

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

СТРОНСКАЯ ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности нарушений понимания текстов у второклассников с общим
недоразвитием речи III уровня

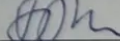
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
олигофренопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

« 11 » мая 2026 г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Брюховских Л.А.

« 11 » мая 2026 г. 

Обучающийся

Стронская Ю. А.

« 11 » мая 2026 г. 

Дата защиты

« 11 » июня 2026 г.

Оценка _____

Красноярск 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	6
1.1. Психолингвистическая характеристика процесса понимания текста.....	6
1.2. Особенности речевого развития и понимания текста у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	13
1.3. Подходы к коррекции нарушений понимания текста у младших школьников.....	18
Выводы по главе 1.....	25
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ.....	26
2.1. Методики диагностики сформированности понимания текста у второклассников с общим недоразвитием речи III уровня.....	26
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	29
2.3. Содержание логопедической работы.....	40
Выводы по главе 2.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	52
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

В начальной школе все заметнее становится сдвиг от простого обучения чтению к формированию понимания текста. Уже во втором классе от ребенка ждут не только правильного и беглого чтения, но и умения уловить смысл, выделить главное, установить связи между событиями. Однако в реальной практике учителя часто сталкиваются с тем, что часть детей читает формально, не вникая в содержание. Особенно это проявляется у школьников с тяжелыми нарушениями речи, а именно с общим недоразвитием речи III уровня: у них нарушается не только устная речь, но и понимание письменной.

Проблема понимания текста рассматривается в работах А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Эти исследователи связывают процесс понимания с развитием речи, мышления и внутреннего плана действий. Если у ребенка есть трудности в лексике, грамматике или связной речи, это напрямую отражается на том, как он воспринимает текст. В логопедических исследованиях (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева) подчеркивается, что у детей с ТНР часто наблюдается несформированность всех компонентов речевой системы, что приводит к трудностям смыслового восприятия.

Требования к пониманию текста обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с общим недоразвитием речи, закреплены в Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП НОО для обучающихся с ОВЗ). Согласно этому документу, уже в начальной школе у детей с ОВЗ должно формироваться смысловое чтение. Это касается и учащихся с особыми образовательными потребностями. Однако на практике возникает противоречие: школа ставит задачу развития понимания текста, а эффективных диагностических и методических инструментов для работы с второклассниками, имеющими тяжёлые нарушения речи, недостаточно.

Отсюда вытекает проблема исследования: какие педагогические условия и методы логопедической работы должны быть использованы, чтобы обеспечить развитие понимания текста у данных детей.

Объект исследования – понимание текстов у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.

Предмет исследования – процесс выявления особенностей нарушений понимания текстов у второклассников с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования – выявить особенности нарушения понимания текста у второклассников с тяжелыми нарушениями речи, теоретически обосновать и подобрать содержание логопедической работы по их преодолению.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что понимание текстов у второклассников с общим недоразвитием речи III уровня имеет ряд особенностей: дети ориентируются в общем смысле текста, но затрудняются в понимании конкретного значения отдельных слов и выражений; нарушают причинно-следственные связи между событиями; не всегда могут выделить главную мысль текста; испытывают трудности при установлении последовательности событий; затрудняются при пересказе и объяснении поступков героев.

Выявленные нарушения позволят составить содержание логопедической работы. Такая работа будет более успешной, если она будет строиться с учетом особенностей речевого развития детей; задания стимулирующие активную смысловую переработку информации будут направлены на формирование всех компонентов понимания текста – от уровня слов и предложений до уровня целого высказывания; в работу будут включены разнообразные методы и приемы.

Поставленная цель определила следующие задачи исследования:

- установить, какие психолингвистические механизмы лежат в основе понимания текста;
- выявить особенности речевого развития и восприятия текста, характерные для детей с ОНР;

- рассмотреть основные подходы, используемые для коррекции нарушений понимания текста;
- оценить, насколько второклассники с ОНР понимают текст;
- проанализировать результаты констатирующего эксперимента;
- теоретически обосновать и подобрать содержание логопедической работы.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили положения о развитии речи и мышления, разработанные Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, Т.В. Ахутиной, а также исследования в области логопедии и коррекционной педагогики (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева).

В исследовании использовались следующие методы: анализ научной литературы; педагогическое наблюдение; диагностические методики, направленные на выявление уровня понимания текста; констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ результатов.

База исследования – Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 156 имени героя Советского Союза Ерофеева Г.П.» г. Красноярск.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная логопедическая работа может быть использована в работе учителей начальных классов и логопедов. Предложенные задания и приемы могут применяться как в условиях коррекционных занятий, так и на уроках чтения и русского языка.

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения. В первой главе рассматриваются теоретические основы проблемы понимания текста у младших школьников с ТНР. Во второй главе представлена экспериментальная работа, включающая диагностику, и разработку содержания логопедической работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1. Психолингвистическая характеристика процесса понимания текста

Когда начинают разбираться, как младший школьник понимает текст, быстро становится заметно, что само чтение не решает проблему. Ребенок может читать достаточно уверенно, не делая явных ошибок, но при этом не понимать содержание. Это особенно хорошо видно на простых вопросах: текст короткий, слова знакомые, а ответить не получается. Иногда трудность проявляется не сразу, а при пересказе – ребенок либо теряет важные моменты, либо добавляет то, чего в тексте не было. Е. Е. Китик обращает внимание на то, что «понимание речи не сводится к распознаванию слов, оно связано с их смысловой интерпретацией» [12, с. 61]. По сути, прочитав текст – это только начало, дальше идет работа, которая требует удержания и осмысления информации.

Проблема формирования навыка чтения у учащихся – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний. Ребенку необходимо овладеть основными навыками учебной деятельности (письмо, чтение) для дальнейшего успешного обучения в школе.

Навык чтения включает в себя два компонента: техническую сторону чтения (способ чтения, скорость чтения, динамика скорости чтения, правильность чтения) и смысловую сторону (выразительность и понимание прочитанного). Данные компоненты между собой тесно взаимосвязаны. Формирование понимания прочитанного возможно на основе сформированности технической стороны речи, т.е. умения правильно прочитать предлагаемый материал, и развития познавательной деятельности ребенка, в большей степени мышления.

На практике часто видно, что ребенок ориентируется не на весь текст, а на отдельные слова. Он выделяет то, что ему знакомо, и пытается на этом построить общее понимание. Иногда это срабатывает, но чаще приводит к ошибкам. В результате пересказ получается неточным: каждый ребенок «собирает» свою

версию текста. Л. Г. Соловьева и Г. Н. Градова отмечают, что «на ранних этапах понимание текста носит фрагментарный характер» [33, с. 79]. Это объясняет, почему даже при одинаковом тексте ответы детей могут сильно различаться.

Когда задания усложняются, становится заметна связь понимания с мышлением. Пока речь идет о простых предложениях, ребенок справляется, но как только нужно установить причинно-следственные связи, возникают затруднения. Он может назвать события, но не объяснить, почему они произошли. В. П. Глухов подчеркивает, что «понимание высказывания предполагает установление логических связей» [7, с. 118]. Без этого текст воспринимается как набор отдельных фактов, а не как целостное содержание.

Иногда трудности возникают даже в пределах одного предложения. Ребенок знает слова, но неправильно понимает их связь. Это особенно заметно на сложных конструкциях. И. А. Поварова и В. А. Гончарова пишут, что «нарушение грамматического строя речи затрудняет понимание синтаксических отношений» [25, с. 72]. В результате ребенок может перепутать смысл, хотя формально текст для него понятен.

Есть случаи, когда проблема возникает еще раньше – на уровне восприятия речи. Если фонематическое восприятие сформировано недостаточно, ребенок может неправильно услышать или прочитать слово. Дальше он уже работает с искаженным вариантом, и смысл текста нарушается. Д. В. Солдатов отмечает, что «при фонетико-фонематическом недоразвитии нарушается точность восприятия речевых единиц» [32, с. 41]. Получается, что ошибка возникает до того, как начинается осмысление.

Понимание прочитанного подразумевает осознание ребенком значения практически всех слов, которые употребляются в тексте, причем как в прямом, так и в переносном смысле. Это требует от него соответствующего словарного запаса, умения грамотно строить правильные грамматические конструкции, уяснения смысловой связи между предложениями. Понимание прочитанного также можно оценить на основе способности передать основной смысл всего содержания прочитанного, т.е. путем пересказа всего текста или отдельных его эпизодов.

Особое значение проблема понимания текста приобретает у учащихся с тяжелыми нарушениями речи. У учащихся данной категории наблюдаются недостатки восприятия обращенной речи, замедленность и затрудненность понимания развернутого текста, отмечается фрагментарность или неадекватность восприятия письменных и устных речевых сообщений. Все это обусловлено нарушением структурно-семантического уровня понимания текста и связано с нарушениями как речевых, так и мыслительных операций, обеспечивающих полноценное протекание процесса понимания текста.

Заметную роль играет и память. Во втором классе тексты становятся длиннее, и ребенку нужно удерживать сразу несколько предложений. Часто видно, что он теряет начало текста, пока дочитывает конец. Л. В. Ворошнина связывает понимание с возможностью удержания речевой информации [6, с. 94]. Если этот процесс недостаточно развит, текст воспринимается частично.

Иногда создается впечатление, что ребенок понял текст, потому что отвечает правильно. Но при уточнении выясняется, что он просто догадался. Т. В. Ахутина и Т. А. Фотекова отмечают, что важно учитывать не только правильность ответа, но и способ его получения [3, с. 48]. Это различие принципиально, так как угадывание не означает полноценного понимания.

Связь понимания текста и словарного запаса проявляется довольно явно. Если ребенок не знает значение слова или понимает его неточно, смысл всего высказывания искажается. О. И. Азова указывает, что «недостаточность словарного запаса приводит к неточному пониманию содержания» [1, с. 83]. Причем это касается не только редких слов, но и привычной лексики.

Нельзя не учитывать и роль внутренней речи. Во время чтения ребенок как бы проговаривает текст про себя. Если этот механизм не сформирован, понимание становится поверхностным. Н. В. Микляева связывает этот процесс с развитием внутреннего проговаривания [22, с. 97]. В младшем школьном возрасте он еще нестабилен.

Если рассматривать проблему шире, становится видно, что понимание текста связано не только с речью. При задержке развития или интеллектуальных

трудностях проблемы проявляются сильнее. Е.А. Стребелева и Е. А. Кинаш отмечают, что такие дети испытывают трудности именно в смысловой переработке информации [35, с. 59].

Пересказ тоже отражает особенности понимания. Одни дети передают текст слишком кратко, другие, наоборот, добавляют лишние детали. Это связано с тем, что не всегда выделяется главное. Г. М. Криницына указывает, что такие трудности связаны с нарушением структурирования содержания [17, с. 61].

Использование наглядности часто облегчает понимание. Когда есть иллюстрации или схемы, ребенку проще связать информацию. М.А. Польшина отмечает, что визуальная опора способствует более точному осмыслению текста [27, с. 212].

Иногда трудности связаны с тем, что ребенок не улавливает эмоциональный смысл. Он может пересказать события, но не понимает переживания героев. Е. Л. Инденбаум и В. Е. Кузнецова указывают, что особенности эмоциональной сферы влияют на интерпретацию текста [10, с. 126].

Несформированность фонематических представлений также обуславливает трудности понимания прочитанного текста. Для усвоения слитного чтения слогов учащийся должен соотнести букву только с определенным звуком, отдифференцировав данный звук от других, а также иметь представление об обобщенном звучании данного звука. Слияние звуков в слоге представляет собой произнесение их так, как они звучат в устной речи. У учащихся с тяжелыми нарушениями речи зачастую отсутствуют четкие представления о звуко-буквенном составе слова, поэтому формирование обобщенных звуко-слоговых образов происходит с трудом.

Одной из причин непонимания читаемого текста является разделение слова на слоги в процессе чтения. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза учащиеся не могут узнать слова, если они разделены на части в процессе послогового чтения, не способны объединить в единое целое последовательно произнесенные слоги и понять их смысл. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи характеризуются недостаточно сформированной способностью синтезировать,

восстанавливать в представлении искусственно разделенную на слоги устную речь. Они читают механически, без понимания смысла читаемого.

Нарушение понимания прочитанных предложений обусловлено также несформированностью представлений о синтаксических связях слов в предложении. При этом в процессе чтения слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами предложения.

Если объединить все наблюдения, становится ясно, что понимание текста формируется постепенно и зависит от разных факторов. Здесь важны и речь, и память, и мышление. О. Н. Дианова подчеркивает, что речевое развитие имеет комплексный характер [8, с. 109].

Если смотреть внимательнее, становится заметно, что у младших школьников понимание текста часто зависит от темпа работы. Одни дети лучше справляются, когда читают медленно и могут «прокрутить» текст у себя в голове, другие, наоборот, начинают терять нить, если чтение затягивается. В таких случаях уже сложно говорить только о речевых трудностях – здесь подключается и внимание, и особенности переработки информации. Т.Б. Уварова и В. Е. Агаева отмечают, что «темп переработки речевой информации оказывает влияние на понимание» [37, с. 102]. Это хорошо видно на практике: один и тот же ребенок может показать разные результаты в зависимости от того, как он читает.

Иногда трудности проявляются в самых простых заданиях, например, при ответах на вопросы по тексту. Ребенок может правильно назвать отдельные факты, но не соединяет их между собой. В результате ответы выглядят разрозненными. В таких случаях видно, что проблема не в запоминании, а в том, что не выстраивается общая картина. Е. Е. Китик обращает внимание, что «понимание текста предполагает установление смысловых связей» [12, с. 64], и именно это звено часто оказывается самым слабым.

Есть дети, которые при работе с текстом начинают активно «догадываться». Они используют знакомые ситуации, отдельные слова, иногда даже интонацию, если текст читается вслух. Внешне это может выглядеть как понимание, но при небольшом усложнении задания становится видно, что опора идет не на текст, а на

предположения. В логопедической практике такие случаи рассматриваются как использование обходных стратегий, которые не обеспечивают полноценного усвоения смысла [4, с. 27]. Это важно учитывать, потому что без дополнительных вопросов такую особенность легко не заметить.

Интересно, что уровень понимания часто зависит от того, насколько текст близок ребенку по содержанию. Если ситуация ему знакома, он быстрее ориентируется и легче улавливает смысл. Если же тема выходит за пределы его опыта, появляются трудности. В. П. Глухов подчеркивает, что понимание опирается на уже имеющиеся знания и представления [7, с. 121]. Поэтому один и тот же текст может быть простым для одного ребенка и сложным для другого.

Отдельно стоит сказать о письменной речи. Во втором классе она только начинает формироваться, и это напрямую отражается на понимании текста. Если ребенок читает с ошибками, это влияет не только на технику, но и на смысл. И. В. Прищепова отмечает, что «нарушения письменной речи связаны с трудностями понимания текста» [28, с. 96]. В таких случаях ошибки на уровне букв или слов постепенно «накапливаются» и искажают содержание.

Еще одна особенность касается структуры текста. Не все дети понимают, что у текста есть начало, развитие и завершение. Иногда они воспринимают его как набор предложений, не связанных между собой. При пересказе это проявляется в нарушении последовательности. Г. М. Криницына пишет, что понимание текста связано с формированием представлений о его структуре [18, с. 73]. Без этого ребенок не может правильно организовать информацию.

Если говорить о связной речи, то она тоже тесно связана с пониманием. Ребенок может что-то понять, но не суметь это выразить. Или наоборот – пытается пересказать, но делает это фрагментарно. А. М. Тарутина и А.И. Гонтарь отмечают, что связная речь у таких детей формируется медленнее и отличается недостаточной развернутостью [36, с. 7]. Это влияет не только на воспроизведение текста, но и на его восприятие.

В ряде случаев становится заметно, что ребенок лучше понимает текст, если ему помогает взрослый. Достаточно задать несколько вопросов или обратиться

внимание на важные моменты, и он начинает ориентироваться. Это говорит о том, что потенциал есть, но самостоятельно он еще не реализуется. Л. Б. Баряева и Д. Л. Лейзерова отмечают, что внешняя помощь позволяет выявить возможности ребенка [4, с. 31]. В диагностике это важно учитывать.

Работа с упражнениями показывает, что понимание текста можно развивать, если заниматься этим систематически. Однократные задания не дают устойчивого результата, а вот постепенное усложнение материала и регулярная практика дают эффект. И. С. Лопухина пишет, что развитие речи требует постоянной работы с материалом [20, с. 118]. Это подтверждается и в школьной практике.

Если обобщить, становится видно, что трудности понимания текста у младших школьников не ограничиваются одной причиной. В одних случаях это связано с речью, в других – с памятью или вниманием, иногда – с общим уровнем развития. О. А. Величенкова отмечает, что такие нарушения часто имеют комплексный характер [5, с. 147]. Поэтому и подход к их изучению должен быть более широким.

При этом нельзя сказать, что понимание текста формируется равномерно. У одного ребенка быстрее развивается словарный запас, у другого – грамматические навыки, у третьего – способность устанавливать связи. Поэтому в одном классе уровни могут различаться. Л.Г. Соловьева отмечает, что речевые нарушения сказываются на всех видах деятельности [34, с. 83], и работа с текстом – не исключение.

Нельзя забывать и другое: понимание не появляется само собой. Оно формируется только в ходе обучения, причём обучения целенаправленного. И.С. Лопухина подчёркивает: без регулярных занятий речь развивается с трудом [20, с. 124]. Этим и объясняется, почему некоторые дети даже при систематическом обучении продолжают испытывать затруднения.

В итоге можно сказать, что понимание текста у младших школьников формируется постепенно и не всегда устойчиво. Процесс зависит от разных факторов – от речевого развития до особенностей памяти и внимания. Поэтому,

анализируя уровень понимания, нельзя опираться на какой-то один показатель; нужно учитывать всю совокупность условий, в которых этот навык складывается.

1.2. Особенности речевого развития и понимания текста у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Для детей с тяжёлыми нарушениями речи характерно, что их трудности не ограничиваются звукопроизношением. Часто внимание сначала обращают именно на звукопроизношение, но за этим стоят более глубокие проблемы – словарь, грамматический строй, связная речь. Все это в итоге влияет на то, как ребенок воспринимает текст. Он может читать, но смысл при этом «теряется» уже на уровне отдельных слов или предложений.

У таких детей нередко наблюдается ограниченный словарный запас. Причем это не всегда сразу заметно: ребенок использует знакомые слова, но делает это однообразно, не различает оттенки значений. Если в тексте встречается новое слово, он либо пропускает его, либо пытается заменить чем-то похожим. В результате смысл меняется. Е. Е. Китик отмечает, что при нарушениях речи «словарный запас формируется замедленно и отличается недостаточной точностью» [12, с. 84]. Это напрямую отражается на понимании текста.

Есть и другая особенность – трудности с грамматикой. Ребенок может знать слова, но не понимать, как они связаны между собой. Это проявляется, например, в том, что он неправильно воспринимает отношения между словами в предложении. И. А. Поварова и В. А. Гончарова пишут, что «нарушение грамматического строя речи приводит к искажению смысловых связей» [25, с. 91]. В итоге даже простой текст может восприниматься неправильно.

Если посмотреть на связную речь, становится заметно, что она у детей с ТНР формируется медленнее. Им сложно не только пересказать текст, но и просто удержать последовательность событий. Иногда они пересказывают отдельные фрагменты, но не связывают их между собой. В. П. Глухов отмечает, что

«формирование связной речи требует умения устанавливать логические связи» [7, с. 134]. Без этого понимание текста остается неполным.

Фонематическое восприятие тоже играет важную роль. Если ребенок плохо различает звуки, это влияет и на чтение, и на понимание. Он может заменять слова, искажать их, не замечать разницы между близкими по звучанию вариантами. Д. В. Солдатов подчеркивает, что «фонетико-фонематическое недоразвитие отражается на всех видах речевой деятельности» [32, с. 45]. Это значит, что проблема затрагивает не только устную речь.

Иногда трудности понимания связаны с тем, что ребенок не удерживает текст в памяти. Он читает предложение, но уже через несколько секунд забывает его содержание. Л. В. Ворошнина отмечает, что понимание связано с возможностью удержания информации [6, с. 101]. Если этот процесс нарушен, текст воспринимается частями.

Есть дети, которые при чтении начинают активно догадываться. Они не всегда опираются на текст, а скорее пытаются «угадать» смысл. Это может давать правильные ответы, но не означает реального понимания. Т.В. Ахутина и Т.А. Фотекова подчёркивают: важно различать простую догадку и действительно осмысленное восприятие текста [3, с. 52].

Не стоит обходить стороной и общее развитие ребенка. При ТНР речевые трудности почти всегда сопровождаются когнитивными. Это сказывается на мышлении, внимании, памяти. Е.А. Стребелева отмечает, что такие дети с трудом перерабатывают любую информацию [35, с. 60]. Поэтому понимание текста для них становится еще более сложной задачей.

Практика показывает: если ребенку помогают, он начинает лучше понимать текст. Достаточно задать несколько вопросов или разъяснить трудные места. Это показывает то, что возможности у ребёнка есть, но самостоятельно он их не использует. Л.Б. Баряева подчёркивает: внешняя поддержка помогает выявить потенциал ребёнка. [4, с. 35].

Нужно помнить о связи устной и письменной речи. Если устная речь развита плохо, это неизбежно отражается на чтении. И.В. Прищепова пишет, что

нарушения письменной речи напрямую связаны с общим уровнем речевого развития [28, с. 102]. Поэтому проблемы понимания текста нельзя рассматривать отдельно.

Иногда трудности связаны с тем, что ребенок не видит структуру текста. Он не выделяет начало, середину и конец, не понимает, как развивается мысль. В таких случаях пересказ становится хаотичным. Г.М. Креницына отмечает, что понимание текста связано с умением структурировать информацию [18, с. 79].

Если учитывать все эти особенности, становится понятно, что понимание текста у детей с ТНР имеет свои отличия. Оно формируется медленнее, требует больше поддержки и зависит от многих факторов. О.Н. Дианова подчеркивает, что речевое развитие носит комплексный характер [8, с. 117]. Это объясняет, почему работа с такими детьми должна быть системной.

Если присмотреться к работе детей с ТНР на уроках чтения, становится заметно, что они быстрее устают от текста. Даже если материал небольшой, внимание начинает «рассыпаться»: сначала ребенок следит за содержанием, потом переключается на отдельные слова, а к концу может просто механически читать. Это не всегда сразу бросается в глаза, потому что техника чтения может быть относительно сохранной. Но если задать вопрос по последним предложениям, становится понятно, что связь с началом уже потеряна. В.В. Морозова отмечает, что при нарушениях развития «снижается устойчивость внимания, что отражается на усвоении речевого материала» [24, с. 23]. В работе с текстом это проявляется довольно явно.

Еще одна деталь – это реакция на незнакомые слова. У детей с нормальным речевым развитием чаще включается попытка понять значение по контексту. У детей с ТНР такой механизм работает слабее. Они могут просто «проскочить» слово, не пытаясь его осмыслить, или заменить его более привычным. В итоге смысл предложения меняется, иногда незаметно для самого ребенка. Е. Е. Китик пишет, что «недостаточная точность словаря затрудняет адекватное понимание речи» [12, с. 86]. Это хорошо объясняет такие ситуации.

Иногда становится видно, что ребенок ориентируется не на текст, а на форму задания. Например, при ответах на вопросы он выбирает вариант, который кажется логичным, но не опирается на содержание. В таких случаях правильный ответ может быть случайным. Т. В. Ахутина и Т. А. Фотекова обращают внимание, что у детей с речевыми нарушениями «часто преобладают формальные способы выполнения задания» [3, с. 55]. Это важно учитывать при оценке результатов.

Если говорить о пересказе, то здесь проявляется еще одна особенность. Ребенок может начать пересказывать текст, но быстро сбивается, перескакивает с одного эпизода на другой или повторяет одно и то же. Иногда он добавляет детали, которых не было, или упрощает содержание до нескольких фраз. В. П. Глухов отмечает, что «несформированность связной речи затрудняет воспроизведение текста» [7, с. 139]. Это связано не только с памятью, но и с пониманием структуры.

Заметно и то, что дети с ТНР хуже воспринимают сложные предложения. Если текст состоит из коротких фраз, они справляются лучше. Но как только появляется сложное предложение с несколькими частями, понимание снижается. И. А. Поварова и В. А. Гончарова указывают, что «сложные синтаксические конструкции представляют особую трудность» [25, с. 95]. Это объясняет, почему один и тот же текст может восприниматься по-разному в зависимости от его структуры.

Фонематические трудности продолжают влиять и на этом этапе. Даже если ребенок уже читает, ошибки в восприятии звуков сохраняются. Он может не замечать разницы между словами, которые отличаются одной буквой, и это влияет на смысл. Д. В. Солдатов отмечает, что такие нарушения «сохраняются и в школьном возрасте» [32, с. 47]. Поэтому проблема не исчезает сама по себе.

Иногда можно увидеть, что ребенок лучше понимает текст, если его читают вслух. В этом случае он опирается на интонацию, паузы, выделение смысловых частей. Когда же он читает сам, эта опора исчезает. Е. Е. Шевцова отмечает, что «интонационная сторона речи способствует пониманию содержания» [48, с. 69]. Это объясняет разницу в результатах.

Есть и такая особенность: ребенок может понять текст после подробного объяснения, но не переносит этот опыт на новый материал. То есть навык не закрепляется. И. В. Прищепова пишет, что «формирование речевых навыков требует многократного повторения» [28, с. 105]. Без этого понимание остается нестабильным.

Иногда трудности связаны с тем, что ребенок не выделяет главное. Он может пересказать текст, но делает это либо слишком подробно, либо наоборот – пропускает ключевые моменты. Г. М. Креницына отмечает, что это связано с недостаточным развитием умения структурировать информацию [18, с. 82]. В результате содержание передается неточно.

Если смотреть на ситуацию в целом, становится видно, что у детей с ТНР понимание текста складывается неравномерно. Одни компоненты могут быть развиты лучше, другие хуже. Например, ребенок может хорошо воспринимать отдельные слова, но испытывать трудности с предложениями. Или наоборот – понимать общий смысл, но не замечать деталей. О. Н. Дианова подчеркивает, что речевое развитие имеет сложную структуру [8, с. 121]. Это подтверждается и на практике.

Однако эти трудности не навсегда. Если заниматься правильно, они постепенно исчезают. Но для этого нужна не случайная, а выстроенная работа. И.С. Лопухина подчёркивает: речевое развитие невозможно без регулярных занятий и плавного повышения сложности [20, с. 126]. Иначе прогресса не добиться.

Подводя итог: трудности понимания текста у детей с ТНР складываются из многого – от бедности словаря и ошибок в грамматике до слабой памяти и невнимательности. У каждого ребёнка эти проблемы выглядят индивидуально, но вместе они дают стойкую картину нарушений. Именно поэтому в работе нельзя ориентироваться на один дефект – нужно учитывать всю их совокупность.

1.3. Подходы к коррекции нарушений понимания текста у младших школьников

Переход от анализа речевых нарушений к их коррекции с очевидностью показывает отсутствие универсальных методов. Невозможно предложить единый комплекс упражнений, который будет одинаково эффективен для всех обучающихся. Это связано с тем, что сами причины нарушений разные: у одного ребенка основная проблема в словаре, у другого – в грамматике, у третьего – в памяти или внимании. Поэтому коррекционная работа обычно строится не «по шаблону», а с учетом того, где именно возникает сбой.

Поэтапность работы логопеда при обучении детей пониманию текста состоит из трех этапов:

Первый этап работы с текстом имеет ключевое значение в подготовке к восприятию информации детей с ОНР III уровня. Основной целью этапа является пробуждение интереса ребенка, активизация его внутренних ресурсов и создание благоприятной почвы для последующего знакомства с содержанием. На данном этапе педагог использует различные методы и приемы, направленные на стимуляцию познавательной деятельности. Одним из важных аспектов является анализ околотекстового пространства – всего того, что окружает текст и может дать дополнительные подсказки о его содержании. Околотекстовым пространством могут быть иллюстрации, подписи, выделенные слова или фразы. Большое внимание уделяется развитию таких механизмов речевой деятельности, как прогнозирование, ассоциирование и поиск смысловых опор. Данные навыки помогают ребенку лучше ориентироваться в тексте и извлекать из него нужную информацию.

Среди конкретных заданий, которые могут использоваться на первом этапе, можно выделить следующие:

– Прогнозирование содержания текста по названию или ключевым словам, которое развивает воображение и учит выдвигать гипотезы.

– Актуализация знаний по теме, которые уже имеются. Педагог может задавать наводящие вопросы, помочь ребенку вспомнить, что он уже знает о предмете, явлении или герое.

– Расширение кругозора через разговор про контекста. Можно поговорить о том, где еще можно встретить героя рассказа или в каких ситуациях может пригодиться данное явление.

– Творческие задания, рисование на основе прогнозирования, ребенок может нарисовать, как он представляет себе героя, описываемую ситуацию, опираясь на информацию, которую имеет. Данные задания помогают создать эмоциональный настрой, пробудить любопытство, это подготовит ребенка к восприятию текста.

Второй этап работы с текстом направлен на обучение пониманию смысла прочитанного, тут важно учитывать особенности детей с ОНР III уровня. На этом этапе используются стратегии, которые помогают ребенку понять и запомнить содержание текста:

– Многократное прочтение текста, это помогает закрепить информацию в памяти и дает возможность обратить внимание на детали.

– Разбор незнакомых слов и выражений. Нужно убедиться, что ребенок понимает значение слов в тексте.

– Составление плана текста. Этот навык помогает ребенку лучше понять структуру текста и рассмотреть последовательность событий.

Третий этап работы включает в себя задания после текста:

– Ответы на вопросы по содержанию. Вопросы могут быть фактологическими (кто? что? где? когда?), и направленными на понимание причинно-следственных связей (почему? зачем? как?).

– Пересказ текста своими словами. Это помогает проверить, как хорошо ребенок понял содержание.

– Иллюстрирование текста. Создание рисунков по прочитанному помогает визуально передать информацию.

Обычно работу начинают с самого простого – со слова. Если ребенок не понимает значения слов, дальше двигаться сложно, в таких случаях используют

задания на расширение словаря: подбор синонимов, объяснение значений прочитанных слов, работа с контекстом. О. И. Азова показывает, что «развитие словаря является одним из базовых направлений логопедической работы» [1, с. 95]. При этом важно не просто запомнить слово, а научиться использовать его в разных ситуациях.

Параллельно обращают внимание на грамматическую сторону речи. Иногда ребенок понимает отдельные слова, но не улавливает их взаимосвязь. Тогда в работу включают задания на разбор предложений, изменение формы слов, восстановление нарушенного порядка слов. И. А. Поварова и В.А. Гончарова пишут, что «коррекция грамматического строя способствует более точному пониманию высказывания» [25, с. 103]. Такие задания кажутся простыми, но дают заметный эффект.

Отдельное направление связано с формированием связной речи. Здесь работа идет уже с текстом как целым. Детям предлагают пересказывать небольшие тексты, составлять рассказы по картинкам, восстанавливать последовательность событий. В. П. Глухов отмечает, что «развитие связной речи связано с формированием логических связей» [7, с. 142]. Постепенно ребенок начинает лучше ориентироваться в структуре текста.

Иногда работу выстраивают через вопросы к тексту. Сначала это простые вопросы по содержанию, потом более сложные – на установление причин, на объяснение поступков героев. Такой подход помогает направить внимание ребенка на смысл. Т. В. Ахутина и Т. А. Фотекова отмечают, что «постепенное усложнение заданий способствует развитию понимания» [3, с. 61]. Важно, чтобы ребенок не просто отвечал, а учился опираться на текст.

Наглядность тоже используется достаточно активно. Иллюстрации, схемы, опорные картинки помогают «разложить» текст на части. Это особенно важно для детей, которым сложно удерживать большой объем информации. М.А. Польшина пишет, что «наглядные средства облегчают процесс осмысления» [27, с. 213]. Иногда достаточно добавить картинку, чтобы текст стал понятнее.

В некоторых случаях работа начинается не с текста, а с предложений. Детям предлагают составлять предложения, менять их структуру, объединять несколько предложений в одно. Это помогает подготовить основу для дальнейшей работы с текстом. Г. М. Криницына отмечает, что «формирование предложения является важным этапом развития речи» [18, с. 88]. Без этого сложно перейти к более сложным заданиям.

Есть подходы, в которых большое внимание уделяется фонематическим процессам. Если ребенок неправильно воспринимает звуки, это отражается на понимании. Поэтому в работу включают задания на различение звуков, анализ слов, работу с их структурой. Д. В. Солдатов подчеркивает, что «коррекция фонематических процессов влияет на развитие речи в целом» [32, с. 52]. Это направление часто используется на начальных этапах.

Иногда в коррекционной работе используют игровые формы. Это помогает удержать внимание и сделать задания менее утомительными. Игры на составление рассказов, поиск ошибок в тексте, восстановление последовательности событий дают хороший результат. И. С. Лопухина отмечает, что «игровые методы повышают эффективность работы» [20, с. 131]. Особенно это важно для младших школьников.

Стоит отметить и роль повторения. Однократное выполнение задания редко дает устойчивый результат. Только при регулярной работе навык начинает закрепляться. И. В. Прищепова пишет, что «формирование речевых навыков требует систематичности» [28, с. 108]. Это объясняет, почему коррекционная работа обычно растянута во времени.

На практике нередко применяют комбинированные подходы, объединяя в рамках одного занятия разные типы заданий – на уровне слова, предложения и целого текста. Так удаётся одновременно воздействовать на несколько речевых компонентов. О.Н. Дианова подтверждает: «комплексный подход является наиболее эффективным» [8, с. 125]. Опыт работы показывает, что это действительно даёт результаты

Однако обязательно нужно учитывать речевые особенности ребёнка. То, что хорошо работает с одним, другому может не подойти. Именно поэтому задания необходимо менять по степени трудности, объёму. Л.Б. Беряева указывает «коррекционная работа должна учитывать индивидуальные особенности» [4, с. 38]. Это одно из важных правил.

В некоторых случаях работа строится через активизацию невербальных средств. С первого взгляда это может казаться неочевидным, однако восприятие информации не сводится исключительно к словесной её обработке. Л.Б. Беряева и Д.Л. Лейзерова подчёркивают, что «развитие вербальной и невербальной должно осуществляться в единстве» [4, с. 22]. На практике это означает использование жестов, схем, визуальных опор, помогающих ребёнку удерживать смысл прочитанного.

Отдельным направлением выступает формирование предпосылок письменной речи. Даже в тех случаях, когда основная работа ведётся с текстом, необходимо понимать, как ребёнок воспринимает графические символы. И.В. Прищепова отмечает, что «формирование предпосылок усвоения орфографических навыков связано с развитием языкового анализа и синтеза» [28, с. 67]. Это напрямую сказывается на понимании текста, особенно в процессе чтения.

В коррекционную практику иногда включают и элементы двигательной активности. На первый взгляд они выглядят как вспомогательный приём, однако их применение тоже приносит результат. Г.Р. Шашкина пишет, что «логопедическая ритмика способствует развитию речевых и когнитивных процессов» [42, с. 59]. Такие упражнения помогают удерживать внимание и упрощают восприятие языкового материала.

В ряде подходов прослеживается акцент на системной организации работы. Задания выстраиваются в логической последовательности. О.И. Крупенчук подчёркивает: «планирование логопедической работы позволяет обеспечить постепенное развитие навыков» [19, с. 33]. Это приобретает отдельную значимость при длительной коррекции.

Иногда в логопедическую работу включаются упражнения, направленные на формирование письменной речи, даже если основной целью остаётся понимание текста. Объясняется это тесной взаимосвязью различных видов речевой деятельности. Е.В. Мазанова указывает, что «коррекция нарушений письма способствует развитию языкового анализа» [21, с. 71]. В результате ребёнок начинает лучше понимать структурную организацию текста.

В некоторых случаях используются задания, нацеленные на развитие интонационной стороны речи. Это может показаться второстепенным, но на практике влияет на понимание. Е. Е. Шевцова отмечает, что «интонация помогает выделять смысловые части высказывания» [48, с. 72]. Особенно это заметно при чтении вслух.

Иногда коррекционная работа включает задания на развитие общей речевой активности. Ребенку предлагают больше говорить, обсуждать, объяснять. Это помогает не только в устной речи, но и в понимании текста. Е.Е. Китик показывает: «активное использование речи способствует ее развитию» [12, с. 102].

Нужно отметить, что при работе с младшими школьниками важно учитывать возрастные особенности каждого, сложные задания могут вызывать нежелание работать. О. Н. Дианова указывает, что «развитие речи должно соответствовать возрастным возможностям ребенка» [8, с. 128]. Это помогает предотвратить переутомление у детей.

Формирование навыка чтения у второклассников с задержкой психического развития представляет собой процесс, который требует внимательного подхода. Важным аспектом является понимание теоретических основ формирования навыка чтения, особенностей психического развития детей с задержкой в развитии.

Понимание прочитанного текста, в частности, представляет собой сложный когнитивный процесс, опосредованный интегративной работой различных корковых и подкорковых структур головного мозга. Начальный этап включает в себя визуальное восприятие графем, осуществляемое затылочными долями коры, с последующим декодированием графем в фонемы в левой теменно-затылочной области. Эта стадия, зависящая от эффективности фонематического анализа и

синтеза, преобразует визуальные символы в фонологические представления. Далее, лексическое распознавание слов происходит в височных долях, в частности, в области Вернике, где активируются семантические представления слов, извлекаемые из долговременной памяти.

Параллельно, синтаксический анализ предложения, обеспечиваемый передними отделами левой височной и лобной коры, определяет грамматические связи между словами. Интеграция лексических и синтаксических компонентов ведёт к построению семантической модели текста - когерентного представления смысла. Этот этап вовлекает префронтальную кору, ответственную за рабочую память и контроль когнитивных процессов. Наконец, понимание текста, как целостного смыслового образования, зависит от активации знаний, опыта и контекстуальных ожиданий читателя, что отражается в активности различных ассоциативных корковых сетей. Таким образом, понимание прочитанного - не линейный процесс, а сложное взаимодействие множества мозговых структур, обеспечивающих интеграцию визуальной, фонологической, лексической и синтаксической информации для создания смысловой картины текста [5, с. 7].

В целом можно сказать, что коррекция нарушений понимания текста у младших школьников строится постепенно. Сначала устраняются более простые трудности, затем переходят к сложным. Работа идет от слова к предложению, от предложения к тексту. При этом учитываются особенности каждого ребенка и используются разные методы.

Выводы по главе 1

Разбор теоретических основ показал, что понимание текста у младших школьников – это не отдельное умение, а сложный процесс, в котором одновременно участвуют речь, память, внимание и мышление. На начальной стадии обучения данный процесс отличается нестабильностью: дети нередко ориентируются на изолированные слова, а не на целостный смысл, утрачивают связь между фрагментами текста, по-разному его трактуют. Этим объясняется, почему при сходной технике чтения уровень понимания может существенно различаться.

Анализ детей с тяжёлыми нарушениями речи показывает, что их трудности носят более ярко выраженный и стойкий характер. Они обусловлены тем, как ребёнок воспринимает и удерживает информацию, которая поступает. У таких второклассников часто встречается фрагментарное понимание текста, затруднения при установлении связей, зависимость от помощи другого, при этом сами нарушения проявляются по-разному: у одних на первый план выходят трудности на уровне слова, у вторых – на уровне предложения, у третьих – на уровне всего текста.

Анализ подходов к коррекции показал, что работа не будет эффективной при использовании только одного метода. На практике нужно соединение разных направлений: развитие словаря, работа с грамматикой, формирование связной речи, использование наглядности и постепенное усложнение заданий, важную роль играет систематичность и учет индивидуальных особенностей ребенка.

В целом можно отметить, что понимание текста у младших школьников с ТНР формируется медленнее и требует целенаправленной поддержки. Без специально организованной работы эти трудности сохраняются и начинают влиять на дальнейшее обучение. Поэтому изучение особенностей понимания текста и подбор адекватных способов коррекции являются необходимым условием для построения эффективной практической работы, что и определяет переход к экспериментальной части исследования.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

2.1. Методики диагностики сформированности понимания текста у второклассников с общим недоразвитием речи III уровня

Для исследования были отобраны три методики, позволяющие рассмотреть понимание текста с разных сторон: через ответы на вопросы, через установление логических связей и через воспроизведение содержания. Такой подбор не является случайным. Он позволяет увидеть не отдельный показатель, а целостную картину: как ребенок воспринимает текст, как удерживает его в памяти и как преобразует в собственной речи. Первая методика направлена на проверку понимания содержания, вторая – на выявление логико-смысловых операций, третья – на оценку связности и целостности воспроизведения.

Первая методика – «Диагностика понимания текста» (по Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой) – использовалась для определения того, насколько второклассники с ТНР понимают содержание связного текста. Детям предлагался небольшой повествовательный текст, подобранный с учетом возраста и речевых возможностей. Текст предъявлялся устно. После этого задавались вопросы по содержанию. Сначала проверялось понимание фактической информации: кто действовал, что произошло, где происходили события. Затем детям предлагались вопросы, связанные с пониманием причин поступков героев, последовательности событий и общего смысла текста. (Приложение А)

При оценке учитывалось не только количество правильных ответов, но и характер ошибок. Отдельно фиксировалось, понимает ли ребенок смысл вопроса, может ли ответить самостоятельно, не заменяет ли содержание текста случайными деталями, не угадывает ли ответ по отдельным словам. Оценивание проводилось по следующей шкале: 0 баллов – ребенок не отвечает на вопрос или дает ответ, не связанный с содержанием текста; 1 балл – ребенок отвечает частично, допускает смысловые ошибки, нуждается в повторении вопроса или помощи взрослого; 2 балла – ребенок дает правильный самостоятельный ответ, сохраняет смысл текста и

объясняет его без существенных искажений. Итоговый результат определялся по сумме баллов за выполненные задания.

Вторая методика – «Установление смысловых связей в тексте» (на основе подходов В. П. Глухова) – применялась для выявления того, как дети понимают логические связи между частями текста. Ребенку предлагались задания на восстановление последовательности событий, определение причин и следствий, подбор подходящего продолжения, исключение лишнего предложения или фрагмента. Такая методика помогала увидеть, может ли ребенок не просто запомнить отдельные слова, а связать события между собой и понять, почему одно действие следует за другим. (Приложение Б)

Во время выполнения заданий обращалось внимание на способ работы ребенка. У некоторых детей проявлялась ориентация на отдельные знакомые слова, а не на общий смысл. Встречались случаи, когда ребенок менял порядок предложений, не замечал нарушения логики, затруднялся объяснить, почему выбрал тот или иной вариант. Ответы оценивались так: 0 баллов – ребенок не устанавливает смысловую связь, выполняет задание неверно или отказывается от ответа; 1 балл – ребенок частично устанавливает связь, но допускает ошибки в последовательности, причинно-следственных отношениях или объяснении; 2 балла – ребенок правильно устанавливает смысловую связь, объясняет свой выбор и выполняет задание самостоятельно. Полученные баллы позволяли определить, насколько сформировано понимание логической структуры текста.

Третья методика – «Пересказ текста» (по Г. М. Креницыной) – была направлена на выявление того, насколько ребенок понимает содержание текста и может передать его в связной речи. Детям предлагался небольшой текст, после чего они должны были пересказать его своими словами. При необходимости текст повторялся, но основное внимание уделялось тому, сохраняет ли ребенок смысл, последовательность событий, главную мысль и связи между частями высказывания. (Приложение В)

При анализе пересказа учитывались полнота передачи содержания, сохранение последовательности событий, наличие причинно-следственных связей,

точность употребления слов и связность речи. Оценивание проводилось по следующей шкале: 0 баллов – ребенок не может пересказать текст, передает только отдельные слова или фразы без связи с общим содержанием; 1 балл – ребенок пересказывает текст частично, пропускает важные события, нарушает последовательность, нуждается в наводящих вопросах; 2 балла – ребенок передает основное содержание текста, сохраняет последовательность событий, использует связные высказывания и допускает только отдельные неточности. Такой способ оценки позволял увидеть не только уровень понимания текста, но и то, как ребенок использует речь для передачи смысла.

В ходе выполнения методики детям предлагался короткий текст, после чего они должны были пересказать его без опоры. Анализ пересказов показал, что у детей с ТНР часто возникают трудности уже на этапе понимания информации. Некоторые дети передают только отдельные фрагменты, пропуская ключевые события. Другие искажают содержание, заменяя элементы текста собственными представлениями. Встречаются и ситуации, когда ребенок отказывается от пересказа или ограничивается одним предложением.

Оценивание пересказа также строилось на совокупности параметров. Учитывалась полнота передачи содержания, последовательность, точность и наличие искажений. Однако, как и в предыдущих методиках, важным являлся не только балл, но и характер ошибок. Например, пропуски могут свидетельствовать о недостаточной памяти, а нарушение последовательности – о трудностях в понимании логики текста. Добавление лишней информации часто связано с попыткой компенсировать недостаток понимания за счет собственного опыта.

В целом использование трех методик позволило получить разностороннее представление о сформированности понимания текста у второклассников с ТНР. Уже на этапе проведения диагностики стало заметно, что трудности носят системный характер и проявляются на разных уровнях: от восприятия отдельных элементов до построения целостного высказывания. Нужно сказать, что результаты не всегда совпадают между методиками, ребенок может успешно отвечать на

вопросы, но испытывать затруднения при пересказе. Это подтверждает необходимость комплексного подхода к диагностике.

Данные, которые были получены в ходе констатирующего этапа стали основой для дальнейшего анализа уровня сформированности понимания текста у второклассников и позволили определить направления коррекционной работы.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

На констатирующем этапе была проведена диагностика понимания текста у школьников – 30 второклассников. Обучающиеся были разделены на две группы, в экспериментальную группу вошли 15 детей с ОНР III уровня, в контрольную – 15 нормотипичных второклассников этого же возраста.

Второклассники контрольной группы обучались по общеобразовательной программе, не имели заключения ПМПК об общем недоразвитии речи III уровня, понимали обращенную речь в пределах возрастной нормы, самостоятельно отвечали на вопросы по тексту. Сравнение с контрольной группой позволило точнее определить, какие трудности у обучающихся экспериментальной группы связаны именно с особенностями речевого развития.

Обработка результатов по каждой методике включала подсчет общего количества баллов и соотнесение полученных данных с высоким, средним или низким уровнем. За каждое задание ребенок мог получить 0, 1 или 2 балла. 0 баллов ставилось в том случае, если ребенок не отвечал на вопрос, отказывался от выполнения задания или давал ответ, не связанный с содержанием текста. 1 балл выставлялся при частичном выполнении задания: ребенок понимал только отдельные фрагменты текста, допускал смысловые ошибки, нуждался в повторении вопроса или помощи взрослого. 2 балла ставилось, если ребенок давал правильный самостоятельный ответ, сохранял смысл текста и не допускал существенных искажений.

При максимальном результате 10 баллов уровни определялись следующим образом: 8–10 баллов – высокий уровень, 5–7 баллов – средний уровень, 0–4 балла –

низкий уровень. Процентное соотношение рассчитывалось по формуле: количество детей на уровне / общее количество детей в группе $\times 100$.

Для выявления уровня понимания связного текста были проанализированы ответы обучающихся экспериментальной и контрольной групп на вопросы по прочитанному тексту. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровням понимания текста

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	2 (13,3%)	9 (60,0%)
Средний	8 (53,3%)	6 (40,0%)
Низкий	5 (33,4%)	0 (0%)
Итого	15 (100%)	15 (100%)

По данным таблицы 1 видно, что в экспериментальной группе, которую составили дети с ТНР, высокий уровень понимания текста показали только 2 ребенка (13,3%). Эти обучающиеся смогли передать общий смысл текста, ответить на все вопросы и назвать главные события.

Средний уровень в экспериментальной группе был выявлен у 8 детей (53,3%). Эти обучающиеся в целом понимали, о чем говорится в тексте, могли назвать персонажей и отдельные события. Основные трудности возникали тогда, когда нужно было объяснить, почему герой поступил определенным образом, восстановить последовательность событий или выделить главную мысль. Часть детей отвечала правильно только после повторения вопроса или дополнительного уточнения со стороны взрослого.

Низкий уровень в экспериментальной группе показали 5 детей (33,4%). У этих обучающихся трудности были наиболее выраженными. Они отвечали кратко, часто опирались на отдельные слова из текста или вопроса, путали события, не могли самостоятельно объяснить поступки героев. В некоторых ответах появлялись детали, которых не было в тексте, что указывало на недостаточное понимание содержания и слабое удержание смысловой последовательности.

В контрольной группе, куда вошли нормотипичные второклассники, результаты оказались выше. Высокий уровень понимания текста был выявлен у 9 детей (60,0%). Эти обучающиеся уверенно отвечали на вопросы, правильно передавали содержание текста, понимали последовательность событий и могли объяснить причины поступков героев. Их ответы чаще были развернутыми и самостоятельными.

Средний уровень в контрольной группе показали 6 детей (40,0%). У этих обучающихся общее понимание текста было сохранным, однако иногда возникали небольшие затруднения при объяснении скрытого смысла или при точной формулировке ответа. В отличие от детей экспериментальной группы, после уточняющего вопроса они быстро исправляли ответ и могли объяснить свою мысль.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп показывает, что у второклассников с тяжелыми нарушениями речи понимание текста сформировано слабее, чем у нормотипичных сверстников. Самые заметные различия проявились по всем уровням. В контрольной группе высокий уровень встречался значительно чаще, а низкий уровень отсутствовал. В экспериментальной группе, наоборот, почти треть детей показала низкий уровень понимания текста. Это говорит о том, что дети с ТНР нуждаются в специально подобранной логопедической работе, направленной на развитие понимания содержания текста, установление причинно-следственных связей, выделение главной мысли и последовательное воспроизведение событий.

Для наглядности представим результаты на рисунке 1.

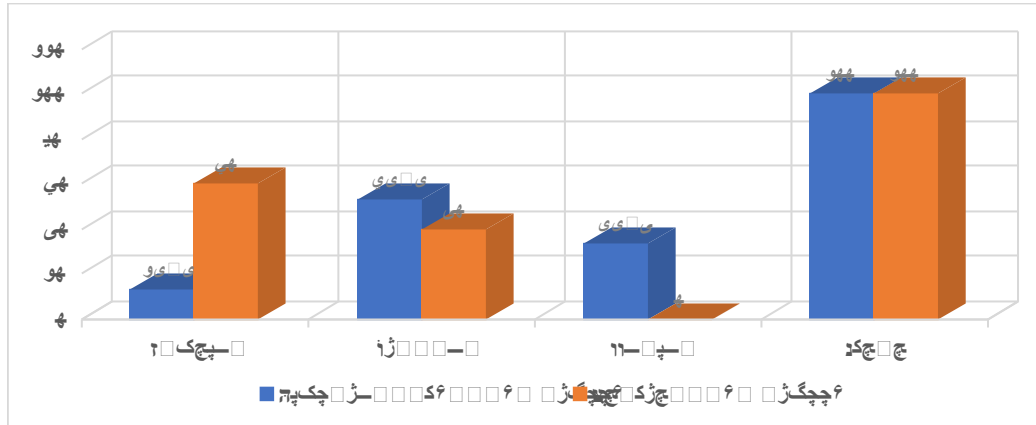


Рисунок 1. Анализ обучающихся по уровням понимания текста

При выполнении заданий на установление смысловых связей стало заметно, что у детей экспериментальной группы трудности проявляются сильнее, чем при ответах на вопросы по тексту. Основная проблема заключалась не в том, что дети совсем не понимали содержание, а в том, что понимание было неполным. Обучающиеся с ТНР часто воспринимали отдельные предложения или знакомые слова, но не всегда могли связать их между собой. Особенно сложно им было объяснить, почему произошло то или иное событие, что было сначала, а что потом.

У детей контрольной группы таких трудностей было меньше. Нормотипичные второклассники справлялись с заданиями увереннее: они могли восстановить последовательность событий, объяснить связь между действиями героев, выбрать лишнее предложение или определить причину события. Ошибки встречались, но были единичными и не нарушали общего понимания текста.

Данная методика позволила оценить, насколько обучающиеся экспериментальной и контрольной групп способны устанавливать логические связи между событиями и восстанавливать последовательность текста. Обобщенные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности смысловых связей

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	2 (13,3%)	10 (66,7%)

предложения в неправильном порядке, выбирать ответ по знакомому слову, а не по смыслу, не замечать нарушения логики в тексте. Иногда ребенок правильно называл отдельное событие, но не понимал, как оно связано с другими событиями.

В контрольной группе результаты были заметно выше. Высокий уровень сформированности смысловых связей был выявлен у 10 детей (66,7%). Эти обучающиеся уверенно выполняли задания, правильно выстраивали последовательность текста, понимали причины и следствия событий. Их ответы чаще были самостоятельными, без длительных пауз и дополнительных подсказок.

Средний уровень в контрольной группе показали 5 детей (33,3%). У них сохранялось общее понимание логики текста, но иногда появлялись неточности. Например, ребенок мог не сразу объяснить причину события или сначала выбрать неверный вариант, а после уточняющего вопроса исправить ответ. Такие ошибки не были устойчивыми и чаще были связаны с невнимательностью или поспешностью.

Качественный анализ выполнения заданий показал, что у детей с ТНР основная трудность связана с переходом от понимания отдельных предложений к пониманию текста как единого целого. Ребенок может узнать знакомое слово, вспомнить отдельный фрагмент, но при этом не всегда понимает, почему одно событие следует за другим. Поэтому в ответах встречались нарушения последовательности, пропуски важных смысловых звеньев, замена логического объяснения простым пересказом отдельной фразы.

Сравнение с контрольной группой подтверждает, что у нормотипичных второклассников смысловые связи сформированы лучше. Большинство детей контрольной группы могли не только выполнить задание, но и объяснить свой выбор. У детей экспериментальной группы чаще наблюдалась опора на внешние признаки текста, отдельные слова и случайные детали. Это говорит о необходимости логопедической работы, направленной на развитие понимания причинно-следственных связей, последовательности событий и смысловой целостности текста.

Третья методика позволила оценить, насколько обучающиеся экспериментальной и контрольной групп способны удерживать содержание текста

и воспроизводить его в форме пересказа. При анализе учитывались полнота передачи содержания, сохранение последовательности событий, наличие смысловых связей между частями текста, а также связность речевого высказывания. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности навыка пересказа

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	1 (6,7%)	8 (53,3%)
Средний	6 (40,0%)	7 (46,7%)
Низкий	8 (53,3%)	0 (0%)
Итого	15 (100%)	15 (100%)

Для наглядности результаты можно представить на рисунке 3.

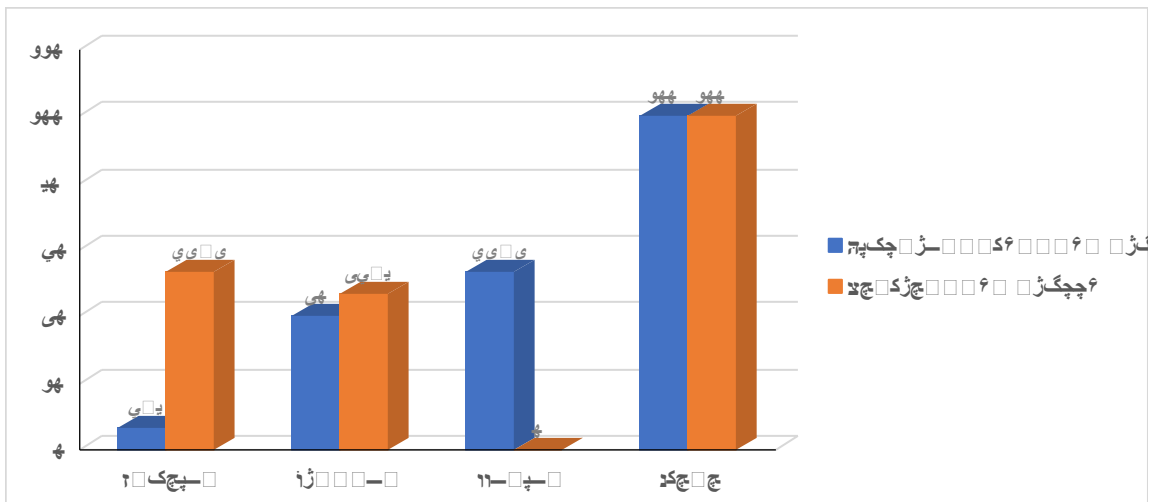


Рисунок 3. Распределение обучающихся экспериментальной и контрольной групп по уровню сформированности навыка пересказа

По данным таблицы 3 видно, что в экспериментальной группе наибольшая доля обучающихся относится к низкому уровню – 8 детей (53,3%). Это самый высокий показатель низкого уровня среди всех проведенных методик. Такие результаты показывают, что пересказ вызывает у детей с ТНР наиболее выраженные трудности. Даже если ребенок понимает отдельные события текста, ему сложно удержать весь материал, выстроить его последовательно и передать в связной форме.

Средний уровень в экспериментальной группе был выявлен у 6 детей (40,0%). Эти обучающиеся могли передать отдельные события текста, но делали это неполно. В пересказах встречались пропуски важных эпизодов, нарушение последовательности, неточные формулировки. Иногда ребенок начинал пересказ правильно, но затем терял ход событий или заменял часть содержания своими словами, не всегда сохраняя исходный смысл.

Высокий уровень в экспериментальной группе показал только 1 ребенок (6,7%). Этот обучающийся смог передать основное содержание текста, сохранить последовательность событий и не допустил грубых смысловых искажений. Однако даже в этом случае пересказ не был полностью развернутым, что связано с речевыми трудностями, характерными для детей с ТНР.

В контрольной группе результаты оказались выше. Высокий уровень сформированности навыка пересказа был выявлен у 8 детей (53,3%). Эти обучающиеся достаточно полно передавали содержание текста, сохраняли последовательность событий, использовали связные предложения и могли самостоятельно воспроизвести основные смысловые части текста.

Средний уровень в контрольной группе также показали 7 детей (46,7%). У этих обучающихся пересказ в целом был понятным, но иногда встречались небольшие пропуски или неточности. Например, ребенок мог опустить второстепенную деталь или кратко передать один из эпизодов. При этом общий смысл текста сохранялся, а последовательность событий грубо не нарушалась.

Качественный анализ пересказов показал, что у детей с ТНР основные трудности связаны с удержанием текста в памяти, сохранением последовательности событий и речевым оформлением высказывания. Некоторые дети передавали только начало текста, другие пропускали важные смысловые части или добавляли детали, которых не было в исходном материале. Встречались пересказы из одного-двух предложений, хотя по ответам на вопросы было видно, что отдельные фрагменты текста ребенок понял.

Сравнение с контрольной группой показывает, что нормотипичные второклассники чаще справлялись с пересказом самостоятельно и могли передать

текст более связно. У детей экспериментальной группы пересказ оказался наиболее сложным заданием, потому что здесь нужно было не только понять текст, но и удержать его содержание, выбрать главное, сохранить порядок событий и оформить ответ в развернутой речи. Эти данные подтверждают необходимость логопедической работы, направленной на развитие связного пересказа, понимание смысловой структуры текста и последовательное речевое оформление содержания.

Для более точного сопоставления результатов по всем трем методикам была составлена сводная таблица индивидуальных баллов. Это позволило увидеть, с какими заданиями дети справлялись лучше, а какие вызвали наибольшие трудности.

По каждой методике ребенок мог набрать максимально 10 баллов. Оценивание проводилось по единой шкале: 0–4 балла – низкий уровень, 5–7 баллов – средний уровень, 8–10 баллов – высокий уровень. Так как всего использовались три методики, максимальный общий результат составлял 30 баллов. При сопоставлении общего результата были выделены следующие уровни: 0–14 баллов – низкий уровень, 15–23 балла – средний уровень, 24–30 баллов – высокий уровень.

Таблица 4. Сводные индивидуальные результаты обучающихся по трем методикам

Ребенок	1 методика	2 методика	3 методика	Всего баллов
ЭГ-1	9	8	8	25
ЭГ-2	8	8	6	22
ЭГ-3	7	7	6	20
ЭГ-4	7	6	6	19
ЭГ-5	6	6	5	17
ЭГ-6	6	5	5	16
ЭГ-7	5	5	5	15
ЭГ-8	5	5	4	14
ЭГ-9	5	5	4	14
ЭГ-10	5	4	4	13

ЭГ-11	4	4	3	11
ЭГ-12	4	4	3	11
ЭГ-13	3	3	3	9
ЭГ-14	3	3	2	8
ЭГ-15	2	2	2	6
Всего баллов по ЭГ	79	75	66	220
КГ-1	10	10	9	29
КГ-2	10	9	9	28
КГ-3	9	9	8	26
КГ-4	9	9	8	26
КГ-5	8	8	8	24
КГ-6	8	8	8	24
КГ-7	8	8	8	24
КГ-8	8	8	8	24
КГ-9	8	8	7	23
КГ-10	7	8	7	22
КГ-11	7	7	6	20
КГ-12	6	6	6	18
КГ-13	6	6	5	17
КГ-14	5	5	5	15
КГ-15	5	5	5	15
Всего баллов по КГ	114	113	107	334

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, дети с ТНР; КГ – контрольная группа, нормотипичные второклассники.

Сопоставление результатов показывает, что дети экспериментальной группы лучше справились с первой методикой, где требовалось ответить на вопросы по содержанию текста. Здесь часть обучающихся могла опираться на отдельные факты, имена персонажей, события и знакомые слова. Средний результат по первой

методике в экспериментальной группе составил 5,3 балла из 10. Это говорит о том, что общее понимание текста у многих детей частично сохранено, но оно не всегда бывает точным и полным.

По второй методике результат оказался немного ниже – 5,0 балла из 10 в среднем по экспериментальной группе. Задания на установление смысловых связей оказались сложнее, потому что детям нужно было не просто вспомнить содержание, а понять, как одно событие связано с другим. Именно здесь чаще появлялись ошибки в последовательности, трудности при объяснении причин поступков героев, выбор ответа по отдельному знакомому слову, а не по смыслу.

Самые низкие результаты в экспериментальной группе были получены по третьей методике – пересказу текста. Средний показатель составил 4,4 балла из 10. Это показывает, что самостоятельное воспроизведение текста вызывает у детей с ТНР наибольшие затруднения. Даже если ребенок понял отдельные события, ему сложно удержать весь текст, выбрать главное, сохранить порядок событий и оформить ответ в связной речи.

В контрольной группе результаты по всем трем методикам оказались выше. Средний балл по первой методике составил 7,6 балла, по второй методике – 7,5 балла, по третьей методике – 7,1 балла. Нормотипичные второклассники чаще справлялись с заданиями самостоятельно, точнее объясняли смысловые связи и лучше сохраняли последовательность текста при пересказе. При этом у них тоже встречались отдельные ошибки, но они были менее выраженными и обычно не нарушали общего понимания.

Таким образом, результаты констатирующего этапа показывают, что у второклассников с ТНР трудности усиливаются по мере усложнения задания. При ответах на вопросы они еще могут опираться на отдельные фрагменты текста. При установлении смысловых связей трудности становятся заметнее. Пересказ оказался самым сложным заданием, потому что он требует сразу нескольких действий: понять текст, удержать его в памяти, выделить главное и передать содержание в связной форме. Именно поэтому при планировании логопедической работы важно

уделить особое внимание развитию смысловой стороны речи, пониманию причинно-следственных связей и формированию последовательного пересказа.

В целом результаты констатирующего этапа показывают, что понимание текста у второклассников с ТНР сформировано недостаточно. Преобладает средний и низкий уровни, при этом наблюдаются устойчивые трудности в установлении связей и воспроизведении содержания. Это подтверждает необходимость целенаправленной коррекционной работы, направленной не только на развитие речи, но и на формирование смысловой стороны понимания текста.

2.3. Содержание логопедической работы по пониманию текста

Результаты констатирующего этапа показали, что у большинства второклассников с ТНР понимание текста сформировано недостаточно и носит фрагментарный характер. У детей выявлены следующие устойчивые трудности:

1. Нарушения установления смысловых связей между событиями текста;
2. Ориентировка на факты и слова, а не на общий смысл;
3. Затруднения в понимании причинно-следственных отношений;
4. Нарушение последовательности событий при воспроизведении;
5. Недостаточная сформированность навыка пересказа как целостного связного высказывания.

Наиболее выраженные трудности проявились при установлении смысловых связей между событиями и при пересказе текста. Дети чаще ориентируются на отдельные слова и факты, чем на общий смысл, испытывают затруднения при объяснении причинно-следственных связей, нарушают последовательность при воспроизведении. Эти особенности не выглядят случайными: они повторяются в разных заданиях и проявляются устойчиво. Поэтому логопедическая работа выстраивалась не как тренировка отдельных ответов на вопросы, а как постепенное формирование понимания текста на разных уровнях – от восприятия отдельных предложений до построения связного высказывания.

Содержание планировалось как система взаимосвязанных занятий, направленных на решение нескольких задач. Во-первых, требовалось научить детей удерживать содержание короткого текста и выделять в нем основное. Во-вторых, важно было развивать умение устанавливать последовательность событий и понимать, как одно действие связано с другим. В-третьих, необходимо было формировать навык пересказа, поскольку именно на этом этапе наиболее явно проявлялись трудности. Отдельное внимание уделялось речевому оформлению, так как даже при понимании дети часто не могли выразить мысль связно.

Содержание логопедической работы было подобрано на основе результатов констатирующего этапа. Формирующий этап в рамках исследования не проводился, поэтому предложенные задания рассматриваются как рекомендованное направление дальнейшей коррекционной работы с детьми с ТНР. При их подборе учитывались трудности, выявленные в ходе диагностики: неполное понимание смысла текста, ошибки при установлении причинно-следственных связей, нарушение последовательности событий, затруднения при пересказе.

Работа рассчитана на курс логопедических занятий, который может быть использован педагогом-логопедом в дальнейшем. Каждое занятие строится по следующей структуре:

1. Вводная часть (3-5 минут) - актуализация имеющихся знаний по теме текста, уточнение значений ключевых слов (лексическая работа: подбор синонимов, объяснение через текст). Например, перед чтением рассказа «Филипок» дети объясняют, что значит «школа», «учиться», «азбука».

2. Первичное чтение текста (2-3 минуты) - ребенок читает вслух. Логопед фиксирует, какие слова вызвали затруднения.

1. Смысловой анализ (5-7 минут) - ответы на вопросы по содержанию.

Вопросы строятся от простого к сложному:

- Фактологические «Кто главный герой?», «Куда он пошел?»;
- Причинно-следственные «Почему мальчик убежал из школы?», «Что изменилось в конце?».

2. Причинно-следственные связи (3-4 минуты) - задание «Почему?» и «Что будет если...?». Например, по тексту «Синие листья»: «Почему Лены синие листья на рисунке?». Или «Почему котенок выскочил из шляпы?».

3. Повторное чтение текста и пересказ (5-7 минут) - ребенок читает текст еще раз с установкой на пересказ. Логопед помогает вопросами «А что произошло после этого?».

4. Закрепление (3-4 минуты) - лексико-грамматические упражнения по теме текста: подобрать антоним, вставить пропущенное слово, закончить предложение, придумать другой заголовок.

Содержание заданий предполагает постепенное усложнение. Сначала детям предлагаются более простые действия: понять отдельные слова, ответить на вопросы по фактам, назвать героев и основные события. Затем задания усложняются: нужно объяснить, почему произошло событие, что было сначала и что произошло потом, чем закончилась ситуация. На более сложном уровне дети переходят к пересказу текста, выделению главной мысли и самостоятельному объяснению содержания. Такой порядок работы помогает перейти от понимания отдельных элементов текста к пониманию текста как целого высказывания.

Примеры конкретных заданий по направлениям.

1. Понимание содержания

- «Что сделал Ваня?» (по рассказу «Филипок»).
- «Куда полез мышонок?» (по сказке «Лягушка-путешественница»).
- «Как звали девочку?» (по рассказу «Синие листья»).
- «Куда спрятались мышата?» (по сказке «У страха глаза велики»).
- «Кто помог девочке спастись от волка?» (по сказке «Красная Шапочка»).
- «Почему мальчик не пустил кошку в дом?» (по рассказу В. Осеевой «Почему?»)

Эти вопросы используются на этапе смыслового анализа после первичного чтения.

2. Установление последовательности.

- Разложи картинки по порядку: «утки несут лягушку» - «лягушка квакает» - «прутик выпадает» (сказка «Лягушка-путешественница»).

- Восстанови последовательность предложений: «Мальчики читали книгу» - «Шляпа зашевелилась» - «Котенок выскочил» («Живая шляпа»).

- «Что было сначала, а что потом?» (Вариант А: Коля взял карандаш - Коля нарисовал машину - Коля показал другу. Вариант Б: Коля нарисовал машину - Коля взял карандаш - Коля показал другу).

Используется на этапе выявления последовательности.

3. Причинно-следственные связи.

- «Почему мальчики испугались?» («Живая шляпа»).

- «Зачем утки несли лягушку?» («Лягушка-путешественница»).

- «Что было бы, если бы Катя дала карандаш?» («Синие листья»).

- «Зачем лягушка попросила уток взять ее с собой?» («Лягушка-путешественница»).

- «Почему мальчик не пошел в школу?» (по рассказу «Филипок»).

Применяется на этапе установления причинно-следственных связей.

1. Лексико-грамматическая работа.

- Объясни слово «ужасный», «путешественница» (работа с контекстом).

- Подбери синоним к слову «радостный» (из текста «Филипок»).

- Закончи предложение: «Лягушка была хитрая, потому что...».

- Исправь ошибку: «Мальчики испугались, потому что это была шляпа».

- Подбери антоним к слову «медленно» («Лягушка-путешественница»).

- Подбери признак к предмету: Лягушка (какая?) (из текста («Лягушка-путешественница»)).

Перечень текстов для занятий.

Все тексты взяты из учебника «Литературное чтение» для 2 класса (УМК «Школа России», авторы Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий и др.). На каждый текст отводится 1-2 занятия в зависимости от сложности.

- «Филипок» (Л.Н. Толстой) - 2 занятия (понимание содержания, пересказ).

- «Живая шляпа» (Н.Н. Носов) - 2 занятия (последовательность, причинно-следственные связи).

- «Лягушка-путешественница» (В.М. Гаршин) - 2 занятия (причинно-следственные связи, пересказ).

- «Синие листья» (В.М. Осеева) - 1 занятие (пересказ).

- «Два мороза» (русская народная сказка) - 1 занятие (пересказ).

- «Каша из топора» (русская народная сказка) - 1 занятие (пересказ).

- «У страха глаза велики» (русская народная сказка) - 1 занятие (последовательность).

- «Дети в роще» (К.Д. Ушинский) - 1 занятие (причинно-следственные связи).

- «Черепашка о орел» (Л.Н. Толстой) - 1 занятие (пересказ).

- «Галка и кувшин» (Л.Н. Толстой) - 1 занятие (вывод, главная мысль).

Такая структура помогает выстроить работу последовательно, без резких переходов от простого к сложному. На первых занятиях внимание целесообразно уделять пониманию отдельных предложений и небольших текстов. Детям предлагаются короткие рассказы из 3–4 предложений, после чего задаются вопросы по содержанию. Важно не просто получить ответ, а проверить, понял ли ребенок смысл услышанного или прочитанного. Поэтому в содержание занятий включаются уточняющие вопросы, переформулировки, просьбы объяснить ответ своими словами.

Постепенно задания усложняются. В работу вводятся тексты из 5–6 предложений, появляются вопросы на объяснение причин поступков героев и связей между событиями. Например, если в тексте герой что-то сделал, ребенку предлагается объяснить, зачем он это сделал и что произошло после этого. Поскольку формирующий этап в исследовании не проводился, данные приемы рассматриваются как рекомендуемые для дальнейшей логопедической работы. Для предупреждения формальных ответов в содержание включаются дополнительные приемы: разбор ситуации на простых примерах, обсуждение действий героя, сравнение разных вариантов ответа.

Отдельное направление логопедической работы связано с формированием навыка устанавливать последовательность событий. Для этого могут использоваться задания с сюжетными картинками, после выполнения задания ребенку нужно объяснить, почему картинки расположены именно так. Такое задание помогает постепенно формировать умение связывать отдельные события в единое целое.

Еще одно направление связано с пониманием причинно-следственных связей, здесь используются задания типа «почему так произошло?», «что будет дальше?». Сначала вопросы опираются на содержание текста, потом можно вводить более сложные задания. Например, детям предлагается ситуация без объяснения, дается задание догадаться о причине или описать возможное продолжение. Такие задания учат ребенка рассуждать, устанавливать связи.

Работа над пересказом строится не быстро, сначала детям предлагается пересказывать текст с опорой на картинки, затем – по простому плану, и только после этого переходить к более самостоятельному пересказу. Важно не требовать сразу полного и точного воспроизведения текста, а помогать ребенку удерживать его структуру. Для этого используются вопросы-подсказки: «что было сначала?», «что произошло потом?», «чем закончился рассказ?». По мере освоения задания количество подсказок можно постепенно уменьшать, чтобы ребенок переходил к более самостоятельному связному высказыванию.

Особое внимание в содержании логопедической работы уделяется речевому оформлению ответа. Даже если ребенок понимает текст, ему может быть трудно построить предложение, связать несколько фраз между собой и передать мысль последовательно. Поэтому в занятия целесообразно включать упражнения на составление предложений по тексту, объединение отдельных предложений в небольшой рассказ, использование слов-связок: «сначала», «потом», «после этого», «в конце». Такая работа помогает ребенку не только понять содержание, но и оформить его в связное высказывание.

Предложенное содержание предполагает постепенное усложнение заданий. На начальном этапе ребенку предлагаются простые вопросы и короткие тексты,

затем добавляются задания на объяснение причин, восстановление последовательности и пересказ. При такой организации работы можно постепенно переходить от односложных ответов к более развернутым высказываниям.

Содержание работы строилось с учетом выявленных проблем: неточное понимание связей, сложности в последовательности, пересказе. Каждое задание подбиралось так, чтобы ребенок постепенно учился понимать текст не как часть, а как целое. Работа в себя включала разные формы заданий, это позволяло влиять на проблему со всех сторон.

Логопедическая работа была направлена на понимания текста поэтапно: от восприятия отдельных элементов к воспроизведению содержания. Подобная система позволяет не только улучшить результаты диагностики, но и создать основу для дальнейшего обучения, поскольку понимание текста лежит в основе всей учебной деятельности младшего школьника.

Выводы по главе 2

Проведенная во второй главе работа была направлена на выявление особенностей понимания текста у второклассников с тяжелыми нарушениями речи в условиях констатирующего эксперимента и на определение содержания логопедической работы, выстроенной с учетом полученных данных. Результаты диагностики, полученные с использованием трех методик, показали, что сформированность понимания текста у обследуемых обучающихся находится преимущественно на среднем и низком уровнях. При этом анализ не позволил рассматривать данный процесс как однородный, поскольку трудности проявлялись на разных этапах переработки текстовой информации и имели различный характер.

Установлено, что при выполнении заданий на понимание содержания текста обучающиеся чаще справлялись с воспроизведением отдельных фактов, однако испытывали затруднения при необходимости объяснить причинно-следственные связи. При переходе к заданиям на установление логической последовательности количество ошибок возрастало, что свидетельствует о недостаточной сформированности смысловых операций. Наиболее выраженные трудности выявлены в процессе пересказа, где требовалось не только понять текст, но и удержать его структуру и передать содержание в связной форме. В этом случае наблюдались нарушения последовательности, пропуски значимых элементов и искажения содержания.

Количественные показатели, представленные в таблицах, отражают преобладание среднего уровня при относительно высокой доле низкого уровня, что подтверждает необходимость целенаправленного педагогического воздействия. Вместе с тем качественный анализ результатов показывает, что проблема заключается не только в объеме усвоенной информации, но и в способе ее переработки. Для значительной части обучающихся характерна ориентация на отдельные слова или фрагменты текста без установления смысловых связей между ними. Это приводит к тому, что понимание носит фрагментарный характер и не обеспечивает целостного восприятия текста.

Выявленные особенности были учтены при разработке содержания логопедической работы. В отличие от линейного подхода, предполагающего работу сразу с текстом как целостной единицей, была выбрана поэтапная организация деятельности с возвратом к тем уровням, на которых возникают затруднения. В структуре работы были выделены направления, связанные с формированием понимания слова, предложения, последовательности событий и причинно-следственных связей, а также развитием навыка пересказа. Такая организация позволила учитывать индивидуальные особенности обучающихся и обеспечивать постепенное усложнение заданий.

В целом результаты второй главы позволяют сделать вывод о том, что понимание текста у второклассников с ТНР характеризуется недостаточной сформированностью и требует специальной коррекционной работы. Полученные данные подтверждают, что без целенаправленного воздействия трудности сохраняются и проявляются на разных уровнях речевой деятельности. Разработанное содержание логопедической работы ориентировано на преодоление выявленных нарушений и может быть использовано в практической деятельности логопеда для организации дальнейшей коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понимание текста у второклассников с тяжелыми нарушениями речи в ходе исследования не проявило себя как однородный и линейный процесс. На этапе теоретического анализа стало понятно, что традиционные представления о структуре понимания, описываемой через отдельные компоненты, не полностью отражают действительность. В условиях учебной деятельности данные компоненты не функционируют отдельно, они находятся во взаимосвязи, вследствие чего трудности носят комплексный характер. Это определило необходимость рассматривать понимание текста как целостное образование.

Результаты констатирующего этапа подтвердили это положение. Первоначально предполагалась возможность дифференциации обучающихся по типам ошибок, но во время анализа стало заметно, что границы между ними четкие. Один и тот же обучающийся мог показывать разный уровень выполнения при одинаковых условиях. В одних случаях отмечались относительно точные ответы, в других – выраженные затруднения. Это указывает на нестабильность сформированности понимания текста и зависимость результата от ситуации выполнения. Особенностью являлось то, что текст нередко воспринимался фрагментарно: обучающиеся удерживали отдельные элементы содержания, но не устанавливали связей между ними. При отсутствии дополнительных уточнений такие ответы могли восприниматься как корректные, что затрудняет объективную оценку уровня понимания.

Анализ логопедической работы показал, что непосредственная ориентация на работу с текстом как одной единицей не обеспечивает ожидаемого результата. При систематическом выполнении заданий сохранялась склонность к воспроизведению тех же ошибок, поэтому содержание работы было пересмотрено. Практика показала, необходимо поэтапно формировать понимание с опорой на более простые уровни: слово, предложение, элементарные смысловые связи. Возврат к этим уровням, несмотря на внешнюю «обратную» динамику, дал основу для следующего перехода к более трудным видам деятельности. Увеличение

времени, затраченного на данные этапы, оказалось оправданным, так как дало сформировать предпосылки для осмысленного восприятия текста.

Изменения, происходившие в процессе занятий, не носили одномоментного характера, они проявлялись постепенно и фиксировались. Обучающиеся начинали реже давать импульсивные ответы, увеличивалось время обдумывания, появлялись попытки соотнести ответ с текстом. Даже при сохранении ошибок отмечалась склонность к частичному удержанию смысла, в отличие от начального этапа, когда ответы могли не соответствовать тексту, в дальнейшем чаще сохранялась общая линия содержания, несмотря на неточности в деталях. Такие изменения не всегда находят отражение в количественных показателях, но имеют существенное значение для оценки динамики.

Сравнение результатов на разных этапах дает отметить, что в экспериментальной группе изменения носят системный характер по сравнению с контрольной. В контрольной группе фиксируются отдельные положительные сдвиги, но они не образуют устойчивой динамики. В экспериментальной группе изменения выражаются не только в количественных показателях, но и в изменении способов работы с текстом. Обучающиеся начинают опираться не только на отдельные слова, но и на смысловые связи.

При этом сохраняющиеся трудности показывают то, что процесс формирования понимания текста не окончен. Наиболее выраженные трудности продолжают появляться в заданиях, которые требуют удержания структуры текста и ее воспроизведения. Однако характер этих трудностей изменяется: уменьшаются полностью несоответствующие ответы, становится больше число попыток сохранить смысл. Это позволяет говорить о переходе от выраженной фрагментарности к частично сформированному пониманию.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о достижении поставленной цели в рамках заявленных условий. Формирование понимания текста у второклассников с ТНР представляет собой длительный и неоднородный процесс, который требует системного воздействия педагога. Выдвинутая гипотеза находит подтверждение в том, что специально организованная логопедическая

работа оказывает значительное влияние на процесс понимания текста. Данный исход проявляется не только в резком увеличении количественных показателей, но и в изменении характера деятельности обучающихся и постепенном их переходе к более осмысленному восприятию текстовой информации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова О. И. Логопедия. Дизорфография: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2024. 180 с.
2. Алексеева О. С. Различаем звуки и буквы. Картотека заданий логопеда. 1–4 класс: учеб.-метод. пособие. М.: КАРО, 2021. 124 с.
3. Ахутина Т. В., Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 157 с.
4. Баряева Л. Б., Лейзерова Д. Л. Логопедическая диагностика и методические рекомендации по обучению вербальной и невербальной речи: учеб. пособие. СПб.: Литера, 2022. 64 с.
5. Величенкова О. А. Расстройства развития школьных навыков и фонологический дефицит: вопросы коморбидности // Вестник РУДН. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2024. № 3. С. 145–152.
6. Ворошнина Л. В. Развитие речи и общения детей, не посещающих ДОУ: практическое пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2026. 158 с.
7. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 237 с.
8. Дианова О. Н., Антипова Ж. В., Микляева Н. В. Логопедия. Методика и технологии развития речи дошкольников: учебник. М.: Инфра-М, 2023. 313 с.
9. Дьякова Е. А. Логопедический массаж при разных формах дизартрии: учеб. пособие. М.: В. Секачев, 2020. 156 с.
10. Инденбаум Е. Л., Кузнецова В. Е. Об «инструментальных» предикторах алекситимии у школьников с задержанным и нормотипичным развитием // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2025. № 216. С. 123–130.
11. Интеграция речевых и нейропсихологических упражнений в работе учителя-логопеда при дисграфии и дислексии у младших школьников // Начальная школа. 2024. № 6. С. 72–79.

12. Китик Е. Е. Основы логопедии: учеб. пособие. М.: Флинта, 2023. 196 с.
13. Козырева О. А., Быкова А. О. Задержка речевого развития детей раннего возраста: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2026. 80 с.
14. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Коррекция произношения звуков Н, Т, Д: дидакт. материал. М.: Гном-Пресс, 2022. 64 с.
15. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. I период: учеб.-метод. пособие. М.: Гном-Пресс, 2023. 64 с.
16. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. 2-й период: учеб.-метод. пособие. М.: Гном-Пресс, 2022. 120 с.
17. Криницына Г. М. Коррекция речевых нарушений у младших школьников: практическое пособие. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2025. 147 с.
18. Криницына Г. М. Коррекция речевых нарушений: учебник для вузов. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2025. 147 с.
19. Крупенчук О. И. План работы логопеда на учебный год. Старшая группа детского сада: учеб.-метод. пособие. СПб.: Литера, 2023. 80 с.
20. Лопухина И. С. Логопедия. Упражнения для коррекции и развития речи: учеб.-практ. пособие. М.: Наука и техника, 2023. 352 с.
21. Мазанова Е. В. Коррекция акустической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов: учеб.-метод. пособие. М.: Гном-Пресс, 2023. 184 с.
22. Микляева Н. В., Кроткова А. В., Микляева Ю. В. Дизартрия у детей: клинико-патогенетическая характеристика и массаж: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2025. 151 с.
23. Михальчева Л. Г. Организация обследования понимания текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2021. № 1. С. 35–42.

24. Морозова В. В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития: учеб.-метод. пособие. М.: Инфра-М, 2023. 48 с.
25. Поварова И. А., Гончарова В. А. Логопедия: нарушения письменной речи у младших школьников: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2026. 139 с.
26. Поварова И. А., Гончарова В. А. Основы логопедии: нарушения письменной речи у младших школьников: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2023. 140 с.
27. Польшина М. А. Наглядность как средство формирования навыков чтения у младших школьников с оптической дислексией // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 210–215.
28. Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с ОНР: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2023. 202 с.
29. Прищепова И. В. Логопедия: дизорфография у детей: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2023. 202 с.
30. Прищепова И. В. Логопедия: дизорфография у детей: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2026. 201 с.
31. Сикорский И. А. Заикание: учебник и практикум для вузов / отв. ред. Е. Е. Шевцова. 2-е изд. М.: Юрайт, 2026. 188 с.
32. Солдатов Д. В., Роденкова Л. Н. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи: учебник для вузов / под ред. Д. В. Солдатова. М.: Юрайт, 2026. 78 с.
33. Соловьева Л. Г., Градова Г. Н. Логопедия: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2024. 192 с.
34. Соловьева Л. Г., Градова Г. Н. Логопедия: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 191 с.
35. Стребелева Е. А., Кинаш Е. А. Особые образовательные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями при овладении навыками чтения и письма // Специальное образование. 2024. № 2 (74). С. 56–63.

36. Тарутина А. М., Гонтарь А. И. Особенности связной монологической речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Дневник науки. 2025. № 8. С. 5–12.
37. Уварова Т. Б., Агаева В. Е. Логопедические технологии диагностики речевых нарушений у дошкольников: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2022. 219 с.
38. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 14.04.2026).
39. Фесенко Ю. А., Лохов М. И. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2026. 203 с.
40. Филиппова Т. А., Верба А. С., Соколова Л. В. Характеристика трудностей формирования навыка письма у второклассников различных регионов России // Вестник НГПУ. 2025. № 1. С. 98–105.
41. Чугунова А. А. Семантическая дислексия у младших школьников как проблема понимания языка // Педагогика и психология образования. 2025. № 2. С. 45–52.
42. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2023. 216 с.
43. Шашкина Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебник для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 215 с.
44. Шашкина Г. Р. Логопедические технологии диагностики речевых нарушений у дошкольников: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2024. 238 с.
45. Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2023. 248 с.
46. Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2026. 247 с.
47. Шевцова Е. Е. Заикание: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2026. 242 с.

48. Шевцова Е. Е., Забродина Л. В. Технологии формирования интонационной стороны речи: учебник для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2026. 189 с.
49. Шкловский В. М. Заикание: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2026. 309 с.
50. Яковлева Н. Н. Особенности диагностики и коррекции речевых нарушений у обучающихся с дисграфией // Педагогическое образование в России. 2025. № 3. С. 88–95.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика «Диагностика понимания текста» (по Т. В. Ахутиной, Т.А. Фотековой)

Методика используется для выявления уровня понимания связного текста у младших школьников. Она позволяет увидеть не только способность воспроизводить содержание, но и то, насколько ребенок ориентируется в логике текста и понимает причинно-следственные связи.

Ребенку предлагается небольшой текст повествовательного характера (5предложений), соответствующий возрасту. Текст читается самостоятельно. После этого задаются вопросы, направленные на проверку понимания.

Пример текста:

«Мальчик шел по лесу. Он увидел большой гриб под деревом. Мальчик обрадовался и положил гриб в корзину. Потом он пошел дальше и встретил друга. Ребята пошли собирать грибы вместе».

Вопросы:

Кто шел по лесу?

Что он увидел?

Почему он обрадовался?

Что он сделал после этого?

Кого он встретил?

При необходимости вопросы могут варьироваться, но их структура сохраняется: от простого воспроизведения к объяснению.

Оценивание проводится по балльной системе. За полный и точный ответ начисляется 2 балла за каждый ответ. Если ответ частично верный или содержит неточность – 1 балл. Максимальное количество баллов – 10.

Критерии оценки:

Высокий уровень (8–10 баллов) – ребенок понимает текст, отвечает развернуто, устанавливает связи между событиями.

Средний уровень (5–7 баллов) – понимание частичное, отдельные элементы не связываются.

Низкий уровень (0–4 баллов) – выраженные трудности, ответы фрагментарны или отсутствуют.

Ключ к методике заключается не только в количестве баллов, но и в характере ответов. Особое внимание обращается на случаи угадывания, замены содержания и неспособности объяснить причинно-следственные связи.

Методика «Установление смысловых связей в тексте» (на основе подходов В. П. Глухова)

Методика направлена на диагностику понимания логической структуры текста. Она позволяет выявить, насколько ребенок способен устанавливать последовательность событий и видеть связи между ними.

Ребенку предлагается набор предложений, из которых необходимо составить текст.

Задания:

1. *Расставь предложения по порядку:*

- *Он положил книгу в портфель*
- *Мальчик сделал уроки*
- *Он пошел в школу*

2. *Что было сначала?*

- *девочка заплакала*
- *девочка споткнулась*

Почему девочка заплакала?

3. *Найди лишнее предложение:*

- *Мальчик вышел на улицу*
- *Он надел куртку*
- *Он съел суп*
- *Он пошел гулять*

4. *Прочитай текст и ответь на вопрос: «Почему муравей помог голубке, ведь она его не просила?»*

«Муравей упал в ручей и тонул. Голубка сидела на ветке над водой. Она увидела муравья и бросила ему веточку. Муравей вскарабкался на веточку и спасся. Через несколько дней охотник расставил сети на голубку. Когда голубка села на сетку, муравей подполз к охотнику и больно укусил его за ногу. Охотник вскрикнул, сети упали, и голубка улетела.»

5. *Прочитай текст и закончи предложения:*

«Солнце и ветер»

Однажды Ветер и Солнце поспорили, кто из них сильнее. Увидели они путника в теплом плаще. Ветер сказал: «Я первый сниму с него плащ». Но сколько ни дул Ветер, путник только плотнее закутывался. Тогда выглянуло Солнце. Оно стало греть землю. Путник согрелся и сам снял плащ. Так Солнце доказало, что тепло и доброта сильнее грубой силы.

Закончи предложения:

- Ветер не смог снять плащ, потому что _____.*
- Путник снял плащ, когда _____.*
- Эта история учит нас тому, что _____.*

Задания выполняются индивидуально, без подсказок. При выполнении фиксируется не только результат, но и способ выполнения: последовательность действий, попытки перебора, паузы.

Оценивание:

2 балла – задание выполнено правильно, последовательность и связи установлены;

1 балл – допущены отдельные ошибки, но общий смысл сохранен.

Максимальное количество баллов – 10.

Критерии оценки:

Высокий уровень (8–10 баллов) – ребенок уверенно устанавливает связи и последовательность.

Средний уровень (5–7 баллов) – допускаются ошибки, но общая логика сохраняется.

Низкий уровень (0–4 баллов) – выраженные трудности, задания выполняются случайно.

Ключ к методике – анализ характера ошибок: перестановки событий, ориентация на отдельные слова, невозможность объяснить связь между предложениями.

Методика «Пересказ текста» (по Г. М. Креницыной)

Методика используется для оценки уровня понимания текста через его воспроизведение. Пересказ позволяет выявить, насколько ребенок способен удерживать содержание текста и передавать его в связной форме.

Ребенку предлагается текст объемом 7 предложений. После чтения ему предлагается пересказать содержание.

Текст: *Жили-были карандаш и резинка. Карандаш рисовал красивые картинки, а резинка стирала ошибки. Карандаш загордился: «Я главный, а ты только мои следы убираешь». Однажды карандаш ошибся и нарисовал не то. Он попробовал стереть сам - не получилось. Резинка стерла ошибку и сказала: «Каждый важен по-своему. Без тебя не было бы рисунка, а без меня - чистоты».*

Задание:

Расскажи, что произошло. Почему карандаш не смог стереть свою ошибку? Что хотел сказать автор?

Оценивание проводится по следующим параметрам: полнота, последовательность, точность, наличие искажений, связность речи.

2 балла – пересказ полный (переданы все события и детали), последовательный (события изложены в правильном порядке), точный (слова соответствуют тексту, возможны синонимы), без искажений (нет добавленных или пропущенных смысловых звеньев), связный (речь целостная, используются союзы и наречия времени);

1 балл – пересказ частичный, имеются нарушения.

Максимальное количество баллов – 10.

Критерии оценки:

Высокий уровень (8–10 баллов) – текст передается связно, логика сохранена.

Средний уровень (5–7 баллов) – пересказ неполный, но основные события переданы.

Низкий уровень (0–4 балла) – пересказ фрагментарный или отсутствует.

Ключевые показатели: нарушение последовательности, пропуски событий, добавление лишней информации, зависимость от помощи.