ИЗДАТЕЛЬСТВО ГРАМОТА

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 10 | 2026. Volume 11. Issue 10
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Типологически ориентированный индивидуально-дифференцированный подход к развитию восприятия и понимания литературных текстов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Кронштатова Е. А.

Аннотация. Цель исследования – экспериментально проверить эффективность индивидуально-дифференцированного подхода к развитию восприятия и понимания литературных текстов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, реализованного через типологически ориентированные коррекционно-логопедические маршруты. В статье кратко представлены теоретико-методологические основания подхода, логика его реализации и результаты формирующего эксперимента. Показано, что дифференциация коррекционного содержания по типологическому профилю трудностей позволяет учитывать индивидуальную структуру дефицита при сохранении общего образовательного пространства класса. Научная новизна исследования состоит в обосновании возможности сочетания единого содержания обучения с адресной коррекционной помощью, определяемой диагностически установленным профилем трудностей. В результате исследования установлена положительная динамика восприятия и понимания литературных текстов в экспериментальной группе; выявлены различия в выраженности эффекта у обучающихся разных типологических групп.

EN

A typologically oriented individually differentiated approach to developing the perception and understanding of literary texts in primary school students with disabilities in the context of inclusive education

E. A. Kronshtatova

Abstract. The aim of the study is to experimentally verify the effectiveness of an individually differentiated approach to developing the perception and understanding of literary texts in primary school students with disabilities, implemented through typologically oriented correctional and speech therapy routes. The article briefly presents the theoretical and methodological foundations of the approach, the logic of its implementation, and the results of the formative experiment. It is shown that the differentiation of correctional content based on the typological profile of difficulties makes it possible to take into account the individual structure of the deficit while maintaining the overall educational space of the class. The scientific novelty of the study lies in the substantiation of the possibility of combining a unified learning content with targeted remedial assistance, determined by a diagnostically established profile of difficulties. As a result, a positive trend in the perception and understanding of literary texts was identified in the experimental group; differences in the intensity of the effect were revealed among students from different typological groups.

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) (ФГОС НОО ОВЗ, 2014), обучающиеся начальных классов должны освоить умение вдумчиво читать, воспринимать и понимать текст. Однако именно восприятие и осмысление литературного произведения становится для многих детей с ОВЗ серьезной трудностью: восприятие нередко оказывается фрагментарным,

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/ped20260235

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

смысловые связи между эпизодами не улавливаются, подтекст остается незамеченным, а пересказ прочитанного получается кратким и аграмматичным. Понимание текста является результатом совместной работы нескольких функциональных систем и формируется постепенно, в ходе обучения (Выготский, 1999; Гончарова, 2009; Лурия, 1979).

Данные констатирующего этапа исследования, проведенного в 2022-2023 гг. на базе МАОУ «Центр образования имени И. А. Милютина» г. Череповца с участием 254 обучающихся 1-4 классов (133 обучающихся с ОВЗ, из них 66 с задержкой психического развития и 67 с тяжелыми нарушениями речи, а также 121 нормативно развивающийся сверстник), показали, что структура этих трудностей качественно различна. Были выделены два устойчивых типологических профиля. Первый, регуляторно-мнестический профиль, или тип I, преимущественно фиксируется у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Второй, фонематико-семантический профиль, или тип II, характерен для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Само разделение на данные профили базируется на тщательном анализе структуры имеющегося дефицита. Подобный анализ опирается на классические нейропсихологические концепции отечественных исследователей (Ахутина, Пылаева, 2008; Лурия, 1979; Цветкова, 2005). Данный типологический подход становится основополагающим при выстраивании содержания коррекционно-логопедической работы. В рамках одной учебной группы вполне могут одновременно находиться дети с одинаковым клиническим диагнозом, но при этом демонстрирующие совершенно различную структуру своих трудностей и механизмы их возникновения. Исследование направлено на экспериментальную проверку эффективности индивидуально-дифференцированного подхода, реализуемого посредством типологически ориентированных коррекционно-логопедических маршрутов.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогических, психолингвистических и методических подходов раскрыть общепедагогические и специально-педагогические основания индивидуально-дифференцированного подхода и обосновать необходимость учета типологического профиля трудностей при развитии восприятия и понимания литературных текстов.

2. Охарактеризовать логику реализации индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционно-логопедической работе, включая взаимосвязь диагностики, определения типологического профиля и выбора адресных средств педагогической помощи.

3. Экспериментально оценить динамику восприятия и понимания литературных текстов в экспериментальной и контрольной группах и определить выраженность адресного эффекта у обучающихся выделенных типологических групп.

Применялись теоретические методы (анализ и обобщение психолого-педагогической, лингвистической, психолингвистической и логопедической литературы, анализ нормативных документов и образовательных программ, моделирование); эмпирические методы (анализ психолого-педагогической документации, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент в единстве констатирующего, формирующего и контрольного этапов); методы моделирования; методы проектирования программ; методы количественной и качественной обработки данных (описательная статистика, U-критерий Манна – Уитни, φ*-критерий углового преобразования Фишера).

Теоретическая база исследования представлена следующими теориями и концепциями:

– культурно-историческая теория развития высших психических функций и учение о зоне ближайшего развития (Выготский, 1999), в соответствии с которыми понимание текста рассматривается не как разовый акт извлечения смысла, а как опосредованное знаком речемыслительное действие, формируемое поэтапно; этим обусловлены опора на знаково-символические средства (картинный план, «Логический квадрат», схемы) и дозирование помощи по принципу «от обучающей к самостоятельной»;

– нейропсихологический подход к анализу структуры дефицита (Лурия, 1979; Ахутина, Пылаева, 2008; Цветкова, 2005), согласно которому сходные проявления трудностей понимания текста могут быть обусловлены различной структурой нарушений высших психических функций, вследствие чего наличие одного и того же диагноза не гарантирует тождественности внутренних механизмов затруднения; это определяет переход от нозологической дифференциации к профильной и опору коррекционной работы на индивидуальный профиль дефицитарных и сохранных звеньев;

– деятельностный подход и теория поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, 2002; Леонтьев, 2005), обосновывающие построение работы с текстом как последовательности внешне развернутых операций (составление плана, заполнение схем) с их последующим свертыванием во внутренний план, что определяет четырехэтапную организацию программы;

– концепция становления читательской деятельности (Гончарова, 2009) и модель становления текстовой компетенции (Грибова, 2005), обосновывающие оценку сформированности текстовой деятельности и стратегии выделения ключевых слов и тема-рематического анализа текста;

– коммуникативно-когнитивный и методический подходы к литературному развитию младших школьников (Воюшина, 2010; Львов, Горецкий, Сосновская, 2007), задающие содержательную структуру уровней понимания текста – фактуального, смыслового, интерпретационного и оценочного, – положенную в основу как диагностического инструментария, так и содержательно-технологического компонента модели.

Результаты современных исследований подтверждают эффективность структурированного обучения пониманию текста в начальной школе. Фиксируется устойчивое положительное влияние обучения, основанного на анализе структуры текста, на понимание прочитанного (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul, Bergh, 2021), что согласуется с опорой разработанной программы на работу со структурой содержания. Анализ коррекционных программ показывает, что результативность вмешательства связана прежде всего с его адресностью –

соответствием содержания работы выявленному дефицитарному звену (Filderman, Austin, Boucher et al., 2022). Обзоры обучения пониманию и восприятию текста у обучающихся с ОВЗ фиксируют дефицит инструментов, пригодных для сопоставимой оценки разных категорий обучающихся (Joseph, Ross, Xia et al., 2023; Nilsson, Elwér, Messer et al., 2025). Исследования связи словаря и понимания у детей 7-10 лет показывают самостоятельный вклад языкового и смыслового компонентов в итоговый результат понимания прочитанного (Dujardin, Ecalle, Auphan et al., 2023). Отдельные аспекты индивидуально-дифференцированного подхода ранее освещались автором (Денисова, Леханова, Кронштатова, 2022; Кронштатова, 2024; Кронштатова, Леханова, 2025).

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные структурно-функциональная модель, программа «Понимаю текст» и учебно-методический комплект, включающий диагностическую методику с протоколом обследования, четыре рабочие программы для 1-4 классов, методические рекомендации для учителя начальных классов, карту взаимодействия специалистов и семьи и комплект дидактических материалов, могут применяться в работе учителя-логопеда и учителя начальных классов общеобразовательной школы для организации адресной коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ без изменения организационных условий инклюзивного класса.

Обсуждение и результаты

Ключевым понятием исследования выступает индивидуально-дифференцированный подход. В настоящей работе под ним понимается способ построения коррекционно-логопедической работы, при котором содержание, методы и мера педагогической помощи определяются не только нозологической принадлежностью обучающегося, а прежде всего диагностически установленным типологическим профилем сформированности восприятия и понимания текста. При этом коррекционное воздействие строится с опорой на сохранные функциональные звенья и целенаправленное развитие дефицитарных.

Теоретическое обоснование такого понимания индивидуально-дифференцированного подхода составляют положения культурно-исторической теории о развитии высших психических функций в процессе опосредованной деятельности и обучения (Выготский, 1999), деятельностный подход к организации и управлению процессом формирования психических действий (Гальперин, 2002; Леонтьев, 2005), а также нейропсихологический принцип анализа структуры дефицита, предполагающий выявление нарушенного функционального звена и определение сохранных компонентов, на которые может опираться коррекционное воздействие (Лурия, 1979; Ахутина, Пылаева, 2008; Цветкова, 2005). В совокупности данные положения позволяют рассматривать индивидуализацию коррекционной работы не как формальное приспособление заданий к нозологической категории обучающегося, а как определение содержания и меры педагогической помощи на основе качественного анализа структуры выявленных трудностей.

Теоретически индивидуально-дифференцированный подход опирается на несколько взаимосвязанных положений. Во-первых, трудности понимания текста имеют системный характер и могут возникать при различном сочетании нарушенных и сохранных звеньев, поэтому одинаковая нозологическая характеристика не предполагает тождественной структуры затруднений. Во-вторых, коррекционное воздействие должно учитывать зону ближайшего развития и обеспечивать постепенное уменьшение внешней помощи по мере формирования самостоятельного действия (Выготский, 1999). В-третьих, содержание работы должно соотноситься с этапами формирования речемыслительного действия и строиться от внешне развернутых операций к их постепенному освоению во внутреннем плане (Гальперин, 2002; Леонтьев, 2005). В-четвертых, работа с литературным текстом должна охватывать последовательные уровни его понимания: фактуальный, смысловой, интерпретационный и оценочный (Воюшина, 2010). При развитии текстовой деятельности обучающиеся осваивают способы выделять смысловые опоры и устанавливать связи внутри текста (Грибова, 2005).

Совокупность этих положений задает логику исследования. Сначала диагностически выявляют структуру трудностей, затем соотносят ее с типологическим профилем и после этого определяют содержание индивидуального коррекционного маршрута. В исследовании индивидуально-дифференцированный подход задает конкретную последовательность работы, связывая диагностику с выбором средств коррекции и последующей проверкой их результативности.

Обучающиеся с ЗПР и ТНР осваивают предметную область «Литературное чтение» в едином для класса образовательном пространстве и работают с общим содержательным материалом. При этом структура их затруднений различается и остается неоднородной даже внутри одной нозологической группы. У части обучающихся с ЗПР может выявляться конфигурация трудностей, характерная для типа II; встречается и обратное соотношение. Если дифференцировать содержание только по диагнозу, коррекционная работа будет ориентироваться на усредненные признаки нозологической группы, которые не всегда отражают фактическую структуру дефицита конкретного ребенка. Типологическая дифференциация сохраняет общий образовательный материал для класса, а способы его освоения соотносит с выявленным профилем. Поэтому она связывает результаты диагностики с содержанием коррекционной работы.

Именно поэтому в исследовании типологическая дифференциация связывает результаты диагностики с содержанием коррекционной работы. Благодаря этому обучающийся с ОВЗ остается включенным в общий образовательный процесс. Специалисты адресно меняют систему помощи в рамках организационных условий инклюзивного класса.

В соответствии с этой логикой коррекционно-логопедическая работа по развитию понимания литературных текстов проходит несколько взаимосвязанных этапов. Сначала специалисты диагностируют индивидуальный

профиль обучающегося и определяют его типологическую группу. Затем на основе диагностики составляют индивидуальный коррекционный маршрут и реализуют дифференцированное содержание на общем для класса текстовом материале. Данные промежуточной диагностики используют, чтобы скорректировать маршрут. Диагностика оценивает ход работы и задает направление дальнейших действий. Структурно-функциональная модель коррекционно-логопедической работы отражает всю эту последовательность от диагностики и определения типологической группы до реализации маршрута и обратной связи.

Структурно-функциональная модель коррекционно-логопедической работы по развитию восприятия и понимания литературных текстов связывает теоретические положения индивидуально-дифференцированного подхода с конкретными методическими решениями. Она задает последовательность работы: учитель-логопед выявляет особенности восприятия и понимания текста обучающимся, затем выстраивает адресную коррекционно-логопедическую работу в условиях инклюзивного обучения. Индивидуальный маршрут педагог строит с опорой на типологический профиль ребенка. Нозологическая принадлежность при этом не определяет содержание работы. Педагог варьирует состав внешних опор (схем, картинного плана и речевых образцов), меру педагогической помощи и последовательность формирования операций. Общий для класса текстовый материал сохраняется.

Схема 1 показывает связь пяти компонентов модели (целевого, теоретико-методологического, диагностического, содержательно-технологического и критериально-результативного). Их взаимодействие задает последовательный ход работы. Сначала определяют цель и теоретические основания, затем проводят диагностику, выбирают содержание и технологии коррекции, оценивают результаты и корректируют маршрут.

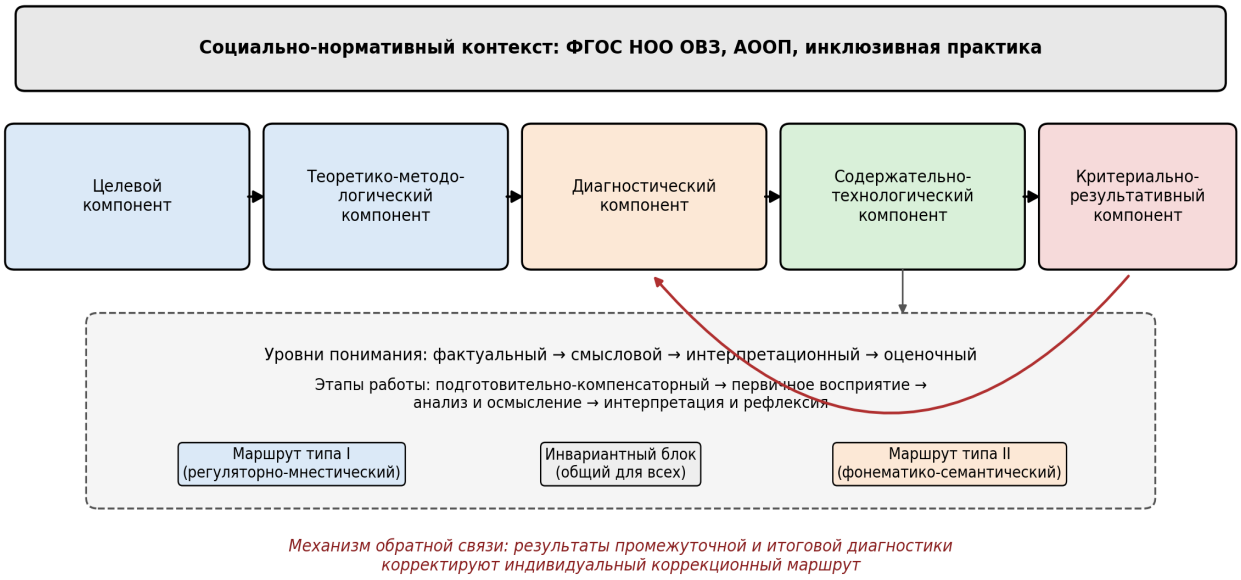

Схема 1. *Структурно-функциональная модель коррекционно-логопедической работы по развитию восприятия и понимания литературных текстов у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья*

Модель отвечает требованиям ФГОС НОО ОВЗ (2014) и федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП НОО ОВЗ, 2022). Коррекционная работа входит в освоение предметной области «Литературное чтение», сохраняет самостоятельное содержание и не дублирует учебный материал.

Целевой компонент модели задает направление коррекционно-логопедической работы. Она ориентирована на развитие у младших школьников с ОВЗ полноценного восприятия и понимания литературного текста с учетом структуры дефицита, выявленной у конкретного обучающегося. Несколько взаимосвязанных задач раскрывают эту цель. Работа формирует осознанное восприятие текста при чтении про себя и слушании, развивает смысловой анализ и последующую интерпретацию прочитанного. В ходе работы обогащается активный словарный запас, совершенствуется связная речь, формируются регулятивные и познавательные универсальные учебные действия, развивается устойчивая читательская мотивация.

Теоретико-методологический компонент модели объединяет рассмотренные выше индивидуально-дифференцированный, нейропсихологический, деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы, а также систему принципов, вытекающих из их положений. Принцип индивидуализации и дифференциации требует учитывать типологическую группу обучающегося и его индивидуальный профиль внутри нее. Компенсаторные средства подбирают с опорой на сохранные звенья психической деятельности. У обучающихся типа I развивают регуляторные и мнестические звенья, используя относительно сохранные языковые операции; при работе с типом II развивают фонематические и языковые процессы, опираясь на сохранные регуляторные возможности. Поэтапное формирование умственных действий задает ход работы во времени, от внешне опосредованных действий к большей самостоятельности. Меру педагогической помощи соотносят с зоной ближайшего развития. Системность и комплексность обеспечивают согласованность коррекционного воздействия и его связь с образовательным процессом.

При составлении маршрута исходят из принципа опоры на сохранные звенья психической деятельности. Для типа I предусматривают развитие регуляторных и мнестических звеньев с опорой на относительно сохранные языковые операции. При работе с типом II развивают фонематические и языковые процессы, используя сохранные регуляторные возможности. Принцип поэтапного формирования умственных действий определяет последовательность работы: от действий с внешней опорой к большей самостоятельности. Зону ближайшего развития учитывают, соотнося с ней меру и динамику педагогической помощи. Целостность коррекционной работы поддерживают принципы системности и комплексности воздействия.

Диагностический компонент модели реализует принцип единства диагностики и коррекции. Входная диагностика проводится по авторской методике оценки восприятия и понимания литературного текста, включающей два блока, «Восприятие текста» и «Понимание текста», 12 функциональных областей и 44 субтеста. Каждый субтест оценивается по единой трехбалльной шкале. Промежуточная диагностика служит основанием для корректировки маршрута, итоговая позволяет оценить результативность проведенной работы.

Содержательно-технологический компонент модели упорядочивает литературный материал в соответствии с четырьмя уровнями понимания текста. Первый, фактуальный, уровень предполагает понимание явно представленной информации. Смысловой уровень связан с установлением связей и причинно-следственных отношений. Интерпретационный уровень требует понимания подтекста и авторской позиции. Оценочный уровень предполагает формирование собственного отношения к прочитанному.

Работа разворачивается в четыре последовательных этапа: 1) подготовительно-компенсаторный, на котором активизируются опыт и словарь обучающегося и вводятся внешние опоры; 2) этап первичного восприятия, обеспечивающий фактуальное понимание; 3) этап анализа и осмысления, на котором формируются умения смыслового анализа; 4) этап интерпретации и рефлексии, на котором осваиваются понимание подтекста, вербализация мотивов персонажей и оценочные суждения.

Содержание, методы и приемы работы выстраиваются в виде двух коррекционных маршрутов (они соответствуют типологическим группам) и общего (инвариантного) блока. Инвариантный блок сохраняет единство образовательного содержания для всего класса и позволяет дифференцировать работу с общим текстовым материалом, не отделяя ребенка с ОВЗ от сверстников.

Критериально-результативный компонент задает систему оценки результатов обучающегося. Она учитывает полноту понимания, точность воспроизведения, установление связей, уровень интерпретации и вербализации; результаты относят к высокому, среднему или низкому уровню. Обратная связь связывает компоненты, а результаты промежуточной и итоговой диагностики служат основанием для корректировки индивидуального маршрута.

Обратная связь превращает модель из линейной последовательности этапов в саморегулирующуюся систему и поддерживает ее работоспособность при изменении условий инклюзивного класса. Каждый компонент модели и каждое направление дифференциации программы опираются на самостоятельное теоретическое основание, поэтому выбор приемов подчиняется логике модели и опирается на ее теоретические основания.

Модель воплощена в коррекционно-логопедической программе «Понимаю текст». Структура, содержание и условия реализации программы «Понимаю текст» раскрывают практическое воплощение разработанной модели. Программа строится на индивидуально-дифференцированном подходе и развивает у обучающихся с ЗПР и ТНР полноценное восприятие и понимание литературного текста на четырех уровнях (фактуальном, смысловом, интерпретационном и оценочном).

Программа адресована обучающимся 1-4 классов с ОВЗ, которые осваивают адаптированные основные общеобразовательные программы в условиях инклюзивного обучения. По результатам первичной диагностики обучающихся распределяли по типологическим группам. Четыре варианта программы рассчитаны на один учебный год и различаются объемом и уровнем сложности литературного материала. Логопедические занятия проходят индивидуально и в подгруппах два раза в неделю по 40 минут, всего за год проводят 64 занятия, а коррекционные приемы включают также в уроки литературного чтения.

Программа отличается от существующих методических разработок тем, что индивидуально-дифференцированный подход в ней строится на четырех организационно-методических решениях. Для единого текста подбирают задания, различающиеся по сложности и мере помощи. Сохранные функциональные звенья используют как опору при выборе канала предъявления материала, а дефицитарные звенья целенаправленно развивают. Объем помощи поэтапно сокращают по принципу «от обучающей к самостоятельной».

Программа построена по модульному принципу и объединяет два дифференцированных модуля, каждый из которых соответствует отдельному типологическому маршруту, а также общий инвариантный блок. В Таблице 1 описаны направления работы, конкретные приемы и логика, по которой внутри каждого модуля проводится дифференциация.

Сравнение модулей показывает, что их различие связано с составом формируемых действий, тогда как объем содержания в обоих случаях сохраняется единым. В модулях первого типа преобладают материализованные опоры программирующего характера, включая схемы, планы, серии картинок и карты-алгоритмы самопроверки, которые компенсируют недостаточность регуляции. В модулях типа II приоритет получают языковые опоры, среди которых представлены опорные слова, модели предложений и речевые образцы, восполняющие дефицит собственных языковых ресурсов. Инвариантная часть сохраняет единое содержательное наполнение для обеих групп.

Таблица 1. *Модульная структура программы «Понимаю текст»*

Модуль (маршрут)	Направления работы	Приемы и средства (примеры)
Модуль типа I (ЗПР, регуляторно-мнестический профиль)	Произвольное слуховое внимание и саморегуляция; оперативная слухоречевая память; смысловое программирование высказывания; восстановление последовательности событий; причинно-следственные связи; прогнозирование поведения персонажей	«Логический квадрат» («Кто? → Что сделал? → Почему? → Итог»); опорные схемы и картинный план; серия сюжетных картинок; «детективные» вопросы «почему?», «что будет дальше?»; приемы планирования и самопроверки; «Чтение с остановками»
Модуль типа II (ТНР, фонематико-семантический профиль)	Фонематическое восприятие и языковой анализ; обогащение лексико-грамматических средств; семантико-логический анализ текста; вербализация эмоций и мотивов персонажей; письменное изложение (3-4 классы)	«Точный признак»; «Слова-помощники»; лексические «карты» и «карта героя»; модели предложений и высказываний; речевые образцы для связного высказывания; «Голос героя»
Инвариантный блок (общий для обеих групп)	Целостность восприятия текста; заглавие и прогнозирование содержания; главная мысль, подтекст, авторская позиция; разные виды пересказа	Работа с заглавием и прогнозирование; ключевые слова и тема-рематический анализ («Сыщик»); подробный, выборочный и краткий пересказ; «Сжатие текста»; иллюстрирование, драматизация; соотнесение с пословицей

Программа включает четыре этапа, каждый охватывает свой круг задач. На каждом работа обучающегося с текстом постепенно усложняется: сначала он обращается к прежнему опыту и лексическому запасу, а завершает интерпретацией прочитанного и формулированием личной оценки. Первый, подготовительно-компенсаторный, этап помогает актуализировать накопленный опыт и лексику, настраивает обучающегося на осмысленное восприятие текста и вводит первые внешние опоры, в том числе прием «слова-помощники». Этап первичного восприятия направлен на понимании текста на фактуальном уровне, удержании и воспроизведении содержащейся в нем информации, поэтому в работе применяются приемы «Чтение с остановками» и «Верно/неверно».

На этапе анализа и смысловой обработки текста обучающиеся работают со структурой содержания, выделяют ключевые слова с помощью приема «сыщик», устанавливают причинно-следственные связи посредством «логического квадрата», восстанавливают нарушенную последовательность событий и определяют основную мысль или центральную идею произведения. Заключительный этап посвящен интерпретации и рефлексии, поэтому обучающийся понимает подтекст, выявляет авторскую позицию с помощью приема «голос героя», словами передает мотивы и эмоциональные состояния персонажей, формулирует собственные оценочные суждения о прочитанном с помощью приема «Мое мнение». Последние два этапа используют разные методические средства, тогда как первые два сохраняют общий состав заданий и различаются только мерой помощи.

Методическое обеспечение программы опирается на достижения отечественной методики обучения чтению и литературного развития младших школьников, поэтому при выборе способов работы с текстом учитывались разработки М. Р. Львова, В. Г. Горецкого и О. В. Сосновской (2007). Планируемые уровни восприятия художественного произведения определялись с опорой на концепцию литературного развития М. П. Воюшиной (2010). При разработке смысловой структуры текста в исследовании опирались на модель становления текстовой компетенции О. Е. Грибовой (2005). Сочетание общепедагогических средств со специализированными коррекционно-логопедическими приемами придает программе научную обоснованность.

Формирующий эксперимент, направленный на апробацию разработанной модели и программы «Понимаю текст», проходил на базе МАОУ «Центр образования имени И. А. Милютина» в Череповце в течение одного учебного года и включал три этапа: организационно-диагностический (сентябрь), основной (октябрь – апрель) и контрольно-аналитический (май). Формирующему эксперименту предшествовал констатирующий этап, который проходил в 2022-2023 гг. По его результатам обучающихся отнесли к типологическим группам. Всего в экспериментальной работе приняли участие 254 обучающихся 1-4 классов.

В экспериментальную группу вошли 133 обучающихся с ОВЗ, завершивших полный цикл коррекционно-логопедической работы. Из них 66 обучающихся имели ЗПР и относились к типологической группе I, 67 обучающихся имели ТНР и относились к типологической группе II. В контрольную группу вошел 121 нормативно развивающийся сверстник из тех же параллелей, который обучался по основной образовательной программе начального общего образования без дополнительного коррекционного воздействия.

Диагностическим инструментарием на констатирующем этапе выступила авторская методика оценки восприятия и понимания литературного текста. Она включает два блока, охватывающих 12 областей, и состоит из 44 субтестов; каждый субтест оценивается по трехбалльной шкале (Схема 2). Контрольный срез проводился одновременно в обеих группах по единой процедуре и с одним инструментом – экспресс-вариантом той же методики на основе текста «Скворечник» (66 слов), в который вошли 10 заданий. Суммарный балл от 10 до 30 переводится в средний балл от 1,00 до 3,00, определяющий уровень понимания. Оценка выполняется по пяти критериям: полнота понимания, точность воспроизведения, установление связей, уровень интерпретации, вербализация. Контрольная группа обследовалась дважды (Схема 3).

Статистическая обработка данных выполнялась с применением критерия углового преобразования Фишера (φ*) (Сидоренко, 2000). Долю p переводили в угол по формуле $\varphi = 2 \cdot arcsin\sqrt{p}$, затем вычисляли эмпирическое значение $\varphi^*_{\text{эмп}} = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \sqrt{n_1 \cdot n_2 / (n_1 + n_2)}$. Критические значения φ*кр составили 1,64 при p ⩽ 0,05 и 2,31 при p ⩽ 0,01. За объем выборки принималось число обучающихся (133; 66; 67; 121) (Таблица 2).

Схема 2. *Структура авторской методики оценки восприятия и понимания литературного текста и логика обработки результатов диагностики*

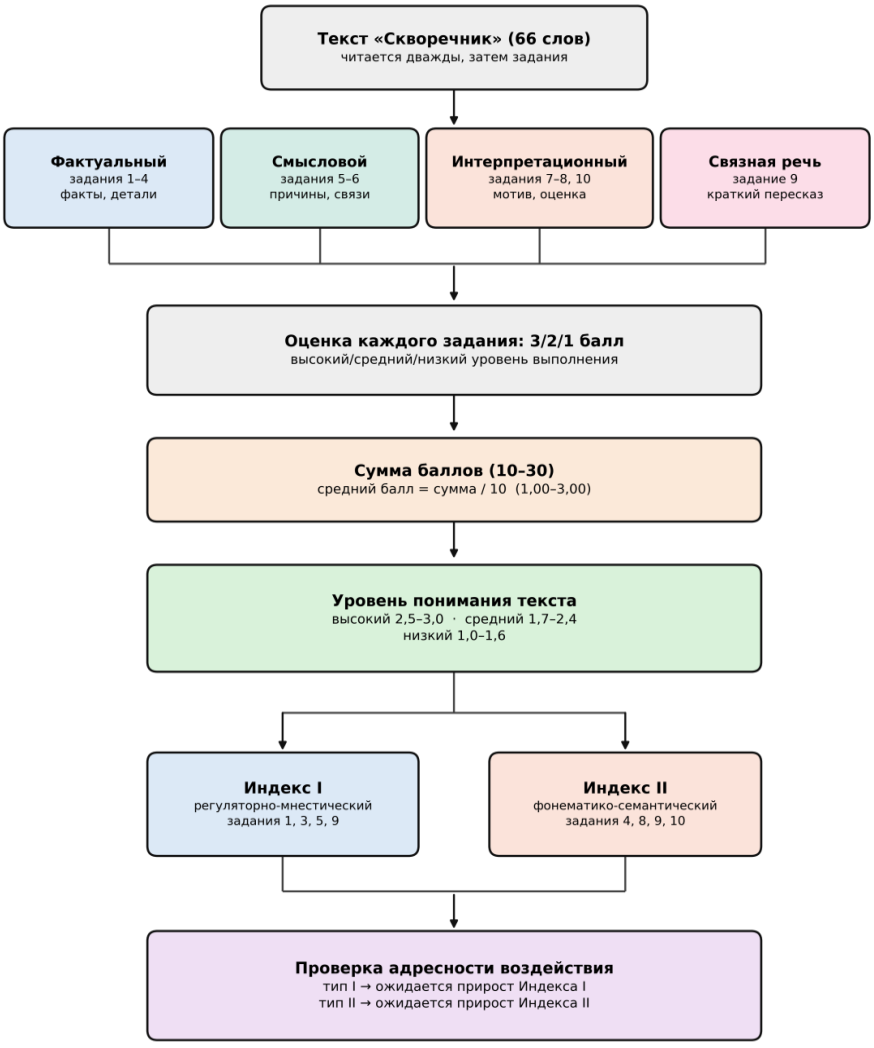

Схема 3. *Схема экспресс-диагностики уровня восприятия и понимания литературного текста*

Таблица 2. *Распределение обучающихся по уровням восприятия и понимания литературных текстов до и после обучения (φ*-критерий Фишера)*

Уровень	До, %	После, %	φ*эмп	Значимость
Экспериментальная группа в целом (n = 133)				
высокий	28,6	47,4	3,18	p ⩽ 0,01
средний	33,8	30,8	0,52	p > 0,05
низкий	37,7	21,8	2,86	p ⩽ 0,01
Обучающиеся с ЗПР (регуляторно-мнестический профиль, тип I) (n = 66)				
высокий	25,7	39,4	1,69	p ⩽ 0,05
средний	34,4	31,8	0,32	p > 0,05
низкий	39,8	28,8	1,34	p > 0,05
Обучающиеся с ТНР (фонематико-семантический профиль, тип II) (n = 67)				
высокий	31,3	55,2	2,82	p ⩽ 0,01
средний	33,2	29,9	0,42	p > 0,05
низкий	35,5	14,9	2,80	p ⩽ 0,01
Контрольная группа (n = 121)				
высокий	55,4	47,9	1,16	p > 0,05
средний	26,0	29,8	0,65	p > 0,05
низкий	18,6	22,3	0,72	p > 0,05

Примечание: показатели «до» получены по полной версии методики (44 субтеста), «после» – по экспресс-версии (10 заданий).

До начала обучения в экспериментальной группе доминирующим оказался низкий уровень (37,7%), тогда как высокий уровень был лишь у 28,6%, это показало явный дефицит. После завершения коррекционной работы соотношение изменилось, данные представлены в Таблице 2. Доля среднего уровня претерпела незначительные изменения, что дает основание рассматривать его как промежуточную, переходную зону. За счет этого часть обучающихся смогла продвинуться на высокий уровень и одновременно с этим средний уровень пополнялся за счет продвижения обучающихся с низкого уровня. Именно поэтому содержательно значимыми и диагностически ценными оказываются сдвиги на краях распределения, а не в его центральной части.

Данные, полученные в контрольной группе, имеют ключевое значение, поскольку за сопоставимый временной промежуток без проведения коррекционного воздействия распределение показателей у нормативно развивающихся сверстников не продемонстрировало статистически значимых изменений ни по одному из уровней (φ* = 1,16; 0,65; 0,72; p > 0,05). Средний балл в этой же группе остался практически стабильным (2,37 → 2,26). Причем небольшое снижение объясняется высокими требованиями экспресс-варианта к самостоятельности выполнения.

Анализ динамики профильных индексов предпринимался с целью проверки адресности коррекции. Первый индекс, регуляторно-мнестический, вычислялся по заданиям 1, 3, 5 и 9 экспресс-диагностики; второй, фонематико-семантический, – по заданиям 4, 8, 9 и 10. Задание 9 (краткий пересказ) включено в оба индекса как интегративное. Проверялась гипотеза о перекрестном эффекте. Согласно гипотезе, у обучающихся первого типа наибольший прирост ожидался по первому индексу, а у обучающихся второго типа по второму (Таблица 3).

Таблица 3. *Средние значения профильных индексов в типологических группах (в динамике)*

Показатель	До	После	Сдвиг
Индекс I (регуляторно-мнестический), тип I	1,76	2,28	+0,52
Индекс I, тип II	1,93	2,47	+0,54
Индекс II (фонематико-семантический), тип I	1,94	2,17	+0,23
Индекс II, тип II	1,95	2,41	+0,46

У обучающихся типа I перекрестный эффект проявляется отчетливо. Изначально индекс I был ниже индекса II на 0,18 балла, и именно это расхождение послужило основанием отнести их к типу I. После обучения асимметрия поменяла знак.

В типе II приросты по обоим индексам оказались практически одинаковыми, поскольку исходная асимметрия профиля у обучающихся этой группы фактически отсутствовала. Внутригрупповое сравнение индексов не достигло уровня значимости (φ* = 0,74 и 0,66), поэтому этот фрагмент анализа имеет описательный характер. Повторный расчет показателей в долях выполненных заданий подтвердил устойчивость основных выводов (φ* = 4,11 и 3,66).

Качественный анализ протоколов подтверждает количественные данные и показывает различия в динамике обучающихся типа I и типологической группы II. У обучающихся типа I заметно выросла устойчивость слухового внимания, увеличился объем удерживаемой последовательности событий, при этом повторное предъявление требовалось реже. Зависимость от внешних опор сохранилась. Без плана и графической схемы качество пересказа заметно снижается. В типологической группе II активизировался словарный запас, аграмматических конструкций стало меньше, обучающиеся перешли от односложных реплик к самостоятельному раскрытию мотивов героев. Понимание переносных значений и скрытых смыслов по-прежнему вызывает затруднения. В обеих группах отказы от выполнения заданий фиксировались реже, при этом число уточняющих вопросов увеличилось.

Полученные эмпирические данные позволяют связать выявленный эффект с содержанием реализованной программы и проследить его различия между группами. Контрольная группа дважды проходила диагностическое

обследование, однако значимых изменений у ее участников не обнаружено, поэтому спонтанное созревание и общий эффект обучения не объясняют полученную динамику.

Выраженность эффекта заметно различается у обучающихся разных типов. У обучающихся типа II основные трудности имеют инструментальную основу и проявляются в недостаточной сформированности фонематического восприятия, ограниченном лексическом запасе, аграмматизмах, свернутости собственных высказываний. Логопедическое воздействие непосредственно направлено на эти звенья, поэтому они сравнительно быстро поддаются коррекции. У обучающихся типа I структура затруднений принципиально иная. В основе их затруднений лежат регуляторные и мнестические механизмы, проявляющиеся в неустойчивости слухового внимания, ограниченном объеме оперативной памяти, а также несформированности процессов программирования и контроля над деятельностью. Показательным в отношении является тот факт, что в группе с регуляторно-мнестическим профилем сокращение доли низкого уровня не достигло статистической значимости ($\varphi^* = 1{,}34$; $p > 0{,}05$), тогда как прирост доли высокого оказался значимым ($\varphi^* = 1{,}69$; $p \leqslant 0{,}05$). Иными словами, предложенная программа наиболее эффективно продвинула прежде всего тех, кто исходно имел более сохранную базу для восприятия коррекционного воздействия.

Заключение

Решение поставленных задач позволило получить следующие результаты:

1. Теоретический анализ показал, что индивидуально-дифференцированный подход в условиях инклюзивного образования имеет общепедагогическое основание в сочетании единства образовательных целей и вариативности способов их достижения, учете индивидуальных образовательных потребностей, постепенном усложнении действий и систематической обратной связи. Для коррекционно-логопедической работы эти положения конкретизируются через учет структуры трудностей восприятия и понимания литературного текста и опору на сохранные функциональные звенья. Поэтому дифференциация по типологическому профилю позволяет точнее определить содержание и меру педагогической помощи, чем ориентация только на нозологическую принадлежность.

2. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода обеспечивается последовательностью «диагностика – определение типологического профиля – выбор адресных средств помощи – коррекция – повторная диагностика». Структурно-функциональная модель связывает эти этапы и сохраняет общий для класса литературный материал, варьируя способы его освоения, внешние опоры и меру педагогической помощи. Программа «Понимаю текст» реализует данную логику через типологически ориентированные маршруты и инвариантный блок.

3. Экспериментальная проверка показала положительную динамику восприятия и понимания литературных текстов в экспериментальной группе: доля обучающихся с высоким уровнем увеличилась с 28,6 до 47,4% ($\varphi^* = 3{,}18$; $p \leqslant 0{,}01$), а доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 37,7 до 21,8% ($\varphi^* = 2{,}86$; $p \leqslant 0{,}01$). В контрольной группе статистически значимых изменений не выявлено.

4. Проверка адресности показала различия в выраженности эффекта у типологических групп. У обучающихся типа II динамика выражена значимее; у типа I значимым оказался прирост высокого уровня, тогда как сокращение низкого уровня статистической значимости не достигло. Эти результаты указывают на необходимость более длительной и специально организованной поддержки обучающихся с регуляторно-мнестическим профилем.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с пролонгированным форматом сопровождения, рассчитанным не менее чем на два учебных цикла, с усилением блока регуляторных опор для обучающихся типа I, а также с проверкой устойчивости достигнутых результатов в отсроченном срезе.

Материалы исследования | Research materials

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
2. Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник / под ред. М. П. Воюшиной. М.: Академия, 2010.
3. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002.
4. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: Академия, 2007.
5. ФГОС НОО ОВЗ – Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025
6. ФАОП НОО ОВЗ – Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220005
7. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. Изд-е 3-е, испр. и доп. М. – Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; МОДЭК, 2005.

Источники | References

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд-е 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999.
2. Гончарова Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: автореф. дисс. … д. психол. н. М., 2009.
3. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. М.: Айрис-пресс, 2005.
4. Денисова О. А., Леханова О. Л., Кронштатова Е. А. Развитие восприятия и понимания литературных текстов детьми младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2022. № 4. https://doi.org/10.35231/18186653_2022_4_118
5. Кронштатова Е. А. Развитие восприятия и понимания литературного текста на логопедических занятиях с использованием регионального компонента // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-2.
6. Кронштатова Е. А., Леханова О. Л. К вопросу о проектировании диагностической программы по изучению восприятия и понимания литературных текстов младшими школьниками с ОВЗ // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: сборник научных статей. Череповец: Череповецкий государственный университет, 2025.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд-е 2-е, стер. М.: Смысл; Академия, 2005.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Московского университета, 1979.
9. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2000.
10. Bogaerds-Hazenberg S. T. M., Evers-Vermeul J., Bergh H. van den. A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades // Reading Research Quarterly. 2021. Vol. 56. No. 3. https://doi.org/10.1002/rrq.311
11. Dujardin E., Ecalle J., Auphan P., Bailloud N., Magnan A. Vocabulary and reading comprehension: what are the links in 7- to 10-year-old children? // Scandinavian Journal of Psychology. 2023. Vol. 64. No. 5. https://doi.org/10.1111/sjop.12912
12. Filderman M. J., Austin C. R., Boucher A. N., O'Donnell K., Swanson E. A. A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades // Exceptional Children. 2022. Vol. 88. No. 2. https://doi.org/10.1177/00144029211050860
13. Joseph L., Ross K., Xia Q., Amspaugh L. A., Accurso J. Reading comprehension instruction for students with intellectual disabilities: a systematic literature review // International Journal of Disability, Development and Education. 2023. Vol. 70. No. 3. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1892033
14. Nilsson K., Elwér Å., Messer D., Danielsson H. Cognitive and language abilities associated with reading in intellectual disability: a systematic review and meta-analysis // Remedial and Special Education. 2025. https://doi.org/10.1177/07419325251328644

Информация об авторах | Author information

RU **Кронштатова Екатерина Андреевна**[1]
[1] Череповецкий государственный университет

EN **Ekaterina Andreevna Kronshtatova**[1]
[1] Cherepovets State University

[1] *kronschtatowa.yek@yandex.ru*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 11.08.2026; опубликовано online (published online): 27.10.2026.

Ключевые слова (keywords): младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья; восприятие текста; понимание текста; индивидуально-дифференцированный подход; типологический профиль трудностей; primary school students with disabilities; text perception; text understanding; individually differentiated approach; typological profile of difficulties.