

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ ЧИТАЕМОГО ТЕКСТА
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021253
Корнюшенко Виктории Витальевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ЧИТАЕМОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1. Понимание как процесс и как результат читательской деятельности.....	6
1.2. Условия для формирования понимания художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе.....	11
1.3. Особенности смысловой стороны чтения младших школьников с общим недоразвитием речи.....	17
1.4. Анализ методических приемов по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.....	22
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ ЧИТАЕМОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	29
2.1. Изучение особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи	29
2.2. Методические рекомендации по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	50
ПРИЛОЖЕНИЯ	55

ВВЕДЕНИЕ

В последнее десятилетие отмечается увеличение числа детей с нарушениями чтения и письма в общеобразовательной школе, а также в целом в современном российском сообществе наблюдаются неблагоприятные тенденции в становлении и развитии читательской компетенции подрастающего поколения. Среди учащихся общеобразовательных школ около 30% детей испытывают выраженные трудности в овладении навыком чтения (М.Н. Русецкая). Исследования Л.А. Бенько, М.Н. Русецкой, М.М. Аманатовой и других показывают увеличение в общеобразовательных школах количества детей со специфическими нарушениями письменно-речевой деятельности.

По данным Т.А. Алтуховой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной отмечается рост количества детей с различными трудностями обучения в начальной школе. По оценкам психологов на успеваемость влияют более 200 факторов, но одним из главных являются трудности в овладении навыком чтения. Ученик, страдающий нарушениями чтения, не всегда правильно понимает прочитанное задание на любом уроке, что влечет за собой стойкую неуспеваемость самого учащегося.

Многочисленные исследования (Р.И. Лалаева, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова) доказали, что учащиеся, имеющие общее недоразвитие речи, испытывают трудности в овладении письменно-речевой деятельностью.

По мнению Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, нарушения письма и чтения у такой категории детей, основываются на совокупности дисфункций: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических процессов и их произвольности, мелкой моторики рук, телесной схемы, чувства ритма.

В последние годы возрастает интерес к проблеме формирования смыслового компонента читательской деятельности у детей с речевой патологией (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева, О.Е. Грибова, С.Ю.

Горбунова, В.В. Строганова, Э.Б. Чиркова и др.). Основной акцент в коррекционной работе делается на формировании перцептивно-смысловых операций чтения (Т.А. Алтухова, Г.Н. Васильева, И.Н. Карачевцева).

На наш взгляд, недостаточная изученность особенностей смыслового компонента чтения у детей с общим недоразвитием речи, определяют актуальность исследования по теме «Коррекционно-педагогическая работа по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи».

Проблема исследования – совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – разработать методические рекомендации по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс формирования понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – методические рекомендации по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

В ходе работы были поставлены **задачи исследования**:

1. Изучить специальную литературу по теме исследования.
2. Отобрать диагностический материал и провести исследование особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.
3. Разработать методические рекомендации по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: коррекционно-педагогическая работа по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи будет эффективной, если:

- будет проводиться целенаправленное формирование навыков перцептивно-смысловой обработки текста на его различных уровнях;
- будут тщательно подбираться специальные тексты с учетом отрабатываемых умений;
- включение родителей в коррекционно-образовательный процесс.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- педагогический эксперимент;
- анализ устно-речевой деятельности учащихся;
- количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: теория смысловой обработки текста, представленная в работах А.А. Брудного, Л.П. Доблаева, Т.М. Дридзе, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой; представления о базовой структуре читательской компетентности и этапах ее формирования в норме и при отклонениях в развитии Е.Л. Гончаровой; исследования по формированию смыслового компонента чтения у детей с ОНР Т.А. Алтуховой, Г.В. Бабиной, О.Е. Грибовой, И.Н. Карачевцевой, В.В. Строгановой.

База исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 42» г. Белгорода.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ЧИТАЕМОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Понимание как процесс и как результат читательской деятельности

В современной психолого-педагогической литературе прочно закрепился термин «читательская деятельность». Однако единого, утвердившегося определения пока нет. Каждый автор раскрывает его содержание с учетом различных научных подходов и собственного понимания.

Т.А. Разуваева определяет читательскую деятельность как активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации (34).

Н.А. Рубакин определяет читательскую деятельность как личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшими затратами сил и времени реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью (35).

О.Б. Иншакова (18), А.Р. Лурия (30), С.Л. Рубинштейн (36) утверждают, что структура читательской деятельности представляется гораздо более сложным образованием, чем структура навыка чтения и обеспечивается не только психофизиологическими, но психологическими и лингвистическими уровнями письменной речи.

Формирование читательской деятельности определяется индивидуальными психофизиологическими, языковыми и другими

особенностями читателя (Т.В. Ахутина (3), А.А. Брудный (6), Р.М. Фрумкина (42), Л.С. Цветкова (44) и др.).

В читательской деятельности на первый план выходит понимание, т.е. извлечение смысла из прочитанного текста, его смысловая обработка. Б.Г. Ананьев (2), Л.П. Доблаев (13), И.А. Зимняя (19), З.И. Клычникова (25), А.А. Леонтьев (29) и др. рассматривают чтение как рецептивный вид речевой деятельности, сущность которого составляет путь от восприятия печатного текста к пониманию его содержания, к смыслу.

С.Н. Рубинштейн (36), З.И. Калмыкова (21), А.Р. Лурия (30), А.А. Люблинская (31) и др. рассматривают понимание как познавательный мыслительный процесс, направленный на раскрытие свойств, связей, отношений между предметами и явлениями реального мира, представленных в тексте.

С точки зрения Л.Л. Гуровой (12), В.В. Знакова (20) и др. понимание – это процесс осмысления знаний, где механизм этого осмысления обязательно включает в себя процедуру логического вывода.

В теории смысловой обработки текста, сформулированной в работах Т.М. Дридзе (14), И.А. Зимней (19), А.А. Леонтьева (29) и др. понимание при чтении рассматривается как двуединый процесс. Смысловое восприятие текстовой информации авторами трактуется как процесс приема и осмысления, результирующий в понимании (или непонимании) речевого сообщения.

По А.А. Леонтьеву, понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Сюда относятся и процесс формирования умозаключений, и процесс формирования эмоциональной оценки события и др. В связи с этим А.А. Леонтьев считает целесообразным использовать понятие образ содержания текста. Образ содержания текста А.А. Леонтьев характеризует как сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Восприятие текста подчиняется общим закономерностям процесса речевого восприятия, и образ содержания текста – это предметный образ. За текстом – «изменяющийся мир событий, ситуаций,

идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора» (29).

И.А. Зимняя отмечает, что понимание является многоуровневым процессом, и его уровни выделяются в зависимости от следующих критериев: осознанности, глубины, полноты и адекватности. Также автором отмечается, что понимание рассматривается в единстве процессуальной и результативной содержательных сторон и определяется как результат смыслового восприятия, а осмысление как его процесс, и при этом понимание, как положительный результат процесса осмысления, входит в процесс смыслового восприятия. В осмыслении можно выделить: восприятие письменного текста и осмысление воспринятой информации, протекающих почти одновременно и, соответственно, два уровня смыслового восприятия текста: уровень перцептивный и уровень смысловой обработки информации (19). Схема процесса понимания и осмысления при чтении представлена на рис.1.1.

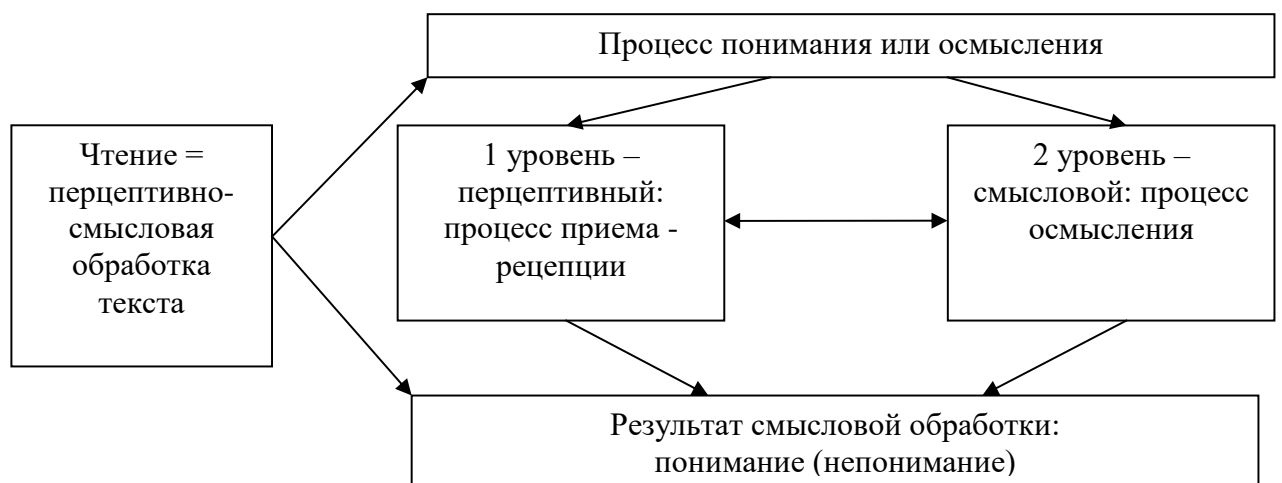


Рис.1.1.Уровни смысловой обработки текста при чтении

И.А. Зимняя представила схему смыслового восприятия как систему, характеризующуюся побуждающим, формирующим и реализующим уровнями. Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу. Если две первые стороны образуют поле обстановочной и пусковой афферентации, то мотивационная сторона побуждающего уровня определяет «готовность психических и

физических сил индивида» к этому виду перцептивной деятельности, т.е. готовность понять, осмыслить речевое сообщение. Формирующий уровень содержит 4 взаимосвязанные и взаимовключающиеся фазы:

- 1) фазу смыслового прогнозирования;
- 2) фазу вербального сличения;
- 3) фазу установления смысловых связей: а) между словами и б) между смысловыми звеньями;
- 4) фазу смыслового формулирования.

Реализующий уровень на основе установленного общего смысла воспринятого формирует замысел ответного речевого действия (19).

Г.И. Богин выделяют такие ступени понимания:

I – семантизирующее понимание, подразумевающее декодирование отдельных слов. Этот тип понимания имеет место, как правило, при чтении на иностранном языке, если, например, читателю встретилось незнакомое слово;

II – когнитивное понимание, означающее общее понимание смысла. Важно не просто понять содержание, но и начать усматривать смысл; у читателя возникают ментальные репрезентации, то есть свое видение описываемого автором, при этом реципиент более или менее полно понимает, что имеет в виду автор;

III – распрямляющее понимание, связанное с обращением к глубинному смыслу текста, «когда читатель идет за значения слов» (5).

В.В. Знаковым выделяются следующие формы понимания:

1. Понимание-узнавание, когда понимание одних фактов носит констатирующий характер: субъект ограничивается узнаванием факта, актуализацией его смысла, сформированного в прошлой мыслительной деятельности.

2. Понимание-гипотеза объекта познания возникает на основе предположения, гипотезы, которая затем сопоставляется с реальностью или отвергается, или формируется в процессе вероятностного прогнозирования в

определенную смысловую установку, в результате чего возникает смысловой и эмоциональный настрой на последующий текст.

3. Понимание-объединение возникает, когда для понимания необходимо мысленно собрать все составляющие ситуации, объединить элементы понимаемого в целое.

4. Понимание-объяснение может быть и заключительным этапом процесса понимания, и присутствовать при первых трех формах понимания (20).

Исследователи предлагают разные варианты классификации уровней понимания текста (И.А. Зимняя (19), З.И. Клычникова (25), А.А. Леонтьев (29) и др.).

А. А. Смирнов обосновывает пять последовательных уровней (или ступеней) понимания текста с точки зрения осознавания своей деятельности слушающим или читающим:

- предварение;
- смутное осознание;
- субъективное осмысление;
- отчетливое понимание;
- понимание – свободное изложение понятого (39).

Некоторые авторы (А.А. Смирнов (39), И.А. Зимняя (19)) отмечают невозможность определения четких границ между уровнями понимания высказывания. Не рассматривая детально характеристику каждого из уровней понимания в названных работах, заметим, что все перечисленные классификации уровней понимания основаны на двух доминантах, присутствующих в каждой из них: это понимание на уровне значения и на уровне смысла, которые представляется рациональным связывать с объемом и качеством извлекаемой из текста информации.

З.И. Клычникова разделяет критерии понимания читаемого на две группы:

1. Критерии, содержащие коммуникативный характер использования прочитанного материала (ответы на вопросы к тексту, составление вопросов к тексту, к отдельным предложениям, составление плана пересказа текста, пересказ текста, интонирование, иллюстрирование).

2. Критерии, носящие характер логико-текстуальной аналитической работы (составление предложения с заданными словами, объяснение значения некоторых слова, темп чтения) (25).

Таким образом, читательская деятельность включает в себя сформированность техники чтения, умения слушать, воспринимать и осознавать прочитанное. В читательской деятельности на первый план выходит понимание. Понимание рассматривается как двуединый процесс: процесс осмысления знания или мыслительный процесс и как результат осмысления. Понимание в читательской деятельности – это извлечение смысла из прочитанного текста, его смысловая обработка.

1.2. Условия для формирования понимания художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе

На современном этапе развития образования накоплен большой опыт в обучении чтению, становлении и развитии этого навыка, здесь реализованы идеи видных психологов, педагогов, психолингвистов и методистов, обобщены опыты передовых учителей начальной школы.

Для выделения условий формирования понимания художественного текста детьми младшего школьного возраста мы обратились к программам, по которым работают многие общеобразовательные школы («Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова), «Начальная школа XXI века» (под редакцией Н.Ф. Виноградовой)).

Проанализировав предложенные программы, мы выяснили следующее.

Программа «Начальная школа XXI века» (под редакцией Н.Ф. Виноградовой) представлена учебниками для 1-4 классов «Литературное

чтение» (автор Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова). В пояснительной записке к Программе говорится о том, что «основная цель уроков литературного чтения в начальных классах – помочь ребенку стать читателем», т.е. дается установка на формирование способности воспринимать текст; понимать читаемое не только на уровне фактов, но и смысла; воссоздавать в своем воображении прочитанное и воспроизводить текст, рассказывая его в разных вариантах.

Основными образовательными линиями курса «Литературное чтение» по программе Н.Ф. Виноградовой определены следующие:

1. Обеспечение полноценного восприятия литературного произведения, глубины понимания учащимися и специфики его литературной формы. Выявление точки зрения писателя, формирование позиции читателя.
2. Реализация системы работы над навыком самостоятельного чтения.
3. Включение учащихся в эмоционально-творческую деятельность в процессе чтения.
4. Формирование литературоведческих представлений, необходимых для освоения литературы как искусства.
5. Расширение круга чтения учащихся, создание «литературного пространства» соответствующего возрастным особенностям детей.

Восприятие художественного текста М.И. Оморокова рекомендует проводить поэтапно:

1. Подготовка к восприятию текста – ввести учащихся в обстановку, где будут развиваться события, описанные в рассказе; мобилизовать жизненный опыт читателя для опоры на него при последующем чтении; дать необходимые сведения об авторе для повышения интереса к писателю и его произведению.
2. Первичное восприятие текста – происходит знакомство с общим содержанием произведения, его эмоциональной направленностью.
3. Вторая ступень восприятия при повторном чтении – знакомство с персонажами, связями и причинами их поступков, ориентировка в структуре и языке рассказа.

4. Третья ступень – формирование умений осмысливать, воссоздавать, воспроизводить прочитанное.

Активное внимание в методике проведения уроков литературного чтения во втором классе уделяется формированию и контролю понимания читаемого текста, для чего Л.А. Ефросинина предлагает следующие приемы:

- постановка вопросов для выяснения понимания последовательности событий (сюжетной линии), которые ведут детей «вслед за автором»;
- пересказ, при подготовке которого ученику необходимо прочитать произведение, ответить на вопросы по тексту, выполнить задания к тексту, разделить текст на части и составить план пересказа. Работа с деформированным планом текста (задания с лишними вопросами планы с нерешенной последовательностью событий и прочее).

С целью воспитания внимания читателя к художественному слову М.И. Оморокова предлагает следующие приемы работы с текстом:

- подчеркивание нужных слов в тексте и их выписывание;
- определение основного слова и персонажа или поступка, характеризуемого этим словом;
- выписывание слова или сочетания слов, объяснение почему именно это слово употребил автор или герой;
- ответы на вопросы, связывающие поступок героя с эмоциональным отношением к нему ученика;
- воссоздание прочитанного, «рисование картин» прочитанного.

Авторы ориентируют на формирование следующих навыков работы с текстом, что, по их мнению, является работой по пропедевтике понимания читаемого:

- подбор к заголовку соответствующей части текста;
- работа с деформированным текстом;
- составления плана текста;
- подбор наиболее подходящего заглавия к тексту;

- выделение частей текста;
- соотнесение содержания с иллюстрациями и пословицами и др (17).

Программа «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова) представлена учебниками «Литературное чтение» авторов Л.Ф. Климановой, В.Г. Горещкого, М.В. Головановой для 1-4 классы. Изучение предмета способствует решению следующих задач: развивать у детей способность полноценно воспринимать художественное произведение, сопереживать героям, эмоционально откликаться на прочитанное; учить детей чувствовать и понимать образный язык художественного произведения, выразительные средства, создающие художественный образ, развивать образное мышление учащихся; развивать поэтический слух детей, накапливать эстетический опыт слушания произведений изящной словесности, воспитывать художественный вкус; обеспечивать достаточно глубокое понимание содержания произведений различного уровня сложности; работать с различными типами текстов; создавать условия для формирования потребности в самостоятельном чтении художественных произведений, формировать «читательскую самостоятельность» и др.

Работа по формированию читательской компетентности реализуется по следующим направлениям:

- формирование навыка чтения: умения читать вслух и про себя, владение основными видами чтения (ознакомительное, углубленное, поисковое, просмотровое);
- начитанность: знание изученных произведений, представление о литературоведческих понятиях их использование и понимание; знание книг и произведений из круга детского чтения, предлагаемых в учебных хрестоматиях для каждого класса;
- умение работать с книгой (определение и выбор книг по жанрам, авторам, темам и т.д.); знание элементов книги;

– навыки и умения собственно читательской деятельности, обеспечивающие восприятия, интерпретацию (истолкование) и оценку художественного произведения как искусства слова, то есть по законам этого искусства (на доступном школьникам уровне). В основе этой компетенции лежит разносторонняя работа с текстом.

Особое место в программе отводится работе с текстом художественного произведения. На уроках литературного чтения:

- совершенствуется представление о текстах (описание, рассуждение, повествование);
- учащиеся сравнивают художественные, деловые (учебные) и научно-познавательные тексты;
- учатся соотносить заглавие с содержанием текста (его темой, главной мыслью);
- овладевают такими речевыми умениями, как деление текста на части, озаглавливание, составление плана, различение главной и дополнительной информации текста.

Далее рассмотрим приемы работы для формирования понимания художественного текста детьми младшего школьного возраста, предложенные разными авторами (24).

М.А. Рыбникова в работе «Очерки по методике литературного чтения» различает первую стадию – живое эмоциональное восприятие текста и вторую стадию – интеллектуальное осмысление его. По этой методике, все задания в наших учебниках литературного чтения предполагают первичное и вторичное восприятие произведения. Первичное восприятие отражает общее, преимущественно эмоциональное впечатление над произведением. Для организации первичного восприятия предлагаются такие, например, задания: понаблюдай за событиями и героями, вырази к ним свое отношение, выскажи свои впечатления. Эти задания опираются на эмоции детей и понимание ими фактического содержания произведения. При вторичном восприятии, после

того как текст прочитывается повторно, учащиеся объясняют свое понимание героев и событий, свое отношение к прочитанному, рассуждают, доказывают, размышляют (37).

Организация работы по пониманию литературного произведения М.И Омороковой, Н.Н. Светловской показана в таблице 1.1, в основание которой положены законы восприятия произведения, психологические особенности его понимания детьми с учетом целей и средств обучения (33; 38).

Таблица 1.1

Осмысление учащимися литературного произведения

Этапы работа	Приемы работы
I. Подготовка к чтению. Введение в тему.	Слово учителя или беседа
II. Первичное целостное восприятие произведения.	Чтение в слух (I класс) или «про себя» (II-III классы), чтение учителя.
III. Проверка первичного восприятия.	Ответы на вопросы, выясняющие представление о прочитанном.
IV. I ступень анализа – понимание фактического содержания	Последовательное чтение текста учащимися и комментирование его содержания с помощью учителя.
V. II ступень анализа – понимание главных мыслей, чувств героев, оценка поступков.	Анализ картин или смысловых частей текста с помощью выборочного чтения и «словесного рисования» по воображению.
VI. Синтез – целостное восприятие на более глубокой основе (целостное осмысление идейно-образной стороны произведения).	Самостоятельная оценка учащимися прочитанного. Выражение отношения к прочитанному в высказываниях. Выразительное чтение.

Таким образом, анализ программ показал, что для формирования понимания художественного текста детьми младшего школьного возраста в программах выделены условия, а именно, поэтапность и направления работы, применение специальных приемов и средств, учет психологических особенностей младших школьников.

1.3. Особенности смысловой стороны чтения младших школьников с общим недоразвитием речи

Изучению смыслового восприятия отдельных компонентов речи в группе детей с общим недоразвитием речи посвящены новейшие научно-исследовательские работы в области логопедии (С.С. Гасанова (9), В.Н. Еремина (16), Ю.В. Микляева (32) и др.), что свидетельствует о неиссякаемом интересе специалистов к проблеме понимания речи.

В исследовании Ю.А. Шулекиной отмечено, что несформированность смыслового восприятия младших школьников с ОНР выражается в преобладании у них трудностей семантического плана над лексико-грамматическими ошибками в процессах декодирования языковых единиц, что проявляется в снижении качества расшифровки парадигматических кодов языка; снижении качества ведущей стратегии смысловой обработки различных по рангу языковых единиц. В условиях речевой патологии недостаточная вовлеченность когнитивных процессов (вербально-акустическое восприятие, речевое внимание, слухоречевая память, операции семантического анализа-синтеза, языковые обобщения, категоризация, вербально-образные актуализации) в смысловую обработку языковых единиц определяет ее неполноценность в ходе расшифровки детьми смысла речевого сообщения. На становление ведущих стратегий смыслового восприятия детей с ОНР оказывают влияние различные факторы – фонематическое восприятие, когнитивные процессы, языковые представления, пространственная организация речевого высказывания. Их участие в формировании декодирующих стратегий, применяемых на отдельных уровнях языка, различно (45).

Р.И. Лалаева (28), М.Е. Хватцев (43) и др. отмечают, что дети с общим недоразвитием речи испытывают специфические сложности в понимании смысла прочитанного.

Для детей с общим недоразвитием речи, как отмечают В.К. Воробьева (8), Е.Г. Корицкая (26), Т.Б. Филичева (41), Т.А. Шимкович (26) и др., подробно пересказать текст легче, нежели произвести аналитические операции,

связанные с выделением основной мысли рассказа. Пересказ близкий к тесту не может рассматриваться в качестве показателя понимания текста.

О связи недостаточности устной речи и понимания при чтении говорится в исследованиях Г.В. Бабиной и Г.В. Васильевой, которые сделали вывод о нарушении предметной соотнесенности слов у испытуемых, диффузном и неустойчивом характере лексических значений, слабой ориентации учащихся в содержательной стороне слов с отвлеченным значением и ограничении объема семантических полей (4; 7).

Г.В. Бабина и Г.Н. Васильева выявили и описали специфические особенности смыслового восприятия текста учащимися 4 класса специальной образовательной школы V вида. В качестве причин нарушений смыслового восприятия исследователи определили несформированности следующих операций смысловой обработки текста:

1. Несформированность операций языкового (синтаксического) прогнозирования на уровне словосочетаний, что проявляется в резком ограничении ориентации на формальные и функциональные показатели языковых единиц и приводит при чтении к ошибкам формально-языкового характера. Это свидетельствует о несформированности умений функционально-смысловой обработки текста по формальным и прагматическим показателям (ориентация на языковой опыт, внутренний речевой слух).

2. Несформированность операций смыслового прогнозирования на уровне предложения, что обуславливает ошибки семантико-синтаксического характера. Это является показателем ограничения ассоциативного потенциала слов в тексте непрочность и не разветвленность вербальных ассоциативных сетей языкового сознания. Данные ошибки свидетельствуют о сужении границ смысловой ориентации в содержании предложения.

3. Несформированность механизмов прогнозирования развития речевого события на контекстуальном уровне, показателем чего являются ошибки контекстуального характера, которые обуславливаются резким

сужением границ смысловой ориентации в тексте, трудностями привлечения контекста, фоновых знаний (4; 7).

Г.Н. Васильева указывает, что проблемы понимания читателей с ОНР выражаются в трудностях информационно-поисковых умений в процессе работы с текстом. У детей отмечается несоответствие недостаточность умений функционально-смысловой обработки текста на основе антиципации, что выражается в ошибках восстановления слов формально-языкового, семантико-синтаксического и контекстуального характера. Автор указывает на трудности логико-синтаксического и семантического текстового ориентирования, которые выразились в пропусках ключевых предложений, их искажении и пр (7).

Результаты исследования Г.В. Чиркиной по изучению особенностей понимания текста учащимися 3-5 классов специальной образовательной школы V вида показали, что у школьников с общим недоразвитием речи имеются качественные нарушения понимания значения слов, то есть страдает семантический уровень понимания текста. У многих учащихся сохранялись трудности в процессе восприятия читаемых слов, которые проявлялись в звуковых заменах и искажениях. У всех детей экспериментальной группы были выявлены определенные трудности в создании логической структуры текста, что существенно затрудняло полноценное понимание фактического содержания текста и приводило к его фрагментарному восприятию (41).

Г.С. Гуменная отмечает не только выраженные трудности в процессе понимания текста, проявляющиеся не только в незнании или неточном знании отдельных слов и выражений, но и в установлении логического хода изложения, в определении взаимосвязи между описываемыми явлениями. В ходе исследования было выяснено, что наибольшие трудности для данного контингента детей представлены тексты, выражающие взаимозависимость отдельных его частей посредством союзов и союзных слов, которые при нормальном речевом развитии помогают человеку выяснить те внутренние отношения, благодаря которым существует данная последовательность изложения. Недопонимание, смешивание смысла союзов и союзных слов

детьми с недоразвитием речи препятствует адекватному пониманию текста (11).

Т.А. Алтуховой выделены проявления нарушений понимания основного смысла текста у младших школьников специальной общеобразовательной школы V вида, а именно:

- отсутствие понимания, проявляющееся в отказе от ответов на поставленные вопросы, в неправильном объяснении мотивов поступков действующих лиц;

- поверхностное понимание, для которого характерно восприятие некоторых причинно-следственных отношений, а не внутренней логики событий, определяющей сюжет, и как следствие - неправильное оценочное отношение к поступкам героев (1).

Е.Н. Епишкина, рассматривая особенности понимания текста при чтении учащимися 3-4 классов общеобразовательных школ, указывает, что 86% детей с ОНР имеют неоптимальный ход развития, характеризующийся нарушением операции смысловой идентификации текста при чтении, что проявляется в ошибках озвучивания, неполной передаче фактологии смысловой композиции текста, в нарушении ее последовательности, влияющей на понимание содержания (15).

О.Е. Грибова выявила специфические, по сравнению с нормой стратегии выделения ключевых позиций в тексте, что по ее мнению свидетельствует о недостаточности процессов становления текстовой действительности. Автор указывает, что для данного контингента учащихся характерна фиксация внимания на внешней оболочке текста, которую они пытаются зафиксировать в памяти максимально приближенно к образцу, что препятствует построению «проекции» текста в сознании учеников, и, соответственно, к неполноценному его пониманию (10).

Проведенное исследование смыслового компонента чтения учащихся 2-4 классов И.Н. Карачевцевой позволило установить несоответствие между

уровнем сформированности смыслового компонента чтения учащихся с ОНР и требованиями программы общеобразовательной школы. Была выявлена замедленная динамика перехода от понимания содержания текста к пониманию его смысла; трудности овладения навыками перцептивно-смысловой обработки текста на предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном уровнях; установлены корреляционные зависимости между пониманием читаемого текста на различных уровнях, навыками перцептивно-смысловой обработки на каждом из уровней и функциональным базисом чтения. Наиболее выраженные трудности у детей с ОНР выявлены при понимании текста на лингвистическом уровне, отмечены слабые навыки языкового анализа, его обеспечивающего (23).

Таким образом, анализируя результаты исследований многих авторов, занимающихся проблемой исследования особенностей понимания смысловой стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, выяснено, несформированность смыслового восприятия младших школьников с ОНР выражается в преобладании у них трудностей семантического плана над лексико-грамматическими ошибками в процессах декодирования языковых единиц, а также при овладении смысловым компонентом чтения, затруднения возникают при реализации его процессуальной и результативной составляющих. Дети с общим недоразвитием речи испытывают специфические сложности в понимании смысла прочитанного.

1.4. Анализ методических приемов по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи

Актуальность проблемы формирования понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи возрастает с каждым годом. Это объясняется увеличением количества детей с дислексией, широтой и распространенностью нарушений чтения в популяции. Поэтому в настоящее время существует необходимость создания новых путей, способствующих

формированию понимания читаемого текста у младших школьников, в особенности у детей с общим недоразвитием речи.

Т.А. Алтухова рекомендует с первых шагов в чтении привлекать детей к пониманию прочитанного. Автор предлагает использовать такие приемы:

- выборочное устное объяснение значений прочитанных слов;
- подбор картинок или показ предметов их окружающей обстановки;
- подбор антонимов или синонимов из группы слов;
- придумывание предложения с прочитанным словом;
- поиск слова с неизвестным лексическим значением в группе предложенных;
- объяснение значения слова учителем и т.п (1).

И.Н. Карачевцева предлагает на первом этапе коррекционной работы показать учащимся необходимость специальной работы над прочитанным текстом. Наиболее доступным приемом для решения поставленной задачи автор считает использование текстов с проблемными ситуациями со сказочными героями. На втором, основном, этапе ведется работа по формированию понимания различных уровней письменного текста через становление операций взаимодействия читателя с текстом. Содержание работы на основном этапе может быть представлено в виде восхождения по трем ступеням: 1-я ступень – формирование способов взаимодействия на лингвистическом уровне текста, 2-я ступень – формирование способов взаимодействия на предметно-денотативном уровне текста, 3-я ступень – формирование способов взаимодействия на концептуально-оценочном уровне текста. Работа на каждой ступени ведется последовательно, с учетом общедидактического принципа «от более простого – к более сложному». Основной этап включает:

- формирование понимания предметно-денотативного уровня: выделение ключевых слов;

– формирование понимания лингвистического уровня текста: формирование операции грамматического прогнозирования, формирование операции морфемного анализа слов, формирование операции морфемного анализа на уровне предложения, формирование операции морфемного анализа на уровне текста;

– формирование понимания концептуально-оценочного (смыслового) уровня текст: формирование операции контекстуального прогнозирования, формирование операции вероятностного прогнозирования.

Содержание основного этапа включает обязательную и вариативную части. Занятия проводятся два раза в неделю по составленному перспективному плану: обязательная часть – со всеми детьми экспериментальной группы, задания вариативной части – по подгруппам с опорой на индивидуальные планы, в зависимости от скорости перехода каждого учащегося на следующий уровень сложности. Для закрепления отработанной операции детям даются домашняя работа с подобными заданиями. Каждая ступень заканчивается экспресс-диагностикой в виде выполнения задания по отрабатываемому направлению без оказания помощи со стороны педагога (22).

Г.Н. Васильева рекомендует формировать специальные навыки смысловой обработки читаемых текстов, необходимых для эффективного чтения младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи, с помощью следующих методических приемов:

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

– вероятностное прогнозирование: чтение коротких текстов с пропущенными или недописанными словами; чтение текстов с лишними словами в предложениях; заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу словами и предложениями; нахождение неподходящих фрагментов в

предложениях текста; нахождение в тексте незавершенных предложений и их завершение; определение содержания текста по заголовку или по плану; нахождение окончания рассказа в ситуации выбора; продолжение рассказа по данному началу; восстановление пропущенной микротемы текста;

– компрессия: деление текста на части; поиск ключевых слов и предложений; чтение предложений с исключением слов, не влияющих на основное содержание; нахождение предложения, раскрывающего общий замысел текста; составление телеграммы по содержанию текста; сокращение текста; обобщение понятия информации на основе использования ключевых слов, лексических таблиц и т.д.;

– эквивалентная замена: объединение понятия и соответствующих ему пояснений; установление причинно-следственных связей, скрытых за словами текста; выявление «тайного смысла» содержащихся в тексте слов и выражений с опорой на иллюстрацию; постановка вопросов к тексту и ответы на вопросы текста и т.п (7).

Е.Н. Епишкина считает, что важным условием коррекционной работы по формированию смыслового компонента чтения, является формирование смысловой идентификации письменного материала. Автор предлагает следующие методы и приемы, направленные на формирование осмысления читаемого младшими школьниками с речевыми нарушениями:

– метод графемной сегментации пространственной последовательности элементов письменного текста как способ графемного анализа письменного материала, способ развития графемных оперативных элементов опознания смысла;

– метод цветовой маркировки морфем как способ овладения алгоритмом морфологического анализа языкового знака (слова), способ формирования лексико-грамматической идентификации, который лежит в основе понимания сигнификативного и практического значения слов в тексте, способ формирования алгоритма морфемного преобразования слов;

- метод смысловых композиционных схем текста (15).

По мнению Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, эффективным методическим приемом, который обеспечивает правильный анализ результата восприятия различных по сложности текстов, является соотнесение картинки-эпизода с определенной частью рассказа. Авторы предлагают следующие приемы:

- подбор предметных картинок к отдельному эпизоду с последующим их называнием и определением их назначения;
- разнообразные варианты восстановления порядка серии картин (41).

Л.Ф. Спирова предлагает следующие специальные приемы, обеспечивающие понимание рассказов:

- использование вопросов, направленных на осмысление взаимосвязи событий, их временной последовательности;
- составление рассказов их деформированных предложений и т. д (40).

Ю.А. Шулекиной разработан комплекс специальных упражнений, направленных на интенсификацию механизмов декодирования младших школьников с общим недоразвитием речи, работа проводилась с учетом уровневой организации процесса смыслового восприятия, в связи с чем экспериментальное обучение представлено двумя этапами:

- формирование лексико-грамматических операций смыслового восприятия;
- формирование текстовых операций смыслового восприятия.

На первом этапе специального обучения Ю.А. Шулекина предлагает решать задачи, связанные с формированием у учащихся навыков лингвистического оперирования лексико-грамматическим материалом, включавшим единичные понятия, предложно-падежные и логико-грамматические фразовые конструкции, предложения.

На втором этапе обучения важными для совершенствования операционально-технической стороны смыслового восприятия явились следующие направления коррекции: формирование у испытуемых навыков смысловой организации текста посредством рассмотрения его грамматической целостности; расширение диапазона возможных грамматических средств выражения детьми различных содержательных пластов связного высказывания; формирование у них навыков грамматической верификации, лексико-грамматического редактирования (45).

В исследовании Н.Л. Крыловой отмечается, что необходимое условие успешности проведения коррекционной работы на материале специального текста с детьми с нарушением речи – это воспитание активного отношения к читаемому тексту. Автор использует текст как средство для формирования не только читательских умений, но и развития речи, формирования лексических и грамматических обобщений, внимания к фонемному и морфологическому составу слов, к синтаксическим особенностям словосочетаний и фраз текста. Основным принципом методики коррекционного использования текстов, автор выделил работы над осознанием детьми содержащихся в тексте лексических и грамматических значений и фонемного состава отдельных слов в органической связи с работой над пониманием текста (27).

Таким образом, проведенный анализ методических приемов показал, что в настоящее время существует исследования по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи, но необходима система работы в данном направлении, многие авторы предлагают определенные упражнения, приемы. Так, это определяет актуальность проблемы и говорит о необходимости создания системы работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Выводы по первой главе

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования показал, что в настоящее время нет утвердившегося определения понятию «читательская деятельность», каждый автор раскрывает его содержание с учетом различных научных подходов, но выяснено, что в читательской деятельности на первый план выходит понимание. Понимание рассматривается как познавательный мыслительный процесс, и как результат этого процесса. Понимание также трактуется как процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Отмечается, что понимание является многоуровневым процессом. Исследователи выделяют уровни смысловой обработки текста при чтении, ступени понимания, формы понимания, уровни понимания текста с точки зрения осознания своей деятельности слушающим или читающим и др.

Ознакомившись с особенностями программ «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова), «Начальная школа XXI века» (под редакцией Н.Ф. Виноградовой) по предмету «Литературное чтение» в направлении по формированию понимания художественного текста детьми младшего школьного возраста, выяснили, что в каждой программе предложены приемы, методы, этапы работы, которые способствуют формированию понимания художественного текста. Многие педагоги используют разнообразные приемы работы по формированию пониманию художественного произведения.

Анализ работ исследователей по проблеме изучения особенностей понимания смысловой стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи показал, что данной проблеме посвящены новейшие научно-исследовательские работы в области логопедии. Были выяснено, что дети с общим недоразвитием речи испытывают специфические сложности в понимании смысла прочитанного; отмечаются нарушения предметной соотнесенности слов у испытуемых, диффузном и неустойчивом характере лексических значений, слабой ориентации учащихся в содержательной стороне слов с отвлеченным значением и ограничении объема семантических полей и др. В качестве причин нарушений смыслового восприятия исследователи

определили несформированность операций языкового прогнозирования на уровне словосочетаний, несформированность операций смыслового прогнозирования на уровне предложения, несформированность механизмов прогнозирования развития речевого события на контекстуальном уровне.

Анализ методических приемов показал многообразие существующих приемов по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Так, авторы предлагают приемы, систему работы, описывают особенности коррекционно-педагогической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ ЧИТАЕМОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи

Базой нашего исследования было Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 42» г. Белгорода.

Цель констатирующего этапа – выявление особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие две группы детей:

- 1) экспериментальная группа, в которую вошли 8 учащихся 2 класса с заключением «Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи»;
- 2) контрольная группа, в которую вошли 8 учащихся 2 класса без речевых нарушений.

Опираясь на методику исследования И.Н. Карачевцевой по выявлению особенностей перцептивно-смысловой обработки письменных текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи (23), мы определили методику своего исследования по выявлению особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи, взяв за основу 2 этап Шаг 1 – 1 и 2 блоки, определенные автором.

Исследование направлено на изучение понимания текстов различной сложности (1 и 2 текст). При отборе текстов учитывались факторы сложности, влияющие на понимание (З.И. Клычникова, Я.К. Микк, Р.М. Фрумкина).

Текст 1 – условно простой, состоящий из простых по структуре предложений, знакомых и несложных по слоговой структуре слов. В тексте план содержания совпадал с планом значения. Понимание подобного текста,

согласно программным требованиям, должно быть доступно учащимся уже к концу первого класса.

Текст 2 – условно сложный, состоящий из длинных и сложных по структуре предложений и включающий слова сложной слоговой структуры. В этом тексте план содержания не совпадал с планом значения. Понимание текста данного блока доступно учащимся к концу 2-го класса, но зависит от сформированности языковой способности учащегося.

Детям предлагалось прочитать текст, ответить на вопросы по тексту и пересказать его, что позволяет выяснить степень осознания смысла прочитанного.

Речевой материал и оценка понимания прочитанного представлены в приложении (см. приложение 1).

Результаты исследования в экспериментальной группе представлены в табл.2.1, 2.2 и рис. 2.1. и 2.2.

Таблица 2.1

Результаты исследования Текста 1 (текст условно простой)

№	Список учащихся	Баллы	Уровень
1	Алла В.	2	2 уровень (средний)
2	Варвара И.	2	2 уровень (средний)
3	Дмитрий В.	1	1 уровень (низкий)
4	Елена Г.	2	2 уровень (средний)
5	Игорь В.	1	1 уровень (низкий)
6	Карина Г.	1	1 уровень (низкий)
7	Леонид Ш.	2	2 уровень (средний)
8	Олег У.	2	2 уровень (средний)

Результаты показали, что для большинства детей характерен средний уровень (2 уровень) – 62,5%, и для 37,5% характерен низкий уровень (1 уровень).

Дети, отнесенные к среднему уровню, полно или кратко, последовательно, без фактических ошибок пересказывали текст и правильно отвечали на поставленные вопросы по содержанию. На вопрос об основной идее произведения дети давали ответ обобщенной фразой («Про зиму», «Зимой

играют», «Игры зимой»), но для этого им требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов («Какое время года?», «Что делают зимой?», «Как называются по-другому игры зимой?»).

Дети, отнесенные к низкому уровню, правильно отвечали на поставленные вопросы, излагали содержание кратко. В качестве главной мысли приводилась либо отдельная фраза из этого произведения («Был мороз», «Лепят снежную бабу»), либо ответ отсутствовал. Помощь педагога не помогала сформулировать основную мысль текста.

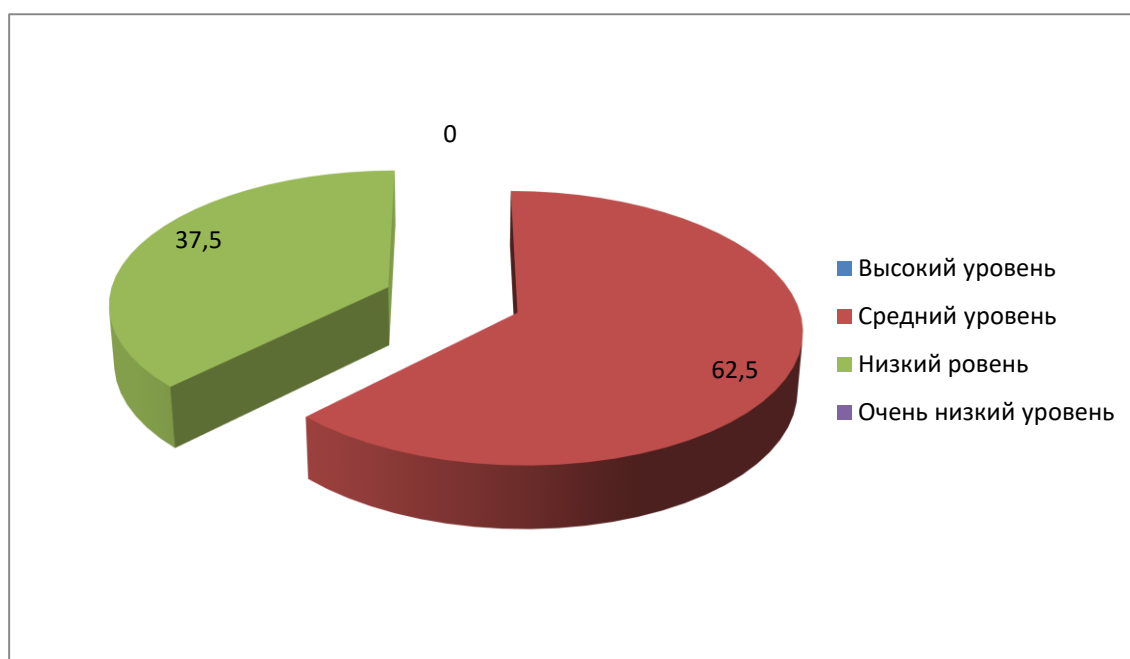


Рис.2.1. Результаты исследования текста 1 в экспериментальной группе

Таблица 2.2

Результаты исследования текста 2 (текст условно сложный)

№	Список учащихся	Баллы	Уровень
1	Алла В.	1	1 уровень (низкий)
2	Варвара И.	0	0 уровень (очень низкий)
3	Дмитрий В.	1	1 уровень (низкий)
4	Елена Г.	1	1 уровень (низкий)
5	Игорь В.	0	0 уровень (очень низкий)
6	Карина Г.	1	1 уровень (низкий)
7	Леонид Ш.	0	0 уровень (очень низкий)
8	Олег У.	1	1 уровень (низкий)

Из таблицы, видим, что большинство учащихся с ОНР находятся на уровне проникновения в фабулу, т.е. на 1 уровне (низкий уровень) – 62,5%, остальные ученики с ОНР имеют 0 уровень, т.е. очень низкий, составивший 37,5%.

Дети, относящиеся к низкому уровню, могли более или не менее полно излагать содержание или правильно отвечали на поставленные вопросы по содержанию. Пересказы детей были неполными. В качестве главной мысли могла приводиться либо отдельная фраза из этого произведения («Маленький принц», «про планетку с принцем»), либо ответ отсутствовал. Помощь педагога не помогала сформулировать основную мысль текста.

Дети, отнесенные к очень низкому уровню, не понимали смысла прочитанного. Они отказывались от пересказа, воспроизводили прочитанное с грубыми ошибками, искажающими содержание. При ответах на вопросы по содержанию также отмечались либо отказ, либо ответы с грубыми ошибками, либо ответы на 1-2 вопроса. Например, на вопрос «Что делает Маленький принц?» дети отвечали «Фонарь зажигает», или не давали ответ; «Для чего фонащик зажигает фонарь?» – «чтоб был свет». Необходимо отметить, что некоторые дети не могли определить количество героев.

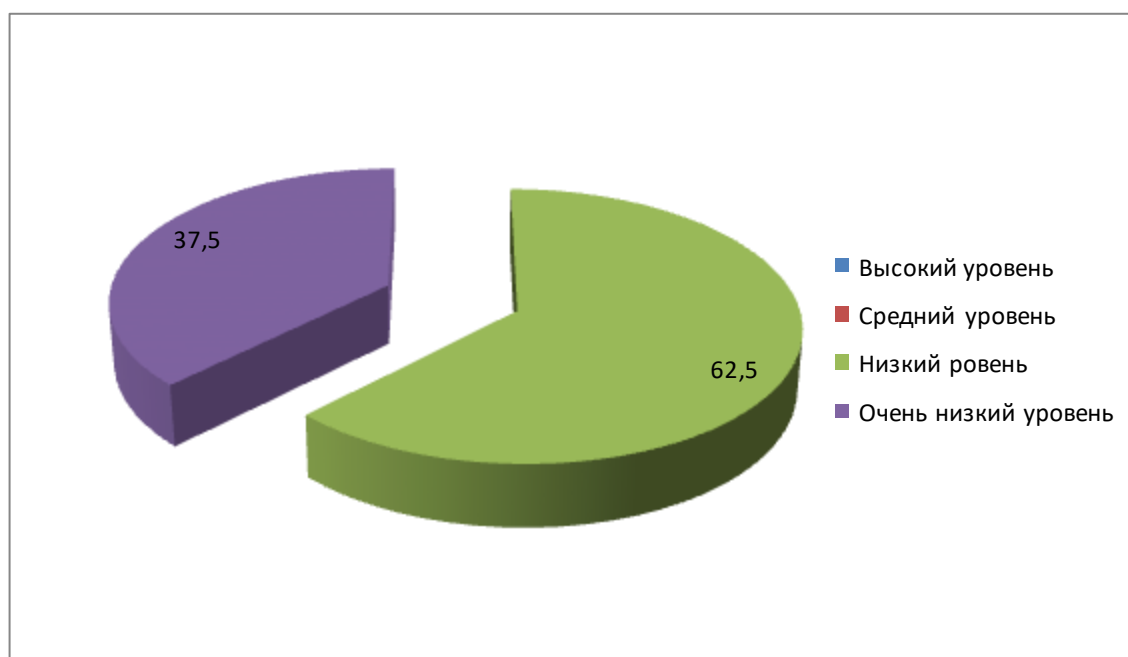


Рис.2.2. Результаты исследования текста 2 в экспериментальной группе

Результаты исследования в контрольной группе представлены в табл.2.3, 2.4 и рис. 2.3 и 2.4.

Таблица 2.3

Результаты исследования текста 1 (текст условно простой)

№	Список учащихся	Баллы	Уровень
1	Анна В.	3	3 уровень (высокий)
2	Борис И.	3	3 уровень (высокий)
3	Егор В.	3	3 уровень (высокий)
4	Ирина Д.	3	3 уровень (высокий)
5	Марина В.	3	3 уровень (высокий)
6	Никита Г.	3	3 уровень (высокий)
7	Ольга Д.	3	3 уровень (высокий)
8	Ярослав М.	2	2 уровень (средний)

Результаты данного исследования показали, что дети успешно справились с заданием. Для 7 учащихся характерен высокий уровень – 87,5%, лишь для одного – средний уровень – 12,5%.

Младшие школьники с высоким уровнем, самостоятельно достаточно полно или кратко, последовательно, без фактических ошибок воспроизводили прочитанный текст и правильно отвечали на вопросы по содержанию. Они правильно и обобщенно формулировали основную идею произведения («Зимние забавы»).

Один ребенок со средним уровнем полно, последовательно, без ошибок пересказывал текст, правильно отвечал на вопросы. Лишь не смог определить основную идею произведения, называл «Зимой», «Зимнее время», «игры зимой», но ему потребовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов («Когда всё происходит? Что делают дети? Как по-другому называются игры зимой?»).

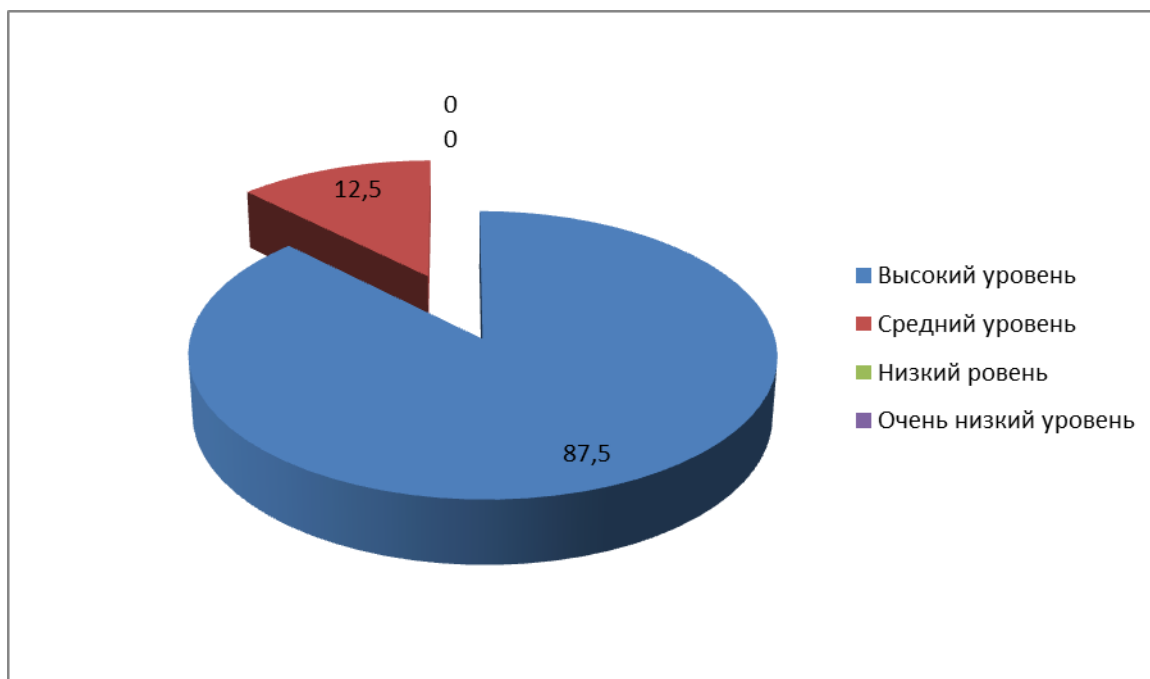


Рис.2.3. Результаты исследования текста 1 в контрольной группе

Таблица 2.4

Результаты исследования текста 2 (текст условно сложный)

№	Список учащихся	Баллы	Уровень
1	Анна В.	3	3 уровень (высокий)
2	Борис И.	3	3 уровень (высокий)
3	Егор В.	2	2 уровень (средний)
4	Ирина Д.	2	2 уровень (средний)
5	Марина В.	3	3 уровень (высокий)
6	Никита Г.	2	2 уровень (средний)
7	Ольга Д.	2	2 уровень (средний)
8	Ярослав М.	2	2 уровень (средний)

Результаты исследования показали, что большинство учащихся 2 класса без нарушений речи имели средний уровень – 62,5%, остальные 3 ученика – высокий уровень – 37,5%.

Так три ученика с высоким уровнем полностью поняли смысл произведения. Они самостоятельно, кратко и последовательно, без ошибок смогли воспроизвести прочитанный текст и правильно ответить на вопросы по содержанию. Они правильно и обобщенно сформулировали основную идею произведения.

Большинство учеников, имеющих средний уровень, достаточно полно, последовательно и без фактических ошибок пересказывали текст, правильно отвечали на вопросы. Не могли самостоятельно сформулировать основную идею произведения. Например, они называли основную идею текста – «Маленький принц и фонарь», «Планетка занятая».

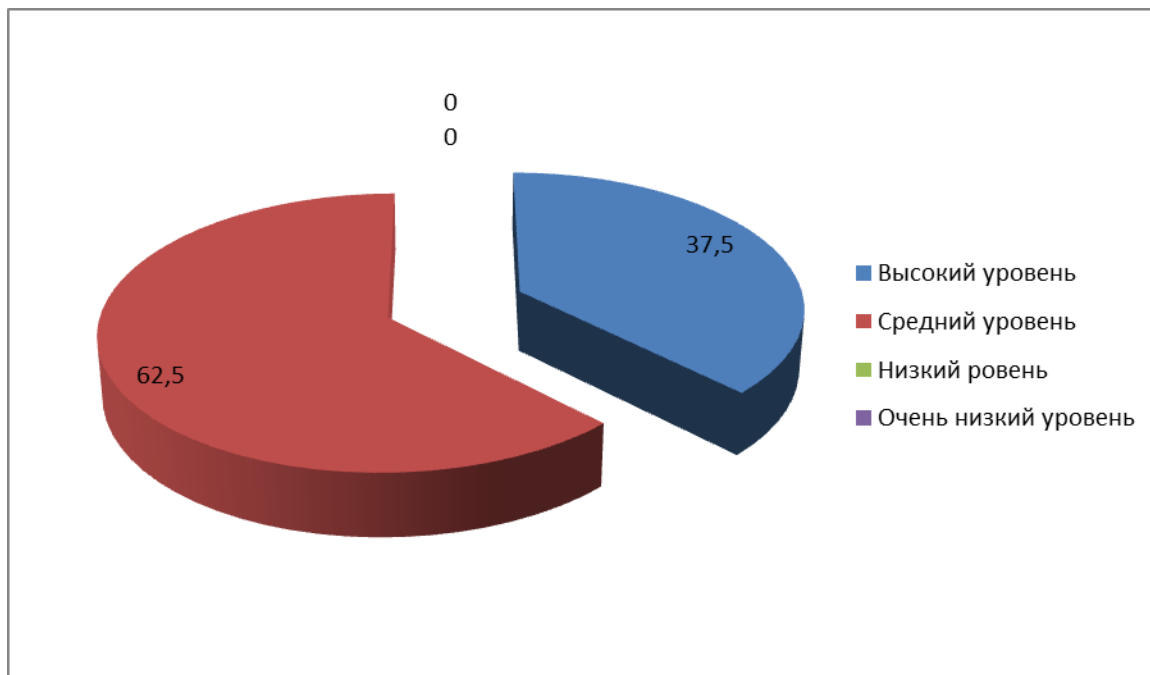


Рис.2.4. Результаты исследования текста 2 в контрольной группе

Ниже представлен сравнительный анализ результатов исследования в экспериментальной и контрольной группе (см. табл.2.5, 2.6 и рис.2.5, 2.6).

Таблица 2.5

Сравнительный анализ результатов исследования текста 1 в экспериментальной и контрольной группе

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Список учащихся	Уровень	Список учащихся	Уровень
Алла В.	2 уровень (средний)	Анна В.	3 уровень (высокий)
Варвара И.	2 уровень (средний)	Борис И.	3 уровень (высокий)
Дмитрий В.	1 уровень (низкий)	Егор В.	3 уровень (высокий)
Елена Г.	2 уровень (средний)	Ирина Д.	3 уровень (высокий)
Игорь В.	1 уровень (низкий)	Марина В.	3 уровень (высокий)
Карина Г.	1 уровень (низкий)	Никита Г.	3 уровень (высокий)
Леонид Ш.	2 уровень (средний)	Ольга Д.	3 уровень (высокий)
Олег У.	2 уровень (средний)	Ярослав М.	2 уровень (средний)

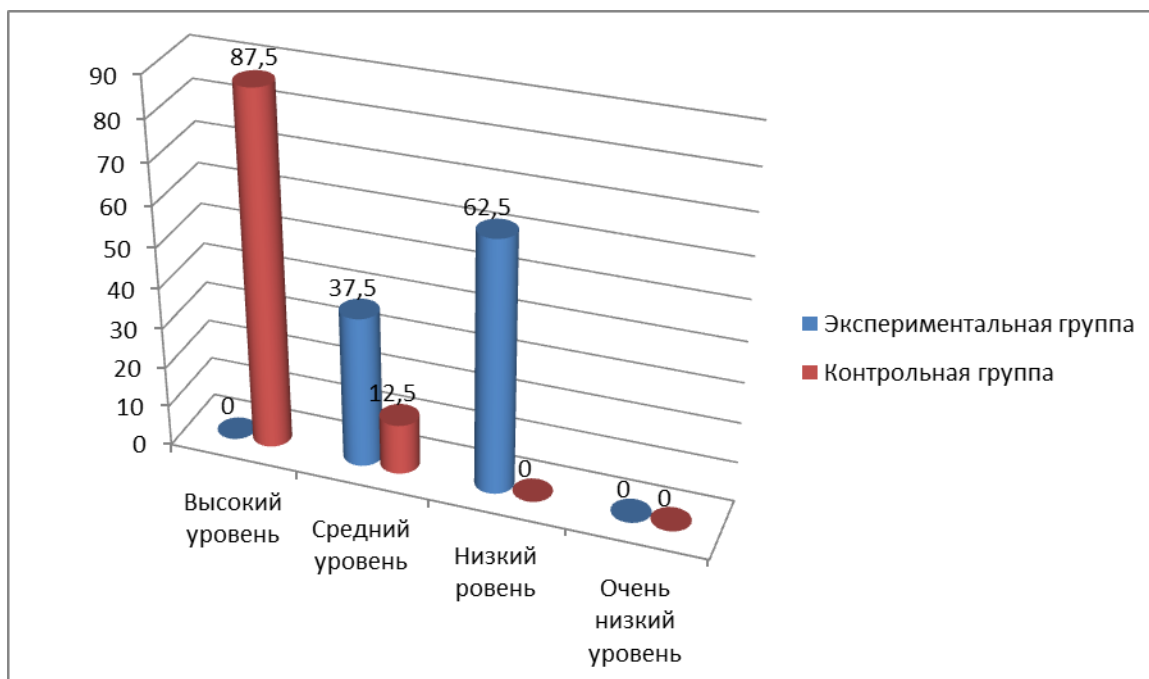


Рис.2.5. Сравнительный анализ результатов исследования текста 1 в экспериментальной и контрольной группе

Обобщая результаты исследования, делаем вывод о том, что дети с ОНР имели низкий и средний уровни понимания прочитанного, а младшие школьники с нормальным речевым развитием – высокий и средний уровни. Так дети без нарушений речи не испытывали трудностей при понимании прочитанного простого текста, а дети с ОНР не могли определить основную мысль, но правильно отвечали на вопросы и пересказывали текст.

Таблица 2.6

Сравнительный анализ результатов исследования текста 2 в экспериментальной и контрольной группе

Экспериментальная группа		Контрольная группа	
Список учащихся	Уровень	Список учащихся	Уровень
Алла В.	1 уровень (низкий)	Анна В.	3 уровень (высокий)
Варвара И.	0 уровень (очень низкий)	Борис И.	3 уровень (высокий)
Дмитрий В.	1 уровень (низкий)	Егор В.	2 уровень (средний)
Елена Г.	1 уровень (низкий)	Ирина Д.	2 уровень (средний)
Игорь В.	0 уровень (очень низкий)	Марина В.	3 уровень (высокий)
Карина Г.	1 уровень (низкий)	Никита Г.	2 уровень (средний)
Леонид Ш.	0 уровень (очень низкий)	Ольга Д.	2 уровень (средний)
Олег У.	1 уровень (низкий)	Ярослав М.	2 уровень (средний)

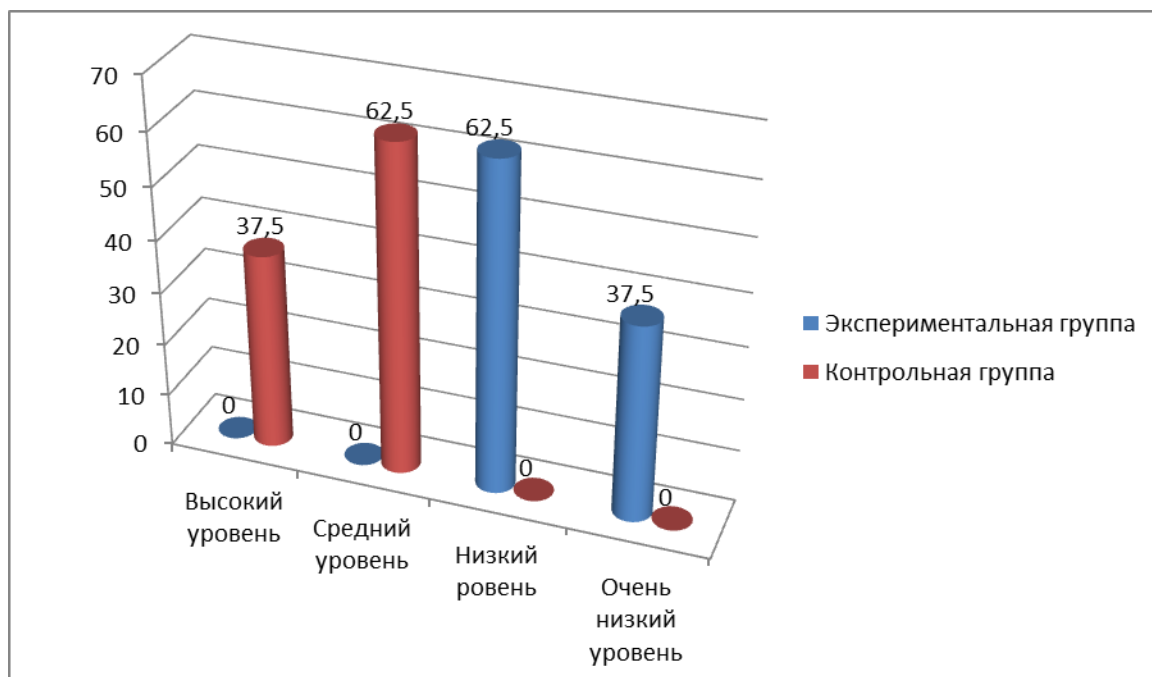


Рис.2.6. Сравнительный анализ результатов исследования текста 2 в экспериментальной и контрольной группе

Сравнительный анализ результатов исследования по тексту 2 показал, что у детей экспериментальной группы уровень понимания сложного текста значительно отличается от понимания этого же текста у детей контрольной группы. Так младшие школьники с ОНР имеют низкий и очень низкий уровни понимания прочитанного, а дети без нарушений речи имеют высокий и средний уровень понимания текста. Дети с ОНР затруднялись в пересказе, делали ошибки при ответах на вопросы, не могли сформулировать основную мысль прочитанного, а дети без речевой патологии, без труда последовательно и самостоятельно пересказывали текст, отвечали на все вопросы правильно, лишь иногда затруднялись в определении основной идеи произведения.

Более успешно младшие школьники с недоразвитием речи справились с текстом 1, т.е. они понимали более простой текст намного лучше, на вопросы отвечали правильно, а сложный текст (текст 2) оказался для них трудной задачей, так эти дети не могли определить основную мысль, неправильно отвечали на вопросы по содержанию текста.

Младшие школьники с нормальным речевым развитием с текстом 1 справились успешно, так как почти все ученики имели высокий уровень, т.е. они определили основную мысль, полно пересказали текст, ответили на вопросы. Немного труднее оказался текст 2, не всегда дети могли определить основную мысль произведения, но отвечали правильно на все вопросы, пересказывали текст без ошибок.

Таким образом, полученные результаты в ходе экспериментального исследования показали, что младшие школьники, имеющие общее недоразвитие речи, по сравнению с детьми без нарушений речи, имеют значительные трудности при понимании прочитанного произведения. Так для детей с ОНР при выполнении текста 1 характерными являются средний и низкий уровни, текста 2 – низкий и очень низкий уровни. Для детей без речевой патологии при выполнении текста 1 характерен высокий уровень, текста 2 – средний уровень. Также исследование показало, что младшие школьники с ОНР не могут определять основную мысль произведения, по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Школьники с недоразвитием речи испытывают трудности при понимании сложного текста, не всегда правильно отвечают на поставленные вопросы по содержанию произведения, пересказывают с ошибками, необходима помощь экспериментатора. У детей контрольной группы пересказ полный, отвечают на вопросы правильно, практически всегда определяют основную мысль произведения, некоторые лишь затрудняются и называют обобщенные фразы.

2.2. Методические рекомендации по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи

Опираясь на исследования И.Н. Карачевцевой, мы предлагаем систему логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

При организации логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи необходимо учитывать следующие принципы:

- деятельностный – обучение чтению должно строиться с позиции формирования и развития самого чтеца и специальных навыков работы с текстом, а также его мотивационно-потребностной сферы;

- системный подход в коррекции нарушений чтения, который ориентирует на изучение состояния смыслового компонента чтения, анализ его нарушений, причинной обусловленности и определение комплекса коррекционной стратегии, предполагающей целенаправленное развитие функционального базиса и формирование навыков работы с текстом на различных уровнях письменного текста;

- принцип единства индивидуализации и дифференциации обучения сознательному чтению, который предполагает организацию мероприятий, на создание комфортных условий групповой работы для всех и каждого учащегося в отдельности с учетом состояния вербальных и невербальных компонентов функционального базиса чтения, а также применение мер поощрения и стимуляции учащихся к активной работе;

- общедидактические принципы – наглядности и доступности материала, постепенного перехода от простого к сложному.

Логопедическая работа по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи включает два этапа:

I. Подготовительный

II. Основной.

В табл. 2.7 представлена система логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.7

Система логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи

Этапы	Цель	Направления
Подготовительный	совершенствование речевых и когнитивных функций	Совершенствование вербальных и невербальных функций, обеспечивающих перцептивно-смысловую обработку текста
		Развитие мотивационной основы чтения для вдумчивого, осознанного чтения
Основной	формирование навыка работы с текстом на его различных уровнях	Формирование навыков работы с текстом на предметно-денотативном уровне
		Формирование навыков работы с текстом на лингвистическом уровне
		Формирование навыков работы с текстом на концептуально-оценочном уровне

Далее нами представлено описание подготовительного и основного этапа логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи, которое включает описание каждого этапа, направления, приемов работы и конкретных заданий, разработанных нами (см. табл. 2.8 и 2.9).

Таблица 2.8

Подготовительный этап логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи

Направления	Задания
Совершенствование вербальных и невербальных функций, обеспечивающих перцептивно-смысловую обработку текста	Совершенствование вербальных функций
	Прочитай диалог Составь текст о собаке по рисунку Что общего и какая разница между словами друг и товарищ Напиши несколько предложений Прочитай и сравни два заголовка Прочитай начало сказки Распространи предложения с помощью второстепенных членов предложения Составь текст по аналогии с прочитанным Составь рассказ по серии сюжетных картинок Составь рассказ по сюжетной картинке
	Совершенствование невербальных функций Восприятие

	<p>Какая буква лишняя? Какой слог лишний? Что общего в словах? Чем слова различаются? Переведи слова с марсианского Сколько спряталось слов? Расшифруй слова Прочитай слова справа налево</p> <p style="text-align: center;">Внимание</p> <p>«Называем цвет» «Выросли на грядке» «Найди слово» «Перевернутые слова» «Пишущая машина» «Исправь ошибки в тексте»</p> <p style="text-align: center;">Память</p> <p>«Кто больше запомнит слов из текста» «От слова к рассказу» «Слушаем и рисуем» «Получи слово» «Зоопарк»</p> <p style="text-align: center;">Мышление</p> <p>«Составление предложений» «Слово, слово, предложение...» «Начальные буквы» «Продолжи фразу» «Исключение 4-го лишнего» «Составь пословицу»</p> <p style="text-align: center;">Воображение</p> <p>«Придумывание недостающих частей рассказа» «Придумай и свой конец сказки» «Маленький гном» «Какого цвета снег?» Окончание предложений или коротких рассказов</p>
<p>Развитие мотивационной основы чтения для вдумчивого, осознанного чтения</p>	<p>«Уточняющие вопросы» «Задай вопрос к тексту» «Творческие вопросы» «Оценочные вопросы» «Практические вопросы»</p>

Для первого направления подобран комплекс упражнений, направленный на формирование содержательности, логичности, точности, выразительности, правильности речи. Планируемые результаты: умение выражать собственное мнение и аргументировать его; умение сочинять письма и другие небольшие тексты для конкретных ситуаций общения, находить оптимальный вариант окончания текста; составлять небольшой текст на определенную тему. А также

задания для развития высших психических функций, т.е. внимания, памяти, воображения, восприятия, мышления.

Во втором направлении подобраны задания, которые выводят на уровень понимания текста, задания на синтез полученной информации, выяснение критериев оценки явления, на применение, поиск взаимосвязи между теорией и практикой.

Задания подготовительного этапа представлены в приложении 2.

Таблица 2.9

Основной этап логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи

Направления	Формируемые навыки работы с текстом	Приемы работы
Формирование навыков работы с текстом на предметно-денотативном уровне	Формирование навыка выделения ключевых слов	Чтение повествовательных текстов с цепной организацией связи предложений
		Чтение описательных текстов с параллельным типом связи предложений
		Чтение повествовательных текстов с параллельным типом связи предложений
Формирование навыков работы с текстом на лингвистическом уровне	Формирование навыка грамматического прогнозирования	Чтение предложений с недописанными окончаниями в словах
		Чтение простых повествовательных текстов с недописанными словами
	Формирование навыка морфемного анализа слов на уровне предложения	Чтение и анализ предложения
		Чтение и анализ квазипредложения
Формирование навыка морфемного анализа слов на уровне текста	Чтение квазитекстов и выполнений заданий к ним	
Формирование навыков работы с текстом на концептуально-оценочном уровне	Формирование навыка контекстуального прогнозирования	Чтение простых коротких текстов с пропущенными именами существительными
		Чтение простых коротких текстов с пропущенными именами прилагательными
		Чтение простых коротких текстов с большим количеством пропущенных слов, выраженных именами существительными,

		прилагательными, глаголами и наречиями
	Формирование навыка вероятностного прогнозирования	Чтение коротких текстов, предъявляемых по частям, и развитие умения выстраивать гипотезы

Описаний заданий основного этапа представлено в приложении 3.

На подготовительном этапе большое значение придается взаимодействию логопеда с психологом, который также ведет работу в выделенных направлениях. Работа психолога заключается в создании базы для логопедического занятия, т.е. развитие необходимых функций для последующего логопедического занятия, или, наоборот выполняет задачу закрепления, т.е. содействует закреплению тех функций, которые развивались на логопедическом занятии. Предложенные задания на подготовительном этапе могут использоваться не только логопедом, но и психологом. В табл. 2.10 представлен план взаимодействия логопеда и психолога.

Таблица 2.10

План взаимодействия логопеда и психолога

Направления	Форма организации	Цель
Совершенствование вербальных и невербальных функций, обеспечивающих перцептивно-смысловую обработку текста	Консультация «Значение формирования вербальных и невербальных функций у младших школьников, имеющих нарушения речи, для овладения чтением»	Расширить представление психолога о значении формирования вербальных и невербальных функций у младших школьников, имеющих нарушения речи для овладения чтением.
	Упражнения для формирования вербальных и невербальных функций, обеспечивающих перцептивно-смысловую обработку текста	Использование психологом упражнений для формирования вербальных и невербальных функций, обеспечивающих перцептивно-смысловую обработку текста на своих занятиях с учащимися
Развитие мотивационной основы чтения	Упражнения для развития мотивационной основы чтения	Использование психологом упражнений для развития мотивационной основы чтения на своих занятиях с учащимися

Для эффективности логопедической работы важным направлением является взаимодействие логопеда с учителем. Нами представлен план взаимодействия логопеда и учителя (см. табл. 2.11).

Таблица 2.11

План взаимодействия логопеда и учителя

Форма организации	Цель
Индивидуальные консультации	Помощь учителям в интересующих их вопросах.
Консультация «Формирование смыслового чтения у младших школьников»	Расширить представления учителей об особенностях трудностей формирования смыслового чтения у младших школьников с ОНР.
Упражнения для формирования навыка работы с текстом на его различных уровнях	Использование учителем на уроках упражнений для формирования навыка работы с текстом на его различных уровнях.

Необходимо подчеркнуть, что поддержка со стороны родителей даст положительный результат в логопедической работе. Заинтересованность и мотивация родителей в вопросах формирования понимания читаемого текста младшими школьниками, особенно у детей с нарушениями речи, определяет эффективность данной работы. В табл. 2.12 представлен план взаимодействия логопеда с родителями.

Таблица 2.12

План взаимодействия логопеда и родителей

Форма организации	Цель
Индивидуальные беседы	Помощь родителям в интересующих их вопросах.
Родительское собрание	Дать представления родителям о значении формирования понимания читаемого текста детьми.
Консультация «Как ребенка научить понимать читаемый текст?» (см. приложение 4)	Обогатить знания родителей о методах и средствах формирования понимания читаемого текста младшими школьниками.
Круглый стол «Ребенок и чтение»	Повышать интерес родителей к вопросу формирования смыслового компонента чтения у младших школьников.

Таким образом, логопедическая работа по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи должна быть комплексной. В предложенных рекомендациях подробно описана логопедическая работа в данном направлении, здесь представлено описание принципов, этапов, приемов работы и конкретных заданий, а также подчеркивается значение взаимодействия логопеда с психологом, учителями и родителями.

Выводы по второй главе

Проведенное исследование по выявлению особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи показало, что дети с ОНР испытывают значительные трудности в понимании прочитанного, особенно сложных текстов.

Результаты исследования в экспериментальной группе понимания условно простого текста показало, что дети не могут определить основную мысль, отвечают на вопросы правильно, пересказывают без фактических ошибок (средний уровень – 62,5%, низкий – 37,5%); условно сложный текст – дети с трудом отвечали на вопросы, делали ошибки при пересказе, не могли определить основную мысль прочитанного (низкий – 62,5%, очень низкий – 37,5%).

В контрольной группе дети полностью справились с блоком 1, они не испытывали трудностей в определении основной идеи произведения, отвечали правильно на вопросы и последовательно и полно пересказывали текст (высокий – 87,5% , средний – 12,5%); блок 2: не всегда могли определить основную мысль текста, правильно отвечали на вопросы, пересказывали текст последовательно и кратко (высокий – 37,5%, средний – 62,5%). Сравнительный анализ результатов в контрольной и экспериментальной группе показал, что дети экспериментальной группы испытывают большие трудности при понимании текстов, особенно более сложных.

Методические рекомендации представляют собой описание комплексной работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи. В предложенных рекомендациях дается описание принципов, этапов, направлений, приемов работы и заданий по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического анализа литературы по проблеме понимания читаемых текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи было выяснено, что понимание рассматривается с разных позиций, т.е. под понимаем определяется познавательный мыслительный процесс, процесс осмысления знаний или процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Понимание является многоуровневым процессом.

Многие педагоги используют разнообразные приемы работы по формированию понимания художественного произведения, в программах начальной школы по литературному чтению предусмотрены условия, способствующие формированию понимания художественных текстов.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают специфические сложности в понимании смысла прочитанного, отмечаются нарушения предметной соотнесенности слов у испытуемых, слабой ориентации учащихся в содержательной стороне слов с отвлеченным значением и ограничении объема семантических поле и др.

Анализ методических приемов по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи показал, что в логопедии накоплен определенный опыт устранения нарушения чтения у детей с общим недоразвитием речи. В последние годы уделяется внимание разработке проблемы формирования понимания читаемого текста у школьников, имеющих нарушения речи.

На констатирующем этапе была цель – выявление особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Нами был определен диагностический материал, который основывался на методике, представленной в исследовании И.Н. Карачевцевой по выявлению особенностей перцептивно-смысловой обработки письменных текстов

младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Задания были направлены на изучение понимания текстов различной сложности (1 и 2 блок).

В результаты исследования в экспериментальной группе было выяснено, что младшие школьники с общим недоразвитием речи не могут определять основную мысль произведения, затрудняются в ответах на вопросы по содержанию текста, иногда не помогает и помощь экспериментатора, дети затрудняются пересказывать сложные тексты. При выполнении блока 1 средний уровень составил 62,5%, низкий – 37,5%, при выполнении блока 2: низкий – 62,5%, очень низкий – 37,5%.

Исследование в контрольной группе показало, что младшие школьники с нормальным речевым развитием без труда понимают смысл прочитанного, отвечают на вопросы и пересказывают простые тексты, иногда затрудняются определить основную мысль произведения. При выполнении блока 1 высокий уровень составил 87,5% , средний – 12,5%, блока 2 – высокий – 37,5%, средний – 62,5%.

Сравнительный анализ результатов исследования в экспериментальной и контрольной группе показал, что уровень понимания прочитанного у младших школьников с недоразвитием речи значительно отличается от уровня понимания у детей без речевой патологии. У детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с детьми без нарушений речи, характерными являются низкий и очень низкий уровень, иногда отмечен средний уровень, дети не могут определять основную мысль произведения, часто требуется помощь экспериментатора.

Можно выделить следующие особенности понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи: понимание простых текстов не вызывает трудностей; затруднения в пересказе сложных текстов; неумение определить основную мысль произведения; затруднения в ответах на вопросы к сложному тексту; воспроизведение прочитанного с грубыми ошибками, искажающими содержание; невозможность самостоятельно, без специального воздействия, преодолевать возникающие трудности при чтении.

В методических рекомендациях представлено описание принципов организации логопедической работы по формированию понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи, этапов, направлений, приемов и заданий по проблеме исследования. Логопедическая работа включает два этапа: подготовительный и основной. Каждый этап включает направления работы, так, в подготовительный этап входят два направления – совершенствование вербальных и невербальных функций, обеспечивающих перцептивно-смысловую обработку текста и развитие мотивационной основы чтения, основной этап включает формирование навыков работы с текстом на предметно-денотативном, лингвистическом и концептуально-оценочном уровнях.

Таким образом, поставленные нами задачи решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. – Белгород: БелГУ, 1998. – 116 с.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/ananyev_izbrannye-trudy_t2_1980/go,0;fs,0/
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму//Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб., 2001, с. 58-64.
4. Бабина, Г.В. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с нарушениями речи. – М., 2004. – С. 39-44.
5. Богин, Г.И. Субстанциальная сторона понимания. Тверь: Изд-во Тверского госуниверситета, 1993. – 137 с.
6. Брудный, А.А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур // Смысловое восприятие речевого сообщения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4467335/page:15/>
7. Васильева, Г.Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с нарушениями речи: [Текст] дис, ... канд. пед. наук / Г. Н. Васильева. – М., 2004. – 147 с.
8. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2007. – 234 с.
9. Гасанова, С.С. Развитие процессов осознания языковой действительности дошкольниками с недоразвитием речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-formirovanie-predposylok-analiza-slovesnogo-sostava-predlozheniya-u-doshkolnikov-s-nedorazvitiem-rechi>
10. Грибова, О. Е. К вопросу о сущности текста как лингвистического явления сб. Актуальные вопросы коррекционной педагогики, спец. психологии и

- детской психиатрии. Международная научная конференция. – Спб., 2008. – 123 с.
11. Гуменная, Г.С. Металингвистическое знание в структуре познавательного развития дошкольников группы риска по дислексии // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: Материалы III Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Российская ассоциация дислексии, МГПУ, 2007. – С. 49-53.
 12. Гурова, Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопросы психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1389328/>
 13. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psy-pro.livejournal.com/1264432.html>
 14. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/525755/>
 15. Епишкина, Е.Н. Проблемы развития смысловой обработки текста у учащихся начальных классов общеобразовательных школ// Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: Материалы Третьей Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2004. – С.53-60.
 16. Еремина, В.Н. Развитие лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 193 с.
 17. Ефросинина Л.Н. Литературное чтение (1-4 классы): методическое пособие. – М.: Вентана-Граф, 2003.
 18. Иншакова, О.Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/narusheniya-pisma-i-chteniya-uchashchikhsya-pravshei-i-npravshei>

19. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/eksperimentalnoe-issledovanie-psiholingvisticheskikh-zakonomernostey-smyslovogo-voispriyatiya-teksta>
20. Знаков, В.В. Психология понимания / В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН, 2005. – 436 с.
21. Калмыкова, З.И. Понимание школьниками учебного материала [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.studmed.ru/kalmykova-zi-ponimanie-shkolnikami-uchebnogo-materiala_c10213dcf20.html
22. Карачевцева, И.Н. Организация работы по формированию понимания читаемого текста с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи, в условиях общеобразовательной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. - № 133. – С. 267-272.
23. Карачевцева, И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дисс. кан. пед. наук. – М., 2012. – 26 с.
24. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение : Учебник. В 2-х частях. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2015.
25. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/klichnik/index.htm>
26. Корицкая, Е.Г., Шимкович, Т.А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65635b2bc78a4d53b89521316d36_1.html
27. Крылова, Н.Л. Использование текстов для первоначального чтения в специальном обучении детей с ОНР: автореф. дисс. канд. пед. наук. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1566366/>

28. Лалаева, Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р.И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С.132-139.
29. Леонтьев, А.А. Восприятие текста как психологический процесс [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://test-metod.ru/index.php/component/content/article/13-leontev/377-leontev234>
30. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/209366/>
31. Люблинская, А.А. Детская психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1833164/>
32. Микляева Ю.В. Рекомендации по развитию речи у детей с ОНР 2-го уровня // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 4. – С.12-16.
33. Оморокова, М.Н. Совершенствование чтения младших школьников: Методическое пособие для учителя / М.Н. Оморокова. – М.: Аркти, 1999. – 160с.
34. Разуваева, Т.А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Автореферат дисс. канд. пед. наук. Тула, 2006. – 23 с.
35. Рубакин, Н. А. Психология читателя и книги [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-nasledie-n-a-rubakina-v-sisteme-bibliotechno-informatsionnogo-obrazovaniya>
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
37. Рыбникова, М.А. Очерки по методике литературного чтения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/967967/>
38. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. – №1. – 2003. – С.14-17.

- 39.Смирнов, А.А. Избранные психологические труды [Электронный ресурс].
Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview /1635409/page:53/>
- 40.Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. Режим доступа:
<http://www.twirpx.com/file/508143/>
- 41.Филичева, Т.Б., Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books /1/0146/1_0146-1.shtml
- 42.Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
- 43.Хватцев, М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов [Электронный ресурс].
Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0327/2-0327-1.shtml>
- 44.Цветкова, Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. – 304 с.
- 45.Шулекина, Ю.А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореферат дис. канд. наук. – М., 2008. – 27 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Изучение особенностей понимания читаемого текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи

1 блок: текст условно простой (простой по сюжету и лингвистическому оформлению с открытым смыслом)

Зимние забавы

Вечером был мороз. Земля и речка замёрзли. Утром дети вышли на улицу. Дуб у крыльца стоит голый, без листьев. Малыши лепят снежную бабу. Щенок Пушок им помогает. Саша катается на коньках, а Пётр на лыжах.

Вопросы к тексту:

1. Какие герои были в рассказе?
2. Чем заняты дети?
3. О каком времени года говорится в рассказе?
4. Какие признаки зимы были указаны в рассказе?

2 блок: текст условно сложный (сложный в содержательном и смысловом плане, а также по грамматическому оформлению)

Эта планета была очень занятая. Она оказалась меньше всех. На ней только и помещалось что фонарь да фонарщик. Маленький принц никак не мог понять, для чего на крохотной, затерявшейся в небе планетке, где нет ни домов, ни жителей, нужны фонарь и фонарщик. Но он подумал: «Может быть, этот человек и нелеп. Но он не так нелеп, как король, делец и пьяница. В его работе все-таки есть смысл. Когда он зажигает свой фонарь – как будто рождается еще одна звезда или цветок. А когда он гасит фонарь – как будто звезда или цветок засыпают. Прекрасное занятие. Это по-настоящему полезно, потому что красиво».

(по А. де С. - Экзюпери)

Вопросы к тексту:

1. Сколько героев в тексте?
2. Что делает маленький принц?
3. Что делает фонарщик?

4. Для чего фонарщик зажигает фонарь?

При оценке понимания текстов 1 и 2 блоков использованы следующие критерии, основанные на исследованиях З.И. Клычниковой, Н.П. Локаловой, Н.А. Менчинской, А.А. Смирновой и др.:

- полное или краткое, правильное и последовательное воспроизведение прочитанного текста;
- правильные ответы на вопросы по содержанию прочитанного;
- умение четко и обобщенно формулировать основную идею произведения;
- эффективность оказания помощи в виде наводящих вопросов экспериментатора.

Оценка понимания прочитанного в соответствии с уровнями понимания (по Н.П. Локаловой):

(3 уровень – полная дифференциация смысла) 3 балла – полное понимание смысла произведения. Дети могли самостоятельно достаточно полно или кратко, последовательно, без фактических ошибок воспроизвести прочитанный текст и правильно ответить на вопросы по содержанию. Они правильно и обобщенно формулировали основную идею произведения, в ряде случаев уже непосредственно не связывая ее с конкретным содержанием текста (например, заменяли пословицей)

(2 уровень – начало дифференциации смысла) 2 балла – начало вычленения смысла. Для этих детей характерно наличие полного или краткого, последовательного, без фактических ошибок пересказа текста и правильных ответов на поставленные вопросы по содержанию. На вопрос об основной идее произведения дети давали ответ обобщенной фразой, но для этого им требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов.

(1 уровень – проникновение в фабулу) 1 балла – понимание фабулы произведения. На этом уровне дети могли более или не менее полно излагать содержание или правильно ответить на поставленные вопросы по содержанию.

В качестве главной мысли могла приводиться либо отдельная фраза из этого произведения, либо ответ отсутствовал. Помощь педагога не помогала сформулировать основную мысль текста.

(0 уровень – полное непонимание прочитанного) 0 балла – Отсутствие понимания прочитанного. Дети либо отказывались от пересказа, либо воспроизводили прочитанное с грубыми ошибками, искажающими содержание. При ответах на вопросы по содержанию также отмечались либо отказ, либо ответы с грубыми ошибками, либо ответы на 1-2 вопроса (22).

3 уровень – высокий уровень

2 уровень – средний уровень

1 уровень – низкий среднего

0 уровень – очень низкий уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Подготовительный этап

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ
ФУНКЦИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПЕРЦЕПТИВНО-СМЫСЛОВУЮ
ОБРАБОТКУ ТЕКСТА****Совершенствование вербальных функций***1. Прочитай диалог.*

Федор Иванович Шаляпин всегда возмущался людьми, которые считают труд артиста легким.

- Они напоминают мне,- говорил певец, - одного извозчика, который как-то вез меня по Москве:

- А ты, барин, чем занимаешься? – спрашивает.

- Да вот пою.

- Я не про то. Я спрашиваю, чего работаешь? Петь - это мы все поём. И я пою, когда скучно станет. Я спрашиваю ты чего делаешь?

В этом диалоге высказаны два мнения о труде артиста. Кто из участников диалога считает, что труд артиста легкий, артисту ничего особенного делать не приходится, а кто придерживается противоположного мнения? Чьё мнение ты разделяешь? Поясни свой ответ.

Образец правильного ответа: 1) указано, что лёгким труд артиста считает извозчик, а противоположного мнения придерживается Шаляпин; 2) высказано собственное мнение; 3) приведён один аргумент собственного мнения.

2. Составь текст о котике по рисунку или расскажи о своем домашнем животном (устно).

3. Что общего и какая разница между словами друг и товарищ? Ответьте устно, затем оформите предложения письменно.

4. Напиши несколько предложений (4-5) о том, зачем в языке существуют вежливые слова и чем они помогают.

5. Прочитай и сравни два заголовка: «Наш класс», «Наш класс дружный».

Одинаковы они или отличаются друг от друга? Объясни.

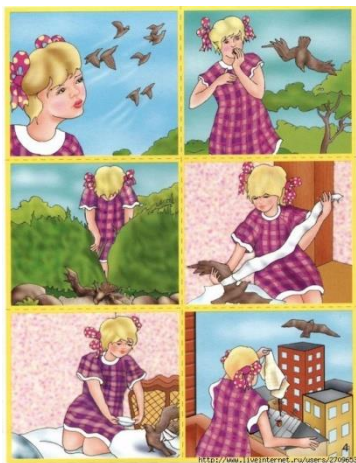
6. Прочитай начало сказки. В сказочном городе жил кукольный мастер. Он делал чудесные игрушки. Однажды к мастеру пришел... Придумай продолжение сказки.

7. Распространи предложения с помощью второстепенных членов предложения: В зоопарке мы увидели льва. Там были еще обезьяны. Были волки. В клетке попугаи...

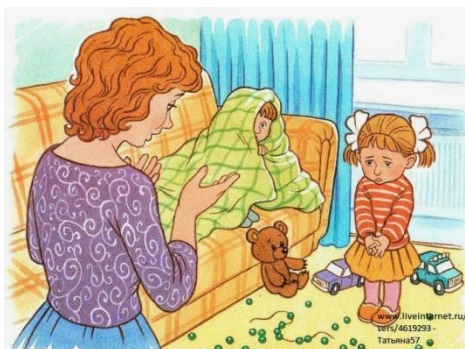
8. Составь текст по аналогии с прочитанным:

После холодной, суровой зимы все ждут весну. Кто открывает весну? Весну цветов открывает ранний первенец – мать-и-мачеха. Этот золотой подснежник растет на солнечных глинистых склонах. Мать-и-мачеха распускается раньше всех трав – до выставки ульев, до вылета первых пчел, до ледохода. Цветет этот чудесный цветок около двух месяцев.

9. Составь рассказ по серии сюжетных картинок.



10. Составь рассказ по сюжетной картинке



Совершенствование невербальных функций

Восприятие

Какая буква лишняя?

А У Р О Ы, Д З Ж К В, Я А О И У

Какой слог лишний?

МА РА НА ЛЫ, ЖИ ШИ КЫ МИ

Что общего в словах?

Мел – мель мол – мял мыл – мил

Чем слова различаются?

Река – речка – ручка – ручей – ручеек

Переведи слова с марсианского

Гирт (тигр)

Соли (слон)

Чукар (ручка)

Сколько спряталось слов?

Волчишкоткрытоященокночь

Расшифруй слова

МАшиКАн ткВья огЕЦур роДога ЧОКсунДУ ЗИНАкор

Прочитай слова справа налево

Из какой сказки данные персонажи?

Кого здесь не хватает?

ьдевдем цяз клон асил комерет

Внимание

«Называем цвет»

Называйте вслух при чтении следующего цветного текста цвета слов.

Именно цвета, а не то, что написано.

Красный. **Зеленый.** **Синий.** **Желтый.** **Фиолетовый.** **Оранжевый.**

Коричневый. **Синий.**

Красный. **Синий.** **Зеленый.** **Фиолетовый.** **Желтый.**

Коричневый. **Синий.** **Зеленый.** **Синий.**

«Выросли на грядке»

Найдите в квадрате названия овощей, а прочесть их можно, шагая вниз, вверх, вправо, влево. Двигаться по диагонали нельзя.

К	А	Ц	Е	Р	К	О
У	П	У	Р	О	М	В
С	О	Г	П	А	Т	Ь
Т	А	Р	Е	К	Ы	К
Р	Е	Ц	Б	А	А	В
Е	О	Р	А	Ч	К	У
П	Г	О	Х	О	К	Л

«Найди слово»

Варианты выполнения упражнения:

1. Искать на странице все слова, начинающиеся на определенную букву.
2. Искать на странице все случаи упоминания определенного слова или фразы.

Игра «Перевернутые слова»

Инструкция: учащимся предлагается набор слов, в которых буквы перепутаны местами. Необходимо, восстановить нормальный порядок слов.

Пример: МАИЗ- ЗИМА, НЯНААВ- ВАННАЯ.

- | | | |
|------------|-------------|----------|
| а) ШИАМНА- | б) ЛАБОСАК- | в) СЫУБ- |
| ТЕЕВР- | ДАУМ- | ЛОХДО- |
| ФЕКРИ- | ТРКО- | ЛОРЬ- |
| ЕЗЕЖОЛ- | РМЕО- | МЕТА- |
| АКША- | НАЛЕП- | ВОРЬК- |

Игра «Пишущая машинка»

Инструкция: Учитель предлагает учащимся «напечатать» какое-нибудь предложение.

Например: «Велик океан, но и капля для него прибыль».

Участники игры должны по очереди называть буквы. Когда слово кончается, вы должны встать, а когда надо поставить знак препинания, все топают ногой, в конце предложения все должны хлопнуть в ладоши.

«Исправь ошибки в тексте»

Инструкция: «На доске записан текст. Внимательно прочитайте. Найдите допущенные ошибки.

Одуванчики.

Все знают эти простые цветы. Они похожи на маленькое солнце с золотыми лучами. Семена одуванчика быстро созревают и делаются пушистым шариком. Дунешь на шарик, и поплывт в воздухе лёгкие пушинки. Вот почему народ и назвал этот цветок одуванчиком.

Память

«Кто больше запомнит слов из текста»

Детям предлагается текст, где каждое слово начинается с нового звука. Например: Вует, веет ветер, ворошит ветви ветлы. Вода – воронками, водоворотами. Взметаются волны. Валится ветхий вяз-великан. Вихрем взмывают в воздух взъерошенные воробьи. Все вокруг выветрила, высквозила вьюга! Вьюга!

«От слова к рассказу»

Я назову тебе несколько слов, а ты постарайся их объединить. Придумай рассказ с помощью этих слов: поляна, колесо, чашка, экскаватор, нора, лупа, весна, ведро.

«Слушаем и рисуем»

Задание: Прослушай стихотворение и по памяти нарисуй те предметы, о которых в нём говорится.

Матрешек будем рисовать:

Раз, два, три, четыре, пять.

Всех больше первая матрешка:

Зеленый сарафан, кокошник.

За ней сестра – вторая,

В жёлтом платье выступает.

Третья меньше второй:

Сарафанчик голубой.

У четвертой матрешки

Рост поменьше немножко,

Сарафанчик синий,

Яркий и красивый.

Пятая матрешка –

В красненькой одежке.

Всех запомнить постарайся,

За рисунок принимайся!

«Получи слово»

Выделите последние слоги в ответах на вопросы. Прочитайте их по порядку. При правильном выполнении задания должно получиться новое слово.

-Как называется мороженое с шоколадной глазурью на палочке?

-Без чего нельзя изготовить ни окно, ни очки, ни бинокль?

-Как называется слово, противоположное слову БЛИЗКО?

«Зоопарк»

Попросите ребенка посмотреть на карточку и представить вместо слов изображения животных – каждое на своем месте. Потом уберите карточку. Пусть младший школьник припомнит и изобразит с помощью цветных карандашей каждое из животных. Проверьте, правильно ли это ему удалось.

С		М	Е	Д	В	Е	Д	Ь
О								
В								
А	Л	О	Ш	А	Д	Ь		
К								
А				Т	И	Г	Р	
К	О	Ш	К	А	П		З	
					Е		Е	
				К	Р	О	Т	В
					У		Р	
	Б	О	З	А	Х		А	

Мышление

«Составление предложений»

Берутся наугад 3 слова, не связанные по смыслу, например, «озеро», «карандаш» и «медведь». Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти 3 слова (можно менять их падеж и использовать другие слова). Ответы могут быть банальными («Медведь упустил в озеро карандаш»), сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя исходными словами и введением новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере»), и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревел, как медведь»).

«Слово, слово, предложение...»

Первый участник называет любое слово. Второй участник добавляет любое свое слово. Третий участник придумывает предложение, включающее указанные два слова, т. е. ищет возможные соотношения между этими словами. Предложение должно иметь смысл. Затем он придумывает новое слово, а следующий участник пытается связать второе и третье слово в предложение и т. д. Задача заключается в постепенном увеличении темпа выполнения упражнения.

Например: дерево, свет. «Забравшись на дерево, я увидел невдалеке свет из окна сторожки лесничего».

«Начальные буквы»

Даются начальные буквы (например, В—С—Е—П), каждая из которых представляет собой начало слов в предложении. Нужно образовать различные предложения, например «Всей семьей ели пирог».

«Продолжи фразу»

Детям предлагается начало фразы. Нужно продолжить эту фразу словами «из-за того что...», «потому что...». Сегодня я очень замерз, потому что... на улице мороз

... долго гулял ... забыл надеть свитер.

У мамы хорошее настроение, потому что... и т. д.

«Исключение 4-го лишнего»

Предлагаются группы слов, три из которых объединены существенным признаком, а четвертое слово оказывается лишним, не подходящим по смыслу.

Например, грузовик, электричка, автобус, трамвай. «Грузовик» — лишнее слово, так как электричка, автобус, трамвай — пассажирский транспорт; яблоко, черника, груша, слива лишнее слово — черника, так как яблоко, груша, слива — фрукты и т. д.

«Составь пословицу»

Детям предлагается таблица с пословицами, записанными в два столбца: в первом – начало, во втором – окончания, не соответствующие друг другу.

Задание: прочитать, сопоставить части пословиц и переставить по смыслу, запомнить исправление пословицы.

Время выполнения 1 минута.

НАЗВАЛСЯ ГРУЗДЕМ, ГУЛЯЙ СМЕЛО.

ЛЮБИШЬ КАТАТЬСЯ, ПОТЕХЕ ЧАС.

СДЕЛАЛ ДЕЛО - ПОЛЕЗАЙ В КУЗОВ.

ДЕЛУ ВРЕМЯ, ЛЮБИ САНОЧКИ ВОЗИТЬ.

Воображение

«Придумывание недостающих частей рассказа»

Детям читается рассказ, в котором одна из частей пропущена (начало события, середина или конец). Задание состоит в том, чтобы домыслить недостающую часть.

«Придумай и свой конец сказки»

Предложить детям изменить и сочинить свой конец знакомых сказок.

«Колобок не сел лисе на язычок, а покатился дальше и встретил ...».

«Волку не удалось съесть козлят потому что...» и т.д.

«Маленький гном»

Описание. Детям предлагается послушать стихотворение Ш. Силверстейна «Маленький гном», затем каждый пытается вообразить себя маленьким гномом и рассказать, какие истории могли бы с ним приключиться.

Если я был бы маленький-маленький гном,
Я б умывался каплей одной дождя,
Я бы на божьей коровке ездил верхом,
Удочку прятал в дырочку от гвоздя.

Я под дверями бы запросто проходил,
Мне бы комар казался большим орлом,
Блюдце - большим озером, если б я был...
Если б я был маленький-маленький гном.

Я бы ни папу, ни маму обнять не мог,
Разве мизинчик, и то - не наверняка.
Я бы в испуге шарахался из-под ног
Даже полуторамесячного щенка.

Если бы мне подарила конфету «Полёт»
Тётя, которая очень любит меня,
Я бы конфету эту ел целый год,
Фантик один разворачивал бы полдня.

Чтоб написать короткое слово «привет»,
Я бы с неделю ворочал вечным пером...
(Эти стихи я писал четырнадцать лет,
Я ведь и есть маленький-маленький гном.)

«Какого цвета снег?»

Описание. Педагог или дети читают произведение В. Бирюкова «Какого цвета снег?», предлагая придумать для зайца такой ответ, который не рассердил бы ни волка, ни медведя.

КАКОГО ЦВЕТА СНЕГ?

Заспорили медведь с волком о цвете снега.

- Белый, белый, - в десятый раз повторял волк.

- Нет, серый, серый, - твердил медведь.

Долго спорили. Дело чуть не до драки дошло. Вдруг из-за кустов заяц вывернулся. Увидел зверей и застыл на месте.

- Эй, заяц, - позвал медведь. - Иди сюда. Спор у нас тут вышел: какой цвет у снега?

Заяц покосился на волка:

- А вы как думаете?

- Я говорю, серо-чёрный, - сказал медведь.

- Нет, - сказал волк. - Белый он.

Посмотрел заяц на огромные лапы Потапыча, глянул на волчьи клыки и выпалил:

-А он...

Ответ зайца: «А он бело-серо-чёрный!».

Окончание предложений или коротких рассказов

Зачитывается начало предложения или первые две-три фразы рассказа, например: «Вернувшись домой, я решил первым делом помыть руки, открыл кран, и тут вдруг...». Задача игроков – составить, как можно больше различных вариантов его окончания. Варианты должны быть короткими (не более двух-трех предложений) и содержать в себе описание необычных, иногда фантастических событий. Так, в нашем примере фразу можно закончить тем, что кто-то необычный, зашипев, вылез из крана, или кто-то очень большой положил действующему персонажу руку на плечо, или что открытие крана вызвало какие-то странные события в доме и т.п. В процессе обсуждения результатов наряду с определением наилучшего окончания рассказа вырабатывается и некоторый синтетический вариант, объединяющий в себе достоинства нескольких единичных ответов.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ВДУМЧИВОГО, ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ

«Уточняющие вопросы»

Выводят на уровень понимания текста. Это провокационные вопросы, требующие ответов «да» - «нет» и проверяющие подлинность текстовой информации. Начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то...?», «Правда ли, что ...?». Представляют собеседнику обратную связь относительно того, что он только что сказал. Такие вопросы вносят ощутимый вклад в формирование навыка ведения дискуссии. Важно научить задавать их без негативной окраски.

«Задай вопрос к тексту»

К примеру, задать вопросы, которые начинались бы со слов «Что...?», «Какой...?», «Где...?», «Почему...?» и т.д.

«Творческие вопросы»

Подразумевают синтез полученной информации. В них всегда есть частица «БЫ» или будущее время, а формулировка содержит элемент прогноза, фантазии или предположения. Начинаются со слов: «Что бы изменилось, если бы...?», «Что бы произошло, если...», «Как вы думаете, как будут развиваться события дальше?»

«Оценочные вопросы»

Направлены на выяснение критериев оценки явления, событий, фактов. Как вы относитесь к...?», «Что лучше...?», «Правильно ли поступил...?», «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один герой отличается от другого?». Направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов.

«Практические вопросы»

Нацелены на применение, поиск взаимосвязи между теорией и практикой. «Как бы я поступил на месте героя?»

Основной этап

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ПРЕДМЕТНО-ДЕНОТАТИВНОМ УРОВНЕ



(Формирование навыка выделения ключевых слов)

<p>Чтение повествовательных текстов с цепной организацией связи предложений</p>	<p><i>Читай каждое предложение и с помощью фигурки отмечай свое передвижение по рисунку.</i></p> <p style="text-align: center;">Прогулка</p> <p>Девочка была на качелях и пошла оттуда прямо к красному зданию. Перешла дорогу и сразу повернула направо. Дошла до конца ограды и повернула налево. Пройдя возле высотного здания, девочка перешла дорогу и повернула налево. Пошла прямо, а потом повернула направо и пришла, куда хотела.</p>  <p><i>Покажи, к какому зданию дошла фигурка.</i></p>
<p>Чтение описательных текстов с параллельным типом связи предложений</p>	<p>Сидел маленький медвежонок. У него в лапах был красивый букет. Медвежонок был очень радостным. Вокруг него летали бабочки. Это были его друзья. Одна бабочка синяя, а другая – желтая.</p> <p><i>О каком медвежонке идет речь? Выбери соответствующую картинку из четырех предложенных.</i></p> 

<p>Чтение повествовательных текстов с параллельным типом связи предложений</p>	<p>Миша и Петя решили погулять. День был солнечным, но было достаточно холодно. У ребят было хорошее настроение. Они пошли на горку. Миша взял санки, а Петя ледянку.</p> <p>На улице бы тепло. Небо светло-голубое и ярко светило солнце. Вика с мамой поехали к бабушке на дачу. Там они вышли на участок и стали убирать овощи. Вечером стало холоднее и всей семьей, они оделись тепло, и вышли на улицу прогуляться.</p> <p><i>О каком времени года идет речь? Подчеркни слова, которые доказывают твой выбор.</i></p>
--	---

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УРОВНЕ

<p>Формирование навыка грамматического прогнозирования</p>	<p>Чтение предложений с недописанными окончаниями в словах</p>	<p>В глубокой древност... у людей не было часов. Они не умели делить сутки на часы, минуты. Сегодня часы повсюду с нами. Они висят на улиц..., в школ..., в метро, на вокзал....</p> <p style="text-align: center;">Домой</p> <p>Была ясн... летн... ночь. Луна светила весело и спокойно; она заливала своим серебром поляны и дороги, пронизывала холодными лучами леса, золотила реки. В эту самую ночь из дверей переселенческ... барака крадучись вышел Сёмка, вихраст... бледнолиц... мальчик лет одиннадцати, огляделся, перекрестился и вдруг побежал что было мочи по направлению к бескрайн... полю, откуда начиналась «расейск...» дорога. Боясь погони, он часто оглядывался, но никто за ним не бежал. И он благополучно достиг сначала поляны, а потом и трактов... пути. Здесь он остановился, подумал и потихоньку пошел вдоль по широк... дороге.</p> <p style="text-align: center;">Грибы</p> <p>Ребята пошли в лес за грибами. Рома нашел под березой красив... подберезовик. Валя увидела под сосной маленьк... масленок. Сережа разглядел в траве огромн... боровик. В роще они набрали полн... корзины разных грибов. Ребята весел... и довольн... вернулись домой.</p> <p style="text-align: center;">Ранняя весна</p> <p>Наступила ранн... весна. Ярк... солнце рушит последние снежн... крепости. Звонк... капель</p>
--	--	---

		<p>стучит по земле. В лесу пахнет душист... почками. Зелён... ёлочки важно вытянули свои колюч... ветки. С берёзки течёт сладк... сок. Лучи солнца осветили всю окрестность. Ожил лес. Над головой послышалась звонк... трель. За стволами деревьев мелькнула стайка птиц. Весной много хлопот и забот у пернат... царства.</p>
	<p>Чтение простых повествовательных текстов с недописанными словами</p>	<p>Лев, медведь и лисица. Лев и медведь добы... мясо и стали за него драться. Медведь не хот... уступить, и лев не уступ... . Они так долго бил..., что ослаб... оба и легли. Лисица увидает... их мясо, подхвати... его и убежа... .</p> <p>Барсуки. Свети... яркое солныш.... Под сосной у реки бы... барсучья но... . У норы сид... барсук. Вот зверек изд... слабый звук. Из темной но... стали выпол.... барсу... . Малы... бы... маленькие и жирные. Барсучата ста... играть. Они перекатыва... с боку на бок по сырой зем... . Маленький барсу... был самый весе... .</p>
<p>Формирование навыка морфемного анализа слов на уровне предложения</p>	<p>Чтение и анализ предложения</p>	<p>Женя каталась на качелях. Женя катался на качелях.</p> 
	<p>Чтение и анализ квазипредложения</p>	<p>Клиля каляет кинаму. Клиля скаляла кинаму.</p> 

<p>Формирование навыка морфемного анализа слов на уровне текста</p>	<p>Чтение квазитекстов и выполнений заданий к ним</p>	<p><u>ЗМЕЕГРЫЧ</u> (пер. Л. Яхнина) Червело. Ужные мрави Кузали на снову. За нисом прали курави, Склюняя пелаву. А длиннохрастый Змеегрыч Уже репит на зель, И слышен плюстоустый злыч За триныжды мезель. - <i>Какой Змеегрыч?</i> - <i>Что слышен?</i></p> <p><u>ВЕРЛИОКА</u> (пер. Т. Щепкиной-Куперник) Было супно. Кругтелся, винтясь по земле, Склипких козей царапистый рой. Тихо мисиков стайка грустела во мгле. Зеленавки хрющали порой. <i>Какой был рой?</i> <i>Кто грустел во мгле?</i> <i>Что делали зеленавки?</i></p>
---	---	--

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА КОНЦЕПТУАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОМ УРОВНЕ

<p>Формирование навыка контекстуального прогнозирования</p>	<p>Чтение простых коротких текстов с пропущенными именами существительными</p>	<p style="text-align: center;">За малиной</p> <p>Наступил июль. Стоит сильная (жара). Ребята идут в лес. Вот кусты (малины). На кустах крупные душистые (ягоды). Вот и полная корзина (ягод). Брат Никита несет (корзину). Жара спала. Надвинулась темная (туча). Ребята быстро бегут к (дому).</p> <p style="text-align: center;">Весна</p> <p>Прошла зима. Стало пригревать ... (солнышко). Зазеленела ... (трава) на проталинах. Вот и последний ... (снег) растаял. Зацвели ... (цветы) на лугах. Прилетели ... (птицы). Печальная сидит Снегурочка. Ей бы тень да холодок. Она всё время прячется от ... (солнышка).</p>
	<p>Чтение простых коротких текстов с пропущенными именами прилагательными</p>	<p>Полетел по лесу комарик, устал, захотел пить. Увидел он цветок. У цветка стебелёк (зеленый), наверху – маленькие (беленькие) колокольчики, внизу – (крупные) багровые реснички. На них блестят (светлые) капельки воды.</p> <p>Мы хорошо рассмотрели Ваську. Это был неуклюжий (маленький) тигренок с (большой), широкой головой, с (круглыми) зелеными глазами, широким лбом и (короткими) ушами. Передние лапы у него</p>

	<p>Чтение простых коротких текстов с большим количеством пропущенных слов, выраженных именами существительными, прилагательными, глаголами и наречиями</p>	<p>толстые и (сильные), задние – (слабее) и тоньше. Туловище у Васьки (худощавое) и щуплое, хвост (длинный), как змея.</p> <p>Октябрь был (холодный) и ненастный. Тесовые крыши ужасно почернели. Прелестная трава в саду (полегла). Над лугами тащились гигантские (тучи). Сыпался грустный (дождь). Местные пастухи перестали гонять на окрестные пастбища (стада). До весны затих чудесный пастуший (рожок).</p> <p>Над городом низко повисли снеговые _____. Вечером началась _____. Снег повалил большими _____. Холодный ветер выл как _____ дикий _____. На конце пустынной и глухой _____ вдруг показалась какая-то девочка. Она медленно и с _____ пробиралась по _____. Она была худа и бледно _____. Она продвигалась медленно вперед, валенки сваливались с ног и _____ ей идти. На ней было плохое _____ с узкими рукавами, а на плечах _____. Вдруг девочка _____ и, наклонившись, начала что-то _____ у себя под ногами. Наконец она стала на _____ и своими посиневшими от _____ ручонками стала _____ по сугробу.</p>
<p>Формирование навыка вероятностного прогнозирования</p>	<p>Чтение коротких текстов, предъявляемых по частям, и развитие умения выстраивать гипотезы</p>	<p>Это простое изделие, которое есть в каждом доме. Это незаменимая вещь. Бывает разного цвета и размера.</p> <p>Узкая и длинная полоса ткани, может быть льняной или бумажной. Бывает, ручное, мохнатое, столовое, кухонное полотенце.</p> <p>Предназначено для высушивания или вытирания чего-либо. Снимает с предметов жидкость путём впитывания или трения при прямом контакте. У восточных славян его называли еще рушником. <i>(полотенце)</i></p> <p>Это очень важная вещь. Она должна быть удобной. Почти в каждом доме есть или раньше была.</p> <p>Эта вещь бывает большой и маленькой, разного цвета. Каждый выбирает ту, которая ему нравится.</p> <p>С этой вещью приходится ходить в школу целый год, а иногда и два. Туда складывают учебники и остальные школьные</p>

		<p>принадлежности. (<i>портфель</i>)</p> <p>Эта вещь есть, практически, у каждого человека. Она очень удобная. Бывает разного размера и толщины.</p> <p>Обычно туда что-то записывают. Ее носят на пары студенты, на совещания - сотрудники.</p> <p>Возможно разработка специального дизайна обложки.</p> <p>Обычно твердая обложка, но есть и мягкая.</p> <p>Небольшая тетрадь или записная книжка с отрывными листами, обычно скрепленными сверху при помощи скрепок или металлической спирали. (<i>блокнот</i>)</p>
--	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Консультация для родителей

«Как ребенка научить понимать читаемый текст?»

Научив ребенка читать, родители обычно вздыхают с облегчением: самая трудная часть пути пройдена. Но ситуации, когда дети не могут понять прочитанный самостоятельно текст, не так уж и редки: их силы уходят на правильное чтение и смысл слов, а то и целых фраз просто ускользает.

Представим ситуацию: ребенок прочитал слово или короткую фразу, но *понять смысл не смог*. Родители просят повторно прочесть, но результат лучше не становится: ребенок не понимает, что читает. Более того, начав переживать и нервничать из-за возможного недовольства родителей или учителя, дети начинают читать сбивчиво, путать буквы и слоги, неправильно расставлять ударения.

Знание алфавита, умение произносить звуки и правильно складывать буквы в слоги еще не является гарантией того, что дети смогут понять написанное. И если в первом классе объемы заданий для чтения относительно невелики, то в дальнейшем обучение строится именно на умении читать и понимать прочитанный текст, поэтому решать проблему с осмыслением письменной речи необходимо как можно раньше.

Почему дети не понимают прочитанное?

Какие причины способствуют возникновению этой проблемы?

Во-первых, привычка. Обучая своих детей, родители были настолько поглощены самим фактом чтения, что не уделяли внимания тому, насколько ребенок понимает прочитанное.

Во-вторых, помимо автоматического чтения, когда ребенок тараторит текст, не вникая в его содержание, причиной непонимания прочитанного может быть и хроническая усталость. Стараясь учиться изо всех сил и соответствовать ожиданиям взрослых, ребенок испытывает стресс, накапливается усталость, и как результат – снижение успеваемости, в том числе и по чтению.

В-третьих, данная проблема характерна и для детей с проблемами речевого развития и небольшим словарным запасом. В таких случаях они просто не понимают значения слов, а конструкция даже несложной фразы вызывает определенные затруднения.

Какие советы использовать родителям?

Признаки непонимания прочитанного – не причина для родительского недовольства, а свидетельство того, что ребенку необходима помощь. Если вовремя не среагировать на такую ситуацию, то такая манера чтения закрепится и переучивание в дальнейшем потребует большего старания.

Справиться с такой неприятностью можно, но для этого придется приложить определенные усилия.

1. Необходимо убедиться, что ребенок знает все буквы, но не по азбуке или кубикам, где рисунок может натолкнуть на нужный ответ, а в тексте. Для этого, например, можно предложить ребенку игру, в которой нужно найти и вычеркнуть все знакомые буквы, а незнакомые – обвести в кружок.

2. Нужно чаще читать, но книги должны отвечать определенным требованиям:

- крупный шрифт
- интересная тема
- преимущественно короткие фразы: чем они короче, тем проще будет их понять (предложения, состоящие из 5 и более слов следует читать вместе с ребенком)
- отсутствие устаревших слов, что характерно, например, для классических произведений.

3. Не подгоняйте ребенка, как бы медленно он ни читал. Скоростное чтение – совсем не показатель понимания прочитанного. Чаще переспрашивайте, уточняйте сюжет, просите напомнить содержание предыдущей строчки. Так вы будете стимулировать его к осознанному

вдумчивому чтению, а заодно сможете контролировать, насколько глубоко усваивается им текст.

4. Позвольте ребенку читать так, как ему удобнее. Если нужно, пусть водит пальцем по фразе или подкладывает под строчку линейку.

5. Заведите забавную привычку общаться дома с помощью коротеньких записок. Оставьте ребенку письменное послание с описанием того, где именно лежит его любимое лакомство или новая игрушка. Конечно же, буквы должны быть крупными и разборчивыми.

6. Выучивая наизусть стихи, обязательно уточняйте, понял ли их ребенок, разъясняйте значение сложных или редко употребляемых слов. В данной ситуации важна не зубрежка, а осмысление произведения.

7. Работая над сказками и рассказами, обсуждайте главных героев, их поступки и мотивы, которые ими руководили.

8. Контролируйте физический тонус ребенка. Гуляйте на свежем воздухе, активно обсуждайте то, что видите на прогулке, поощряйте разговорную активность ребенка. Это будет способствовать общему развитию речи и обогащению словарного запаса, что не будет лишним при устранении проблем с чтением и пониманием материала.

9. Помогая детям выполнять домашнее задание, просмотрите тексты, которые предназначены для работы в школе на следующий день. Найдите сложные и длинные слова, обсудите их значение. Это поможет ребенку чувствовать себя увереннее на уроке и немного сгладит остроту проблемы.

Способов и приемов, направленных на развитие беглого и осмысленного чтения, существует великое множество. Главное – использовать их в комплексе и регулярно. Ответственное и систематическое выполнение упражнений станет гарантией положительного результата и залогом успеваемости по всем остальным предметам.