

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

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Ляхно Светлана Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью средствами описательных рассказов
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
кандидат педагогических наук, доцент

 Беляева О.Л.
« 19 » 11 2021 г.

Руководитель магистерской программы
 Брюховских Л.А.

« 19 » 11 2021 г.

Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент

 Агаева И.Б.
« 19 » ноября 2021 г.

Обучающийся Ляхно С.А.
« 19 » ноября 2021 г.

Красноярск 2021

РЕФЕРАТ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ

Структура магистерской работы: работа объёмом в 187 страниц, состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (121 источник), 11 приложений. Работа проиллюстрирована 53 диаграммами.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание и методы логопедической работы по формированию осознанного чтения и повышения эффективности общения и обучения обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Объект исследования – осознанное чтение четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью средствами описательных рассказов.

Гипотеза исследования: формирование навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью будет успешным при следующих условиях:

1) использование вариативных методов и приемов в зависимости от выявленных нарушений осознанности чтения отдельных слов, предложений простых конструкций, текстов;

2) разработка и применение в логопедической работе с детьми данной категории описательных рассказов с опорой на наглядность и дидактические игры.

В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования), эмпирический (эксперимент), статистический (анализ результатов эксперимента).

Экспериментальная база исследования: экспериментальная работа проводилась на базе КГБОУ Идринская школа – интернат, в эксперименте

приняли участие обучающиеся четвертого класса с легкой умственной отсталостью в количестве 10 человек.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты:

Изучено теоретико – методологическое обоснование формирования навыка осознанного чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью

Проведено экспериментальное изучение особенностей формирования навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Разработана коррекционно-логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью средствами описательных рассказов

Таким образом, цель исследования была достигнута, а гипотеза подтверждена.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие во Всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», 2021 г., г. Красноярск.

- Публикация основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов («Изучение сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью», Красноярск, электронное издание «Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов», 2021 г.; «Проблема формирования навыка беглого и осознанного чтения у детей с легкой степенью умственной отсталости», Красноярск, электронный научный журнал «E-scio.ru», 2021 г.)

- Педагогическая деятельность в КГБОУ Идринская школа – интернат.

Практическая значимость исследования: адаптированы и структурированы методические рекомендации по формированию навыка осознанного чтения обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью. Предложенные рекомендации могут быть использованы учителями-логопедами при разработке коррекционных программ логопедической направленности обучающихся младшей школы с умственной отсталостью.

Теоретическая значимость заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях формирования осознанного чтения обучающихся с легкой умственной отсталостью.

The structure of the master's thesis: a work of 186 pages, consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a bibliography (121 sources), 11 appendices. The work is illustrated with 53 diagrams.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and experimentally test the content and methods of speech therapy work on the formation of conscious reading and improving the effectiveness of communication and training of students with mild mental retardation.

The object of the study is the conscious reading of fourth graders with mild mental retardation.

The subject of the study is the content of speech therapy work on the formation of the skill of conscious reading in fourth graders with mild mental retardation by means of descriptive stories.

The hypothesis of the study: the formation of conscious reading skills in fourth graders with mild mental retardation will be successful under the following conditions:

- 1) the use of variable methods and techniques depending on the revealed violations of the awareness of reading individual words, sentences of simple constructions;

2) development and application in speech therapy work with children of this category of descriptive stories based on visibility and didactic games.

The following methods were used in the course of the study: theoretical (analysis and generalization of psychological and pedagogical literature on the research problem), empirical (experiment), statistical (analysis of experimental results).

Experimental base of the study: experimental work was carried out on the basis of the KGB Idrinskaya boarding school, the experiment involved students of the fourth grade with mild mental retardation in the number of 10 people.

As a result of the conducted research, the following results were achieved:

The theoretical and methodological substantiation of the formation of the conscious reading skill in elementary school students with mild mental retardation has been studied

An experimental study of the features of the formation of the conscious reading skill in third graders with mild mental retardation was carried out

The correctional and speech therapy work on the formation of the skill of conscious reading in students with mild mental retardation by means of descriptive stories has been developed

Thus, the purpose of the study was achieved, and the hypothesis was confirmed.

Approbation of the results of the study was carried out through:

- Participation in the All-Russian scientific and practical conference "Modern technologies of correctional and developmental work with children with limited health opportunities", 2021, Krasnoyarsk.

- Publication of the main provisions and research results in collections of scientific papers ("Study of the formation of the skill of conscious reading in students with mild mental retardation", Krasnoyarsk, electronic publication "Education of students with sensory and bisensory disorders: theory and practice of modernity: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference of

students, undergraduates and postgraduates", 2021; "The problem of formation of the skill of fluent and conscious reading in children with mild mental retardation", Krasnoyarsk, electronic scientific journal "E-scio.ru ", 2021)

- Pedagogical activity in the KGB Idrinskaya boarding school.

Practical significance of the study: methodological recommendations for the formation of the skill of conscious reading of elementary school students with mild mental retardation have been adapted and structured. The proposed recommendations can be used by speech therapists in the development of speech therapy correction programs for primary school students with mental retardation.

The theoretical significance lies in the fact that the existing scientific ideas about the peculiarities of the formation of conscious reading of students with mild mental retardation have been clarified and supplemented.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава I. Теоретико – методологическое обоснование формирования навыка осознанного чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.....	14
1.1. Психофизиологические механизмы осознанного чтения в онтогенезе.....	14
1.2. Причинная обусловленность нарушения осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	20
1.3. Обзор диагностических и коррекционных методик по преодолению нарушений осознанного чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.....	25
Выводы по 1 главе.....	37
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей формирования навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.....	39
2.1. Научно-теоретические основы и содержание методики исследования.....	39
2.2. Анализ исследования сформированности осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	61
Выводы по 2 главе.....	78
Глава III. Коррекционно-логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью средствами описательных рассказов.....	81
3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента.....	81
3.2. Коррекционно-логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью средствами описательных рассказов.....	83
3.3. Контрольный эксперимент.....	96
Выводы по 3 главе.....	110

Заключение.....	113
Библиография.....	116
Приложения.....	128

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время настойчиво увеличивается численность обучающихся с особенностями в развитии. Об этом заявила уполномоченный при президенте России по правам ребенка Анна Кузнецова на итоговой коллегии Минпросвещения 30.04.2021 г. По ее словам, количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья увеличилось на 9,4% за последний год [122].

Важную часть занимают обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, у которых отмечается замедленное развитие речи и качественное своеобразие ее устной и письменной форм, что значительно затрудняет полноценное обучение в школе и социализацию таких детей.

Современная социальная политика Российской Федерации ориентирована на расширение доступности и повышение качества образования, гуманизацию и снижение уровня социального неравенства в области образования. Первоочередными задачами выступают ориентация системы образования на удовлетворение потребностей каждой личности, предоставление возможности получения образования всем желающим, независимо от уровня психофизического здоровья, социально-экономического статуса, этнической и религиозной принадлежности [112].

Особое место в социальной политике занимают проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отличительной чертой образовательной политики в отношении данной категории детей на современном этапе является переосмысление стратегии развития системы специального образования [112, ст. 5].

В соответствии с Конституцией РФ, перечнем мер по реализации Федеральных законов «О государственной социальной помощи» (от 17.07.1999), Законом «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 31.12.2014, с изм. от 02.05.2015): ст. 5 «Право на образование. Государственные гарантии права на образование в Российской Федерации»,

ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» - каждый ребенок с осложненными формами психического недоразвития может получать образовательные услуги в образовательных учреждениях различного назначения, если в них созданы необходимые условия (материальные, кадровые и иные), при этом формы обучения и воспитания определяются специалистами (по желанию родителей) с учетом его индивидуальных возможностей [1, с. 5].

В основу Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599) положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает:

- признание обучения как процесса организации речевой, познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обеспечивающего овладение ими содержанием образования и являющегося основным средством достижения цели образования;

- признание того, что развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) зависит от характера организации доступной им деятельности, в первую очередь, учебной;

- развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации;

- разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), обеспечивающих рост творческого

потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности [68, 113].

Исследования А.Р. Маллер [65, с. 153], Г.В. Цикото [109, с.63] позволили поставить вопрос об организации систематического обучения, которое, по их мнению, позволит детям занять достойное место в социуме

Читательские умения учеников с умственной отсталостью развиты на низком уровне, о чем свидетельствует их речевой опыт, указывают Л.С. Вавина [125], Г.М. Дульнев [126], Т.К. Ульянова [116].

Научные труды Р.И. Лалаевой [23], Г.Я. Трошина [52], М.Ф. Гнездилова [99] свидетельствуют о том, что процесс формирования осознанного чтения у умственно отсталых детей затруднен и характеризуется определенными особенностями, так как они оказываются плохо подготовленными к усвоению письменной речи.

По словам К.Д. Ушинского, чтение – это один из основных способов приобретения информации, поэтому овладение навыком полноценного чтения является для учащихся важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам. Как особый вид деятельности чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития: оно способствует обогащению, уточнению и активизации словаря, выработке умений воспринимать чужую речь в устной и письменной форме и выражать свои мысли [102, с. 274].

И.М. Яковлева отмечает, что процесс овладения осознанным чтением является мощным стимулом психического развития ребенка. Обучение чтению умственно отсталых детей дает возможность сформировать у них более высокий уровень мыслительных процессов, позволяет развивать навыки речевого общения и коммуникации, что позитивно отражается и, собственно, на процессе социальной интеграции детей [114, с. 42].

Исследовательские работы, основой которых является анализ процесса овладения родным языком обучающимися без интеллектуальных отклонений, практика обучения языку обучающихся с легкой степенью

умственной отсталости позволили ученым (А. К. Аксенова [2, с. 37], В.В. Воронкова [20, с. 76], Г.М. Гусева [25]) выстроить несколько значимых методических положений, важность которых для умственно отсталых обучающихся обретает исключительную существенность, а именно: обучение, направленное на общение, коммуникацию; целостность в осуществлении связанных направлений деятельности: развитие мышления и речи; мотивация речевой и языковой сферы учащихся; развитие восприятия родного языка; сопряжение устной и письменной форм речи в процессе их формирования.

Т.П. Сальникова утверждает, что сформированный читательский навык – это база для последующего обучения всем другим учебным дисциплинам, основа приобретения сведений, а также средство коммуникативного взаимодействия. [90, с. 81].

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена необходимостью включения детей с легкой умственной отсталостью в социальное взаимодействие. Необходимо отметить, что у рассматриваемой категории учащихся имеется речевой потенциал, который реализуется не в полной мере в силу органической недостаточности деятельности коры головного мозга [1, с. 7]. Запрос со стороны социума на развитие читательских навыков, как основы для развития речи и коммуникации этих детей находит свое отражение в требованиях ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (Вариант 1), согласно которым, у обучающихся должны быть сформированы компетенции, обуславливающие эффективное обучение, развитие и социализацию школьников:

1. Русский язык. Формирование первоначальных навыков чтения и письма.

2. Чтение (Литературное чтение). Осознание значения чтения для решения социально значимых задач, развития познавательных интересов, воспитания чувства прекрасного, элементарных этических представлений,

понятий, чувства долга и правильных жизненных позиций. Формирование и развитие техники чтения, осознанного чтения доступных по содержанию и возрасту литературных текстов. Формирование коммуникативных навыков в процессе чтения литературных произведений [113].

Отметим, что чтение, являясь в период обучения одним из главных средств открытия мира, связано с развитием лингвистического мышления, которое предполагает не только уяснение значения слов, частей слова, но и сообщение в целом, смысла высказывания, мотивов, отношений автора к событиям [116, с. 25].

Сформированный навык чтения - залог не только успешного обучения в школе, но и путь к дальнейшему устройству в жизни. Он является фундаментом всего последующего образования человека [90, с. 115].

Обучающийся с легкой умственной отсталостью должен овладеть навыком осознанного чтения, уметь пользоваться полученным читательским опытом при построении речевых высказываний, получения информации из текстовых источников и для решения коммуникативных задач.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется изучением возможности овладения навыком осознанного чтения обучающимися 10 лет с легкой умственной отсталостью средствами анализа описательных рассказов (А.В. Трошин [99, с. 22], Т.Г. Егорова [29, с. 54], А.Р. Лурия [62, с. 5], Л.С. Цветкова [106, с. 47])

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что в современной науке и практике логопедии основной акцент исследователей смещен на развитие механической стороны навыка чтения, т.к. чтение обучающихся с легкой степенью умственной отсталости отличается достаточным количеством ошибок (замены букв, звуковые повторы, пропуски, добавления букв, слогов, слов) и их стойкостью (М.Ф. Гнездилов [23], А.К. Аксёнова [2], Р.Е. Левина [54], В.Г. Петрова [78], Н.К. Сорокина [98], Р.И. Лалаева [52]). Значимая часть в исследовательских трудах уделяется в основном технической стороне чтения.

В соответствии с исследованиями М.Ф. Гнездилова, Р.И. Лалаевой, Р.С. Колеватовой, Н. К. Сорокиной навыки чтения у детей с умственной отсталостью формируется продолжительное время. Вопросы же формирования осознанности читаемого текста у обучающихся с легкой умственной отсталостью переходят на второй план и остаются недостаточно изученными. Педагогический опыт выявляет необходимость конкретизации места и содержания в данном процессе логопедического влияния [23; 53; 44; 98].

В результате анализа литературных источников по проблеме исследования выявлены следующие противоречия между:

- важностью формирования осознанности чтения у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и недостаточной проработкой методической базы;

- низким уровнем навыка понимания прочитанного у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и недостаток методических рекомендаций по использованию средств описательных рассказов.

Таким образом, проблема исследования является актуальной, т.к. овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся с легкой умственной отсталостью является важным обстоятельством формирования речевой функции, коммуникативного взаимодействия и продуктивной подготовленности в школе по учебным курсам.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Формирование навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью средствами анализа описательных рассказов».

Объект исследования – осознанное чтение четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью средствами описательных рассказов.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить содержание и методы логопедической работы по формированию осознанного чтения и повышения эффективности общения и обучения обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования: формирование навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью будет успешным при следующих условиях:

1) использование вариативных методов и приемов в зависимости от выявленных нарушений осознанности чтения отдельных слов, предложений простых конструкций, текстов;

2) разработка и применение в логопедической работе с детьми данной категории описательных рассказов с опорой на наглядность и дидактические игры.

В ходе исследования наше внимание было направлено на решение следующих задач:

1) Определить научно-теоретические основы и диагностический инструментарий для изучения возможных способов формирования осознанного чтения обучающихся с легкой умственной отсталостью;

2) Выявить уровень сформированности навыка чтения и анализ особенностей и возможностей использования средств анализа описательных текстов для формирования осознанности читаемого обучающимися с легкой умственной отсталостью;

3) Определить содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся четвертого класса с умственной отсталостью с использованием описательных рассказов;

4) Выявить эффективность полученных результатов исследования.

При определении теоретико-методологической основы исследования использовали:

– культурно-историческая теория развития психики, философские концепции, положения общей и специальной психологии и педагогики (Л.С. Выготский [19], А.В. Запорожец [123], А.Н. Леонтьев [55];

– учение об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и нарушенным онтогенезом, положение о принципе индивидуального и дифференцированного подходов (Т.А. Власова[18], Л.С. Выготский [19], В.И. Лубовский [61] , Г.Я. Трошин) [99];

– концепции о сложных нарушениях развития, представленные в трудах Т.А. Власовой [18], Е.Л. Гончаровой [24], М.В. Жигоревой [124], И.Ю. Левченко [57];

– положение о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии и рекомендации, представленные в исследованиях отечественных ученых и практиков, по формированию навыка чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (А.К. Аксёнова [2], Т.А. Алтухова [3], В.В. Воронкова [20], М.Ф. Гнездилов [23], Е.Л. Гончарова [24], С.Д. Забрамная [34], Л.В. Занков [35], И.В. Коломыткина, С.В. Комарова [45], Р.И. Лалаева [52], Р.С. Левина [54], А.Р. Маллер [65], Т.И. Морозова [72], В.Г. Петрова [78], Г.В. Чиркина [108], М.И. Шишкова [110].

– концептуальные положения психологии усвоения грамоты Д.Б. Эльконина [118];

– психологические обоснования овладения навыком чтения Егорова Т. Г. [29];

– положения психофизиологической структуры процесса чтения Б.Г. Ананьева [4].

Научная новизна исследования:

– определены типологические группы по степени успешности и подобран комплекс описательных рассказов;

– адаптирован и структурирован комплекс упражнений по формированию процессов, лежащих в основе осознанного чтения, развитие которых качественно влияет на формирование навыка чтения у умственно отсталых обучающихся.

Теоретическая значимость заключается в том, что рассмотрены психофизиологические механизмы осознанного чтения в онтогенезе, изучена причинная обусловленность нарушения осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью, проведен обзор диагностических и коррекционных методик по преодолению нарушений осознанного чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.

Практическая значимость исследования: адаптированы и структурированы методические рекомендации по формированию навыка осознанного чтения обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью. Предложенные рекомендации могут быть использованы учителями-логопедами при разработке коррекционных программ логопедической направленности обучающихся младшей школы с умственной отсталостью.

Организация исследования: в эксперименте принимали участие десять четвероклассников с легкой умственной отсталостью 10-летнего возраста, из них 40% мальчиков (4 испытуемых) и 60% девочек (6 испытуемых).

Этапы проведения исследования:

Первый этап – октябрь (2019 г.) – июнь (2020 г.) – поисково-теоретический, был направлен на изучение психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, определение теоретико-методологических основ исследования, конкретизацию гипотезы, цели и задач исследования, уточнение стратегии и тактики экспериментальной работы.

Второй этап – сентябрь (2020 г.) – апрель (2021 г.) – экспериментальный включал организацию и проведение констатирующего и контрольного экспериментов, теоретическое обоснование, разработку и

апробацию методики экспериментального исследования с целью выявления наиболее оптимальных путей формирования исследуемого навыка и оценки эффективности предложенной технологии формирования осознанного чтения.

Третий этап – май (2021 г.) – ноябрь (2021 г.) – аналитический позволил обобщить результаты сравнительного анализа экспериментальных данных, осуществить систематизацию материалов по рассматриваемой проблеме, обработку и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, разработку практических рекомендаций, оформление текста диссертации.

Экспериментальная база исследования: экспериментальная работа проводилась на базе КГБОУ Идринская школа – интернат.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

– Участие во Всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», 2021 г., г. Красноярск.

– Публикация основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов («Изучение сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью», Красноярск, электронное издание «Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов», 2021 г.; «Проблема формирования навыка беглого и осознанного чтения у детей с легкой степенью умственной отсталости», Красноярск, электронный научный журнал «E-scio.ru», 2021 г.)

– Педагогическая деятельность в КГБОУ Идринская школа – интернат.

Структура работы: исследовательская работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Психофизиологические механизмы осознанного чтения в онтогенезе

Осознанное чтение является основной темой многих научных работ, написанных психологами (Б.Г. Ананьевым [4], А.А. Люблинской [64], Д.Б. Элькониным [118]), нейропсихологами (А.Р. Лурия [62], Л.С. Цветковой [106]), психофизиологами (А.П. Бизюк [13], Н.И. Жинкин [33]), педагогов (А.К. Аксенова [2], Н.Н. Светловская [93]), логопедами (Р.И. Лалаева [52], М.Е. Хватцев [105]). При этом существует много подходов к определению навыка чтения. Одним из таких, выступающих в качестве теоретической основы магистерской диссертации, является определение В. Г. Петровой, где чтение является сложным психофизиологическим процессом, по сути, устроенным по типу функциональной системы, доминирующую роль в котором принадлежит зрительной, речедвигательной и речеслуховой системам [60, с. 420].

Являясь одним из главных познавательных процессов, чтение занимает важную роль не только в познании, но и в развитии правильной личности. При этом овладение навыка чтения осуществляется в процессе длительной практики и совершенствуется по мере обучения обучающегося в школе. Учитывая, что чтение является сложной функциональной системой, в обеспечении функционирования которой принимают участие множество компонентов, их нарушение может приводить к его неправильному развитию. В связи с этим необходимо проанализировать особенности становления всех входящих в чтение компонентов.

Б.Г. Ананьев считал, что осознанное чтение основано на взаимодействии различных анализаторов и возникновения временных связей между первой и второй сигнальными системами [4, с. 144]. При этом, по

мнению А.К. Аксеновой, осознанность чтения достигается за счёт осмысления всех сторон содержания текста [2, с. 135]. По сути, в этот момент происходит извлечение из текста информации и сомнение с уже имеющимися мыслительными схемами, включающими всю систему знаний и представлений [126], [97, с. 69]. Для овладения навыка чтения у ребёнка должны быть сформированы следующие умения (Т.Г. Егоров [29, с. 205], Д.Б. Эльконин [57, с. 403]):

- дифференциация звуков;
- сопоставление воспринимаемого звука в книге с их представлениями, хранящимися в памяти.
- понимать связь между буквой и соответствующим ей звуком;
- понимать сочетание букв и уметь их правильно произносить;
- понимание целостности слова и умение соотнести звуки с определённым предметом, действием, признаком [118, с. 36].

Исходя из этого можно сделать вывод, что для овладения чтением у ребёнка должны быть сформированы умения слухо-зрительно-артикуляционного анализа и синтеза, что способствует пониманию букв, звуков, слогов, слов и их семантических свойств.

По мнению Т.Г. Егорова развитие чтения осуществляется через следующие последовательные стадии: 1) сначала происходит освоение звукобуквенных символов; 2) умения читать слова по слогам; 3) развитие синтетических методов чтения; 3) овладение синтетическим чтением. На последней стадии чтение приобретает ту целостность, которая характерна для полноценного чтения, при этом возникает автоматизация данного процесса. Увеличивается количество слов и улучшается извлечение информации из читаемого материала. Важно подчеркнуть, что развитие более прогрессивного чтения ставится возможным при совершенствовании лексических и грамматических знаний и представлений, способствующих более эффективной обработке речевого материала [29, с. 112].

А.К. Аксенова в своих работах считает, что осознанное чтение формируется в 3 этапа: аналитический; синтетический; автоматизированный [2, с.11]. При этом суть автоматизации чтения заключается в том, что если раньше ребёнок прилагал значительные усилия для чтения, совершая ошибки, то сейчас этот процесс выполняется бессознательно, без волевых усилий с небольшим числом ошибок. Развитие логического мышления и накопление читательского опыта способствует появлению смысловых схем информации, упрощающих смысловых элементов из текста, где используя отдельные его смысловые элементы, появляется возможность предугадать часть содержания [2, с.15].

Важным аспектом чтения является умение оперирования буквами, формирование которого возможно только на основе наличия связей между образами объектов и обозначающим их знаком. При этом важно, чтобы ребёнок умел воспринимать и соотносить звук с буквой, составляя из них целостные слова. При работе с предложением необходимо на слух понимать его структуру с возможностью выделить определённое слово и соотнести его с соответствующим образом предмета, признака [51, с. 54], [50, с. 36].

По мнению А.Р. Лурия, кроме мышления, в обеспечении осознанного чтения значительную роль играет память, внимание и воображение, и речевые условия [62, с. 15]. Дополняя данный тезис, Л.С. Цветкова делает акцент на важность единого функционирования многих областей головного мозга, среди которых височные отделы, ответственные за понимание и хранение речевой информации; затылочные зоны, обеспечивающие работу зрительного анализатора; нижне-лобные отделы, выполняющие множество задач, в том числе речевая моторика, которые дополняются функционалом речевых центров левого полушария; межцентральные взаимодействия, представляющие собой функциональную систему, посредством которой осуществляется опознание вербальных стимулов [106, с. 57].

Р.И. Лалаева считает, что важную роль занимают фонетико-фонематические и лексико-грамматические аспекты речи, при этом

необходимо полноценное развитие пространственных представлений, зрительный анализ/синтез, зрительная память [53, с. 98]. С точки зрения Т.Ю. Губаревой за восприятие смысла в процессе чтения отвечают следующие умения: интеллектуальное развитие; «потенциал к закономерному предложению», полноценное развитие всех сторон психики [45, с. 64]. А. А. Леонтьев считал, что в основе осознания читаемого материала находится перевод смысла текст из внешнего плана, т.е. знакового носителя, во внутренний, за который отвечает мышление и память [56, с. 204]. По мнению к важнейшим компонентам осознанности чтения следует относить: словарный запас; понимание грамматических свойств речи; качество артикуляции звуков и слов со сложным слоговым составом; фонематические процессы; «зрительное и акустическое восприятие, слухоречевую и зрительно-предметную память, конструктивный и динамический праксис, внимание» [49, с. 12-14].

Техника чтения характеризует технический аспект чтения, а именно восприятие, произнесение прочитанного и его осмысление. При этом качество извлечения информации из текста зависит от интеллектуального и читательского развития обучающегося. Т.С. Пиче-оол разделяет понимание текста и технику чтения, считая, что последнее является средством, за счёт которого обеспечивается восприятие слов и предложений, что способствует извлечению смысла (пониманию) из текста. По сути, техника чтения и понимание текста с позиции автора следует трактовать как две взаимосвязанные и взаимообуславливающие аспекты [119]. При этом считается, что понимание текста является сложной формой импрессивной речи, требующей знания значений слов и умения составлять предложение из слов [65, с.86].

Т.Г. Визель считает, что осознанность чтения достигается за счёт сочетания разных каналов деятельности: умение использовать зрительный образ букв; понимать соответствие букв и звуков; умение двигать взор по строкам [16, с. 115]. Дополняя этот тезис, Д.Б. Эльконин писал, что сначала

осуществляется восприятие знаков, потом они различаются и узнаются, что дополняется соотнесением знака и его фонетических свойств, где буква выступает для определения звука. Затем осуществляется извлечение смысла из текста, который осуществляется на основе соотнесения прочитанного и имеющегося в памяти смыслового содержания [118]. По мнению А.Р. Лурия анализ текста, может быть, возможен при условии понимания семантических и грамматических характеристик слов [62].

Т.Г. Рамзаева в своих научных работах выделяет 3 стороны значения термина «осознанность чтения»:

1) это операции, позволяющие воспринять читаемый текст и озвучить его, что предполагает нахождение гласных и согласных звуков, из которых формируются слоги, где гласный звук соотносится со слогами-слияниями, а согласные воспринимаются без слияний, что предполагает их чтение вместе со слогом слиянием;

2) понимание смысловой организации слов, их лексических и грамматических свойств; умение распознавать целостность и границы предложений и их связи между собой; анализ смысловых элементов текста и понимание их влияния друг на друга, что способствует пониманию общего смысла текста;

3) определение более сложных смысловых структур текста: подтекст, идейно-концептуальное содержание, образную систему, авторские мотивы. Также в результате осмысления текста, т.е. соотнесение его идейного содержания со своим мировоззрением, возникают собственное мнение и варианты дополнения [84, с. 368].

На первом уровне представлены наиболее простые умения, входящие в навык осмысленного чтения, связанные с лингвистической организацией текста: семантические свойства текста; понимание целостности и смысловой организации предложений; понимание отдельных смысловых элементов текста, их влияния друг на друга, способствующих появлению общего смысла текста.

Второй уровень основан на умениях из первого уровня, затрагивая понимание более сложных смысловых структур текста: подтекст, идейно-концептуальное содержание, образную систему, авторские мотивы.

Третий уровень возникает у более опытных читателей, в которых сформировались не только представления о содержании разных книг, но и свои индивидуальные читательские интересы. Практика чтения способствует формированию умений, определяющих подходящие для чтения тексты, которые читающий сможет воспринимать.

Это означает, что сознательность чтения предполагает не только понимание логических свойств текста и его отдельных языковых средств, но наличие умений интерпретации сложных смысловых структур, таких как идейная и образная стороны произведения. При этом не менее важным является осознание себя в качестве читателя [84, с. 370]. В процессе коррекционной работы логопед подбирает такие упражнения, которые стимулируют осмысление и анализ текста. В процессе анализа текста осуществляется обучение разделению общего смысла текста на элементы и обучение понимания их связи между собой. А также проводится работа по развитию умений интерпретации сложных смысловых структур, таких как идейная и образная стороны произведения [28, с. 143].

Это необходимо для того, чтобы обучающийся смог принимать полноценное участие в познавательном процессе, где через тексты передаётся важная информация. По сути, чтение является основой обучения в школе по всем предметам, выступая как метапредметная компетенция. Также чтение является универсальным средством коммуникации, позволяя воспринимать информацию из написанных другими людьми текстов, без чего невозможна полноценная социализация. Все навыки, входящие в чтение, взаимосвязаны: замедленный темп чтения сказывается на осмыслении информации в тексте, при несформированной беглости и осознанности во время чтения в речи ребёнка присутствует недостаток выразительности, она воспринимается смазанной и неправильной.

Таким образом, чтение является сложной психической функцией, по сути, функциональной системой, для полноценной работы нужен перечень других психических компонентов. Начиная от восприятия звукобуквенной структуры слова и понимания организации предложения, заканчивая участием памяти, внимания и мышления, которое способствует не только извлечению смысла из текста, но и его осмыслению. Также важно, чтобы ребёнок имел представления о языковых единицах родного языка, а именно их семантических и грамматических свойствах. Это означает, что в обеспечении чтения принимают участие все психические процессы, что предполагает вовлечение многих функциональных структур мозга: височный, затылочный, ниже-лобный отделы.

1.2. Причинная обусловленность нарушения осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью

Учитывая, что чтение обеспечивается совместным функционированием множества функциональных зон головного мозга, его нарушение объясняется их рассогласованной работой в результате выпадения либо неправильной работы одного или нескольких компонентов [60, с. 420]. Важную роль в обеспечении чтения занимают зрительный, акустический и кинестический анализаторы (Г.А. Каше [127], А.Н. Корнев [47], Р.Е. Левина [54], Т.Б. Филичева [104], Г.В. Чиркина [108]).

Г.Я. Трошин [99, с. 27], М.Ф. Гнездилов [23, с. 48] подчёркивают, что дети с умственной отсталостью способны овладеть навыком осознанного чтения, по тем же этапам, по которым развиваются их здоровые сверстники, однако этот процесс осуществляется медленно и протекает со сложностями. К примеру, у здоровых обучающихся скорость развития чтения может быть настолько быстро, что не получается дифференцировать этапы, а у умственно отсталых детей скорость развития чтения настолько медленная, что все этапы заметны.

Исследованием особенностей развития осознанности чтения у обучающихся с легкой степенью умственной отсталостью занимались следующие авторы: А.К. Аксёнова [2], И.М. Бгажнокова [10], В.В. Воронкова [20], М. Ф. Гнездилов [23], А.И. Граборов [59], И. В. Коломыткина [57], С.В. Комарова [45], Р.И. Лалаева [52], Р.Е. Левина [54], А.Р. Маллер [65], М.И. Шишкова [110]. По их мнению, одной из главных проблем, замедляющих развитию чтения, являются затруднения по соотношению звука и буквы, что мешает переходу с побуквенного чтения на слоговое. При этом отмечается замедленное накопление слоговых образов, искажённая интерпретация смысловой организации текста и др. По сути, чем больше сохранены психические функции, тем быстрее обучающиеся с умственной отсталостью овладевают всеми сторонами чтения (А.В. Лагутина [50], А.Н. Корнев [47]).

Искажённое функционирование психических процессов усложняет и замедляет восприятие и интерпретацию текста, что подкрепляется недостаточными знаниями лингвистической стороны языка. Это проявляется в том, что такие обучающиеся имеют сематические и лексические ошибки, где с трудом способны объяснить значение слова и его лексические характеристики. Отмечено игнорирование логических связей между смысловыми элементами текста, а следовательно, его содержание передаётся несвязно. Часто встречаются ошибки при чтении длинных слов со сложной звукобуквенной организацией. Они с трудом выполняют задания на подбор заголовков смысловым элементам текста [50, с. 12]. В работе В.Я. Василевской «Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы» описано, что из всех типов, изучаемых в начальной школе текстов, больше всего сложностей у умственных отсталых детей вызывают повествовательные тексты, они проявляются в том, что, заикливаясь на отдельных смысловых элементах, дети не способны понять общий смысл текста. [15, с. 65].

По мнению Р.И. Лалаевой сочетание системного недоразвития устной речи с искажённым функционированием зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и др. является основой дислексии, а именно состоянии речевой сферы, при котором проявляется невозможность развития чтения, при сохранном слуховом и зрительном анализаторах и оптимальных условиях нарушения [46, с. 47]. Из всех типов дислексии чаще всего у школьников встречаются фонематические и оптические дислексии [52, с. 124]. Р.И. Лалаева, Р.С. Волкова, В.В. Воронкова считают, что значительная часть случаев дислексии приходится на обучающихся с интеллектуальными дефектами [57, с. 321]. В.Г. Петрова считает, что у таких обучающихся присутствуют нарушения устной речи, связанные с искажённым произнесением звуков, слогов и слов, они звучат неточно. Из-за недостатка слов в словарном запасе обучающиеся затрудняются в вербализации собственных мыслей [98, с. 33].

Из-за этого обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью сильно отстают от сверстников в освоении чтения, что проявляется не правильном понимании прочитанного текста, а следовательно, в ухудшении процесса познания, что приводит к снижению темпов личностного развития [105]. Из-за недостатка социального опыта детям, обучающимся в коррекционных школах, часто сложно понять социальную сторону текста. Снижение подвижности нервных связей приводит к медленной обработке и применению знаний, которые, как правило, отличаются в памяти фрагментарным устройством. Такая же проблема проявляется по отношению к представлениям, которые часто являются фрагментарными и упрощёнными, а следовательно, их сложно использовать в качестве базы понимания смысла [107]. Поэтому при чтении текста обучающимся лучше всего получается понимать значение отдельных смысловых единиц, а общий смысл может быть непонятен. Часто не улавливаются связи между частями текста и некоторые из них утрачиваются либо искажаются [78, с. 128 - 131]. Понимание текста относится к сложным формам импрессивной речи,

включает знание значений слов, умение устанавливать связь между словами в предложении, связи между предложениями. Данные предпосылки существенно недоразвиты у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости [65, с.86].

Одной из причин нарушения осознанности речи является недоразвитие логического мышления, что проявляется в искажённом функционировании многих логических операций и форм мышления. Часто такие обучающиеся не способны полноценно определить причинно-следственные связи, им недоступно проведение полноценного анализа, что проявляется в затруднениях при извлечении смысловых единиц из текста. По мнению Р.И. Лалаевой, кроме логического мышления у них имеются отклонения в образном и наглядно-образном мышлении, что проявляется в неправильном представлении описанной в произведении ситуации. Отмечена бедность воображения, что ухудшает восприятие текстов, имеющих сложную художественную структуру. Ими лучше воспринимаются небольшие тексты, в которых описаны реальные, жизненные события.

Чем сложнее устроена художественная структура произведения, тем больше проявляется фрагментарность его восприятия. Она проявляется в том, что сокращается число художественных элементов либо искажается их структура, где особенности многих персонажей могут быть приписаны главным героям [52, с. 129]. В.Я. Василевская подчёркивают, что дети затрудняются определить в художественных текстах причинно-следственную связь между событиями. Им тяжело понять личностные свойства персонажей, а именно их мотивы и черты характера. Часто встречаются затруднения при выделении основной мысли текста, особенно если речь идёт о её отделении от второстепенных мыслей. Число ошибок при понимании текста возрастает при наличии в произведениях противоречий художественной концепции с конкретными фактами. При наличии совпадений в тексте (название текста, одинаковые имена героев и др.) происходит активизация случайных ассоциаций. Это приводит к тому, что

отдельная часть текста, в которой обучающийся видит какой-то специфический смысл, может выступать в качестве стимула для ситуационных ассоциаций, погружение в которых способствует отвлечению от самого текста [15, с. 76-77].

Н.Г. Морозова, А.Ф. Понгильская и др. в своих исследованиях выявили, кроме нарушений понимания идейно-тематического содержания читаемых текстов, ещё и сюжетно-событийного аспекта произведения. С одной стороны, это проявляется в сниженном словарном запасе и нарушениях интерпретации словосочетаний и предложений. С другой стороны, наличие подобных ошибок зависит от доступности содержания текста и формы/жанра художественного произведения. При этом в некоторых текстах упускаются отдельные смысловые элементы, а в других непонятным может казаться вся смысловая организация текста. Н.Н. Малафеева подчёркивает, что развитие осмысленного чтения у младших школьников с умственной отсталостью может быть серьёзной проблемой, что требует от учителя значительных умений и навыков [66, с. 6-11].

Таким образом, искажённое функционирование многих отделов головного мозга приводит к тому, что темп развития чтения замедляется. По сути, такие обучающиеся проходят те же стадии развития чтения, как и их здоровые сверстники, только на этой нужно больше времени. При этом отмечено снижение качества чтения. Под влиянием интеллектуальных нарушений сильно ухудшается осмысленное чтение тем, что у обучающихся возникают затруднения при выделении смысла текста. Особенно это касается сложных художественных элементов.

1.3. Обзор диагностических и коррекционных методик по преодолению нарушений осознанного чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью

В Федеральном государственном образовательном стандарте, регулирующем образование для обучающихся с умственной отсталостью, представлено требование, согласно которому учитель должен научить их читать доступные тексты вслух и про себя, извлекая из текста смысл [113]. При этом в процессе логической работы осуществляется развитие всех компонентов чтения, а именно правильности, беглости, выразительности и осознанности. В процессе такой работы развивается не только техника чтения, но и осмысление прочитанного текста. Расширение кругозора обучающихся по мере обучения в школе способствует улучшению осмысления различных тем, встречающихся в учебных текстах. Развитие лингвистических умений и навыка анализа литературы способствует улучшенной интерпретации целого смысла произведения и понимания связи между отдельными смысловыми единицами [60, с. 384].

Исходя из того, что чтение является функциональной системой, в обеспечении которой принимают участие многие психические функции, для её развития на логических занятиях необходимо прорабатывать следующие компоненты:

- улучшение фонематического восприятия, а именно стимулирование дифференциации фонем;
- развитие фонематического анализа, представляющего собой умения выделения звуков из воспринимаемой речи;
- зрительный анализ и синтез, основанный на умении правильного различения букв, как знака, соответствующего звуку;
- развитие пространственных представлений;

- зрительный мнезис, представляющий собой сохранение в памяти образа буквы.
- совершенствование звукопроизношения [60, с. 402].

М.Ф. Гнездилов подчёркивает, что при обучении чтению важно сочетать технику чтения с выработкой умений, ответственных за извлечения смысла текста и его анализа [23, с. 207]. Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов считают, что для реализации этой цели нужно использовать следующие виды работ: выборочное чтение, постановка вопросов учащимися, ответы на вопросы своими словами, иллюстрирование текста, составление плана произведения [84, с. 407]. В педагогической практике часто применяется приём постановки вопросов к тексту и создания проблемных ситуаций, которые обучающийся должен решить, используя свои умения анализа смысловой структуры текста. Текстовые проблемные ситуации основаны на ситуации скрытого вопроса, который обучающийся должен сначала определить, а затем, поставив самостоятельный вопрос, используя содержание текста, представил ответ на него, решив проблемную ситуацию [27, с. 108].

По мнению Р.Е. Левиной при такой работе необходимо учитывать особенности текстового материала. При этом важно учить детей понимать тексты разных жанров, добиваясь возникновения у них конкретных образов. Исследователь выделяет несколько видов структуры сюжета описательного рассказа:

- сюжет, не имеющий сложных смысловых связей, в котором события сменяются последовательно, между которыми не отмечается пропусков;
- в сюжете присутствуют сложные связи между смысловыми элементами, где некоторые моменты, не связанные с основными событиями, могут быть пропущены, их компенсация осуществляется через художественную концепцию всего произведения;
- интерпретация общего смысла текста в результате логического связывания описанных фактов.

Для стимулирования осмысления текста используются следующие приёмы: использование наглядного материала, соответствующего образам художественного произведения (иллюстрации, картины); использование метода драматизации, который заключается в обыгрывании образов; анализ и сравнение описанных в книге персонажей или ситуаций с жизненными воспоминаниями обучающихся; анализ логических связей и лингвистических средств, применяемых для выражения того или иного образа [54, с. 65-66].

А.Н. Корнев считает, что в процессе образовательного процесса необходимо сформировать у обучающихся базовые навыки чтения и письма. При этом рекомендуются следующие виды работ:

- подкрепление чтения использованием наглядных средств, соответствующих образам художественного произведения;
- в процессе развития внутреннего чтения осуществляется стимуляция проверки читаемого и самоконтроля [48, с. 214].

Также автор описывает несколько эффективных приемов формирования осознанности чтения:

1. Чтение в парах, групповое чтение.
2. Предварительное, послоговое прочтение сложных слов.
3. Составление вопросов к тексту
4. Упражнение «Контрольное предложение» [48, с. 220].

После чтения рассказа предлагается контрольное предложение, которое либо согласуется со смыслом рассказа, либо противоречит ему. Дети должны определить соответствие предложения смыслу текста.

Аналогичные задания предлагают М.И. Оморокова [76, с. 63], И.А. Раппорт [85, с. 258], И.З. Посталовский [81, с. 169-176]. После того как дети заканчивали чтение текста, им предлагались проверочные задания одного из четырех типов:

1 тип. Короткие (одно и трехфазные) тексты, заканчивающиеся вопросом: Почему? Зачем? Данные для ответа на вопрос в тексте непосредственно не содержатся.

2 тип. В коротком тексте пропущено одно слово, значение которого становится ясным из контекста. Читающему предлагается выбрать пропущенное слово из двух предложенных.

3 тип. После каждого короткого рассказа дается контрольное предложение, которое либо согласуется со смыслом, либо противоречит ему. Дети должны сделать правильный выбор и обосновать свой ответ.

4 тип. После каждого рассказа (примерно 10 – 15 фраз) дается от 3 до 5 контрольных предложений, часть из которых согласуется со смыслом рассказа, а часть нет. Часть из них предназначена для проверки понимания конкретного содержания текста, а другая – обобщённого [76, с. 109 - 112].

Р.И. Лалаева предлагает следующие методы логопедической работы над пониманием прочитанных слов, предложений, текста:

- после того как ребенок или педагог прочитают слово, предложение или текст, обучающемуся нужно показать соответствующую картинку, попросить выполнить указанное действие или ответить на вопрос;
- ребенку предлагается выбрать недостающие сюжетные картинки (в соответствии с прочитанным текстом) или убрать лишние, также можно попросить ученика расположить их в нужной последовательности;
- упражнения на коррекцию деформированного текста (прочитав изолированные предложения необходимо составить связный текст; придумать начало или конец текста);
- составление плана текста и пересказа по нему [52, с. 36].

По мнению автора, понимание смысла читаемого текста предполагает установление логических связей, причины, следствия, временных отношений, выделение главной мысли, определение оценочных характеристик действий действующих лиц [52, с. 33].

М.А. Воронина на основе опыта работы с обучающимися страдающими дислексией, обосновывает следующие виды работ, способствующих лучшему восприятию текста:

- составление пересказа текста, но другими речевыми средствами, чем в тексте;

- восстановление текста с опорой на план;
- составление рассказа по его началу и концу;
- изложение текста от другого лица;
- введение в рассказ элементов описания;
- выборочное пересказывание;

Автор рекомендует следующие задания:

- разделение текста на предложения;
- составление текста из деформированных предложений;
- преставление предложений, чтобы получился связный текст [120].

Г.Ф. Чиркина разработала приемы формирования готовности к овладению письменной речью обучающимися с нарушениями речи:

- работа с деформированным текстом;
- текст с подчеркнутыми словами, которые нужно заменить синонимами;
- составление текстов с опорой на вербальный алгоритм [108, с. 156 - 157].

А.К. Аксенова выделяет следующие этапы логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения:

1. Подготовка обучающихся к восприятию текста проводится более углубленно, с использованием целого ряда приемов и методов. Экскурсии на природу, на производство, демонстрации предметов, картинок, изготовление макетов, анализ возможной ситуации имеют первостепенное значение. В ряде случаев подготовку можно проводить в виде беседы, в процессе которой будут актуализироваться и уточняться имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаться связь между уже знакомым материалом и новым.

2. Словарная работа, которую следует проводить на разных этапах урока. При этом для каждого этапа отбирают не более двух – четырех слов.

3. Особенно сложен анализ изобразительных средств художественного произведения. Существенно помогают сравнение слов, употреблённых в прямом и переносном значениях, составление картинного плана. Широкое использование приема зарисовок в значительной мере способствует преодолению недостатков в понимании младшими школьниками образных выражений.

4. Первоначальное чтение произведения играет большую роль в правильном восприятии текста. Все художественные произведения в младших классах читает учитель, а дети слушают закрыв книги.

5. Анализ текста производится в процессе повторного чтения или совмещается с первичным чтением произведения учащимися. В младших классах текст анализируется индивидуальным путем, то есть от частного к общему.

6. Закрепление содержания прочитанного текста осуществляется не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, показа видео, кинофильмов на эту же тему, но и с помощью иных приемов и средств: соотношение отдельных мест текста с иллюстрациями, помещенными в книге; изготовление макетов, лепка и зарисовка персонажей, установление сходства и различия между прочитанным произведением и конкретной жизненной ситуацией. Педагог может предлагать некоторые главы для домашнего прочтения. В этом случае учитель диктует ученикам вопросы, на которые они должны ответить после чтения.

7. Работа над составлением плана начинается с 3 – го класса, причем картины или словесный план в младших классах составляется коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбираются в виде вопросительных, повествовательных предложений.

8. Самостоятельно пересказывать прочитанное учащиеся начинают с конца второго года обучения. Ученики подкрепляют свой рассказ демонстрацией действий, показом соответствующих событий на картинках, самостоятельными зарисовками. Учитывая сложность этой работы для детей

с нарушением интеллекта, быструю потерю интереса к ней, необходимо использовать дополнительные приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность. К таким приемам можно отнести использование в качестве плана пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серий сюжетных картин; рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определенным для каждого ряда, рассказывание на соревнование по рядам, пересказ отдельных эпизодов.

9. Заключительной стадией работы над произведением является обобщающая беседа. Эта работа часто сопровождается творческой деятельностью школьников [2, с. 270 - 274].

Использование чтения про себя как самостоятельного приема на первоначальном этапе обучения возможно только на основе прочитанного вслух и разобранный текста.

На данном этапе обучения сознательное чтение формируется следующим образом: прослушивание текста с установкой на элементарное осмысление его содержания или эмоциональную оценку. Также предусматривается и оценка прочитанного. Нахождение слов и выражений с опорой на наглядность. Ответы на вопросы по содержанию и в связи с рассмотрением иллюстраций. Выборочное чтение по вопросам. Пересказ текста или его части близко к тексту. Деление текста на части с опорой на иллюстрации. Продолжение незаконченного рассказа по одной или двум иллюстрациям. Выводы по прочитанному. Сравнение прочитанного с опытом детей [33, с. 43-44].

Исходя из цели исследования, интерес представляет технология продуктивного чтения, разработанная профессором Н.Н. Светловской. Данная технология универсальна, может применяться на уроках любого цикла, в том числе и с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Цель данной технологии: формирование читательской компетенции школьника. Данная технология продуктивного чтения включает в себя три этапа:

- работа с текстом до чтения;
- работа с текстом во время чтения;
- работа с текстом после чтения.

Необходимо отметить, что при обучении детей с умственной отсталостью очень важным является постоянный контроль за деятельностью детей, подведение их к обобщению не только по материалу всего урока, но и по отдельным его этапам. Эта необходимость вызывается тем, что таким детям трудно удерживать в памяти весь материал урока и связывать предыдущее с последующим. При работе следует учитывать, что чтение детьми всего задания сразу не позволяет правильно понять смысл в принципе, поэтому желательно давать им доступные инструкции по отдельным звеньям [120].

Главная задача первого этапа: вызвать у ребенка желание, мотивацию прочитать произведение.

Цель этого этапа - развитие такого важнейшего читательского умения, как антиципация, т.е. умение предполагать, прогнозировать содержание текста.

Данный этап включает в себя прогнозирование, предугадывание содержания текста по заглавию, по фамилии автора, по иллюстрации. Так как для данной группы детей характерны отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания и его ограниченный объём, на данном этапе необходимы чёткие указания учителя.

Цель второго этапа состоит в понимании текста и создании его читательской интерпретации (истолкования, оценки). Главная задача учителя на данном этапе - обеспечить полноценное восприятие текста.

На этом этапе идёт:

1. Первичное чтение текста. Обучающиеся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности лучше воспринимают и понимают смысл текста, прочитанного им взрослым, чем при самостоятельном чтении.

2. Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием. На данном этапе следует отметить, что замедленное психическое развитие и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недостатки проявляются в тех случаях, когда наблюдается несоответствие между конкретными фактами, описываемыми в произведении, и внутренним смыслом происходящего. Даже имеющийся у детей опыт не всегда помогает правильному усвоению содержания произведения.

3. Перечитывание текста. Медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов), которое сопровождается работой над лексикой. Плохая техника чтения, сочетающаяся с малым запасом представлений об окружающем мире, бедностью словаря и ограниченностью общего речевого развития, приводит к недостаточному пониманию лексического значения отдельных слов и текстов в целом. В этом случае словарную работу лучше вести по ходу чтения: она становится мотивированной и интересной, ведь именно по ходу чтения становится понятно, какие слова нуждаются в толковании, а само слово толкуется в контексте, а не вне его [119].

На этом же этапе проводится анализ текста, который необходимо проводить, используя следующие приёмы: выделение ключевых слов; беседа; составление плана; комментированное чтение (чтение, которое сопровождается пояснением, толкованием текста в форме объяснений, рассуждений, предположений).

Третий этап позволяет углубить первоначальное понимание прочитанного и достичь полного понимания. На этом этапе проводится смысловая беседа по тексту. Выявление и формулирование основной идеи текста.

На данном этапе предусмотрено повторное обращение к заглавию произведения и иллюстрации. Проводится беседа о смысле заглавия, о его связи с темой, главной мыслью автора

Для третьего этапа работы с текстом предусмотрено творческое задание, при выборе которого необходимо учитывать особенности класса в целом и возможности отдельного ребенка, используя дифференцированный подход [92, с. 11-18].

Применение нового подхода к организации урока литературного чтения с использованием данной технологии способствует более эффективному развитию устной речи и сознательности чтения.

Исследование такого параметра, как понимание прочитанного, по мнению М.Н. Русецкой, проводится несколькими способами: пересказ прочитанного текста; ответы на вопросы по содержанию всего текста или отдельных частей; объяснение значений отдельных слов текста [87, с. 163].

Обследование чтения проводится только индивидуально, в абсолютно одинаковых для всех детей условиях, в одинаковое время (например, во время третьего урока)

Работа по устранению ошибок в осмыслении прочитанного произведения или в полном непонимании читаемого должна проводиться по трём основным направлениям:

1. Развитие слогового синтеза.

Примерные задания по развитию слогового синтеза: назвать слово, произнесённое по отдельным звукам; назвать слитно слово, произнесённое по слогам; составить слово из слогов, данных в беспорядке; назвать слитно предложение, произнесённое по слогам.

На начальном этапе работы паузы между слогами очень короткие, в дальнейшем они увеличиваются. На более поздних этапах работы паузы между слогами заполняются словами. Например: «Сначала де, потом ти, потом иг ...». Этот приём значительно усложняет выполнение задания по слоговому синтезу.

2. Развитие грамматического строя речи, уточнение синтаксических связей между словами в предложении.

Одновременно с развитием слогового синтеза и лексико-грамматического строя речи проводится уточнение понимания прочитанных слов, предложений и текста. Для этого можно использовать следующие задания: прочитать слово и показать соответствующую картинку; прочитать слово и ответить на вопрос; найти в прочитанном предложении слово, которое отвечает на вопрос кто? что? что делает? где? куда? или какой?; прочитать предложение и показать соответствующую картинку; прочитать предложение и ответить на вопрос по его содержанию; дополнить предложение, воспроизведённое логопедом; дополнить прочитанное предложение другими словами (с помощью вопросов); повторить прочитанное предложение; найти в тексте ответ на заданный вопрос; разложить серию сюжетных картинок в соответствии с прочитанным текстом; выбрать из текста предложение, соответствующее сюжетной картинке; после прочтения текста найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок; после прочтения текста поместить сюжетную картинку на своё место в серии сюжетных картинок; после прочтения текста найти ошибку в последовательности сюжетных картинок; найти ошибку в прочитанном тексте на основе правильной последовательности в серии сюжетных картинок; работа с деформированным текстом. Прочитав изолированные предложения, составить связный текст; составить план прочитанного текста; пересказать прочитанный текст; придумать начало прочитанного текста; придумать конец прочитанного текста.

3. Расширение и уточнение лексики.

Уточнение и обогащение словаря проводится, прежде всего, в процессе работы над прочитанными словами, предложениями и текстами. Необходима специальная работа по систематизации словаря.

Примерные задания по уточнению и систематизации лексики: подбор синонимов к прочитанному слову; подбор антонимов к прочитанному слову; нахождение в тексте слов-синонимов или слов-антонимов; объяснение значений прочитанных слов; соотнесение прочитанного слова с обобщающим понятием; расширение объёма обобщающего понятия, например, «Яблоко – это фрукт. А какие вы ещё знаете слова, обозначающие фрукты?»; придумывание нескольких глаголов к прочитанному слову-существительному; подбор определений к прочитанному слову-существительному; дать характеристику предмета или живого существа на основе прочитанного.

При реализации этих направлений должна проводиться работа над пониманием прочитанных слов, предложений и текста.

На подготовительном этапе работы, одновременно с перечисленными основными направлениями должна проводиться работа по коррекции фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза; коррекция зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса, пространственных представлений. Упражнения на развитие зрительного гнозиса, пространственного гнозиса и гнозопраксиса, которые в большом количестве представлены в методических рекомендациях Р.И. Лалаевой и А. Гермаковской [21, с. 17-20].

На основном этапе продолжается работа над коррекцией зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов, а также проводится работа над формированием правильного и осознанного чтения у учащихся.

На заключительном этапе детям даются самостоятельные задания для чтения и последующей работы над прочитанным текстом.

На основании выше сказанного, можно сделать вывод, что логопедические занятия помогают учащимся в преодолении специфических

проблем, сформировать психологические предпосылки к овладению полноценными учебными навыками.

Таким образом, проанализировав диагностические и коррекционные методики, мы определили различные подходы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью и выделили основные направления, этапы и приемы эффективной коррекционно-логопедической работы по формированию осознанного чтения.

Выводы по 1 главе

1. Овладение полноценным навыком осознанного чтения для учащихся с легкой степенью умственной отсталости является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам. Вместе с тем чтение – один из основных способ приобретения информации и во вне учебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьника. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического, речевого развития учащихся, а имеющиеся трудности у детей с нарушением интеллекта в обучении чтению порождают школьную неуспеваемость и, как следствие, - низкую степень социализации.

2. Умственно отсталые школьники при овладении навыком осознанного чтения проходит те же этапы, что и их нормально развивающиеся сверстники. Однако умственно отсталые учащиеся проходят их гораздо медленнее, каждый этап имеет свои особенности и сложности.

3. В силу психофизических особенностей учащихся с легкой степенью умственной отсталости позднее и с большими затруднениями овладевают навыками полноценного чтения, чем их сверстники с нормальным интеллектуальным развитием. Нарушения чтения у обучающихся с умственной отсталостью обусловлены несформированностью высших психических функций, обуславливающих процесс чтения. А общая

умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения. Обучающиеся с умственной отсталостью младших классов испытывают трудности при осмыслении текста. Обучающиеся с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Таким образом, процесс формирования осознанного чтения у младших школьников с умственной отсталостью требует систематической коррекционной работы.

4. В существующих методиках по формированию осознанности чтения у учащихся с умственной отсталостью можно выделить два основных направления коррекционно-логопедической работы: последовательное развитие у учащихся техники чтения и выработка умения анализировать и сознательно усваивать содержание читаемого.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Научно-теоретические основы и содержание методики исследования

Самой трудной формой импрессивной речи является понимание письменного текста. Это один из сложных аспектов обследования понимания речи, т.к. в нем выявляется взаимодействие процессов мышления, восприятия и понимания речи. Специалистами в области психологии и логопедии неоднократно отмечалось, что у детей, имеющих интеллектуальные нарушения, всегда в какой-то степени выявляются нарушения осознанности чтения.

Это обуславливает качественное своеобразие процесса понимания текста уже на самых ранних этапах развития ребенка. Н. Г. Морозова считает, что младший школьник с легкой умственной отсталостью не может успешно решать две задачи — овладеть техникой чтения и процессом понимания, т.к. процесс чтения не является для него подсобной операцией для восприятия содержания. Затруднения в понимании текста происходят еще и потому, что восприятие письменного текста психологически коренным образом отличается от восприятия устной речи [72, с. 142].

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей и уровней сформированности осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью для осуществления коррекционно – логопедического воздействия.

В соответствии с намеченной целью в ходе экспериментального изучения предстояло решить следующие задачи:

- 1) определить научно-теоретические основы и диагностический инструментарий для изучения уровня сформированности сознательности чтения у детей с легкой степенью умственной отсталости;

2) выявить исходный уровень сформированности сознательности чтения у детей с легкой степенью умственной отсталости;

3) проанализировать особенности и возможности сформированности навыка осознанного чтения средствами анализа описательных рассказов.

Основой для выбора методики проведения констатирующего эксперимента послужили актуальные научно – исследовательские публикации ведущих специалистов в рамках проблемы исследования: Н.Г. Морозовой [72], Т.А. Алтуховой [3], М. М. Безруких [11], О. Ю. Крещенко [57, с. 625], Г. В. Чиркиной [108].

Экспериментальная работа проводилась на базе КГБОУ Идринская школа – интернат. В эксперименте принимали участие десять обучающихся 4 классов с легкой умственной отсталостью 10 летнего возраста, из них 40% мальчиков (4 испытуемых) и 60% девочек (6 испытуемых).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (легкая умственная отсталость);
- обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся четвертого класса с легкой умственной отсталостью;
- умение читать (механическая сторона).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

Каждое задание предполагало предварительное инструктирование. В случае затруднения ребенку задавались побуждающие или уточняющие вопросы, контекстные подсказки, а также предусматривалось повторение инструкции.

Нами были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования навыка чтения учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Экспериментальное исследование проводилось на основе заданий, предложенных А.Р. Лурией [62, с. 35 - 49], Н.Г. Морозовой [72, с. 25 - 28], Т. А. Алтуховой [3, с. 46], М. М. Безруких и О. Ю. Крещенко [12, с. 19-

21], Г. В. Чиркиной [108, с. 154 - 183], С.Д. Забрамной [34], Е.А. Екжановой [30, с. 38-47].

Понимание текста (по Н.Г. Морозовой) включало в себя:

– понимание значения слов (установление предметной соотнесенности между словами и явлениями действительности);

– понимание смысла предложений (образование связей между словами);

– понимание смысла текста (образование связей между фразами) [72, с. 126].

У обучающихся с умственной отсталостью дефекты понимания текста обнаруживаются и часто сосуществуют во всех звеньях этого процесса [77, с. 34].

Т.А. Алтухова предлагает дифференцированное, поэтапное обследование чтения у детей [3, с. 43-55]. Суть ее метода состоит в использовании приемов обследования чтения в порядке постепенно возрастающей сложности: начиная с самых простых и заканчивая приемами более высокого уровня. Это позволило установить, на каком этапе возникают затруднения у ребенка, и какой характер они носят.

Аналогичные этапы обследования предлагают М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко [11, с.145-147]. Понимание текста оценивается в баллах за каждое задание. После подсчета баллов за все задания делается количественный анализ результатов, и только после проводится качественная оценка осознанности чтения отдельных слов, предложений, целого текста. Параллельно оценивается характер чтения и общее звучание речи, которое может являться специфическим показателем трудностей в формировании понимающего чтения. Бесспорно, для отслеживания динамики совершенствования осознанности чтения количественный анализ имеет особое значение. Также он помогает вести статистику в группе в целом, позволяя формировать подгруппы для коррекционной работы.

Разработанные диагностические задания по выявлению уровня сформированности осознанного чтения у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости опираются на опыт обследования навыка чтения у учащихся с умственной отсталостью С.Д. Забрамной [34], Е.А. Екжановой [30, с. 3-8].

Обобщив подходы ученых (А.К. Аксёновой [2], Т.А. Алтуховой [3], М.Ф. Гнездилова [23], Р.И. Лалаевой [52], Г.В. Чиркиной [108]) к понятию осознанности чтения, пришли к выводу, что осознанность чтения у учащихся с легкой степенью умственной отсталости определяется их умением после прочтения языковой единицы (слова, предложения, текста) самостоятельно безошибочно объяснить значение, ответить на поставленные вопросы, последовательно пересказать текст, понять основную мысль высказывания или текста.

Для выявления трудностей понимания логико-грамматических структуры использовались приемы разработанные А.Р. Лурией [62].

Используемая диагностическая методика модифицирована и адаптирована к возрасту обследуемых детей, а именно: изменен объем (не берутся большие тексты, состоящие из нескольких абзацев), изменена структура (отдельно не обследуется техника чтения), изменены тексты для обследования (подобраны описательные рассказы), добавлен ряд заданий.

Авторский вклад данного исследования заключался в разработке общей стратегии обследования по блокам – этапам формирования осознанности чтения, в адаптации заданий в соответствии с особенностями испытуемых (развитие речи, других нарушений), целями и задачами констатирующего эксперимента (подбор стимульного материала: создание карточек со словами, текстами, предложениями, подбор картинок и иллюстраций).

Работы обследования на каждого ребенка заносились в индивидуальные протоколы.

Содержание методики констатирующего эксперимента составили три блока диагностических заданий.

I блок – Исследование сформированности осознанного чтения отдельных слов.

Серии заданий (Приложение А):

1 раздел – Исследование понимания прочитанных слов средствами наглядности (лексический уровень).

2 раздел – Исследование понимания прочитанных слов с опорой на звуко-слоговую синтез.

3 раздел - Исследование понимания грамматических конструкций.

II блок – Исследование сформированности осознанности чтения предложения.

Серии заданий (Приложение Б):

1 раздел – Исследование понимания предложений простых конструкций.

2 раздел – Исследование понимания предложений с аграмматизмами.

3 раздел – Исследование понимания предложений с усложненными конструкциями.

III блок - Исследование сформированности осознанности чтения текста.

Серии заданий (Приложение В):

1 раздел – Исследование понимания текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей.

2 раздел – Исследование понимания текста с пропущенным звеном в развитии сюжета.

3 раздел - Исследование понимания текста со скрытым смыслом.

Оценивание заданий происходило по 5-бальной системе. Целесообразным являлось графическое представление результатов обследования, что позволяло нам не только выяснить особенности осознанного чтения учащихся, но и сравнить их с результатами других детей.

Критериями оценки являлись:

– правильность выполнения задания;

- принятие и понимание инструкции;
- принятие и использование помощи;
- возможность исправления ошибок.

Каждый раздел методики констатирующего эксперимента включал несколько групп заданий.

Представляем методику диагностического обследования более подробно:

I блок. Исследование сформированности осознанного чтения отдельных слов

Раздел 1. Исследование понимания прочитанных слов средствами наглядности (лексический уровень)

Задание 1. Показ объектов

Цель исследования: исследование понимания конкретных существительных с опорой на модель слова.

Стимульный материал: карточки со словами; игрушки: мяч, коза, кубик, машина, цыпленок, экскаватор.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются игрушки. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующий объект.

Инструкция: «Прочитай слово и покажи игрушку».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любой объект.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 - 2 объекта.

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3-4 объекта.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно показывает 5 объектов.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно показывает все объекты.

Задание 2. Показ предметов на картинке

Цель исследования: исследование понимания конкретных существительных с опорой на изображение.

Стимульный материал: карточки со словами; картинки: дом, сова, кошка, корзина, барабан, дедушка.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются картинки. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующий предмет.

Инструкция: «Прочитай слово и покажи картинку».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любой предмет.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 - 2 предмета.

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3-4 предмета.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно показывает 5-6 предметов.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно показывает все предметы.

Задание 3. Выбор обобщающих слов

Цель исследования: изучение состояния сформированности умения к обобщению.

Стимульный материал: карточки с обобщающими словами, предметные картинки с изображением отдельных предметов и группы: мебель, транспорт, животные, одежда, овощи, фрукты.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки с изображением отдельных предметов и группы: мебель, транспорт, животные, одежда. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую картинку.

Инструкция: «Прочитай слово и покажи картинку».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любую картинку.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 - 2 картинки.

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3-4 картинки.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно показывает 5-6 картинок.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно показывает все картинки.

Задание 4. Исследование понимания глаголов

Цель исследования: изучение состояние сформированности у ребенка способности понимания действий.

Стимульный материал: карточки со словами-действиями, предметные картинки, изображающие действия.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки с изображением действий: бежит, поёт, читает, спит, умывается, прячется. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую картинку.

Инструкция: «Прочитай слово и покажи картинку».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любую картинку.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 - 2 картинки.

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3-4 картинки.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно показывает 5-6 картинок.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно показывает все картинки.

Задание 5. Исследование понимания признаков

Цель исследования: изучение состояние сформированности у ребенка способности понимания признаков предметов.

Стимульный материал: карточки со словами-признаками, серия предметных картинок-пиктограмм.

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки-пиктограммы, обозначающие признаки предметов: грустный, кислый, грязный, синий, квадратный, большой. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую пиктограмму.

Инструкция: «Прочитай слово и покажи картинку».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любой объект.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 - 2 пиктограммы.

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3-4 пиктограммы.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно показывает 5-6 пиктограмм.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно показывает все пиктограммы.

Раздел 2. Исследование понимания прочитанных слов с опорой на звуко-слоговую синтез

Задание 1. Чтение слов с пропущенными буквами

Цель исследования: выявление у ребенка способности восстанавливать и понимать слова с пропущенными буквами

Стимульный материал: карточки со словами с пропущенными буквами: р...ба (рыба), п...рта (парта), шк...ла (школа), с...сны (сосны), пт...ца (птица).

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать и восстановить слова.

Инструкция: «Прочитай и догадайся, какое слово написано в карточке».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или неправильно называет слова.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно называет 1 - 2 слова.

3 балла (средний уровень) – правильно называет 3 слова.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно называет 4 слова.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно называет все слова.

Задание 2. Чтение слов, разделенных на слоги

Цель исследования: выявление у ребенка способности восстанавливать и понимать слова, разделенные на слоги.

Стимульный материал: карточки со словами, разделенными на слоги: теп-ло, ре-ка, пе-сок, лес-ник, бел-ка, ма-ли-на.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать и восстановить слова.

Инструкция: «Прочитай и догадайся, какое слово написано в карточке».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или неправильно называет слова.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно называет 1 - 2 слова.

3 балла (средний уровень) – правильно называет 3 слова.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно называет 4 слова.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно называет все слова.

Раздел 3. Исследование понимания грамматических конструкций

Задание 1. Дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Цель исследования: выявление способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных.

Стимульный материал: карточки со словами-существительными в единственном и во множественном числе: стол, столы, забор, заборы, береза, березы, лист, листья, стена, стены, мяч, мячи, собака, собаки; две коробки разного цвета для сортировки карточек.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово и поместить карточку в соответствующую коробку.

Инструкция: «Прочитай слово, если оно обозначает один предмет, положи карточку в зеленую коробку, если много – в желтую».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или неправильно раскладывает карточки.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно раскладывает 1- 2 карточки со словами.

3 балла (средний уровень) – правильно раскладывает 3 - 4 карточки со словами.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно раскладывает 5 – 6 карточек со словами.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно раскладывает все карточки со словами.

Задание 2. Дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов.

Цель исследования: выявление способности дифференцировать единственное и множественное число глаголов.

Стимульный материал: карточки со словами-глаголами в единственном и во множественном числе: читает, читают, спит, спят, плывет, плывут, играет, играют, ест, едят, рисует, рисуют; две коробки разного цвета для сортировки карточек.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово и поместить карточку в соответствующую коробку.

Инструкция: «Прочитай слово, если оно обозначает один предмет, положи карточку в зеленую коробку, если много – в желтую».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или неправильно раскладывает карточки.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно раскладывает 1- 2 карточки со словами.

3 балла (средний уровень) – правильно раскладывает 3 карточки со словами.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно раскладывает 4 – 5 карточек со словами.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно раскладывает все карточки со словами.

Задание 3. Понимание предлогов

Цель исследования: выявление способности понимать предлоги.

Стимульный материал: игрушки: птица и корзинка, карточки со словами: в корзинке, под корзинкой, за корзинкой, перед корзинкой, на корзинке.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово с предлогом и выполнить действие.

Инструкция: «Прочитай слова и помести птицу в нужное место».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или неправильно выполняет.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно выполняет 1 задание;

3 балла (средний уровень) – правильно выполняет 2 задания;

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно выполняет 3-4 задания;

5 баллов - (высокий уровень) – правильно выполняет все задания.

II блок. Исследование сформированности осознанности чтения предложения

Раздел 1. Исследование понимания предложений простых конструкций

Задание 1. Понимание предложений передающих линию отношений.

Цель исследования: изучение способности понимать предложения.

Стимульный материал: сюжетные картинки, карточки с предложениями:

- У кошки пять котят.
- В чашке горячий чай.
- Под ёлкой сидит ёжик.
- На клумбе растут ландыши.
- На столе лежат карандаши.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложение и показать картинку с соответствующим высказыванием.

Инструкция: «Прочитай предложение и покажи эту ситуацию на картинке».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любую картинку.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 - 2 картинки.

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3 картинки.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно показывает 4 картинки.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно показывает все картинки.

Задание 2. Понимание предложений близких по ситуации.

Цель исследования: изучение способности понимать предложения близкие по ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки, карточки с предложениями:

- Кто варит? А кто печет?
- Кто кормит? А кто ест?
- Кто поливает? А кто рыхлит?
- Кто моет руки? А кто вытирает?
- Кто прыгает? А кто бежит?

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать пару предложений и показать картинку с соответствующим высказыванием.

Инструкция: «Прочитай предложения и покажи эти ситуации на картинках».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любую картинку.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 - 2 картинки.

3 балла (средний уровень) – правильно показывает 3 картинки.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно показывает 4 картинки.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно показывает все картинки.

Раздел 2. Исследование понимания предложений с аграмматизмами.

Задание 1. Понимание предложений, в которых порядок слов не совпадает с порядком действий.

Цель исследования: изучение способности понимать предложения с аграмматизмами.

Стимульный материал: карточки с предложениями:

- Вода питается растением.
- Коза принесла корм девочке.
- Ребята ссыпали мешки в картофель.
- Убежал мальчик и стеклом разбил мяч.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложения и исправить их.

Инструкция: «Прочитай предложения и исправь ошибки».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно показывает 1 предложение.

3 балла (средний уровень) – правильно исправляет 2 предложения.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно исправляет 3 предложения.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно исправляет все предложения.

Задание 2. Понимание предложений с непривычными конструкциями

Цель исследования: изучение способности понимать предложения с непривычными конструкциями.

Стимульный материал: картинки, карточки с предложениями:

- «Петю ударил Коля. Кто драчун?»
- «Дуб выше кедра. Покажи кедр»
- «Собаку укусила оса. Кто кусался?»
- «Дом позади леса. Что впереди?»

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложения и показать соответствующую картинку.

Инструкция: «Прочитай предложения и покажи картинку, ответь на вопрос».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно отвечает на 1 вопрос.

3 балла (средний уровень) – правильно отвечает на 2 вопроса.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно отвечает на 3 вопроса.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно отвечает на все вопросы.

Раздел 3. Исследование понимания предложений с усложненными конструкциями

Задание 1. Восстановление предложения с пропущенным словом

Цель исследования: изучение способности понимать смысл незаконченных предложений.

Стимульный материал: карточки с предложениями:

- Мама моет... (окно, дверь, пол, посуду, Машу).
- ... жует траву (корова, конь).
- Васе ... на день рождения машинку. (подарили, принесли).

- ... сидит на крыше. (птица, кот).
- Наступила золотая... (осень, пора).

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать начало предложения и дополнить его.

Инструкция: «Прочитай предложение и закончи его».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или подбирает неподходящее по смыслу слово.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно дополняет 1-2 предложения.

3 балла (средний уровень) – правильно дополняет 3 предложения.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно дополняет 4 предложения.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно дополняет все предложения.

Задание 2. Восстановление предложения из смысловых частей

Цель исследования: изучение способности сопоставлять по смыслу начало предложения с его окончанием.

Стимульный материал: карточки со смысловыми частями предложений:

- В озере плавают / утка с утятами.
- Строители строят / высокий дом.
- Ваня читает / книгу про животных.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слова на карточках и соединить их по смыслу в предложения.

Инструкция: «Прочитай карточки слева и соедини их с карточками справа, чтобы получились предложения».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания

2 балла (уровень ниже среднего) – хаотично соединяет части предложений.

3 балла (средний уровень) – правильно соединяет 1 предложение.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно соединяет 2 предложения.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно соединяет 3 предложения.

Задание 3. Восстановление деформированных предложений.

Цель исследования: выявление способности восстанавливать деформированное предложение.

Стимульный материал: карточки с деформированными предложениями:

- Русский, хорош, зимой, лес.
- Деревьями, под, сугробы, глубокие.
- Лесу, в, белка, живет.
- Пол, на, уронили, мишку.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слова на карточках и соединить их по смыслу в предложения.

Инструкция: «Прочитай слова и составь правильное предложение».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или неправильно составляет предложения.

2 балла (уровень ниже среднего) – правильно восстанавливает 1 предложение.

3 балла (средний уровень) – правильно восстанавливает 2 предложения.

4 балла – (уровень выше среднего) – правильно восстанавливает 3 предложения.

5 баллов - (высокий уровень) – правильно восстанавливает 4 предложения.

III блок - Исследование сформированности осознанности чтения текста

Раздел 1. Исследование понимания текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей

Задание 1. Показ сюжетной картинки

Цель исследования: изучение способности понимать текст.

Стимульный материал: карточка с текстом Л.Н. Толстого «Лев, медведь и лисица», сюжетные картинки.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и выбрать сюжетную картинку, наиболее полно передающую содержание.

Инструкция: «Прочитай текст и выбери картинку, которая больше других подходит к рассказу».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любую картинку.

2 балла (уровень ниже среднего) – указывает на картинку с изображением 1 героя текста.

3 балла (средний уровень) – указывает на картинку с изображением 2 героев текста.

4 балла – (уровень выше среднего) – указывает на картинку с изображением всех героев текста, но с искаженным сюжетом.

5 баллов - (высокий уровень) – указывает на картинку соответствующую тексту.

Задание 2. Пересказ текста

Цель исследования: изучение способности пересказывать текст.

Стимульный материал: карточка с текстом Л.Н. Толстого «Лев, медведь и лисица».

Ход исследования: ребенку предлагается повторно прочитать текст и пересказать его содержание.

Инструкция: «Прочитай текст, расскажи его».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания.

2 балла (уровень ниже среднего) – перечисляет только действующие лица рассказа.

3 балла (средний уровень) – рассказывает только начало или конец текста, упускает главные события, допускает фактические ошибки.

4 балла – (уровень выше среднего) – пересказывает с помощью экспериментатора.

5 баллов - (высокий уровень) – пересказывает самостоятельно.

Задание 3. Исследование возможности ответов на вопросы по прочитанному тексту.

Цель исследования: изучение способности отвечать на вопросы по тексту.

Стимульный материал: карточка с текстом Л.Н. Толстого «Лев, медведь и лисица».

Ход исследования: ребенку предлагается повторно прочитать текст и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прочитай текст, ответь на мои вопросы».

Вопросы:

1. Из-за чего подрались лев и медведь?
2. Почему они ослабели?
3. Кому досталось мясо?
4. Почему именно лисе досталось мясо?

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания.

2 балла (уровень ниже среднего) – отвечает на вопрос о действующих лицах.

3 балла (средний уровень) – отвечает на вопросы по фактическому содержанию с помощью экспериментатора.

4 балла – (уровень выше среднего) – отвечает на вопросы по фактическому содержанию самостоятельно.

5 баллов - (высокий уровень) – отвечает на все вопросы по фактическому содержанию и подтексту.

Раздел 2. Исследование понимания текста с пропущенным звеном в развитии сюжета

Задание 1. Показ сюжетной картинки Цель исследования: изучение способности понимать текст.

Стимульный материал: карточка с текстом В. Чаплиной «Белка», сюжетные картинки.

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и выбрать сюжетную картинку, наиболее полно передающую содержание.

Инструкция: «Прочитай текст и выбери картинку, которая больше других подходит к рассказу».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания или хаотично указывает любую картинку.

2 балла (уровень ниже среднего) – указывает на картинку с изображением героя, не описанного в тексте.

3 балла (средний уровень) – указывает на картинку с изображением героя в других условиях.

4 балла – (уровень выше среднего) – указывает на правильную сюжетную картинку с помощью экспериментатора.

5 баллов - (высокий уровень) – указывает на правильную сюжетную картинку самостоятельно.

Задание 2. Пересказ текста

Цель исследования: изучение способности пересказывать текст.

Стимульный материал: карточка с текстом В. Чаплиной «Белка».

Ход исследования: ребенку предлагается повторно прочитать текст и пересказать его содержание.

Инструкция: «Прочитай текст, расскажи его».

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания.

2 балла (уровень ниже среднего) – перечисляет только действующие лица рассказа.

3 балла (средний уровень) – рассказывает только начало или конец текста, упускает главные события, допускает фактические ошибки.

4 балла – (уровень выше среднего) – пересказывает с помощью экспериментатора.

5 баллов - (высокий уровень) – пересказывает самостоятельно.

Задание 3. Исследование возможности ответов на вопросы по прочитанному тексту.

Цель исследования: изучение способности отвечать на вопросы по тексту.

Стимульный материал: карточка с текстом В. Чаплиной «Белка».

Ход исследования: ребенку предлагается повторно прочитать текст и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прочитай текст, ответь на мои вопросы».

Вопросы:

1. Где белка устроила гнездо?

2. Какой белка зверек?

3. Что делает белка весь день?

4. Откуда у белки припасы?

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания.

2 балла (уровень ниже среднего) – отвечает на вопрос о действующих лицах.

3 балла (средний уровень) – отвечает на вопросы по фактическому содержанию с помощью экспериментатора.

4 балла – (уровень выше среднего) – отвечает на вопросы по фактическому содержанию самостоятельно.

5 баллов - (высокий уровень) – отвечает на все вопросы по фактическому содержанию и восстановлению сюжета на основе общего контекста.

Раздел 3. Исследование понимания текста со скрытым смыслом

Задание 1. Исследование возможности ответов на вопросы по прочитанному тексту.

Цель исследования: изучение способности отвечать на вопросы по тексту со скрытым смыслом.

Стимульный материал: карточка с текстом сказки К.Д. Ушинского «Ворона и рак».

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и ответить на вопросы.

Инструкция: «Прочитай текст, ответь на мои вопросы».

Вопросы:

1. Кто герои сказки?
2. Что случилось однажды, когда ворона летела над рекой?
3. Как повел себя рак?
4. На какую хитрость пошел рак, чтобы освободиться от вороны?
5. А что можно сказать о вороне?
6. Кто из них оказался умнее, находчивее?
7. Чему учит сказка?

Критерии оценки выполнения экспериментального задания:

1 балл (низкий уровень) – не приступает к выполнению задания.
2 балла (уровень ниже среднего) – отвечает на вопрос о действующих лицах.

3 балла (средний уровень) – отвечает на вопросы по фактическому содержанию с помощью экспериментатора.

4 балла – (уровень выше среднего) – отвечает на вопросы по фактическому содержанию самостоятельно.

5 баллов - (высокий уровень) – отвечает на все вопросы по фактическому содержанию и определяет скрытый смысл текста.

2.2. Анализ исследования сформированности осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью

Обобщив результаты выполнения задания I блока, направленного на исследование состояния сформированности осознанного чтения отдельных слов у обучающихся десяти лет с легкой умственной отсталостью, мы получили следующие результаты.

Рассмотрим результаты 1 раздела методики, целью которого являлось изучение понимания прочитанных слов с использованием средств наглядности (лексический уровень) обучающимися с легкой умственной отсталостью.

С первым заданием (показ объектов) большая часть обучающихся (8 человек) успешно справилась. Однако у 2 детей (20%) данный вид задания вызвал определенные трудности.

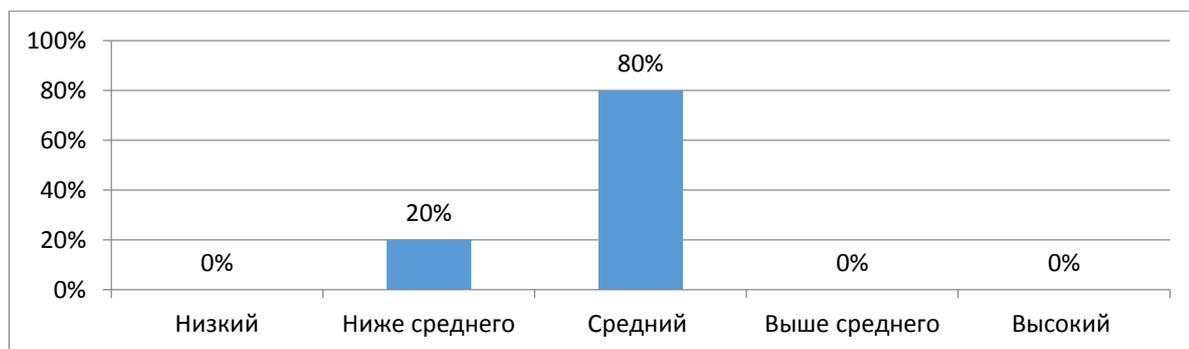


Рисунок 1 – Показ объектов

Обучающиеся не могли вычленить нужный объект. Процесс чтения у данных детей сформирован, но потребовалось 4 повторения, чтобы понять смысл слов, после чего исследуемые указывали на объекты хаотично. Отмечается высокая отвлекаемость, сложность концентрации внимания. Они не смогли правильно показать ни одну игрушку.

При выполнении второго задания, направленного на исследование понимания конкретных существительных с опорой на изображение, обучающиеся (7 человек) справились без трудностей. 3 ребенка (30%) не смогли без помощи экспериментатора вычленить нужный предмет. Что свидетельствует о низком уровне осознанности чтения, сложностях с концентрацией внимания.

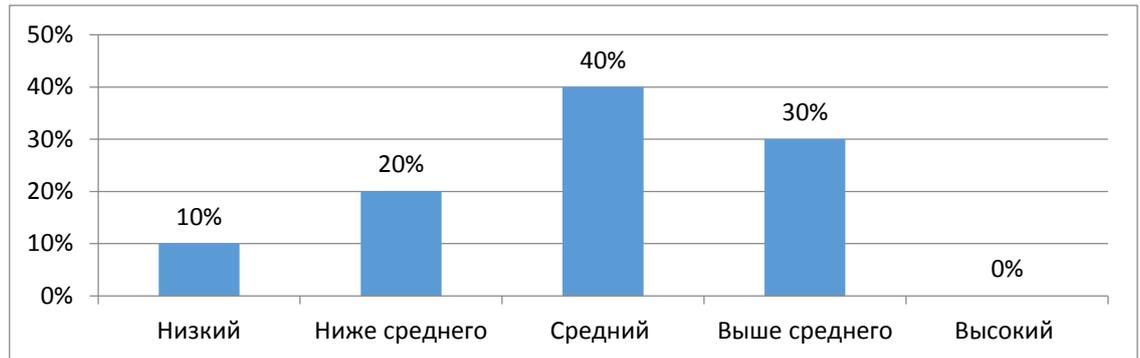


Рисунок 2 – Понимание конкретных существительных

С заданием на понимание обобщающих слов частично справилась лишь ограниченная группа детей (2 человека). В основном обучающиеся могли обобщить всего 2 группы понятий, такие как «животные», «транспорт». Остальные испытуемые показали предметы хаотично, 2 обучающихся отказались выполнять инструкцию. Сложности в определении обобщающих понятий свидетельствуют о недостаточной сформированности обобщающей функции языка и осознанности чтения.

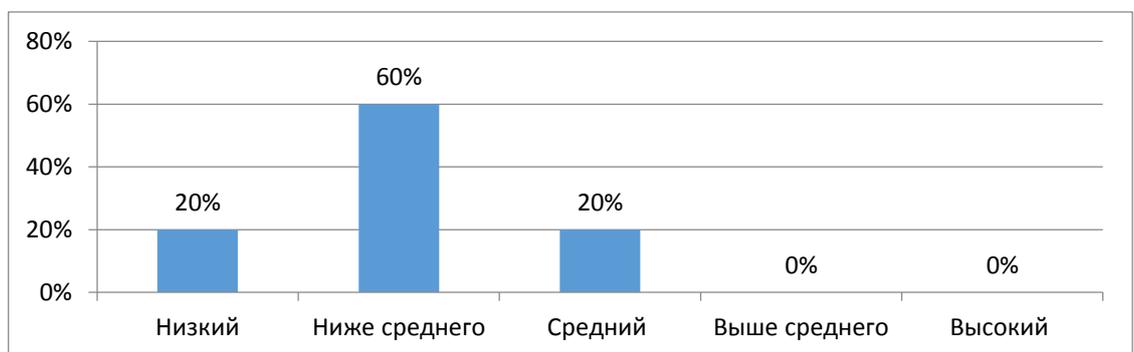


Рисунок 3 – Понимание обобщающих слов

При исследовании понимания глаголов большая часть респондентов (70%) оперировала небольшим количеством глаголов. Они понимали слова,

обозначающие основные действия, являющиеся для них повседневными, часто используемыми в бытовых ситуациях («спит», «бежит», «читает»), а значит, были связаны с их практическим опытом. Остальные глаголы, при просьбе их прочитать и показать на картинке, вызывали у обучающихся затруднения. Что можно объяснить узким кругозором обучающихся и непониманием прочитанного.

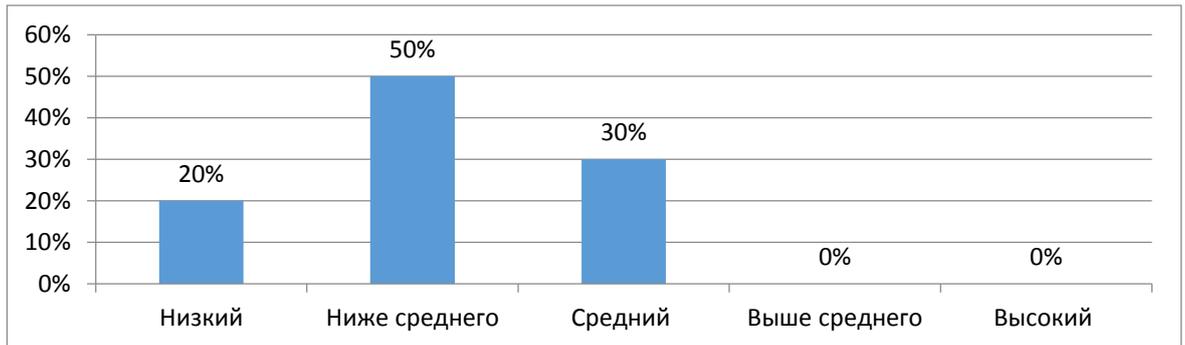


Рисунок 4 – Понимание глаголов

При выполнении задания, направленного на понимание признаков предметов, обучающиеся опирались на знание основных цветов («синий»), эмоций («грустный»), но допускали ошибки или совсем не определяли признаки предмета по форме и размеру. На уровне выше среднего с заданием справились 2 человека (20%), на среднем - 30%, на низком уровне – 50%.

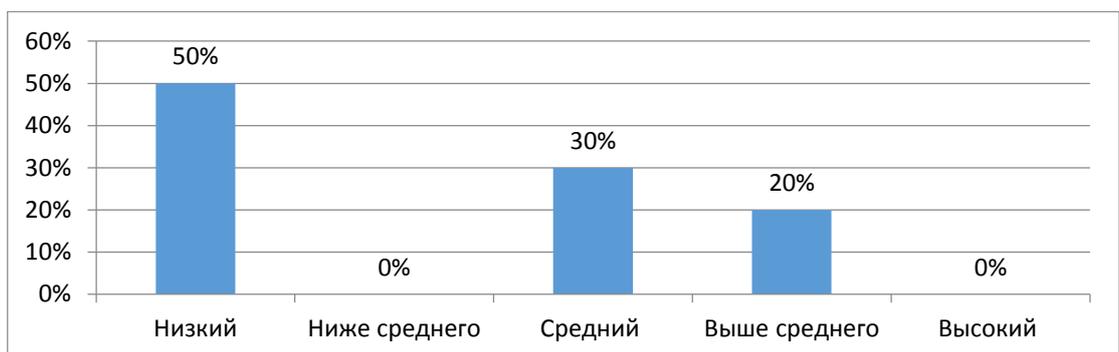


Рисунок 5 – Понимание признаков предметов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что понимание признаков предметов обучающимися с легкой умственной отсталостью находится на низком уровне у 50% обучающихся, что объясняется

недостаточной сформированностью фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, недостаточным развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти.

Анализ 2 раздела методики, целью которого являлось исследования понимания слов с опорой на звуко-слоговой синтез.

С заданием на чтение слов с пропущенными буквами справились 50% респондентов. А другая половина обучающихся не выполнили задание, так как испытывают трудности в звуко-слоговом синтезе слов, не владеют навыком смыслового чтения, чтения по догадке. Обучающиеся называли не существующие слова, не до конца понимая цели задания. Ошибки понимания смысла слова, его графического распознавания связаны с более поздним появлением таких возможностей в онтогенезе. Учащиеся не владеют антиципацией, так как мышление данных учащихся не работает в продуктивном режиме.

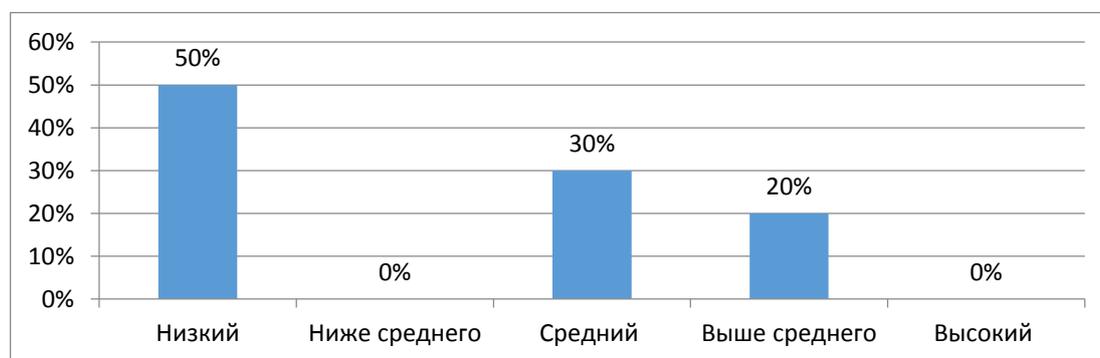


Рисунок 6 – Понимание слов с пропущенными буквами

Задание на чтение слов, разделенных на слоги, вызвало затруднения у 30% детей. Обучающимся требовалось многократное прочтение предложенных слов, для объединения слогов в единое целое. Сложности в понимании данных слов («теп-ло, лес-ник, ма-ли-на») связаны с нарушениями фонематического слуха и ритмической стороны речи испытуемых.

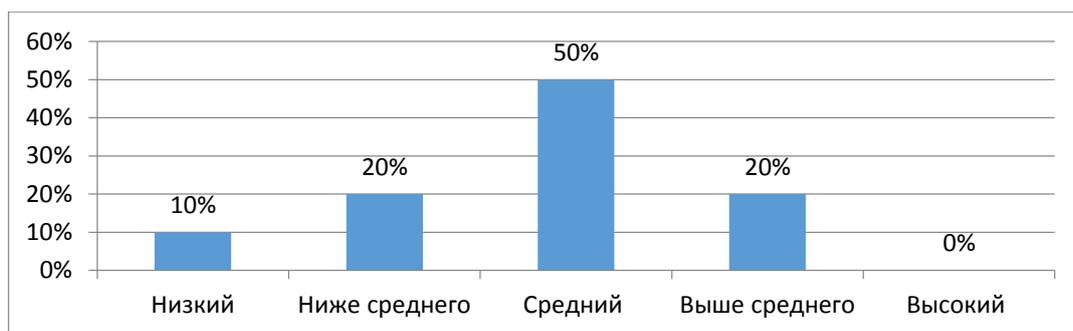


Рисунок 7 – Понимание слов. Разделенных на слоги

Анализ 3 раздела методики, целью которого являлось исследование понимания грамматических конструкций обучающимися с легкой умственной отсталостью.

С заданиями на дифференциацию единственного и множественного числа имен существительных и глаголов 40% респондентов справились. Нами были предложены дидактические материалы для сортировки слов по грамматическим признакам. 6 обучающихся (60%) не усвоили алгоритм образования форм единственного и множественного числа. Респонденты осуществляли хаотичную сортировку карточек, без понимания цели задания. Ошибки понимания изменений глаголов по числам можно объяснить более поздним появлением таких возможностей в онтогенезе и использование частных правил изменения слов по сравнению с общими правилами.

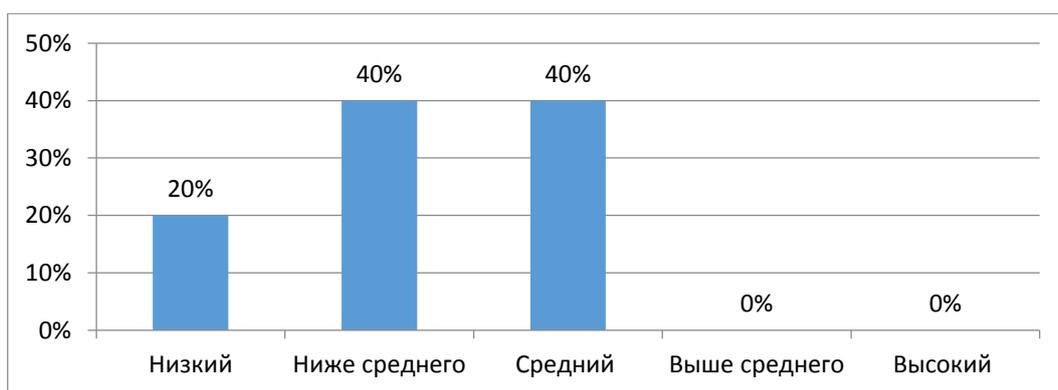


Рисунок 8 – Дифференциация числа существительных

Задание на понимание предлогов вызвало наибольшие затруднения. 20% обучающихся выполнили инструкцию с предлогами «в», «на». Остальное количество детей 80% с заданием не справились вовсе из-за нарушений

пространственной ориентировки, а также отсутствием осознанного чтения. Небольшие затруднения преодолевали с помощью наводящих вопросов экспериментатора. Имело место смешение предлогов, трудности понимания предлогов. Можно констатировать низкий уровень сформированности понимания предлогов.

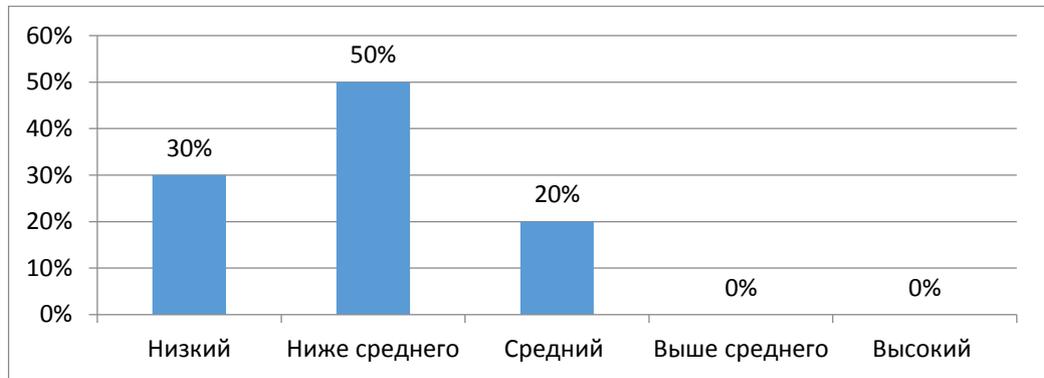


Рисунок 9 – Понимание предлогов

Обобщив результаты выполнения задания I блока, направленного на исследование состояния сформированности осознанного чтения отдельных слов у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости, мы получили следующие результаты.

Низкий уровень понимания слов у 20% обучающихся, ниже среднего – 30%, средний – 40%, выше среднего – 10%.

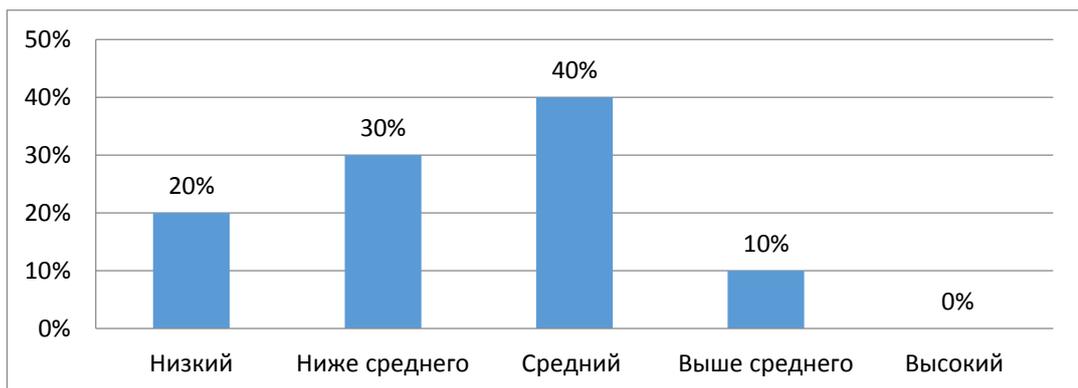


Рисунок 10 – Показатели сформированности навыка понимания слов

Результаты 1 раздела методики, целью которой являлось изучение понимания прочитанных слов средствами наглядности (лексический уровень) обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены следующие особенности состояния сформированности осознанного чтения слов:

- осознанность чтения конкретных существительных с опорой на наглядность (объект, картинку) на среднем уровне;

- сложности в определении обобщающих понятий, что свидетельствует о недостаточной сформированности обобщающей функции языка и осознанности чтения;

- при понимании признаков предметов обучающиеся допускали ошибки или вовсе не выделяли признаки предмета по форме и по размеру;

- ошибки понимания изменений существительных и глаголов по числам, что объясняется поздним появлением таких возможностей в онтогенезе и использованием частных правил изменения слов по сравнению с общими правилами;

- трудности понимания предлогов, выражающих статические и пространственные представления.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий II блока, направленных на исследование сформированности осознанного чтения предложения у обучающихся 10 лет с легкой умственной отсталостью, мы получили следующие результаты.

Результаты 1 раздела заданий, целью которых являлось исследование понимания предложений простых конструкций обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Задание с целью исследования понимания предложений, передающих линию отношений, у 60% детей не вызвало существенных трудностей, т.к. они опирались на имеющийся в предложении объект (кошка, чашка, ландыши, ежик). По-прежнему 4 учащихся (40%) испытывали трудности. Требовалась помощь в виде неоднократного повторения инструкции, что свидетельствовало о нарушении понимания простых отношений.

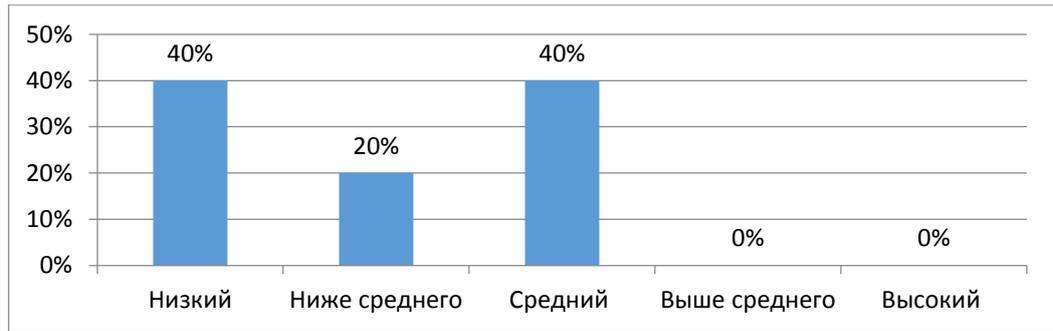


Рисунок 11 – Понимание предложений

Во время выполнения заданий на понимание предложений, близких по ситуации, 8 обучающихся не смогли произвести дифференциацию понятий. На все действия, связанные с приготовлением пищи («варит – печет»), обучающиеся осуществляли хаотичный показ картинок. 6 обучающихся неправильно показали картинки, на которых отображались действия: «прыгает - бежит, поливает – рыхлит», воспринимая их как идентичные. Анализируя полученный результат по заданию, можно констатировать, что обучающиеся справились с ним на уровне ниже среднего.

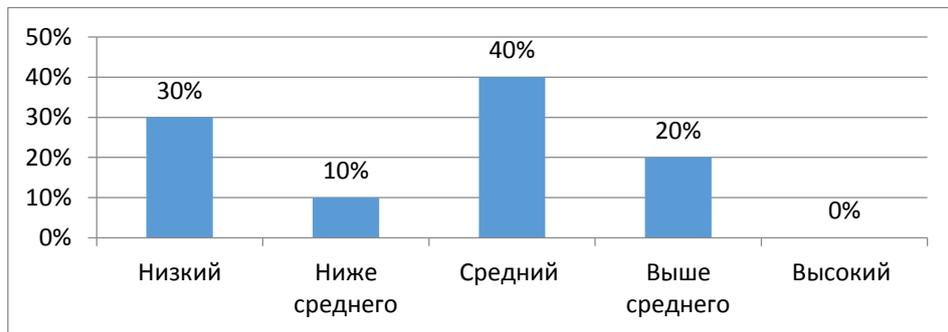


Рисунок 12 – Понимание предложений близких по ситуации

Анализ результатов 2 раздела заданий, целью которого являлось исследование понимания предложений с аграмматизмами обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Задание на понимание предложений, в которых порядок слов не совпадает с порядком действий, вызвало существенные затруднения. 7 (70%) респондентов с заданием не справились вовсе. Они еще раз начинали повторять прочитанные предложения, не понимая в чем ошибка. 2 (20%)

обучающихся нашли 2 ошибки (средний уровень), 1 (10%) обучающийся верно уловил смысл 3 предложений.

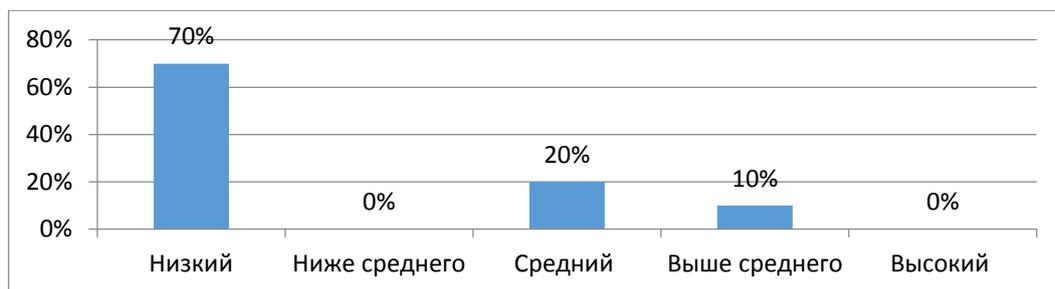


Рисунок 13 – Понимание предложений, в которых порядок слов не совпадает с порядком действий

При исследовании способности понимания предложений с непривычными конструкциями были получены следующие результаты: низкий уровень – 60% обучающихся, ниже среднего – 30%, средний – 10%.

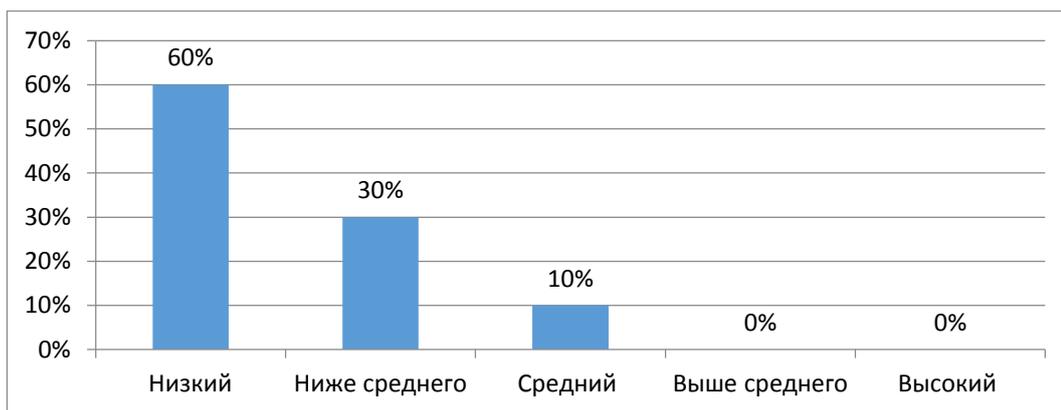


Рисунок 14 – Понимание предложений с непривычными конструкциями

Характер ошибок свидетельствовал о нарушениях понимания различных грамматических отношений и недостаточном умении удержать в речеслуховой памяти серию слов.

Анализ результатов 3 раздела заданий, целью которого являлось исследование понимания предложений с усложненными конструкциями обучающимися с легкой умственной отсталостью.

В задании на восстановление предложения с пропущенным словом средний уровень осознанности продемонстрировали 40% обучающихся, 60%

- допустили много ошибок в понимании смысла предложения, не смогли подобрать слова, соответствующие контексту.

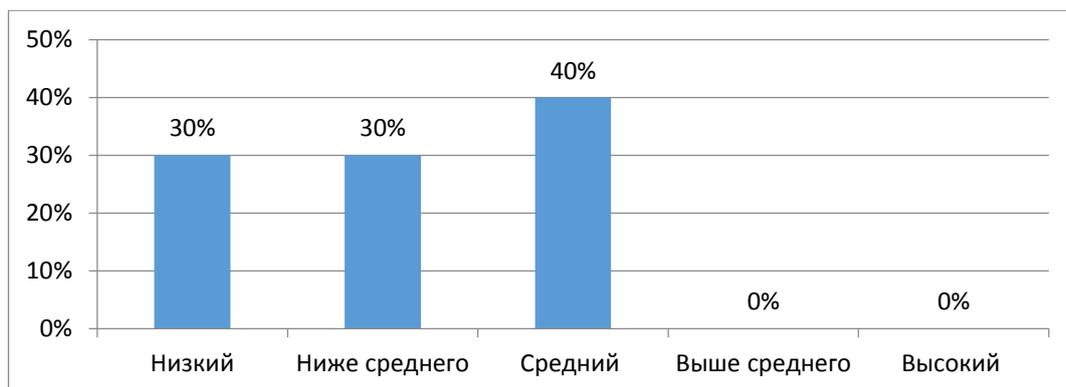


Рисунок 15 – Понимание предложений с пропущенным словом

Данный факт свидетельствует о том, что уровень осознанного чтения обучающихся находится на уровне ниже среднего.

Задание с целью изучения способности сопоставлять по смыслу начало предложения с его окончанием оказалось по силам только 20% респондентов. 40% справились с двумя заданиями из трех, а 40% учащихся только с одним заданием. Данные указывают на недостаточную сформированность осознанного чтения испытуемых.

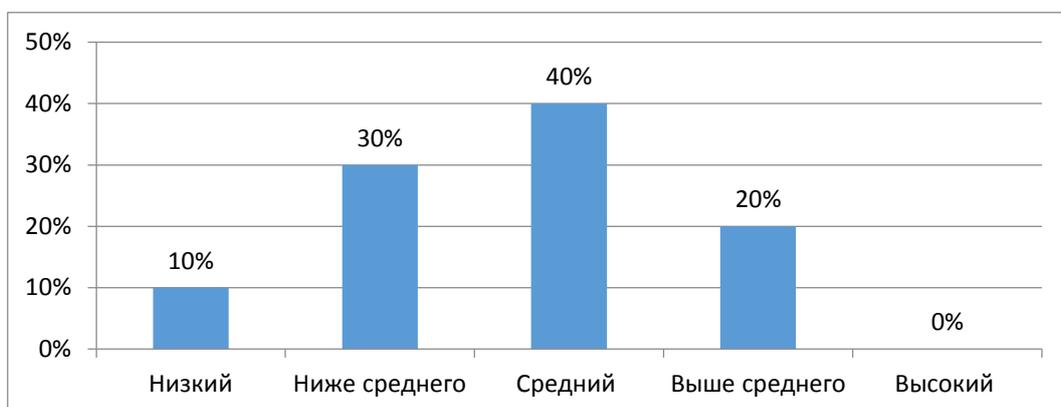


Рисунок 16 – Сопоставление по смыслу начала и конца предложения

При восстановлении деформированных предложений 20% респондентов правильно составили 3 предложения из четырех, 30% восстановили 2 из четырех предложений, 10% - 1 предложение, 20% - не справились с данным заданием.



Рисунок 17 – Восстановление деформированных предложений

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о том, что сформированность осознанного чтения предложений у обучающихся по итогам II блока находится на низком уровне у 40% испытуемых, уровне ниже среднего – 20%, на среднем уровне – 30%, выше среднего – 10%, высокий – 0%.

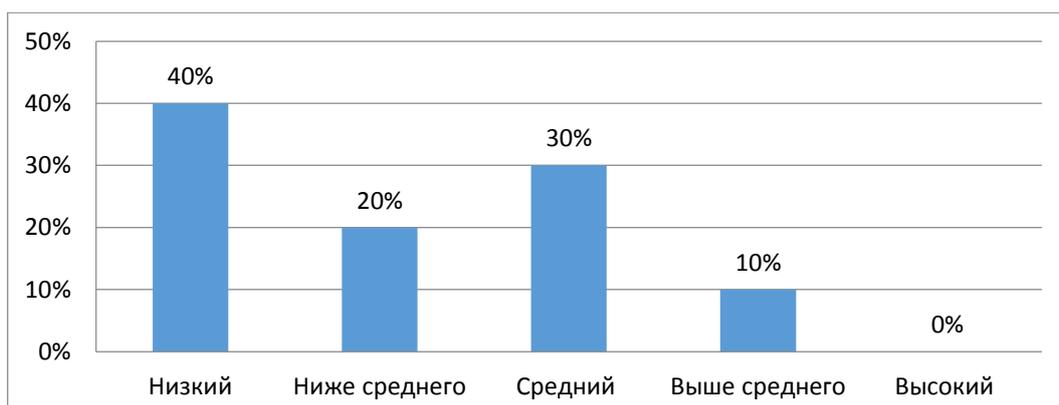


Рисунок 18 – Показатели сформированности навыка понимания предложений

Таким образом, были выявлены следующие особенности состояния сформированности осознанного чтения предложений:

- трудности в сопоставлении прочитанного с сюжетной картинкой;
- трудности в дифференциации сходных по ситуации действий;
- нарушения понимания различных грамматических отношений и слабое умение удержать в речеслуховой памяти серию слов;
- нарушения в понимании смысла предложений с пропущенным словом;

– несформированность умения восстанавливать деформированные предложения.

Обобщив результаты выполнения задания III блока, направленного на исследование состояния сформированности осознанного чтения текста у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости, мы получили следующие результаты.

1 раздел заданий был посвящен исследованию понимания текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей.

С первым заданием (показ сюжетной картинки, соответствующей содержанию текста) справились половина респондентов (50%). А у второй половины обучающихся возникли трудности, дети не могли выделить нужную картинку, ошибались в выборе героев. Эти показатели свидетельствуют о низкой степени осознанности чтения текста.



Рисунок 19 – Выбор сюжетной картинки

Пересказ прочитанного текста вызвал сложности у 50% учащихся, 30% не смогли вспомнить основные события рассказа и только 2 детей (20%) справились с заданием. Данные показатели обуславливаются низким уровнем осознанности чтения, что также связано с умением структурировать информацию и правильно выражать свои мысли.

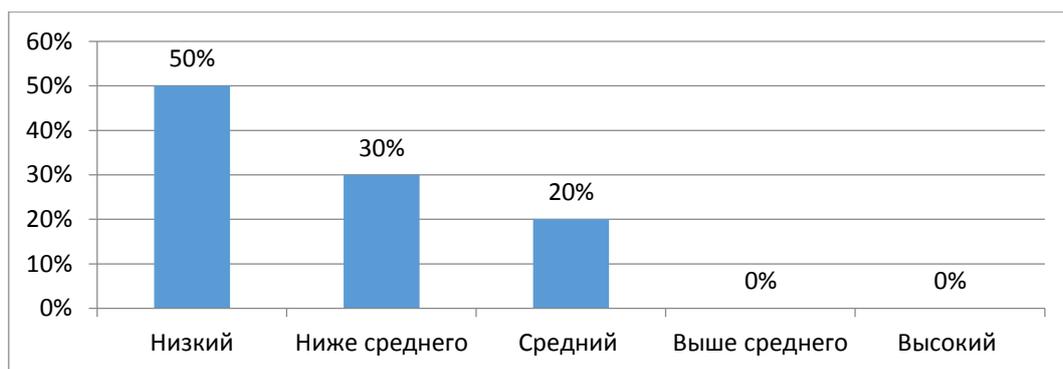


Рисунок 20 – Пересказ прочитанного

Исследование способности отвечать на вопросы по тексту дало следующие результаты: 60% испытуемых правильно ответили на 3 вопроса из четырех, затруднения возникли при формулировании ответа на вопрос «Почему именно лисе досталось мясо?». 30% - ответили на 2 вопроса, а 1 учащийся отказался от выполнения задания.

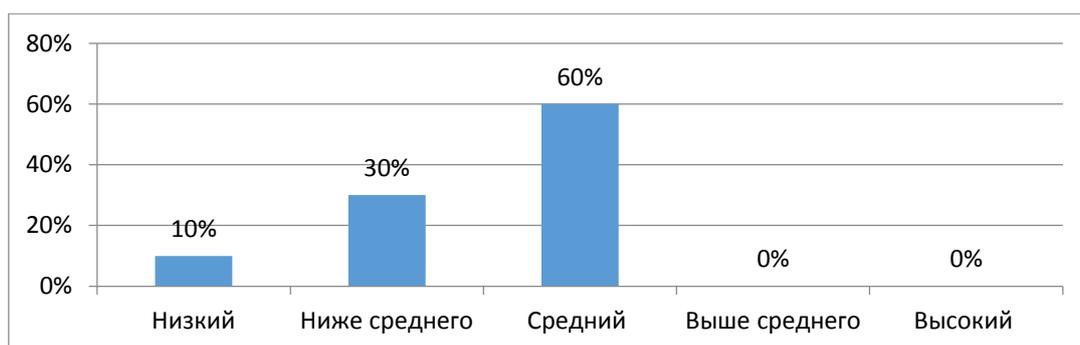


Рисунок 21 – Ответы на вопросы по прочитанному

2 раздел заданий был посвящен исследованию понимания текста с пропущенным звеном в развитии сюжета.

С первым заданием (показ сюжетной картинки, соответствующей содержанию текста) справились 40% респондентов. 30% обучающихся испытывали трудности, дети не могли выделить нужную картинку, ошибались в выборе сюжета, нуждались в помощи со стороны экспериментатора. 30% - не указали на верную картинку. Эти показатели свидетельствуют о низкой степени осознанности чтения текста.

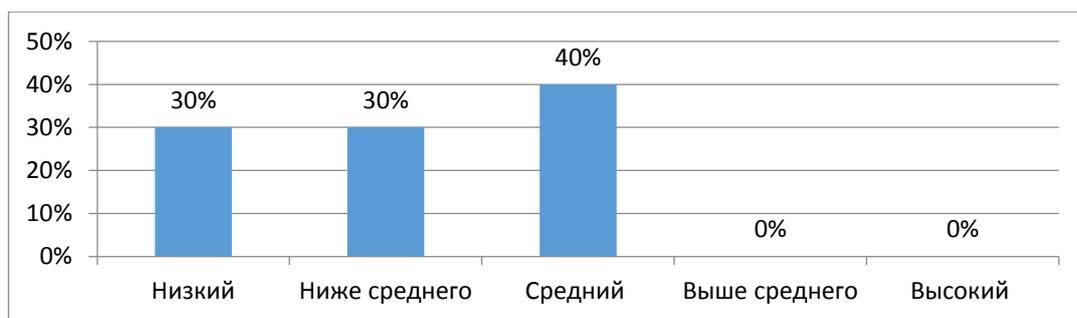


Рисунок 22 – Показ сюжетной картинки

Пересказ прочитанного текста вызвал сложности у 60% учащихся, 20% не смогли вспомнить основные события рассказа и только 2 детей (20%) справились с заданием. Данные показатели обуславливаются низким уровнем осознанности чтения, что также связано с умением структурировать информацию и правильно выражать свои мысли.

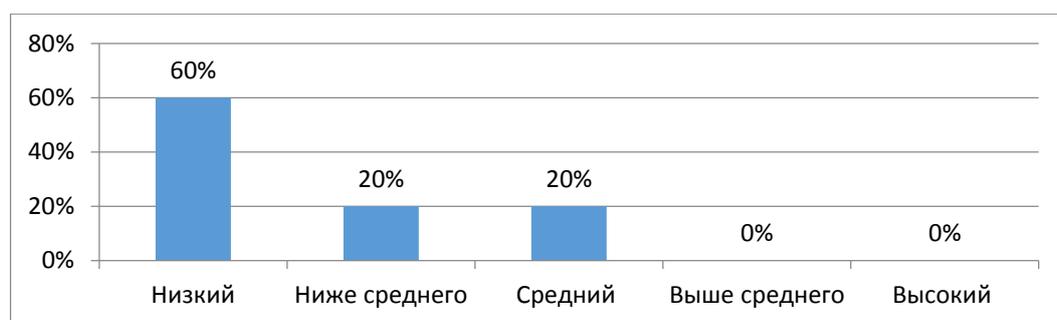


Рисунок 23 – Пересказ текста

Исследование способности отвечать на вопросы по тексту дало следующие результаты: 40% испытуемых правильно ответили на 3 вопроса из четырех, затруднения возникли при формулировании ответа на вопрос «Почему именно лисе досталось мясо?». 30% - ответили на 2 вопроса, 1 ребенок – на один вопрос, 2 учащихся отказались от выполнения задания.

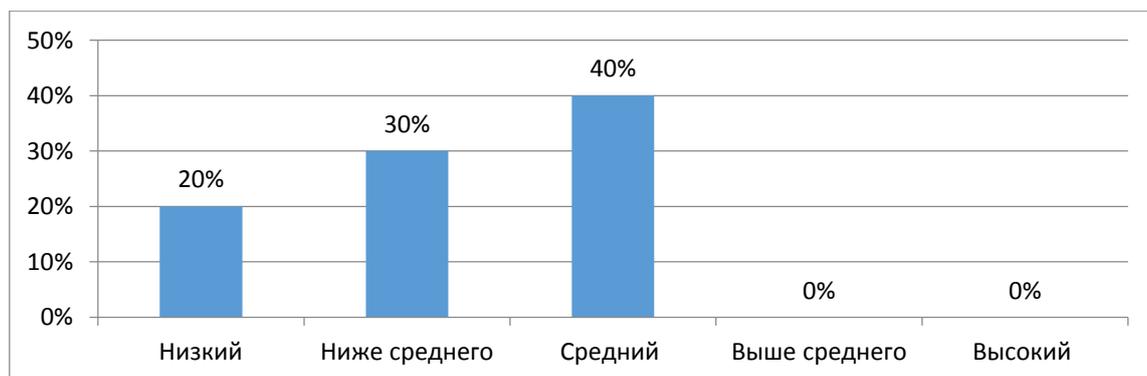


Рисунок 24 – Ответы на вопросы по тексту

3 раздел заданий был посвящен исследованию понимания текста со скрытым смыслом.

В данном разделе испытуемым было предложено одно задание: после прочтения текста нужно было дать ответы на вопросы экспериментатора, выясняющие понимание учащимися скрытого смысла прочитанного.

40% обучающихся ответили на четыре вопроса из семи предложенных экспериментатором, 20% детей - на 2 вопроса, 40% - ответили на один вопрос с помощью взрослого. Таким образом, осознанность чтения текстов со скрытым смыслом не сформирована у обучающихся с легкой умственной отсталостью (90%).

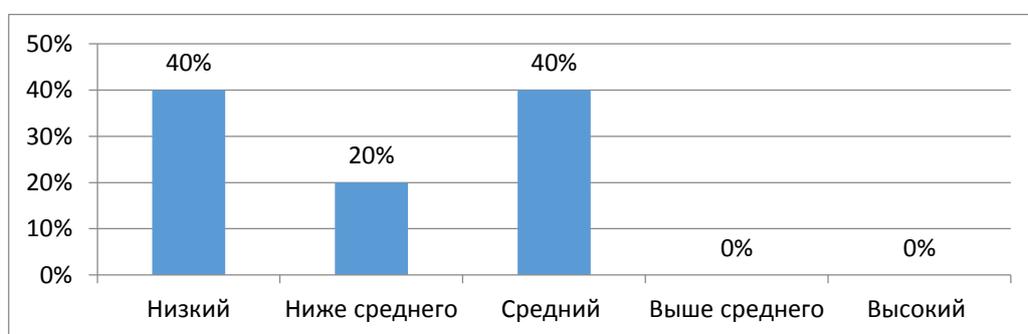


Рисунок 25 – Ответы на вопросы по тексту со скрытым смыслом

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о том, что сформированность осознанного чтения текстов у обучающихся по итогам III блока находится на низком уровне у 40% испытуемых, на уровне ниже среднего у 20%, на среднем – 30%, на уровне выше среднего – 10%, на высоком – 0%.

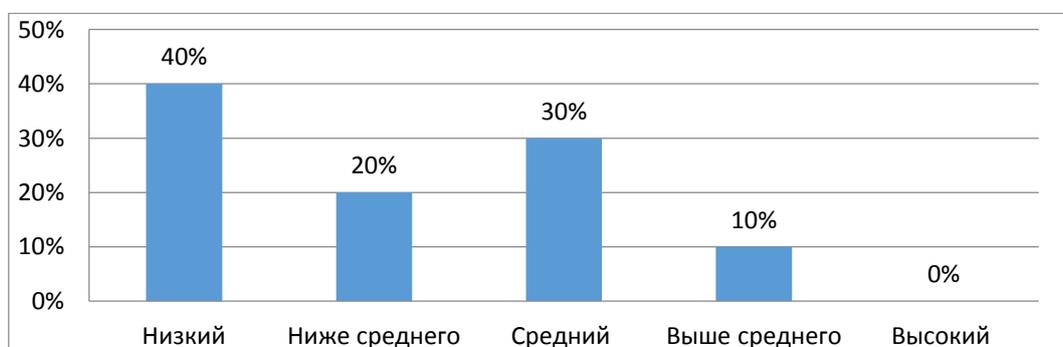


Рисунок 26 – Показатели сформированности навыка осознанного чтения текста

Таким образом, были выявлены следующие особенности состояния сформированности осознанного чтения текстов:

- трудности в сопоставлении прочитанного с сюжетной картинкой;
- сложности пересказа прочитанного;
- попытки ответов на вопросы по содержанию прочитанного оказались в большинстве случаев неудачными;
- ответы на вопросы, выявляющие скрытый смысл текста, поступков действующих лиц, вызвали у учащихся наибольшие затруднения.

Полученные экспериментальным путем данные о способности осознанного чтения слов, предложений, текстов обучающимися 10 лет с легкой умственной отсталостью сформированы на низком уровне у 30% испытуемых, на уровне ниже среднего – 30%, на среднем – 30%, на уровне выше среднего – 10% (Приложение Г).

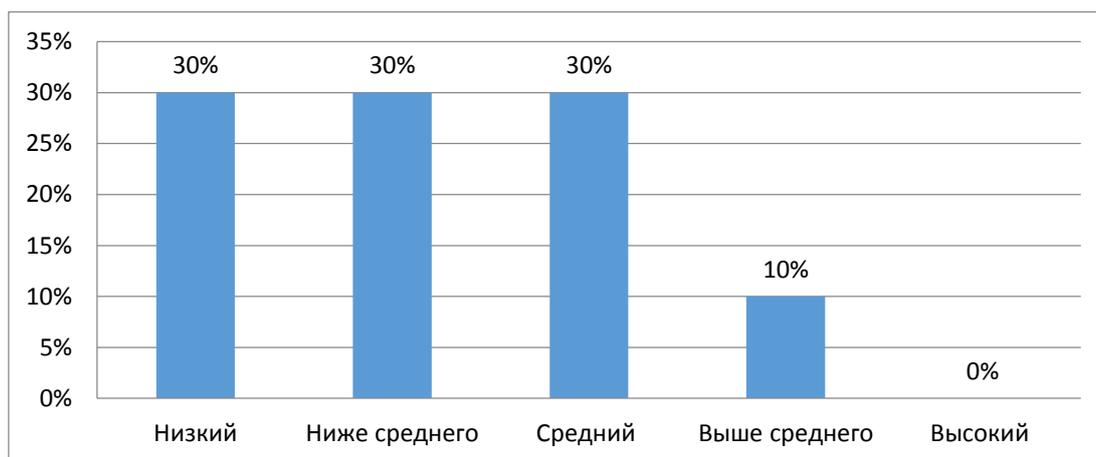


Рисунок 27 – Итоговые показатели сформированности навыка осознанного чтения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости по 3 блокам заданий

Таким образом, относительная сформированность осознанности чтения слов и предложений обучающимися с легкой умственной отсталостью, на наш взгляд, является основой, которую можно использовать для формирования осознанного чтения в целом.

В процессе проведения констатирующего этапа эксперимента по III блокам заданий выявились особенности навыка чтения испытуемых, непосредственно влияющие на качество осознанности чтения:

- недоразвитие слуховой дифференциации – фонем, т.е. с неточным различением звуков речи; с недоразвитием фонематического анализа и синтеза, которые проявляются в искажение звуков структуры слова (вставки, пропуски, перестановки звуков);

- искажение в процессе чтения окончаний, суффиксов;

- сематические нарушения чтения: недостаточно сформирована способность синтезировать, восстанавливать в своём представлении разделённые на слоги слова;

- трудности в усвоении грамматически сходных букв, их смешения и замены при чтении.

Трудности понимания читаемого определяются и нечёткостью представлений о синтаксических связях между словами в предложении.

По результатам констатирующего исследования нами были выделены две группы обучающихся, характеризующиеся неоднородными возможностями в понимании прочитанного (Приложение Д).

В первую группу были включены обучающиеся, уровень сформированности осознанности чтения которых ограничен пониманием слов и предложений простых конструкций. При понимании признаков предметов обучающиеся допускали ошибки или вовсе не выделяли признаки предмета по форме и по размеру. Отмечались ошибки понимания изменений существительных и глаголов по числам, что объясняется поздним появлением таких возможностей в онтогенезе и использованием частных правил изменения слов по сравнению с общими правилами. Трудности понимания предлогов, выражающих статические и пространственные представления.

Во вторую группу вошли обучающиеся, показавшие более высокий уровень осознанности чтения, заключающийся в понимании прочитанных

слов, предложений разных конструкций и текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей. Были отмечены трудности в сопоставлении прочитанного с сюжетной картинкой, сложности пересказа прочитанного, ответы на вопросы, выявляющие скрытый смысл текста, поступков действующих лиц, вызвали у учащихся наибольшие затруднения.

Выводы по 2 главе

Нами было проведено исследование сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой степенью умственной отсталости. Качественный анализ данных позволил выделить следующие особенности навыка осознанного чтения у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости.

Нами было предложено 3 блока заданий с целью исследования осознанности чтения испытуемых слов, предложений и текста.

Особенности состояния сформированности осознанного чтения слов состояли в следующем:

- осознанность чтения конкретных существительных с опорой на наглядность (объект, картинку) на среднем уровне;
- сложности в определении обобщающих понятий, что свидетельствует о недостаточной сформированности обобщающей функции языка и осознанности чтения;
- при понимании признаков предметов обучающиеся допускали ошибки или вовсе не выделяли признаки предмета по форме и по размеру;
- ошибки понимания изменений существительных и глаголов по числам, что объясняется поздним появлением таких возможностей в онтогенезе и использованием частных правил изменения слов по сравнению с общими правилами;

– трудности понимания предлогов, выражающих статические и пространственные представления.

Качественный анализ полученных результатов обучающихся по итогам II блока находится на низком уровне и уровне ниже среднего. В понимании смысла предложений можно выделить:

- трудности в сопоставлении прочитанного с сюжетной картинкой;
- трудности в дифференциации сходных по ситуации действий;
- нарушения в понимании смысла предложений с пропущенным словом;
- несформированность умения восстанавливать деформированные предложения.

Существует прямая зависимость понимания детьми с нарушением интеллектуальной сферы содержания рассказа от его композиции, от полноты раскрытия замысла автора. Так, нами было предложено 3 типа рассказов. Рассказ с последовательным развитием событий без сложных смысловых связей большинству учащихся с нарушением интеллекта доступен (50%).

Более сложным текстом для понимания содержания прочитанного является произведение с пропущенным повествованием. Только 40% испытуемых справились с ним. Это объясняется низкой способностью к аналитико-синтетической деятельности – детям трудно восстановить последовательность событий (в основном фрагментарное восприятие отдельных частей) или воссоздать пропущенное звено на основе контекста.

Наиболее трудным для восприятия оказался рассказ со скрытым смыслом. 40% испытуемых понимали поверхностно сюжет, а скрытые смысловые связи оставались для них недоступными без организующей помощи педагога. 60% испытуемых вообще не смогли увидеть скрытый смысл произведения, даже с помощью педагога.

Мы выявили, что необходимо оказывать поэтапную систематизированную работы по преодолению выявленных особенностей

навыка осознанного чтения учащихся 4 класса с легкой степенью умственной отсталости. Задания представлять дифференцированно, в зависимости от условных уровней сформированности осознанного чтения у испытуемых (1 и 2 группы).

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ ОПИСАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ

3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента

Теоретико-методологические подходы к определению содержания коррекционно-логопедической работы по формированию осознанного чтения обучающихся с легкой умственной отсталостью составили следующие положения:

- положение об общих основных закономерностях развития навыка чтения в норме и патологии;

- об актуальном и потенциальном уровнях развития ребенка (Л.С. Выготский, Эльконин Д.Б.) [19, 36, 118];

- исследования в области развития и формирования навыка чтения М.Ф. Гнездилова [23], Р.И. Лалаевой [52], В.Г. Петровой [78], а также приемы, предложенные логопедами-практиками Т.Б. Башировой [9], Н.А. Цыпиной [46], Т.Г. Рамзаевой [53], М.Р. Львовым [63], А.Н. Корневым [48], М.И. Омороковой [77], И.А. Раппорт [85], Г.И. Лалаевой [2], Г.В. Чиркиной [108], А.К. Аксеновой [2] по развитию понимания прочитанного учащимися с легкой степенью умственной отсталости.

Основой для выбора коррекционно-логопедической методики послужили данные Е.Ф. Соботович (на материале исследования умственно отсталых школьников, интеллектуальная недостаточность обуславливает, прежде всего, нарушения усвоения грамматических значений, что проявляется в большом количестве смысловых аграмматизмов) [96, с. 142].

В.Г. Петрова [78], М.Ф. Гнездилов [23], Л.А. Смирнова [97], Р.И. Лалаева [52], Е.Ф. Соботович [96] отмечают не только замедленный темп синтаксического развития связной речи обучающихся с умственной отсталостью, но и качественное своеобразие этого процесса.

У умственно отсталых детей имеет место нарушение понимания предложений (Л.А. Смирнова [121], Е.Ф. Собонович [96]). Исследование показало, что умственно отсталые дети школьного возраста правильно понимают описательные фразы, однако, не могут достичь определенного уровня, по сравнению с нормой, в понимании негативных, пассивных, негативно-пассивных фраз.

Р.Е. Левина считает, что усвоение и осмысливание читаемого материала зависит от того, на каком этапе обучения находятся дети и с каким материалом они имеют дело [54, с. 105-106].

Разделяя точку зрения Л.А. Смирновой [121], Е.Ф. Собонович [96], Р.Е. Левиной [54] мы считаем, что формирование осознанности чтения средствами описательных рассказов позволит повысить лексический, грамматический и синтаксический уровни понимания текста учащимися с легкой степенью умственной отсталости.

В большей степени решает задачи коррекционно-логопедической работы, на наш взгляд, технология продуктивного чтения, разработанная профессором Н.Н. Светловской.

Данная технология продуктивного чтения включает в себя три этапа:

- работа с текстом до чтения;
- работа с текстом во время чтения;
- работа с текстом после чтения.

Таким образом, система работы, направленная на развитие у детей осознанного чтения, предусматривает:

- формирование понимания предметного или фактического содержания текста, т.е. усвоение информации о предметах, фактах, событиях;
- формирование понимания подтекста, т.е. непрямо выраженной мысли;
- формирование понимания отношения читателя к содержанию [93, с. 234].

3.2. Коррекционно-логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью средствами описательных рассказов

В литературе по дефектологии, вопросами по формированию чтения у детей с нарушением интеллекта занимались следующие авторы: М.Ф. Гнездилов [23], А.К. Аксёнова [2], А.И. Граборов [59], Р.С. Левина [54], В.Г. Петрова [78], Н.К. Сорокина [98], Р.И. Лалаева [52]. Исследования М. Ф. Гнездилова [23], Р. И. Лалаевой [53], Н. К. Сорокиной [98], Р. С. Колеватовой [57, с. 458 - 463] показали, что навыки чтения у детей с нарушением интеллекта формируются медленно.

Чтение обучающихся с легкой степенью умственной отсталости характеризуется большим количеством ошибок: замены, повторы, пропуски, добавления букв, слогов, слов, а так же их стойкостью. Нарушение правильности чтения затрудняет выработку навыка беглого и выразительного чтения, осмысление читаемого текста. В рамках данной темы наиболее важную роль играет вопрос обучения осмысленному чтению школьников с умственной отсталостью.

В связи с тем, что нарушение навыков чтения и их значительной стойкостью у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости является проблемой поиска способов и приёмов, которые будут способствовать наиболее эффективному формированию навыка осмысленного чтения (осознанность прочитанного) является актуальной и практически значимой для современной коррекционной педагогики.

Основной целью коррекционно-логопедической работы по формированию осознанности чтения обучающихся с легкой умственной отсталостью, на наш взгляд, является развитие умений понимания прочитанного средствами описательных рассказов с опорой на наглядность и дидактические игры.

В качестве общих задач при обучении пониманию прочитанного выделяются следующие:

- формирование понимания слов средствами наглядности, с опорой на звуко-слоговую синтез;
- формирование умения к обобщению;
- формирование способности понимания признаков и действий предметов с опорой наглядность;
- формирование умения читать и понимать слова с пропущенными буквами; разделенными на слоги;
- формирование способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных, глаголов;
- формирование умения понимать предлоги;
- формирование умения понимать смысл предложения (простой конструкции, с пропущенным словом, деформированных);
- формирование способности понимать текст (с последовательным развитием событий, с пропущенным звеном в развитии сюжета, со скрытым смыслом);
- формирование умения пересказывать текст, отвечать на вопросы по содержанию прочитанного.

Эффективность формирования осознанного чтения обеспечивается, на наш взгляд, рядом условий:

- использованием разнообразных форм, методов и приемов работы с пониманием слов, предложений, текстов;
- сочетанием различного инструментария обучения;
- доступность содержания;
- простота структуры слов и предложений, входящих в текст;
- относительная занимательность сюжета;
- ограниченность объема текстов пределами количества слов, который предусмотрен программой.

– осуществление дифференцированного подхода в коррекционно-логопедической работе.

Выбор содержания коррекционно-развивающей работы определялся с учетом неравномерного уровня развития обучающихся с легкой умственной отсталостью, что выражается в том, что обучающиеся одной возрастной группы имеют различный уровень сформированности устной речи.

В связи с этим необходим дифференцированный подбор содержания обучения по формированию осознанного чтения для рассматриваемой категории учащихся.

Содержание обучения определялось возможностями использования доступных средств работы над пониманием прочитанного и должно строиться на движении от слова к тексту. Ключевым методом в данном случае являлся метод стимулирования и поддержки мотивации к чтению.

Независимо от уровня развития читательских умений обучающихся с легкой умственной отсталостью, обучение необходимо проводить в игровой форме, наиболее доступной для данного контингента обучающихся. Работа может проводиться на основе предметно-практической деятельности, включать оперирование различными предметами, дидактическими материалами.

Смысловая сторона чтения - это совокупное понимание читающим:

1) значений большей части слов, употребленных в тексте, как в прямом, так и в переносном смысле;

2) содержания каждого из предложений, входящих в состав текста, уяснение смысловой связи между предложениями;

3) предметного плана содержания отдельных частей текста (абзацев, эпизодов, глав) и смысла этих частей (т. е. не только о чем говорится, но и что этим сказано);

4) основного смысла всего содержания текста, т. е. осознание этого содержания и своего отношения к прочитанному.

А.К. Аксенова конкретизирует смысловую сторону чтения:

- 1) значений слов, употребленных в прямом и переносном смысле;
- 2) содержания каждого предложения;
- 3) основного смысла всего содержания текста [2, с. 290].

Мы склонны остановиться на данной классификации осознанности чтения, т.к. из представленных аспектов строится целостное восприятие текста.

Рассмотрим в рамках нашего исследования содержание работы с группой обучающихся, уровень сформированности осознанности чтения которых ограничен пониманием слов и предложений простых конструкций.

Данная группа детей характеризовалась ограниченным пониманием слов и предложений простых конструкций.

В данном случае требуется создания наглядной конкретной ситуации, которая лежит в основе читаемого. Экскурсия в природу, демонстрация натуральных предметов, картинок, изготовление макетов имеют первостепенное значение для правильного понимания читаемого. В ряде случаев эта подготовка может осуществляться в виде беседы, в процессе которой актуализируется, и уточняются имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаются связи уже знакомого материала с предлагаемого в данный момент.

На I этапе основное внимание уделялось расширению словарного запаса обучающихся, работе над пониманием отдельных слов.

Успешно решалась данная задача с использованием следующих упражнений, предложенных О.А. Андреевым:

- I. Упражнения, направленные на развитие смысловой догадки:
 1. Работа с таблицей слов.
 2. Упражнения на различение (мел-мель, мал-мял).
 3. Назови лишнее слово.
 4. Назови одним словом (группа слов).
 5. Составление слова из букв.
 6. Перевертыши.

7. Чтение двусложных слов с одной пропущенной гласной.
8. Чтение слов с двумя пропущенными гласными.
9. Чтение незаконченных предложений [5, с. 53].

II. Словарная работа.

Словарная работа направлена на объяснение значения незнакомых слов, уточнение их смысл, введение этих слов в активный словарь детей, что способствует повышению уровня осознанности при работе с текстом.

Значение других слов и образных выражений разбираются во время чтения или анализа слов, предложений. К объяснению привлекались сами учащиеся.

Приемы словарной работы (по Н.М. Барской):

- Наблюдения предмета в естественной обстановке проводилось на экскурсиях.
- Рассматривание предмета на картине, показ рисунков или иллюстраций, фотографии.
- Загадки.
- Составление рассказа из группы словарных слов (декабрь, мороз, коньки, ребята).
- Образование единственного числа из множественного или наоборот (учитель – учителя, огороды – огород).
- Образование другой части речи (береза – березовая, восточная – восток, продавец – продавать).
- Подбор знакомого синонима [8, с. 24-27; 82, с. 144].

На II этапе основное внимание уделялось работе с предложением.

Обучающиеся выполняли следующие задания (по О.А. Андрееву):

- прочитать предложение и ответить на вопрос;
- прочитать предложение и выполнить соответствующее действие;
- повторить прочитанное предложение;
- придумать начало и конец к прочитанному предложению;
- подобрать подходящую картинку к прочитанному предложению;

- восстановить деформированное предложение;
- вставить пропущенное слово в предложение [5, с. 53].

На III этапе основное внимание необходимо уделялось чтению обучающимися короткого простого описательного рассказа (2-4 предложения) (Приложение Е).

При чтении текста обязательным моментом является подготовка учащихся к их восприятию:

1. Словарная работа.
2. Выразительное первоначальное чтение произведения учителем.
3. Чтение текстов учащимися.
4. Анализ прочитанного при повторном чтении.
5. Составление картинного плана.

В ходе последовательного разбора содержания внимание акцентируется на существенно важных моментах, и дети постоянно подводят к пониманию всего произведения в целом.

Закрепление содержания прочитанного текста осуществляется не только в виде выборочного чтения, показа видеофильмов на эту же тему, но и с помощью иных приемов и средств, предложенных Л.А. Барсуковой, Н.А. Румега, Н.Е. Земской:

- соотнесение отдельных мест текста с иллюстрациями;
- зарисовка персонажей;
- установление сходства и различия между прочитанным произведением и конкретной жизненной ситуацией.

Такой характер работы помогал образно представить сюжет рассказа, четко установить связи между явлениями и поступками действующих лиц, соотнести литературный материал с их собственным жизненным опытом.

Картинный план составлялся коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбирались в виде вопросительных и повествовательных предложений устно.

Учитывая сложность этой работы для детей с легкой умственной отсталостью, быструю потерю интереса к ней, используются дополнительные приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность:

– использование в качестве плана для пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серии сюжетных картин;

– рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана;

– узнавание рисунка среди других на основе рассказа автора этого рисунка [9, с. 254-263].

Чтобы повысить работоспособность детей на всех этапах урока, использовались следующие приемы, используемые Р.И. Лалаевой:

1. Следить за чтением других обучающихся, отмечать их ошибки, отвечать на вопросы.

2. Текст на карточках размечался цветными карандашами на небольшие части, состоящие из одного-двух предложений. Каждый из обучающихся читал предложения, подчеркнутые тем цветом, которым закрашена его полоска.

3. В тексте отмечать те места, которые будут прочитаны коллективно. Текст по заданию учителя читали отдельные обучающиеся, остальные следили, когда нужно прочитать хором указанные предложения или отрывки [53, с. 142-145].

Рассмотрим содержание работы с обучающимися, показавшими средний уровень сформированности осознанного чтения, заключавшегося в понимании прочитанных слов, предложений разных конструкций и текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей.

На I этапе основное внимание уделялось расширению словарного запаса учащихся, работе над пониманием отдельных слов, предложений.

I. Упражнения, направленные на понимание слов (по Л.Б. Баряевой, И.М. Бгажноковой, Д.И. Байкову):

1. Логические упражнения:

- Что общего в словах и чем они различаются?
- Назови одним словом.
- Раздели слова на группы.
- К выделенному слову подбери нужные по смыслу слова.
- Какая буква, слог, слово лишние?

2. Игры со словами:

- Игра «Найди слово в слове».
- Игра «Кто как кричит».
- Игра «Назовите родителей»
- Составь слова из данных букв.
- Чтение двухсложных слов с пропущенной буквой.
- Чтение двухсложных слов с двумя пропущенными буквами.
- Разбор значений слов-синонимов:
- Измени слова по образцу.
- Чтение слов наоборот по буквам, слогам.
- Поочередное чтение слов нормально и наоборот; чтение только второй половины слов [10, с. 44].

II. Упражнения, направленные на понимание предложений
(по Е.В. Бунеевой, О.В. Чиндиловой):

- Чтение незаконченных предложений.
- Чтение предложений с пропущенными словами.
- Прогнозирование (по первому слову догадайся, о чем будем читать?)
- Работа с деформированным предложением.
- Зрительные диктанты.
- Придумать начало и конец к прочитанному предложению.
- Прочитать предложение и ответить на вопрос.
- Прочитать предложение и выполнить соответствующее действие.
- Повторить прочитанное предложение.

– Подобрать подходящую картинку к прочитанному предложению [14, с. 35-38].

На II этапе основное внимание уделялось:

- комплексному анализу описательных рассказов с последовательным развитием событий, не имеющих сложных смысловых связей;
- пониманию текста с пропущенным звеном в развитии сюжета;
- работе над описательными рассказами со скрытым смыслом.

С.Ю. Ильина считает, что очень важно, чтобы литературная ситуация была близка реальной жизни детей, чтобы они могли опираться на наглядно-практическую деятельность и собственный жизненный опыт. Поэтому целесообразно использовать описательные рассказы в сочетании с наглядностью (объекты, предметные картинки, иллюстрации, видеофильмы, презентации) и дидактическими материалами в процессе формирования навыка осознанного чтения [39, с. 23-29].

Констатирующий эксперимент показал зависимость понимания обучающимися с умственной отсталостью содержания рассказов от его композиции, от полноты раскрытия замысла автора.

В результате работа проводилась с каждым текстом, в зависимости от его композиции построения, скрытого смысла.

Для наиболее эффективного развития навыка осознанного чтения при работе с каждым текстом мы использовали следующие виды работ (по Л. Кларку, П.С. Симоновой):

- подготовка обучающихся к восприятию текста;
- словарная работа;
- первоначальное чтение;
- выявление первичного восприятия;
- перечитывание текста учащимися;
- закрепление содержания прочитанного;
- составление плана;
- пересказ;

– обобщающая беседа [43, с. 34-72; 94, с. 157-159].

Остановимся подробнее на методике коррекционно-развивающей работы на каждом этапе.

1. Подготовка учащихся к восприятию текста (по С.В Комаровой):

– рассматривание книги;
– свободные высказывания детей, основанные на их собственных впечатлениях: работа с заголовком (прогнозирование), с иллюстрацией:

– «Прочитайте заголовок, подумайте и скажите, о чем пойдет речь в этом рассказе?»

– «Рассмотрите картинку к тексту. Какой рассказ можно составить по данной картинке?»

– беседа;

– рассказ учителя;

– экскурсия;

– рассматривание картин и рисунков;

– демонстрация фильмов;

– прослушивание музыкальных произведений;

– презентация [45, с. 32 - 40].

2. Словарная работа:

Учитель сам прочитывал непонятное слово, ставил ударение, обучающиеся читали хором и по отдельности.

Проводилось предварительное чтение слов со сложной слоговой структурой: со стечением 3-4 и более согласных, с удвоенной согласной, слов с ь ь знаками.

Осуществлялась краткость пояснения значения слов, подбор синонимов, антонимов, показ картинки.

Для активации словарного запаса ставились вопросы таким образом, чтобы дети в своих ответах употребляли изучаемые слова; при составлении пунктов плана так же включали необходимые слова.

3. Первоначальное чтение

Первоначальное чтение произведения имеет большое значение для правильного восприятия текста. Нередки случаи, когда выразительно прочитанный рассказ помогал учащимся правильно почувствовать эмоциональный настрой произведения без еще достаточного осознания всех связей, лежащих в его основе.

А. Гермаковская рекомендует учитывать важность первого знакомства с текстом, все художественные произведения в начальных классах читает учитель, а дети слушают, закрыв книги [21, с. 17-20].

4. Выявление первичного восприятия (по М.И. Шишковой):

Выяснение учителем-логопедом эмоциональной реакции детей на произведение и проверка понимания ими общего смысла произведения.

Приемы работы:

- беседа (не более 3-4 вопросов), которая должна прояснить и закрепить первичные читательские впечатления детей;

- отбор картинок, иллюстраций, которые соотносятся с содержанием;

- устная фиксация первичных впечатлений;

5. Перечитывание текста учащимися.

- Чтения обучающимися текста целиком.

- Чтение текста по предложениям. [110, с. 12-13].

6. Закрепление содержания прочитанного (анализ текста по Е.Л. Гончаровой):

- Беседа о смысле заглавия, о его связи с темой, мыслью автора.

Вопросы по иллюстрации: какой именно фрагмент текста проиллюстрировал художник (а может быть иллюстрация ко всему тексту в целом?) Точен ли художник в деталях? Совпадает ли его видение с вашим.

- Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

- Ответы на вопросы по содержанию.

- Проблемные вопросы (результат - понимание авторского замысла «спрятанного между строк»).

- Восстановление деформированного исходного текста.

– Поиск в тексте заданных слов: задаются 1-3 слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем - на слух. Желательно, чтобы слова встречались в тексте несколько раз. Отыскав их, ребенок может подчеркнуть их или обвести в кружок [24, с. 34-42].

7. Составление плана (методика работы по Н.Н. Светловской)

Методические требования к составлению плана:

– План должен отразить основные моменты сюжета, т.е. воспроизводить события и последовательность. А также характерные черты персонажей, лексику произведения.

– Должны логически подводить обучающихся к выделению главной мысли.

– Заголовки плана составляются в виде развернутых или вопросительных предложений.

– Составляется простой по степени детализации план, который включает только основные пункты без подразделения на подпункты.

Этапы работы над планом:

1. Чтение текста.
2. Определение идеи (главной мысли).
3. Формулировка идеи в нескольких предложениях.
4. Формулировка идеи в одном предложении.
5. Разделение текста на части.
6. Озаглавливание каждой части.
7. Перечитывание плана, дополнение.

С обучающимися с легкой степенью умственной отсталости целесообразно применять два вида плана текста:

1. Вопросный план

План записывают в форме вопросов. Каждый вопрос – к какой-либо одной смысловой части текста. Вопросы должны быть заданы так, чтобы ответы на них помогли восстановить содержание всего текста. При

составлении вопросного плана лучше использовать вопросительные слова: «как», «сколько», «когда», «почему».

2. Назывной план

План записывают в виде тезисов, в которых не используют глаголы. В назывном плане много существительных и прилагательных.

Дополнительные приемы работы с планом:

- Подобрать названия к картинкам словами из текста; сравни их с карточками, которые приготовил учитель.

- Разложить картинки, карточки-названия в нужной последовательности.

- Выбор из планов рассказа тот, который подходит к нашему рассказу [93, с. 214-237]

8. Пересказ прочитанного текста (по Л.Л. Окуневой).

Виды пересказов:

- Подробный.

- Пересказ по опорным словам, картинкам, пиктограммам.

Как показывает практика, действенным методом, позволяющим реализовать способность связной монологической речи у детей с легкой умственной отсталостью, является наглядное моделирование, в состав которого входит метод символических знаков (пиктограмм).

Данная форма работы способствует развитию высших психических функций (воображение, внимание, память, мышление), умению ориентироваться в предложенном тексте, подбору графических и схематических ассоциаций. При использовании различных схем меняется характер деятельности детей: дети не только слышат свою или обращенную к ним речь, но и имеют возможность ее «видеть» в символах. При составлении рассказов по картинкам и пиктограммам дети запоминают новые слова не механически, а в процессе активного использования [75, с. 225-229]

- Пересказ по плану.

9. Обобщающая беседа:

- Оценка поступков героев, характеристика героев.
- Определение основной мысли рассказа [75, с. 244 - 246].

3.3. Контрольный эксперимент

Контрольный этап экспериментальной работы был проведен в мае 2021 года.

Цель этапа: проверить эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию способности учащихся с легкой умственной отсталостью осознанного чтения.

Содержание методики контрольного эксперимента составили три блока диагностических заданий сходных по целям, критериям оценивания, но отличных по содержанию от заданий констатирующего этапа.

I блок – Исследование сформированности осознанного чтения отдельных слов.

Серии заданий (Приложение Ё):

1 раздел – Исследование понимания прочитанных слов средствами наглядности (лексический уровень)

2 раздел – Исследование понимания прочитанных слов с опорой на звуко-слоговую синтез.

3 раздел - Исследование понимания грамматических конструкций.

II блок – Исследование сформированности осознанности чтения предложения.

Серии заданий (Приложение Ж):

1 раздел – Исследование понимания предложений простых конструкций.

2 раздел – Исследование понимания предложений с аграмматизмами.

3 раздел - Исследование понимания предложений с усложненными конструкциями.

III блок - Исследование сформированности осознанности чтения текста.

Серии заданий (Приложение И):

1 раздел – Исследование понимания текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей.

2 раздел – Исследование понимания текста с пропущенным звеном в развитии сюжета.

3 раздел - Исследование понимания текста со скрытым смыслом.

Полученные результаты (Приложение К) обработаны и сравнены с результатами констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Обобщив результаты выполнения заданий I блока, направленного на исследование состояния сформированности осознанного чтения отдельных слов у обучающихся 10 лет с легкой умственной отсталостью, мы получили следующие результаты.

Результаты 1 раздела методики, целью которого являлось изучение понимания прочитанных слов средствами наглядности (лексический уровень) обучающимися с легкой умственной отсталостью.

С первым заданием (показ объектов) большая часть - 90% обучающихся (9 человек) успешно справилась, на констатирующем этапе – 80%. Количество детей испытывающих трудности в этом задании уменьшилось на 10% (1 человек).

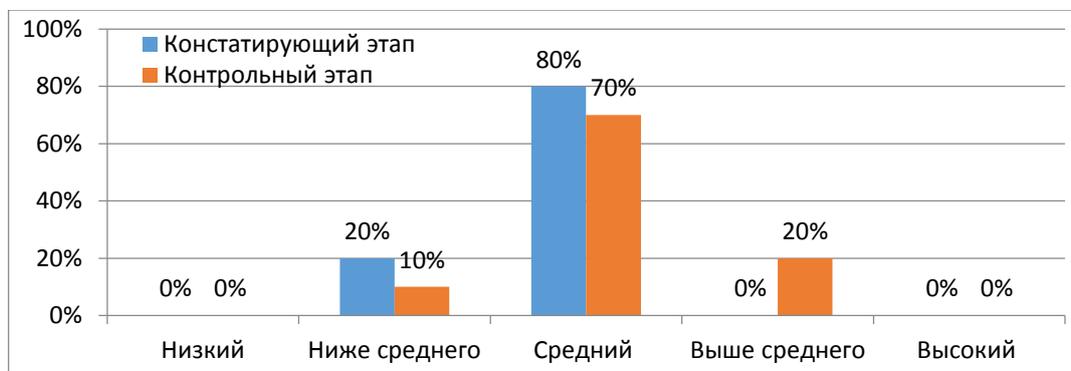


Рисунок 28 – Показ объектов

При выполнении второго задания, направленного на исследование понимания конкретных существительных с опорой на изображение, обучающиеся (4 человека) справились без трудностей. 6 обучающихся (60%) прибегли к незначительной помощи экспериментатора. Что свидетельствует о повышении уровня осознанности чтения и остающихся сложностях с концентрацией внимания, зрительным восприятием. На констатирующем этапе: 70% - средний уровень, 30% - низкий.

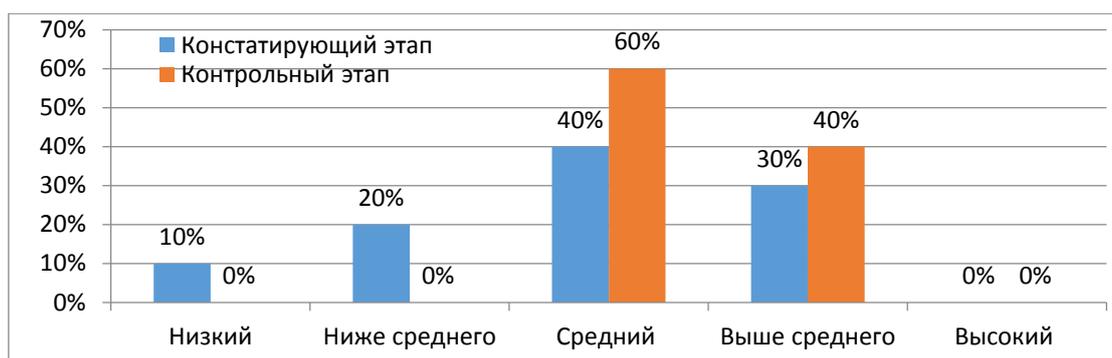


Рисунок 29 – Понимание конкретных существительных с опорой на наглядность

С заданием на понимание обобщающих слов число справившихся увеличилось на 2 человека (с 20% до 40%). Круг обобщающий понятий также увеличился, к группам: «животные», «транспорт» добавились группы: «мебель», «одежда». Отказавшихся от выполнения задания не было (0% - 20% ранее).

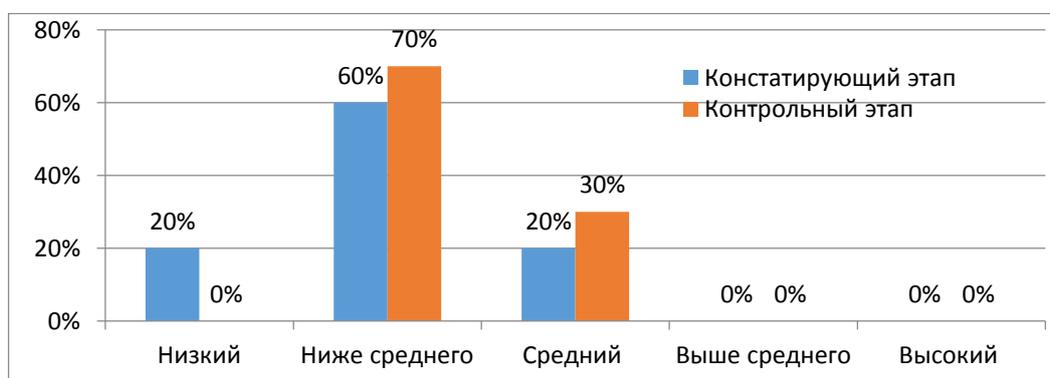


Рисунок 30 – Понимание обобщающих слов

При исследовании понимания глаголов большая часть респондентов (70%) стала оперировать большим количеством глаголов. На

констатирующем этапе они понимали слова, обозначающие основные действия, являющиеся для них повседневными, часто используемыми в бытовых ситуациях («спит», «бежит», «читает»), а значит, были связаны с их практическим опытом. Остальные глаголы, при просьбе их прочитать и показать на картинке, вызывали у обучающихся затруднения. При повторной диагностике дети продемонстрировали способность к пониманию и других действий: «чистит», «кричит».

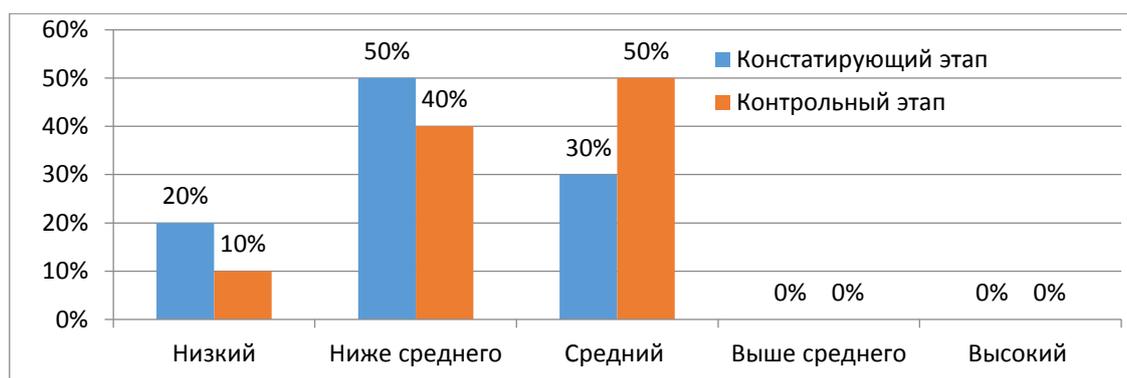


Рисунок 31 – Понимание глаголов

При выполнении задания, направленного на понимание признаков предметов, при входном обследовании обучающиеся опирались на знание основных цветов («синий»), эмоций («грустный»), но допускали ошибки или совсем не определяли признаки предмета по форме и размеру. На уровне выше среднего с заданием справились 2 человека (20%), на среднем - 30%, на низком уровне – 50%. На этапе контрольного эксперимента зафиксировано понимание респондентами предметов по форме и размеру: «круглый, маленький». На уровне выше среднего с заданием справились 3 человека (30%), на среднем - 40%, на низком уровне – 30%.

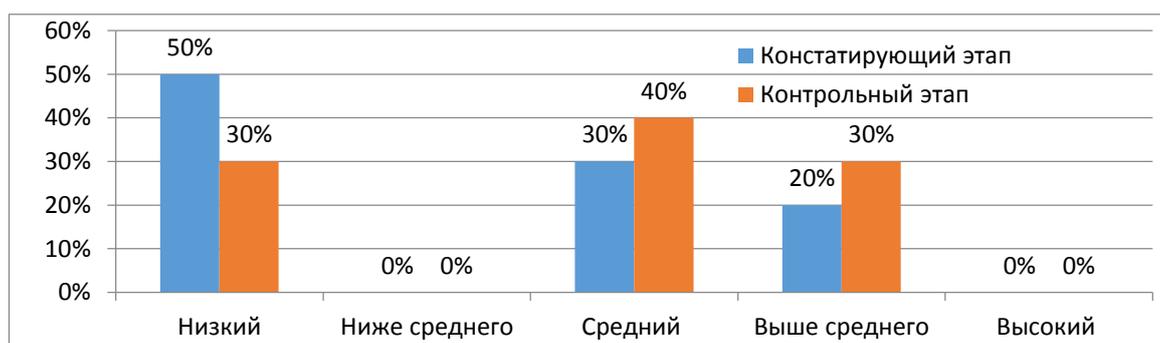


Рисунок 32 – Понимание признаков предметов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что понимание признаков предметов обучающимися с легкой умственной отсталостью улучшилось на 20%.

Анализ 2 раздела методики, целью которого являлось исследование понимания слов с опорой на звуко-слоговой синтез.

С заданием на чтение слов с пропущенными буквами справились с 50% до 60% респондентов. А 40% обучающихся не выполнили задание, так как по-прежнему испытывают трудности в звуко-слоговом синтезе слов.

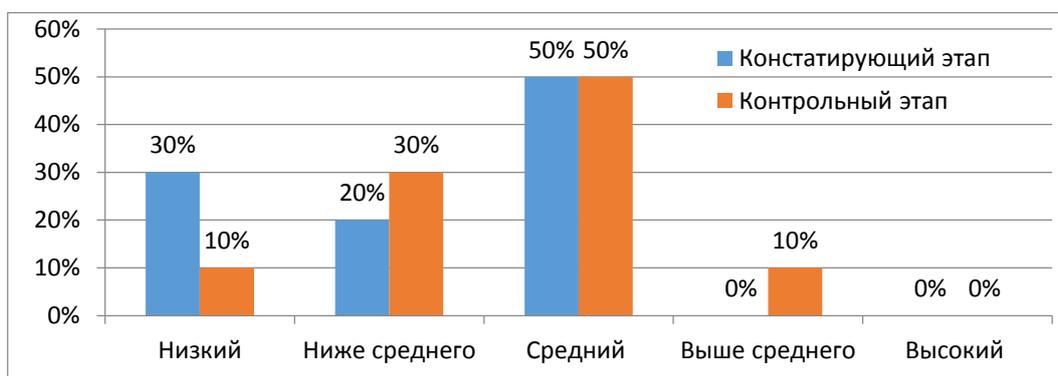


Рисунок 33 – Понимание слов с пропущенными буквами

Задание на чтение слов, разделенных на слоги, вызвало затруднения у 30% детей, как и на констатирующем этапе. Только теперь обучающимся требовалось меньше прочтений предложенных слов для объединения слогов в единое целое.

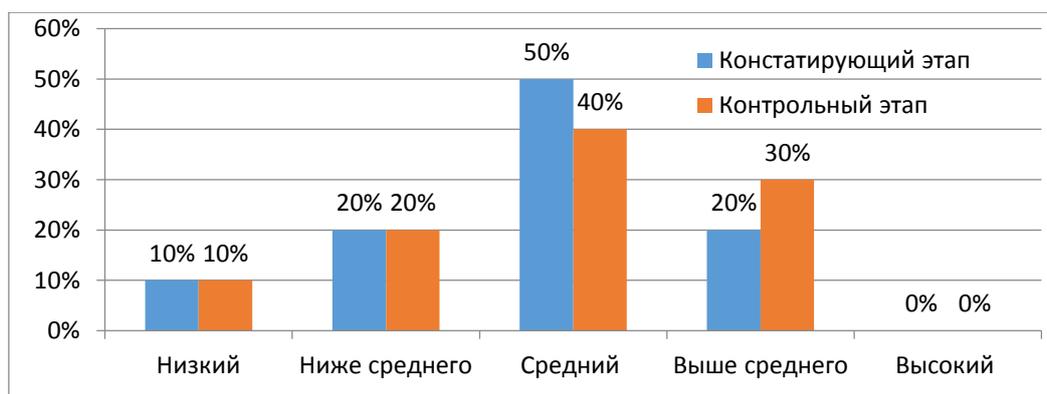


Рисунок 34 – Понимание слов, деленных на слоги

Анализ 3 раздела методики, целью которого являлось исследование понимания грамматических конструкций обучающимися с легкой умственной отсталостью.

С заданиями на дифференциацию единственного и множественного числа имен существительных и глаголов 50% респондентов справились, что на 10% выше предыдущего исследования. 5 обучающихся (50%) пока не усвоили алгоритм образования форм единственного и множественного числа.

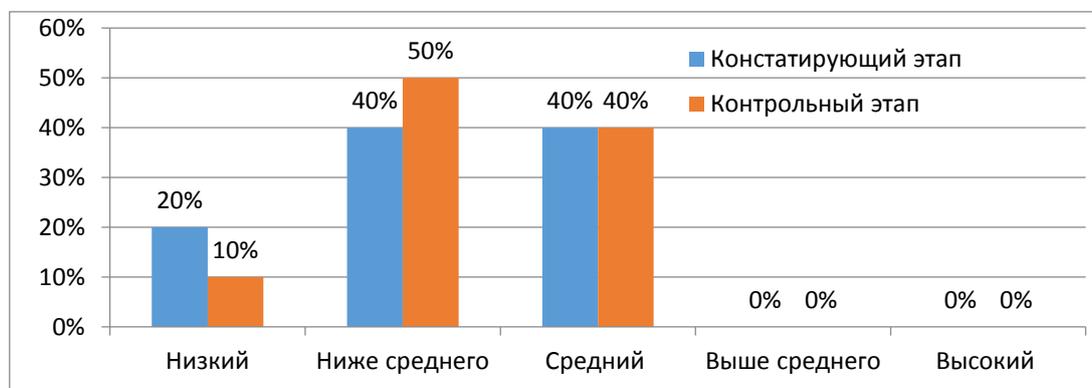


Рисунок 35 – Дифференциация числа имен существительных

Задание на понимание предлогов вызвало наибольшие затруднения. 20% обучающихся на констатирующем этапе выполнили инструкцию с предлогами, при повторной диагностике результаты улучшились на 20%. Остальное количество детей 60% с заданием не справились. Можно констатировать уровень сформированности понимания предлогов ниже среднего.

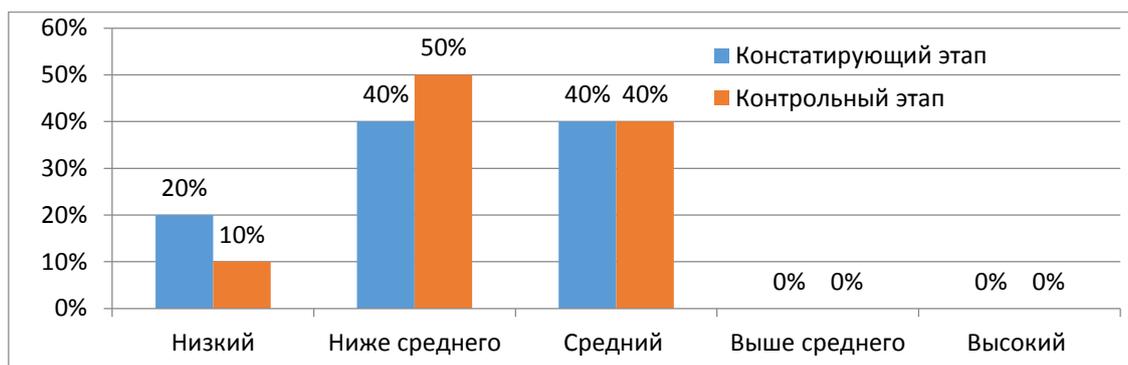


Рисунок 36 – Понимание предлогов

Обобщив результаты выполнения задания I блока, направленного на исследование состояния сформированности осознанного чтения отдельных слов у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости, мы пришли к выводу, что осознанность чтения слов улучшилась на 20%.

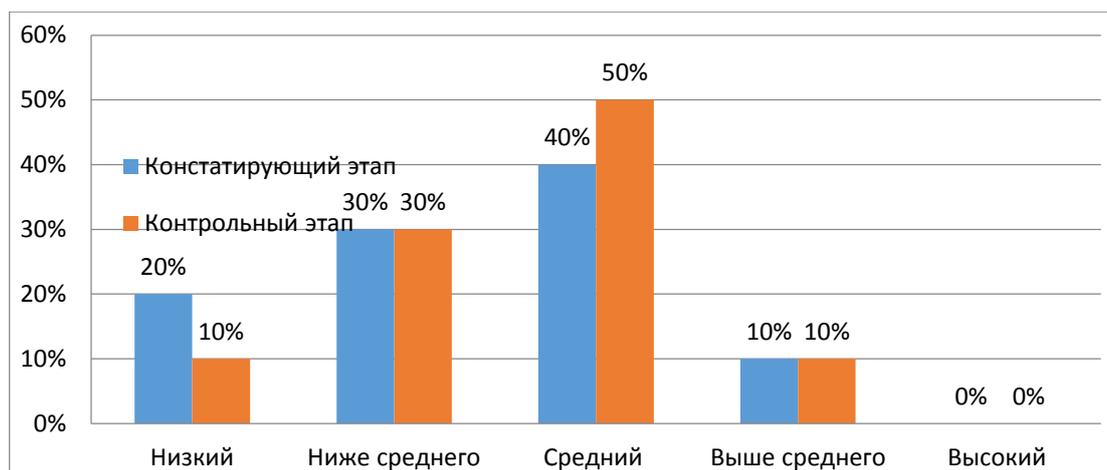


Рисунок 37 – Сравнительный анализ состояния сформированности осознанного чтения отдельных слов до и после формирующего эксперимента

Обобщив результаты выполнения заданий II блока, направленных на исследование сформированности осознанного чтения предложения у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости, мы получили следующие результаты.

Результаты 1 раздела заданий, целью которых являлось исследование понимания предложений простых конструкций обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Задание с целью исследования понимания предложений, передающих линию отношений, у 60% детей не вызвало существенных трудностей, что на 20% лучше предыдущих результатов. 3 учащихся (30%) испытывали трудности. Требовалась помощь в виде неоднократного повторения инструкции, что свидетельствовало о нарушении понимания простых отношений.

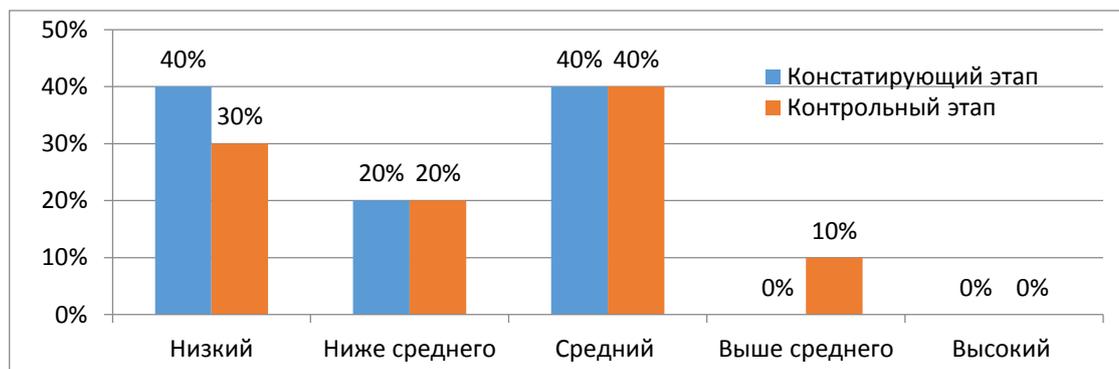


Рисунок 38 – Понимание предложений, передающих линию отношений

Во время выполнения заданий на понимание предложений, близких по ситуации, 4 (40%) обучающихся не смогли произвести дифференциацию понятий, а на констатирующем этапе – 6 (60%).

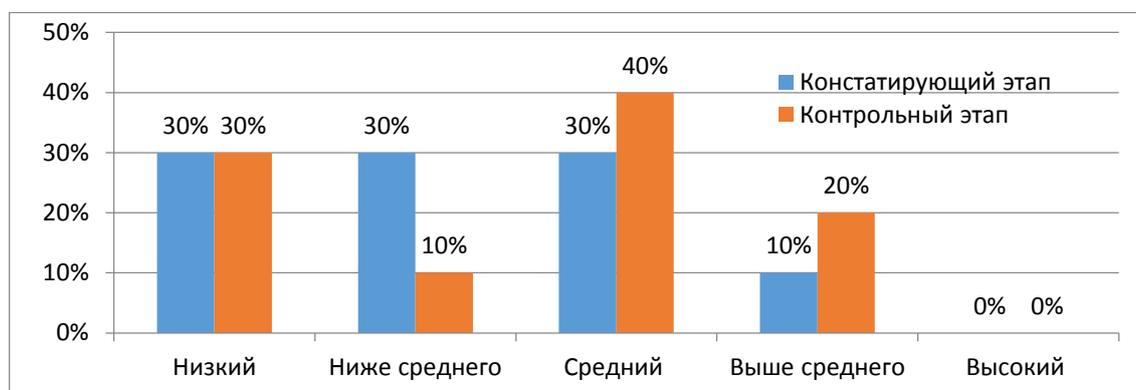


Рисунок 39 – Понимание предложений, близких по ситуации

Результаты 2 раздела заданий, направленного на формирование навыка понимания предложений с аграмматизмами обучающимися с легкой умственной отсталостью мы получили следующие результаты.

Задание на понимание предложений, в которых порядок слов не совпадает с порядком действий, вызвало меньше затруднений в сравнении с результатами констатирующего эксперимента. Только 5 (50%) респондентов с заданием не справились, что на 20% выше ранее достигнутого результата. 4 (40%) обучающихся нашли 2 ошибки (средний уровень), 1 (10%) обучающийся верно уловил смысл 3 предложений.

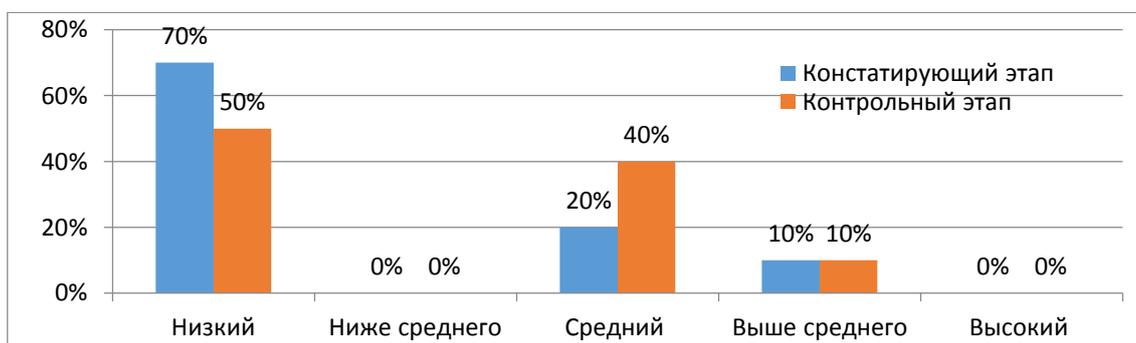


Рисунок 40 – Понимание предложений, в которых порядок слов не совпадает порядком действий

При исследовании способности понимания предложений с непривычными конструкциями были получены следующие результаты:

низкий уровень – 40% обучающихся (на констатирующем этапе – 60%), ниже среднего – 50% (30%), средний – 10% (10%).

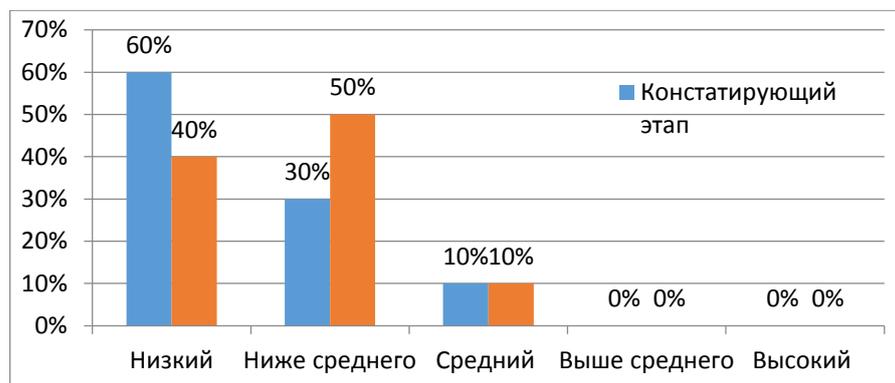


Рисунок 41 – Понимание предложений с непривычными конструкциями

Анализ результатов 3 раздела заданий, целью которого являлось исследование понимания предложений с усложненными конструкциями обучающимися с легкой умственной отсталостью.

В задании на восстановление предложения с пропущенным словом средний уровень осознанности продемонстрировали 60% обучающихся, 40% - допустили ошибки в понимании смысла предложения, не смогли подобрать слова, соответствующие контексту. Уровень осознанности чтения предложений повысился до среднего у 20% испытуемых.

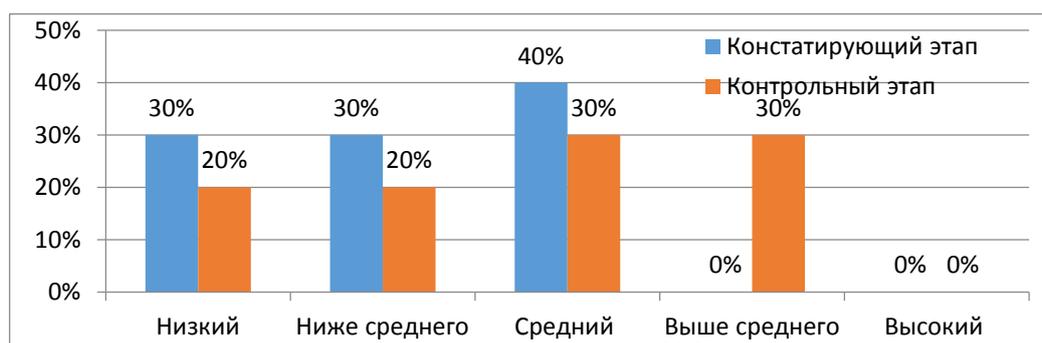


Рисунок 42 – Восстановлений предложений с пропущенным словом

Задание с целью изучения способности сопоставлять по смыслу начало предложения с его окончанием теперь оказалось по силам 40% респондентов, раньше только 20% учащихся могли выполнить это задание. 30% справились с двумя заданиями из трех, а 30% учащихся только с одним

заданием. Данные указывают на повышение осознанного чтения испытуемых.

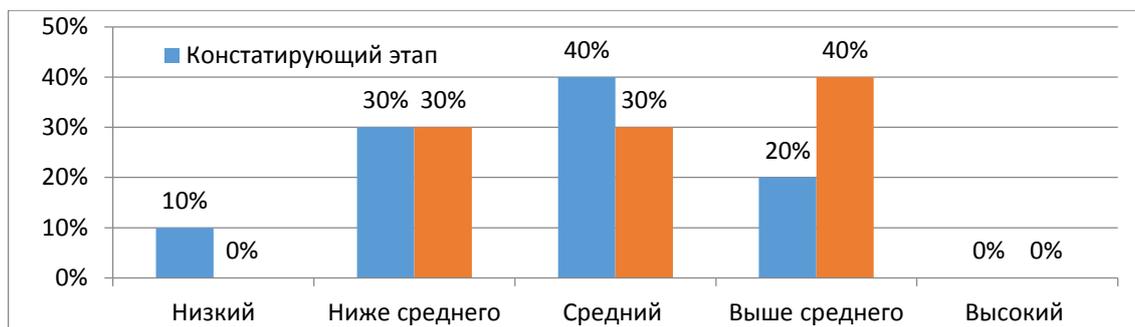


Рисунок 43 – Сопоставление начала и конца предложения

При восстановлении деформированных предложений 30% респондентов правильно составили 3 предложения из четырех, 60% восстановили 2 из четырех предложений, 10% - 1 предложение. Уровень понимания смысла предложений повысился.

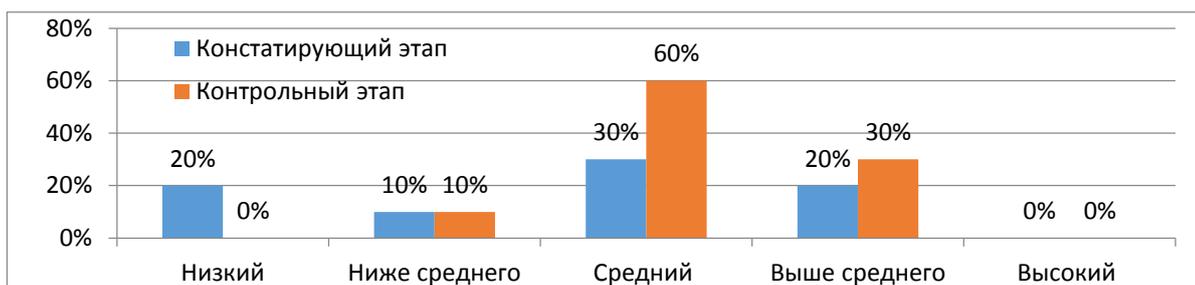


Рисунок 44 – Восстановление деформированных предложений

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о том, что понимание чтения предложений у обучающихся по итогам II блока улучшилось у 40% испытуемых.

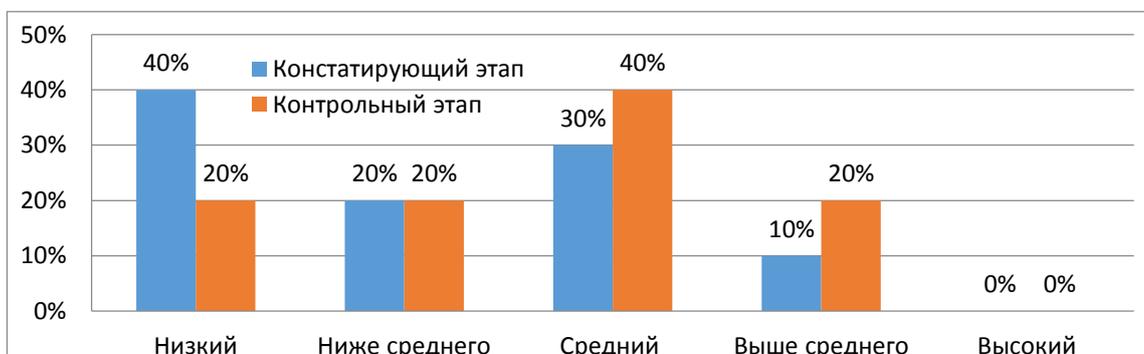


Рисунок 45 – Сравнительный анализ состояния сформированности осознанного чтения предложений у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости

Обобщив результаты выполнения задания III блока, направленного на исследование состояния сформированности осознанного чтения текста у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости, мы получили следующие результаты.

1 раздел заданий был посвящен исследованию понимания текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей.

С первым заданием (показ сюжетной картинки, соответствующей содержанию текста) справились половина респондентов (60%), что на 10% выше результатов констатирующего эксперимента. А у 40% обучающихся возникли трудности.

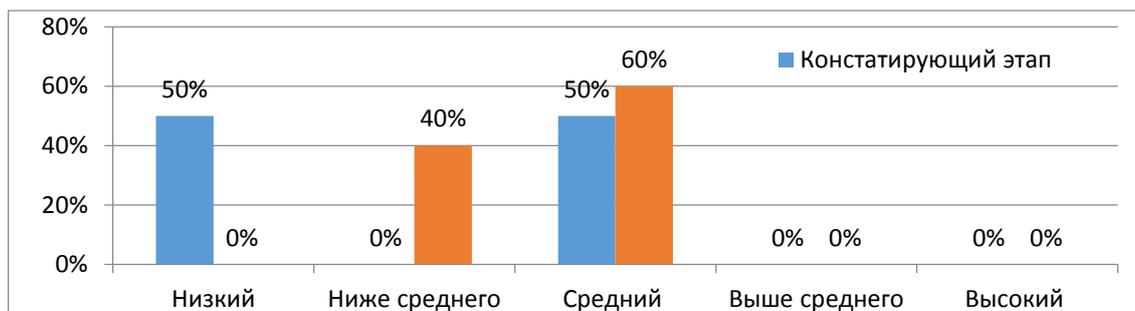


Рисунок 46 – Показ сюжетной картинки

Пересказ прочитанного текста вызвал сложности у 40% учащихся, 30% не смогли вспомнить основные события рассказа, 3 детей (30%) справились с заданием. Данные показатели обуславливаются повышением уровня осознанности чтения на 10 % в сравнении с констатирующим экспериментом.

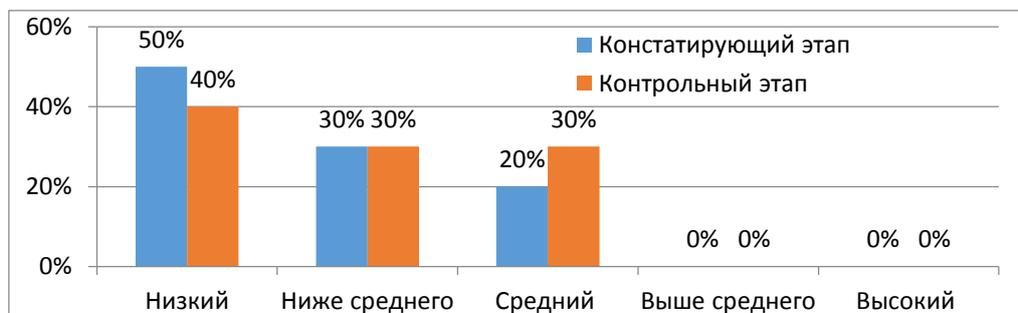


Рисунок 47 – пересказ прочитанного

Исследование способности отвечать на вопросы по тексту дало следующие результаты: 70% испытуемых правильно ответили на 3 вопроса из четырех, на этапе констатирующего эксперимента – 60%. 30% - ответили на 2 вопроса (увеличение результата на 10%), а 1 учащийся сформулировал ответ на один из предложенных вопросов.

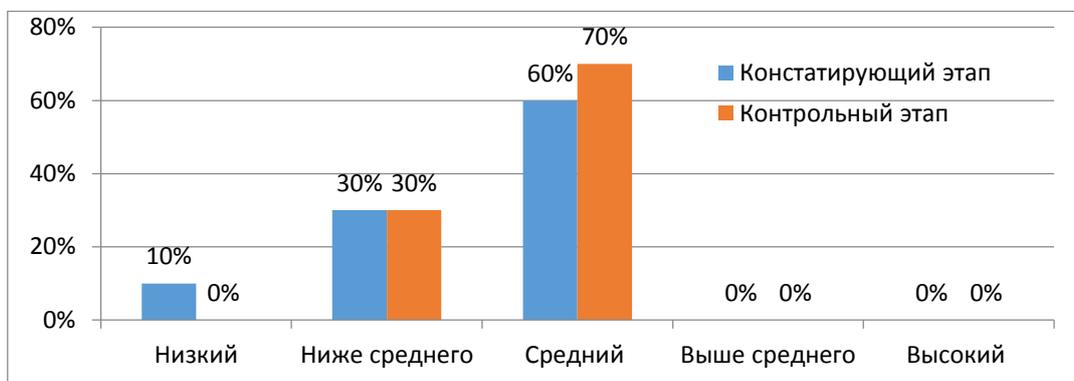


Рисунок 48 – Ответы на вопросы по тексту

2 раздел заданий был посвящен исследованию понимания текста с пропущенным звеном в развитии сюжета.

С первым заданием (показ сюжетной картинки, соответствующей содержанию текста) справились 50% респондентов. 30% обучающихся испытывали трудности, дети не могли выделить нужную картинку, ошибались в выборе сюжета, нуждались в помощи со стороны экспериментатора. 20% - не указали на верную картинку. Эти показатели также свидетельствуют о незначительном улучшении осознанности чтения текста.

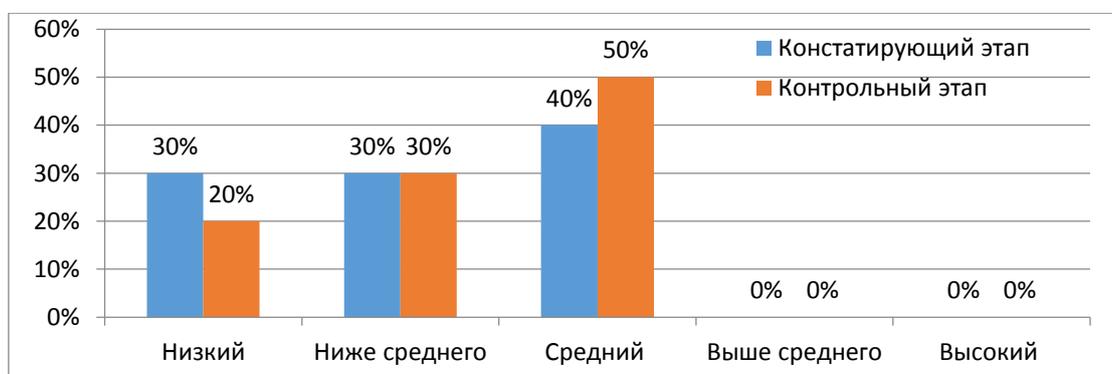


Рисунок 49 – Показ сюжетной картинки (2 текст)

Пересказ прочитанного текста вызвал сложности у 50% учащихся, 20% не смогли вспомнить основные события рассказа и 3 детей (30%) справились с заданием. Данные показатели повысились у 20% учащихся.

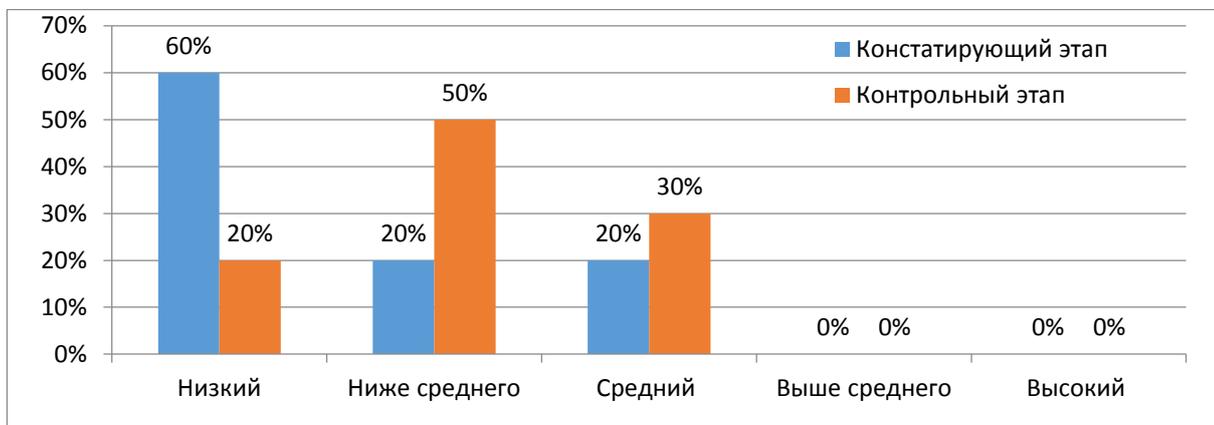


Рисунок 50 – Пересказ прочитанного (2 текст)

Исследование способности отвечать на вопросы по тексту дало следующие результаты: 50% испытуемых правильно ответили на 3 вопроса из четырех, затруднения возникли при формулировании ответа на вопрос о смысловом содержании. 40% - ответили на 2 вопроса, 1 ребенок – на один вопрос. Показатели осознанности чтения повысились на 30% в сравнении с результатами констатирующего эксперимента.

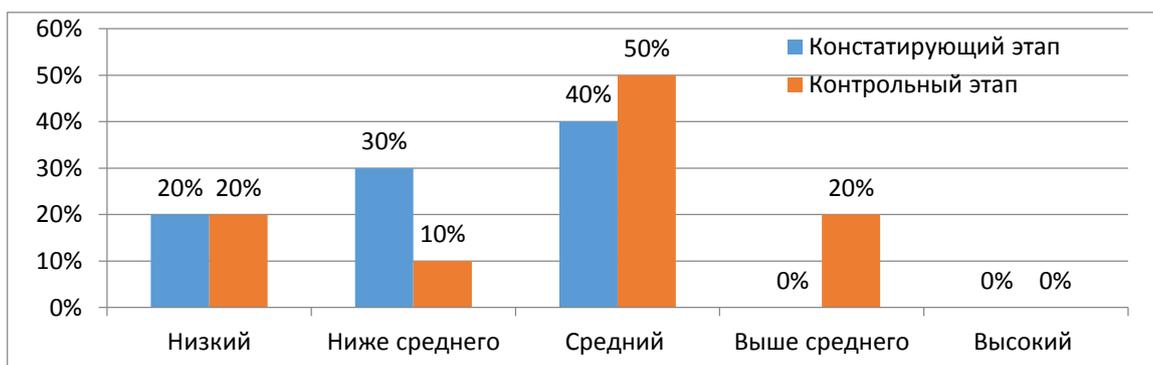


Рисунок 51 – Ответы на вопросы (2 текст)

3 раздел заданий был посвящен исследованию понимания текста со скрытым смыслом.

40% обучающихся ответили на пять вопросов из семи предложенных экспериментатором, 20% детей - на 3 вопроса, 20% - на 2 вопроса, 20% - ответили на один вопрос с помощью взрослого. Таким образом, осознанность

чтения текстов учащимися с легкой умственной отсталостью со скрытым смыслом имеет положительную динамику, показатель осознанности улучшился на 40%.

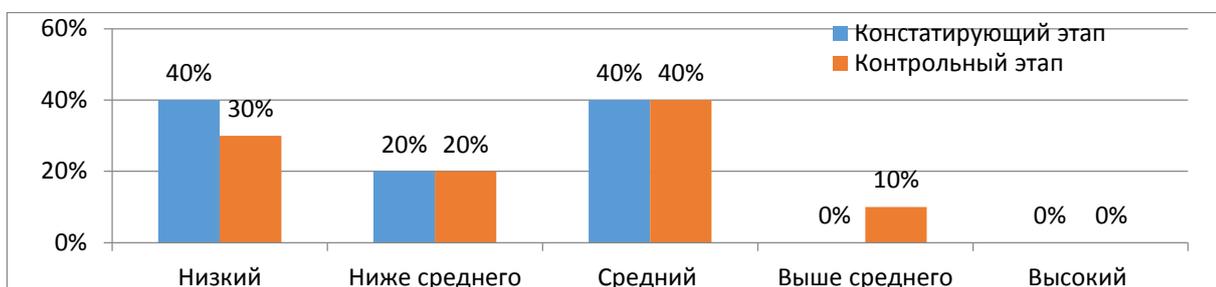


Рисунок 52 – Ответы на вопросы по тексту со скрытым смыслом

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о том, что сформированность осознанного чтения текстов у обучающихся по итогам III блока повысилась у 60% учащихся.

Полученные экспериментальным путем данные о способности осознанного чтения слов, предложений, текстов обучающимися 10 лет с легкой умственной отсталостью на констатирующем этапе были сформированы на среднем (30%), уровне ниже среднего (20%), на низком уровне – 40%. Контрольный этап эксперимента дал следующие результаты: средний – 50%, на низком уровне – 10%.



Рисунок 53 – Сравнительный анализ состояния сформированности осознанного чтения до и после формирующего эксперимента

Таким образом, за счет проведения коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой степенью умственной отсталости средствами описательных рассказов 20% испытуемых смогли достичь более высокого уровня (Приложение Л).

Из полученных данных можно сделать вывод, что наша гипотеза верна, качество осознанности чтения обучающиеся 10 лет с легкой умственной отсталостью можно повысить средствами анализа описательных рассказов в сочетании с наглядностью и дидактическими играми.

Выводы по 3 главе

Изучив научно-теоретические подходы к формированию осознанности чтения, остановили свой выбор на методике развития понимания прочитанного средствами анализа описательных рассказов с опорой на наглядность и дидактические игры, что позволило повысить лексический, грамматический и синтаксический уровни понимания текста учащимися с легкой степенью умственной отсталости.

Основой коррекционно-логопедической работы стали технологии:

- технология продуктивного чтения, разработанная профессором Н.Н. Светловской;
- классификация осознанности чтения А.К. Аксеновой;
- диагностические материалы по обследованию понимания слов, предложений, текстов, предложенные А.Р. Лурией.

Коррекционно-логопедическая работа была организована с двумя группами учащихся:

1 группа обучающихся, уровень сформированности осознанности чтения которых ограничен пониманием слов и предложений простых конструкций.

2 группа обучающихся, показавших средний уровень сформированности осознанного чтения, заключавшегося в понимании прочитанных слов, предложений разных конструкций и текста с последовательным развитием событий, не имеющего сложных смысловых связей.

С учетом уровня развития осмысленного чтения обучающихся нами была выстроена методическая система по повышению способности понимания прочитанного участниками каждой группы.

Обязательным условием являлось создание наглядной конкретной ситуации, которая лежит в основе читаемого.

Для учащихся с низким уровнем понимания прочитанного основное внимание уделялось расширению словарного запаса учащихся, работе над пониманием отдельных слов, предложений, анализу небольших описательных рассказов (2-3 предложения) с помощью учителя.

В коррекционную работу с учащимися со средним уровнем развития осознанного чтения были включены приемы:

- на расширение словарного запаса учащихся, на понимание отдельных слов, предложений;
- более глубокий комплексный анализ описательных рассказов с последовательным развитием событий, не имеющих сложных смысловых связей;
- деятельность по пониманию текста с пропущенным звеном в развитии сюжета;
- работа над описательными рассказами со скрытым смыслом.

Проведение контрольного этапа эксперимента позволило сделать вывод о том, что за счет проведения коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой степенью умственной отсталости средствами описательных рассказов 20% испытуемых смогли достичь более высокого уровня.

Из полученных данных можно сделать вывод, что наша гипотеза верна, качество осознанности чтения учащихся 10 лет с легкой умственной отсталостью можно повысить за счет использования в логопедической работе описательных рассказов.

Обобщив весь опыт исследования, нами были разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию осознанного чтения у обучающихся 10 лет с легкой степенью умственной отсталости.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного теоретико-экспериментального исследования мы пришли к следующим выводам.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью овладения детьми с легкой умственной отсталостью навыком осознанного чтения, умения пользоваться полученным читательским опытом при построении речевых высказываний, получения информации из текстовых источников и для решения коммуникативных задач.

Большинство исследователей считают, что умственно отсталые школьники при овладении навыком осознанного чтения проходят те же этапы, что и их нормально развивающиеся сверстники. Однако умственно отсталые учащиеся проходят их гораздо медленнее, каждый этап имеет свои особенности и сложности. (А. К. Аксёнова [2], И. М. Бгажнокова [10], В. В. Воронкова [20], М. Ф. Гнездилов [23], А. И. Граборов [58], С. В. Комарова [45], Р. И. Лалаева [52], Р. Е. Левина [54], А. Р. Маллер [65], М. И. Шишкова [110]). В связи с этим учащиеся данной категории в большинстве случаев усваивают из прочитанного отдельные фрагменты, а наиболее важные части оказываются опущенными или видоизменёнными.

Анализ отечественной литературы показал, что специальные исследования по проблеме формирования осознанности чтения обучающихся с легкой степенью умственной отсталости отсутствуют.

В современной науке и практике логопедии основной акцент исследователей смещен на развитие механической стороны навыка чтения, т.к. чтение обучающихся с легкой степенью умственной отсталости характеризуется большим количеством ошибок (замены, повторы, пропуски, добавления букв, слогов, слов) и их стойкостью (М.Ф. Гнездилов [23], А.К. Аксёнова [2], А.И. Граборов [58], Р.С. Левина [54], В.Г. Петрова [78], Н.К. Сорокина [98], Р.И. Лалаева [53]). Большая роль в научных исследованиях отводится в основном технике чтения, а именно, процессам

зрительного восприятия. В трудах В. А. Артемова [60] выделен такой аспект: наша способность воспринимать письменную речь связывается с прямым воздействием ее физических свойств (последовательности букв) на наши органы чувств. Вопросы же формирования осознанности читаемого текста у обучающихся с легкой умственной отсталостью переходят на второй план и остаются недостаточно изученными.

Исследователи говорят о том, что обучение сознательному чтению обучающихся с умственной отсталостью помимо специфических нарушений, также осложняется разнохарактерностью интеллектуальных особенностей состава обучающихся и от качества оказываемой им помощи.

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся с умственной отсталостью является важнейшим условием развития речи, коммуникативной деятельности и успешного обучения в школе по всем предметам. Поэтому возникает необходимость вовлечения ребенка в специально спланированный коррекционно-развивающий процесс по формированию умений понимать прочитанное.

Исследование было направлено на изучение возможности понимания прочитанных слов, грамматических форм словоизменения и словообразования слов, а также осознания смысла предложений разных конструкций и текстов с разными содержательными линиями. Анализ состояния и соотношения показателей, характеризующих состояние навыка осознанного чтения, обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью, показал реальное существование индивидуально-типологических особенностей детей рассматриваемой категории. Полученные результаты являются важным фактором в построении дифференцированной коррекционной работы, направленной на устранение выявленных нарушений в процессе систематизированного и организованного педагогического воздействия.

Полученные соотношения понимания отдельных слов, предложений и текстов свидетельствуют о наличии наибольших затруднений у обучающихся

10 лет с легкой умственной отсталостью в состоянии сформированности осознанности смысла предложений и текстов и относительной успешности в понимании слов, словосочетаний. Результативность выполнения заданий зависит от типа текстовой информации и применения наглядности, дидактических материалов. Следовательно, организация развивающей деятельности учащихся, направленной на формирование навыка осознанного чтения, строится от простого к сложному: понимание слов, предложений, текстов. Основой являются описательные рассказы, которые в отличие от художественного, научного, учебного текстов, воспринимаются учащимися рассматриваемой категории более продуктивно.

Результаты исследования подтвердили наше предположение о том, что качество осознанности чтения учащихся 10 лет с легкой умственной отсталостью можно повысить средствами анализа описательных рассказов.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аксёнова, А.К. Методика обучению русскому языку в специальной (коррекционный) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Алтухова, Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся детей с О.Н.Р. [Текст] / Т.А. Алтухова // Дефектология. — 1994. — №5. – С. 43-55
3. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР, - 1950, вып. 70, – С. 106.
4. Андреев, О.А. Хромов, Л.Н. Учитесь быстро читать. – М.: Просвещение, 1991 г.
5. Ахутина, Т.В., Иншакова, О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. — М.: В. Секачев. — 2008. - 128 с.
6. Баль, Н.Н., Захарченя, И.А. Обследование чтения и письма у младших школьников. - Минск “Ураджай”, 2001. – С. 64 – 71.
7. Барская Н.М. Методика русского языка во вспомогательной школе / Н.М. Барская, Л.А. Нисневич. – М.: Просвещение, 1992.
8. Барсукова, Л. А., Румега, Н. А., Земская, Н. Е. Логопедия для учителей, психологов, родителей. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. — 316 с.
9. Баряева, Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков; под ред. Бгажноковой И. М. – М.: Владос, 2013. – 181с.
10. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина — СПб.: Издательство «Союз», 2004. — 44 с.

11. Безруких, М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей / М.М. Безруких. – СПб.: «Академия», 2004. – 157 с.
12. Безруких, М. М., Крещенко, О. Ю. Диагностика трудностей обучения письму и чтению в начальной школе // Образование в России: медико-психологический аспект: 7-я Всерос. науч.-практ. конф. — Калуга, 2002. — С. 19–21.
13. Бизюк, А.П. Основы нейропсихологии. Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2005. — 293 с.
14. Бунеева, Е.В., Чиндилова, О.В. Немного теории литературного чтения в вопросах и ответах с практикумом и домашним заданием для читателей // Начальная школа До и После. - № 11. - 2004.
15. Василевская, В.Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. - 120 с.
16. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. -- М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384,(16)с.- (Высшая школа).
17. Виноградова, А. Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология»/ А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; Сост. А. Д. Виноградова – 33 с.
18. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии. [Текст] - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
19. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Школа-пресс, 1994. — 517 с.
20. Воронкова, В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В.В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994. – 213 с.

21. Гермаковская, А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. – 2000. - №4. – с.17-20.
22. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 295 с.
23. Гнездилов, М.Ф. обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы / М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1962.
24. Гончарова, Е.Л. «Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии» М.: Школа-Пресс, 1998. – 249 с.
25. Гусева Г.М. <http://vtruda.ru/obshchestvo/galina-guseva-22-03-2018>
26. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: 1997.
27. Доблаев, Л.П. Логико-психологический анализ текста [Текст]: (На материале школьных учебников). - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1969. - 171 с.
28. Логико-психологический анализ текста [Текст]: (На материале школьных учебников). - Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1969. - 171 с.
29. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 263, [1] с.: ил.
30. Екжанова, Е.А. Контрольно-диагностические материалы к программам для детей с выраженным нарушением интеллекта// Народное образование. – 1962. – N 10. – С. 38-47.
31. Жаренкова, Г. И. Понимание грамматических отношений детьми с недоразвитием речи // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1961. – 254 с.
32. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество. — М., 1998. – 321 с.

33. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. - 1964. № 6. – С.43
34. Забрамная, С.Д., Боровик, О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. – ВЛАДОС, 2008г. - 115 карт.
35. Занков, Л.В. О дидактических основах обучения // Народное образование. – 1962. – N 10. – С. 38-47.
36. Знаков, В. В., Психология понимания: проблемы и перспективы. — М.: Институт психологии РАН, 2005. - 448 с.
37. Иваненко, С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) // Дефектология. — 1994. — № 1. — С. 52–55.
38. Иванилова, М. А. Обзор диагностических методик выявления нарушений чтения у учащихся общеобразовательной школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — № S8. — С. 47–51.
39. Ильина, С.Ю. Методическое руководство к учебнику «Чтение» для 2 класса специальных (коррекционных) образ. учреж. VIII вида: Пособие для учителя. – 3-е изд., дораб. – СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2008. – 32 с.
40. Интернет-ресурс: Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” [Электронный ресурс] - Режим доступа.- URL://<http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 28.05.2017.)
41. Казиева, О. В. Внеклассное чтение в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе: методическое пособие [Текст] /
42. Казиева, О. В. – Урал. Гос. Пед. 68 Университет; Институт специального образования. – Екатеринбург, 2013. – 190 с.
43. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. - М.: Просвещение, 1985. - 207 с., ил.

44. Кларк, Л. Изучаем скорочтение. – World Wide Printing, Duncanville USA, 1997.
45. Кобзарь, В.Н. Обучение школьников продуктивному чтению // Интернет-ресурсы. - URL: <http://festival.1september.ru/articles/101400/>
46. Комарова, С.В. РОСТ: речь, общение, система, творчество. Развитие речи дошкольников / - Мозырь: Содействие, 2011 – 257 с.
47. Корнев, У.В. Нарушение чтения и письма. – СПб., 1997. – 99 с.
48. Корнев, А.Н., Авраменко А.С. «Обучение чтению дошкольников полуглобальным методом». Методическое пособие. Часть 2. СПб., 2013. – 134 с.
49. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
50. Крещенко, О.Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов.// «Образование и воспитание детей и подростков: гигиенические проблемы»: Материалы всероссийской конференции с международным участием.- ГУ НЦЗД РАМН, Москва, октябрь 2002.
51. Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи: автореферат кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. - Москва, 2007. - 24 с.
52. Лазарева, В.А., Литературное чтение в современной школе: дополнительные материалы к курсу лекций. – М. Педагогический Университет “Первое сентября”, 2005.
53. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов пед. институтов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
54. Лалаева, Р.И., Гермаковска, А. Нарушение в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и

- коррекция: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 176 с. – (Коррекционная педагогика).
55. Левин, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа, 1967, вып. 2 (122).
 56. Леонтьев, А.Н. Основы психолингвистики. 3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. - 287 с.
 57. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Смысл, 2003. - 487 с.
 58. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
 59. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
 60. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 479 с.
 61. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. / Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. — 479 с.
 62. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. — М.: Педагогика, 1989. – 78 с.
 63. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М., 1975. – 418 с.

64. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 541 с.
65. Люблинская, А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов пед. институтов / А.А. Люблинская – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
66. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие, – Москва: Аркти, 2005. – 176 с. – (Методическая библиотека).
67. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения [Текст] / Малофеев Н.Н., О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 5. - С. 6-11.
68. Мастюкова, Е. М., Ипполитова, М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1985.
69. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.03.2016г. № ВК-641/09 “О направлении методических рекомендаций”, 2016.
70. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/. Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 240 с.
71. Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся. — М.: Педагогика, 1989. – 271 с.

72. Мирский (1967), Г. Н. Мерсиянова (1961), Н. М. Барская (1970), В. В. Воронкова (1972), А. А. Рейнмаа (1980), В. В. Коркунов (1983) Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. М., Педагогика, 1990 г.
73. Мишутина, Н.Е, Давыдова Л.Л.. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе // Управление начальной школой. -№ 5. - 2010.
74. Морозова, Н. Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР, 1947. — Вып. 7.
75. Морозова, Н.Г. Развитие отношений детей дошкольного возраста к словесному заданию. – М.: Изд-во. АПН СССР, 1948.
76. Нодельман, В.И. Письменная речь: развитие, нарушения, диагностика, коррекция: учебное пособие. – Иркутск: Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2011. – 152 с.
77. Образовательные технологии // Образовательная система "Школа 2100". Сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа / под науч. ред. Д.И. Фельдштейна. -2-е изд., доп. - М.: Баласс, 2010.
78. Окунева, Л. Л. Приемы работы по выработке у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) навыка правильного чтения на уроках чтения и развития речи / Л. Л. Окунева, М. А. Гущина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 41 (279). — С. 244-246. — URL: <https://moluch.ru/archive/279/62981/> (дата обращения: 01.06.2021).
79. Оморокова, М.И. и др. Преодоление трудностей. - М.: Просвещение, 1990 г. – 281 с.
80. Орешкина, А. В. Методики обследования чтения у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Орешкина. — Текст: непосредственный // Образование и воспитание. — 2019. — № 5 (25). — С. 34-36.

81. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Академия, 2002. – 160 с. – (Высшее образование)
82. Понгильская, А.Ф. Учебник по развитию речи [Текст]: Для первого класса школы глухих / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. - 2-е изд. - Москва: Учпедгиз, 1963. - 238 с.
83. Учебник по развитию речи [Текст]: Для первого класса школы глухих /Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. - 2-е изд. - Москва: Учпедгиз, 1963. - 238 с.
84. Посталовский, И.З Обучение чтению. От начального до динамического. Часть 2. - 1994.
85. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида, подготовительный, 1-4 классы / Под ред. доктора пед. наук В.В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2006. – 191 с.
86. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для П863 студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с.
87. Рамзаева, Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». - М.: Просвещение, 1979. — 431 с.
88. Рапопорт, И. А.- ученый, воин, гражданин: Очерки, воспоминания, материалы. - М.: Наука, 2001. - 335 с.
89. Рождественский, Н.С. Методика начального обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1965. – 372 с.
90. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: диссертация... доктора педагогических наук. — Москва, 2009. — 288 с.

91. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. - СПб.: КАРО, 2007.- 192с.
92. Сальникова, Т.П. Методика обучения чтению. Уч- методич. пособ. М.- Воронеж, 1996 г.
93. Самойлова, Е.А. Технология продуктивного чтения на уроках математики в начальной школе // Начальная школа До и После. - № 8. - 2012.
94. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и за коны формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – с. 11–18
95. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению: Практическая методика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-Оол. - М. : AcademiA, 2001. - 286 с.
96. Симонова, П. С. Понимание текста младшими школьниками / П. С. Симонова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 1 (187). — С. 157-159. — URL: <https://moluch.ru/archive/187/47640/> (дата обращения: 04.05.2021).
97. Соболева, О. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст: пос. для учителей нач. классов. - М.: Баласс, 2010.
98. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Соботович. — М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
99. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., 1968.
100. Сорокина Н.К. Особенности навыков чтения у детей-олигофренов // Вопросы олигофренопедагогика. 1997. №3. Опубликовано: 06.05.2016
101. Трошин, Г.Я. Классификация детской ненормальности с выделением практически важных форм. М., 1914.
102. Уроки скорочтения: Эффективная методика. – М.: Мой Мир ГмбХ, 2006.
103. Учеб. пособие для студ, высш. учеб. заведений / М. В. Жигорева. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 240 с.

104. Рождественский, Н.С. Методика начального обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1965. – 347 с.
105. Федеральный закон об образовании от 31.12.2014
106. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989.—223 с.: ил.
107. Хватцев, М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. — М, 1937
108. Цветкова, Л .С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд 4-е. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 96 с.
109. Чобакова, С. А. Особенности нарушения чтения у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью URL: [Электронный ресурс]. <https://infourok.ru/statya-osobennosti-narusheniya-chteniya-1328625.html>
110. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. — 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 240 с.
111. Шипицина, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и доп.СПб.: Речь, 2005. 477 с.
112. Шишкова, М.И. Развитие навыков осознанного чтения в школе VIII вида. Журнал «Коррекционная педагогика» № 1, 2007.
113. Саенко, Ю. В.. Специальная психология. Учебно-методическое пособие. Таганрог, 2002 – 123 с.
114. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (ФЗ)
115. <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (ФГОС)
116. Яковлева, И. М. Новые требования к содержанию и учебным достижениям в соответствии с ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/ И. М. Яковлева. - В сборнике: Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными

возможностями здоровья. Сборник статей по материалам круглого стола. Сост.: И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. – М.: Изд-во ООО «Юкод», 2016. –С. 41–47.

117. Яковлева, И. М. Современные проблемы обучения детей с умственной отсталостью/ И. М. Яковлева. - В сборнике: Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Международной научно-практической конференции. Под редакцией И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. – М.: Изд-во: Спутник +, 2014. – С. 332–335.
118. Reschly, Daniel J Documenting the Developmental Origins of Mild Mental Retardation <https://doi.org/10.1080/09084280902864469>
119. Quantz A. MILD MENTAL RETARDATION AND RACE Richard https://doi.org/10.1207/s15326993es1204_3
120. JACKSON ROBIN MILD MENTAL RETARDATION: MYTH AND REALITY <https://doi.org/10.1179/bjms.1977.011>
121. Wehmeyer Michael L. Universal Design for Learning, Access to the General Education Curriculum and Students With Mild Mental Retardation https://doi.org/10.1207/s15327035ex1404_4

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

**Задания, направленные на исследование сформированности
осознанного чтения отдельных слов (констатирующий этап)**

Задание 1

Ход исследования: перед ребенком выкладываются игрушки. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующий объект.

Инструкция: Прочитай слово и покажи игрушку.

МЯЧ	КОЗА	КУБИК
МАШИНА		
ЭКСКАВАТОР		
ЦЫПЛЕНОК		

Задание 2

Ход исследования: перед ребенком выкладываются картинки. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующий предмет.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку.

ДОМ	СОВА	КОШКА
КОРЗИНА		
БАРАБАН		
ДЕДУШКА		

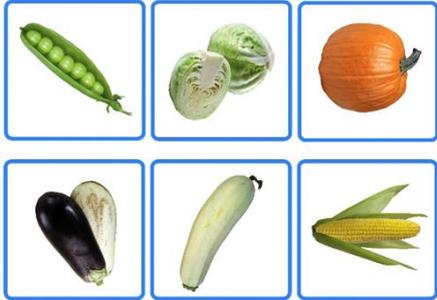
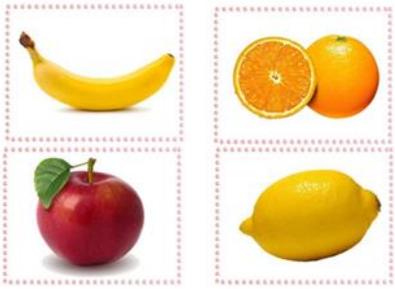
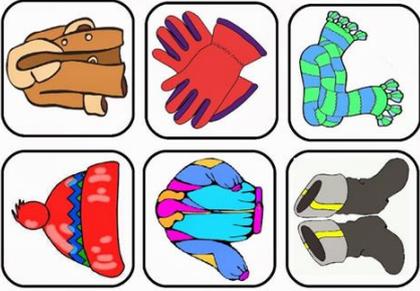
	
	
	

Задание 3

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки с изображением отдельных предметов и группы: мебель, транспорт, животные, одежда. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую картинку.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку

МЕБЕЛЬ	ТРАНСПОРТ
ОВОЩИ	ЖИВОТНЫЕ
ОДЕЖДА	ФРУКТЫ

Задание 4

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки с изображением действий: бежит, поёт, читает, спит, умывается, прячется. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую картинку.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку.

БЕЖИТ	ПОЁТ
ЧИТАЕТ	СПИТ
УМЫВАЕТСЯ	
ПРЯЧЕТСЯ	

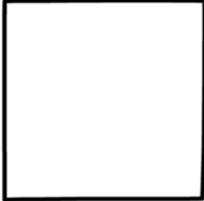
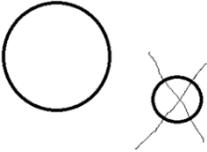


Задание 5

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки-пиктограммы, обозначающие признаки предметов: грустный, кислый, грязный, синий, квадратный, большой. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую пиктограмму.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку.

ГРУСТНЫЙ	КИСЛЫЙ
ГРЯЗНЫЙ	СИНИЙ
КВАДРАТНЫЙ	
БОЛЬШОЙ	

Задание 6

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать и восстановить слова.

Инструкция: Прочитай и догадайся, какое слово написано в карточке.

Р...БА	П...РТА
ШК...ЛА	С...СНЫ
ПТ...ЦА	

Задание 7

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать и восстановить слова.

Инструкция: «Прочитай и догадайся, какое слово написано в карточке».

ТЕП-ЛО	РЕ-КА
ПЕ-СОК	ЛЕС-НИК
БЕЛ-КА	
МА-ЛИ-НА	

Задание 8

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово и поместить карточку в соответствующую коробку.

Инструкция: Прочитай слово, если оно обозначает один предмет, положи карточку в зеленую коробку, если много – в желтую.

СТОЛ	СТОЛЫ
ЗАБОР	ЗАБОРЫ
БЕРЕЗА	БЕРЕЗЫ
ЛИСТ	ЛИСТЬЯ
СТЕНА	СТЕНЫ
МЯЧ	МЯЧИ
СОБАКА	СОБАКИ

Задание 9

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово и поместить карточку в соответствующую коробку.

Инструкция: «Прочитай слово, если оно обозначает один предмет, положи карточку в зеленую коробку, если много – в желтую»

ЧИТАЕТ	ЧИТАЮТ
СПИТ	СПЯТ
ПЛЫВЕТ	ПЛЫВУТ
ИГРАЕТ	ИГРАЮТ
ЕСТ	ЕДЯТ
РИСУЕТ	РИСУЮТ

Задание 10

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово с предлогом и выполнить действие.

Инструкция: Прочитай слова и помести в нужное место.

В КОРЗИНКЕ

ПОД

КОРЗИНКОЙ

ЗА КОРЗИНКОЙ

ПЕРЕД

КОРЗИНКОЙ

НА КОРЗИНКЕ

**Задания, направленные на исследование сформированности
осознанного чтения предложения (констатирующий этап)**

Задание 1

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложение и показать картинку с соответствующим высказыванием.

Инструкция: Прочитай предложение и покажи эту ситуацию на картинке.

У кошки пять котят.
В чашке горячий чай.
Под ёлкой сидит ёжик.
На клумбе растут ландыши.
На столе лежат карандаши.

Задание 2

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать пару предложений и показать картинку с соответствующим высказыванием.

Инструкция: Прочитай предложения и покажи эти ситуации на картинках.

Кто варит? А кто печет?
Кто кормит? А кто ест?
Кто поливает? А кто рыхлит?
Кто моет руки? А кто вытирает?
Кто прыгает? А кто бежит?

Задание 3

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложения и исправить их.

Инструкция: Прочитай предложения и исправь ошибки.

Вода питается растением.

Коза принесла корм девочке.

**Ребята ссыпали мешки в
картофель.**

**Убежал мальчик и стеклом
разбил мяч.**

Задание 4

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложения и показать соответствующую картинку.

Инструкция: Прочитай предложения и покажи картинку, ответь на вопрос.

**Петю ударил Коля.
Кто драчун?**

**Дуб выше кедра.
Покажи кедр**

**Собаку укусила оса.
Кто кусался?**

**Дом позади леса.
Что впереди?**



Задание 5

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать начало предложения и дополнить его.

Инструкция: Прочитай предложение и закончи его.

Мама моет... .

... жуёт траву.

**Васе ... на день рождения
машинку.**

... сидит на крыше.

Наступила золотая... .

Задание 6

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слова на карточках и соединить их по смыслу в предложения.

Инструкция: Прочитай карточки слева и соедини их с карточками справа, чтобы получились предложения.

**В озере плавает /
утка с утятами.**

**Строители строят /
высокий дом.**

**Ваня читает /
книгу про животных.**

Задание 7

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слова на карточках и соединить их по смыслу в предложения.

Инструкция: «Прочитай слова и составь правильное предложение».

**Русский, хорош,
зимой, лес.**

**Деревьями, под,
сугробы, глубокие.**

**Лесу, в, белка,
живет.**

**Пол, на, уронили,
мишку.**

**Задания, направленные исследование сформированности
осознанности чтения текста (констатирующий этап)**

Задание 1

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и выбрать сюжетную картинку, наиболее полно передающую содержание.

Инструкция: «Прочитай текст и выбери картинку, которая больше других подходит к рассказу».

Лев, медведь и лисица

Лев и медведь добыли мяса и стали за него драться. Медведь не хотел уступить, и лев не уступал. Они так долго бились, что ослабели оба и легли. Лиса увидела промеж них мясо, подхватила его и убежала.



Задание 2

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и выбрать сюжетную картинку, наиболее полно передающую содержание.

Инструкция: Прочитай текст и выбери картинку, которая больше других подходит к рассказу.

Белка

В лесу на высокой сосне свила белка гнездо. Всё круглое, закрытое, а с одной стороны лазейка оставлена, чтобы внутрь можно было забраться.

Белка — зверёк ловкий. Весь день с сучка на сучок, с дерева на дерево прыгает — где ягоду сорвёт, где еловую шишку. А наступит осень — тут белка на зиму запасы примется готовить. То грибы повесит сушиться, то орехи в дупло запрячет.

Холодно, голодно зимой, вот и пригодятся белке припасы.



Задание 3

Ход исследования: ребенку предлагается повторно прочитать текст и ответить на вопросы.

Инструкция: Прочитай текст, ответь на мои вопросы

Ворона и рак

Летела ворона над озером; смотрит — рак ползет: цап его! Села на вербу и думает закусить. Видит рак, что приходится пропадать, и говорит:

— Ай, ворона! ворона! знал я твоего отца и мать, что за славные были птицы!

— Угу! — говорит ворона, не раскрывая рта.

— И сестер и братьев твоих знал — отличные были птицы!

— Угу! — опять говорит ворона.

— Да хоть хорошие были птицы, а все же далеко до тебя.

— Ага! — крикнула ворона во весь рот и уронила Рака в воду.

Вопросы:

1. Кто летел над озером?
2. Кого схватила ворона?
3. Почему ворона выронила рака.

**Протоколы исследования состояния осознанности чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью
(констатирующий этап экспериментальной работы)**

Маша П.

I блок					II блок									III блок														
1 раздел					2 раздел			3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел		
Задания					Задания																							
В – высокий С – средний Н - низкий	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
	НС	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н		

Сережа Л.

I блок					II блок									III блок														
1 раздел					2 раздел			3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел		
Задания					Задания			Задания			Задания			Задания			Задания			Задания			Задания					
В – высокий С – средний Н - низкий	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
	НС	НС	Н	Н	Н	Н	НС	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	НС	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н		

Вадим К.

I блок					II блок									III блок														
1 раздел					2 раздел			3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел		
Задания					Задания			Задания			Задания			Задания			Задания			Задания			Задания					
В – высокий С – средний Н - низкий	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
	НС	НС	НС	НС	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	НС														

Ульяна Д.

I блок					II блок						III блок												
1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			
Задания		Задания		Задания			Задания		Задания		Задания			Задания			Задания						
В – высокий		1		2		1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1			
С – средний		С		С		С	С	НС	С	С	Н	НС	С	НС	ВС	С	НС	С	С	НС	С		
Н - низкий																							
1	2	3	4	5																			
С	С	НС	НС	С																			

Катя Н.

I блок					II блок						III блок												
1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			
Задания		Задания		Задания			Задания		Задания		Задания			Задания			Задания			Задания			
В – высокий		1		2		1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1			
С – средний		С		С		С	С	НС	С	С	С	НС	ВС	С	НС	С	С	НС	С	С			
Н - низкий																							
1	2	3	4	5																			
С	ВС	НС	С	С																			

Настя Е.

I блок					II блок						III блок												
1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			
Задания		Задания		Задания			Задания		Задания		Задания			Задания			Задания			Задания			
В – высокий		1		2		1	2	3	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1			
С – средний		С		ВС		С	С	С	С	НС	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С			
Н - низкий																							
1	2	3	4	5																			
С	ВС	С	С	ВС																			

Сводные протоколы исследования состояния осознанности чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью (констатирующий этап экспериментальной работы)

Уровень	I блок									
	1 раздел					2 раздел		3 раздел		
	Задания					Задания		Задания		
	1	2	3	4	5	1	2	1	2	3
Низкий	0%	10%	20%	20%	50%	30%	10%	20%	20%	30%
Ниже среднего	20%	20%	60%	50%	0%	20%	20%	40%	40%	50%
Средний	80%	40%	20%	30%	30%	50%	50%	40%	40%	20%
Выше среднего	0%	30%	0%	0%	20%	0%	20%	0%	0%	0%
Высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Уровень	II блок						
	1 раздел		2 раздел		3 раздел		
	Задания		Задания		Задания		
	1	2	1	2	1	2	3
Низкий	40%	30%	70%	60%	30%	10%	20%
Ниже среднего	20%	30%	0%	30%	30%	30%	10%
Средний	40%	30%	20%	10%	40%	40%	30%
Выше среднего	0%	10%	10%	0%	0%	20%	20%
Высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Уровень	III блок						
	1 раздел			2 раздел			3 раздел
	Задания			Задания			Задания
	1	2	3	1	2	3	1
Низкий	50%	50%	10%	30%	60%	20%	40%
Ниже среднего	0%	30%	30%	30%	20%	30%	20%
Средний	50%	20%	60%	40%	20%	40%	40%
Выше среднего	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Описательные рассказы (формирующий этап эксперимента)

1. Лиса – это маленькое пушистое животное. У неё рыжая шерсть, острые зубы и когти. У лисы хорошо развит слух и нюх. Эти звери сильные охотники.

2. Заяц - это небольшой пушистый зверек. У него длинные уши, длинные задние ноги и короткий хвост. Зимой заяц белый, а летом серый. Питается зверек молодыми веточками и листьями растений.

3. Серый волк – это дикое животное. Он похож на большую собаку с острыми ушами, вытянутой мордочкой. Волк – настоящий хищник, но иногда он ест ягоды, грибы. Живут волки стаями.

4. Лошадь - домашнее животное. Высокая шея украшена гривой. Стройные, тонкие ноги приспособлены для быстрого бега. Лошадь отлично плавает, у нее тонкий слух.

5. Собака - верный друг и помощник человека. У собак хорошее зрение, слух и нюх. Они умны, сообразительны и хорошо поддаются дрессировке. Собаки любят грызть кости.

6. Медведь – это лесное животное. Ловит он ящериц, лягушек, насекомых, любит рыбу. Собирает грибы, чернику, бруснику, лакомится спелой малиной. Но самое любимое лакомство – сладкий пчелиный мёд.

7. Коровы – домашние животные. Они питаются травой, любят морковь, капусту, тыкву. Коровы дают молоко. Они издают протяжный, громкий звук «Му-у».

8. Кошка – домашнее животное. У нее мягкая шерстка, длинный хвост. Она любит молоко и сметану, ловит мышей, крыс. Кошка мяукает, царапается.

9. Это утенок Кряк. Он желтенький, пушистый. Глаза у Кряка, как большие черные пуговицы. Утенок смешной. Сам большой и толстый, а крылышки маленькие. (по В. В. Гербовой).

10. Ромашка - это маленький цветочек на тонком стебле. Лепестки цветка белого цвета, а серединка желтая. Ромашка растет и в поле, и в саду. Ромашка напоминает небольшие солнышки.

11. Береза – высокое и красивое дерево. Ее ствол белый, с черными отметинами. Листья у березы похожи на сердечко и приятно пахнут. Летом на березке появляются сережки. Сережки – это цветы березы.

12. Дуб — мощное дерево. Ствол покрыт коричневой корой. Желуди - плоды дубов. Едят желуди белки и олени, косули, медведи, куницы и мелкие грызуны.

13. Моя мама очень красивая. У нее черные волосы, карие глаза и длинные ресницы. Она любит улыбаться. Она рассказывает интересные и познавательные истории.

14. Бабушка – самый добрый человек на свете. Бабушка - близкий друг. Она читает сказки. Бабушка всегда готовит пирожки, булочки, варит душистое варенье и компот.

15. Лось - большое животное. По цвету он тёмно-коричневый. Рога у него широкие, низкие и расходятся в разные стороны.

16. Пчела – это насекомое. Она маленького размера, черно-желтой окраски. У пчелы есть крылья, она умеет летать, жужжать и делать мед. Пчела опыляет растения.

17. Яблоко - это фрукт. Оно круглое, сочное, растет в саду. Яблоко едят сырым, из него варят варенье, готовят сладкий сок, пекут вкусный пирог.

18. Петух – это домашняя птица. Он большой и разноцветный. На голове у петуха красный гребешок и борода. Он любит клевать зерно. Живет в курятнике вместе с курами.

19. Холодильник – это бытовой электроприбор. Он белого цвета, прямоугольной формы. У него есть дверца с ручкой. Холодильник нужен для хранения продуктов.

20. Кастрюля – это кухонная посуда. Она зеленого цвета, большая, металлическая. В кастрюле можно приготовить вкусный суп, кашу, компот.

21. Стул и кровать – это мебель. Они деревянные. У стула и кровати есть четыре ножки, чтобы стоять. На стуле можно сидеть, а на кровати - лежать.

22. Подснежник – цветок белого цвета, с приятным запахом. Не высокий, появляется ранней весной. У него тоненький стебелек и маленький цветок. Растет подснежник в лесу.

23. Дом – это здание, в котором живут люди. Он сделан из бревен. У дома высокая крыша и большие окна. Он очень теплый и уютный.

24. Машина – транспортное средство. На ней можно перевозить людей или грузы. Питается машина бензином. Самые мощные машины – гоночные.

Задания, направленные на исследование сформированности осознанного чтения отдельных слов (контрольный этап)

Задание 1

Ход исследования: перед ребенком выкладываются игрушки. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующий объект.

Инструкция: Прочитай слово и покажи игрушку.

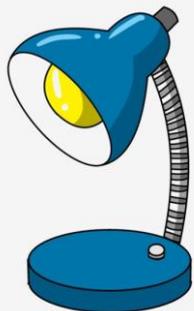
КОТ	КОНЬ	РУБИК
БЕРЁЗА		
ТРОЛЛЕЙБУС		
ПЕТУШОК		

Задание 2

Ход исследования: перед ребенком выкладываются картинки. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующий предмет.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку.

ЛЕС	ОКНО	ЛАМПА
ДЕВОЧКА		
БАБУШКА		
ЛЕСТНИЦА		



Задание 3

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки с изображением отдельных предметов и группы: мебель, транспорт, животные, одежда. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую картинку.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку.

МЕБЕЛЬ	ТРАНСПОРТ
ОВОЩИ	ЖИВОТНЫЕ
ОДЕЖДА	ФРУКТЫ

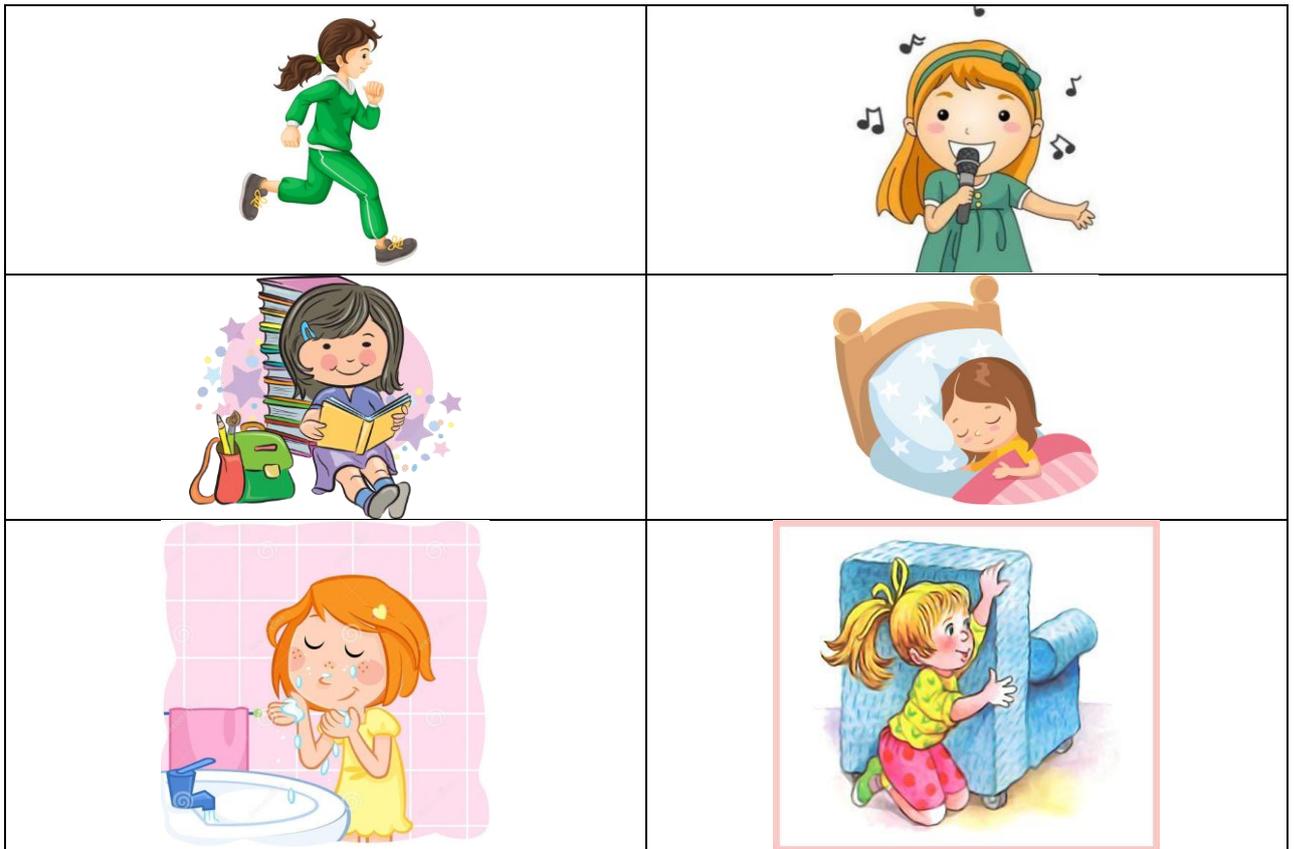


Задание 4

Ход исследования: перед ребенком выкладываются сюжетные картинки с изображением действий: бежит, поёт, читает, спит, умывается, прячется. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую картинку.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку.

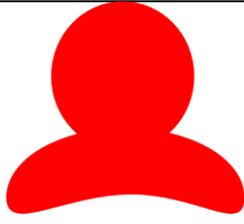
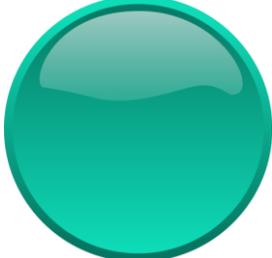
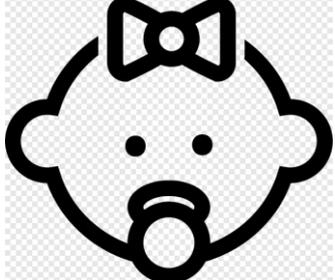
БЕЖИТ	ПОЁТ
ЧИТАЕТ	СПИТ
УМЫВАЕТСЯ	
ПРЯЧЕТСЯ	



Задание 5

Ход исследования: перед ребенком выкладываются предметные картинки-пиктограммы, обозначающие признаки предметов. Экспериментатор просит прочитать слово на карточке и показать соответствующую пиктограмму.

Инструкция: Прочитай слово и покажи картинку.

ВЕСЕЛЫЙ	СЛАДКИЙ
ГРЯЗНЫЙ	КРАСНЫЙ
КРУГЛЫЙ	
МАЛЕНЬКИЙ	
	
	
	

Задание 6

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать и восстановить слова.

Инструкция: Прочитай и догадайся, какое слово написано в карточке.

М...РЕ	К...РТА
П...ЛКА	З...БОР
ТР...ВА	

Задание 7

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать и восстановить слова.

Инструкция: Прочитай и догадайся, какое слово написано в карточке.

МЕЛ-КО	РЫ-БА
КУ-СОК	ПЕЧ-НИК
КЕП-КА	
МА-ШИ-НА	

Задание 8

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово и поместить карточку в соответствующую коробку.

Инструкция: Прочитай слово, если оно обозначает один предмет, положи карточку в зеленую коробку, если много – в желтую.

СТУЛ	СТУЛЬЯ
КНИГА	КНИГИ
МЕДВЕДЬ	МЕДВЕДИ
КОТ	КОТЫ
СТЕНА	СТЕНЫ
ТРАВА	ТРАВЫ
ЛИСА	ЛИСЫ

Задание 9

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово и поместить карточку в соответствующую коробку.

Инструкция: Прочитай слово, если оно обозначает один предмет, положи карточку в зеленую коробку, если много – в желтую.

ПИШЕТ	ПИШУТ
ИДЁТ	ИДУТ
СВЕТИТ	СВЕТЯТ
ИГРАЕТ	ИГРАЮТ
ЕСТ	ЕДЯТ
СТРИЖЕТ	СТРИГУТ

Задание 10

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слово с предлогом и выполнить действие.

Инструкция: Прочитай слова и помести игрушку в нужное место.

В ВЕДРЕ

ПОД ВЕДРОМ

ЗА ВЕДРОМ

ПЕРЕД ВЕДРОМ

НА ВЕДРЕ

Задания, направленные на исследование сформированности осознанного чтения предложения (контрольный этап)

Задание 1

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложение и показать картинку с соответствующим высказыванием.

Инструкция: Прочитай предложение и покажи эту ситуацию на картинке.

**У СОБАКИ 3 ЩЕНКА.
В КАСТРЮЛЕ ГОРЯЧИЙ СУП.
ПОД БЕРЕЗОЙ ВЫРОС ГРИБ.
НА КЛУМБЕ РАСЦВЕЛИ АСТРЫ.
НА ПАРТЕ ЛЕЖАТ ТЕТРАДИ.**



Задание 2

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать пару предложений и показать картинку с соответствующим высказыванием.

Инструкция: Прочитай предложения и покажи эти ситуации на картинках.

Кто варит? А кто печет?

Кто кормит? А кто ест?

Кто поливает? А кто рыхлит?

Кто моет руки? А кто вытирает?

Кто прыгает? А кто бежит?

Задание 3

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать начало предложения и дополнить его.

Инструкция: «Прочитай предложение и закончи его».

Папа пилит

... жуёт траву

Маше купили в куклу.

... сидит на крыше.

Наступила теплая

Задание 4

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слова на карточках и соединить их по смыслу в предложения.

Инструкция: «Прочитай карточки слева и соедини их с карточками справа, чтобы получились предложения».

В озере плавает / утка с утятами.

Строители строят / высокий дом.

**Ваня читает / книгу про
животных.**

Задание 5

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать предложения и показать соответствующую картинку.

Инструкция: Прочитай предложения и покажи картинку, ответь на вопрос.

**«Петю ударил Коля.
Кто драчун?»**

«Дуб выше кедра. Покажи кедр»

**«Собаку укусила оса.
Кто кусался?»**

«Дом позади леса. Что впереди?»



Задание 6

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать слова на карточках и соединить их по смыслу в предложения.

Инструкция: Прочитай слова и составь правильное предложение.

Громко, птицы, весной, поют.

Спрятался, листьями, под, ёжик.

Лесу, в, белка, живет.

На, папа, машине, поехал.

**Задания, направленные на исследование сформированности
осознанного чтения текста (контрольный этап)**

Задание 1

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и выбрать сюжетную картинку, наиболее полно передающую содержание.

Инструкция: Прочитай текст и выбери картинку, которая больше других подходит к рассказу.

Ворона и рак

Летела ворона над морем, смотрит: рак ползет — хап его! И понесла в лес, чтобы, усевшись где-нибудь на ветке, хорошенько закусить. Видит рак, что приходится пропадать, и говорит вороне:

— Эй, ворона, ворона! Знал я твоего отца и твою мать — славные были люди!

— Угу! — ответила ворона, не раскрывая рта.

— И братьев и сестер твоих знаю: что за добрые были люди!

— Угу!

— Да все же хоть они и хорошие люди, а тебе не ровня. Мне сдается, что разумнее тебя никого нет на свете.

Понравились эти речи вороне; каркнула она во весь рот и упустила рака в море.



Задание 2

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и выбрать сюжетную картинку, наиболее полно передающую содержание.

Инструкция: Прочитай текст и выбери картинку, которая больше других подходит к рассказу.

МЕДВЕДЬ И СОЛНЦЕ

Просочилась в берлогу Вода – Медведю штаны промочила.

– Чтоб ты, слякоть, пересохла совсем! – заругался Медведь. – Вот я тебя сейчас!

Испугалась Вода, зажурчала тихим голосом:

– Не я, Медведушко, виновата. Снег во всём виноват. Начал таять, воду пустил. А моё дело водяное – теку под уклон.

– Ах, так это Снег виноват? Вот я его сейчас! – взревел Медведь.

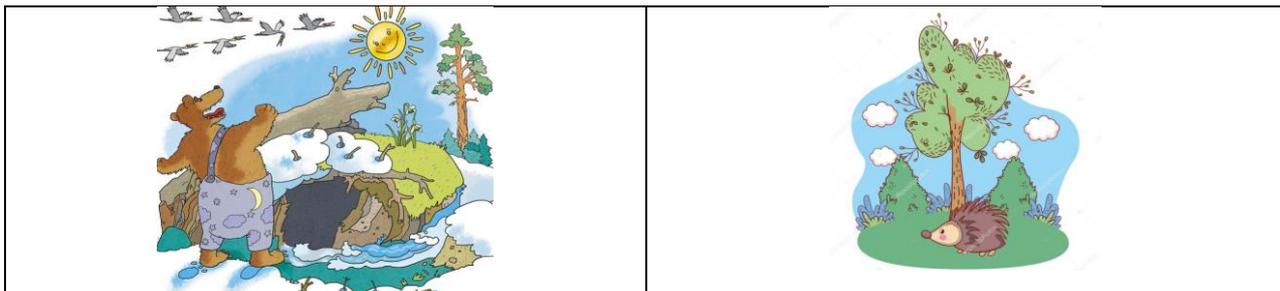
Побелел Снег, испугался.

Заскрипел с перепугу:

– Не я виноват, Медведь, Солнце виновато. Так припекло, так прижгло растаешь тут!

– Ах, так это Солнце мне штаны промочило? – рявкнул Медведь. – Вот я его сейчас!

А что «сейчас»? Солнце ни зубами не схватить, ни лапой не достать. Сияет себе. Снег топит, воду в берлогу гонит. Медведю штаны мочит. Делать нечего – убрался Медведь из берлоги. Поворчал, поворчал да и покосолапил. Штаны сушить. Весну встречать.



Задание 3

Ход исследования: ребенку предлагается прочитать текст и выбрать сюжетную картинку, наиболее полно передающую содержание.

Инструкция: Прочитай текст и выбери картинку, которая больше других подходит к рассказу.

Белка и волк

Белка прыгала с ветки на ветку и упала прямо на сонного волка. Волк вскочил и хотел ее съесть. Белка стала просить:

– Пусти меня.

Волк сказал:

– Хорошо, я пущу тебя, только ты скажи мне, отчего вы, белки, так веселы. Мне всегда скучно, а на вас смотришь, вы там наверху всё играете и прыгаете.

Белка сказала:

– Пусти меня прежде на дерево, а оттуда тебе скажу, а то я боюсь тебя.

Волк пустил, а белка ушла на дерево и оттуда сказала:

– Тебе оттого скучно, что ты зол. Тебе злость сердце жжёт. А мы веселы оттого, что мы добры и никому зла не делаем.



Вадим К.

I блок					II блок						III блок												
1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			
Задания		Задания		Задания			Задания		Задания		Задания			Задания			Задания						
В – высокий		С – средний		Н - низкий		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
1	2	3	4	5	НС	НС	НС	НС	НС	Н	НС	Н	Н	НС	НС	С	НС	Н	НС	НС	НС	НС	Н
С	С	НС	НС	Н																			
С	С	НС	НС	Н																			

Люба З.

I блок					II блок						III блок												
1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			
Задания		Задания		Задания			Задания		Задания		Задания			Задания			Задания						
В – высокий		С – средний		Н - низкий		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
1	2	3	4	5	НС	С	НС	НС	НС	НС	С	Н	Н	НС	С	С	НС	Н	С	НС	НС	С	НС
С	С	НС	НС	С																			
С	С	НС	НС	С																			

Андрей И.

I блок					II блок						III блок												
1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел		2 раздел		3 раздел			1 раздел			2 раздел			3 раздел			
Задания		Задания		Задания			Задания		Задания		Задания			Задания			Задания						
В – высокий		С – средний		Н - низкий		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
1	2	3	4	5	С	С	НС	НС	НС	НС	С	Н	НС	С	С	С	С	НС	С	НС	НС	С	НС
С	С	НС	НС	С																			
С	С	НС	НС	С																			

**Протоколы исследования состояния осознанности чтения у
обучающихся с легкой умственной отсталостью
(контрольный этап экспериментальной работы)**

Уровень	I блок									
	1 раздел					2 раздел		3 раздел		
	Задания					Задания		Задания		
	1	2	3	4	5	1	2	1	2	3
Низкий	0%	0%	0%	10%	30%	10%	10%	10%	10%	20%
Ниже среднего	10%	0%	70%	40%	0%	30%	20%	50%	50%	30%
Средний	70%	60%	30%	50%	40%	50%	40%	40%	40%	40%
Выше среднего	20%	40%	0%	0%	30%	10%	30%	0%	0%	10%
Высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Уровень	II блок						
	1 раздел		2 раздел		3 раздел		
	Задания		Задания		Задания		
	1	2	1	2	1	2	3
Низкий	30%	30%	50%	40%	20%	0%	0%
Ниже среднего	20%	10%	0%	50%	20%	30%	10%
Средний	40%	40%	40%	10%	30%	30%	60%
Выше среднего	10%	20%	10%	0%	30%	40%	30%
Высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Уровень	III блок						
	1 раздел			2 раздел			3 раздел
	Задания			Задания			Задания
	1	2	3	1	2	3	1
Низкий	0%	40%	0%	20%	20%	20%	30%
Ниже среднего	40%	30%	30%	30%	50%	10%	20%
Средний	60%	30%	70%	50%	30%	50%	40%
Выше среднего	0%	0%	0%	0%	0%	20%	10%
Высокий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

