

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
Кафедра коррекционной педагогики

ВЕТ АЛИСА АНДРЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Сравнительный анализ сформированности понимания прочитанного у
обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи и задержкой
психического развития

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия и тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

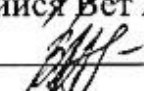
« 13 » 05 2025г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Мамасва А.В.

« 13 » 05 2025г. 

Обучающийся Вет А.А.

« 13 » 05 2025г. 

Дата защиты « 13 » 06 2025г.

Оценка _____

Красноярск 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической, логопедической и нейропсихологической литературы по проблеме нарушений понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.....	8
1.1. Психологические механизмы и операции процесса чтения.....	8
1.2. Понятие дислексии, классификации дислексий.....	13
1.3. Особенности понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.....	20
1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции семантической дислексии у детей.....	26
Вывод по I главе.....	33
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его сравнительный анализ по выявлению особенностей понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.....	34
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3. Методические рекомендации по развитию понимания прочитанного у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи и обучающихся задержкой психического развития.....	83
Вывод по II главе.....	97
Заключение.....	100
Список используемых источников.....	103
Приложения.....	107

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В настоящее время в школах значительно увеличилось количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития (ЗПР). Дети данных категорий имеют схожие проявления и специфические особенности. Многие учёные, изучающие особенности детей с ОНР и ЗПР, обнаружили трудности освоения процесса чтения детьми данных категорий.

Формирование процесса чтения является важной задачей в начальной школе, так как умение читать и понимать прочитанное способствует успешному дальнейшему обучению, а также чтение является одной из ведущих составляющих в жизни человека. На этапе овладения чтением важно не только овладеть техникой чтения, но и овладеть осмысленным прочтением, то есть научиться понимать смысл прочитанного материала.

Обе стороны данного процесса нарушаются у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Недоразвитие звукопроизношения, фонематических процессов, лексики и грамматики приводит к нарушению технической стороны процесса чтения, вследствие чего нарушается понимание прочитанного материала, смысловая сторона процесса чтения. И наоборот, несформированность смысловой стороны чтения может повлечь за собой нарушение технической стороны чтения, например неправильные смысловые догадки могут проявиться в аграмматизмах. Также возможно проявление механического чтения, когда техническая сторона сформирована, но понимание прочитанного нарушено, то есть осмысленности прочитанного материала не возникает. Это связано в первую очередь с нарушениями когнитивных процессов.

Сравнительный анализ общих и специфических особенностей у детей двух этих нозологий приобретают особую актуальность в связи с изменениями условий обучения детей в школе, а именно с практикой инклюзивного образования. Когда дети с общим недоразвитием речи и задержкой

психического развития обучаются в одном классе и нужно использовать как общие подходы, опирающиеся на общие их особенности, так и дифференцированные подходы, учитывающие индивидуальные особенности таких детей. Глубокий сравнительный анализ общих и специфических особенностей будет способствовать более точному пониманию и определению эффективных дифференцированных подходов с целью развития понимания прочитанного у данных категории детей.

Объект исследования: процесс чтения у второклассников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития.

Цель исследования: выявить уровни и общие и специфические особенности понимания прочитанного у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития и на основе выявленных особенностей составить методические рекомендации.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у второклассников с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития имеются общие и специфические особенности понимания прочитанного, что привело нас к пониманию того, что необходимо провести сравнительный анализ сформированности понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. С помощью анализа результатов проведенного исследования, мы сможем составить дифференцированные методические рекомендации по развитию понимания прочитанных предложений и текстов у данной категории детей.

Основываясь на цели исследования, можно выделить ряд необходимых задач:

1. Определить современное состояние проблемы нарушений понимания прочитанного в психолого-педагогической, логопедической и нейропсихологической литературе.

2. Разработать диагностический комплекс для выявления особенностей понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

3. Выявить общие и специфические особенности сформированности понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития.

4. Составить методические рекомендации по развитию понимания прочитанного у детей данных категорий.

К методологическим и теоретическим основам исследования мы отнесли следующие положения: о психологической структуре процесса чтения (Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия), о психофизиологических основах процесса чтения (О.А. Величенкова, А.Р. Лурия, М.Н. Русецкая), о клинических и психолого-педагогических особенностях детей с общим недоразвитием речи (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева) и детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский), об особенностях понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи (С.С. Викулова, М.М. Любимова, Л.Ф. Спирова, О.В. Филиппова, Е.П. Фуреева, Е.В. Шипилова) и у детей с задержкой психического развития (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.А. Масюкова) и о дифференцированном подходе в системе коррекционной логопедической работы (Л.В. Венедиктова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина).

Методы исследования: к теоретическим методам мы отнесли анализ психолого-педагогической, логопедической и нейропсихологической литературы, к практическим, изучение психолого-педагогической документации, проведение констатирующего эксперимента, а к интерпретационным методам, количественный и качественный анализ

полученных данных диагностики. Методы были осуществлены в соответствии с целью и задачами, составленными нами перед началом исследования.

Организация исследования: было проведено на базе одной из средних школ города Красноярска. В эксперименте принимали участие 30 обучающихся вторых классов, которых мы разделили на три группы: экспериментальную группу 1 – 10 обучающихся с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня, экспериментальную группу 2 – 10 обучающихся с задержкой психического развития и контрольную – 10 обучающихся с условной нормой психического и речевого развития.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь – январь 2025) – изучение и анализ литературы, формулировка цели и задач исследования, определение объекта, предмета и базы для проведения исследования, подбор участников.

Второй этап (октябрь – февраль 2025) – разработка диагностического комплекса, проведение констатирующего эксперимента.

Третий этап (февраль – апрель 2025) – анализ результатов констатирующего эксперимента, сравнение и обобщение результатов исследования, оформление результатов исследования, составление методических рекомендаций для развития понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования: уточнение имеющихся данных об особенностях понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: составление методических рекомендаций, направленных на развитие понимания прочитанного у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Предложенные рекомендации можно использовать учителям-логопедам в рамках коррекционных логопедических курсов, а также на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях.

Структура и объём работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка литературы.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ И НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЙ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психологические механизмы и операции процесса чтения

Чтение – это вид временных связей второй сигнальной системы, сложный психофизиологический процесс, который возможен на основе сохранного и полноценного функционирования центральных и периферических отделов, а также проводящих путей. Процесс чтения осуществляется с помощью участия различных анализаторных систем: речеслухового, речедвигательного и зрительного анализаторов [4].

В процессе чтения основную роль осуществляет зрительный анализатор, с помощью которого, человек визуально распознаёт и различает графемы. Речеслуховой анализатор отвечает за фонематическое восприятие. В процессе чтения с помощью него человек воспринимает фонемы на слух и их дифференцирует, переводит зрительный образ графемы в фонему. Речедвигательный анализатор осуществляет процесс производства речи и отвечает за правильное произношение с помощью контроля над артикуляционным аппаратом. С помощью него человек воспроизводит прочитанный материал, переводит фонему в артикулему [4].

Таким образом, анализаторные системы играют важную роль в процессе чтения, так как с их помощью человек воспринимает написанный материал.

По мнению А.Р. Лурия, известного нейропсихолога, каждая высшая психическая функция локализуется в определённом участке головного мозга. Однако, несмотря на то что чтение является высшей психической функцией, чтение также является сложным процессом, который включает в себя много разнообразных составных частей и не выполняется одним участком мозга,

следовательно, этот процесс возможен только при совместной работе нескольких участков головного мозга [18].

В своё время А.Р. Лурия условно поделил головной мозг на три функциональных блока:

I функциональный блок мозга – энергетический, отвечающий за регуляцию тонуса и бодрствования. За счёт него человек получает энергию, которая необходима для включения в определённую деятельность. Первый блок содержит в себе компонент функциональной системы чтения – избирательную активацию, с помощью которой человек сосредотачивает своё внимание на увиденном материале и у него возникает желание прочитывать этот материал. Этот процесс осуществляется стволовыми и подкорковыми клетками головного мозга. Если этот блок нарушается, тогда человек тяжело включается в процесс деятельности, он быстро утомляется, становится невнимательным, следовательно, теряет желание к чтению.

II функциональный блок мозга – блок приёма, переработки и хранения информации. С помощью него человек воспринимает информацию, перерабатывает и сохраняет её в памяти.

Обработка зрительной информации, осуществляется за счёт работы затылочных отделов мозга, которые обеспечивают восприятие и дифференциацию графем в процессе чтения. Обработка слуховой информации осуществляется за счёт работы височных отделов мозга, которые обеспечивают процесс восприятия и различения фонем на слух, а также влияют на речеслуховую память, благодаря которой человек запоминает на слух звуки и их последовательность. Обработка кинестетической информации осуществляется за счёт переднетеменных отделов мозга, которые обеспечивают выбор артикуляционных укладов. Обработка зрительно-пространственной информации осуществляется за счёт работы зоны ТРО, теменно-височно-затылочных отделов мозга, благодаря которым человек ориентируется в микро- и макропространстве, а именно может воспринимать расположение графем на письме, дифференцировать их по написанию,

последовательно прочитывать буквы и слова, может ориентироваться на плоскости страницы тетрадки или учебника, на собственном теле, относительно своего тела, в кабинете или других помещениях.

III функциональный блок мозг – блок программирования, регуляции и контроля, который включает в себя два вида отделов:

1. Премоторные отделы, которые обеспечивают последовательное движение органов артикуляции и их переключение.
2. Префронтальные отделы, которые обеспечивают программирование, регуляцию и контроль процесса чтения [1].

Таким образом, рассматривая вышеуказанную информацию, мы можем наблюдать, какие структуры мозга участвуют в организации психических функций процесса чтения.

Л.С. Волкова и Т.Б. Филичева, рассматривая психологическую структуру чтения, выделяют две условные стороны этого процесса: техническую и смысловую. С помощью условной технической стороны человек может прочитать написанный материал. Этот процесс проходит в несколько этапов, сначала человек визуально воспринимает и различает графические образы букв, затем он их соотносит с соответствующими фонемами, после прочитывает написанный материал, преобразовывая эти фонемы в соответствующие артикулемы. Смысловая сторона обеспечивает правильное понимание прочитанного материала, понимание значения и смысла прочитанного слова [24].

А.Н. Корнев рассматривал психологическую сторону чтения иначе, он выделил два процесса: декодирования и понимания письменных сообщений. Процесс декодирования соответствует условно технической стороне по Л.С. Волкова и Т.Б. Филичева, но является более подробным. Декодирование – это процесс последовательного перевода визуальной информации в устно-языковую форму. Процесс преобразование графемы в фонему, фонемы в артикулему, слияние фонем в слог, а у некоторых детей сразу идёт

преобразование графем в слог, слияние слогов в слова и в завершении объединение прочитанных слов в предложение [11].

По мере развития навыка декодирования, психологическая структура чтения меняется, этот навык автоматизируется, происходит подсознательно, не требуя постоянного контроля. Однако, при предъявлении ребёнку сложного или незнакомого ему текста, процесс декодирования возвращается к планомерному кодированию текста [11]. Этот процесс напоминает теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, согласно которой, сначала звуковой анализ осуществляется с помощью внешних опор, например, дошкольники на начальных этапах загибают пальцы во время звукового анализа слов, потом учатся опираться на проговаривание и в конечном итоге все эти операции автоматизируются, происходят в уме. Процесс автоматизации возможен только при целенаправленном последовательном обучении ребёнка определённым навыкам [6].

После автоматизации процесса декодирования, осуществляется процесс понимания прочитанного текста, процесс осмысленного чтения, когда ребёнок адекватно анализирует прочитанную информацию, понимает смысл прочитанного материала [11]. Этот процесс отражает способность читателя – читательскую компетентность, когда ребёнок не только понимает смысл прочитанного, но и переносит этот смысл на свой личный опыт, анализирует содержание текста [9]. Для овладения навыком осмысленного чтения, необходимо, чтобы ребёнок был замотивирован на процесс чтения, осознавал цель в прочтении текста, обладал достаточным словарным запасом и умел достаточно быстро читать [6].

Т.Г. Егоров, опираясь на теорию И.П. Павлова, согласно которой в различных видах деятельности участвует кора головного мозга, последовательно раскрыл процесс формирования навыка чтения. Он утверждал, что формирование представлений о графеме и фонеме возможно при возникновении взаимосвязи между разными анализаторными системами, в момент возникновения одновременного воздействия на них разных внешних

раздражителей. Согласно этому утверждению, человек имеет представления о фонеме, когда видит графему, а о графеме, когда произносит соответствующую ей фонему. После закрепления понимания связи между графемой и фонемой, человек начинает овладевать процессом слияния графем в слог и слово. Точно также, произнося слог или слово, человек имеет представление о написании этого слога или слова, а при рассматривании написанного слога или слова у него появляются представления об их звучании, произношении. Постепенно эти представления закрепляются в памяти и становятся автоматизированными, человек читает, не задумываясь о том, как он это делает [7].

Последовательный процесс формирования навыка чтения рассматривали также зарубежные авторы Marshet al. и Frith. Они выделили: логографическое, алфаветическое и орфографическое чтение [11].

Логографическое чтение – это метод обучения чтению, при котором дети визуально запоминают целостный образ слова как картинку и связывают его с соответствующим изображением. Например, слово кот они не прочитывают, они запоминают визуальное его написание и могут это слово соотнести с картинкой, на которой изображён кот. Этот метод широко используется при обучении чтению детей с интеллектуальной недостаточностью, так как он не требует сложных умственных операций. Для успешного овладения логографическим чтением, необходимо, чтобы дети имели хорошую зрительную память и способность к восприятию зрительной информации [11].

Алфаветическое чтение – это метод обучения чтению, согласно которому дети учатся распознавать буквы и связывать их с соответствующими звуками в устной речи. Это происходит на основе понимания того, что каждая буква представляет определённый звук или сочетание звуков. Для успешного овладения алфаветическим чтением, детям нужно запомнить все буквы русского языка, но важно помнить, что одна буква может представлять разные звуки в зависимости от контекста. Важным аспектом алфаветического чтения

является умение различать и правильно интерпретировать звуковые различия [11].

Орфографическое чтение – это метод обучения чтению, согласно которому дети переходят от побуквенного чтения к распознаванию группы букв. Овладевая орфографическим методом, дети читают слова так, как они написаны. С помощью этого метода, дети начинают преодолевать барьер на пути к пониманию смысла написанного [11].

Таким образом, сформированность смысловой стороны чтения является необходимой предпосылкой к успешному овладению навыком осмысленного чтения. Смысловая сторона чтения тесно связана с технической стороной. При несформированности смысловой стороны, например, использование неправильных смысловых догадок может проявиться в аграмматизмах при чтении в слух, что является нарушением технической стороны. А при несформированности или нарушении технической стороны, ребёнок может не понимать прочитанный материал, то есть будет нарушаться смысловая сторона. Помимо этого, необходимо, чтобы стабильно работали структурно-функциональные блоки мозга и функционировали анализаторные системы, так как они являются основными механизмами, обеспечивающими успешный анализ читаемого материала и его прочтение.

1.2. Понятие дислексии, классификации дислексий

Дислексию, как нарушение навыков чтения начали изучать только в XX веке. В 1877 году Адольф Куссмауль стал первым, кто начал исследовать тяжёлые случаи нарушения чтения у детей, согласно которым, дети не могли научиться читать. В то же время R. Berlin первый ввел термин «дислексия», для обозначения этого расстройства.

В период с 1896 по 1902 год было описано несколько случаев нарушений чтения у детей, а с 1903 года учёные по всему миру стали описывать подобные случаи на разных языках. Первоначально считалось, что дислексия связана с

проблемами зрения или памяти, но позже было выявлено, что расстройство может быть вызвано нарушениями в работе мозга, проблемами с устной речью или неразвитой полушарной доминантностью.

С 30-х годов XX века нарушение чтения начинают изучать психологи, педагоги, дефектологи. В Ленинграде были открыты первые логопедические пункты, которые постепенно распространились по всей территории. Однако, понятие «дислексия» на тот момент подразумевало только клинический подход, и нарушение чтения не рассматривалось как основное направление в коррекции речи.

Только в 1968 году, благодаря Р.Е. Левиной и её коллегам, была создана психолого-педагогическая классификация, которая помогла более точно диагностировать и лечить нарушения чтения [22].

Существует большое количество определений понятию «дислексия». Хватцев М.Е. один из первых, кто раскрыл понятие «дислексия», как расстройство, ведущее к ошибкам во время чтения [15]. Корнев А.Н., в своём определении указывает на то, что трудность в овладении навыком чтения, возникает даже при достаточном уровне интеллектуального и речевого развития, сохранности слухового и зрительного анализаторов [11]. Лалаева Р.И. подчеркнула, что дислексические ошибки отличаются своей типичностью, повторяемостью и стойкостью [15]. Однако из известных авторов Волкова Л.С. наиболее точно раскрыла данное понятие. По её мнению, дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью высших психических функций и проявляющиеся в повторяющихся ошибках стойкого характера [4].

Нарушения чтения, такие как дислексия, имеют сложную этиологию, в которую вовлечены как экзогенные (внешние), так и эндогенные (внутренние) факторы, а также органические и функциональные причины. Экзогенные факторы включают патологии в пренатальный, натальный и ранний постнатальный периоды [1]. Эндогенные факторы включают наследственность и пограничные психические расстройства [32].

Органические причины включают повреждения зон головного мозга, участвующих в процессе чтения, при афазии, дизартрии, алалии [4]. Существуют и функциональные причины возникновения дислексии, согласно которым воздействие внутренних и внешних факторов приводят к затруднениям в формировании высших психических функций, участвующих в процессе чтения [4].

Таким образом, распространёнными причинами возникновения дислексии являются органические и функциональные, а также экзогенные и эндогенные факторы.

Многие авторы описали большое количество классификаций дислексий, через которые раскрыли ее формы.

Классификацию по степени выраженности описала Р. Беккер. Она выделила две основные формы: литеральную, когда трудности на уровне буквы, и вербальную, когда трудности на уровне слов. Вербальная включает в себя также: алексию – неспособность к чтению, дислексию – менее выраженную по проявлениям, брадилексию и легастению – остаточные проявления. Эта классификация основана на степени проявления дислексий, а не на её причинах и патогенезе [4].

Классификацию в зависимости от первично-нарушенного анализатора описала Токарева О.А. Она выделила три формы: акустическую, оптическую и моторную [4].

Акустическая дислексия по мнению Токаревой О.А. связана с первично-нарушенным речеслуховым анализатором и проявляется в неспособности дифференцировать звуки на слух. Однако, неправомерно называть дислексию только акустической, так как при нарушении речеслухового анализатора ребёнок путает звуки не только по звучанию, но и по артикуляции [4].

Оптическая дислексия связана с первично-нарушенным зрительным анализатором и проявляется в нарушении зрительного восприятия, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза. Однако Токарева О.А. также указывает на мнестические нарушения, нарушение речеслуховой памяти, говоря об

отсутствии связи между зрительным образом букв и образом соответствующих им звуков [4].

Моторную дислексию Токарева О.А. связывает с первичным нарушением речедвигательного анализатора, которое приводит к трудностям в движении глаз при чтении, медленное движение глаз приводит к плохому прочитыванию материала [4]. Однако нарушение движений глаз в процессе чтения наблюдается у большинства детей с дислексией, что представляет собой следствие трудностей чтения, а не причину, то есть ребёнок с дислексией плохо читает и из-за этого у него медленно двигаются глаза [13].

Следующую классификацию дислексий описал Хватцев М.Е., он выделил формы в зависимости от нарушенных психических функций.

Хватцев М.Е. выделил фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексии.

Фонематическая связана с нарушениями фонематического слуха, при которых дети испытывают трудности в распознавании букв и их сочетаний в слогах и словах. Хватцев М.Е. не выделяет отдельно нарушения языкового анализа и синтеза, которые выделяют другие авторы в своих классификациях.

Оптическая дислексия, по мнению Хватцева М.Е., связана с нарушениями в формировании представлений о связи между фонемой и графемой. Однако, данное нарушение проявляется как при оптической форме, так и при фонематической, что приводит к непониманию различий между этими формами.

По мнению Хватцева М.Е. у детей встречаются только фонематическая и оптическая дислексии, а другие формы встречаются у взрослых при афазиях [13].

А.Н. Корнев предложил модель дислексии, основанную на нарушениях специфических церебральных процессов, лежащих в основе навыка чтения. Он выделил четыре оси, каждая из которых содержит специфические факторы нарушения чтения. Первая ось, связана с этиологией и патогенезом дислексии, вторая связана с психопатологическими синдромами, третья связана с

психологическими механизмами, а четвертая связана с функциональными формами дислексии [22].

С учётом нарушенных операций процесса чтения и несформированности высших психических функций, необходимых для обеспечения процесса чтения, Лалаева Р.И. выделяет следующие формы дислексий: фонематическую, аграмматическую, оптическую, мнестическую, семантическую и тактильную.

Фонематические дислексии, наиболее распространённый вид нарушения чтения у младших школьников, который Лалаева Р.И. делит на две формы. Первая форма – это нарушение чтения, связанное с нарушением дифференциации фонем, которое проявляется в заменах звуков сходных по акустическим и артикуляционным признакам. Вторая форма – это нарушение чтения, связано с несформированностью фонематического анализа, которое проявляется в побуквенном чтении и искажении звукослоговой структуры слова. Дети, с недоразвитием фонематического анализа при чтении могут пропускать согласные звуки, как при стечении, так и без стечения, добавлять гласные между согласными, а также пропускать, добавлять и переставлять слоги в словах [15].

Лалаева Р.И. в отличие от Токаревой О.А. говорит в данном варианте дислексий не только о нарушениях дифференциации фонем сходных по звучанию, но и о нарушениях дифференциации фонем сходных по артикуляции. Также она выделяет отдельно нарушения фонематического анализа в отличии от Хватцева М.Е. Таким образом, данный вариант дислексий описан Лалаевой Р.И. наиболее подробно.

Аграмматическая дислексия связана с трудностями в понимании и использовании грамматических правил при чтении. Дети с этой формой дислексии могут допускать ошибки в окончаниях слов, суффиксах, приставках и грамматических формах слов, а также иметь проблемы с согласованием и управлением в предложениях [14].

Очень часто аграмматизмы присутствуют из-за смысловой догадки в процессе чтения, когда у ребёнка сформировалась смысловая сторона, он пытается догадаться, о чём написано, но ошибается в окончаниях из-за чего страдает техническая сторона чтения. Лалаева Р.И. первая, кто выделил аграмматический вариант дислексий.

Оптическая дислексия связана с нарушением зрительного восприятия и представления. Дети с оптической дислексией испытывают трудности с распознаванием графем и слов, могут путать графемы, которые состоят из одинаковых элементов, но по-разному расположены в пространстве, а также графемы, которые отличаются дополнительными элементами. Помимо нарушений относительно процесса чтения, у таких детей наблюдаются и нарушения ориентировки в микропространстве и макропространстве, которые их окружают [14].

Токарева О.А., в своей классификации в оптической дислексии выделила нарушения речеслуховой памяти, которое указывает на мнестические нарушения. Лалаева Р.И. выделила отдельный вариант дислексии, который связан с нарушениями речеслуховой памяти и назвала его мнестической дислексией.

Мнестическая дислексия проявляется в недифференцированных заменах, которые связаны с тем, что ребёнок в процессе чтения забывает, как произносится звук, соответствующий букве, он не может связать графему с соответствующей фонемой, вследствие нарушения речеслуховой памяти. Также дети с мнестической дислексией не могут воспроизвести ряд звуков, слов или при воспроизведении путают их последовательность. В школьном возрасте редко встречаются дети с мнестической дислексией, а вот в дошкольном возрасте эти нарушения ярко выражены в процессе формирования звукобуквенных обозначений [15].

Семантическая дислексия проявляется в нарушениях понимания прочитанного материала: слов, предложений, текстов. Лалаева Р.И. описывает два варианта семантических дислексий.

Первый вариант, когда при сохранной технике чтения, нарушается понимание смысла прочитанного. Проявляется на этапе синтаксического чтения, когда ребёнок читает целыми словами и не понимает прочитанный материал, так как читает каждое слово изолированно от других слов. У детей не сформированы представления о синтаксических связях внутри предложения, при этом слова изолированно от других слов в предложении воспринимаются. Такие дети тяжело воспринимают прямой и обратный порядок слов, например: «Где конь едет на мальчике, а где мальчик едет на коне?», «Мальчик спасён девочкой. Кто спасатель?». Они могут не понять прочитанное предложение, текст или могут неправильно его интерпретировать, понять значение предложения или текста по-своему.

Второй вариант семантической дислексии возникает, при нарушении техники чтения, когда дети читают по буквам или по слогам, вследствие несформированности звукослогового анализа и синтеза. Чаще всего непонимание прочитанного наблюдается при послоговом чтении. Такие дети читают механически, без понимания смысла прочитанного, они не могут соединять слоги в целые слова, не распознают слова, если они разделены на части, и не могут выполнять задания, связанные с пониманием значения слов. Проблема заключается в том, что чтение по слогам искусственно разделяет слово на части, чем оно отличается от привычного произношения слов в устной речи, где они воспринимаются целостно и в контексте [14].

Нарушения понимания прочитанных предложений у детей проявляются по-разному. Одни дети, при прочтении предложения, теряют последовательность слов, узнают и называют только отдельные слова, другие неточно воспринимают содержание прочитанного, они могут не обратить внимание на важные факты, неправильно понять значение слов в предложении, третьи, при прочтении предложения по слогам, не могут его слитно повторить и не соотносят его со значением [15].

Лалаева Р.И. выделила ещё одну дислексию – тактильную, которая наблюдается у слепых детей при чтении азбуки Брайля. Она проявляется в сложностях дифференциации тактильно воспринимаемых букв [15].

Таким образом, нарушения чтения изучают уже очень давно, на протяжении нескольких лет, разные учёные выявили большое количество вариантов нарушений чтения, которые описали в своих классификациях. Лалаева Р.И. наиболее точно и полно описала варианты дислексий, она дала наиболее развёрнутую классификацию. В современной классификации выделяют такой вид, как семантическая дислексия, которая проявляется как на этапе синтетического чтения, когда ребёнок не понимает прочитанный материал из-за того, что читает каждое слово изолированно от других при сохранной техники чтения, так и на этапе послогового чтения, когда ребёнок не понимает прочитанный материал из-за нарушения технической стороны чтения, при несформированности звукослогового анализа и синтеза.

1.3. Особенности понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития

Младшие школьники с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития (ЗПР) сталкиваются с большими трудностями в обучении, которые связаны с формированием процесса чтения. У детей с ОНР и ЗПР наблюдаются нарушения формирования технической и смысловой стороны чтения. Они могут проявлять схожие проблемы в понимании прочитанного, а также схожие речевые особенности, но лежащие в их основе механизмы различны. Схожие внешне проявления привлекли внимание учёных и практиков к изучению данного вопроса.

Левина Р.Е. в психолого-педагогической классификации выделила общее недоразвитие речи и отнесла его к нарушениям средств общения. Она раскрыла его, как распространённые тяжелые нарушения речи, при которых наблюдаются нарушения образования всех компонентов речевой системы,

которые относятся к звуковой и смысловой стороне. Помимо этого, она отметила, что при данном нарушении речи у детей слух и интеллект не нарушены. Также Левина Р.Е. выделила и описала три уровня проявления ОНР. Первый уровень – наиболее тяжелый, у детей наблюдается речевой негативизм – полный отказ от подражания речи взрослого, при этом дети пользуются только лепетной речью. Второй уровень – более прогрессивный, у детей появляются начатки общеупотребительной речи. Третий уровень – у детей наблюдается недоразвития всех компонентов речевой системы, но они уже пользуются словами из обиходно – бытовой лексики, то есть развитие речи уже переходит на более высокий уровень [17]. Впоследствии Филичевой Т.Б. был выделен четвёртый уровень общего недоразвития речи, при котором у детей наблюдаются только остаточные проявления недоразвития всех компонентов речевой системы. Переход от одного уровня к другому осуществляется при появлении новых речевых возможностей ребёнка [26].

Общее недоразвитие речи также рассматривали и с клинической стороны. Мастюкова Е.М., разработала и описала клиническую классификацию ОНР, в которой выделила основные три группы. В первой группе описывается неосложнённый вариант, который по данной классификации является менее выраженным по проявлениям, так как явных признаков нарушения центральной нервной системы (ЦНС) не наблюдается. Недоразвитие всех компонентов речевой системы у таких детей сопровождается малыми мозговыми дисфункциями, некоторой эмоционально-волевой незрелостью и слабой регуляцией произвольной деятельности. Во второй группе описывается осложнённый вариант ОНР, вызванный неврологическими и психопатологическими синдромами. В данной группе все синдромы связаны с поражением центральной нервной системой. Первый синдром – гипертензионно-гидроцефальный, при котором изменения в головном мозге не связаны с гидроцефалией, но приводят к хроническому внутричерепному давлению. Второй синдром – церебро-

астенический, при котором у ребёнка нет нарушений, связанных с внутричерепным давлением, но осложнённое общее недоразвитие речи связано с органическими нарушениями. При первых двух синдромах наблюдается нарушения мотивационно-энергетического и регуляторного компонентов познавательной деятельности. Следующий синдром двигательных расстройств вызван лёгкой формой дизартрии, при которой нарушается иннервация артикуляционного аппарата, то есть наблюдаются двигательные расстройства, на фоне которых появляется ОНР. Мастюкова Е.М. выделяет также третью группу детей с глубоким и стойким недоразвитием речи, обусловленным органическим поражением речевых зон коры головного мозга и, как правило, с моторной алалией [8].

Некоторые проявления клинических форм ОНР схожи, но не идентичны с проявлениями психической сферы ребёнка с задержкой психического развития. Задержка психического развития в результате научных исследований Лубовского В.И. и Власовой Т.А. раскрывается как особое состояние, при котором развитие личности ребёнка отличается от нормы, а обучение и воспитание требует специальных подходов [3]. В основе ЗПР лежит органическое заболевание ЦНС. Такие дети не имеют нарушений разных анализаторов и крупных поражений мозговых структур, но отличаются сочетаемостью дефицитарности высших психических функций (ВПФ) с инфантильными чертами личности и поведения ребенка. Они теряют мотивацию к деятельности, становятся невнимательными, у них нарушается работоспособность и саморегуляция произвольной деятельности. Всё это связано с недостаточностью мозговых структур и их замедленным функциональным объединением, а также их участием в осуществлении когнитивных процессов [30].

Помимо психических процессов, учитывая, что у детей с ЗПР наблюдается недоразвитие ВПФ, у них значительное место в структуре дефекта занимают речевые нарушения. У таких детей страдает как импрессивная речь, так и экспрессивная [20].

В настоящее время количество детей с ОНР и ЗПР в школе значительно увеличилось. Согласно, выделенным Левиной Р.Е. уровням общего недоразвития речи, дети с ОНР I, II уровня очень редко встречаются в школе, так как ещё в дошкольном возрасте они переходят на следующие уровни, когда у них появляются новые речевые возможности. Чаще всего в школах наблюдаются дети с ОНР III, IV и III-IV уровня [29].

Понимание прочитанного у детей с ОНР III, IV и III-IV уровня зависит от сформированности технической стороны речи. В структуре ОНР наблюдается нарушение как звукопроизношения, так и фонематических процессов, что отрицательно влияет на техническую сторону чтения, дети допускают ошибки в произношении, испытывают трудности в восприятии и дифференциации фонем и их сочетаний в словах, даже умея правильно произносить звуки, в одних случаях одни и те же буквы могут прочитывать правильно, а в других заменять, это связано с нарушениями связи графемы с фонемой, что затрудняет понимание прочитанного [29].

Однако, тяжелее на понимание прочитанного влияет нарушение языкового анализа и синтеза, которые проявляются в искажениях звукослоговой структуры, а именно, в пропусках, добавлениях и перестановках звуков и слогов, а при грубых нарушениях в побуквенном чтении, что приводит к грубому нарушению понимания прочитанного. Все эти проявления соответствуют проявлениям семантической дислексии на основе несформированности слогового и звукового анализа [29].

Также на понимание прочитанного влияет сформированность лексико-грамматической стороны речи. Дети с ОНР III, IV и III-IV уровня испытывают трудности в понимании абстрактного, отвлечённого, обобщённого и переносного значения слов, трудности в подборе антонимов, синонимов, обобщающих слов, редко-употребляемых слов, а также испытывают трудности и допускают ошибки при согласовании имён существительных с числительными, прилагательными и глаголами, при использовании в речи простых и сложных предлогов. Такие дети игнорируют лексико-

грамматические связи слов и не всегда готовы к их восприятию. В связи с этим они не всегда способны группировать слова по лексической и грамматической сочетаемости, что приводит к заменам суффиксов, приставок и окончаний, к нетипичным грубым аграмматизмам [25].

Помимо этого, дети с ОНР III, IV и III-IV уровня не понимают сложные грамматические структуры, сложные синтаксические конструкции или предложения, в которых иная последовательность слов, отличающийся от естественного порядка слов в предложении [27]. Из-за трудностей в понимании смысла предложений, дети могут в процессе чтения предложения, разделять его на фразы, делать паузы между словами и монотонно читать их по отдельности, что создаёт впечатления прерывистого чтения [23]. А также могут не понимать прочитанные тексты, которые содержат сложную специальную терминологию, которая им не знакома, или могут воспринимать текст как набор фраз, а не как единое смысловое целое, так как им сложно удерживать и связывать информацию из нескольких предложений [16]. Все эти проявления соответствуют семантической дислексии на основе недифференцированных представлений о синтаксических связях внутри предложения [12].

Процесс чтения таких детей может быть замедленным, это связано с повторным прочитыванием слов или с тщательным проговариванием каждой буквы или слова, для правильного понимания прочитанного. Это приводит к угадывающему чтению, когда дети, читая по одной букве, разрывая слова, додумывают середину слова или окончания. Скорость чтения зависит от слова, его сложного или простого состава. При таком чтении, дети могут первый раз прочитывать слово правильно, а при втором прочтении этого же слова, могут допускать ошибки, так как воспринимают его по-новому, как будто видят его первый раз [2].

Также исследования Любимовой М.М. понимания прочитанного текста у детей с тяжёлыми нарушениями речи, к которым относятся и дети с общим недоразвитием речи показали, что большинство младших школьников с

речевыми нарушениями испытывают трудности с пониманием всех видов текстовой информации, при этом наибольшие трудности отмечаются при интерпретации концептуальной и подтекстовой информации [19].

Процесс чтения становится не интересной деятельностью для таких детей, так как содержит в себе большие сложности.

Сравнивая особенности понимания прочитанного детей с ОНР и детей с ЗПР, можно отметить, что нарушение технической стороны процесса чтения также отрицательно влияет на понимание прочитанного детьми с ЗПР из-за большого количества ошибок и низкого темпа чтения.

У детей с ЗПР распространено полиморфное нарушение звукопроизношения, когда нарушается несколько групп звуков. Чаще всего оно проявляется в смешении звуков, что указывает на неточное их восприятие, на нарушение фонематических процессов, нарушения дифференциации фонем и фонематического анализ и синтез. При прочтении материала вслух у детей с ЗПР наблюдаются замены, пропуски, перестановки звуков, слогов и слов в предложениях. Отмечаются трудности при слиянии слово в слова, слов в предложения, следовательно, нарушается языковой анализ и синтез. Помимо вышеперечисленных нарушений у данной категории детей наблюдается недоразвитие лексики и грамматики. У них недостаточная сформированность словоизменения и словообразования, их словарный запас очень мал, что связано с особенностями их познавательной деятельности [20].

У детей с ЗПР, как и у детей с ОНР отмечается замедленный темп чтения. Это связано с особенностями психической деятельности детей, специфическими мыслительными процессами, с тем, что дети в процессе чтения отдают большие усилия при анализе и синтезе информации. Такое значительное напряжение приводит к быстрому утомлению, частой отвлекаемости, потере интереса и внимания, и как следствие, к увеличению количества ошибок в процессе чтения [5].

Однако, есть мнение, что механическое чтение, которое часто наблюдается у детей с ОНР, у детей с ЗПР наблюдается реже. Детям с ЗПР

способны понять, о чем говорится в тексте, они могут понять фактическое содержание текста, однако им сложно понять скрытый смысл прочитанного, так как им трудно осмысливать причинно-следственные и временные связи [31].

Таким образом, особенности понимания прочитанного у детей с ОНР и ЗПР проявляются в трудностях понимания слов, предложений и текстов и зависят от сформированности компонентов речевой системы, технической стороны чтения, от темпа и способа чтения. Дети могут прочитывать материал механически, без ошибок в произношении слов, но не понимать, о чём прочитали. А также дети могут допускать ошибки смысловой догадки, ошибки угадывающего чтения, от которых тоже зависит понимание прочитанного материала. Однако, понимание прочитанного у детей с ОНР в большей степени зависит от технической стороны, а у детей с ЗПР от специфики их мыслительных процессов, от способности анализировать и синтезировать прочитанную информацию, от осведомлённости детей об окружающем мире и от их включения в деятельность и удерживания внимания на этой деятельности.

1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции семантической дислексии у детей

Диагностика и коррекция семантической дислексии у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития является актуальной задачей на сегодняшний день, которая требует специального подхода. Для диагностики используются различные методы, с помощью которых специалисты анализируют процесс возникновения дефектов, изучают связь этих дефектов с другими нарушениями, выявляют степень нарушений у детей, смотрят на динамику развития нарушений в течение определённого времени. На сегодняшний день существует несколько методов и приёмов обследования семантической дислексии у младших школьников. В некоторых

диагностических методиках присутствует сочетание логопедических методов с нейропсихологическими. Одной из таких методик является «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», разработанная Фотековой Т.А. и Ахутиной Т.В., и направленная на изучение устной и письменной речи, экспрессивной и импрессивной речи у детей. Методика представлена в виде тестирования, но основное внимание уделяет подробной и точной интерпретации речевой симптоматики, обнаруженной в ходе обследования. С помощью данной методики разные специалисты, которые работают с детьми, имеющими речевые нарушения, не только могут выявить степень сформированности разных сторон речи и получить общие сведения о речевых возможностях обследуемого ребёнка, но и могут определить, какие механизмы лежат в основе выявленного речевого дефекта и сделать выводы о функциональных возможностях отделов коры головного мозга обследуемого ребёнка. Приёмы, использованные в этой диагностике для исследования неречевых процессов, основываются на теоретических положениях Лурия А.Р., Якобсона Р. и Ахутиной Т.В. Для выявления особенностей семантической дислексии ребёнка, как раз необходимо выяснить не только, как сформированы и нарушены устная и письменная речь, но и определить механизмы нарушения, определить, какие неречевые процессы могли привести к данному нарушению. В этой методике предусмотрена отдельная серия исследования навыков чтения, которая рассматривает не только, как прочитывает ребёнок материал, но и как он его понимает, пересказывает, отвечает на вопросы по тексту [28].

Левина Р.Е. рассматривая проблему диагностики и коррекции детей с нарушениями чтения, указывает на обязательное обследование устной речи, так как устная речь тесно связана с нарушениями чтения и письма. Также Левина Р.Е. считает обязательным, при выявлении у детей нарушений устной речи, обследовать способности детей к усвоению чтения и письма, так как чтение и письмо являются основой для успешного обучения детей в школе. Левина Р.Е. разработала методику в тестовом варианте, которая позволяет

провести комплексное обследование чтения и письма у детей, начиная с восприятия букв и заканчивая чтением текстов. Специально подобранные тесты позволяют определить степень сформированности разных аспектов чтения, таких как распознавание букв, чтение слогов, слов, фраз, простых текстов и понимание прочитанного. При обследовании также учитываются особенности ошибок ребёнка, что позволяет выявить причины трудностей в чтении и подобрать наиболее эффективные методы коррекции [17].

Важно помнить, что перед диагностикой логопед изучает медицинскую и педагогическую документацию, работы ребёнка, а также проводим беседу с родителями и педагогами.

После диагностики ребёнка, на него пишется представление и индивидуальный план работы по преодолению выявленных у него нарушений. После специалист согласно индивидуальному плану, проводит с ребёнком коррекционную работу, которая необходима для развития и формирования у него тех процессов, которые в ходе обследования были нарушены.

Согласно Русецкой М.Н. и Величенковой О.А., в процессе коррекционно-педагогической работы у детей с нарушениями чтения, логопед развивает не только речевые функции, но и неречевые процессы, которые могут оказывать влияние на успешное формирования навыка чтения. Однако, если у ребёнка обнаруживаются нарушения неречевых функций, логопед организует совместную работу с психологом, дефектологом и другими специалистами. В связи с этим коррекционно-педагогический процесс по преодолению дислексии включает в себя комплексный подход и является сложным и довольно долгим процессом [1].

Волкова Л.С. в своей книге описывает подробную коррекционную работу по преодолению дислексий. Так как на нарушение понимания прочитанного влияет сформированность технической стороны, то важно проводить коррекционную работу по формированию правильного звукопроизношения, умения дифференцировать фонемы, по развитию навыков звукослогового анализа и синтеза, а также по развитию

грамматического строя. Волкова Л.С. при работе над звукопроизношением и дифференциацией фонем, опирается на разные анализаторы. Поэтому в процессе коррекционной работы детям предлагается различный наглядный материал, который стимулирует зрительный анализатор, разные аудио материалы, где демонстрируется звучание разных фонем, например шипит змия – это звучание звука [ш], или задания, в которых логопед произносит цепочку звуков или слогов, а обучающийся должен определить звук на слух, а также предлагаются задания, в которых обучающиеся при изолированном произношении звуков, должны наблюдать за своей артикуляцией и произношением. Волкова Л.С. утверждает, что успешнее овладение правильным произношением и дифференциацией фонем возможно при включении в этот процесс работы над развитие фонематического анализа и синтеза, так как все эти процессы связаны между собой. Следовательно, когда обучающегося научили правильно произносить звуки, его учат их дифференцировать между собой и подкрепляют этот процесс выделением звуков на фоне слогов или на уровне слов, определением наличия и места определённого звука в слоге или слове. Также, отдельно проводятся работы по развитию языкового и слогового анализа и синтеза. Слоговой анализ и синтез является более сложным процессом чем фонематический анализ и синтез, так как обучающемуся нужно разделять слова на слоги или наоборот слоги сливать в слова и выделять из слова уже не звуки, а целое сочетание звуков, то есть слоги, именно, поэтому данная работа проводится отдельно от других. Работа с языковым анализом и синтезом отличается от работы над фонематическим анализом и синтезом тем, что здесь идет уже работа со словами внутри предложения, с предложениями внутри текстов, то есть с другими языковыми элементами. В процессе улучшения грамматики важной задачей является научить обучающихся обобщать морфологические и синтаксические явления, а также понимать морфемный состав слов и структуру предложения [4].

Лалаева Р.И. выделяет и описывает методику коррекции семантической дислексии, которая как раз связана с преодолением нарушений понимания прочитанного у детей. Методика включает в себя три отдельных раздела с вариантами заданий. Каждый раздел направлен на развитие определенных важных умений обучающихся.

Первый раздел направлен на развитие слогового синтеза, на формирование умения правильно сливать слоги в слова или предложения, чтобы в дальнейшем научиться правильно, слитно прочитывать слова и предложения. Работа по развитию слогового синтеза необходима, когда семантическая дислексия наблюдается при послоговом чтении обучающегося. Детям предлагаются задания, в которых нужно произнести слитно слово, которое произносится для них по отдельным звукам, или слово и предложение, которое произносится по отдельным слогам. Помимо этих заданий, предлагаются также задания, в которых обучающемуся нужно составить слово из слогов, данных ему в неправильном порядке.

Во втором разделе рассматриваются методы работы над пониманием прочитанного разного материала, которые используются совместно с работами по развитию слогового синтеза и грамматического строя речи. К одним из этих методов относится использование наглядных предметных или сюжетных картинок, которые нужно детям соотнести с прочитанным словом, предложением или текстом. Второй метод данного раздела – метод актуализации прочитанного, то есть обучающемуся задаются вопросы по прочитанному материалу, на которые ему нужно адекватно ответить в соответствии с содержанием в предложении или тексте. Третий метод учит обучающихся правильно составлять план прочитанного текста, что поможет им в дальнейшем наиболее полно интерпретировать информацию из текста.

Третий раздел содержит в себе методы расширения словарного запаса у обучающихся, за счёт словоизменения и словообразования. Методы используются в процессе работы над прочитанными словами, предложениями

или текстами. Помимо этого, проводится необходимая работа по систематизации словаря [15].

Следовательно, коррекционная работа по преодолению семантической дислексии, включает в себя развитие всех компонентов речевой системы, и является очень объёмной и сложной.

Предпосылки к нарушению смыслового чтения могут быть обнаружены у детей ещё в дошкольном возрасте, поэтому необходима работа по профилактике и предотвращению нарушения понимания прочитанного у детей уже в старшем дошкольном возрасте. Ивлева М.Г. в своей работе, по формированию предпосылок смыслового чтения у детей, утверждает, что, для успешного чтения и понимания смысла текста, необходимо сначала развить навыки и умения, связанные с речью и мышлением, которые позволят обрабатывать информацию из разных источников. Поэтому она предлагает начинать коррекционную работу с заданий по развитию понимания невербальной и вербальной информации. Благодаря такому последовательному и структурированному развитию способов переработки графической и вербальной информации, ребёнок сможет более продуктивно и интенсивно осваивать сложные текстовые операции, которые обеспечивают различные виды чтения [10].

О профилактике дислексии у детей говорили также Матросова Т.М. и Камардина Е.К. По мнению авторов важным начинать работу по формированию лексических способностей, у детей, имеющих речевые нарушения, уже в младшем и среднем дошкольном возрасте, когда только формируется лексическая система и семантическое пространство языка. В процессе коррекционной работы детей необходимо научить выстраивать целостную лексическую систему, а не заучивать отдельные слова. Всё это поможет детям в дальнейшем правильно и точно интерпретировать прочитанный материал, что предотвратит появление семантической дислексии [21].

Таким образом, диагностика и коррекция семантической дислексии у детей является объёмным, сложным, длительным и комплексным процессом, направленным на выявление и преодоление нарушений всех компонентов речевой системы, развитие навыков чтения и понимание прочитанного материала, а также требующим специальных знаний и навыков у специалистов.

ВЫВОД ПО I ГЛАВЕ

Проанализировав литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что нарушение процесса чтения у обучающихся с общим недоразвитием и задержкой психического речи является актуальной проблемой в настоящее время и требует новых подходов к его коррекции.

Недоразвитие фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР и ЗПР обуславливают нарушения процесса чтения, следовательно, нарушения понимания прочитанного материала. Нарушается как техническая сторона процесса чтения, так и смысловая. Исследования в области нейропсихологии указывают на то, что нарушение чтения у детей с ОНР и ЗПР связано не только с недоразвитием всех компонентов речевой системы, но и с возможной нестабильной работой функциональных блоков мозга.

Помимо вышеуказанных предположений, на понимание прочитанного влияет темп чтения, способ чтения, например, механическое чтение, когда дети читают автоматически, но не понимают, что читают. А также на понимание прочитанного влияет угадывающее чтение, когда дети допускают ошибки смысловой догадки.

Изучив существующие подходы к проблеме диагностики и коррекции понимания прочитанного, мы пришли к выводу, что авторы многих методик предлагают для выявления особенностей семантической дислексии у детей выяснить, как сформированы устная и письменная речь, определить механизмы нарушения, какие неречевые процессы могли привести к данному нарушению. В процессе коррекционной работы у детей развивают как речевые функции, так и неречевые процессы, которые могут оказывать влияние на успешное формирование навыка чтения. В связи с этим коррекционная работа по преодолению дислексии включает в себя комплексный подход и является сложным и довольно долгим процессом.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель: выявить общие и специфические особенности нарушений понимания прочитанного у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент проводился на базе одной из средних школ города Красноярск. Реализация констатирующего эксперимента осуществлялась с 3 февраля по 21 февраля 2025 г. Для реализации констатирующего эксперимента, были сформированы три группы по 10 участников: экспериментальная 1 (обучающиеся вторых классов с общим недоразвитием речи), экспериментальная 2 (обучающиеся вторых классов с задержкой психического развития) и контрольная (обучающиеся вторых классов с условной нормой речевого и психического развития).

При комплектовании групп учитывались следующие факторы:

- год обучения (второй год обучения);
- характер дефекта: экспериментальная 1 – общее недоразвитие речи III, IV, III-IV уровня, экспериментальная 2 – задержка психического развития, контрольная группа – условная норма психического и речевого развития.

На основе наблюдения за детьми, анализа психолого-педагогической документации, а также беседы с учителем-логопедом, педагогом-психологом и классным руководителем, были получены следующие данные об участниках эксперимента.

Экспериментальная группа 1 состояла из 10 обучающихся вторых классов, среди которых 80% (8 человек) – мальчики, 20% (2 человека) – девочки. Из них 60% (6 человек) в возрасте 9 лет, 40% (4 человека) в возрасте

8 лет. 60% (6 человек) – обучается с первого класса по АООП НОО для обучающихся с ТНР по варианту ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ 5.1 и 40% (4 человека) обучается с первого класса по АООП НОО для обучающихся с ТНР по варианту ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ 5.2. По психолого-педагогической классификации 100% (10 человек) имеют заключение учителя-логопеда – общее недоразвитие речи, из них: 40% (4 человека) имеют общее недоразвитие речи III уровня, 30% (3 человека) имеют общее недоразвитие речи IV уровня и 30% (3 человека) имеют общее недоразвитие речи III-IV уровня. По клинико-педагогической классификации 90% (9 человек) имеют заключение учителя-логопеда – дизартрия и 1 человек (10%) имеет заключение – моторная алалия. 20% (2 человека) – часто болеющие, остальные 80% (8 человек) болеют редко. Все 100% (10 человек) обучающиеся справляются с освоением АООП НОО для обучающихся с ТНР. Из них 40% (4 человека) усваивают программу на отлично и хорошо, 30% (3 человека) усваивают программу на отлично, хорошо и удовлетворительно и 30% (3 человека) усваивают программу на хорошо и удовлетворительно. У 100% (10 человек) обучающихся отмечается нарушения формирования чтения и письма.

Экспериментальная группа 2 состояла из 10 обучающихся вторых классов, среди которых 80% (8 человек) – мальчики, 20% (2 человека) – девочки. Из них 20% (2 человека) в возрасте 10 лет, 80% (8 человек) в возрасте 9 лет. 100% (10 человек) обучаются по АООП НОО для обучающихся с ЗПР по варианту ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ 7.2. 100% (10 человек) имеют заключение учителя-логопеда – нарушение речи системного характера. По клинико-педагогической классификации 60% (6 человек) имеют заключение учителя-логопеда – дизартрия и 40% имеют заключение – моторная алалия. Один человек (10%) – часто болеет, остальные 90% (9 человек) болеют редко. Все 100% (10 человек) обучающиеся справляются с освоением АООП НОО для обучающихся с ЗПР. Из них 1 человек (10%) усваивает программу на отлично и хорошо, 1 человек (10%) усваивает программу на отлично, хорошо и удовлетворительно, 30% (3 человека) усваивают программу на хорошо и

удовлетворительно, 40% (4 человека) усваивают программу на удовлетворительно и 1 человек (10%) не усваивает программу. У 100% (10 человек) обучающихся отмечается нарушения формирования чтения и письма.

Контрольная группа состояла из 10 обучающихся вторых классов, среди которых 50% (5 человек) – мальчики, 50% (5 человек) – девочки. Из них 50% (5 человек) в возрасте 9 лет, 50% (5 человек) в возрасте 8 лет. 100% (10 человек) обучаются по основной образовательной программе (ООП) начального общего образования (НОО). У 100% (10 человек) обучающихся отмечается условная норма речевого развития. 1 человек (10%) – часто болеет, очень соматически ослаблен, остальные 90% (9 человек) болеют редко. Все 100% (10 человек) обучающиеся усваивают программу по всем предметам, из них 50% (5 человек) усваивают программу на отлично и хорошо, 30% (3 человека) усваивают программу на отлично, хорошо и удовлетворительно и 20% (2 человека) усваивают программу на хорошо и удовлетворительно.

Необходимо отметить, что у всех участников эксперимента нет нарушений слуха и зрения.

Для реализации констатирующего эксперимента нами был разработан диагностический комплекс.

При разработке диагностического комплекса были использованы:

- общепринятые подходы к диагностике сформированности навыков чтения: прочитать, дать ответы на вопросы;
- задания на понимание предложений из интерактивной среды «Говорящие уроки» [33].

Авторский вклад состоял в определении общей схемы обследования, подборе заданий на понимание прочитанных предложений с обратным порядком слов, составлении вопросов на понимание прочитанных предложений и текстов, составлении вариантов ответов на каждый вопрос.

Содержание констатирующего эксперимента представлено в виде схемы (Рисунок 1).

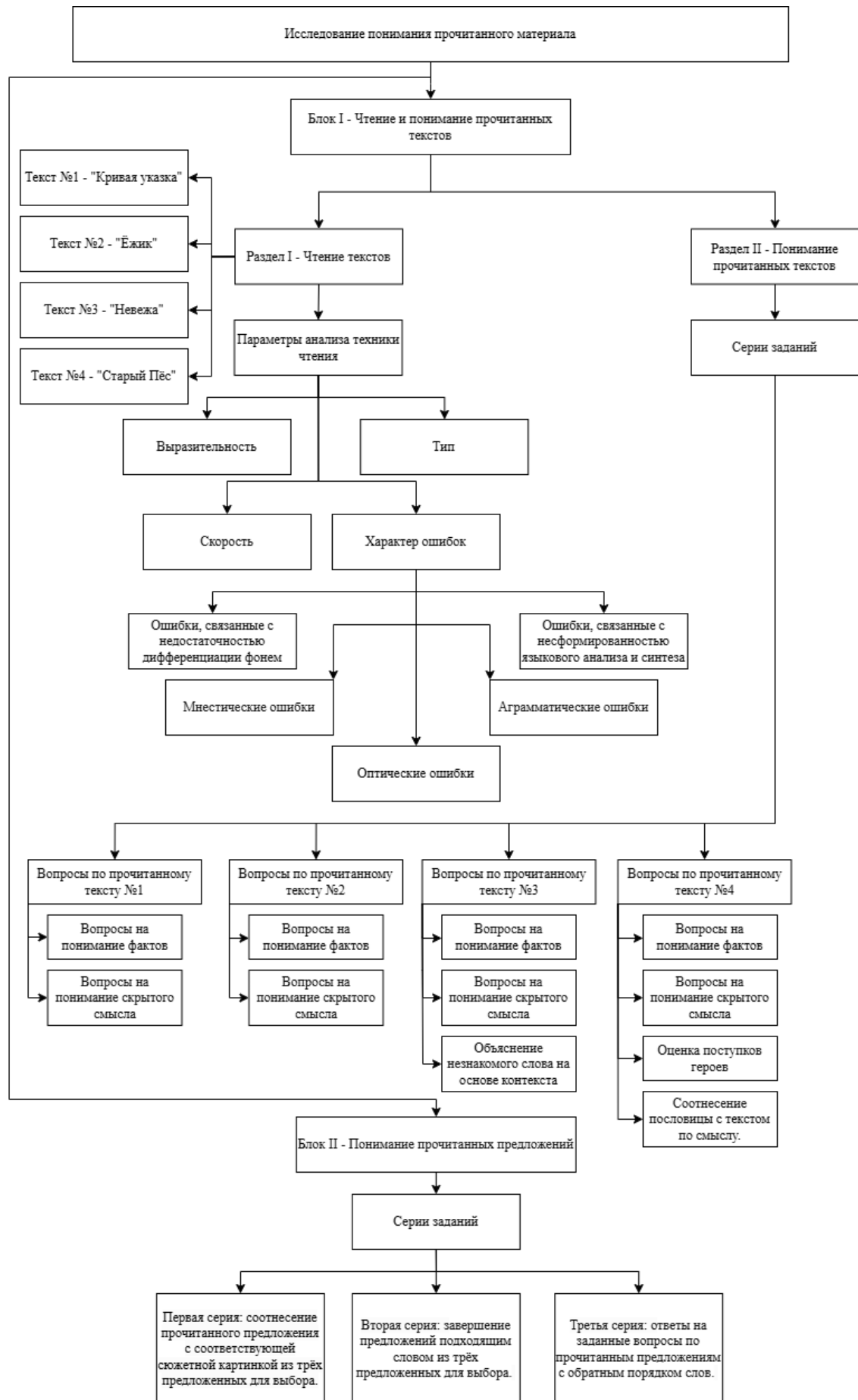


Рисунок – 1 Схема содержания констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент включал в себя два блока:

I Блок – чтение и понимание прочитанных текстов;

II Блок – понимание прочитанных предложений.

Первый блок содержит два раздела:

– Раздел I – чтение текстов.

– Раздел II – понимание прочитанных текстов.

I Раздел включал в себя четыре текста и параметры анализа техники чтения:

Тексты:

– Текст №1 – «Кривая указка»;

– Текст №2 – «Ёжик»;

– Текст №3 – «Невежа»;

– Текст №4 – «Старый пёс».

Обучающемуся предлагалось в слух прочитать текст (Приложение А).

Параметры анализа техники чтения:

1. Тип чтения.

2. Скорость чтения.

3. Выразительность чтения.

4. Характер ошибок: ошибки, связанные с недостаточностью дифференциации фонем; ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза; грамматические ошибки; оптические ошибки; мнестические ошибки.

В процессе чтения обучающимися текстов вслух, был проведён анализ сформированности технической стороны чтения, отдельно подсчитывалось количество ошибок (каждая ошибка оценивалась в 1 балл) (Приложение Б).

II Раздел состоял из четырёх серий заданий:

Первая серия заданий: предлагалось пять вопросов к прочитанному тексту: «Кривая указка» (четыре на понимание фактов, один на понимание скрытого смысла), а также, при затруднении в самостоятельном ответе на вопрос, предлагались варианты ответов по каждому вопросу. Обучающемуся

нужно было ответить на вопросы по прочитанному тексту. Если обучающийся затруднялся при ответе на вопрос, мы предлагали ему варианты ответов (Приложение В).

Вторая серия заданий: предлагалось пять вопросов к прочитанному тексту: «Ёжик» (четыре на понимание фактов, один на понимание скрытого смысла), а также, при затруднении в самостоятельном ответе на вопрос, предлагались варианты ответов по каждому вопросу. Обучающемуся нужно было ответить на вопросы по прочитанному тексту. Если обучающийся затруднялся при ответе на вопрос, мы предлагали ему варианты ответов (Приложение Г).

Третья серия заданий: предлагалось пять вопросов к прочитанному тексту: «Невежа» (на понимание фактов, на понимание скрытого смысла, на объяснение незнакомого слова на основе контекста), а также, при затруднении в самостоятельном ответе на вопрос, предлагались варианты ответов по каждому вопросу. Обучающемуся нужно было ответить на вопросы. Если обучающийся затруднялся при ответе на вопрос, мы предлагали ему варианты ответов (Приложение Д).

Четвёртая серия заданий: предлагалось шесть вопросов к прочитанному тексту: «Старый пёс» (на понимание фактов, на понимание скрытого смысла, на оценку поступков героев, на соотнесение пословицы с текстом по смыслу), а также, при затруднении в самостоятельном ответе на вопрос, предлагались варианты ответов по каждому вопросу. Шестой вопрос содержал в себе три пословицы, одна из которых соответствовала предложенному тексту, а две других содержали в себе иной смысл. Обучающемуся нужно было ответить на вопросы. Если обучающийся затруднялся при ответе на вопрос, мы предлагали ему варианты ответов (Приложение Е).

Второй блок состоял из трёх серий заданий, в каждой из которых 10 предложений:

Первая серия заданий: 10 простых предложений по модели субъект – предикат – объект, к каждому из которых были предложены три варианта

сюжетных картинок. Обучающемуся нужно было прочитать предложение и соотнести его с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора. Предлагалось три варианта картинок, один соответствующий содержанию предложения, второй и третий ситуативно близкие по содержанию предложения (Приложение Ж).

Вторая серия заданий: 10 простых незаконченных предложений по модели субъект – предикат, к каждому из которых были предложены три варианта завершения прочитанного незаконченного предложения. Обучающемуся нужно было прочитать предложение и завершить его подходящим словом из трёх предложенных для выбора (Приложение И).

Третья серия заданий: 10 сложных предложений (с обратным порядком слов) и вопросов к ним, а также варианты ответов к каждому вопросу по каждому предложению. Обучающемуся нужно было прочитать предложение и ответить на вопрос. Если обучающийся затруднялся при ответе на вопрос, мы предлагали ему варианты ответов (Приложение К).

При оценивании результатов выполнения заданий, мы действовали согласно следующим критериям:

- I. Правильность выполнения.
- II. Характер оказываемой помощи:

При выполнении заданий из I блока обучающимися, мы использовали разные виды помощи: а) организующую помощь – повторяли инструкцию, предлагали обучающемуся повторно прочитать текст, выполнить задание; б) направляющую помощь – помогали в прочтении предложений в тексте, в прочтении вопросов по тексту, в прочтении пословиц, предоставляли варианты ответов к каждому вопросу, предлагали прочитать конкретное предложение в тексте, объясняли значения пословицы, использовали наводящих вопросы.

При выполнении заданий из II блока обучающимися, мы использовали разные виды помощи: а) организующую помощь – повторяли инструкцию, предлагали обучающемуся повторно прочитать предложение; б)

направляющую помощь: а) для первой и второй серий заданий – помогали в прочтении слов в предложении, использовали наводящие вопросы; б) для третьей серии заданий – помогали в прочтении слов в предложении, использовали наводящие вопросы, предоставляли варианты ответов к каждому вопросу.

Оценивание результатов выполнения заданий по каждому блоку проводилось по четырёхбалльной шкале (0 – 3 балла) (Приложение Л).

В процессе разработки диагностического комплекса, были сформулированные определённые требования:

- диагностика должна проходить индивидуально с каждым респондентом эксперимента;
- в процессе чтения респондентом текста вслух, необходимо анализировать и отмечать тип, скорость, выразительность чтения, характер ошибок и их количество;
- необходимо использовать при диагностике понимания прочитанного предложения организующую помощь в виде повторения инструкции;
- необходимо использовать при диагностике понимания прочитанного текста организующую помощь в виде предложения респонденту повторно прочитать текст и выполнить задание;
- необходимо использовать при диагностике понимания прочитанного предложения направляющую помощь – чтение слов в предложении, направляющие вопросы для первой и второй серий заданий, направляющие вопросы и предоставление вариантов ответов по каждому вопросу для третьей серии заданий;
- необходимо использовать при диагностике понимания прочитанного текста направляющую помощь – чтение предложений и вопросов, предоставление вариантов ответов по каждому вопросу и указание на ключевые предложения для повторного прочтения.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведён количественный и качественный анализ по каждому блоку, разделу и каждой серии заданий констатирующего эксперимента. Ниже проводим подробный анализ результатов констатирующего эксперимента по каждому блоку.

Рассмотрим анализ результатов первого блока констатирующего эксперимента – чтение и понимание прочитанных текстов. В первом блоке мы отдельно анализировали результаты чтения вслух – раздел I и результаты понимания прочитанных текстов – раздел II.

Обратимся к анализу результатов по каждому параметру техники чтения.

Результаты анализа сформированности типа чтения отражены в таблицах (Приложение Б) и гистограмме (Рисунок 2).

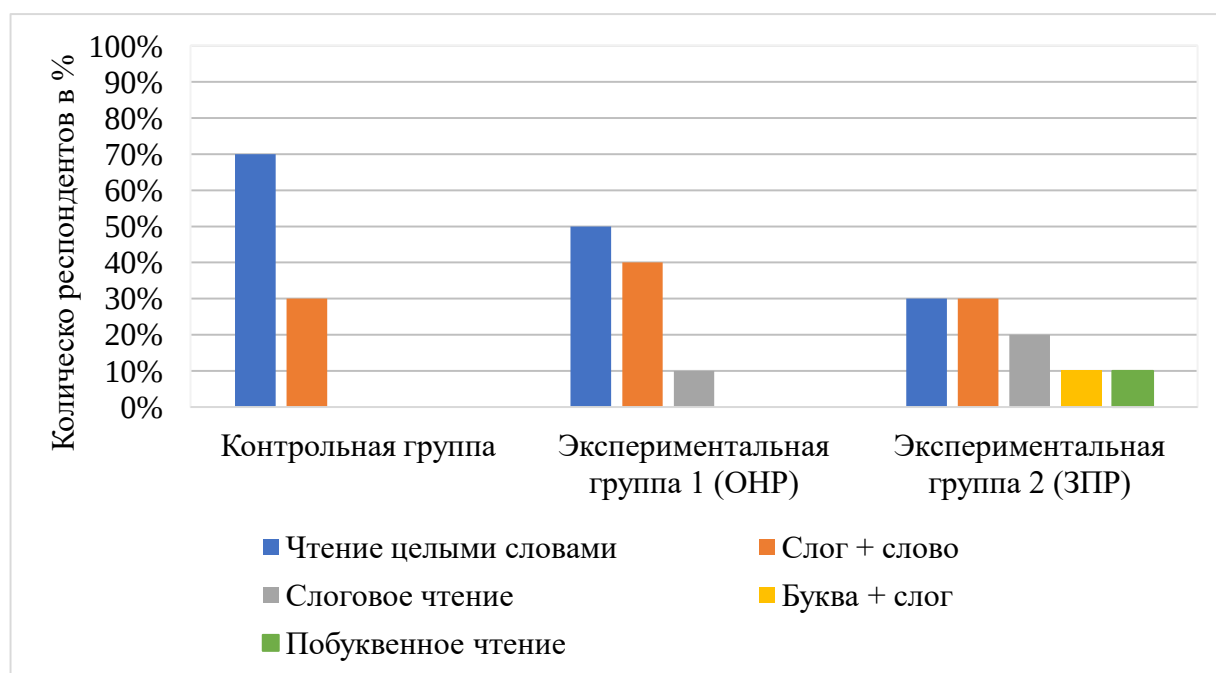


Рисунок – 2 Распределение респондентов на группы в зависимости от сформированности типа чтения (%)

Результаты групп значительно отличаются друг от друга. Если в контрольной группе 70% (7 человек) читают уже целыми словами, а 30% (3 человека) читают слог + слово и при этом по слогам читают длинные и

сложные по структуре слова, то в экспериментальной группе 1 – 50% (5 человек) читают целыми словами, 40% (4 человека) читают слог + слово и 1 человек (10%) читает по слогам каждое слово. А в экспериментальной группе 2 – 30% (3 человека) читают целыми словами, 30% (3 человека) читают слог + слово, 20% (2 человека) читают по слогам каждое слово, 1 человек (10%) читает буква + слог и 1 человек (10%) читает по буквам каждое слово.

Обратимся к результатам анализа скорости чтения. На основе количества слов, прочитанных за минуту, нами условно выделено пять (5) уровней успешности:

Высокий – 70 – 141 слов/мин.

Выше среднего – 50 – 69 слов/мин.

Средний – 40 – 49 слов/мин.

Ниже среднего – 30 – 39 слов/мин.

Низкий – 29 слов/мин – ниже.

Результаты анализа скорости чтения отражены в таблицах (Приложение Б) и гистограмме (Рисунок 3).

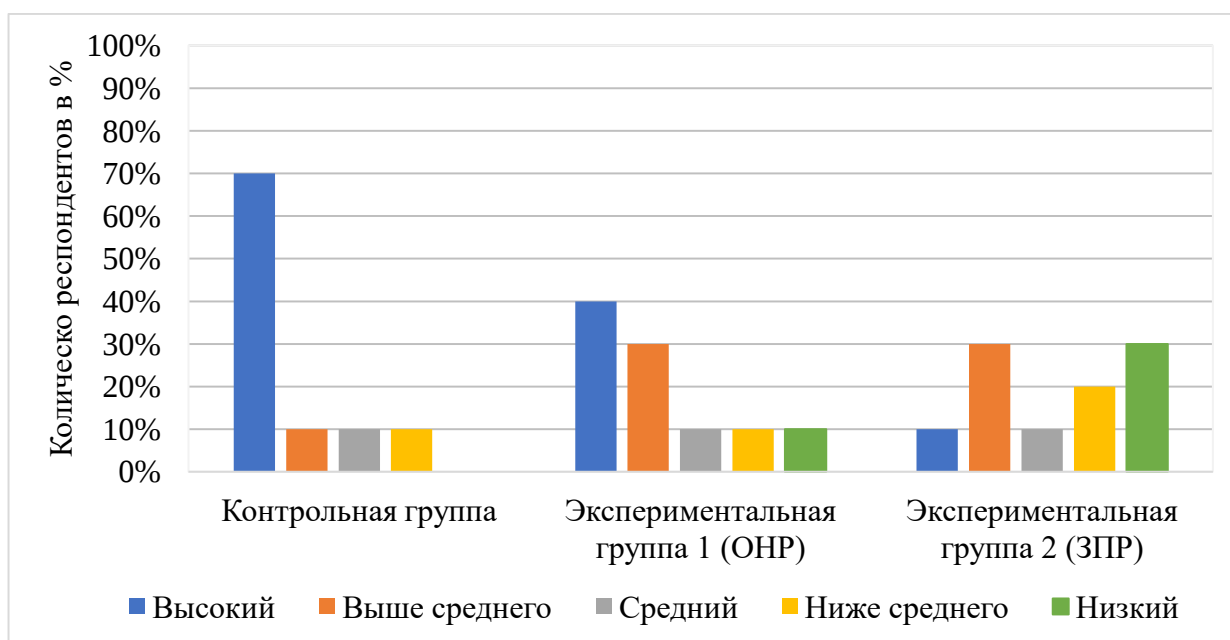


Рисунок – 3 Распределение респондентов на группы в зависимости от скорости чтения (%)

Результаты групп отличаются. В контрольной группе 70% (7 человек) продемонстрировали высокий уровень, прочитав 72 – 141 слов в минуту,

целыми словами. Из оставшихся 30% (3 человек) один человек (10%) продемонстрировал уровень выше среднего, прочитав 62 слова в минуту, второй человек (10%) продемонстрировал средний уровень, прочитав 45 слов в минуту, а третий человек (10%) продемонстрировал уровень ниже среднего, прочитав 35 слов в минуту. Все эти три респондента читали слог + слово.

В экспериментальной группе 1 – 40% (4 человека) продемонстрировали высокий уровень, прочитав 79 – 112 слов в минуту, целыми словами. 30% (3 человека) продемонстрировали уровень выше среднего, прочитав 50 – 67 слов в минуту, из них 20% (2 человека) читают слог + слово и 1 человек (10%) читает целыми словами. Из оставшихся 30% (3 человек) один человек (10%) продемонстрировал средний уровень, прочитав 44 слова в минуту, второй человек (10%) продемонстрировал уровень ниже среднего, прочитав 35 слов в минуту, при этом оба респондента читают слог + слово. А третий человек (10%) продемонстрировал низкий уровень, прочитав 28 слов в минуту по слогам как сложные слова, так и простые.

В экспериментальной группе 2 – только 1 человек (10%) продемонстрировал высокий уровень, прочитав 102 слов в минуту, целыми словами. 30% (3 человека) продемонстрировали уровень выше среднего, прочитав 50 – 64 слова в минуту, из них один человек (10%) читает целыми словами и 20% (2 человека) читают слог + слово. Также один человек (10%) продемонстрировал средний уровень, прочитав 43 слова в минуту, как по слогам, так и целыми словами (слог + слово). 20% (2 человека) продемонстрировали уровень ниже среднего, прочитав 35 – 36 слов в минуту, из них один человек читает целыми словами, а второй читает по слогам как сложные слова, так и простые. 30% (3 человека) продемонстрировали низкий уровень, прочитав 21 – 29 слов в минуту, из них один человек читает по буквам каждое слово, другой читает буква + слог, а третий читает по слогам каждое слово.

Обратимся к результатам анализа выразительности чтения. Результаты анализа выразительности чтения мы описали качественно и отразили их в таблицах (Приложение Б).

Результаты значительно отличаются. В контрольной группе 60% (6 человек) читают с выражением, правильно ставят ударения, делают паузы между предложениями и используют правильную интонацию, а 40% (4 человека) читают монотонно, при этом 20% (2 человека) из них не делают пауз между предложениями, чтение текстов которых воспринимается как чтение одного длинного предложения. В экспериментальной группе 1 – 40% (4 человека) читают с выражением, правильно ставят ударения, делают паузы между предложениями и используют правильную интонацию, а 60% (6 человек) читают монотонно, при этом 1 человек (10%) из них не делает пауз между предложениями и 1 человек (10%) как не делает пауз между предложениями, так и ударения в словах ставит неправильно, а также очень сильно торопится. В экспериментальной группе 2 – только 1 человек (10%) читает с выражением, остальные 90% (9 человек) читают монотонно, при этом 40% (4 человека) из них не делают пауз между предложениями и 20% (2 человека) неправильно ставят ударения в словах. Также один из них очень сильно торопится, из-за чего чтение респондента очень тяжело воспринимается на слух.

Отдельно обратимся к анализу дислексических ошибок, допущенных респондентами в четырех текстах.

В зависимости от количества дислексических ошибок, допущенных респондентами в четырех текстах, нами выделаны четыре (4) степени проявления каждого типа дислексии:

Грубая степень – 16 и более ошибок и/или побуквенное чтение.

Тяжелая степень – 8 – 15 ошибок.

Умеренная степень – 5 – 7 ошибок.

Легкая степень – 2 – 4 ошибки.

Отсутствие дислексии – 0 – 1 ошибка.

Результаты распределения респондентов на группы в зависимости от выраженности фонематической дислексии отражены в таблицах (Приложение Б) и гистограмме (Рисунок 4).

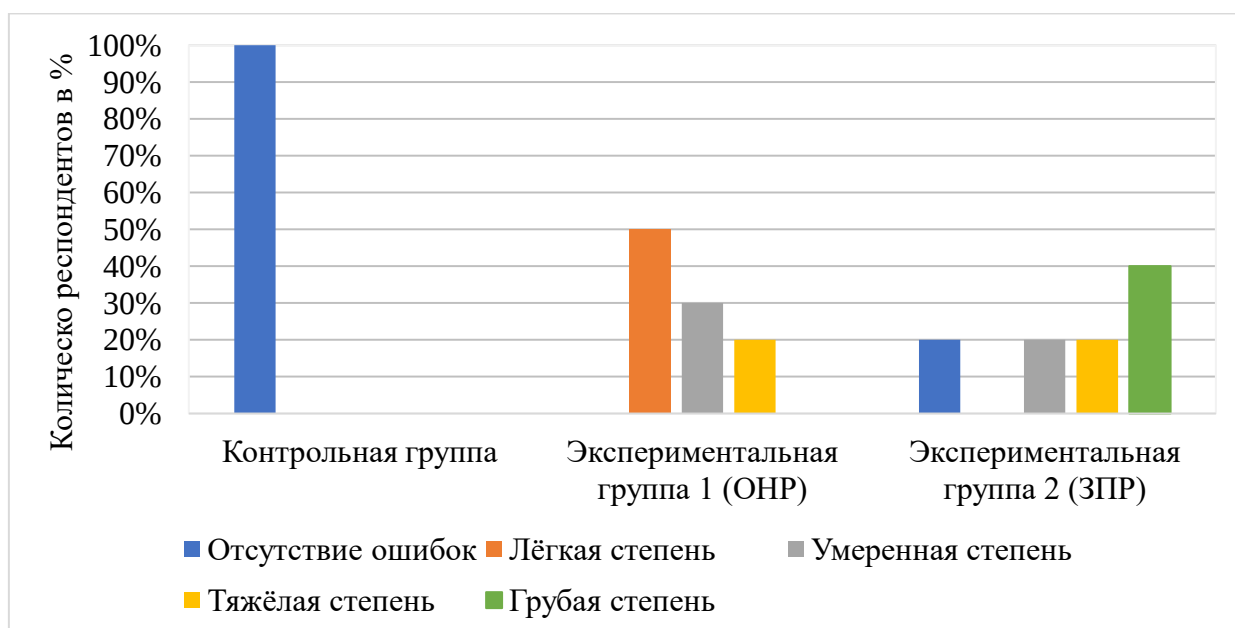


Рисунок – 4 Распределение респондентов на группы в зависимости от выраженности фонематической дислексии (%)

Результаты групп отличаются. В зависимости от степени выраженности фонематических ошибок, в экспериментальной группе 1 – 20% (2 человека) продемонстрировали тяжёлую степень выраженности, 30% (3 человека) продемонстрировали умеренную степень выраженности, 50% (5 человек) продемонстрировали лёгкую степень выраженности, а в экспериментальной группе 2 – 40% (4 человека) продемонстрировали грубую степень выраженности, 20% (2 человека) продемонстрировали тяжёлую степень выраженности и 20% (2 человека) продемонстрировали умеренную степень выраженности.

В зависимости от вида фонематических ошибок, в контрольной группе все 100% (10 человек) прочитали тексты без ошибок, связанных с недостаточностью дифференциации фонем и несформированностью языкового анализа и синтеза, а в экспериментальных группах 1 и 2 больше всего респондентов допускали ошибки на дифференциацию фонем по звонкости – глухости. В экспериментальной группе 1 – 30% (3 человека)

смешивали звуки [з] – [с], и 1 человек (10%) смешивали звуки [п] – [б]. В экспериментальной группе 2 – 20% (2 человека) смешивали звуки [з] – [с] и 1 человек (10%) смешивал звуки [п] – [б], [ш] – [ж]. Многие респонденты допускали ошибки на дифференциацию сонорных звуков – [р] – [л], в экспериментальной группе 1 – 20% (2 человека), а в экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%). Некоторые респонденты допускали ошибки на дифференциацию аффрикатов. В экспериментальной группе 1 – 1 человек (10%) допустил ошибку на дифференциацию [щ] – [ч], а в экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%) допустил ошибку на дифференциацию [ц] – [с]. Респонденты из экспериментальной группы 2 допускали ошибки и на дифференциацию свистящих – шипящих. Один человек смешивал звуки [с] – [ш], [ж] – [с], другой смешивал звуки [с] – [ш], [ж] – [с] и [ж] – [з] и третий смешивал звуки [ж] – [с].

Все эти ошибки допускались при сохранном звукопроизношении данных звуков.

Рассматривая ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза, мы обнаружили, что у некоторых респондентов побуквенное и послоговое чтение, что указывает на грубые нарушения языкового анализа и синтеза. В экспериментальной группе 1 – 1 человек (10%) читает по слогам, а в экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%) читает по буквам, 1 человек (10%) читает буква + слог и 20% (2 человека) читают по слогам.

Также мы увидели, что несмотря на то, что остальные респонденты читали уже слог + слово и целыми словами, они допускали ошибки, связанные с добавлениями, пропусками и перестановками букв, слогов и слов. В экспериментальной группе 1 – 40% (4 человека) добавляли и пропускали буквы, слоги и слова, 50% (5 человек) добавляли и пропускали буквы и слоги, 1 человек (10%) добавил одну букву. А также 50% (5 человек) переставляли буквы и слоги в словах. В экспериментальной группе 2 – 50% (5 человек) добавляли и пропускали буквы, слоги и слова, 30% (3

человека) добавляли и пропускали буквы и слоги, 1 человек (10%) пропустил одну букву и 1 человек (10%) пропустил 1 слово. А также 20% (2 человека) переставляли буквы и слоги в словах.

Результаты распределения респондентов на группы в зависимости от выраженности аграмматической дислексии отражены в таблицах (Приложение Б) и гистограмме (Рисунок 5).

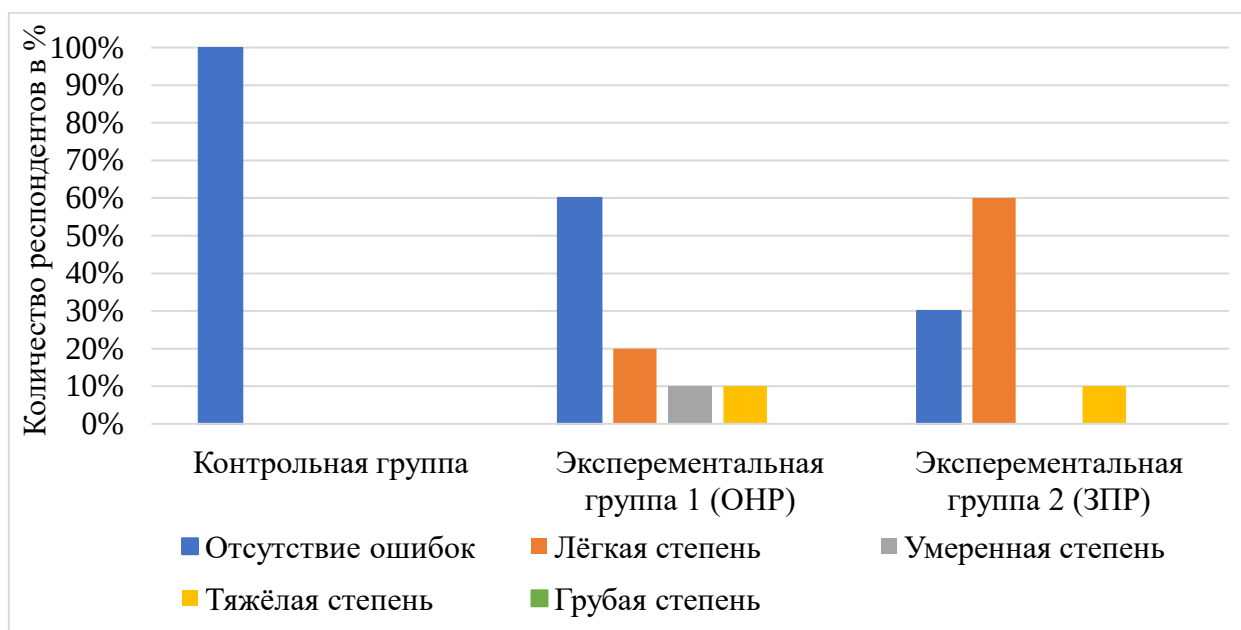


Рисунок – 5 Распределение респондентов на группы в зависимости от выраженности аграмматической дислексии (%)

Результаты групп отличаются в зависимости от выраженности аграмматических ошибок, в экспериментальной группе 1 – 1 человек (10%) продемонстрировал тяжёлую степень выраженности, 1 человек (10%) продемонстрировал умеренную степень выраженности, 20% (2 человека) продемонстрировали лёгкую степень выраженности, а в экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%) продемонстрировал тяжёлую степень выраженности и 60% (6 человек) продемонстрировали лёгкую степень выраженности.

В зависимости от вида аграмматических ошибок, в контрольной группе все 100% (10 человек) прочитали тексты без ошибок, связанных с аграмматической дислексией, а в экспериментальных группах 1 и 2 больше всего респонденты допускали ошибки, связанные с неправильным

согласованием глагола с существительным. В экспериментальной группе 1 – 40% (4 человека) допускали ошибки, связанные с неправильным согласованием глагола с существительным, а в экспериментальной группе 2 – 60% (6 человек) допускали ошибки, связанные с неправильным согласованием глагола с существительным. Многие респонденты допускали ошибки, связанные с неправильным согласованием прилагательного с существительным, в экспериментальной группе 1 – 20% (2 человека), а в экспериментальной группе 2 – 30% (3 человека). Некоторые респонденты допускали ошибки, связанные с неправильным согласованием притяжательного местоимения с существительным, в экспериментальной группе 1 – 1 человек (10%) и в экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%). Также респонденты допускали ошибки предложно-падежного управления и ошибки, связанные с изменением форм времени глагола. В экспериментальной группе 1 – 30% (3 человека) допускали ошибки предложно-падежного управления и 20% (2 человека) допускали ошибки, связанные с изменением форм времени глагола. А в экспериментальной группе 2 – 40% (4 человека) допускали ошибки предложно-падежного управления и 1 человек (10%), допускал ошибки, связанные с изменением форм времени глагола. Респонденты из экспериментальной группы 2 допускали и другие ошибки, 30% (3 человека) заменили предлоги в предложении и 1 человек (10%) заменил частицу в предложении.

Результаты распределения респондентов на группы в зависимости от выраженности мнестической дислексии отражены в таблицах (Приложение Б) и гистограмме (Рисунок 6).

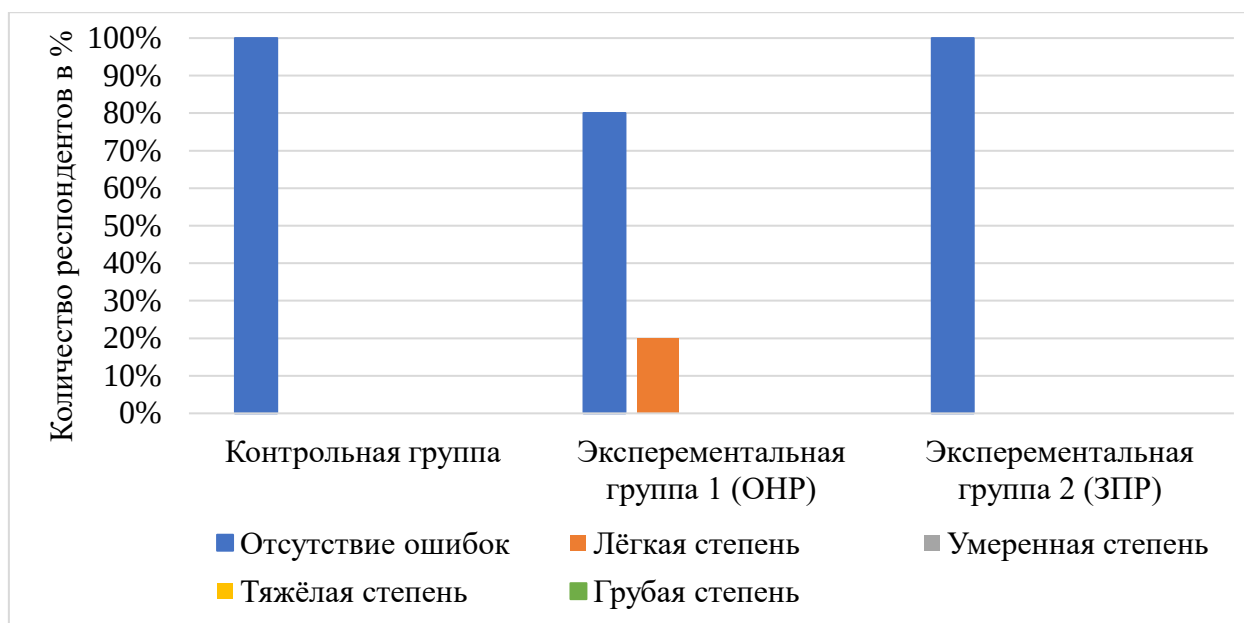


Рисунок – 6 Распределение респондентов на группы в зависимости от выраженности мнестической дислексии (%)

Как видно из гистограммы, незначительное количество респондентов допустили ошибки, связанные с мнестической дислексией и только в экспериментальной группе 1. 20% (2 человека) продемонстрировали лёгкую степень выраженности, допустив недифференцированные замены звуков. Один респондент заменил [ж] на [т], [ч] на [р], а другой заменил [в] на [н], [в] на [п].

Рассматривая ошибки, связанные с оптической дислексией, мы обнаружили, что всего три респондента из экспериментальной группы 1 допускали единичные ошибки, остальные респонденты из экспериментальной группы 1, контрольной группы и экспериментальной группы 2 не допускали ошибок. Повторяющихся ошибок стойкого характера мы не наблюдали.

Нами проведено обобщение проявлений различных типов дислексических ошибок в таблице №1.

Таблица 1

Характер ошибок	Тип ошибок		Экспериментальная группа 1 – общее недоразвитие речи III, IV, III-IV уровня	Экспериментальная группа 2 – задержка психического развития
Мономорфный	Фонематические на основе недостаточности дифференциации фонем		2 человека	0 человек
Полиморфный	2	Фонематические на основе недостаточности дифференциации фонем + фонематические на основе несформированности языкового анализа и синтеза	4 человека	2 человека
		Фонематические на основе недостаточности дифференциации фонем + аграмматические	1 человек	0 человек
		Фонематические на основе несформированности языкового анализа и синтеза + аграмматические	1 человек	3 человека
	3	Фонематические на основе недостаточности дифференциации фонем + фонематические на основе несформированности языкового анализа и синтеза + аграмматические	0 человек	3 человека
		Фонематические на основе несформированности языкового анализа и синтеза + аграмматические + мнестические	2 человека	0 человек
	4	Фонематические на основе недостаточности дифференциации фонем + фонематические на основе несформированности языкового анализа и синтеза + аграмматические + мнестические	0 человек	1 человек

В результате проведённого нами обобщения мы можем сделать вывод, что большинство респондентов имеют стойкие нарушения чтения, в экспериментальной группе 1 – 100% (10 человек), а в экспериментальной группе 2 – 90% (9 человек). При этом, в обеих группах преобладает полиморфный характер дислексических ошибок. В экспериментальной группе 1 – 80% (8 человек), имеют полиморфный характер ошибок и 20% (2 человек) имеют мономорфный характер ошибок. В экспериментальной группе 2 – 90% (9 человек) имеют полиморфный характер ошибок и у 1 человека (10%) не наблюдались ошибки стойкого характера.

Столь выраженные формирования нарушений технической стороны чтения влияют на понимание прочитанного.

Отдельно следует отметить, что мы наблюдали у всех групп типичные ошибки смысловой догадки, которые также влияют на понимание прочитанного.

Результаты распределения респондентов на группы в зависимости от количества ошибок смысловой догадки отражены в таблицах (Приложение Б) и гистограмме (Рисунок 7).

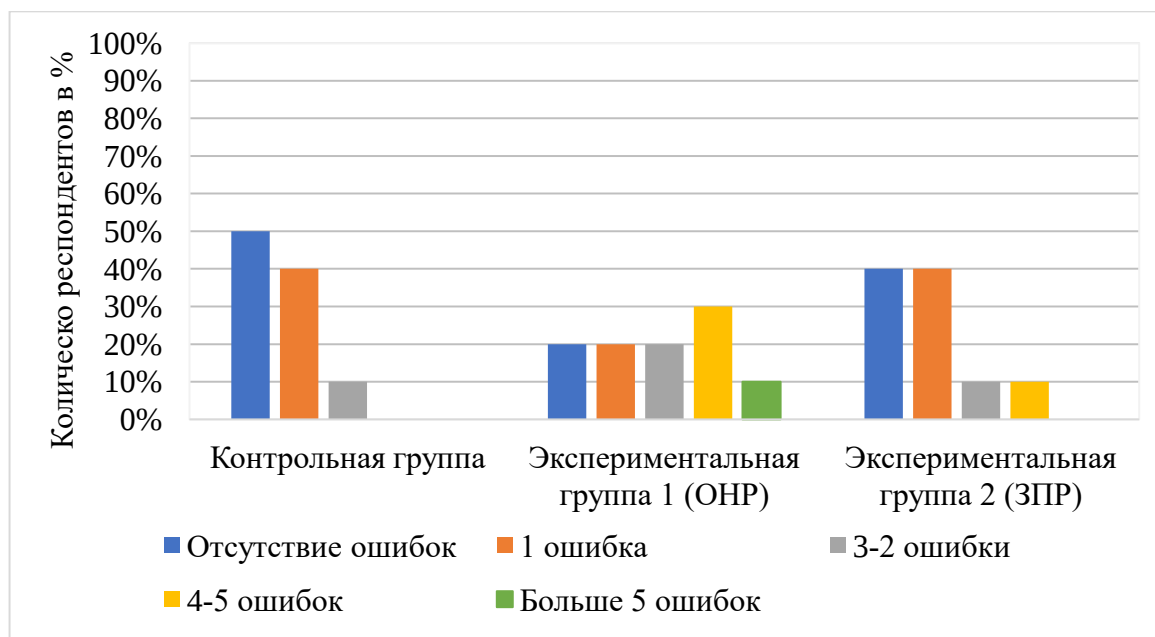


Рисунок – 7 Распределение респондентов на группы в зависимости от количества ошибок смысловой догадки (%)

Как видно из гистограммы, ошибки смысловой догадки допускали, как дети с условной нормой речевого и психического развития, так и дети с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. В контрольной группе меньше всего респондентов допустили ошибки, 40% (4 человека) допустили 1 ошибку и 1 человек (10%) допустил 2 ошибки. А в экспериментальных группах 1 и 2 значительно больше респондентов допустили ошибки. В экспериментальной группе 1 – 20% (2 человека) допустили 1 ошибку, 20% (2 человека) допустили 2 ошибки, 30% (3 человека) допустили 4-5 ошибок. А также 1 человек (10%) допустил 9 ошибок. В экспериментальной группе 2 – 40% (4 человека) допустили 1 ошибку, 1 человек (10%) допустил 2 ошибки и 1 человек (10%) допустил 4 ошибки.

Респонденты в процессе прочтения начала слов в текстах, додумывали их окончания или полностью заменяли слова, сохраняя только первую их букву. Это связано с ошибочным угадыванием и невнимательностью, но не является аграмматизмами, потому что респонденты не искажали грамматическую форму слов и/или структуру предложений.

Нами проведено сравнение результатов чтения вслух в таблице №2.

Таблица 2

Критерий	Параметр	Количество респондентов		
		Экспериментальная группа 1 – общее недоразвитие речи III, IV, III-IV уровня	Экспериментальная группа 2 – задержка психического развития	Контрольная группа – условная норма психического и речевого развития
1	2	3	4	5
Тип чтения	Целыми словами	5	3	7
	Слог + слово	4	3	3
	Слоговое	1	2	0

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
	Буква + слог	0	1	0
	Побуквенное	0	1	0
Скорость чтения	Читают больше 70 слов/мин.	4	1	7
	50 – 69 слов/мин.	3	3	1
	40 – 49 слов/мин.	1	1	1
	30 – 39 слов/мин.	1	2	1
	29 слов/мин – ниже.	1	3	0
Выразительность чтения	С выражением	4	1	6
	Моноotonно	6	9	4
Фонематические ошибки на основе недостаточности дифференциации фонем.	По звонкости – глухости	2 И у 2 человек единичные ошибки	3	0
	В группе сонорных звуков	1 И у 1 человека единичная ошибка	У 1 человека единичная ошибка	0
	В группе аффрикатов	1	У 1 человека единичная ошибка	0
	Свистящих – шипящих	0	3	0
Фонематические ошибки на основе несформированности языкового анализа и синтеза.	Грубые нарушения языкового анализа и синтеза, связанные с побуквенным и послоговым чтением	1	4	0

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
	Пропуски	8	8 И у 2 человек единичная ошибка	0
	Перестановки	1 И у 4 единичная ошибка	2	0
	Добавления	2 И у 5 человек единичная ошибка	2 И у 4 человек единичная ошибка	0
Аграмматические ошибки	Согласование глагола с существительным	4	6	0
	Согласование прилагательного с существительным	2	3	0
	Согласование притяжательного местоимения с существительным	1	1	0
	Предложно- падежное управление	3	4	0
	Изменение форм времени глагола	2	1	0
	Замена предлога в предложении	0	3	0

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
	Замена частицы в предложении	0	1	0
Мнестические ошибки	Недифференцированные замены звуков	2	У 2 человек единичные ошибки	0
Оптические ошибки	Наблюдались единичные ошибки	У 3 человек единичные ошибки	0	0
Ошибки смысловой догадки	Наблюдались. Додумывали окончания слов и полностью заменяли слова.	9	9	6

Нами было проведено углублённое изучение понимания прочитанных текстов. На основе процента набранных баллов за ответы на вопросы по прочитанным текстам от максимального количества нами условно выделены пять уровней успешности понимания прочитанных текстов:

Высокий – 90% – 100%.

Выше среднего – 80% – 89,9%.

Средний – 70% – 79,9%.

Ниже среднего – 60% – 69,9%.

Низкий – 59,9% – ниже.

Обратимся к анализу результатов понимания прочитанных текстов.

Рассмотрим анализ результатов понимания фактов в текстах. Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение М, Н) и гистограмме (Рисунок 8).

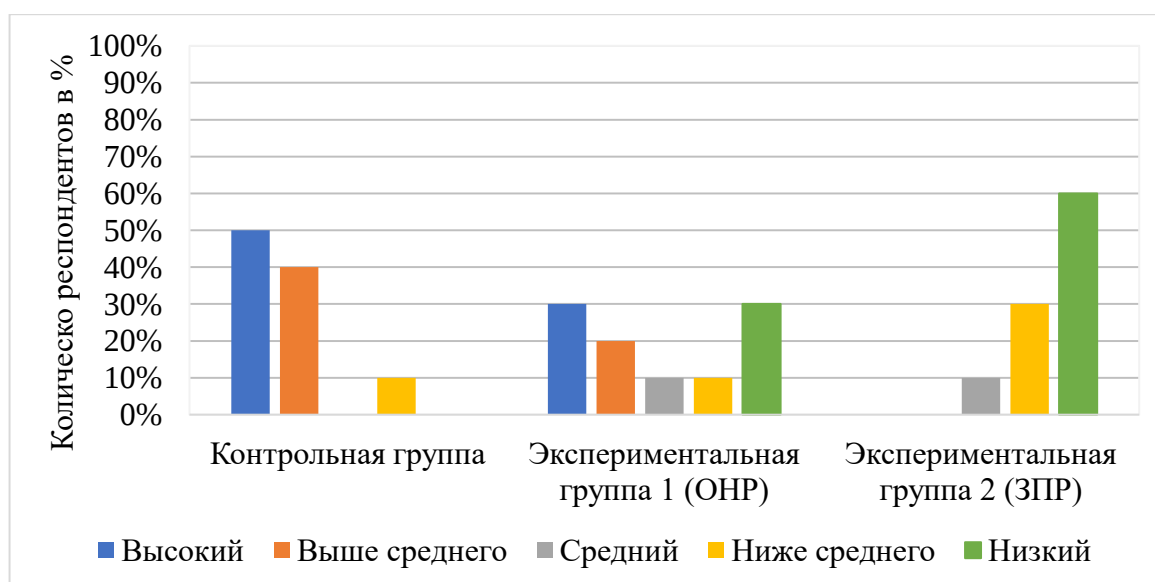


Рисунок 8 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности понимания фактов в текстах (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе 50% (5 человек) продемонстрировали высокий уровень. Уровень выше среднего продемонстрировали 40% (4 человека), из них 20% (2 человека) не смогли ответить на 1 вопрос, один респондент не смог ответить на второй вопрос: «Кто ещё уступал место? Кому?» по тексту №3, а другой не смог ответить на четвёртый вопрос: «Кто ухаживал за ёжиком?» по тексту №2. А также 1 человек (10%) продемонстрировал уровень ниже среднего. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на вопросы, из-за невнимательного прочтения текста, так как иных особенностей у детей данной группы не выявлено.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 30% (3 человека) ответили самостоятельно на 12 вопросов из 14, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 11 вопросов. Из респондентов, которые продемонстрировали уровень выше среднего, 30% (3 человека) ответили самостоятельно на 11 вопросов и 1 человек (10%) ответил на 10 вопросов. А

также 1 человек (10%), который продемонстрировал уровень ниже среднего ответил самостоятельно на 7 вопросов.

В экспериментальной группе 1 – 30% (3 человека) продемонстрировали высокий уровень, 20% (2 человека) продемонстрировали уровень выше среднего. Из этих 20% (2 человека), 1 человек (10%) не смог ответить на четвёртый вопрос: «Кто принёс ровные указки?» по тексту №1. Средний уровень продемонстрировал 1 человек (10%), он не смог ответить на второй вопрос: «Кто ещё уступал место? Кому?» по тексту №3. Уровень ниже среднего продемонстрировал 1 человек (10%), он не смог ответить на первый вопрос: «О чём попросила учительница детей?» по тексту №1, на третий и четвёртый вопросы: «Куда Алла и Катя принесли ёжика?», «Кто ухаживал за ёжиком?» по тексту №2. Низкий уровень продемонстрировали 30% (3 человека), из них, все не смогли ответить на некоторые вопросы, один из них не смог ответить на 2 вопроса, другой не смог ответить на 4 вопроса, а третий не смог ответить на 9 вопросов. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на вопросы, из-за нарушений технической стороны процесса чтения (различных дислексических ошибок и ошибок смысловой догадки). Скорость и выразительность чтения могли также повлиять на понимание прочитанного. Респондентам, которые продемонстрировали высокий уровень, понадобилась помощь из-за их невнимательного прочтения текстов.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 13 вопросов из 14, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 12 вопросов и 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 11 вопросов. Из респондентов, которые продемонстрировали уровень выше среднего, все 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 10 вопросов. Один респондент, который продемонстрировал средний уровень, ответил самостоятельно на 9 вопросов. Ещё один респондент, который продемонстрировал уровень ниже

среднего, ответил самостоятельно на 7 вопросов. Из респондентов, которые продемонстрировали низкий уровень, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 5 вопросов, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 4 вопроса и 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 2 вопроса.

В экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%) продемонстрировал средний уровень, он не смог ответить на второй вопрос: «Кто ещё уступал место? Кому?» по тексту №3. Уровень ниже среднего продемонстрировали 30% (3 человека) из них, все респонденты не смогли ответить на некоторые вопросы, 20% (2 человека) из них не смогли ответить на 2 вопроса и 1 человек (10%) не смог ответить на 3 вопроса. Низкий уровень продемонстрировали 60% (6 человек), из них, все респонденты не смогли ответить на некоторые вопросы, один из них не смог ответить на 1 вопрос: «Кто принёс ровные указки?» по тексту №1, другой не смог ответить на 6 вопросов, третий не смог ответить на 7 вопросов, четвёртый на 9, пятый на 10, шестой на 12. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на вопросы, из-за особенностей когнитивных процессов. Многие дети часто отвлекались, некоторые отказывались от выполнения заданий, практически все не могли удерживать долго внимание на текстах. А также на понимание фактов в тексте влияло большое количество различных дислексических ошибок и ошибок смысловой догадки, которые допускали респонденты. У одного респондента не наблюдались такие ошибки, поэтому особенность его понимания фактов в текстах связана с нарушениями мыслительных процессов, возможными нарушениями памяти, внимания.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что 1 человек, который продемонстрировал средний уровень ответил самостоятельно на 7 вопросов из 14. Из респондентов, которые продемонстрировали уровень ниже среднего, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 6 вопросов, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 7 вопросов и 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 8 вопросов. Из респондентов, которые продемонстрировали низкий уровень, 1

человек (10%) ответил самостоятельно на 6 вопросов, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 5 вопросов, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 2 вопроса, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 1 вопрос и 1 человек (10%) не смог самостоятельно ответить ни на 1 вопрос.

Оказывая организующую помощь, мы предлагали респондентам повторно прочитать текст. Оказывая направляющую помощь респондентам из контрольной группы, мы помогали в прочтении предложений в текстах. А при оказании направляющей помощи респондентам из экспериментальных групп 1 и 2, мы помогали в прочтении предложений в текстах, в прочтении вопросов по текстам, предоставляли варианты ответов на вопросы, в которых возникали сложности, а также предлагали прочитать конкретное предложение в текстах.

Рассмотрим анализ результатов понимания скрытого смысла в текстах. Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение М, Н) и гистограмме (Рисунок 9).

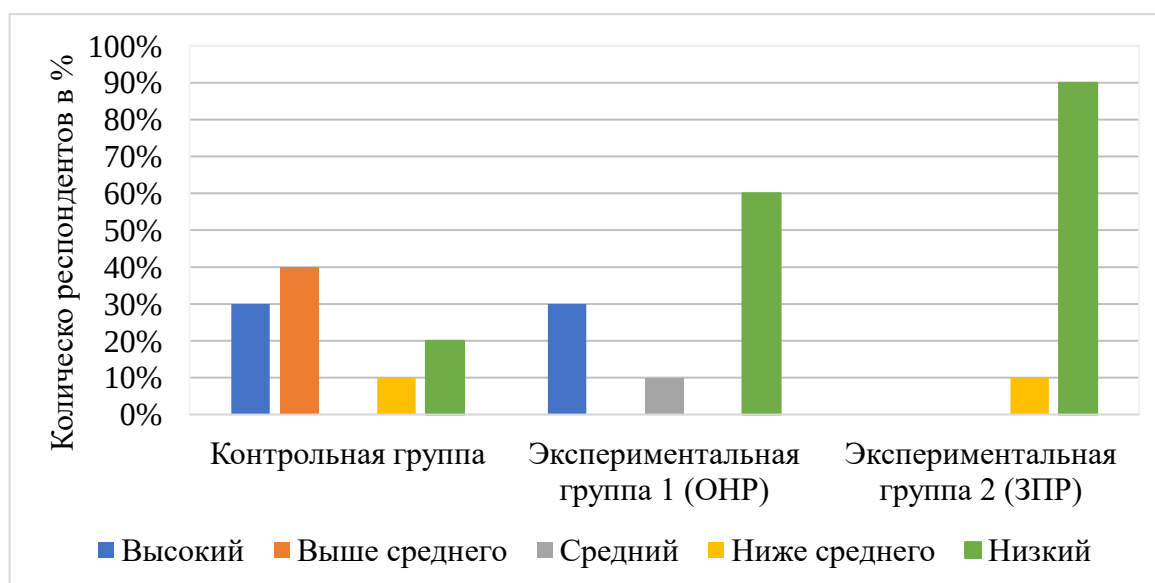


Рисунок 9 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности понимания скрытого смысла в текстах (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе 30% (3 человека) продемонстрировали высокий уровень, ответив на все вопросы без затруднения, 40% (4 человека) продемонстрировали уровень выше

среднего, 1 человек (10%) продемонстрировал уровень ниже среднего и 20% (2 человека) продемонстрировали низкий уровень, из них 1 человек (10%) не смог ответить на пятый вопрос: «Почему учительница стала работать кривой указкой?» по тексту №2. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на вопросы, из-за невнимательного прочтения текста, так как иных особенностей у детей данной группы не выявлено. Только один респондент, который не смог ответить на вопрос на понимание скрытого смысла, не ответил на него, из-за ограниченных знаний в области окружающего мира, так как речь шла о диком животном.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, все 30% (3 человека) ответили самостоятельно на все 4 вопроса. Из респондентов, которые продемонстрировали уровень выше среднего, все 40% (4 человека) ответили самостоятельно на 3 вопроса из 4, 1 человек (10%), который продемонстрировал уровень ниже среднего ответил самостоятельно на 2 вопроса. Из респондентов, которые продемонстрировали низкий уровень, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 2 вопроса и 1 человек (10%) не смог самостоятельно ответить ни на один вопрос.

В экспериментальной группе 1 – 30% (3 человека) продемонстрировали высокий уровень, ответив на все вопросы без затруднения, 1 человек (10%) продемонстрировал средний уровень, он не смог ответить на третий вопрос: «Что подумал Пёс, когда хозяин принёс маленького щенка?» по тексту №4. Низкий уровень продемонстрировали 60% (6 человек), из них все не смогли ответить на некоторые вопросы, 40% (4 человека) не смогли ответить на 1 вопрос, 20% (2 человека) не смогли ответить на 2 вопроса и 1 человек (10%) не смог ответить на все 4 вопроса. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на вопросы, из-за трудностей в восприятии текста как единого целого, им было сложно удерживать и связывать информацию из нескольких предложений. Это могло повлиять на понимание скрытого смысла

в текстах. Также многие респонденты пытались найти в тексте ответ на вопрос, когда точного ответа в тексте мы не можем наблюдать, мы можем увидеть только факты, а скрытый смысл мы можем только понять, предположить почему что-то могло произойти. Такой подход к поиску ответа, может быть связан с трудностями анализа и синтеза информации в текстах.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, все 30% (3 человека) ответили самостоятельно на все 4 вопроса. Один респондент, который продемонстрировал средний уровень, ответил самостоятельно на 3 вопроса из 4. Из респондентов, которые продемонстрировали низкий уровень, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 1 вопрос и 50% (5 человек) не смогли самостоятельно ответить ни на один вопрос.

В экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%) продемонстрировал уровень ниже среднего и 90% (9 человек) продемонстрировали низкий уровень, из них все не смогли ответить на некоторые вопросы, 1 человек (10%) не смог ответить на пятый вопрос: «Почему Анна Федоровна попросила Надю Щукину отнести ёжика в лес?» по тексту №2, 20% (2 человека) не смогли ответить на 2 вопроса, 30% (3 человека) не смогли ответить на 3 вопроса и 30% (3 человека) не смогли ответить на все 4 вопроса. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на некоторые вопросы, из-за особенностей их познавательной сферы. У них возникли трудности при анализе причинно-следственных связей в текстах, что повлияло на понимание скрытого смысла.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что один респондент, который продемонстрировал уровень ниже среднего, ответил самостоятельно на 2 вопроса. Из респондентов, которые продемонстрировали низкий уровень, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 2 вопроса, 20% (2 человека) ответили

самостоятельно на 1 вопроса и 60% (6 человек) не смогли самостоятельно ответить ни на один вопрос.

Оказывая организующую помощь, мы предлагали респондентам повторно прочитать текст. Оказывая направляющую помощь респондентам, мы помогали в прочтении предложений в текстах, в прочтении вопросов по текстам, а также предоставляли варианты ответов на вопросы, в которых возникали сложности.

Рассмотрим анализ результатов сформированности умения объяснить незнакомое слово на основе контекста. Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение М, Н) и гистограмме (Рисунок 10).

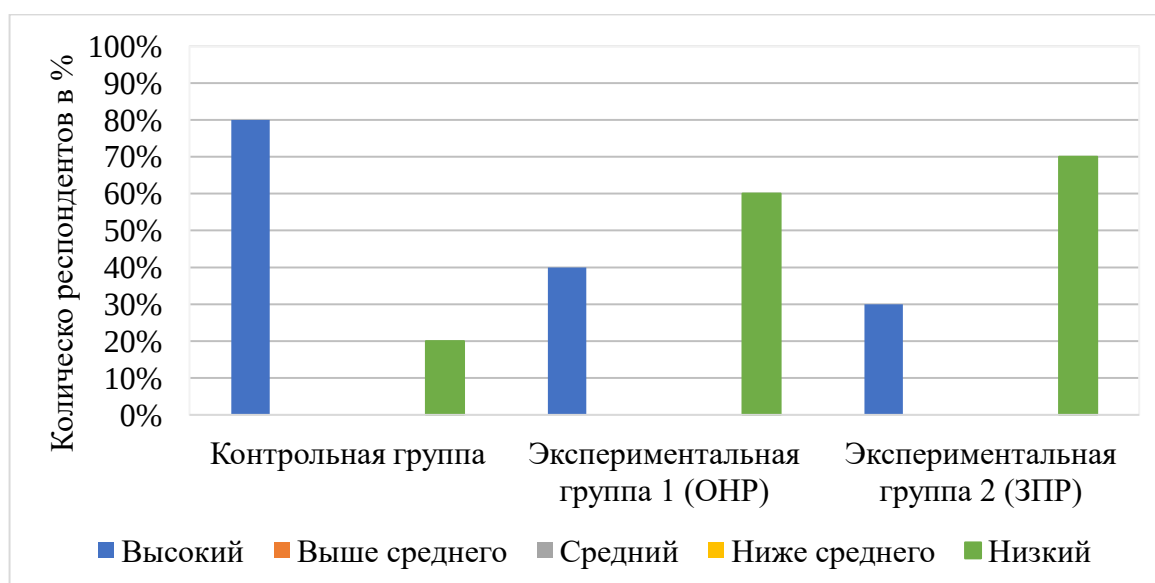


Рисунок 10 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения объяснить незнакомое слово на основе контекста (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе 80% (8 человек) продемонстрировали высокий уровень. Они смогли объяснить незнакомое слово на основе контекста. Низкий уровень продемонстрировали 20% (2 человека), из них 1 человек (10%) смог объяснить незнакомое слово «Невежа» на основе контекста только с направляющей помощью из-за невнимательного прочтения текста и 1 человек (10%) не смог объяснить

незнакомое слово «Невежа» на основе контекста из-за того, что он ранее не был знаком со словом «Невежа».

В экспериментальной группе 1 – 40% (4 человека) продемонстрировали высокий уровень, объяснив незнакомое слово на основе контекста и 60% (6 человек) продемонстрировали низкий уровень. Из этих 60% (6 человек) 30% (3 человека) смогли объяснить незнакомое слово «Невежа» на основе контекста только с направляющей помощью и 30% (3 человека) не смогли объяснить незнакомое слово «Невежа» на основе контекста. Трудности возникли из-за отсутствия понимания незнакомого для респондентов слова. Респондентам было сложно проанализировать ситуацию в тексте из-за трудностей понимания взаимоотношения лиц по синтаксической конструкции.

В экспериментальной группе 2 – 30% (3 человека) продемонстрировали высокий уровень, объяснив незнакомое слово на основе контекста и 70% (7 человек) продемонстрировали низкий уровень. Все они не смогли объяснить незнакомое слово «Невежа» на основе контекста. Трудности возникли из-за отсутствия понимания незнакомого для респондентов слова. Респондентам было сложно удерживать всю информацию в памяти из-за особенностей когнитивных процессов. А также респондентам было сложно анализировать причинно-следственные связи в тексте, чтобы предположить, что может значить незнакомое для них слово.

Оказывая направляющую помощь респондентам, мы помогали в прочтении предложений в тексте, а также предоставляли варианты ответов на вопрос.

Рассмотрим анализ результатов сформированности умения оценить поступок героя в тексте. Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение М, Н) и гистограмме (Рисунок 11).

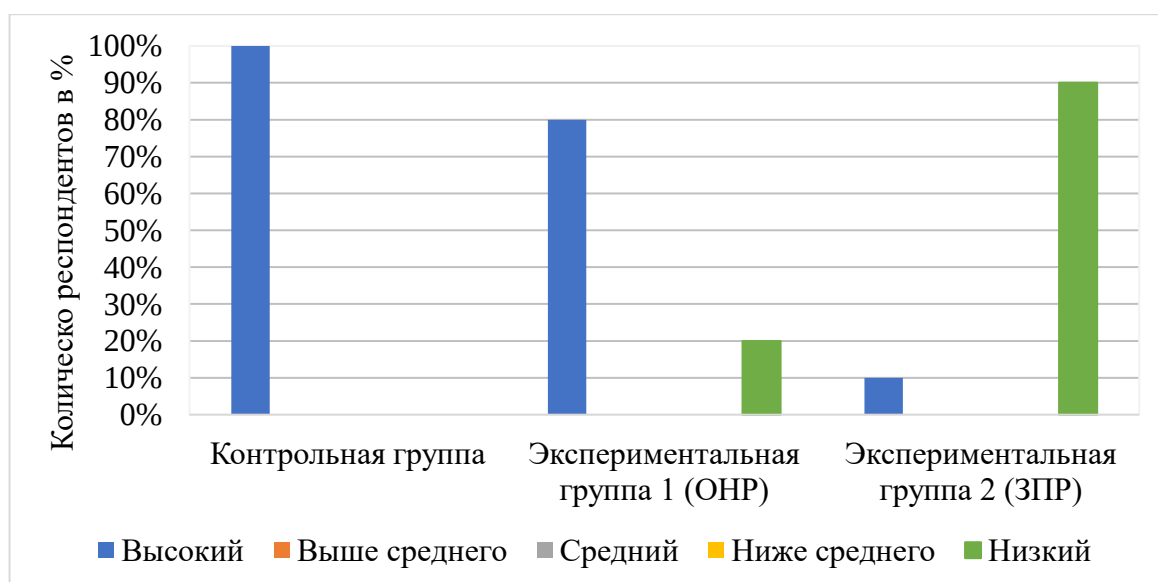


Рисунок 11 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения оценить поступок героя в тексте (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе все 100% (10 человек) продемонстрировали высокий уровень, дав правильную оценку поступку главного героя.

В экспериментальной группе 1 – 80% (8 человек) продемонстрировали высокий уровень, дав правильную оценку поступку главного героя. 20% (2 человека) продемонстрировали низкий уровень, из них 1 человек (10%) смог правильно оценить поступок главного героя только с направляющей помощью и 1 человек не смог правильно оценить поступок главного героя. Трудности возникли из-за большого количества дислексических ошибок и ошибок смысловой догадки в процессе чтения. Вследствие чего респонденты не поняли факты в тексте и скрытый его смысл и в последствии не смогли оценить действия главного героя.

В экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%) продемонстрировал высокий уровень, дав правильную оценку поступку главного героя. 90% (9 человек) продемонстрировали низкий уровень, из них 30% (3 человека) смогли правильно оценить поступок главного героя только с направляющей помощью и 60% (6 человек) не смогли правильно оценить поступок главного героя.

Трудности возникли из-за того, что респонденты не поняли, какой поступок сделал главный герой или не поняли хороший это поступок или плохой. В первом случае на понимание повлияли особенности аналитического мышления респондентов, сложности выделения главного в тексте. Во втором случае на понимание повлияло непонимание значимости поступка, из-за сложностей в оценке последствий поступка главного героя. А также в обоих случаях на понимание повлияли дислексические ошибки и ошибки смысловой догадки в процессе чтения.

Оказывая направляющую помощь респондентам, мы помогали в прочтении предложений в тексте, в прочтении вопроса по тексту, а также предоставляли варианты ответов на вопрос.

Рассмотрим анализ результатов сформированности умения соотнести пословицу с текстом по смыслу. Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение М, Н) и гистограмме (Рисунок 12).

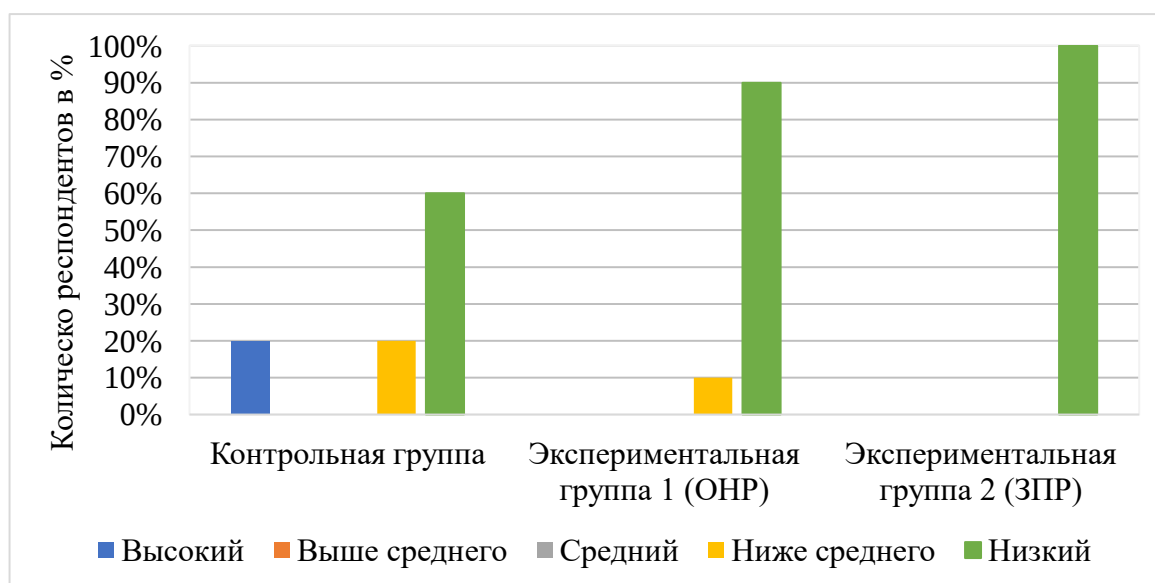


Рисунок 12 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения соотнести пословицу с текстом по смыслу (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе 20% (2 человека) продемонстрировали высокий уровень. Они правильно самостоятельно подобрали соответствующую пословицу к тексту по смыслу.

20% (2 человека) продемонстрировали уровень ниже среднего, правильно подобрав соответствующую пословицу к тексту по смыслу, но только с организующей помощью. 60% (6 человек) продемонстрировали низкий уровень, из них 30% (3 человека), правильно подобрав соответствующую пословицу к тексту по смыслу, но только с направляющей помощью и 30% (3 человека) не смогли правильно подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу.

В экспериментальной группе 1 – 1 человек (10%) продемонстрировал уровень ниже среднего, правильно подобрав соответствующую пословицу к тексту по смыслу, но только с организующей помощью. 90% продемонстрировали низкий уровень, из них 30% (3 человека), правильно подобрав соответствующую пословицу к тексту по смыслу, но только с направляющей помощью и 60% (6 человек) не смогли правильно подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу.

В экспериментальной группе 2 – все 100% (10 человек) продемонстрировали низкий уровень. Из них 30% (3 человека), правильно подобрав соответствующую пословицу к тексту по смыслу, но только с направляющей помощью и 70% (7 человек) не смогли правильно подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу.

Респонденты затруднялись при соотнесении пословицы с текстом по смыслу из-за незнания пословиц и непонимания их смысла, а также из-за сложности в сопоставлении смысла пословицы со смыслом прочитанного текста вследствие возможного непонимания смысла контекста.

Оказывая организующую помощь, мы предлагали респондентам повторно прочитать текст. Оказывая направляющую помощь респондентам, мы помогали в прочтении пословиц, мы объясняли значения пословиц, а также мы использовали наводящие вопросы.

Нами проведено сравнение и обобщение результатов понимания прочитанных текстов.

В результате проведённого нами сравнения мы увидели, что для контрольной группы оценить поступок главного героя было легко, объяснить незнакомое слово на основе контекста им было сложнее, ответить на вопросы на понимание фактов в тексте было легче, чем ответить на вопросы на понимание скрытого смысла в тексте, а самым сложным оказалось для респондентов подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу. Для экспериментальной группы 1 оценить поступок главного героя было легче, чем объяснить незнакомое слово на основе контекста, ответить на вопросы на понимание фактов в тексте было сложно, но сложнее было ответить на вопросы на понимание скрытого смысла в тексте, а также самым сложным оказалось для респондентов подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу. Для экспериментальной группы 2 все вопросы вызвали сложности. Объяснить незнакомое слово на основе контекста им было легче, чем ответить на другие вопросы. Ответить на вопросы на понимание фактов в тексте было сложно, но сложнее было ответить на вопросы на понимание скрытого смысла в тексте. Самым сложным оказалось для респондентов оценить поступок главного героя и подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу.

На основе обобщения данных по второму разделу первого блока можно сделать вывод, что для экспериментальных групп 1 и 2 необходимо проводить работу над пониманием фактов и скрытого смысла в текстах, над правильным объяснением незнакомого слова на основе контекста, над умением дать оценку поступкам героев рассказов, над пониманием значения пословиц и правильного соотнесения пословиц с текстом по смыслу.

Ошибки понимания прочитанных текстов у экспериментальной группы 1 (респондентов с ОНР) возникали из-за: нарушений технической стороны процесса чтения (различных дислексических ошибок и ошибок смысловой догадки), сложностей в анализе и синтезе информации в текстах, трудностей понимания взаимоотношения лиц по синтаксической конструкции, невнимательности. Некоторые респонденты, при повторном

прочтении текстов, могли ответить на вопросы по ним. Следовательно, участники невнимательно прочитывали текст с первого раза.

Ошибки понимания прочитанных текстов у экспериментальной группы 2 (респондентов с ЗПР) возникали из-за: особенностей их познавательной сферы (сложности при анализе причинно-следственных и временных связей в текстах), нарушений технической стороны процесса чтения (большого количества разных дислексических ошибок и ошибок смысловой догадки), частой отвлекаемости, отказа от выполнения некоторых заданий, сложностей удержания внимание на текстах.

Помимо вышеуказанных причин возникновения трудностей понимания прочитанных текстов, в обеих группах мы наблюдали, что респонденты затруднялись при соотнесении пословицы с текстом по смыслу, предположительно из-за незнания пословиц и непонимания их смысла, а также сложности в сопоставлении смысла пословицы со смыслом прочитанного текста вследствие возможного непонимания смысла контекста.

Так как, в экспериментальных группах 1 и 2 значительный процент респондентов испытывал выраженные сложности в понимании прочитанных текстов, нами был проведен более тщательный анализ понимания прочитанных предложений. Аналогично анализу понимания прочитанных текстов, нами условно выделено пять уровней успешности понимания прочитанных предложений на основе процента набранных баллов за каждое выполненное задание от максимального количества:

Высокий – 90% – 100%.

Выше среднего – 80% – 89,9%.

Средний – 70% – 79,9%.

Ниже среднего – 60% – 69,9%.

Низкий – 59,9% – ниже.

Обратимся к анализу результатов понимания прочитанных предложений.

Рассмотрим анализ результатов первой серии заданий второго блока констатирующего эксперимента (соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора). Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение И, Р) и гистограмме (Рисунок 13).

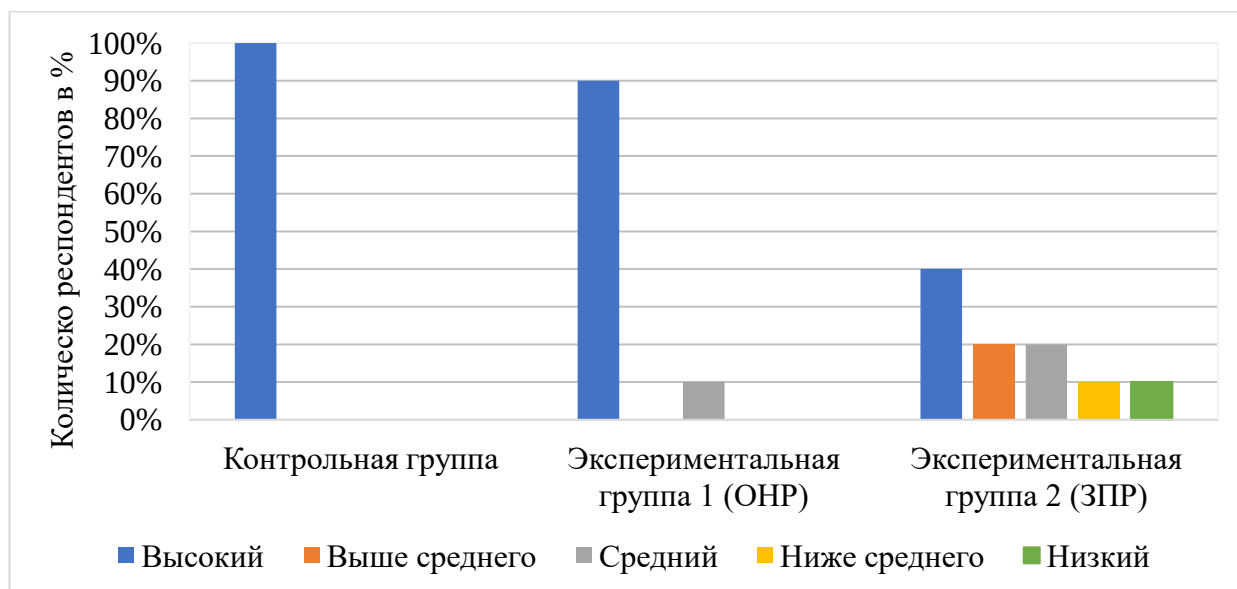


Рисунок 13 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения соотносить прочитанное предложение с картинкой (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе 100% (10 человек) продемонстрировали высокий уровень. Однако, пяти респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы выбрать правильный вариант картинок к некоторым предложениям, из-за невнимательного прочтения предложений и рассмотрения картинок к ним. Иных особенностей у детей данной группы не выявлено.

Рассматривая количество предложений, к которым респонденты смогли выбрать правильные варианты картинок самостоятельно, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 50% (5 человек) самостоятельно выбрали картинки ко всем 10 предложениям, 40% (4 человека) самостоятельно выбрали картинки к 9 предложениям и 1 человек (10%) самостоятельно выбрал картинки к 8 предложениям.

В экспериментальной группе 1 – 90% (9 человек) продемонстрировали высокий уровень, из них 20% (2 человека) допустили ошибки при выборе картинки к предложению, один из них допустил ошибку при выборе картинки к предложению: «Саша варит суп», а другой допустил ошибку при выборе картинки к предложению: «Плотник строгал доску». Средний уровень продемонстрировал 1 человек (10%), ему понадобилась направляющая помощь, чтобы правильно выбрать картинки к двум предложениям, а также он допустил ошибку при выборе картинки к предложению: «Ваня шнуровал ботинки». Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы выбрать правильный вариант картинок к некоторым предложениям, из-за нарушений технической стороны процесса чтения, различных дислексических ошибок. А также из-за непонимания значения словосочетания «строгать доску», то есть из-за ограниченного словарного запаса.

Рассматривая количество предложений, к которым респонденты смогли выбрать правильные варианты картинок самостоятельно, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 20% (2 человека) самостоятельно выбрали картинки ко всем 10 предложениям, 50% (5 человек) самостоятельно выбрали картинки к 9 предложениям и 20% (2 человека) самостоятельно выбрали картинки к 8 предложениям. Один респондент, который продемонстрировал средний уровень, самостоятельно выбрал картинки к 7 предложениям.

В экспериментальной группе 2 – 40% (4 человека) продемонстрировали высокий уровень, из них 1 человек (10%) допустил ошибку при выборе картинки к предложению: «Плотник строгал доску». Уровень выше среднего продемонстрировали 20% (2 человека), из них 1 человек (10%) допустил ошибки при выборе картинки к предложениям: «Лиса рыла нору», «Плотник строгал доску». Средний уровень продемонстрировали 20% (2 человека), из них 20% (2 человека) допустили ошибки при выборе картинки к предложениям, один из них допустил ошибки при выборе картинки к предложениям: «Лиса рыла нору», «Плотник строгал доску», а другой

допустил ошибки при выборе картинки к предложениям: «Ваня шнуровал ботинки», «Плотник строгал доску», «Даша ела кашу». Уровень ниже среднего продемонстрировал 1 человек (10%). Низкий уровень продемонстрировал 1 человек (10%), допустив ошибки при выборе картинки к предложениям: «Лиса рыла нору», «Мама купала малыша», «Папа мыл пол», «Плотник строгал доску». Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы выбрать правильный вариант картинок к некоторым предложениям, из-за особенностей их познавательной сферы, сложностей анализа и синтеза информации. А также из-за непонимания значения словосочетания «строгать доску», то есть из-за ограниченного словарного запаса.

Рассматривая количество предложений, к которым респонденты смогли выбрать правильные варианты картинок самостоятельно, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 1 человек (10%) самостоятельно выбрал картинки ко всем 10 предложениям и 30% (3 человека) самостоятельно выбрали картинки к 9 предложениям. Из респондентов, которые продемонстрировали уровень выше среднего, один респондент самостоятельно выбрал картинки к 8 предложениям, а другой к 7 предложениям. Один респондент, который продемонстрировал средний уровень, самостоятельно выбрал картинки к 7 предложениям. Один респондент, который продемонстрировал уровень ниже среднего, самостоятельно выбрал картинки к 5 предложениям и один респондент, который продемонстрировал низкий уровень, самостоятельно выбрал картинки к 5 предложениям.

Оказывая организующую помощь, мы предлагали респондентам повторно прочитать предложение. Оказывая направляющую помощь респондентам, мы помогали в прочтении предложений, а также использовали наводящие вопросы.

Рассмотрим анализ результатов второй серии заданий второго блока констатирующего эксперимента (завершение предложений подходящим

словом из трёх предложенных для выбора). Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение И, Р) и гистограмме (Рисунок 14).

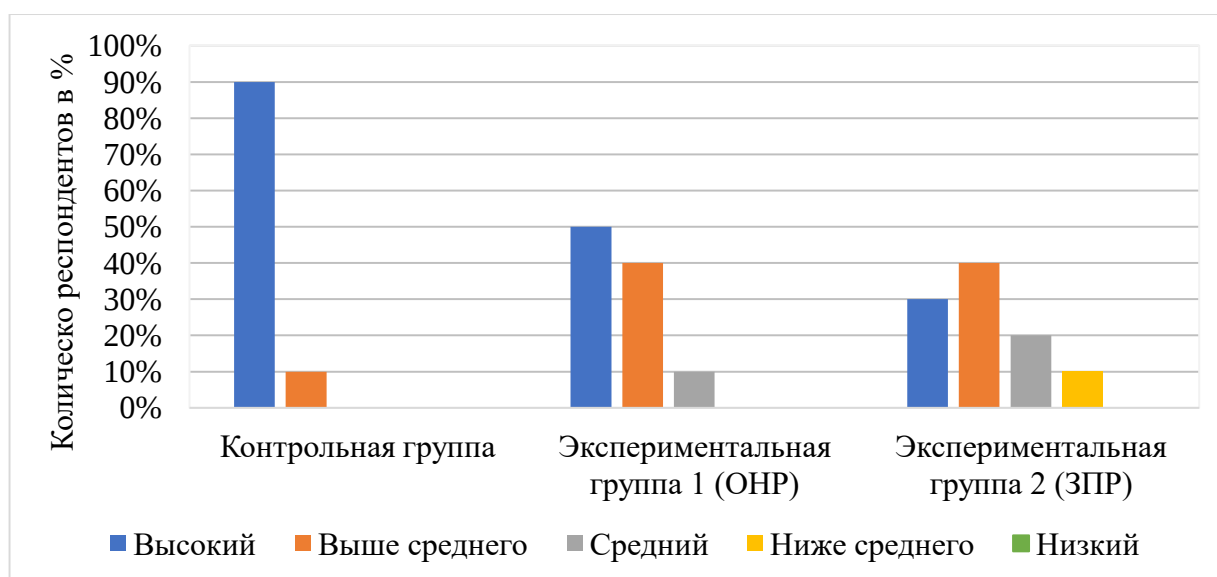


Рисунок 14 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения правильно завершать предложения словом из трёх, предложенных для выбора (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе 90% (9 человек) продемонстрировали высокий уровень, из них 1 человек (10%) не смог выбрать правильный вариант завершения второго предложения: «Марина купила...». Уровень выше среднего, продемонстрировал 1 человек (10%), он не смог выбрать правильный вариант завершения десятого предложения: «Гриша сажал...». Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы выбрать правильный вариант завершения некоторых предложений, из-за невнимательности, а также ошибок смысловой догадки. Респонденты иногда заменяли некоторые слова совершенно другими словами, подходящими по смыслу предложения, в процессе чтения. Например, вместо «мама купала...» – «мама купила...» или вместо «Марина купила» – «Марина купала».

Рассматривая количество предложений, которые респонденты смогли самостоятельно правильно завершить, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 40% (4 человека)

самостоятельно завершили все 10 предложений, 30% (3 человека) самостоятельно завершили 9 предложений и 1 человек (10%) самостоятельно завершил 8 предложений. Один респондент, который продемонстрировал уровень выше среднего, самостоятельно завершили 8 предложений.

В экспериментальной группе 1 – 50% (5 человек) продемонстрировали высокий уровень, из них 1 человек (10%) не смог выбрать правильный вариант завершения десятого предложения: «Гриша сажал...». Уровень выше среднего продемонстрировали 40% (4 человека), из них 20% (2 человека) не смогли выбрать правильный вариант завершения некоторых предложений, один не смог выбрать правильный вариант завершения второго предложения: «Марина купила...», а другой не смог выбрать правильные варианты завершения девятого и десятого предложений: «Мама купала...», «Гриша сажал...». Средний уровень продемонстрировал 1 человек (10%), он не смог выбрать правильный вариант завершения пятого предложения: «Миша трубил в...». Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы выбрать правильный вариант завершения некоторых предложений, из-за нарушений технической стороны процесса чтения, различных дислексических ошибок. А также из-за ошибок смысловой догадки. Респонденты часто заменяли некоторые слова совершенно другими словами, подходящими по смыслу предложения, в процессе чтения. Например, вместо «мама купала...» – «мама купила...» или вместо «Марина кушала» – «Марина купила».

Рассматривая количество предложений, которые респонденты смогли самостоятельно правильно завершить, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 20% (2 человека) самостоятельно завершили все 10 предложений и 30% (3 человека) самостоятельно завершили 9 предложений. Из респондентов, которые продемонстрировали уровень выше среднего, 1 человек (10%) самостоятельно завершил 8 предложений, 20% (2 человека) самостоятельно завершили 7 предложений и 1 человек (10%) самостоятельно завершил 6 предложений.

Один респондент, который продемонстрировал средний уровень, самостоятельно завершили 6 предложений.

В экспериментальной группе 2 – 30% (3 человека) продемонстрировали высокий уровень, 40% (4 человека) продемонстрировали уровень выше среднего, из этих 40% (4 человек) 1 человек (10%) не смог выбрать правильные варианты завершения седьмого и девятого предложений: «Гоша зашил...», «Мама купала...». Средний уровень продемонстрировали 20% (2 человека), из них 1 человек (10%) не смог выбрать правильные варианты завершения третьего и десятого предложений: «Маша поит...», «Гриша сажал...». Уровень ниже среднего продемонстрировал 1 человек (10%), он не смог выбрать правильный вариант завершения первого предложения: «Вадим хлопал...». Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы выбрать правильный вариант завершения некоторых предложений, из-за особенностей их познавательной сферы, сложностей в анализе и синтезе информации.

Рассматривая количество предложений, которые респонденты смогли самостоятельно правильно завершить, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, все 30% (3 человека) самостоятельно завершили 9 предложений. Из респондентов, которые продемонстрировали уровень выше среднего, 1 человек (10%) самостоятельно завершил 8 предложений, 20% (2 человека) самостоятельно завершили 7 предложений и 1 человек (10%) самостоятельно завершил 5 предложений. Из респондентов, которые продемонстрировали средний уровень, все 20% (2 человека) самостоятельно завершили 6 предложений. Один человек, который продемонстрировал уровень ниже среднего, самостоятельно завершили 5 предложений.

Оказывая организующую помощь, мы предлагали респондентам повторно прочитать предложение. Оказывая направляющую помощь респондентам, мы помогали в прочтении предложений, а также использовали наводящие вопросы.

Рассмотрим анализ результатов третьей серии заданий второго блока констатирующего эксперимента (ответы на заданные вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов). Результаты эксперимента отражены в таблицах (Приложение И, Р) и гистограмме (Рисунок 15).

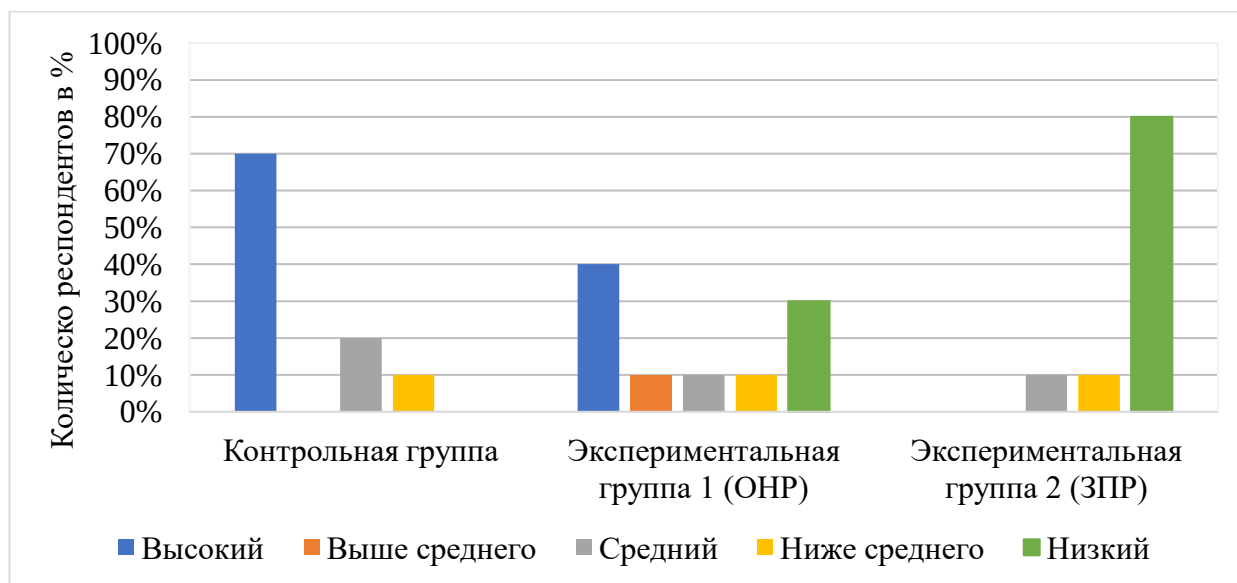


Рисунок 15 – Распределение респондентов эксперимента на группы в зависимости от сформированности умения правильно ответить на вопрос по прочитанному предложению (%)

Результаты групп значительно отличаются. В контрольной группе 70% (7 человек) продемонстрировали высокий уровень, 20% (2 человека) продемонстрировали средний уровень. Из этих 20% (2 человек) 1 человек (10%) не смог ответить на вопросы по второму, третьему и шестому предложениям: «Мама слушает папу. Кто говорит?», «Леной подстрижена Катя. Кто парикмахер?», «Миша помог Кате после того, как она сама попробовала решить эту задачу. Что было в начале?». Уровень ниже среднего продемонстрировал 1 человек (10%). Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на некоторые вопросы, из-за невнимательного прочтения предложений. А также респондентам было сложно понять смысл предложений с обратным порядком слов.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 10 вопросов из 10, 40% (4 человека) ответили самостоятельно на 9 вопросов и 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 8 вопросов. Из респондентов, которые продемонстрировали средний уровень, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 5 вопросов, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 7 вопросов и 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 4 вопроса. Один респондент, который продемонстрировал уровень ниже среднего, ответил самостоятельно на 4 вопроса.

В экспериментальной группе 1 – 40% (4 человека) продемонстрировали высокий уровень, 1 человек (10%) продемонстрировал уровень выше среднего, он не смог ответить на вопрос по четвёртому предложению: «Девочка потеряла серёжку, которую взяла у мамы. Чья серёжка?». Средний уровень продемонстрировал 1 человек (10%), он не смог ответить на вопрос по третьему предложению: «Леной подстрижена Катя. Кто парикмахер?». Уровень ниже среднего продемонстрировал 1 человек (10%), он не смог ответить на вопросы по первому, второму, восьмому и девятому предложениям: «Машу ударил Миша. Кто драчун?», «Мама слушает папу. Кто говорит?», «Петя пошёл делать уроки, после того как поиграл машинкой. Что было в начале?», «Гоша пошёл гулять, после того как сделал уроки. Что он сделал раньше?». Низкий уровень продемонстрировали 30% (3 человека), из них все не смогли ответить на некоторые вопросы по предложениям, один из них не смог ответить на 3 вопроса, другой не смог ответить на 4 вопроса, а третий не смог ответить на 6 вопросов. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на некоторые вопросы, из-за непонимания сложных предложений, в которых иная последовательность слов, отличающийся от естественного порядка слов в предложении, а также из-за трудностей понимания взаимоотношения лиц по синтаксической конструкции.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что из респондентов, которые продемонстрировали высокий уровень, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 10 вопросов из 10, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 9 вопросов и 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 8 вопросов. Один респондент, который продемонстрировал уровень выше среднего, ответил самостоятельно на 8 вопросов. Один респондент, который продемонстрировал средний уровень, ответил самостоятельно на 6 вопросов. Один респондент, который продемонстрировал уровень ниже среднего, ответил самостоятельно на 4 вопроса. Из респондентов, которые продемонстрировали низкий уровень, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 5 вопросов, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 2 вопроса и 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 1 вопрос.

В экспериментальной группе 2 – 1 человек (10%) продемонстрировал средний уровень, 1 человек (10%) продемонстрировал уровень ниже среднего, он не смог ответить на вопросы по восьмому и десятому предложениям: «Петя пошёл гулять, после того как поиграл машинкой. Что было в начале?», «Петя поиграл в шахматы, после того как поиграл в лото. Что он сделал раньше?». Низкий уровень продемонстрировали 80% (8 человек), из них все не смогли ответить на некоторые вопросы по предложениям, 1 человек (10%) не смог ответить на 2 вопроса, 40% (4 человека) не смогли ответить на 3 вопроса, 20% (2 человека) не смогли ответить на 4 вопроса и 1 человек (10%) не смог ответить на 5 вопросов. Респондентам понадобились разные виды помощи, чтобы ответить на некоторые вопросы, из-за особенностей их познавательной сферы, сложностей в анализе и синтезе информации из предложений.

Рассматривая количество вопросов, на которые смогли ответить самостоятельно респонденты, мы увидели, что один респондент, который продемонстрировал средний уровень, ответил самостоятельно на 6 вопросов из 10. Один респондент, который продемонстрировал уровень ниже среднего, ответил самостоятельно на 6 вопросов. Из респондентов, которые

продемонстрировали низкий уровень, 1 человек (10%) ответил самостоятельно на 5 вопросов, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 4 вопросов, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 3 вопроса, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 4 вопросов, 20% (2 человека) ответили самостоятельно на 1 вопрос и 1 человек (10%) не смог ответить ни на один вопрос по прочитанным предложениям.

Оказывая организующую помощь, мы повторяли инструкцию, предлагали респондентам повторно прочитать предложение. Оказывая направляющую помощь респондентам, мы помогали в прочтении предложений, использовали наводящие вопросы, а также предоставляли варианты ответов по каждому вопросу.

Нами проведено сравнение и обобщение результатов понимания прочитанных предложений.

В результате проведённого нами сравнения мы увидели, что несмотря на значительные отличия, группы продемонстрировали общую тенденцию, поскольку для всех групп самыми сложными оказались задания из третьей серии, где надо было ответить на вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов. Однако, в контрольной группе первая и вторая серия заданий оказались легче, чем для экспериментальных групп 1 и 2. При этом в контрольной группе чтение и понимание прочитанных предложений с прямым порядком слов уже находится в зоне актуального развития, а в экспериментальных групп 1 и 2 у ряда участников осознанное чтение предложений с прямым порядком слов до сих пор находится в зоне ближайшего развития. Для экспериментальных групп 1 и 2 задания на соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора оказались легче, чем задания на завершение предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора.

На основе обобщения данных по второму блоку можно сделать вывод, что для экспериментальных групп 1 и 2 необходимо проводить работу по

развитию понимания прочитанных предложений как с прямым порядком слов, так и с обратным порядком.

Ошибки понимания прочитанных предложений у экспериментальной группы 1 (респондентов с ОНР) возникали из-за: нарушений технической стороны процесса чтения (различных дислексических ошибок), непонимания значения некоторых слов (ограниченного словарного запаса), ошибок смысловой догадки, трудностей понимания взаимоотношения лиц по синтаксической конструкции.

В экспериментальной группы 2 (у респондентов с ЗПР) значительные сложности понимания обусловлены тем, что вышеперечисленные трудности сочетаются с особенностями познавательной сферы (сложностями анализа и синтеза информации), непониманием значения некоторых слов (ограниченным словарным запасом).

Нами проведено сравнение и обобщение результатов по всем блокам констатирующего эксперимента, они отражены в таблицах (Приложение С).

Сравнивая результаты по двум блокам, можно сделать вывод, что контрольная группа легче справилась со всеми заданиями. Однако у них сохраняются сложности при выполнении заданий на понимание прочитанных предложений с обратным порядком слов и заданий, где нужно подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу, но они не столь значительные, как у экспериментальных групп. Для экспериментальной группы 1 (респондентов с ОНР) из заданий на понимание прочитанных текстов оценить поступок главного героя было легче, чем объяснить незнакомое слово на основе контекста, ответить на вопросы на понимание фактов в тексте было сложно, но сложнее было ответить на вопросы на понимание скрытого смысла в тексте. А самым сложным оказалось подобрать соответствующую пословицу к тексту по смыслу. Из заданий на понимание прочитанных предложений легче были задания, где нужно было соотнести предложение с картинкой из трёх предложенных для выбора, чем задания, где нужно было закончить предложение словом из трёх предложенных для

выбора. Самым сложным оказались задания, где надо было ответить на вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов. Для экспериментальной группы 2 (респондентов с ЗПР) все задания вызвали более значительные трудности, особенно задания на понимание прочитанных текстов.

Обобщая результаты понимания прочитанного, мы увидели, что респонденты с ОНР и ЗПР продемонстрировали результаты значительно ниже, чем респонденты с условной нормой речевого и психического развития. А также понимание прочитанного лучше сформировано у респондентов с общим недоразвитием речи, чем у респондентов с задержкой психического развития.

Для экспериментальной группы 1 (респондентов с ОНР) характерны дислексические ошибки, что приводит к нарушению технической стороны процесса чтения. У респондентов наблюдались выраженные проявления ошибок, связанных с нарушением дифференциации фонем, недоразвитием языкового анализа и синтеза, а также аграмматизмами. Однако ярче наблюдались проявления ошибок, связанных с недоразвитием языкового анализа и синтеза. Также мы наблюдали у двух респондентов недифференцированные замены, которые связаны с нарушениями мнестических процессов. Наблюдалось и большое количество ошибок смысловой догадки, которые также повлияли на понимание прочитанного. Возникали трудности при восприятии текста как единого целого, им было сложно удерживать и связывать информацию из нескольких предложений. Респонденты столкнулись с трудностями понимания взаимоотношения лиц по синтаксической конструкции, особенно – понимания сложных предложений с обратным порядком слов. В данной группе участники также допускали ошибки по невнимательности, так как некоторые респонденты, при повторном прочтении предложений и текстов, могли ответить на вопросы по ним. Следовательно, участники невнимательно прочитывали материал с первого раза. На понимание прочитанных предложений повлияло непонимание значения некоторых слов, что указывает на ограниченный словарный запас.

У экспериментальной группы 2 (респондентов с ЗПР) также наблюдались дислексические ошибки, что приводит к нарушению технической стороны процесса чтения. При этом следует отметить, что мы наблюдали у респондентов ярко выражены ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза, которые проявляются в побуквенном и послоговом чтении. Также наблюдалось большое количество аграмматизмов. Сравнивая с другими ошибками, меньше мы наблюдали ошибки, связанные с нарушением дифференциации фонем. В целом, дислексических ошибок у второклассников с ЗПР оказалось намного больше, чем у детей с ОНР, однако на понимание прочитанного больше влияли также особенности познавательной сферы. Респондентам с ЗПР было сложно анализировать и синтезировать информацию в предложениях, возникли сложности при анализе причинно-следственных и временных связей в текстах. У респондентов наблюдались ошибки смысловой догадки, которые также повлияли на понимание прочитанного. На понимание прочитанных предложений повлияло непонимание значения некоторых слов, что указывает на ограниченный словарный запас. Также респонденты часто отвлекались, некоторые отказывались от выполнения заданий, им было сложно удерживать внимание на текстах. Всё это связано с особенностями когнитивных процессов респондентов с ЗПР.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента нацеливают на дифференцированный подход в развитии понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития.

2.3. Методические рекомендации по развитию понимания прочитанного у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи и обучающихся задержкой психического развития

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации по развитию понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи III, IV и III-IV уровня и задержкой психического развития.

Логопедическая работа по развитию понимания прочитанного должна строиться на основе общедидактических и специальных принципов логопедического воздействия:

1. Этиопатогенетический принцип предполагает учёт этиологии и патогенеза. В процессе логопедической работы с обучающимися необходимо определить причины и механизмы возникновения нарушения понимания прочитанной информации, а после этого направлять коррекционную работу на конкретный выявленный нарушенный механизм понимания прочитанного, на устранение ведущей причины в комплексе факторов, приведённых к возникновению данного нарушения. Учитывая, что нарушение чтения и письма (патогенез) у обучающихся, независимо от наличия общего недоразвития речи или задержки психического развития, обусловлено нарушением всех компонентов речевой системы, то работу по коррекции нарушения чтения необходимо органически включать в работу по формированию дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, по развитию лексико-грамматической стороны речи и связной речи. Также работа будет осуществляться через четыре вида речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. Это обеспечит совершенствование техники чтения, которая повлияет на понимание прочитанного. У обучающихся с ЗПР первично нарушены познавательные процессы, что также сказывается на понимании прочитанного, поэтому, мы будем развивать устную и письменную речь с учётом развития познавательных процессов.

2. Принцип системности рассматривает речь как сложную функциональную систему, состоящую из элементов, связанных между собой. Техническая и смысловая стороны процесса чтения связаны между собой, поэтому мы предлагаем проводить работу над развитием понимания прочитанного совместно с работами над дифференциацией фонем, языковым анализом и синтезом, лексикой и грамматикой.

3. Принцип дифференцированного подхода направлен на разделение обучающихся на группы в зависимости от их индивидуальных особенностей. В рамках дифференцированного подхода, работа должна строиться в зависимости от типа дислексических ошибок и степени их выраженности, а также в зависимости от уровня понимания прочитанных текстов и предложений.

4. Принцип этапности, в соответствии с которым работа будет выстроена от простого к сложному. Учитывая результаты констатирующего эксперимента этапы работы будут зависеть от коррекционного курса и направления работы. В рамках этих направлений и этапов мы будем осуществлять работу по развитию понимания предложений и текстов.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определено дифференцированное содержание для детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития, которое заключается в следующих рекомендациях:

1. Так как обучающиеся продемонстрировали разные уровни понимания текстов и предложений, мы условно разделим обучающихся на три группы: в первую группу войдут 4 обучающихся с общим недоразвитием речи, во вторую группу войдут 6 обучающихся с общим недоразвитием речи, а в третью группу войдут 10 обучающихся с задержкой психического развития. С первой группой мы будем работать по развитию понимания только текстов, а со второй и третьей группами мы будем работать как по развитию понимания текстов, так и по развитию понимания предложений. Мы разделили

респондентов на три группы, а не на две, потому что для детей с ОНР и ЗПР работа будет разной.

2. Так как дети продемонстрировали разные уровни понимания предложений с прямым и обратным порядком слов, мы также условно разделим обучающихся на три группы: в первую группу войдут 5 обучающихся с общим недоразвитием речи, во вторую группу войдут 5 обучающихся с общим недоразвитием речи, а в третью группу войдут и 10 обучающихся с задержкой психического развития. С первой группой мы будем работать по развитию понимания только предложений с обратным порядком слов, а со второй и третьей группами мы будем работать как по развитию понимания предложений с обратным порядком слов, так и по развитию понимания предложений с прямым порядком слов. Мы разделили респондентов на три группы, а не на две, потому что для детей с ОНР и ЗПР работа будет разной.

Работа по развитию понимания предложений с прямым порядком слов включает в себя:

- Использование сюжетных картинок, чтобы у обучающегося складывались представления об информации в предложении.
- Задания, где обучающиеся сначала говорят, какие действия происходят на картинках, затем читают предложения и соотносят их с соответствующей картинкой.
- Задания на сопоставления предложений, предлагаем сравнить два / три предложения между собой, выделяем действия, которые происходят в предложениях, уточняем: кто эти действия выполняет, на кого / что эти действия направлены.
- Задания, где обучающиеся должны продолжить предложения (подобрать сказуемое, подлежащее, дополнение, обстоятельство и т. д.).

Работа по развитию понимания предложений с обратным порядком слов включает в себя:

- Ознакомительную часть, в которой логопед объясняет, что один и тот же смысл можно передать по-разному. Например: «Птицы ловят насекомых. Насекомых ловят птицы».
- Использование сюжетных картинок, чтобы у обучающегося складывались представления об информации в предложении.
- Задания, где обучающимся нужно прочитать предложение и соотнести его с соответствующей картинкой. Здесь предлагаем обучающимся 3 предложения, которые соответствуют как прямому, так и обратному порядку слов, для того чтобы проверить понимание конструкции. Постепенно можно усложнять задания, добавляя больше картинок и предложений. Причем, картинке может соответствовать несколько предложений из набора.
- Задания, где обучающимся нужно посмотреть картинку, прочитать предложение и составить из этих же слов предложение с иным порядком слов, которое также будет соответствовать картинке.
- Задания, где обучающимся нужно прочитать предложение и ответить на вопрос, например: «Девочка, спасённая мальчиком. Кто спасатель?». Такое задание поможет сформировать у обучающихся представления о взаимоотношении лиц по синтаксической конструкции.
- Задания на сопоставление предложений. Предлагаем обучающимся предложения с прямым и обратным порядком слов: «Девочкой спасён мальчик. Девочка, спасённая мальчиком. Девочка спасла мальчика. Мальчик спас девочку». Обучающимся нужно выбрать парные предложения, которые один и тот же смысл передают по-разному.
- Задания, где обучающимся нужно прочитать предложение и продолжить его.
- «Семантические абсурды». Задания, где предлагаем обучающимся картинку и три предложения к ней, одно из которых передаёт нелепую ситуацию. Например: «Цветок выше кустарник, но ниже дерева. Кустарника выше дерево, но ниже цветок. Гриба выше цветок, но ниже кустарника». На

картинке изображены разного размера: дерево, кустарник, цветок, гриб. Обучающемуся нужно определить, какое предложение подойдет к картинке, а какое нет и объяснить почему. Если предложение не подходит к картинке, предлагаем его исправить.

Работа по развитию понимания текстов включает в себя:

- Работу сначала со знакомыми текстами, потом с новыми.
- Самостоятельное прочтение обучающимися текстов вслух. Можно читать текст несколько раз, если это необходимо. После прочтения текста, обучающиеся выполняют задания. Если у обучающихся возникают затруднения, текст читает логопед.

- Задания, где обучающимся нужно подобрать сюжетную картинку к тексту так, чтобы она соответствовала тексту по смыслу. Сначала обсуждаем с обучающимися, что изображено на каждой картинке, какие персонажи, какие действия выполняют персонажи. Затем обсуждаем, что было в тексте, какие персонажи, что они делали и просим обучающихся выбрать картинку, подходящую к тексту по смыслу.

- Задания, где обучающимся нужно в правильной последовательности расставить сюжетные картинки, опираясь на текст. Сначала обсуждаем с обучающимися, что изображено на каждой картинке, какие персонажи, какие действия выполняют персонажи. Затем обсуждаем, что было в тексте, какие персонажи, что они делали сначала, а что потом и просим обучающихся расположить на столе так картинки, чтобы они соответствовали последовательности событий в тексте. Это поможет обучающимся, лучше понять содержание текста.

- Задания, где обучающимся нужно ответить на вопросы по прочитанному тексту. Начинаем с простых вопросов на понимание фактов, на понимание последовательности, а потом на понимание скрытого смысла.

- Задания на формирование умения оценивать поступки героев в тексте. Задаём обучающимся вопросы и обсуждаем с ним вместе поступок

главного героя, способствуем формированию у обучающихся собственного мнения. Можно предлагать игры – ситуации, в которых можно оценить разные варианты поступков главных героев.

- Задания на развитие умения объяснять незнакомые слова на основе контекста. Сначала задаём вопрос обучающимся: «Есть в тексте слова, которые вам не понятны?». Далее просим обучающихся прочитать предложение с этим слово и попробовать объяснить, что это слово может обозначать, затем задаём наводящие вопросы: «О чем говорится в тексте?», «Подумай, с чем это слово может быть связано?». После объясняем слова с помощью ассоциаций, например: «Давайте я помогу вам понять значение слова «услужливый». Слово «услужливый» у меня ассоциируется с человеком, который хочет всем помочь, он как солнышко, которое дарит тепло, помогает всем вокруг».

- Задания, где обучающимся нужно соотнести пословицу с текстом по смыслу. Начала изучаем значения пословиц, с которыми будем работать, задаём наводящие вопросы: «О чём эта пословица?», «Что она значит?», «Как ты понимаешь эту пословицу?». Если обучающиеся затрудняются в ответе, логопед, используя примеры из жизни, помогает обучающимся понять значение пословицы. Далее учимся подбирать пословицы к тексту. Для этого логопед с обучающимися обсуждает текст, чтобы понять общий смысл текста. Потом обучающиеся выбирают пословицу, которая больше подходит по содержанию к тексту.

3. Рекомендуем для обучающихся с задержкой психического развития предлагать многократное повторение инструкции, а для детей с общим недоразвитием речи однократное, в редких случаях двукратное. Так как в процесса исследования, мы отметили, что у детей с задержкой психического развития возникали сложности в понимании инструкции и нам приходилось несколько раз повторять инструкцию к заданиям.

4. Рекомендуем обучающимся с ЗПР давать больше времени на выполнение заданий, так как особенности их познавательных процессов замедляют анализ информации.

5. В процессе чтения мы рекомендуем обучающимся с ЗПР предлагать линейку/лист, чтобы они внимательно следили за строчкой в тексте, так как мы заметили у обучающихся трудности при ориентировке в строчках, пропуски некоторых строчек. Для детей с ОНР эта рекомендация необязательна, так как таких трудностей у них не наблюдалось.

6. Рекомендуем предлагать обучающимся с ЗПР прочитать текст два/три раза, так как у них первично нарушены познавательные процессы и им очень сложно анализировать информацию в тексте и запоминать ее. Обучающимся с ОНР достаточно прочитать один раз, в некоторых случаях два раза, когда у них наблюдается очень много ошибок технической стороны в процессе чтения.

7. В работе с обучающимися с ЗПР мы рекомендуем обязательно использовать стимульный материал (предметные/сюжетные картинки), так как им сложно понять содержание предложения или текста без опоры на картинки, в связи с их особенностями в познавательной сфере. Однако, постепенно убираем стимульный материал, когда видим, что работа с картинками уже находится в зоне актуального развития. В работе с обучающимися с ОНР мы можем не использовать картинки. Их использование необходимо только в некоторых заданиях, а также с некоторыми обучающимися, которые в результате диагностики испытали большие трудности в понимании предложений.

8. В заданиях, где нужно ответить на вопросы по прочитанным предложениям и текстам, мы предлагаем в работе с обучающимися с ЗПР использовать дополнительные вопросы, которые будут конкретизировать смысл прочитанного. С обучающимися с ОНР это не требуется, так как понимание смысла прочитанного у них развито лучше и они смогут ответить на вопрос без использования дополнительных вопросов. Также,

дополнительные вопросы могут даже запутать и отвлечь от главного смысла в тексте обучающихся с ОНР.

9. Нарушение чтения у обучающихся, независимо от наличия общего недоразвития речи или задержки психического развития, обусловлено нарушением всех компонентов речевой системы. Следовательно, работа по развитию понимания прочитанного будет органически включаться у обучающихся по варианту 5.1., 7.1. и 7.2. как в логопедические занятия по коррекции фонетико-фонематической стороны (по варианту 5.2. – курс: «Произношение»), так и в логопедические занятия по развитию лексико-грамматической стороны и связной речи (по варианту 5.2 – курс: «Развитие речи»). Занятия с обучающимися будут проводиться в малых подгруппах в зависимости от индивидуальных особенностей. Занятия будут проходить два раза в неделю.

В рамках курса «Логопедические занятия по коррекции фонематических нарушений», по варианту 5.2. – курса «Произношение», основные направления работ:

- 1 направление – формирование дифференциации фонем.
- 2 направление – формирование языкового анализа и синтеза.

Направления работы будут реализовываться как в устной речи при слушании и говорении, так и в письменной речи в процессе чтения и письма.

Звукопроизношение у респондентов не нарушено, поэтому коррекция звукопроизношения им не требуется. Однако, мы можем предположить, что у других обучающихся нарушения произношения могут быть. В этом случае, коррекция индивидуальных нарушений будет осуществляться через индивидуальные и подгрупповые занятия.

Представим этапы работы в рамках первого направления – формирование дифференциации фонем:

- 1 этап – дифференциация фонем изолированно.
- 2 этап – дифференциация фонем на уровне слогов.
- 3 этап – дифференциация фонем на уровне слов.

4 этап – дифференциация фонем на уровне предложений.

5 этап – дифференциация фонем на уровне текстов.

В рамках работы по формированию дифференциации фонем на уровне предложений и текстов мы обязательно подбираем речевой материал с учётом звуков, подлежащих дифференциации. При этом, мы используем задания на развитие понимания прочитанных предложений и текстов, описанные выше. Фонемы, которые требуют дифференциации, выбираются в соответствии с результатами диагностики. В разработанной нами технологической карте логопедического занятия (Приложение Т) вы можете ознакомиться подробнее с тем, как работа по развитию понимания прочитанных предложений включается в структуру занятия по формированию дифференциации фонем. Такое занятие может быть рекомендовано для детей с грубо нарушенным пониманием прочитанных предложений, у которых в процессе диагностики наблюдались нарушения понимания прочитанных предложений с прямым порядком слов.

В соответствии с результатами диагностики, 2 обучающимся с ОНР необходима работа по формированию дифференциации фонем по звонкости – глухости, а в группе сонорных звуков [р] – [л] одному обучающемуся и в группе аффрикатов [щ] – [ч] одному обучающемуся. Следовательно, мы решили, что работа по формированию дифференциации фонем в группе сонорных звуков [р] – [л] и в группе аффрикатов [щ] – [ч] будет проходить индивидуально с теми обучающимися, которым она требуется. А работа по формированию дифференциации фонем по звонкости – глухости будет проходить в малой подгруппе.

Также, в соответствии с результатами диагностики, 3 обучающимся с ЗПР необходима работа по формированию дифференциации фонем по звонкости – глухости и 3 обучающимся по формированию дифференциации шипящих – свистящих фонем. Работа с детьми с ЗПР будет осуществляться в малых подгруппах, так как по результатам диагностики мы можем сформировать две малые подгруппы.

Работа с обучающимися с ОНР будет целенаправленная на тщательную проработку дифференциации звуков по артикуляторным и акустическим характеристикам. С обучающимися с ЗПР, работа будет направлена на развитие в первую очередь внимания в целом, так как у них первично нарушены когнитивные функции, которые и привели к недоразвитию дифференциации фонем.

Представим этапы работы в рамках второго направления – формирование языкового анализа и синтеза:

1 этап – развитие умения выполнять элементарные формы фонематического анализа.

2 этап – развитие умения выполнять сложные формы фонематического анализа.

3 этап – развитие умения выполнять слоговой анализ на уровне слова.

4 этап – развитие умения выполнять анализ структуры предложения.

5 этап – развитие умения выполнять анализ структуры текста.

В рамках работы по формированию языкового анализа и синтеза на уровне предложений и текстов мы подбираем речевой материал, который будет содержать слова и предложения различной структуры и сложности. При этом, мы используем задания на развитие понимания прочитанных предложений и текстов, описанные выше. В соответствии с результатами диагностики мы определяем количество обучающихся, которым требуется работа по звуковому, слоговому и морфологическому анализу и синтезу.

В соответствии с результатами диагностики, 9 обучающимся с ОНР необходима работа по фонематическому анализу, 8 обучающимся по слоговому анализу, 4 обучающимся по анализу структуры предложения и 10 обучающимся по анализу структуры текста. А из обучающихся с ЗПР, в соответствии с результатами диагностики, 8 обучающимся необходима работа по фонематическому анализу, 8 обучающимся по слоговому анализу, 5 обучающимся по анализу структуры предложения и 10 обучающимся по анализу структуры текста.

С обучающимися с ОНР мы отрабатываем все формы языкового анализа последовательно, используя различные опоры (на движения и речь) и постепенно уходя от них. С обучающимися с ЗПР мы отрабатываем все формы языкового анализа, но делаем акцент на развитие когнитивных процессов и на их основе формируем языковой анализ и синтез.

В рамках курса «Логопедические занятия по развитию лексико-грамматической стороны и связной речи», по варианту 5.2. – курса «Развитие речи», основные направления работ:

- 1 направление – развитие лексической стороны речи.
- 2 направление – развитие грамматического строя речи.
- 3 направление – развитие связной речи.

Направления работы будут реализовываться как в устной речи при слушании и говорении, так и в письменной речи в процессе чтения и письма.

Представим этапы работы в рамках первого направления – развитие лексической стороны речи:

- 1 этап – обучение пониманию и употреблению слов абстрактного, отвлечённого, обобщённого, переносного значения.
- 2 этап – формировать умение употреблять слова, обозначающие личностные характеристики.

В рамках работы по лексической стороне речи, мы расширяем словарный запас обучающихся, актуализируем имеющиеся знания и формируем навыки осознанного использования слов в речи. Когда мы развиваем понимание на уровне предложений и текстов мы обязательно подбираем речевой материал, насыщенный лексикой, которую изучаем с обучающимися в процессе развития словарного запаса. При этом, мы используем задания на развитие понимания прочитанных предложений и текстов, описанные выше.

Представим этапы работы в рамках второго направления – развитие грамматического строя речи:

- 1 этап – отработка согласования глагола с существительными.

2 этап – отработка согласования прилагательного с существительным.

3 этап – отработка согласования притяжательных местоимений с существительным.

4 этап – развитие предложно-падежного управления.

5 этап – изменение форм времени глагола.

Для детей с задержкой психического развития отдельные два дополнительных этапа:

6 этап – отработка понимания и употребление предлогов.

7 этап – отработка понимания и употребление частицы «не».

В рамках работы по развитию грамматического строя речи, мы отрабатываем грамматические формы и категории, которые выбираются в соответствии с результатами диагностики. Когда мы отрабатываем с обучающимися грамматические категории, мы используем задания на понимание прочитанных предложений описанные выше, а когда мы переходим на развитие понимания прочитанного на уровне текстов, то включаем в текст определённые грамматические формы и для развития понимания текстов используем описанные выше задания. В разработанной нами технологической карте логопедического занятия (Приложение У) вы можете ознакомиться подробнее с тем, как работа по развитию понимания прочитанных предложений включается в структуру занятия по развитию грамматического строя речи.

В соответствии с результатами диагностики, 4 обучающимся с ОНР и 6 обучающимся с ЗПР необходима работа по согласованию глагола с существительными, 2 обучающимся с ОНР и 3 обучающимся с ЗПР по согласованию прилагательного с существительным, одному обучающемуся с ОНР и одному обучающемуся с ЗПР по согласованию притяжательных местоимений с существительным, 3 обучающимся с ОНР и 4 обучающимся с ЗПР по развитию предложно-падежного управления, 2 обучающимся с ОНР и одному обучающемуся с ЗПР по изменению форм времени глагола, 3 обучающимся с ЗПР по отработке понимания и употребление предлогов,

одному обучающемуся с ЗПР по отработке понимания и употребление частицы «не».

Следовательно, мы решили, что работа по согласованию притяжательных местоимений с существительным будет проходить индивидуально с теми обучающимся, которым она требуется. Также работа по изменению форм времени глагола и по отработке понимания и употребление частицы «не» будет проходить также индивидуально с теми обучающимся с ЗПР, которым она требуется. С обучающимися с ОНР работа по изменению форм времени глагола будет проходить в малой подгруппе. Остальные работы будут также проходить в малых подгруппах дифференцировано для обучающихся с ОНР и ЗПР. С обучающимися с ОНР мы отрабатываем каждую грамматическую форму отдельно, а потом дифференцируем их. С обучающимися с ЗПР столь тщательной отработки грамматических категорий не требуется, мы можем сразу приступить к дифференциации.

Представим этапы работы в рамках третьего направления – развитие связной речи:

1 этап – развитие умения выслушать вопрос, понять его содержание, адекватно ответить на заданный вопрос.

2 этап – формирование умения составлять устно предложения по аналогии.

3 этап – формирование умения составлять пересказ текста, используя сюжетные картинки.

4 этап – формирование умения составлять короткий рассказ по теме прочитанного текста.

В рамках работы по развитию связной речи, мы развиваем как монологическую речь, так и диалогическую. При этом, мы используем задания на развитие понимания прочитанных предложений и текстов, описанные выше.

Таким образом, мы решили, что целесообразно разработать два комплекса упражнений, которые смогут сформировать умение понимать и

правильно интерпретировать информацию из предложений и текстов. Один комплекс упражнений на понимание прочитанных предложений, а второй на понимание прочитанных текстов. Комплексы могут содержать задания, которые предложены выше.

ВЫВОД ПО II ГЛАВЕ

Проанализировав, психолого-педагогическую, логопедическую и нейропсихологическую литературу, по проблеме исследования нами был проведён констатирующий эксперимент. Для проведения констатирующего эксперимента, мы сформировали три группы по 10 участников: экспериментальную 1 (обучающиеся с общим недоразвитием речи), экспериментальную 2 (обучающиеся с задержкой психического развития), контрольную (обучающиеся с условной нормой речевого и психического развития). Целью эксперимента являлось выявление общих и специфических особенностей нарушений понимания прочитанного у обучающихся вторых классов с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития.

Эксперимент проходил следующим образом:

1. Мы предлагали обучающемуся прочитать вслух текст. В этот момент мы отмечали его технику чтения.
2. Далее мы предлагали вопросы к тексту, на которые обучающемуся нужно было ответить, опираясь на прочитанный текст.
3. Затем мы предлагали прочитать следующие тексты и ответить на вопросы по ним. Мы также продолжали отмечать технику чтения.
4. После текстов, мы предлагали обучающемуся серии заданий из второго блока (понимание прочитанных предложений). В первой серии заданий предлагали прочитать предложения с прямым порядком слов и соотнесение их с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора. Во второй серии заданий предлагали прочитать предложения с прямым порядком слов и завершить эти незаконченных предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора. В третьей серии заданий предлагали прочитать предложения с обратным порядком слов и вопросы к ним, а также предлагали ответить на прочитанные вопросы.

5. В процессе диагностики, осуществляли организующую и направляющую помощь тем обучающимся, которые не справлялись с выполнением заданий.

При изучении понимания прочитанного у обучающихся вторых классов, были получены результаты.

У респондентов контрольной группы понимание текстов и вопросов к ним недостаточно сформированы также, как понимание предложений с обратным порядком слов. На высоком уровне сформировано понимание предложений с прямым порядком слов, они выполняли первые две серии заданий очень быстро, без затруднений. У респондентов экспериментальной группы 1 понимание текстов сформировано на среднем уровне, участники испытывали затруднения при формулировании ответов на заданные вопросы по текстам. Относительно хорошо сформировано понимание предложений с прямым порядком слов, понимание предложений с обратным порядком слов сформировано слабее. У респондентов экспериментальной группы 2 понимание текстов сформировано на очень низком уровне, участники испытывали большие затруднения при формулировании ответов на заданные вопросы по текстам. Понимание предложений с прямым порядком слов и с обратным порядком слов сформировано слабо.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о недостаточном развитии понимания прочитанного у второклассников с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития. А также понимание прочитанного лучше сформировано у респондентов с ОНР, чем у респондентов с ЗПР.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента, нами составлено дифференцированное содержание логопедической работы по развитию понимания прочитанного для второклассников с общим недоразвитием речи III, IV, III-IV уровня и задержкой психического развития. Так как нарушение чтения у обучающихся, независимо от наличия ОНР или ЗПР, обусловлено нарушением всех

компонентов речевой системы, задания по развитию понимания прочитанного будут органически включаться у обучающихся по варианту 5.1., 7.1. и 7.2. как в логопедические занятия по коррекции фонетико-фонематической стороны (по варианту 5.2. – курс «Произношение»), так и в логопедические занятия по развитию лексико-грамматической стороны и связной речи (по варианту 5.2 – курс «Развитие речи»).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках реализации первой задачи, нами был проведён анализа литературы по проблеме исследования, на основе которого мы сделали выводы:

1. Для успешного овладения навыком осмысленного чтения, важно, чтобы были сформированы как техническая страна чтения, так и смысловая, а также стабильно работали структурно-функциональные блоки мозга и функционировали анализаторные системы.

2. У детей с ОНР и ЗПР особенности понимания прочитанного проявляются в трудностях понимания слов, предложений и текстов. Это связано с нарушением технической стороны процесса чтения, к которому привели нарушения всех компонентов речевой системы у данных категорий детей. Помимо нарушений технической стороны процесса чтения, на понимание прочитанного влияют проявления у детей механического и угадывающего чтения. У детей с ЗПР на понимание прочитанного влияет также специфики их познавательных процессов.

3. Диагностика и коррекция нарушений понимания прочитанного у детей включают в себя комплексный подход, который требует от разных специалистов специальных знаний и навыков. Диагностика направлена на выявление нарушений речевых функций и неречевых процессов, а коррекция направлена на преодоление этих нарушений и развитие навыков понимания прочитанного материала.

Вышеописанные выводы обуславливают актуальность сравнительного анализа общих и специфических особенностей понимания прочитанного у детей с ОНР и ЗПР с целью последующего составления дифференцированного содержания логопедической работы для детей этих нозологий.

В рамках реализации второй задачи нами разработан диагностический комплекс, который включает в себя два блока: блок I – чтение и понимание прочитанных текстов, блок II – понимание прочитанных предложений. В

процессе чтения текстов респондентами, мы рассматривали сформированность их технической стороны и фиксировали результаты в таблице. Понимание прочитанных текстов мы рассматривали через вопросы разного вида. Понимание прочитанных предложений мы рассматривали на примере предложений с разным порядком слов: с прямым и обратным.

В рамках реализации третьей задачи, мы проанализировали результаты диагностики и выявили как ряд общих особенностей у детей данных категорий, так и ряд специфических особенностей. Для детей с ОНР и ЗПР характерны дислексические ошибки, которые приводят к нарушению технической стороны процесса чтения, и как следствие, к нарушению смысловой стороны процесса чтения, то есть к нарушению понимания прочитанного. Однако, рассматривая технику чтения, мы увидели, что у детей с ЗПР ярче выражены ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза, а также с аграмматизмами, чем у детей с ОНР. У двух обучающихся с ОНР мы заметили недифференцированные замены, которые не обнаружили у обучающихся с ЗПР. Ошибки, связанные с нарушением дифференциации фонем присутствовали у обеих категорий обучающихся. Нами также обнаружено, что у детей с ЗПР больше проявлений дислексических ошибок, чем у детей с ОНР.

Помимо, вышеуказанных особенностей, у второклассников с ЗПР, на понимание прочитанного повлияли особенности их познавательной сферы, детям сложно было удерживать внимание на заданиях, выполнять эти задания и анализировать их. А у детей с ОНР на понимание прочитанного повлияли трудности восприятия текста как единого целого, им было сложно удерживать и связывать информацию из нескольких предложений.

Также мы пришли к выводу, что понимание прочитанного лучше сформировано у обучающихся с общим недоразвитием речи, чем у респондентов с задержкой психического развития.

В рамках реализации четвёртой задачи, нами составлены методические рекомендации, которые включают в себя: описание общедидактических и

специальных принципов, дифференцированное содержание логопедической работы, методы и приёмы работы и организацию работы с детьми данных категорий.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента не противоречат гипотезе о наличии общих и специфических особенностях понимания прочитанного у детей данных категорий. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами методических рекомендаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. + CD-диск. (Логопедия в школе).
2. Викулова С.С. Особенности формирования процесса чтения у младших школьников с ОНР 3 уровня / Журнал Дефектология Проф. 2021.
3. Власова Т.А., Лубовский В.И., Никашина Н.А. Обучение детей с задержкой психического развития / Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина – Смоленск, 2014. – 43 с.
4. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Л69 заведений / под ред. Л.С. Волковой. —5-изд., перераб. и доп. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. — 703 с.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2013. – 654 с.
6. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М., 1982. С. 78-79.
7. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 263 с.
8. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2024 – 288 с.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 –42.
10. Ивлева М.Г. К вопросу о формировании предпосылок для смыслового чтения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М.Г. Ивлева // ПРОчтение: дислексия в XXI веке : Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии, Москва, 10 сентября 2020 года. – Москва:

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 73-76.

11. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.

12. Лалаева Р.И. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.

13. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. - Москва: Просвещение, 1983. - 136 с.

14. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников диагностика и коррекция, учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д, СПб.: Феникс, Союз, 2004. – 218 с.

15. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учебное пособие / Р.И. Лалаева; науч. Ред. Н.В. Серебрякова. – СПб.: КАРО, 2019. – 256 с.

16. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Науч.-практ. ин-т спец. школ и дет. домов Наркомпроса РСФСР. — Москва: Учпедгиз, 1940. — 72 с.

17. Левиной Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 2017. – 202 с.

18. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. — 83 с.

19. Любимова, М.М. Диагностика трудностей понимания текста у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / М.М. Любимова // ПРОчтение: дислексия в XXI веке : Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии,

Москва, 10 сентября 2020 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 138-143.

20. Малахова С. А. Особенности устной речи у младших школьников с задержкой психического развития / С. А. Малахова // Научный диалог: Молодой ученый : Сборник научных трудов по материалам XXVII международной научной конференции, Санкт-Петербург, 22 ноября 2019 года. – Санкт-Петербург: Международная Объединенная Академия Наук, 2019. – 21-25 с.

21. Матросова Т.А. Развитие семантики как профилактика дислексии у детей с общим недоразвитием речи / Т.А. Матросова, Е.К. Камардина // ПРОЧтение: дислексия в XXI веке: Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии, Москва, 10 сентября 2020 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 150-156.

22. Русецкая М.Н. Изучение дислексии: от клинической парадигмы к социокультурной // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-disleksii-ot-klinicheskoy-paradigmy-k-sotsiokulturnoy> (дата обращения: 14.12.2024).

23. Спирова Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления // Недостатки речи у учащихся младших классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1968. – 167 с.

24. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н., профессора Т.Б. Филичевой – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

25. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Дети с проблемами в развитии, 2016. – 8 с.

26. Филичева Т.Б. Современный подход к проблеме выявления и коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты: междунар. сб. науч. тр. / Департамент образования г. Москвы, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования

г. Москвы "Моск. гор. пед. ун-т" (ГОУ ВПО МГПУ) ; [науч. ред. С. М. Валявко]. – М., 2011. – С. 35–44.

27. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2009. – 188 с.

28. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002. — 136 с.

29. Фуреева Е.П., Шипилова Е.В., Филиппова О.В. Нарушение речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе / Е.П. Фуреева и др. — Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 208 с.

30. Хабарова И.В. Типологические особенности темперамента детей с задержкой психического здоровья и их учёт при планировании коррекционно-развивающей работы: метод. пособие / И.В. Хабарова – Красноярск: КК ИПК, 2013. – 75 с.

31. Цыпина Н.А. Понимание прочитанного текста первоклассниками с задержкой психического развития // Дефектология. 1974. №1. 11-19 с.

32. Шаховская С.Н., Лалаева Р.И. Логопатофизиология: учебное пособие / текст предоставлен правообладателем «Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской.» : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2017.

33. Мониторинг навыков чтения совместный проект с КГПУ адаптация технологии GOMs // YouTube URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QvfvIVuUGUw> (дата обращения: 02.03.2025).

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение А**

Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов.

Раздел I – чтение текстов.

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно вслух прочитать текст.

Речевой материал:

Текст №1

«Кривая указка»

Учительница Нина Васильевна попросила учеников сделать указку. На другой день ребята принесли их. Указки были красивые и ровные. Указки сделали родители. Только одна среди них была кривая. Вася сделал ее сам. Учительница стала работать его указкой.

Текст №2

«Ёжик»

Алла и Катя осенью принесли в школу ёжика. Группа ребят решила ухаживать за ним. А утром ёжик пропал. Заглянули ученики в соседний класс. В углу лежала куча бумаги. А в ней спал ёжик. Учительница Анна Федоровна попросила Надю Щукину отнести ёжика в лес. Там ёж будет спать всю зиму.

Текст №3

«Невежа».

Девочка сидела на стуле. Вошёл младший братик. Девочка встала и посадила его на свой стул. Пришёл папа. Мальчик встал и уступил место папе. Вошла мама. Папа встал.

– Садись, – сказал он маме, и мама села.

Но тут пришла бабушка. Мама встала и подала стул бабушке. Бабушка села, посидела, да вдруг вскочила:

– Ай-ай, молоко на плите убежит!

Все бросились на кухню. Пришёл кот, сел на стул, посидел, а потом разлёгся. Пришли: девочка, братик, папа, мама, бабушка, а кот ни с места – лежит себе и поглядывает на всех.

– Брысь, невежа!

Текст №4

«Старый пёс».

Был у человека верный друг – Пёс. Шли годы. Пёс постарел, стал плохо видеть. Раз в ясный летний день он не узнал своего хозяина. Он выбежал из своей будки, залаял, как на чужого. Хозяин удивился. Спросил:

– Значит, ты уже не узнаёшь меня?

Пёс вильнул хвостом. Он нежно заскулил. Ему хотелось сказать:

– Прости меня, что я не узнал тебя.

Через несколько дней человек принёс маленького щенка и сказал Щенку:

– Живи здесь.

Старый Пёс спросил у человека:

– Зачем тебе ещё один пёс?

– Чтобы тебе одному не было скучно, — сказал человек и ласково потрепал старого Пса по спине.

Приложение Б

Респонденты эксперименталь- ной группы 1 (ОНР)	Тип чтения	Скорость чтения	Выразительность чтения	Ошибки											
				Недостаточн ости дифференциа ции фонем	Несформированности языкового анализа и синтеза	Бал лы	Оптич еские	Бал лы	Мнест ически е	Бал лы	Аграмматические	Бал лы	Ошибки смысловой догадки и невнимательности	Бал лы	
1. Дмитрий	целыми словами	67 слов/мин.	С выражением	щ - ч (3 раза); л - р (1 раз).	пропал - пропа (1 раз); бабушка - башка (1 раз); вскочила - скачила (1 раз); заскулил - заскулилил (1 раз).	8						Он выбежал - сбежал (1 раз).	1	указки - укажи (1 раз); значит - знаешь (1 раз).	2
2. Кирилл Х.	слог + слово	35 слов/мин.	Без выражения, очень сильно торопился, неправильно ставил ударения в словах, не делает паузы между предложениями.	з - с (2 раза).	Васильевна - Васильова (1 раз); бросились - бросили (1 раз); кот - кто (2 раза); поглядывает - поглаживается (1 раз); годы - когда-то (1 раз); плохо - похож (1 раз); узнал - знал (1 раз).	10						хозяин удивился - хозяина удивился (1 раз).	1	кривая - красивая (1 раз); бросились - бросили (1 раз); плохо - похож (1 раз); вильнул - внюхнул (взмахнул) (2 раз).	5
3. Александр У.	целыми словами	92 слов/мин.	С выражением	з - с (1 раз); ё - я (1 раз).	пропустил слово "ёж" (1 раз); посидела - сидела (1 раз); пропустил слово "уже" (1 раз); нежно - не (1 раз); Пса - Пёса (1 раз).	7						группа ребят решила - группа ребят решили (1 раз).	1	вошёл младший братик - вошёл малыш братик (1 раз).	1
4. Лев	слоговое	28 слов/мин.	Без выражения		их - них (1 раз); отнесли - только нести (1 раз); пропустил частицу "не" (1 раз); ни - и (1 раз); Надя Щукина - ушки (1 раз) .	5	о - а (1 раз)	1	ж - т (1 раз); ч - р (1 раз).	2	Вася сделал её сам - Вася сделал ей сам (1 раз); указки красивые и ровные - указки красивый и ровный (1 раз); Группа ребят решила - группа ребята решила (1 раз); Лежала куча бумаг - Лежала куча бумаг (1 раз); Вошла мама - вошла маме (1 раз); подала стул бабушке - подала стул бабушка (1 раз); молоко на плите убежит - молоко на плите убежать (1 раз); лежит - лежал (1 раз); ты уже не узнаёшь меня - ты уже не узнал меня (1 раз).	9	были - бык (1 раз); Алла - Аня (1 раз); соседний - средний (1 раз); встал - встретил (1 раз); вошла - вообще (1 раз); себе - сидел (1 раз); хвостом - хозяйина (1 раз); шенка - шюлка (1 раз); спине - сидел (1 раз).	9	

Рисунок 1 – показатели техники чтения у обучающихся с ОНР

5.Кирилл Е.	целыми словами	112 слов/мин.	С выражением		пропуск слова "свой" (1 раз); пропуск слова "уже" (1 раз); кот - кто (1 раз).	3						кривая - красивая (1 раз); потрепал - посмотрел (1 раз) с самокоррекцией.	2	
6. Таисия	целыми словами	79 слов/мин.	Без выражения, не делает паузы между предложениями.	б - п (1 раз)	братик - брат (1 раз); не узнаёшь - не знаешь (1 раз);	3					Указки были красивые и ровные - указка были красивые и ровный (1 раз); заглянули ученики в соседний класс - заглянули учеником в соседнем класс (1 раз); лежала куча бумаги - лежал куча бумаги (1 раз); подала стул бабушке - подала стул бабушка (1 раз); молоко на плите убежит - молоко на плите убежало (1 раз); из своей будки - из своего будки (1 раз).	6	попробовала - попросила (1 раз); посидела - посадила (2 раз); удивился - увидел (1 раз).	4
7. Степан	слог + слово	44 слова/мин.	Без выражения	р - л (2 раза)	сделали - делали (1 раз); убежить - уже (1 раз); хозяин - хозяйина (1 раз); узнал - знал (1 раз).	6								
8. Вадим	целыми словами	85 слов/мин.	С выражением		добавил слово "его" (1 раз); добавил слово "всегда" (1 раз); как на чужого - как нужно чужого (1 раз).	3					Заглянули ученики - заглянул ученики (1 раз).	1	кривая - красивая (1 раз).	1
9. Лиза	слог + слово	57 слов/мин.	Без выражения		Васильевна - Васильва (1 раз); вскочила - вскочит (1 раз).	2	ш - и (1 раз).	1	в - н (1 раз); в - п (1 раз).	2	Учительница стала работать его указкой - учительница стала работать его указка (1 раз); группа ребят решила - группа ребят решили (1 раз); ему хотелось сказать - его хотелось сказать (1 раз).	3	попросила - попробовали (1 раз); учеников - учебников (1 раз); красивые - красные (1 раз); ученики - учитель (1 раз); пришёл - прибежать (1 раз).	5
10. Тинир	слог + слово	50 слов/мин.	Без выражения	з - с (2 раза).	всех - все (1 раз).	3	ж - х (1 раз).	1			Вася сделал её сам - Валя сделала её сам (1 раз); Хозяин удивился - хозяин удивляются (1 раз); Ему хотелось сказать: прости меня, что я не узнал тебя - не узнала тебя (1 раз).	3		

Рисунок 2 – показатели техники чтения у обучающихся с ОНР

Респонденты эксперименталь- ной группы 2 (ЗПР)	Тип чтения	Скорость чтения	Выразительность чтения	Ошибки										
				Недостаточ- ности дифференциа- ции фонем	Несформированности языкового анализа и синтеза	Бал- лы	Оптич- еские	Бал- лы	Мнест- ическис- е	Бал- лы	Аграмматические	Бал- лы	Ошибки смысловой догадки и невнимательности	Бал- лы
1. Рита	буква + слог	21 слово/мин.	Без выражения, не делает паузы между предложениями.		попросила - пропустила (1 раз); пропустила местоимение "их" (1 раз); пропустила союз "и" (1 раз); осенью - есенью (1 раз); заглянули - загляни (1 раз); лежала - леала (1 раз); встал - встала/всатал (2 раз); братик - брат (1 раз); поглядывает - погуляывает (1 раз); видеть - види (1 раз); добавила частицу "бы" (1 раз); чтобы тебе - чабе (1 раз);потрепал - протрепал (1 раз); Пса - сапаса (1 раз); спине - сине (1 раз).	16				1	Только одна среди них была кривая - только один среди них был кривая (1 раз); Вася сделал - Вася сделала (1 раз); Группа ребят решила - Группа ребята решила (1 раз); предлог "на" заменила на предлог "с" (1 раз).	4		
2. Кирилл Ч.	целыми словами	35 слов/мин.	Без выражения, неправильно ставил ударения в словах.		Спросил - просил (1 раз).	1			к- в (1 раз).	1	Потрепал старого Пса по спине - на спине (1 раз); зачем тебе ещё один Пёс? - зачем тебя ещё один Пёс? (1 раз).	2	подала - пошла (1 раз); вскочила - вскречала (1 раз); постарел - поставил (1 раз); старого - старшего (1 раз).	4
3. Данил	слог + слово	50 слов/мин.	Без выражения, не всегда делает паузы между предложениями.	п - б (1 раз); ш - ж (1 раз).	сделал - делал (2 раз); соседний - соседни (1 раз); на кухню - на коню (1 раз); шли - ушли (1 раз); как на чужого - как на шуго (1 раз).	8					Указки были красивые и ровные - указки были красивые и ровный (1 раз); лежала куча бумаг - лежал куча бумаги (1 раз); на свой стул - на свою стул (1 раз); да вдруг вскочила - на вдруг вскочила (1 раз); а кот ни с места - а кот не места (1 раз); из своей будки - из своего будки (1 раз); не узнал тебя - не узнал тебе (1 раз); принёс маленького щенка - принёс маленький щенка (1 раз).	8	прости - просто (1 раз); старый - стать (1 раз).	2

Рисунок 3 – показатели техники чтения у обучающихся с ЗПР

4. Алиджон	слоговое	36 слов/мин.	Без выражения, не делает паузы между предложениями.	ц - с (1 раз); ш - с (6 раз); ж - з (3 раза); ж - с (3 раза).	попросила - попрпросила (1 раз); пропустил слово "ёж" (1 раз); братик - брат (1 раз); поглядывает - оглядывает (1 раз); чужого - чуого (1 раз).	17					Сделали указку - сделали указки (1 раз); мама села - мама сел (1 раз); молоко на плите убежит - молоко на плиту убежит (1 раз); он залаял - он залаяла (1 раз).	4		
5. Максим	побуквенное	29 слов/мин.	Без выражения.	р - л (1 раз)	сделать указки - сделать узки (1 раз); пропал - пал (1 раз); ёжика - ёж (1 раз) с самокоррекцией; попросила - попрпросила (1 раз); человек - человека (1 раз).	6					сделать указку - сделать указки (1 раз); группа ребят решила - группа ребята решила (1 раз);	2		
6. Родион	цельми словами	64 слова/мин.	С выражением	з - с (3 раза).	указкой - указкой (1 раз); добавил союз "а" (1 раз); бросились - бросили (1 раз).	6					хозяин удивился - хозяина удивился (1 раз).	1	бросились - бросили (1 раз).	1
7. Анна	слог + слово	43 слова/мин.	Без выражения.	з - с (2 раза).	указку - указанку (1 раз); принесли - присли (1 раз); указкой - узкой (1 раз); пропал - попал (1 раз); лежала - жала (1 раз); шли годы - лиш когда (1 раз); своего - всего (1 раз); удивился - увиделся (1 раз); спросил - просто (1 раз); заскулил - закусил (1 раз); пропустил частицу "не" (1 раз); спине - сине (1 раз).	14			у - в (1 раз).	3	Папа встал - Папе встал (1 раз); лежит - лежал (1 раз); из своей будки - из своего будки (1 раз); принёс маленького щенка - принёс маленького щенка (1 раз).	4		

Рисунок 4 – показатели техники чтения у обучающихся с ЗПР

8. Александр	слог + слово	51 слово/мин.	Без выражения, не всегда делает паузы между предложениями.	ж - с (5 раз); ш-с (2 раза).	указки - укладки (2 раз); стала - устала (1 раз); встал - востал (1 раз); сказал - казал (1 раз); вскочила - оскочила (1 раз); разлёгся - разлеся (1 раз); поглядывает - поглядить (1 раз); брыть - борысь (1 раз); шли - ушли (1 раз); узнаёшь - знаешь (1 раз); здесь - ни здесь (1 раз); Пса - Поса (1 раз).	20					Хозяин удивился - хозяина удивился (1 раз).	1	хотелось - хозяин (1 раз)	1
9. Роберт	слоговое	29 слов/мин.	Без выражения.	ж - з (2 раза).	указкой - указ (1 раз); ёжик - ёжика (1 раз); пропустила слово "Пёс" (1 раз); хозяин - хозяина (1 раз).	6					Группа ребят решила - группа ребят решили (1 раз); раз в ясный летний день - раз в ясные летний день (1 раз).	2	видеть - вертеть (1 раз).	1
10. Артём	целыми словами	102 слова/мин.	Без выражения, очень сильно торопился, неправильно ставил ударения в словах.		Пропустил частицу "не" (1 раз)	1							Анна - Аня (1 раз)	1

Рисунок 5 – показатели техники чтения у обучающихся с ЗПР

Респонденты контрольной группы	Тип чтения	Скорость чтения	Выразительность чтения	Ошибки										
				Недостаточности дифференциации фонем	Несформированности языкового анализа и синтеза	Баллы	Оптические	Баллы	Мнестические	Баллы	Аграмматические	Баллы	Ошибки смысловой догадки и невнимательности	Баллы
1. Виктория	целыми словами	141 слово/мин.	Без выражения, не делает паузы между предложениями.											
2. Семён	целыми словами	85 слов/мин.	С выражением											
3. Диана	слог + слово	62 слова/мин.	Без выражения, не делает паузы между предложениями.											
4. Дмитрий Д.	целыми словами	87 слов/мин.	С выражением											
5. Дмитрий М.	слог + слово	45 слов/мин.	Без выражения										невежа - неживой (1 раз).	1
6. Виктория М.	целыми словами	75 слов/мин.	С выражением										указку - сказку (1 раз).	1
7. Тимур	целыми словами	117 слов/мин.	С выражением										кривая - красивая (1 раз).	1
8. Вироника	целыми словами	72 слова/мин.	С выражением										кривая - красивая (1 раз); кот - кто (1 раз).	2
9. Самир	целыми словами	112 слов/мин.	С выражением											
10. Ксения	слог + слово	35 слов/мин.	Без выражения										кривая - красивая (1 раз).	1

Рисунок 6 – показатели техники чтения у обучающихся с условной нормой психического и речевого развития

Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов.

Раздел II – понимание прочитанных текстов.

Серия заданий №1

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно ответить на вопросы по прочитанному тексту №1 «Кривая указка». Мы предлагали обучающемуся ответить на вопросы сразу, после того как он прочитал текст №1.

Речевой материал:

1. О чём попросила учительница детей?
2. Какую указку сделал Вася?
3. Сколько было сделано кривых указок?
4. Кто принёс ровные указки?
5. Почему учительница стала работать кривой указкой?

Если обучающийся затруднялся при ответе на вопросы, мы предлагали ему варианты ответов.

Варианты ответов:

Вопрос №1

1. Сделать домашнее задание.
2. Сделать указку.
3. Решить один пример.

Вопрос №2

1. Красивую
2. Кривую
3. Ровную

Вопрос №3

1. Две
2. Одна

3. Пятнадцать

Вопрос №4

1. Родители

2. Все дети кроме Васи

3. Вася

Вопрос №5

1. Потому что кривая указка учительнице понравилась больше, чем ровные и красивые.

2. Потому что мальчик Вася хороший ученик и учительница его всегда хвалит.

3. Потому что кривую указку сделал ученик Вася самостоятельно, без помощи родителей.

Серия заданий №2

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно ответить на вопросы по прочитанному тексту №2 «Ёжик». Мы предлагали обучающемуся ответить на вопросы сразу, после того как он прочитал текст №2.

Речевой материал:

1. В какое время года Алла и Катя принесли ёжика?
2. Где был ёжик, когда его потеряли?
3. Куда Алла и Катя принесли ёжика?
4. Кто ухаживал за ёжиком?
5. Почему Анна Федоровна попросила Надю Щукину отнести ёжика в лес?

Если обучающийся затруднялся при ответе на вопросы, мы предлагали ему варианты ответов.

Варианты ответов:

Вопрос №1

1. Зимой
2. Осенью
3. Весной

Вопрос №2

1. В лесу
2. В углу соседнего класса
3. В шкафу

Вопрос №3

1. В лес
2. В школу
3. Домой

Вопрос №4

1. Ребята
2. Анна Федоровна
3. Родители

Вопрос №5

1. Потому что он не нравился Анне Федоровне.
2. Потому что ёжик дикое животное, которое должно жить в своей естественной среде, в лесу.
3. Потому что он спрятался в углу класса.

Серия заданий №3

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно ответить на вопросы по прочитанному тексту №3 «Невежа». Мы предлагали обучающемуся ответить на вопросы сразу, после того как он прочитал текст №3.

Речевой материал:

1. Почему девочка уступила место братишке?
2. Кто ещё уступал место? Кому?
3. Кто из семьи испугался, что убежит молоко на плите?
4. Кого в рассказе называли невежей? Почему?
5. Невежа – это?

Если обучающийся затруднялся при ответе на вопросы, мы предлагали ему варианты ответов.

Варианты ответов:

Вопрос №1

1. Потому что устала сидеть.
2. Потому что решила позаботиться о братишке.
3. Потому что побежала снимать молоко с плиты.

Вопрос №2

1. Мальчик уступил место папе, папа уступил место маме, мама уступила место бабушке.
2. Мальчик уступил место папе, папа уступил место маме, мама уступила место коту.
3. Папа уступил место сыну, мальчик уступил место бабушке, бабушка уступила место коту.

Вопрос №3

1. Мама
2. Кот

3. Бабушка

Вопрос №4

1. Бабушку, потому что она забыла молоко на плите.
2. Кота, потому что он никому не уступил место.
3. Девочку, потому что она уступила место брату.

Вопрос №5

1. Тот, кто лениться, не хочет работать или помогать.
2. Тот, кто не воспитан, груб по отношению к другим.
3. Тот, кто выглядит неопрятно или одет в грязную одежду.

Серия заданий №4

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно ответить на вопросы по прочитанному тексту №4 «Старый Пёс». Мы предлагали обучающемуся ответить на вопросы сразу, после того как он прочитал текст №4.

Речевой материал:

1. Почему верный друг – Пёс – залаял на хозяина, как на чужого?
2. Как к этому отнёсся человек?
3. Что подумал Пёс, когда хозяин принёс маленького щенка?
4. Зачем человек принёс щенка?
5. Какими качествами обладает хозяин в рассказе?
6. Какая пословица подходит к тексту?

– «Друг в беде узнаётся».

– «Доброе дело не пропадёт».

– «Доброта – это самая короткая дорога к сердцу человека».

Если обучающийся затруднялся при ответе на вопросы, мы предлагали ему варианты ответов.

Варианты ответов:

Вопрос №1

1. Потому что хотел его напугать.
2. Потому что не узнал его.
3. Потому что был рассержен.

Вопрос №2

1. Удивился
2. Испугался
3. Заплакал

Вопрос №3

1. «Нужно показать Щенку мою будку».

2. «Хозяин больше меня не любит».
3. «Как я рад, что у меня появился новый друг».

Вопрос №4

1. Чтобы накормить его.
2. Чтобы старому Псу не было скучно.
3. Чтобы выгнать старого Пса.

Вопрос №5

1. Аккуратный, ответственный, самостоятельный.
2. Добрый, заботливый, ласковый.
3. Скромный, трудолюбивый, терпеливый.

Вопрос №6

1. «Друг в беде узнаётся».
2. «Доброе дело не пропадёт».
3. «Доброта – это самая короткая дорога к сердцу человека».

Блок II – понимание прочитанных предложений.

Серия заданий №1

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно прочитать предложение и выбрать из предложенных вариантов соответствующую предложению картинку.

Речевой материал:

1. Саша варит суп.
2. Малыш собирает пирамидку.
3. Лиса рыла нору.
4. Мама мыла окно.
5. Мама купала малыша.
6. Ваня шнуровал ботинки.
7. Папа мыл пол.
8. Плотник строгал доску.
9. Миша упал на пол.
10. Даша ела кашу.

Сtimульный материал (мы предлагали три варианта картинок (Рисунок 1), один соответствующий содержанию предложения, второй и третий ситуативно близкие по содержанию предложения):



Рисунок 1 – Сtimульный материал к серии заданий №1 первого блока

Серия заданий №2

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно прочитать предложение и выбрать из предложенных вариантов слово, которым можно завершить предложение.

Речевой материал:

1. Вадим хлопал _____.
2. Марина купила _____.
3. Маша поит _____.
4. Вася пил _____.
5. Миша трубил в _____.
6. Марина кушала _____.
7. Гоша зашил _____.
8. Тамара закрывала _____.
9. Мама купала _____.
10. Гриша сажал _____.

Варианты предлагаемых слов к предложению (Мы предлагали три варианта слов, одно слово, подходящее по смыслу к предложению и два слова, не имеющие прямой связи с предложением):

Гриша сажал _____.

1. баранку
2. крышку
3. малину

Серия заданий №3

Процедура констатирующего эксперимента: обучающемуся нужно прочитать предложение и ответить на вопросы.

Речевой материал:

1. Машу ударил Миша. Кто драчун?
2. Мама слушает папу. Кто говорит?
3. Леной подстрижена Катя. Кто парикмахер?
4. Дочка потеряла серёжку, которую взяла у мамы. Чья серёжка?
5. Аня нашла шапку, которую потерял Коля. Чья шапка?
6. Миша помог Кате после того, как она сама попробовала решить эту задачу. Что было в начале?
7. После того, как Аня сходила в магазин, она сварила суп. Что было в конце?
8. Петя пошёл делать уроки, после того как поиграл машинкой. Что было в начале?
9. Гоша пошёл гулять после того, как сделал уроки. Что он сделал раньше?
10. Петя поиграл в шахматы после того, как поиграл в лото. Что он сделал раньше?

Если обучающийся затруднялся при ответе на вопросы, мы предлагали ему варианты ответов.

Варианты ответов:

Задание №1

1. Маша
2. Саша
3. Миша

Задание №2

1. Папа

2. Дочка
3. Мама

Задание №3

1. Катя
2. Лена
3. Люда

Задание №4

1. Мамина
2. Дочкина
3. Папина

Задание №5

1. Анина
2. Колина
3. Наташина

Задание №6

1. Катя решила задачу.
2. Миша помог Кате.
3. Катя попробовала решить задачу.

Задание №7

1. Аня сходила в магазин.
2. Аня сварила суп.
3. Аня сварила кашу.

Задание №8

1. Петя играл машинкой.
2. Петя взял машинку у Коли.
3. Петя пошёл делать уроки.

Задание №9

1. Пошёл мыться.
2. Сделал уроки.
3. Пошёл гулять.

Задание №10

1. Поиграл в домино.
2. Поиграл в лото.
3. Поиграл в шахматы.

Четырёхбалльное оценивание выполнения первой, второй, третьей и четвёртой серий заданий из II раздела I блока – понимание прочитанных текстов:

3 балла – если правильно ответил на вопрос;

2 балла – если для ответа на вопрос потребовалась организуемая помощь (повторение инструкции, повторенное прочтение текста, выполнение задания);

1 балл – если для ответа на вопрос потребовалась направляющая помощь (помощь в прочтении предложений в тексте, помощь в прочтении вопросов по тексту, в прочтении пословиц, предоставление вариантов ответов к каждому вопросу, прочтение конкретного предложения в тексте, объяснение значения пословицы, использования наводящих вопросов);

0 баллов – если не ответил на вопрос или отказался выполнять задание.

Четырёхбалльное оценивание выполнения первой и второй серий заданий из II блока – понимание прочитанных предложений:

3 балла – за правильный выбор картинки / слова;

2 балла – за правильный выбор картинки / слова с организуемой помощью (повторение инструкции, повторенное прочтение предложения).

1 балл – правильный выбор картинки / слова с направляющей помощью (помощь в прочтении слов в предложении, использование наводящих вопросов: что изображено на картинке? О чём говорится в предложении? Можно хлопать ногами? Можно купить лужу?);

0 баллов – неправильно выбрал картинки / слова или отказался от выполнения задания.

Четырёхбалльное оценивание выполнения третьей серии заданий из II блока – понимание прочитанных предложений:

3 балла – если правильно ответил на вопрос;

2 балла – если ответил на вопрос с организующей помощью (повторение инструкции, повторенное прочтение предложения);

1 балл – если ответил на вопрос с направляющей помощью (помощь в прочтении слов в предложении, использование наводящих вопросов, предоставление вариантов ответов к каждому вопросу);

0 баллов – если не ответил на вопрос или отказался выполнять задание.

Таблица 1

Респонденты экспериментальной группы 1 (ОНР)	Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов																					
	Раздел II - понимание прочитанных текстов																					
	Текст	№1					№2					№3					№4					
	Вопрос	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6
1. Дмитрий	Баллы	3	1	3	3	0	3	3	2	3	1	3	0	3	1	0	3	1	0	1	3	0
2. Кирилл Х.		1	1	3	1	0	2	3	2	3	1	3	1	0	1	1	3	0	1	1	3	0
3. Александр У.		3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2
4. Лев		3	0	3	1	1	0	3	1	0	1	1	1	3	0	1	1	1	1	0	1	0
5. Кирилл Е.		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	0	3	3	0
6. Таисия		3	1	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1
7. Степан		0	2	3	3	1	1	1	0	0	0	3	3	3	0	3	3	1	1	3	3	1
8. Вадим		3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	1	1	3	3	0
9. Лиза		3	3	3	0	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	1
10. Тинир		2	0	3	0	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Жёлтый – сформированность понимания фактов в текстах.

Зелёный – сформированность понимания скрытого смысла в текстах.

Голубой – сформированность умения объяснить незнакомое слово на основе контекста.

Серый – сформированность умения оценить поступок героя в тексте.

Розовый – сформированность умения соотносить пословицы с текстом по смыслу.

Таблица 2

Респонденты экспериментальной группы 2 (ЗПР)	Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов																					
	Раздел II - понимание прочитанных текстов																					
	Текст	№1					№2					№3					№4					
	Вопрос	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6
1. Рита	Баллы	3	0	0	0	0	1	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Кирилл Ч.		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Данил		3	2	3	3	0	2	1	2	3	3	2	0	3	0	0	3	1	0	3	1	1
4. Алиджон		2	1	0	0	1	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	0	1
5. Максим		1	0	0	3	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
6. Родион		3	1	3	3	0	3	0	0	0	0	3	2	2	0	0	3	1	0	3	0	0
7. Анна		2	1	1	0	1	3	3	3	1	3	2	1	3	0	0	3	1	0	1	3	1
8. Александр		3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	0
9. Роберт		3	1	1	0	0	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	0	0	1	1	0
10. Артём		1	0	0	1	0	1	3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Жёлтый – сформированность понимания фактов в текстах.

Зелёный – сформированность понимания скрытого смысла в текстах.

Голубой – сформированность умения объяснить незнакомое слово на основе контекста.

Серый – сформированность умения оценить поступок героя в тексте.

Розовый – сформированность умения соотносить пословицы с текстом по смыслу.

Таблица 3

Респонденты контрольной группы	Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов																					
	Раздел II - понимание прочитанных текстов																					
	Текст	№1					№2					№3					№4					
	Вопрос	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6
1. Виктория	Баллы	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	0	3	1	0	3	1	3	3	3	0
2. Семён		3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	1	1	3	1	1	3	3	2
3. Диана		3	3	3	2	1	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	3	1	0	3	3	0
4. Дмитрий Д.		3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3
5. Дмитрий М.		3	3	3	1	3	1	1	1	1	0	1	3	3	3	3	3	1	1	3	3	0
6. Виктория		3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3
7. Тимур		3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2
8. Вироника		3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1
9. Самир		3	3	3	3	3	3	3	1	0	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1
10. Ксения		3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1

Жёлтый – сформированность понимания фактов в текстах.

Зелёный – сформированность понимания скрытого смысла в текстах.

Голубой – сформированность умения объяснить незнакомое слово на основе контекста.

Серый – сформированность умения оценить поступок героя в тексте.

Розовый – сформированность умения соотносить пословицы с текстом по смыслу.

Таблица 1

Респонденты экспериментальной группы 1 (ОНР)	Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов									
	Раздел II - понимание прочитанных текстов									
	Итоговые баллы по сформированности понимания фактов в текстах		Итоговые баллы по сформированности понимания скрытого смысла в текстах		Итоговые баллы по сформированности умения объяснить незнакомое слово на основе контекста		Итоговые баллы по сформированности умения оценить поступок героя в тексте		Итоговые баллы по сформированности умения соотносить поговорки с текстом по смыслу	
1. Дмитрий	32	76,2%	2	16,7%	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%
2. Кирилл Х.	24	57,1%	3	25,0%	1	33,3%	3	100,0%	0	0,0%
3. Александр У.	38	90,5%	12	100,0%	3	100,0%	3	100,0%	2	66,7%
4. Лев	18	42,9%	3	25,0%	1	33,3%	1	33,3%	0	0,0%
5. Кирилл Е.	40	95,2%	9	75,0%	1	33,3%	3	100,0%	0	0,0%
6. Таисия	36	85,7%	12	100,0%	3	100,0%	3	100,0%	1	33,3%
7. Степан	26	61,9%	2	16,7%	3	100,0%	3	100,0%	1	33,3%
8. Вадим	38	90,5%	5	41,7%	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%
9. Лиза	34	81,0%	12	100,0%	3	100,0%	3	100,0%	1	33,3%
10. Тинир	12	28,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Таблица 2

Респонденты экспериментальной группы 2 (ЗПР)	Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов									
	Раздел II - понимание прочитанных текстов									
	Итоговые баллы по сформированности понимания фактов в текстах		Итоговые баллы по сформированности понимания скрытого смысла в текстах		Итоговые баллы по сформированности умения объяснить незнакомое слово на основе контекста		Итоговые баллы по сформированности умения оценить поступок героя в тексте		Итоговые баллы по сформированности умения соотносить поговорки с текстом по смыслу	
1. Рита	8	19,0%	1	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
2. Кирилл Ч.	4	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
3. Данил	31	73,8%	3	25,0%	0	0,0%	1	33,3%	1	33,3%
4. Алиджон	26	61,9%	8	66,7%	3	100,0%	0	0,0%	1	33,3%
5. Максим	9	21,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
6. Родион	27	64,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
7. Анна	25	59,5%	4	33,3%	0	0,0%	3	100,0%	1	33,3%
8. Александр	20	47,6%	5	41,7%	3	100,0%	1	33,3%	0	0,0%
9. Роберт	28	66,7%	6	50,0%	3	100,0%	1	33,3%	0	0,0%
10. Артём	7	16,7%	1	8,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Таблица 3

Респонденты контрольной группы	Блок I – чтение и понимание прочитанных текстов									
	Раздел II - понимание прочитанных текстов									
	Итоговые баллы по сформированности понимания фактов в текстах		Итоговые баллы по сформированности понимания скрытого смысла в текстах		Итоговые баллы по сформированности умения объяснить незнакомое слово на основе контекста		Итоговые баллы по сформированности умения оценить поступок героя в тексте		Итоговые баллы по сформированности умения соотносить поговорки с текстом по смыслу	
1. Виктория	35	83,3%	10	83,3%	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%
2. Семён	38	90,5%	8	66,7%	1	33,3%	3	100,0%	2	66,7%
3. Диана	39	92,9%	3	25,0%	3	100,0%	3	100,0%	0	0,0%
4. Дмитрий Д.	38	90,5%	10	83,3%	3	100,0%	3	100,0%	3	100,0%
5. Дмитрий М.	28	66,7%	7	58,3%	3	100,0%	3	100,0%	0	0,0%
6. Виктория	37	88,1%	12	100,0%	3	100,0%	3	100,0%	3	100,0%
7. Тимур	38	90,5%	10	83,3%	3	100,0%	3	100,0%	2	66,7%
8. Вироника	38	90,5%	10	83,3%	3	100,0%	3	100,0%	1	33,3%
9. Самир	35	83,3%	12	100,0%	3	100,0%	3	100,0%	1	33,3%
10. Ксения	35	83,3%	12	100,0%	3	100,0%	3	100,0%	1	33,3%

Таблица 1

Респонденты экспериментально й группы 1 (ОНР)	Блок II - понимание прочитанных предложений																														
	Задание №1: соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора.											Задание №2: завершение предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора.										Задание №3: ответы на заданные вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов.									
	№ Предложения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Дмитрий	Баллы	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	2	0	3	3	3	2	3	0	0	2	
2. Кирилл Х.		3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	0	3	2	3	3	3	3	0	3	3	3	0	0	3	0	1
3. Александр У.		3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Лев		1	3	3	3	3	0	3	1	3	3	3	0	1	3	2	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	0	3	0	0	2
5. Кирилл Е.		0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6. Таисия		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	0	1	3	3	3	3	3
7. Степан		1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	0	3	3	1	1	1	3	3
8. Вадим		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
9. Лиза		3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2
10. Тинир		3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	3	2	2	3	2	3	3	1	0	0	2	0	0	0	0

Таблица 2

Респонденты экспериментально й группы 2 (ЗПР)	Блок II - понимание прочитанных предложений																														
	Задание №1: соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора.											Задание №2: завершение предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора.										Задание №3: ответы на заданные вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов.									
	№ Предложения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Баллы	1. Рита	3	3	3	3	3	0	3	0	3	0	3	3	1	3	1	1	1	3	3	3	1	2	2	2	1	0	1	0	1
2. Кирилл Ч.		3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	3	3	0	0	3	3	1	0	0	1	0	
3. Данил		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	2	2	3	2	3	1	1	1	3	1	0	1	0	0	
4. Алиджон		3	3	0	3	3	3	3	0	3	2	2	3	0	3	3	2	3	3	3	0	3	0	3	3	3	0	3	1	1	0
5. Максим		3	3	0	2	0	3	0	0	3	3	0	1	3	3	3	1	3	3	1	2	3	1	0	3	0	1	0	1	3	3
6. Родион		1	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	0	3	0	2	3	1	0	2	3	0
7. Анна		3	3	3	3	3	3	3	0	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	1	3	0	3	0
8. Александр		2	3	0	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	0	1	1	1	1	3	0	1	1
9. Робер		3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	1	1	1	3	3
10. Артём		3	3	0	3	3	3	3	0	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	0	0	3	1	1	0	3	3

Таблица 3

Респонденты контрольной группы	Блок II - понимание прочитанных предложений																														
	Задание №1: соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора.										Задание №2: завершение предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора.										Задание №3: ответы на заданные вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов.										
	№ Предложения	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Виктория	Баллы	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
2. Семён		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	
3. Диана		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	0	0	3	3	0	3	3	3	3	3
4. Дмитрий Д.		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
5. Дмитрий М.		3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	1	1	1	1	3	3
6. Виктория		3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
7. Тимур		2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8. Вироника		3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9. Самир		3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
10. Ксения		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	1	3	3	2	2	2	2	2

Таблица 1

Респонденты экспериментальной группы 1 (ОНР)	Блок II - понимание прочитанных предложений					
	Итоговые баллы по заданию №1: соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора.		Итоговые баллы по заданию №2: завершение предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора.		Итоговые баллы по заданию №3: ответы на заданные вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов.	
1. Дмитрий	27	90,0%	24	80,0%	18	60,0%
2. Кирилл Х.	29	96,7%	23	76,7%	16	53,3%
3. Александр У.	28	93,3%	30	100,0%	30	100,0%
4. Лев	23	76,7%	24	80,0%	10	33,3%
5. Кирилл Е.	27	90,0%	27	90,0%	30	100,0%
6. Таисия	30	100,0%	24	80,0%	25	83,3%
7. Степан	28	93,3%	28	93,3%	21	70,0%
8. Вадим	30	100,0%	29	96,7%	29	96,7%
9. Лиза	28	93,3%	30	100,0%	27	90,0%
10. Тинир	29	96,7%	24	80,0%	9	30,0%

Таблица 2

Респонденты экспериментальной группы 2 (ЗПР)	Блок II - понимание прочитанных предложений					
	Итоговые баллы по заданию №1: соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора.		Итоговые баллы по заданию №2: завершение предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора.		Итоговые баллы по заданию №3: ответы на заданные вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов.	
1. Рита	21	70,0%	22	73,3%	10	33,3%
2. Кирилл Ч.	28	93,3%	24	80,0%	11	36,7%
3. Данил	30	100,0%	24	80,0%	8	26,7%
4. Алиджон	23	76,7%	22	73,3%	17	56,7%
5. Максим	17	56,7%	20	66,7%	15	50,0%
6. Родион	24	80,0%	29	96,7%	14	46,7%
7. Анна	27	90,0%	25	83,3%	20	66,7%
8. Александр	20	66,7%	24	80,0%	10	33,3%
9. Роберт	28	93,3%	28	93,3%	22	73,3%
10. Артём	24	80,0%	28	93,3%	15	50,0%

Таблица 3

Респонденты контрольной группы	Блок II - понимание прочитанных предложений					
	Итоговые баллы по заданию №1: соотнесение прочитанного предложения с соответствующей сюжетной картинкой из трёх предложенных для выбора.		Итоговые баллы по заданию №2: завершение предложений подходящим словом из трёх предложенных для выбора.		Итоговые баллы по заданию №3: ответы на заданные вопросы по прочитанным предложениям с обратным порядком слов.	
1. Виктория	30	100,0%	29	96,7%	28	93,3%
2. Семён	30	100,0%	30	100,0%	28	93,3%
3. Диана	30	100,0%	29	96,7%	21	70,0%
4. Дмитрий Д.	30	100,0%	30	100,0%	28	93,3%
5. Дмитрий М.	28	93,3%	27	90,0%	19	63,3%
6. Виктория	28	93,3%	30	100,0%	29	96,7%
7. Тимур	29	96,7%	30	100,0%	30	100,0%
8. Вироника	28	93,3%	29	96,7%	30	100,0%
9. Самир	28	93,3%	25	83,3%	29	96,7%
10. Ксения	30	100,0%	28	93,3%	23	76,7%

Таблица 1

Респонденты экспериментальной группы 1 (ОНР)	Итоговые баллы по II разделу I блока.		Итоговые баллы по II блоку	
1. Дмитрий	37	58,7%	69	76,7%
2. Кирилл Х.	31	49,2%	68	75,6%
3. Александр У.	58	92,1%	88	97,8%
4. Лев	23	36,5%	57	63,3%
5. Кирилл Е.	53	84,1%	84	93,3%
6. Таисия	55	87,3%	79	87,8%
7. Степан	35	55,6%	77	85,6%
8. Вадим	46	73,0%	88	97,8%
9. Лиза	53	84,1%	85	94,4%
10. Тинир	12	19,0%	62	68,9%

Таблица 2

Респонденты экспериментальной группы 2 (ЗПР)	Итоговые баллы по II разделу I блока.		Итоговые баллы по II блоку	
1. Рита	9	14,3%	53	58,9%
2. Кирилл Ч.	4	6,3%	63	70,0%
3. Данил	36	57,1%	62	68,9%
4. Алиджон	38	60,3%	62	68,9%
5. Максим	9	14,3%	52	57,8%
6. Родион	27	42,9%	67	74,4%
7. Анна	33	52,4%	72	80,0%
8. Александр	29	46,0%	54	60,0%
9. Робер	38	60,3%	78	86,7%
10. Артём	8	12,7%	67	74,4%

Таблица 3

Респонденты контрольной группы	Итоговые баллы по II разделу I блока.		Итоговые баллы по II блоку	
1. Виктория	48	76,2%	87	96,7%
2. Семён	52	82,5%	88	97,8%
3. Диана	48	76,2%	80	88,9%
4. Дмитрий Д.	57	90,5%	88	97,8%
5. Дмитрий М.	41	65,1%	74	82,2%
6. Виктория	58	92,1%	87	96,7%
7. Тимур	56	88,9%	89	98,9%
8. Вироника	55	87,3%	87	96,7%
9. Самир	54	85,7%	82	91,1%
10. Ксения	54	85,7%	81	90,0%

Технологическая карта логопедического занятия по формированию умения дифференцировать звуки [з] – [с] устно и письменно в предложениях.

Тема: «Дифференциация звуков [з] – [с] в предложениях».

Цель: «Формировать умение дифференцировать звуки [з] – [с] устно и письменно в предложениях».

Задачи:

1. Учить чётко произносить и дифференцировать звуки [з] – [с] в предложениях на слух, в чужой и собственной речи;
2. Развивать умение дифференцировать графические образы письменных и печатных букв З и С;
3. Развивать понимание предложений с прямым порядком слов;
4. Развивать умение составлять предложения с прямым порядком слов из слов, которые содержат в себе звуки [з] – [с];
5. Воспитывать внимательное отношение к чужой и собственной речи;
6. Воспитывать положительное отношение к участию в занятии.

Ход занятия

Таблица 1

№	Этап занятия	Задача, которая должна быть решена (в рамках достижения планируемых результатов занятия)	Формы организации деятельности обучающихся	Действия педагога по организации деятельности воспитанников	Действия обучающихся в соответствии с целями	Результат взаимодействия педагога и обучающихся по достижению планируемых результатов занятия
1	2	3	4	5	6	7
1	Организационно-мотивационный	Задачи: 1. Организовывать направляющее внимание; 2. Организация формальной готовности к предстоящей деятельности;	Групповая	Приветствуем обучающихся. Просим всех сесть за свою парту. Затем сообщаем тему занятия. – Сегодня мы с вами продолжаем работать со звуками [з] и [с] и буквами, которые эти звуки обозначают на письме. Наше сегодняшнее занятие поможет вам хорошо читать и писать. – Давайте сначала вспомним, что общего у этих звуков? Ответ обучающихся: они согласные и твёрдые, у	Обучающиеся здороваются, садятся за свои парты. Слушают, осознают и принимают поставленную задачу.	1. Обучающиеся актуализировал и полученные ранее знания; 2. Обучающиеся формально готовы к

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		3. Актуализируем ранее полученные знания.		них есть мягкие пары [з'] и [с']. – Хорошо, чем отличаются эти звуки? Ответ обучающихся: звук [з] он звонкий, а звук [с] – глухой. – Перейдем к заданиям.	Актуализируют полученные ранее знания, отвечая на вопросы.	предстоящей деятельности.
2	Основной	Задание №1 Задачи: 1. Развивать умение дифференцировать звуки [з] – [с] на слух; 2. Развивать умение дифференцировать графические образы печатных букв З и С.	Групповая	– Я буду медленно читать вам предложение. Если вы услышите в нём звук [з], хлопните в ладоши, а если вы услышите звук [с], топните ногой. Предложения: 1. Саша смотрит на зубра в зоопарке. 2. Сова зорко смотрит на мышь. 3. Звери сильно устали в лесу. – Скажите, какими буквами на письме обозначаются эти звуки? – Найдите и обведите эти буквы. Карточка:	Обучающиеся внимательно слушают педагога, хлопают в ладоши на звук [з] и топают ногой на звук [с]. Ищут буквы З и С среди других букв.	1. Обучающиеся различают на слух звуки; 2. Обучающиеся различают графические образы печатных букв З и С.

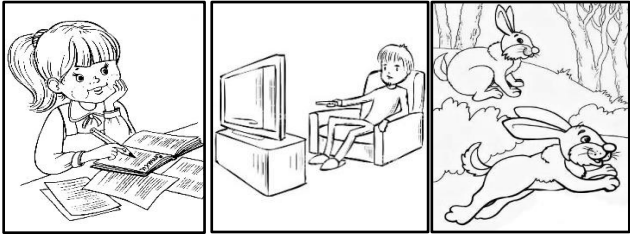
Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7			
				С Е З С Р З В О Э Ф З С В З С З Р Ф З	7				
		Задание №2 Задачи: 1. Учить чётко произносить и дифференцировать в собственной речи звуки [з] – [с]; 2. Развивать умение дифференцировать графические образы печатных и	Групповая	– Прочитайте предложения и исправьте в них ошибки. Предложения: <table><tr><td>1. Соя салесла на вызокий сабор.</td></tr><tr><td>2. В лезу свери узтали бегать.</td></tr><tr><td>3. Заша и Лиса влезте гуляли в соопарке.</td></tr></table> – Какие ошибки вы заметили в предложениях? – Прочитайте первое (второе, третье, четвёртое) предложение, которое у вас получилось, чётко проговаривая звуки [з] и [с]. Скажите, о чём говорится в предложении?	1. Соя салесла на вызокий сабор.	2. В лезу свери узтали бегать.	3. Заша и Лиса влезте гуляли в соопарке.	Обучающиеся читают предложения и исправляют в них ошибки. Анализируют ошибки, которые исправили. Читают каждое предложение, чётко	1. Обучающиеся чётко произносят звуки в предложениях; 2. Обучающиеся различают графические образы печатных и письменных букв з и с, умеют
1. Соя салесла на вызокий сабор.									
2. В лезу свери узтали бегать.									
3. Заша и Лиса влезте гуляли в соопарке.									

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		письменных букв З и С; 3. Развивать понимание прочитанных предложений с прямым порядком слов.			проговаривая звуки [з] – [с]. Отвечают на вопросы по прочитанным предложениям.	исправлять ошибки в предложениях; 3. Обучающиеся умеют анализировать прочитанные предложения.
		Задание №3 Задачи: 1. Предотвращение возможного утомления обучающихся, смена деятельности; 2. Закрепление чёткого произношения и	Групповая	Динамическая пауза: – Давайте немного разомнёмся. Повторяйте за мной движение и проговаривайте стихотворение. Стих: «Знает зайка сотню сказок, Сто загадок, сто затей. Созывает всех весной Он в свой домик под сосной». Движения: Первая строчка – руки в стороны.	Обучающиеся повторяют движения и проговаривают стихотворение за педагогом.	1. Обучающиеся размялись и отдохнули; 2. Обучающиеся чётко произносят звуки и различают их в чужой и собственной речи.

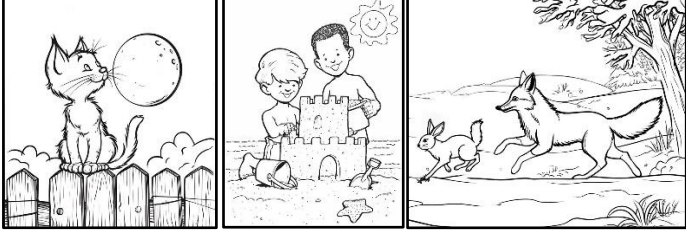
Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		дифференциации звуков [з] – [с] в чужой и собственной речи.		Вторая строчка – садимся и обнимаем себя руками, встаём и тянемся руками высоко. Третья строчка – руки в стороны и к себе обратно. Четвёртая строчка – изображаем домик, приседая и поднимая руки над головой, изображаем дерево, поднимаясь из приседа вверх и разводя руки в стороны.		
		Задание №4 1. Учить чётко произносить и дифференцировать в собственной речи звуки [з] – [с]; 2. Развивать умение дифференцировать графические образы письменных букв З и С;	Групповая	– Рассмотрите внимательно картинки. Скажите, какие действия происходят на картинках? Кто эти действия выполняет? Картинки:  – Вставьте пропущенные буквы З и С в предложения.	Обучающиеся анализируют картинки, отвечают на вопросы по ним. Вставляют пропущенные буквы З и С в предложения. Затем читают предложения, которые у них	1. Обучающиеся отвечают на вопросы по картинкам; 2. Обучающиеся чётко произносят звуки и различают их в собственной речи;

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		3. Развивать понимание прочитанных предложений с прямым порядком слов и умение соотносить прочитанное предложение с соответствующей ему картинкой.		Предложения: 1. __егодня __оя узнала много интере__ного на __аниях. 2. __аша увидел в телеви__оре интере__ные ново__ти. 3. __айцы в __кокали в ле__у. – Прочитайте предложения, которые у вас получились, чётко проговаривая в них звуки [з] и [с]. – Соотнесите каждое предложение с картинкой так, чтобы они соответствовали друг другу по смыслу.	получились, чётко проговаривая звуки [з] – [с]. Соотносят предложения с картинками, которые им соответствуют.	3. Обучающиеся различают графические образы письменных букв З и С; 4. Обучающиеся умеют соотносить прочитанное предложение с соответствующей ему сюжетной картинкой.
		Задание №5 1. Учить чётко произносить и дифференцировать в собственной речи	Групповая	– Рассмотрите внимательно картинки. Скажите, какие действия происходят на картинках? Кто эти действия выполняет? Картинки:	Обучающиеся анализируют картинки, отвечают на вопросы по ним.	1. Обучающиеся отвечают на вопросы по картинкам; 2. Обучающиеся

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		звук [з] – [с]; 2. Развивать умение составлять предложения с прямым порядком слов по сюжетным картинкам; 3. Развивать умение дифференцировать графические образы письменных букв З и С.		 – Составьте три предложения к этим картинкам и запишите их в тетрадь. – Прочитайте предложения, которые у вас получились, чётко проговаривая в них звуки [з] и [с]. – Возьмите коричневый карандаш и обведите им все буквы З в предложениях. – Возьмите оранжевый карандаш и обведите им все буквы С в предложениях.	Составляют предложения с прямым порядком слов, опираясь на сюжетные картинки. Читают предложения, которые у них получились, чётко проговаривая звуки [з] – [с]. Находят в предложениях буквы З и С и обводят их разными	умеют составлять предложения с прямым порядком слов, что способствует дальнейшему развитию понимания предложений. 3. Обучающиеся чётко произносят звуки и различают их в собственной речи; 4. Обучающиеся различают

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
					цветными карандашами.	графические образы письменных букв З и С.
3	Заключи тельный	Задачи: 1. Подводить итоги деятельности обучающихся; 2. Учить обучающихся обобщать полученные знания.	Групповая	Рефлексия: – Наше занятие подходит к концу, скажите, о каких звуках и буквах мы сегодня с вами говорили? – Как вы думаете, вы справились с заданиями? Если считаете, что справились обведите зелёный смайлик, если считаете, что не справились, обведите красный смайлик, а если считаете, что вы поработали сегодня хорошо, но можно было постараться ещё. Обведите жёлтый смайлик. Карточка: 	Обучающиеся актуализируют полученные знания и адекватно оценивают самостоятельное выполнение заданий.	1. Обучающиеся овладели умением актуализировать полученные знания; 2. Обучающиеся овладели навыком самооценки (адекватно оценивать самостоятельное выполнение заданий).

Технологическая карта логопедического занятия по развитию грамматической стороны речи.

Тема: «Согласование прилагательных с существительными в женском роде множественного числа».

Цель: «Формировать умение согласовывать прилагательные с существительными в женском роде множественного числа».

Задачи:

1. Формировать умение согласовывать прилагательные с существительными в женском роде множественного числа;
2. Развивать умение дифференцировать понятие множественного и единственного числа существительных и прилагательных женского рода;
3. Развивать умение согласовывать прилагательные с существительными в предложениях;
4. Развивать умение самостоятельно исправлять ошибки в предложениях, закрепляя навык согласования прилагательных с существительными в женском роде множественного числа;
5. Развивать понимание прочитанных предложений с прямым порядком слов;
6. Воспитывать контроль за собственной речью и речью взрослого;
7. Воспитывать интерес к учебному процессу.

Ход занятия

Таблица 1

№	Этап занятия	Задача, которая должна быть решена (в рамках достижения планируемых результатов занятия)	Формы организации деятельности обучающихся	Действия педагога по организации деятельности воспитанников	Действия обучающихся в соответствии с целями	Результат взаимодействия педагога и обучающихся по достижению планируемых результатов занятия
1	2	3	4	5	6	7
1	Организационно - мотивационный	Задачи: 1. Организовывать направляющее внимание; 2. Организация формальной	Групповая	Приветствуем обучающихся. Просим всех сесть за свою парту. Затем сообщаем тему занятия. – Здравствуйте ребята, тема нашего занятия «Существительные + прилагательные и их числа». Скажите, все помнят, что такое существительное? Хорошо, а что такое прилагательное? Хорошо, сегодня мы с вами поработаем только со словами, которые отвечают на вопросы Кто? Что? и на вопросы Какая? Какие? Также мы сегодня будем	Обучающиеся здороваются с логопедом, садятся за свои парты, отвечают на вопросы логопеда, осознают и принимают	1. Обучающиеся формально готовы к предстоящей деятельности. 2. Обучающиеся актуализировали ранее полученные

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7																
		готовности к предстоящей деятельности; 3. Актуализировать ранее полученные знания.		изменять имена прилагательные и существительные по числам. Например, белая ручка – белые ручки. Научимся изменять их число.	поставленную задачу.	знания.																
2	Основной	Задание №1 Задачи: 1. Формировать умение образовывать множественное число существительных и прилагательных женского	Групповая	– Прочитайте слова и образуйте множественное число существительных, как по образцу. Образец: <table><tr><td>Она</td><td>Они</td></tr><tr><td>девочка</td><td>девочки</td></tr></table> Задание: <table><tr><td>Она</td><td>Они</td></tr><tr><td>Книга</td><td></td></tr><tr><td>Собака</td><td></td></tr><tr><td>Сумка</td><td></td></tr><tr><td>Река</td><td></td></tr><tr><td>Булочка</td><td></td></tr></table>	Она	Они	девочка	девочки	Она	Они	Книга		Собака		Сумка		Река		Булочка		Обучающиеся образуют множественное число существительных и прилагательных, опираясь на образцы.	1. Обучающиеся научились образовывать множественное число существительных и прилагательных от единственного числа.
Она	Они																					
девочка	девочки																					
Она	Они																					
Книга																						
Собака																						
Сумка																						
Река																						
Булочка																						

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7					
		рода от единственного числа.		– Точно также сделаем с прилагательными. Образец: <table><tr><td>Она (какая?) красивая</td><td>Они (какие?) красивые</td></tr></table> Задание: <table><tr><td>Она (какая?) Интересная Умная Тяжёлая Глубокая Вкусная</td><td>Они (какие?)</td></tr></table>	Она (какая?) красивая	Они (какие?) красивые	Она (какая?) Интересная Умная Тяжёлая Глубокая Вкусная	Они (какие?)			
Она (какая?) красивая	Они (какие?) красивые										
Она (какая?) Интересная Умная Тяжёлая Глубокая Вкусная	Они (какие?)										
		Задание №2 Задачи: 1. Развивать умение дифференцировать понятие	Групповая	– Допишите к прилагательным существительные. В первый столбик существительные в единственном числе, а во второй столбик во множественном числе, как по образцу. Образец:	Обучающиеся согласуют прилагательные с существительным и, дифференцируя единственное и	1. Обучающиеся научились отличать единственное число прилагательных					

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5		6	7												
		множественно го и единственн о числа существитель ных и прилагательн ых женского рода.		<table><tr><td>Красивая девочка</td><td>Красивые девочки</td></tr><tr><td>Интересная_____.</td><td>Интересные_____.</td></tr><tr><td>Умная_____.</td><td>Умные_____.</td></tr><tr><td>Тяжёлая_____.</td><td>Тяжёлые_____.</td></tr><tr><td>Глубокая_____.</td><td>Глубокие_____.</td></tr><tr><td>Вкусная_____.</td><td>Вкусные_____.</td></tr></table> Слова: книга, собака, сумка, река, булочка.		Красивая девочка	Красивые девочки	Интересная_____.	Интересные_____.	Умная_____.	Умные_____.	Тяжёлая_____.	Тяжёлые_____.	Глубокая_____.	Глубокие_____.	Вкусная_____.	Вкусные_____.	множественное число.	и существительны х женского рода от их множественного числа.
Красивая девочка	Красивые девочки																		
Интересная_____.	Интересные_____.																		
Умная_____.	Умные_____.																		
Тяжёлая_____.	Тяжёлые_____.																		
Глубокая_____.	Глубокие_____.																		
Вкусная_____.	Вкусные_____.																		
		Задание №3 Задачи: 1. Предотвраще ние возможного утомления обучающихся, смена деятельности.		Динамическая пауза: – Давайте немного разомнёмся. Повторяйте за мной движение и проговаривайте стихотворение. Стихотворение: «На лугу у той дорожки, Что бежит к нам прямо в дом, Рос цветок на длинной ножке Белый с жёлтеньким глазком. Я цветок сорвать хотела, Поднесла к нему ладонь,		Обучающиеся повторяют за педагогом движения и проговаривают стихотворение.	1. Размялись и отдохнули.												

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
				А пчела с цветка слетела И жужжит, жужжит: «Не тронь!»». Движения: Первая строчка – обводим рукой перед собой полукруг. Вторая строчка – вытягиваем руку вперёд, «пальчики бегут». Третья строчка – изображаем рукой змейку вверх. Четвёртая строчка – рисуем в воздухе ромашку. Пятая строчка – приседаем. Шестая строчка – протягиваем ладонь вперёд. Седьмая строчка – большие пальцы переплетены, остальные пальцы делают взмах. Восьмая строчка – отгоняем от себя пчёл руками. Девятая строчка – грозим пальцем.		
		Задание №4 1. Развивать умение самостоятель	Групповая	– Прочитайте предложения и исправьте ошибки. Предложения:	Обучающиеся, читают предложения и исправляют в них	1. Обучающиеся умеют самостоятельно исправлять

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5		6	7
		но исправлять ошибки, закрепляя навык согласования прилагательных с существительными; 2. Развивать понимание прочитанных предложений с прямым порядком слов.		1. Вкусные булочки лежат на столе. 2. Мама принесла тяжёлая сумки. 3. Глубокие река 4. На улице гуляют красивая девочки. 5. Умная собаки помогают людям. 6. Интересная книги развивают ум. – Прочитайте предложения, которые у вас получились и ответьте на вопрос, о чём говорится в каждом предложении?		ошибки, вспоминая предыдущие задания. Обучающиеся читают предложения, которые у них получились и отвечают на вопрос.	ошибки в предложениях; 2. Обучающиеся закрепили навык согласования прилагательных с существительными на уровне предложения; 3. Обучающиеся умеют анализировать прочитанные предложения.
		Задание №5 1. Развивать умение	Групповая	– Прочитайте предложение и закончите его, как по образцу. Образец:		Обучающиеся читают предложения и	1. Обучающиеся закрепили навык согласования

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7							
		согласовыват ь прилагательн ые с существитель ными в женском роде множественно го числа на уровне предложения; 2. Развивать понимание прочитанных предложений с прямым порядком слов с помощью завершения		<table><tr><td>Во дворе гуляет красивая девочка.</td><td>Во дворе гуляют красивые девочки.</td></tr></table> Предложения: <table><tr><td>1. В шкафу лежит интересная книга. – В шкафу лежат_____.</td></tr><tr><td>2. В спортивных соревнованиях участвует умная собака. – В спортивных соревнованиях участвуют_____.</td></tr><tr><td>3. В аэропорту упаковывали тяжёлую сумку. – В аэропорту упаковывали_____.</td></tr><tr><td>4. В нашем городе протекает глубокая река. – В нашем городе протекают_____.</td></tr><tr><td>5. В пекарне купили вкусную булочку. – В пекарне купили_____.</td></tr></table>	Во дворе гуляет красивая девочка.	Во дворе гуляют красивые девочки.	1. В шкафу лежит интересная книга. – В шкафу лежат_____.	2. В спортивных соревнованиях участвует умная собака. – В спортивных соревнованиях участвуют_____.	3. В аэропорту упаковывали тяжёлую сумку. – В аэропорту упаковывали_____.	4. В нашем городе протекает глубокая река. – В нашем городе протекают_____.	5. В пекарне купили вкусную булочку. – В пекарне купили_____.	завершают их правильно, закрепляя навык согласования прилагательного с существительным . Обучающиеся читаю предложения, которые у них получились и отвечают на вопрос.	прилагательных с существительны ми в женском роде множественного числа на уровне предложения; 2. Обучающиеся умеют анализировать прочитанные предложения.
Во дворе гуляет красивая девочка.	Во дворе гуляют красивые девочки.												
1. В шкафу лежит интересная книга. – В шкафу лежат_____.													
2. В спортивных соревнованиях участвует умная собака. – В спортивных соревнованиях участвуют_____.													
3. В аэропорту упаковывали тяжёлую сумку. – В аэропорту упаковывали_____.													
4. В нашем городе протекает глубокая река. – В нашем городе протекают_____.													
5. В пекарне купили вкусную булочку. – В пекарне купили_____.													

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7
		незаконченны х предложений.		– Прочитайте предложения, которые у вас получились и скажите, о чём говорить в каждом предложении?		
3	Заключи тельный	Задачи: 1. Подводить итоги деятельности обучающихся; 2. Учить обучающихся обобщать полученные знания.	Групповая	Рефлексия: – Наше занятие подходит к концу, скажите, чем вы сегодня занимались на занятии? (чему новому научились?) – Как вы думаете, вы справились с заданиями? Если считаете, что справились обведите зелёный смайлик, если считаете, что не справились, обведите красный смайлик, а если считаете, что вы поработали сегодня хорошо, но можно было постараться ещё. Обведите жёлтый смайлик. Карточка: 	Обучающиеся актуализируют полученные знания и адекватно оценивают самостоятельное выполнение заданий.	Овладение умением актуализировать полученные знания; Овладение навыком самооценки (адекватно оценивать самостоятельное выполнение заданий).

