.

У тебя получилось слово: ...

Расскажи, кто или что это в содержании текста.

- А теперь ещё раз перечитай список ↑ и вспомни, каких блюд в тексте не было. Зачеркни их в списке, который сверху.

Занятие 17.

«ЗАЯЧЬИ ЛАПЫ», К. ПАУСТОВСКИЙ

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

ржа-рже-ржу-ржи

бна-бно-бну-бны

рла-рло-рлу-рлы

рца-рце-рцу-рци

стря-стрё-стрию-стри

ства-ство-ству-ствы

2. Образуй прилагательные по образцу. лапы зайца – *заячьи лапы*

хвост мыши – ...

лапы льва - ...


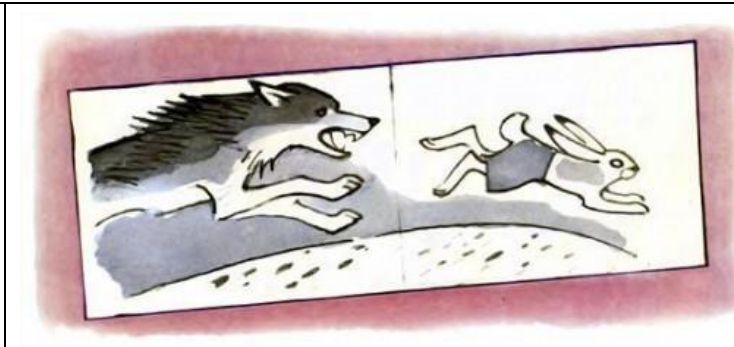

гнездо орла - ...

лапы белки – ...

клюв птицы - ...

лапы лисы - ...

ружьё охотника - ...

3. Посмотри на картинки. Какие подошли бы для рассказа?  

Занятие 18.

«РЫБАК И РЫБЁШКА», БАСНЯ ЭЗОПА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

жда-ждо-жду-жды

стя-стё-стю-сти

дра-дро-дру-дры

гна-гно-гну-гны

шка-шко-шку-шкы

рна-рно-рну-рны

2. Продолжи ряд однокоренных слов. ○

Рыбак, рыбёшка, ...

Если возникли трудности, то реши примеры. Соедини с нужными словами в рамках, чтобы получились словосочетания (по образцу). Составь предложения.

рыб + н + ьй = ...

рыб + а + ц + к + ий = ...

рыб + лов = ...

рыб + а + л + к + а = ...

по + рыб + а + ч + и + ть =

терпеливый

зимняя

весёлый

суп

посёлок

мелкая

удачно

3. После прочтения басни допиши окончания предложений. В текст не подглядывай! ○○

*Рыбак задросил невод и**Рыбёшка стала умолять**Она говорила, что ей нужно**Но рыбак не отпустил рыбёшку.**Он сказал, что мура**Басня показывает, что лучше*

Занятие 19.

«СОЛОВЕЙ И ЯСТРЕБ», БАСНЯ ЭЗОПА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

ВЛЯ-ВЛЁ-ВЛЮ-ВЛИ

ВЛА-ВЛО-ВЛУ-ВЛЫ

КТЯ-КТЁ-КТЮ-КТИ

ЛВЯ-ЛВЁ-ЛВЮ-ЛВИ

ЛВА-ЛВО-ЛВУ-ЛВЫ

ТКЯ-ТКЁ-ТКЮ-ТКИ

2. Образуй однокоренные слова. Используй подсказки. ■

Соловей

Песня (какая?)

Жена соловья – это

Ласково соловья называем

Птенец соловья - это

Ястреб

Коготь (чей?)

Ласково ястреба называем ...

Птенчик ястреба – это ...



3. После прочтения текста найди окончание для каждого предложения. Расставь предложения по порядку (не заглядывая в текст!). ○

<input type="checkbox"/> Но ястреб ответил ему, что...	распевал чудесные песни.
<input type="checkbox"/> Соловей очень испугался и	он ещё не сошёл с ума.
<input type="checkbox"/> Непростительная глупость бросить добычу, которая уже поймана,	стал просить ястреба отпустить его.
<input type="checkbox"/> Соловей сидел на дубе и	поискать птиц покрупнее.
<input type="checkbox"/> Вдруг ястреб увидел его,	слишком мал, чтоб утолить голод ястреба.
<input type="checkbox"/> Убеждал его соловей, что он	и погнаться за той, которой еще и не видно.
<input type="checkbox"/> Лучше уж ястребу	налетел и схватил.

4. Какая иллюстрация по смыслу подошла бы к этой басне? ○○



Занятие 20.

«БЫКИ И ЛЕВ», БАСНЯ ЭЗОПА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

жар-жор-жур-жир

мяж-мёж-мюж-миж

чаж-чоуж-чуж-чиж

маж-мож-муж-мыж

жам-жим-жём-жем

жач-жёч-жуч-жич

2. Разгадай ребусы и запиши получившиеся слова. выполни задания в рамке.



Слово: _____

Ответ: лев

Задания:

1. Образуй *прилагательное* от получившегося слова.
2. Подбери к этому слову *антоним*.
3. Какое слово лучше подойдет для словосочетания с этим словом:
-злейший,
-хороший;
-приятный.

 4 = Г

Слово: _____

Ответ: рыба

Задания:

1. Образуй *прилагательное* от получившегося слова.
2. Образуй *уменьшительную* и *преувеличенную* форму этого слова (маленький; взрослый).
3. Какое слово лучше подойдет для словосочетания с этим словом:
нежный, сильный, грациозный.



1 = С




Слово: _____

Ответ: море

Задания:

1. Образуй *глагол* от получившегося слова.
2. Подбери к этому слову *антоним*.
3. Какое слово лучше подойдет для словосочетания с этим словом:
интересная, весёлая, крупная.

3. Выбери ключевые слова, которые точно передают содержание текста. 

№ 1. друзья, ссора, вместе, быки, мир.

№ 2. быки, вместе, лев, ссора, расправиться.

№ 3. быки, лев, пастись, луг, убежать.

№ 4. быки, пастись, ссора, враги, стадо.

Перескажи басню, используя ключевые слова.

Занятие 21.

«ВОРОН И ЛИСИЦА», БАСНЯ ЭЗОПА

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

хва-хво-хву-хвы


вха-вхо-вху-вхы

пха-пхо-пху-пхы

хвя-хвё-хвю-хви


вхя-вхё-вхю-вхи

хсо-хто-хвэ-хпы

2. Прочти басню в учебнике. исправь все ошибки в изложении этой басни ниже. 

Ворон унесла кусок колбасы и уселся на траве. Лисица это увидел и захотел заполучить этот кусок. Стал волк перед вороном и принялся его ругать: ах, ты какой некрасивый и ничтожный, не быть тебе никогда царём над птицами, но, может, голос есть красивый? Ворона ушная была, поэтому решила голос показать лисице, выпустила кусок из клюва и запела как соловей. А лисица быстро ухватила кусочек сыра и сказала птице:

«Благодарю покорно, милый ворон, теперь я самый верный друг твой и поклонник! Скоро все птицы будут восхищаться пением твоим!»

3. Мораль басни заложена в пословицах, которая зашифрована ниже. Для этого нужно правильно расставить пробелы 

Н АЯЗ ЫКЕМ ЕД ОК, АНАС ЕР ДЦ ЕЛЕ ДОК.

ЛУ ЧШ ЕГОРЬ КАЯ ПР АВ ДАДР УГА,
ЧЕМЛЕ СТЪВ РАГА.

ВС ТРЕЧ АЙНЕ ЛЕС ТЬЮ, АЧ ЕСТ БЮ!

КОМ УСЛ УЖ У, Т ОМ У ИПЛ ЯШ У.

Занятие 22.

«ПРЕСТУПНИК», Н. ТЭФФИ (1 ЧАСТЬ, СТР 58-63)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

нда-ндо-нду-нды

дза-дзо-дзу-дзы

бда-бдо-бду-бды

дна-дно-дну-дны

зда-здо-зду-зды

дба-дбо-дбу-дбы

2. Посмотри на картинки. найди в тексте упоминание этих слов, подчеркни, в каком месте. Лишнее зачеркни. 3. Прочитай и реши, что верно, а что нет.

Вовка учится в школе (верно/неверно).

У Вовки есть сестра и брат (верно/неверно).

Вовка очень любит всё яркое и блестящее (верно/неверно).

Вовкин товарищ дал ему карандаш домой порисовать (верно/неверно).

Вовке нравится лежать на диване и крутить в руке карандаш (верно/неверно).

Мама Вовки хочет обратиться в полицию за помощью в воспитании (верно/неверно).

Вера убедила Вовку вернуть карандаши ребятам (верно/неверно).

Учительница похвалила Вовку за то, что он сознался (верно/неверно).

4. Допиши окончания. У меня есть **красный** карандаш.У Вовки нет **красн**_____ **карандаш**_____.Вовка был бы очень рад **красн**_____ **карандаш**_____.Вовка хочет иметь **красн**_____ **карандаш**_____.Вовка любит играть **красн**_____ **карандаш**_____.Вовка мечтает о **красн**_____ **карандаш**_____.У меня есть **два красных** карандаша.У Вовки нет **дв**_____ **красн**_____ **карандаш**_____.Вовка был бы очень рад **дв**_____**красн**_____ **карандаш**_____.Вовка хочет иметь **дв**_____ **красн**_____ **карандаш**_____.Вовка любит играть **дв**_____ **красн**_____**карандаш**_____.Вовка мечтает о **дв**_____ **красн**_____**карандаш**_____.

Занятие 23.

«ПРЕСТУПНИК», Н. ТЭФФИ (2 ЧАСТЬ, СТР 64-69)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

рста-рсто-рсту-рсты рла-рло-рлу-рлы бствя-бствё-бствю-бстви
стра-стро-стру-стры льстя-льстё-льстю-льсти взва-взво-взву-взвы

2. Объясни, что такое «Напёрсток». Разбери это слово по составу. найди напёрсток на картинке. ○○



Напёрсток – одевают *на перст*.

А что одевают ...

- на колено при катании на роликах?

- на морду собаки?

- на уши для прослушивания музыки?

- на руки преступнику?

Запиши эти слова ниже и сделай

разбор по составу:

3. Допиши окончания слов в предложениях, не пользуясь текстом ○

Дети пришли в гости к почтен_____ старухе. Там они добрались до её рабоч_____ ящик____. Детям было очень интересно играть сокровищ_____ старухи: тесёмк____, катушк____, ленточк____, пуговк____. Особенно они поразились необычн_____ напёрстк____. Он был очень странный: без доньшк____, ярк____ красн____ цвета.

Вовка спрятал напёрстк_____ под диван____, но его сестр____ всё быстро стало ясно. На другой день мать нашла под диван_____ старух_____ напёрсток, который та надевала на указательн_____ палец лев_____ руки, чтобы не колола иголка.

4. Выполни разбор слова «Ищейка». От какого слова оно образовано? ○○

ищейка

Подчеркни все синонимы этого слова:

следопыт, сыщик, следователь, охранник, сопровождающий.

Выбери слово, которое лучше сочетается со словом «ищейка»:

слабая, опытная, смешная, неторопливая

Занятие 24.

«РОВНО 25 КИЛО», В. ДРАГУНСКИЙ

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

мга-мго-мгу-мгы


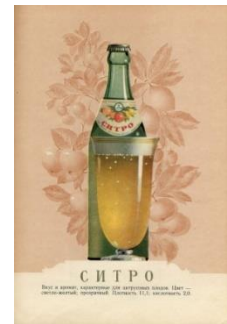
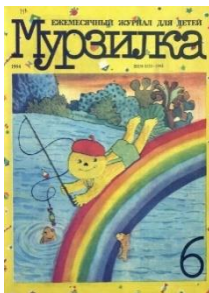
бга-бго-бгу-бгы

гма-гмо-гму-гмы

мгя-мгё-мгю-мги

бгя-бгё-бгю-бги

гмя-гмё-гмю-гми

2. Прочитай рассказ. все ли слова тебе понятны? Найди и подчеркни непонятные слова. Составь с ними предложения **Кило** – это сокращённо килограмм

«Мурзилка» – очень популярный детский журнал. Годовая подписка – это возможность его получить

Квитанция – это документ, который что-то ПОДТВЕРЖДАЕТ (т.е. расписка в получении)

Ситро – это газированный лимонад

3. Отметь правильные ответы, не пользуйся текстом 

В «Комнате аттракционов» Денису пришлось:

- жонглировать яблоками;
- кусать яблоко на верёвке без помощи рук;
- ходить с яблоком на голове;
- грызть яблоко на скорость.

В стрельбе из лука Мишка сумел:

- попасть в обезьянку;
- попасть в работника этого аттракциона;
- попасть и разбить далёкую лампу;
- сломать стрелу.

Во время первого взвешивания оказалось, что:

- вес Дениски 24,5 кг;
- вес Мишки 24 кг;
- вес Мишки 25,5 кг;
- вес Дениски 25 кг.

Как ребята распорядились выигранной подпиской на журнал:

- подписку забрал Денис как настоящий победитель;
- подписку забрал Мишка, потому что он придумал, как выиграть;
- решили читать журнал вместе;
- решили отдать подписку в детскую библиотеку.

Занятие 25.

«ИСТОРИЯ ГУСЕНИЦЫ», Б. ЗАХОДЕР (1 ЧАСТЬ, СТР.88-92)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

пца-пцо-пцу-пцы

мца-мцо-мцу-мцы

ца-цо-цу-цы

цпа-цпо-цпу-цпы

цма-цмо-цму-цмы

зца-зцо-зцу-зцы

2. Все ли персонажи из текста тебе знакомы? Соедини с картинкой. 

Неторопливая, мудрая....

Зелёный, стрекочущий....

Мелкие, выделяющие сладкую
жидкость

Прожорливая, волосатая....

Крупный, источающий
неприятный запах....3. Отметь, что верно, а что нет 

Гусеница жила под листом лопуха (да/нет).

Гусеница очень любила поест (да/нет).

Лесной клоп осуждал Гусеницу за чрезмерное обжорство (да/нет).

Гусеница очень любила слушать пение птиц (да/нет).

Кузнечик любил играть для Гусеницы свою мелодию на скрипочке (да/нет).

Старая Улитка предсказала Гусенице, что она будет летать (да/нет).

Гусеница была очень глупа и самоуверенна (да/нет).

Гусеницу схватила птица (да/нет).

Пофантазируй немного о гусенице. Дополни предложения нужным глаголом.

Гусеница (что?) крапиву.

Гусеница (кого?) птиц.

Гусеница(где?) по стеблю.

Гусеница (на чём?) на шелковинке.

Гусеница (на кого?) на всех обитателей сада.

Гусеница(к чему?) к листу.

Гусеница (что?) яблоко.

Гусеница (где?) на земле.

Гусеница(чему?) растению.

Гусеница(куда?) в сухие листья.

Варианты глаголов: *грызть, жевать, ползти, висеть, прикрепиться, ворчать, поедать, извиваться, вредить, презирать.*

Занятие 26.

«ИСТОРИЯ ГУСЕНИЦЫ», Б. ЗАХОДЕР (2 ЧАСТЬ, СТР.95-98)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

нца-нце-пцу-нцы

сца-сцо-сцу-сцы

рца-рцо-рцу-рцы

чня-чне-цню-цни

цта-цто-цту-цты

цра-цро-цру-цры

2. Что увидела гусеница с дерева? Образуй прилагательные, составь словосочетания со словами в рамках. ○



... рыбы
... берег
... дно
... вода

... ягоды
... пожар
... озеро
... тропинка

... бабочки
... цветок
... сено
... трава

3. Найди начало и конец предложения. расставь предложения по порядку.

- Он загудел и
- У жука был
- Молоденький Скворушка принёс
- Гусеница повисла на шёлковой ниточке ...
- К Гусенице подлетел
- Жук с удовольствием рассказывал
- Но Гусеница летать не умела, поэтому
- Жук приподнял жёсткие надкрылья и
- Гусеница смогла увидеть
- Скворчиха-мать велела немедленно ...

осталась обиженно сидеть на дереве.
выбросить Гусеницу.
общительный и жизнерадостный Жук.
и луг, и речку, и лес за рекой.
развернул чудесные прозрачные крылья.
полетел в лес.
Гусенице про замечательный лес.
Гусеницу в гнездо.
и стала рассматривать просторы.
блестящий тёмно-коричневый панцирь.

4. Найди в тексте все слова с корнем *сквор*. Выпиши их здесь: ○

Образуй прилагательные по образцу:


- у Скворушки пёстрое крыло – *пестрокрылый Скворушка*;
- у Скворушки чёрные глаза -Скворушка;
- у Скворушки острый клюв - Скворушка;
- у Скворушки короткий хвост - Скворушка.

Занятие 27.

«ИСТОРИЯ ГУСЕНИЦЫ», Б. ЗАХОДЕР (3 ЧАСТЬ, СТР.101-104)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: 

щвя-щвё-щвью-щви пща-пщо-пщу-пщи мща-мщо-мщу-мщи ща-щпо-щпу-щпы щпа-щпо-щпу-щпы щма-щмо-щму-щмы

2. Лесной клоп сказал, что у гусеницы расширился кругозор. Объясни значение. найди правильные подсказки в рамках. 

круг, дальше которого Гусенице
нельзя выползть

способность хорошо видеть
вокруг себя до самого
горизонта

КРУГОЗОР – ЭТО ...
круг + зоркость



знания и представления о мире,
который окружает

название особенных глаз
Гусеницы

3. Соедини начало и конец предложений по смыслу.  

Природа менялась, потому что

Гусеница мечтала о крыльях, потому что...

Гусеница приснился сон, что у неё ...

Гусеница очень выросла, потому что...

- лето шло к концу.
- лето выдалось холодным и дождливым.
- наступила весна.
- хотела полететь в тёплые края.
- хотела полететь в лес и съесть его.
- хотела похвастаться перед Жуком.
- появились крылья, но ветер оборвал их.
- появилось только одно безжизненное крылышко.
- появилась новая красивая шкурка.
- грызла много крапивы.
- стала романтической и мечтательной.
- постоянно расширяла кругозор.

4. ОБРАЗУЙ ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ ПО ОБРАЗЦУ: 

Лист крапивы – *крапивный лист*

Лист смородины - _____

Лист осины - _____

Лист яблони - _____

лист берёзы - _____

лист рябины - _____

лист клёна - _____

Занятие 28.

«ИСТОРИЯ ГУСЕНИЦЫ», Б. ЗАХОДЕР (4 ЧАСТЬ, СТР.105-109)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

еща-сщо-сшу-сщи
щса-щсо-щсу-щсы

тща-тщо-тщу-тщи
щтя-щтё-щтю-щти

рща-рщо-рщу-рщи
лща-лщо-лщу-лщи

2. Найди правильное сочетание слов. соедини линиями. ○○○

поздняя
голые
странное
тёплый
весеннее
беспомощное
ослепительные
прелестная

солнце
создание
бабочка
краски
ветки
осень
взгляд
существо

3. Вставь пропущенные глаголы в предложения, не пользуясь текстом ○○○

Гусеница _____ на себя шелковую ниточку (выматывала, наматывала, приматывала, изматывала).

На утро кокон Гусеницы был _____ к толстому стеблю крапивы (связан, перевязан, завязан, привязан).

Всю зиму кокон _____ там, где был надёжно прикреплён (нависал, отвисал, провисел, висел).

Зима _____ (вышла, сошла, перешла, прошла), и с сосуллек _____ капель (накапала, закапала, капала, прокапала).

Скоро из кокона какое-то странное существо _____ (заползло, переползло, сползло, выползло) наружу.

Под тёплыми лучами солнца морщинистые мокрые крылышки _____ (поправились, направились, справились, расправились), _____ (повернулись, перевернулись, свернулись, развернулись) и засияли ослепительными красками.

Теперь Бабочка может _____ (прилететь, полететь, пролететь, залететь), куда хочет и _____ (подсмотреть, высмотреть, присмотреть, посмотреть) весь мир.

Занятие 29.

«ЧЕСТНОЕ СЛОВО», Л. ПАНТЕЛЕЕВ (1 ЧАСТЬ, СТР.127-130)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ: ○

тфё-тфю-тфи-тфе
фта-фто-фту-фты

фся-фсё-фсю-фси
сфа-сфо-сфу-сфэ

фла-фло-флу-флы
лфа-лфо-лфу-лфэ

2. Мальчик в рассказе был часовым (от слова «часы»).

Образуй прилагательные, составь предложение с подходящим глаголом. ○

Кто?

Что делает?

- часы
- война
- вода
- боль
- дежурство
- пожар
- работа
- участок
- пост
- рана
- руль
- учение

- часовой
- ...

- изучает
- приказывает
- охраняет
- тушит
- страдает
- строит
- проверяет
- плавает
- управляет
- лежит
- допрашивает
- стоит

3. Расставь иллюстрации к 1-й части по порядку изложения рассказа. ○



Занятие 30.

«ЧЕСТНОЕ СЛОВО», Л. ПАНТЕЛЕЕВ (2 ЧАСТЬ, СТР.131-135)

1. ПРОЧИТАЙ ЦЕПОЧКИ СЛОГОВ:

фта-фто-фту-фты
тфа-тфо-тфу-тфы

фча-фчо-фчу-фчи
чфа-чфо-чфу-чфэ

фша-фшо-фшу-фше
шфа-шфо-шфу-шфы

2. Какие воинские звания упоминались в рассказе? отметь всё, что является воинским званием, расставь их по старшинству.

сержант

генерал

лейтенант



подполковник

майор

маршал

полковник

3. Какой набор ключевых слов лучше всего поможет передать содержание рассказа?

№ 1: вечер, мальчишки, часовой, веснушки, забыть, пост, сторож, бежать, трамвай, радость;

№ 2: сад, книга, мальчик, игра, сержант, пороховой склад, трамвайная остановка, сторож, торопиться уехать;

№ 3: сад, вечер, мальчик, плач, честное слово, игра, часовой, военный, приказ, оставить пост, домой;

№ 4: потёмки, читать, плач, мальчик, белая будка, болен, караул, смешно, трамвай, закрыть ворота.

4. Расставь иллюстрации ко 2-й части рассказа по порядку изложения. 