

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

**Погосян Марина Зарзандовна**

### МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью  
направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

#### ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

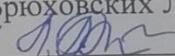
Заведующий кафедрой

к. п. н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2021 

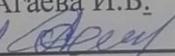
Руководитель магистерской программы

к. п. н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2021 

Научный руководитель

к. п. н., доцент Агаева И.Б.

20.11.2021 

Обучающийся Погосян М.З.

20.11.2021 

Красноярск 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования.....	9
1.1 Психолингвистическая характеристика чтения как вида речевой деятельности.....	9
1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью.....	13
1.3 Особенности овладения навыком чтения обучающихся младших классов с умственной отсталостью.....	19
1.4 Обзор методик по изучению и формированию навыков осознанного чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью.....	23
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	33
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	33
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	40
Глава III. Логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	49
3.1 Теоретические основы формирующего эксперимента.....	49
3.2 Логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.....	53
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	64
Заключение.....	70
Библиография.....	72
Приложения.....	80

## Введение

**Актуальность исследования.** Число детей с особенностями в развитии в настоящее время неуклонно растет. Согласно статистике, по данным на 2020 год в России количество детей с умственной отсталостью составляет 30% от общего числа детей инвалидов. У детей с умственной отсталостью наблюдаются недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой деятельности и физического развития, трудности при социализации, в обучении в школе вследствие замедленного развития письменной и устной речи. [17].

В соответствии с приказом Министерства образования от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ»; приказом Министерства образования и науки от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» началось обучение детей с 1 сентября 2016 года. [69].

Во ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определены требования к реализации АООП обучающихся с умственной отсталостью и установлены сроки освоения программы в течение 9 – 13 лет. В примерной АООП для детей с умственной отсталостью обозначены требования к реализации содержания предметной области «Чтение (Литературное чтение)». Реализация данных требований невозможна без понимания читаемого [53; 68].

Обучение, воспитание, реабилитация и последующая социализации детей с умственной отсталостью на современном этапе российского образования является одной из актуальных проблем развития данной группы обучающихся.

Проблемы обучения и развития детей с умственной отсталостью рассмотрены в трудах многих ученых, которые определили, что процесс

формирования полноценного навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью имеет ряд особенностей и протекает гораздо дольше, чем у обучающихся с нормальным развитием. Это приводит к возникновению трудностей в понимании прочитанных текстов [1; 2; 6; 9; 10; 12; 16; 18; 19; 21; 22; 27; 32; 36; 47; 51].

Обучение чтению для умственно отсталых школьников одно из важных условий для успешного обучения в школе. Чтение является средством эстетического и нравственного воспитания обучающихся с легкой умственной отсталостью

Обучение чтению школьников с умственной отсталостью приобретает особое коррекционно-педагогическое значение. Программа по обучению данному навыку построена на основе представлений о первичной сохранности развития познавательной сферы школьников. Опыт работы педагогов показывает, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности при освоении этого навыка, не смотря на коррекционную работу с данной группой обучающихся.

В настоящее время недостаточно научных разработок по определению содержания коррекционно-логопедической работы по формированию навыков чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью. В связи с этим возникает проблема в поисках способов и методов развития этих навыков, что определяет актуальность нашего исследования.

В результате анализа литературных источников по проблеме исследованиями нами определены **несоответствия и противоречия** между:

- низким уровнем развития навыков чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и ее значимостью для всестороннего развития личности ребенка;
- важностью создания специальных образовательных условий для данной группы обучающихся и недостаточностью логопедических методических разработок по обучению навыкам чтения.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в дефиците научных разработок по изучению и определению содержания коррекционно-логопедической работы по формированию навыков чтения у обучающихся с умственной отсталостью.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и изучить особенности и уровни сформированности навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью и определить содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся рассматриваемой группы

**Объект исследования** – осознанное чтение четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования** - содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

**Гипотеза исследования.** Мы предполагаем, что эффективность логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью существенно повысится при условии реализации коррекционно-логопедической работы по его формированию у рассматриваемой группы младших школьников.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования**:

1. Осуществить научный анализ литературных источников по проблеме исследования.
2. Составить и апробировать диагностический комплекс, направленный на изучение уровня сформированности навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.
3. Выявить особенности навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

4. Разработать и апробировать содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легко умственной отсталостью.

5. Оценить эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

**Методологической и теоретической основой исследования** явились положения общей и специальной психологии, педагогики и логопедии:

- положения общей и специальной психологии и педагогики (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);

- рекомендации, представленные в исследованиях отечественных ученых и практиков, по формированию навыков чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья (А.К. Аксёнова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.В. Комарова, Р.И. Лалаева, Р.С. Левина, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, и др.) [3; 14; 31; 32; 33;34; 70].

В процессе работы для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**:

- теоретические методы – анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические методы – педагогическое наблюдение, беседа с родителями и педагогами, констатирующий эксперимент;

- интерпретационный метод – качественный анализ экспериментальных данных.

**Научная новизна исследования** заключается в подборе и адаптации методик исследования сформированности навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью; разработке содержания коррекционно-логопедической работы по формированию навыков осознанного чтения у обучающихся с умственной отсталостью.

**Теоретическая значимость исследования:** определяется раскрытием понятия осознанное чтение как вида речевой, изучением особенностей

сформированности навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью, анализом существующих подходов к проблеме диагностики и формирования навыка осознанного чтения в исследованиях ученых.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что разработанная коррекционно-логопедическая работа может быть использована учителями-логопедами, учителями-дефектологами, родителями, воспитывающих детей с легкой умственной отсталостью.

**Организация исследования.** исследование проводилась на базе МБОУ Красноярской средней общеобразовательной школы №5 с обучающимися в количестве 5 человек в три этапа:

*I этап* – изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, разработка плана исследования и методики констатирующего эксперимента (ноябрь 2020 – февраль 2021 гг.).

*II этап* – проведение констатирующего эксперимента и анализ полученных результатов (февраль 2021 – сентябрь 2021 гг.).

*III этап* – разработка содержания коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью. (сентябрь 2021 – ноябрь 2021 гг.).

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

1) Участие в XIII Международной научно-практической конференции имени профессора В.А. Ковалевского «Психология и педагогика детства: развитие, воспитание, образование детей в условиях пандемии и ограниченного взаимодействия».

2) Участие во II всероссийской научно-практической конференции «Инновационные теории и практика в современном российском образовательном пространстве» на тему: «Особенности формирования навыка осознанного чтения у умственно отсталых школьников».

3) Публикацию основных положений и результатов исследования в сборнике в сборнике II научно-практической конференции «Инновационные теории и практика в современном российском образовательном пространстве» (г. Чебоксары 2020г.)

4) Педагогическую деятельность, осуществляемую с 2017 года в МБДОУ № 295 в г. Красноярске.

**Структура и объем магистерской диссертации.** Работа объемом 97 страницы, содержит в себе введение, 3 главы, заключение, список литературы, содержащий 75 источников, 9 приложений, 8 гистограмм.

## **ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

### **1.1 Психолингвистическая характеристика чтения как вида речевой деятельности**

Чтение – это вид речевой деятельности, при которой происходит процесс декодирования, то есть восстановление графической модели слова по его звуковому облику. Процесс чтения включает в себя серию операций: опознавание буквы; слияние букв в слоги; слияние слогов в слово; слияние слов в законченную фразу [18].

Процесс чтения – сложный психолого-педагогический процесс, основывается этот процесс на согласованной работе временных связей двух сигнальных систем и сложнейших механизмах анализаторов.

В отличие от устной речи, чтение является более поздним и сложным образованием. Письменная речь более высокий уровень речевого развития. Она формируется на основе устной речи. К уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы присоединяются условнорефлекторные связи письменной речи, при этом развивая ее. В письменной речи устанавливаются связи слово слышим- произносим- слово видим. Устная речь осуществляется рече-двигательным и речеслуховым анализатором. Б.Г. Ананьева в своих работах делает выводы что, письменная речь является зрительной формой существования устной речи. Письменная речь осуществляется зрительно-слухомоторным образованием. В письменной речи моделируется звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т.е. букв [6].

В своих работах А.К. Аксенова говорит, что осознанное чтение — это речевая деятельность, в процессе которой происходит перевод буквенного кода в звуковой код и происходит осмысление полученной информации. Следовательно, зрительная модель слова воспринимается и соотносится в

буквенные знаки, затем со звуками и воспроизводится слово. В процессе воспроизведения звукового образа со значением происходит осознание прочитанного. [2].

При процессе чтения выделяют техническую и смысловую сторону. Эти стороны взаимосвязаны друг с другом. С одной стороны, характер восприятия определяет понимание прочитанного, с другой стороны, на зрительное восприятие влияет содержание прочитанного. Навыки чтения у ребенка проявляются в старшем дошкольном возрасте или в младшем школьном возрасте. В данном возрасте ребенок уже способен излагать свои мысли. [6, с. 5; 73].

Только при сформированной устной речи, развитой лексика грамматической и фонетико-фонетической стороны речи, пространственного восприятия, зрительного анализа и синтеза можно успешно овладеть полноценными навыками чтения [20].

Чтение развивает мыслительную деятельность, помогает усвоить школьную программу, социализирует умственно отсталых детей. Все это отмечают многие отечественные олигофренопедагогики [14].

Развитая психическая и сенсомоторная сферы у ребенка создает благоприятные условия для успешного овладения операциями и действиями, лежащими в основе формирования чтения. Дети с нормальным интеллектом быстро переходят к послоговому чтению от побуквенного. Что ведет уже к формированию умения чтения слов и осознанию их смысла. На том этапе у детей появляется смысловая догадка. Читая слог, дети пытаются осмыслить целое слово и произнести его. Это говорит о появлении более высокого уровня понимания прочитанного [70].

Н.Н. Светловская указывает, что чтение бывает сознательным только тогда, когда читатель читает и понимает то, чего он не понимает [59]

По мнению Т.Г. Егорову, можно выделить 4 ступени формирования навыка чтения: овладение звукобуквенными обозначениями; послоговое

чтение; становление синтаксических приемов в чтении; синтетическое чтение.

Каждая ступень имеет свои задачи. Характеризуется разными приемами овладения, качественными особенностями, определенной психологической структурой и своими трудностями.

1. Овладение звукобуквенными обозначениями у детей происходит в течении всего до букварного периода и букварного периода. В начале овладения звукобуквенными обозначениями дети учатся анализировать речевой поток. Делят предложения на слова, затем делят слова на слоги и звуки. Выделяя звук из речи, дети соотносят его с соответствующим графическим изображением, буквой. Далее, в процессе чтения осуществляется синтез букв и слогов в слова, соотносится прочитанное слово со словом устной речи. На этой ступени темп чтения очень медленный, он зависит от характера читаемых слов. Простые слоги читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных. Понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание прочитанного слова происходит только тогда, когда это слово произносится в слух. Смысловая догадка практически не используется при чтении слов и предложений. На этой ступени смысловая догадка применяется при чтении конца слова и определяется предыдущей его частью, а не ранее прочитанным. Основная трудность в звукобуквенном периоде – это слияние звуков в слоги.

2. На ступени слогового чтения уже не возникают трудности при узнавании букв и слияние звуков в слоги. Слоги довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами в процессе чтения. На этапе послогового чтения единицей чтения является слог. На этой ступени темп чтения очень медленный. Это объясняется тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение и целостное восприятие. Ребенок читает слово по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

3. Степень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитического приема чтения к синтетическому приему. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые, трудные и сложные по своей звуко – слоговой структуре читаются еще по слогам. Важную роль на этом этапе играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного, ребенок часто заменяет слова, окончания слов. Это происходит потому, как ребенок не может быстро и точно проконтролировать смысловую догадку с помощью зрительного восприятия и пытается угадывать. Догадка имеет место только в пределах предложения, а не всего текста. Синтез слов в предложении на этой ступени является более зрелым. На этой ступени темп чтения возрастает.

4. Степень синтетического чтения характеризуется чтением целыми словами, группами слов. Техническая сторона чтения уже не вызывает трудности у школьников и не важна на данном этапе. Основная задача ступени синтетического чтения – осмысление читаемого. Процессы осмысливания содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени осуществляется уже синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка на данном этапе определяется смыслом и логикой всего содержания рассказа. Скорость чтения на данном этапе возрастает.

Таким образом, чтение сложный психолого-педагогический процесс, основывающийся на согласованной работе временных связей двух сигнальных систем и сложнейших механизмах анализаторов. Работа по развитию навыков чтения взаимосвязана и ведется совместно с работой над развитием устной и письменной речи.

## **1.2 Психолого-педагогические особенности обучающихся с умственной отсталостью**

Современное Российское образование уделяет большое внимание лицам с умственной отсталостью по вопросам воспитания, обучения, социализации и их реабилитации.

В современном мире количество детей с умственной отсталостью увеличивается. Среди детей с особенностями в развитии большую долю занимают дети с нарушением интеллекта. Для этих детей характерно замедленное развитие речи как устной, так и письменной, а это приводит к трудностям при социализации таких детей, а также затрудняет обучение. [17].

Характерной чертой для детей с умственной отсталостью является нарушение интеллекта – это диффузное органическое поражение головного мозга. Следствием такого поражения является недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой деятельности и физического развития. Функция и строение головного мозга детей с умственной отсталостью зависит от морфологических изменений, которые могут захватывать разные участки головного мозга и с разной интенсивностью.

Умственная отсталость – это совокупность форм патологии, которые влияют на развитие познавательной сферы. По времени поражения ЦНС выделяются: пренатальные (врожденные), перинатальные (природовые), постнатальные (первые годы жизни) формы умственной отсталости [1].

Всемирная организация здравоохранения в 1994 году приняла классификацию, по умственной отсталости и выделила четыре степени снижения интеллекта: незначительную, умеренную, тяжелую, глубокую. Умственная отсталость имеет несколько степеней по уровню интеллектуального дефекта:

Дебильность (незначительная степень умственной отсталости). Дебилы способны к обучению и обучаются в специальных коррекционных школах. Имбецильность (умеренная степень умственной отсталости). Имбецилы – усваивают элементарные навыки письма и чтения, обучение требует большого труда и длительный временной ресурс. Эти дети малоспособны к обучению

Идиоты – неспособны к труду и обучению.

Певзнер М.С. выделяет пять форм олигофрении: неосложненная форма олигофрении; олигофрения, осложненная нарушениями нейродинамических процессов; олигофрения с психопатоподобными формами поведения; олигофрения, сопровождающаяся нарушениями работы различных анализаторов; олигофрения с выраженной лобной недостаточностью [1].

Поражение коры головного мозга ребенка зависит от неблагоприятных факторов и различных причин у детей. Отечественная психиатрия выделила три группы причин, от которых зависит поражение головного мозга по Г.Е. Сухаревой:

1 группа – неполноценность генеративных клеток родителей, наследственные заболевания, патология эмбриогенеза.

2 группа – патология внутриутробного развития плода (воздействие инфекций, интоксикаций, травм).

3 группа – родовая травма и постнатальные поражения центральной нервной системы.

Олигофрения (от греческого – «малый ум») – группа патологических состояний, различных по причине, развитию и клинике обусловленных органическим поражением головного мозга, возникшим на ранних этапах онтогенеза (от внутриутробного до 3-х лет). Общее, что объединяет эти состояния, врожденное недоразвитие психики и как следствие интеллектуальной недостаточности. [1].

Олигофрения – органическая недостаточность головного мозга, которая носит остаточный, не усугубляющийся характер. Любые формы олигофрении – это недоразвитие психики, нарушение познавательных способностей. Дефекты психики при олигофрении проявляются у детей не сразу, эти дефекты становятся более заметными к концу дошкольного - началу школьного возраста. Дети школьного возраста с органической недостаточностью мозга ярко проявляют слабость или невозможность обобщения, ситуационный характер мышления, неспособность выделять существенные признаки предметов и явлений.

По международной классификации болезней (МКБ) умственная отсталость классифицируется:

Умственная отсталость

(F70-F79)

Для идентификации степени умственной недостаточности рубрики

F70-F79 употребляются со следующим четвертым знаком:

.0 С указанием на отсутствие или слабую выраженность нарушения поведения

.1 Значительное нарушение поведения, требующее ухода и лечения.

.8 Другое нарушение поведения.

.9 Без указаний на нарушение поведения

F70 Умственная отсталость легкой степени

Включено:

- слабо выраженная умственная субнормальность

- слабоумие

F71 Умственная отсталость умеренная

Включено: умственная субнормальность средней тяжести

F72 Умственная отсталость тяжелая

Включено: резко выраженная умственная субнормальность

F73 Умственная отсталость глубокая

Включено: глубокая умственная субнормальность

F78 Другие формы умственной отсталости

F79 Умственная отсталость неуточненная

Включено: умственная:

- недостаточность без дополнительных уточнений

- субнормальность без дополнительных уточнений

Умственная отсталость у ребенка может возникнуть и в более поздний период, однако это встречается редко. Это – деменция (слабоумие) Причины деменции: органическое заболевание мозга – менингоэнцефалит; травма

мозга- ушибы, сотрясения. Деменция приводит к прогрессирующей деградации. Этот процесс можно замедлить с помощью лечения [32].

Многие отечественные и зарубежные ученые в исследовании причин возникновения умственной отсталости придают большое значение возникновению этой патологии в результате генетических и хромосомных аномалий. У врожденной умственной отсталости преобладают генетические формы. Большую роль имеют нарушения, происходящие во внутриклеточном обмене. Умственно отсталым ребенок рождается по различным причинам, как эндогенным (внутренним), так и экзогенным (внешнесредовым). Однако, к умственной отсталости могут привести различные вирусные заболевания матери (краснуха). Алкоголь, наркотики, лекарственные препараты ведут к отравлению плода, а также хромосомные нарушения, эндокринные заболевания матери. К умственной отсталости могут привести травмы головного мозга во время родов, в период внутриутробного развития, в первый год жизни ребенка, а также ухудшение экологической обстановки в нашей стране [6; 19; 24; 41; 72; 75; 76].

Умственно отсталые дети новые условные связи формируют гораздо медленнее, чем нормальные дети, эти связи оказываются хрупкими и непрочными. У умственно отсталых детей слабая замыкательная функция головного мозга, это затрудняет создание новых связей, особенно сложных и объясняет замедленный темп обучения таких детей. Таким образом, у таких детей слабые процессы возбуждения и торможения, происходит частое охранительное торможение, вторая сигнальная система недоразвита.

Умственно отсталые дети, как и другие дети развиваются в течении всей своей жизни, они могут усваивать все простое, элементарное. Достигнуть высшего и сложного уровня любой сферы психики (нравственная культура, общение и абстракция) такие дети не могут. Облик умственно отсталого ребенка можно представить как усеченный конус, многие экспериментальные работы обнаруживали эту особенность. Опираясь на эти данные, можно сделать вывод: слабость отвлечения и обобщения – это

главный недостаток детей с интеллектуальными нарушениями. У умственно отсталых детей наблюдается следующие нарушения: ухудшение памяти, внимания, конкретность мышления, снижение аналитической способности, различные речевые нарушения, эмоциональные расстройства, изменение адаптивного поведения [52; 57].

Эмоционально – волевая сфера при легкой степени умственной отсталости относительно сохранена, нет грубых нарушений отдельных анализаторов. Важно, ребенку предлагать доступные и понятные задания, только тогда он способен к целенаправленной деятельности. Родители детей с легкой умственной отсталостью часто считают его благополучным, не замечая проблемы в его мышлении, речи, памяти. Дети с умственной отсталостью идя учатся В общеобразовательную школу становятся неуспевающими, так как не готовы к обучению в ней. Таких детей переводят в специальную школу восьмого вида или в специальный коррекционный класс, где они овладевают грамотой им нравится заниматься в мастерских. Это дает им почувствовать себя состоятельным в учебе. Прогноз развития детей в таких условиях и социальной адаптации благополучен [32].

Если у олигофренов неустойчивая эмоционально-волевая сфера они импульсивны, беспокойны, расторможены, отвлекаемы, непослушны, двигательно-непокойны, конфликтны, не обращают внимания и не реагируют на замечания взрослых. Эти нарушения в эмоционально-волевой сфере отягощает жизнь и их родителей, препятствуя участию таких детей в обществе, в образовании и интеграции [75].

Дети олигофрены, кроме умственной отсталости часто имеют другие патологии опорно-двигательного аппарата, слуха, речи, зрения. Это происходит, потому что диффузное поражение коры головного мозга сочетается с глубокими локальными повреждениями всей мозговой системы. Такие дети учатся в школах, где есть специальные классы для детей с детским церебральным параличом или со снижением слуха. В таких случаях, при наличии двойного или тройного дефекта затрудняется и снижает

возможности социально-трудовой адаптации, ограничены их жизненные развития и перспективы.

Олигофрены, у которых лобные отделы головного мозга выражены недостаточно, происходит изменение личности по лобному типу. Такие изменения приводят к резким нарушениям моторики, а это – вялость, безынициативность, беспомощность. Речь таких детей многословна, подражательна, бессодержательна. Они не способны учитывать ситуацию, психически напрягаться, целенаправленно действовать, у них снижена активность. К труду такие дети относятся пассивно, избегают выполнения простых, бытовых обязанностей. Развиваются такие школьники медленно, но к концу школьного обучения они осваивают элементарные виды деятельности.

Результаты зарубежных исследований в области дефектологии показали, распространенность различных психических расстройств значительно выше у детей с умственной отсталостью, чем у детей с нормальным интеллектом. Дети с нарушением интеллекта подвержены большому риску воздействия всех форм социального неблагополучия [76].

Все умственно отсталые дети имеют отклонения в словесно-логическом мышлении, у них происходит нарушение в высших процессах памяти, и очень слабо развито произвольное внимание. Учитывая эти моменты, разрабатываются учебные программы, специальные методики и содержание учебников [52].

Таким образом, анализ психолого-педагогических особенностей обучающихся с легкой умственной отсталостью выявил следующие особенности. В следствии диффузного органического поражения головного мозга у умственно отсталых детей наблюдается недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой деятельности и в физическом развитии. Данные нарушения проявляются в ухудшение памяти, внимания, конкретности мышления, снижении аналитической способности, различных

речевых нарушениях, а также в эмоциональных расстройствах, изменении адаптивного поведения

### **1.3 Особенности овладения навыком чтения обучающимися младших классов с легкой умственной отсталостью**

Умственно отсталые дети в процессе овладения навыком чтения испытывают определенные трудности. Этот процесс у них протекает гораздо медленнее. Исходя из их особенностей развития, им необходима адаптация учебного материала [2; 3; 4; 17; 33; 34; 35; 52; 60].

Полноценный навык чтения включает в себя такие качества чтения как: правильность, беглость, выразительность и осознанность. У детей с нарушением интеллекта процесс развития каждого качества своеобразен. По мнению В.Г. Петровой процесс слияния звуков сложен для детей с нарушением интеллекта. Дети очень часто не могут прочитать даже короткие и простые слова при этом зная хорошо буквы и точно называя их, [52].

Школьники с умственной отсталостью медленно с трудом запоминают буквы, путают сходные по написанию буквы, с трудом соотносят звук с буквой, длительное время на слоговое чтение с побуквенного, искажают звуковой состав слов, не могут соотносят с предметом, действием, признаком прочитанное слово.

Неоднородность контингента детей, которые находятся на разных этапах овладения чтением создает трудности в работе в коррекционных классах.

Слоговые образы накапливаются очень медленно у детей интеллектуальными нарушениями. Это связано с механическим заучиванием каждого слога и не пониманием обобщенного слогового образа.

Определенные трудности ученики испытывают при переходе от аналитического периода к синтетическому. Школьники сложно переключаются на чтение целыми словами. При чтении совершают ошибки, так как читая первое слово быстро пытаются прочитать следующее слово.

У умственно отсталых детей ограничено поле зрения. Поэтому они видят только ту букву, на которую направлен их взгляд. В следствии этого процесс развития такого навыка чтения, как беглость происходит медленно. Смысловая догадка недоступна данной категории детей не развита [30; 32].

Беглость чтения – следующий этап процесса чтения. На данном этапе увеличивается скорость восприятия текста, понимание опережает произнесение. Дети с нарушением интеллекта в два раза медленней читают, чем дети с нормально развитым интеллектом. Это связано с трудностями в осмыслении текста, недостаточностью речевого запаса, узким полем зрением и медленным образованием смысловой догадки и [18].

При чтении текста умственно отсталые дети допускают много ошибок: пропускают буквы и слоги, переставляют их местами, заменяют, теряют строки и т.д. Данные ошибки единичны и практически не свойственны детям с нормальным интеллектом и многочисленны для учеников с умственной отсталостью. Данного рода ошибки у умственно отсталых школьников наблюдаются и в старших классах и приводят к нарушению развития навыка беглого чтения [30; 45].

Выразительность чтения у школьников с интеллектуальной недостаточностью улучшается с повышением беглости и сознательности чтения. Многие дети с умственной отсталостью, как и дети с нормальным интеллектом обладают способностями к выразительному чтению [42].

В нашем исследовании нас интересует осознанное чтение. Осознанное чтение – это качество чтения, при котором происходит понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Общая интеллектуальная недостаточность и недоразвитие речи является препятствием в освоении данного навыка и приводит к нарушениям осознанности чтения. В своих исследованиях В.Я. Василевская подробно раскрывает те трудности, которые испытывают при работе над осмыслением текста школьники с умственной отсталостью [12].

Школьникам с интеллектуальными нарушениями сложно устанавливать причинно-следственные связи. В силу своих психофизиологических особенностей они не понимают и не могут оценить поступки героев произведений, выделить главную мысль в тексте. В следствии чего ученики испытывают трудности при осмыслении произведения в целом. Если в произведении много событийных фактов, персонажей, мест действий, то восприятие текста становится искаженным. Искажение представления ситуации в произведении это как следствие нарушения наглядно-образного мышления. Затрудняют усвоения содержания текста следующие факторы: бедный словарь, непонимание многих слов, употреблять слова и выражения в переносном значении и не понимать словосочетания. Часто возникают случайные ассоциации. Это происходит по причине совпадения внешне схожих моментов: одинаковые имена персонажей, похожие названия произведений [2; 12].

Осознанность читаемых текстов улучшается по мере взросления детей. Школьники начинают правильно воспринимать информацию, заложенную автором в тексте. Но даже у старшеклассников сохраняется фрагментарность восприятия читаемого текста. Также остаются трудности в осмыслении главной мысли произведения. Можно сделать вывод: нарушение мыслительных операций создает ограничение в овладении навыками осознанного чтения у школьников с умственной отсталостью [12].

Таким образом, полноценные навыки чтения такие как правильность, беглость, выразительность и осознанность, умственно отсталые дети осваивают с определенными трудностями и гораздо медленнее, в силу своих психофизиологических особенностей, чем дети с сохранным интеллектом. Формирование навыков чтения – это длительный и сложный процесс для умственно отсталых школьников.

#### **1.4. Обзор методик по изучению и формированию навыка осознанного чтения у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью**

В работе рассмотрены и проанализированы различные работы авторов, которые занимаются изучением осознанного чтения школьников с умственной отсталостью, таких как М.Ф. Гнездилов, Т.Г. Рамзанева, М.И. Оморокова, В.В. Воронкова, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина [17; 14; 32; 33; 47; 56; 71].

В своих работах М.Ф. Гнездилов пишет, что на протяжении школьного периода ученики должны овладеть всеми навыками чтения таких, как беглость, правильность, выразительность, осознанность, чтобы на момент окончания обучения в школе у них появился интерес к книге, умение разбираться в прочитанном без посторонней помощи и делать выводы. Автор считает, что работа, проведенная до момента овладения навыком чтения очень важна. Учитель сам определяет целесообразность работы до овладения чтением [17].

Работа на подготовительном этапе заключается в следующем:

Школьников знакомят с биографией автора, его жизнью, творчеством. Разбирают значения не знакомых слов в произведении. Также расширяют представления о явлениях, событиях, описанных в тексте произведения. Тем самым создают условия для соотнесения фактов в произведении с реальными событиями повседневной жизни.

При анализе текста Т.Г. Рамзаева рекомендуют такие виды работ: выборочное чтение отдельных фрагментов текста, постановка вопросов учащимися, ответы на вопросы своими словами, иллюстрирование текста, составление плана произведения [56].

Осознание прочитанного текста у школьников напрямую зависит от этапа обучения, на котором они находятся, а также от представленного материала для чтения. В учебники по чтению включены произведения

разных жанров. Педагог в своей работе должен стремиться к тому, чтобы учащиеся соотносили словесные выражения с конкретными образами [42].

Поэтому, читать произведения желательно сначала целиком, а не по частям. При этом школьники получают общее впечатление. В следствии чего проводится глубокий анализ текста прочитанного.

1. В сказках и рассказах, на основе определенной сюжетной линии, отдельные смысловые элементы объединяются в одно целое. В этом заключается своеобразие рассказов и сказок. При построении сюжета рассказов выделяют несколько их видов:

- сюжетные рассказы без сложных смысловых связей
- рассказы с более сложными смысловыми связями, с пропущенными звеньями, которые восстанавливаются при осмысливании общего содержания текста.
- рассказы, где понимание смысла происходит за счет установления связей между фактами, описанными в тексте.

Для осмысления содержания читаемого текста используются различные способы. Это различные иллюстрации, сюжетные и предметные картины, инсценировка фрагментов из читаемого рассказа, сопоставление событий в рассказе с соответствующими событиями из личного опыта школьников, лексический и логический разбор читаемого произведения.

Сложные предложения, встречающиеся в тексте, разъясняются школьникам, путем расчленения их на более простые, при помощи наводящих вопросов педагога [42].

2. Басни и стихотворения. Основная задача при чтении басен и стихотворений заключается в том, чтобы раскрыть замысел автора или образ, который автор хотел показать; вызывать у школьников личное отношение к прочитанному. Поэтому анализ стихотворения или басни следует начинать с главных строк, затем переходить к анализу других частей текста.

Не следует забывать о приемах работы по образному восприятию содержания произведения и умению устанавливать связи между отдельными образами.

В баснях излагаются факты образно и очень сжато. Поэтому, это дает возможность подводить детей к пониманию выводов. Метод работы над баснями предполагает более глубокое восприятие содержания текста. [56].

В работе над пониманием прочитанных слов, предложений и текстов Р.И. Лалаева предлагает использовать следующие методы:

- после прочтения школьником или учителем слова, предложения, или текста ученику предлагается выполнить соответствующее действие, показать подходящую картинку или ответить на заданный вопрос;

- в соответствии прочитанному тексту школьнику предлагается выбрать сюжетную картинку, расположить картинки в нужной последовательности или убрать картинку, которая не подходит;

- задания на коррекцию деформированного текста. После прочтения отдельных предложений школьнику нужно составить связный рассказ; придумать начало текста или конец.

- составление плана, пересказ по составленному плану [32; 33].

Автор считает, что понимание смысла читаемого текста предполагает установление причина-следственных связей, временных отношений, выделение главной мысли произведения, умение оценивать и охарактеризовать действия и поведение действующих лиц [33].

Для лучшего восприятия текста М.А. Воронина предлагает использовать следующие приемы в работе, основываясь на опыт работы с детьми с нормальным интеллектуальным развитием страдающих дислексией.

- пересказа текста иными речевыми средствами, не такими как в тексте;

- восстановление текста используя план;

- составление рассказа по его началу и концу;

- пересказ текста от другого лица;

- введение элементов описания в рассказ;
- выборочное пересказывание текста;
- деление текста на предложения;
- из деформированных предложений составление текста;
- составление связного рассказа путем переставления предложений в тексте [24].

В работах А.К. Аксеновой говорится, что осознанное чтение – это важное качество чтения, овладевая которым, достигается более глубокое понимание смысла и идеи читаемых текстов.

В коррекционной школе работа по формированию навыков осознанного чтения имеет ряд специфических отличий от работы, проводимой в массовой школе:

- работа по подготовке к восприятию текста ведется с учащимися более углубленно с применением различных методов и приемов. В данный вид работы можно включить различные экскурсии, показ картинок, натуральных предметов. В работе очень важно проводить анализ возможных ситуаций. Так же можно использовать беседы, где уточняются имеющиеся представления и понятия в жизненном опыте детей, устанавливается связь между новым и уже знакомым материалом.

- на разных этапах занятия рекомендуется проводить словарную работу. на каждом этапе разбирают не более четырех слов. Этот вид работы очень важен при работе над осознанностью чтения.

- анализ изобразительных средств художественного произведения вызывает сложности у младших школьников. В работе над анализом изобразительных средств используется сравнение слов, употребляемых в прямом и переносном смысле, составления плана по сюжетным картинкам. Для понимания образных выражений младшими школьниками применяются зарисовки.

- первоначальное чтение текста очень важно для правильного его восприятия учениками. Поэтому в начальной школе все произведения первоначально читает учитель.

- при повторном чтении произведения уже производится анализ текста. В отдельных случаях возможно анализировать текст при первичном чтении учащимися. В младших классах текст анализируется от частного к общему.

- закрепить содержание прочитанного произведения через следующие виды работ: просмотр видео; фильмов на эту же тематику; соотношение иллюстраций с отдельными фрагментами текста произведения; зарисовка и лепка героев произведения; установление связей между жизненной конкретной ситуацией с прочитанной в произведении. Учитель может давать часть текста для прочтения дома, при этом школьникам предлагаются вопросы по прочитанному тексту.

- с третьего класса ведется работа над составлением плана. В младших классах картинный или словесный план составляется совместно с педагогом при участии всего коллектива. Заголовки к частям текста подбираются в виде повествовательных, вопросительных, редко – назывных предложений.

- в конце второго года обучения школьники начинают самостоятельно пересказывать содержание прочитанного текста. Ученики при пересказе могут демонстрировать описанные действия, показывать картинки, соответствующие событиям, зарисовывать фрагменты. Для школьников с умственной отсталостью данная работа сложна, поэтому они быстро теряют интерес к ней. Для заинтересованности и поддержки интереса рекомендуется использовать различные дополнительные приемы, активизируя речь учеников. Для этого можно применять сюжетные картинки в качестве плана, пересказывать текст по цепочке, пересказывать отдельные эпизоды текста, устраивать соревнования по пересказу по рядам.

Обобщающая беседа – заключительный этап работы над произведением. Эту работу рекомендуется заканчивать творческой деятельностью учеников [2].

Для школьников с тяжелыми нарушениями речи Г.Ф. Чиркина предлагает следующие приемы:

- работа с деформированным текстом;
- текст с подчеркнутыми словами, которые нужно заменить синонимами;
- составление текстов с опорой на вербальный алгоритм [72, с. 131-155.].

Подробно проблемами у школьников, связанных с нарушениями чтения и письма занимался А.Н. Корнев. В своих работах по коррекции и формированию навыков чтения он предложил свои методы и приемы. Он считает, что у школьников прежде всего должен быть сформирован функциональный базис навыков чтения и письма.

Для развития способности полного понимания текстов автор предлагает вести следующую работу:

- обязательно контролировать прочитанное с помощью пересказа, сюжетных картинок, соответствующих прочитанному тексту или предложению;
- выработка навыков самоконтроля и проверки при понимании прочитанного текста «про себя» [30].

Подобные работу рекомендуют вести И.З. Постоловский, М.И. Оморокова [47; 55]. После прочтения текста школьникам предлагаются следующие проверочные задания:

1. Короткие 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 короткого рассказа 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 [47].

При обучения осознанному чтению про себя школьникам предлагается задания, перед тем как они начинают читать текст.

- прочитай задание на карточке и выполни его
- найди ответ в тексте, вопрос записан на доске;
- подготовься к ответу своими словами на вопросы, которые записаны на доске;
- подготовься к пересказу прочитанного текста;
- по данному плану раздели текст на части;
- раздели текст на части самостоятельно.

На первоначальном этапе обучения использование чтения про себя возможно только если текст был прочитан в слух и разобран до этого. При чтении про себя отдельного фрагмента текста ученикам предлагается одно из перечисленных заданий.

На данном этапе обучения осознанное чтение у школьников формируется при прослушивании текста с установкой на элементарное осмысление его содержания или эмоциональную оценку. Также предполагается оценка прочитанного текста. Нахождение слов и выражений с использованием наглядности. Ответы на вопросы по содержанию и в связи с рассмотрением иллюстраций. Выборочное чтение по вопросам. Пересказ близко к тексту всего произведения или его. С опорой на предложенные иллюстрации деление текста на части. Продолжение незаконченного рассказа по иллюстрациям. Выводы по прочитанному тексту. Сравнение прочитанного текста с жизненным опытом детей [4, с. 33-37.]

Можно сделать вывод, что работа по формированию навыков осознанного чтения у обучающихся с умственной отсталостью имеет ряд специфических отличий от работы, проводимой с обучающимися с

сохранным интеллектом. Рассмотрены и проанализированы различные работы авторов и педагогов -практиков, которые предлагают использовать различные приемы и методы в работе над становлением навыка осознанного чтения. При выборе методов и приемов работы нужно исходить из индивидуальных особенностей детей с умственной отсталостью

### **Выводы по 1 главе**

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования определил:

1. Дети с умственной отсталостью – это дети с интеллектуальными нарушениями, у которых отмечается диффузное органическое поражение головного мозга, которое проявляется в недоразвитии всей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и нарушения в физическом развитии.

У младших школьников с легкой умственной отсталостью наблюдаются значительные нарушения процессов памяти, внимания, свойственны отклонения в словесно-логическом мышлении. На основании этих психологических особенностей детей разрабатываются содержание учебных программ учебников, разрабатываются специальные методики.

2. Следствием низкой социализации и не успеваемости в учебной деятельности школьников с нарушением интеллекта являются трудности в обучении навыка чтения. Чтение, как особый вид деятельности, представляет большие возможности для речевого, эстетического и умственного развития учеников.

3. У обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются трудности при обучении чтению. В силу психофизиологических особенностей обучающихся данной категории процесс овладения навыкам чтения у них протекает гораздо медленнее и с большими затруднениями, чем у школьников с нормальным интеллектом. К нарушению осознанности чтения приводят интеллектуальная недостаточность и недоразвитие речи.

Умственно отсталым школьникам свойственно замедленное образование догадки, узкое поле зрения, скудность словарного запаса, нарушение мыслительных операций. Все это является препятствием для формирования навыков осознанного чтения.

4. Развитию беглому и правильному чтению уделяется много внимания в методиках по работе над коррекцией чтения, однако информации о специфике обучения навыкам осознанного чтения недостаточно. На сегодняшний день эта проблема остается актуальной и недостаточно разработанной.

## **ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента (цели, задачи, авторский вклад, анализ состояния детей, методика констатирующего эксперимента, критерии оценок)**

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ Красноярской средней общеобразовательной школы № 5.

В эксперименте участвовали двадцать учеников 4 класса 10-11 лет с легкой умственной отсталостью. Из них тринадцать мальчиков и семь девочек. Списочный состав участников эксперимента (Приложение А).

Характеристика анамнеза обучающихся с легкой умственной отсталостью:

Мальчик рожден от четвертой беременности. Мать во время беременности злоупотребляла алкоголем и курением. Роды преждевременные на 36-37 недели беременности. Масса тела при рождении 1900г. длина тела 56 см. Диагноз при выписке из роддома: перинатальное поражение центральной нервной системы, анемия средней тяжести, пренатальная гипертрофия второй степени, внутриутробная гипоксия головного мозга.

Девочка рождена от первой многоплодной беременности. В результате многоплодной беременности роды проходили с осложнениями. Ребенок рожден глубоко недоношенным на 28 недели беременности с низкой массой тела 1600г. При выписке из роддома имел следующие диагнозы: церебральная ишемия второй степени; анемия ранняя, тяжелая третьей степени; внутрижелудочковое кровоизлияние.

Остальные обучающиеся (12 человек) рождены от первой, второй беременностей. Беременности были осложнены токсикозом, хроническими заболеваниями матерей. Роды преждевременные на 32-37 неделях. Дети рождены с низкой массой тела, с выраженной внутриутробной гипоксией головного мозга, анемией разной степени тяжести, церебральной ишемией.

Все испытуемые прошли комиссию ППК, где им рекомендовано обучение в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях в классах с легкой умственной отсталостью по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 1 [54].

Умственное развитие обучающихся и запас их общих представлений на среднем уровне. У всех учеников нарушена эмоционально-волевая сфера. Школьники неусидчивы, расторможены, отвлекаемы.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие условия:

1. Возрастная категория детей (все дети 10-11 лет)
2. Характер дефекта (легкая умственная отсталость)
3. Обучение по примерной адаптированной основной программе образования обучающихся с умственной отсталостью, вариант 1.

С целью изучения особенностей сформированности навыков осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью и разработать коррекционно-логопедическую работу по преодолению выявленных нарушений был проведен констатирующий эксперимент.

**Целью констатирующего эксперимента** являлось изучение особенностей сформированности навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Из данной цели мы определили ряд **задач**, которые решались в ходе констатирующего эксперимента:

1. Разработать диагностические методики для изучения сформированности навыка осознанного чтения.
2. Проанализировать особенности и возможности формирования навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Результатом констатирующего эксперимента выступало апробация методики формирования навыка осознанного чтения у школьников 4 класса с легкой умственной отсталостью и методические рекомендации для родителей и педагогов по решению проблем выявленных при обследовании школьников.

В основу методики проведения констатирующего эксперимента были положены научно-исследовательские работы ведущих специалистов в пределах проблемы исследования А.К. Аксеновой, М.А. Ворониной, Р.И. Лалаевой [12;13;15]. Также учитывались рекомендации примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [54].

Апробированная нами методика преобразована с учетом дифференцированного подхода и особенностей обследуемых школьников: изменены тексты, задания.

Бальная шкала разработана с учетом возрастных особенностей детей и поставленных задач.

Методика обследования состоит из серий заданий по обследованию сформированности навыка осознанного чтения.

При обследовании учитывались индивидуальные особенности учеников. В каждом задании предусматривалась помощь.

Время обследования испытуемых составляло 30-40 минут.

Обследование проводилось в первой половине дня в середине недели. После выполнения ряда заданий проводилась физкультурная пауза.

Тексты использованные при проведении обследования для школьников были разработаны на основе примерной адаптированной программы 4 класса для школьников с легкой умственной отсталостью.

Осознанное чтение предполагает умение школьников последовательно и самостоятельно пересказать текст. После прочтения произведения понять основную мысль.

Перед школьниками на занятии ставились следующие задачи: прочесть рассказ, пересказать и выделить главную мысль рассказа.

В рамках одного занятия детям было предложено не более одного рассказа.

Обследуемой группе школьников предлагалось серия заданий, состоящие из разных видов произведений.

I задание – рассказ с последовательным развитием событий, с несложными смысловыми связями. («Лисята» Е.И. Чарушин)

II задание – рассказ с пропущенным звеном в развитии событий. («Акула» Л.Н. Толстой)

III задание – рассказ со скрытым смыслом («Косточка» Л.Н. Толстой)

I. Рассказ с последовательным развитием событий с несложными смысловыми связями (Приложение Б).

Цель исследования: изучить уровень сформированности навыка осознанного чтения, используя рассказ с последовательным развитием событий.

Процедура проведения: Школьникам предлагалось прочитать рассказ «Лисята» Е.И. Чарушина. Так как занятие проходило в индивидуальной форме, отвлекающие внимание ребенка моменты были исключены.

Инструкция: «Прочти внимательно рассказ и перескажи его»

При возникновении затруднений в процессе осуществления пересказа текста обучающемуся предлагался ряд вопросов и сюжетные картинки для составления картинного плана (Приложение И).

- О ком говорится в рассказе?
- Какие были лисята?
- Как автор называет лисят?
- Как лисята играли?
- Куда спрятались лисята?
- Как охотник обнаружил лисят?
- Чем заканчивается рассказ?

Ученикам давалась время для обдумывания ответа, после прочтения рассказа.

Критерии оценивания рассказа:

3 балла – пересказывает рассказ самостоятельно, последовательно;

2 балла – не умеет последовательно передавать содержание рассказа, пересказывает с помощью наводящих вопросов;

1 балл – не может воспроизвести содержание прочитанного, даже при помощи наводящих вопросов, не понимает

II. Рассказ с пропущенным звеном в развитии событий (Приложение В).

Этот рассказ более сложный для понимания, так как обучающемуся необходимо самостоятельно восстановить пропущенные звенья.

Цель исследования: изучить уровень сформированности навыка осознанного чтения, используя рассказ с пропущенным звеном в развитии событий.

Процедура проведения: Ученикам предлагалось произведение «Акула» Л.Н. Толстого.

Инструкция: «Прочти внимательно рассказ и перескажи его»

При возникновении затруднений в процессе осуществления пересказа текста обучающемуся предлагался ряд вопросов и сюжетные картинки для составления плана (Приложение В; Приложение Е).

Критерии оценивания рассказа 2 вида:

3 балла – восстанавливает полноту и последовательность событий самостоятельно;

2 балла – самостоятельно не воспроизводит полноту и последовательность событий, пересказывает с помощью наводящих вопросов и составленного совместно с педагогом картинного плана;

1 балл – не может воспроизвести полноту и последовательность событий, даже при помощи наводящих вопросов.

III. Рассказ со скрытым смыслом (Приложение Г).

При выполнении этого задания внимание обращалось на умение обучающихся осмысливать подтекст произведения.

Цель работы: изучить уровень умения определять скрытый смысл произведения.

Процедура проведения: Ученикам для пересказа был представлен рассказ «Косточка» Л.Н. Толстого.

Инструкция: «Прочти внимательно рассказ и перескажи его»

При возникновении затруднений в процессе осуществления пересказа текста обучающемуся предлагался ряд вопросов и сюжетные картинки для составления плана (Приложение Г; Приложение Ж).

Критерии оценивания рассказа 3 вида:

3 балла – восстанавливает полноту и последовательность событий самостоятельно, и осознает скрытый смысл произведения;

2 балла – скрытый смысл произведения осознан только после разбора произведения совместно с педагогом;

1 балл – скрытый смысл не осознан даже после разбора произведения совместно с педагогом.

Уровни успешности заданий.

Высокий уровень – 7-9 баллов;

Средний уровень – 4-6 баллов;

Низкий уровень – ниже 4 баллов.

Критериями оценки являлись:

- правильность выполнения задания;
- принятие и понимание инструкции;
- принятие и использование помощи.

Таким образом, нами был разработан комплекс диагностических методик обследования навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью. Определены уровни успешности заданий, с учетом особенностей испытуемых.

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Комплекс диагностических методик обследования навыка осознанного чтения включает в себя три задания. По каждому заданию выполнен анализ результатов.

Результаты выполнения первого задания–рассказ с последовательным развитием событий с несложными смысловыми связями, целью которого являлось изучение уровня сформированности навыка осознанного чтения четвероклассников с легкой умственной отсталостью, используя рассказ с последовательным развитием событий.

Количественные результаты представлены на рисунке 1 (см. Приложение Д).



Рисунок 1– результаты выполнения первого задания

При выполнении первого задания десяти испытуемым потребовалась помощь экспериментатора. Испытуемые пересказывали рассказ с помощью наводящих вопросов. Ошибки заключались в повторах одних и тех же частей текста. Пересказ был кратким (не более 8-10 предложений). Смысл прочитанного рассказа искажался незначительно.

Десять обучающихся с заданием не справились. Ответы на вопросы были однообразны. Связать предложения в рассказ обучающиеся не пытались. У них наблюдались трудности при самостоятельном составлении высказываний, отмечались ошибки в употреблении словоформ, нарушались

связи в предложениях, не соблюдался порядок слов, а также отдельные фрагменты текста детьми пропускались. Данные трудности при пересказе рассказа у обучающихся с легкой умственной отсталостью связаны с ограничением знаний и бедным словарным запасом, недостаточностью звуко-слогового анализа и синтеза, слабостью памяти и внимания, трудностью в понимании и установлении причинно-следственных связей, установлении логической последовательности событий, низкой работоспособности.

Результаты выполнения второго задания-рассказ с пропущенным звеном в развитии событий, целью которого являлось изучение уровня сформированности навыка осознанного чтения, используя рассказ с пропущенным звеном в развитии событий.

Количественные результаты представлены на рисунке 2 (см. Приложение Д).

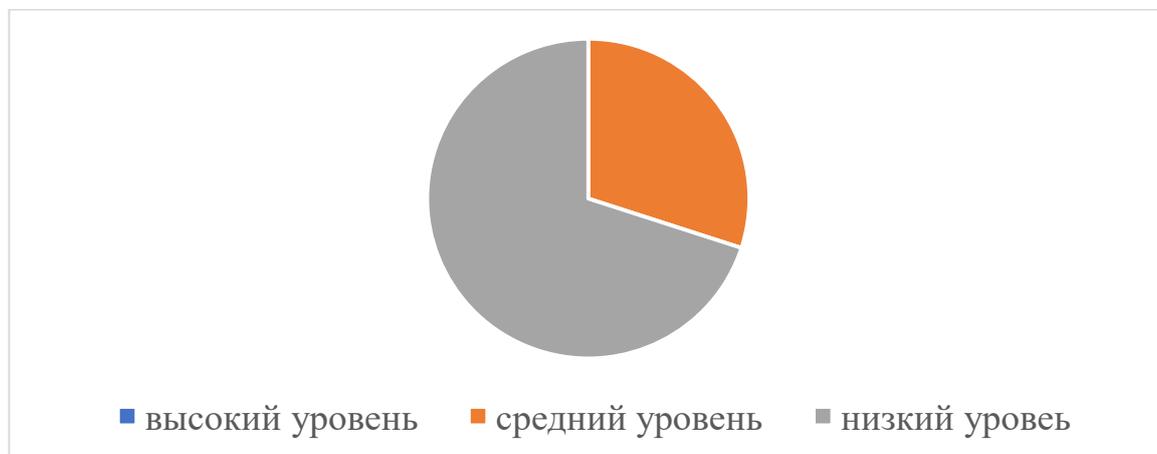


Рисунок 2 – результаты выполнения второго задания.

При выполнении второго задания четырнадцать учеников не воспроизвели полноту и последовательность событий, даже при помощи наводящих вопросов и картинного плана, отмечались ошибки в употреблении словоформ, нарушались связи в предложениях, пропускались фрагменты текста. В связи с низким уровнем способностей в аналитико-

синтетической деятельности испытуемым было трудно восстановить последовательность событий или воспроизвести пропущенное звено в контексте произведения.

Шесть испытуемых выполнили задание с помощью экспериментатора. Испытуемым сложно было устанавливать смысловые связи между поступками героев и отдельными событиями в рассказе. Наблюдались сложности в выявлении основного замысла рассказа. Текст для школьников был сложен, так как информационная сторона произведения не пересекалась с их личным опытом.

Некоторые школьники принимали артиллериста и отца мальчика за двух разных героев.

При затруднениях в воспроизведении текста школьникам задавались наводящие вопросы.

Почему мальчики решили купаться?

Как вели себя мальчики во время купания?

Куда поплыли мальчики? Почему?

Как сначала отнесся к поступку отец одного из мальчиков?

Кем был на корабле отец мальчика?

Что детям грозило?

Как отец воспринял опасность?

Почему мальчики не слышали, что кричал старый артиллерист?

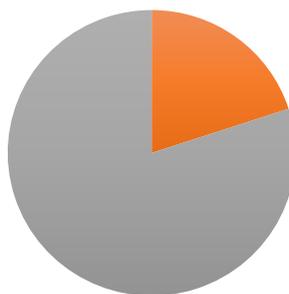
Хорошо ли поступили мальчики, когда уплыли в открытое море?

Почему это плохо?

Предлагались картинки для составления плана (см. Приложение Е).

Результаты выполнения третьего задания—рассказ со скрытым смыслом целью которого являлось изучение уровня сформированности умения определять скрытый смысл произведения.

Количественные результаты представлены на рисунке 3 (см. Приложение Д).



■ высокий уровень ■ средний уровень ■ низкий уровень

Рисунок 3 – результаты выполнения третьего задания

Анализ результатов показывает, что рассказ со скрытым смыслом оказался более сложным для испытуемых. Большинство детей не поняли замысел автора. Марина: «Вся семья засмеялась, потому что мальчик проглотил косточку».

Четыре испытуемых пересказывали текст, опираясь на вопросы и картинный план. При понимании смысла произведения требовалась помощь экспериментатора.

Шестнадцать испытуемых пересказывали текст очень кратко, искажая информационную сторону произведения. Наблюдались трудности в употреблении словоформ, нарушении связей в предложении, пропуск отдельных фрагментов текста. Не смогли обнаружить скрытый смысл рассказа, даже при помощи экспериментатора.

Этот вид произведений представлял большую сложность при пересказе для учащихся. Испытуемым сложно было установить смысловые связи между поступками героев и отдельными событиями в рассказе. Наблюдались сложности в выявлении основного замысла рассказа, так как обучающиеся воспринимают только доступное им содержание. Трудности при пересказе у обучающихся обусловлены слабостью памяти и внимания, трудностью в понимании и установлении причинно-следственных связей, установлении логической последовательности событий,

При пересказывании рассказа школьники опирались на план:

- 1.Что купила мама?
- 2.Почему Ване очень хотелось слив?
- 3.Как Ваня поступил?
- 4.Что обнаружила мама, когда пересчитала сливы?
- 5.Что произошло за обедом?
- 6.Как поступил папа?
- 7.Почему все засмеялись после Ваниных слов?
8. Почему заплакал Ваня?

Предлагались сюжетные картинки для составления картинного плана (см. Приложение Е).

Результаты сформированности навыка осознанного чтения у четвероклассников выявленные в результате констатирующего эксперимента представлены на рисунок 4 (см. Приложение Д).

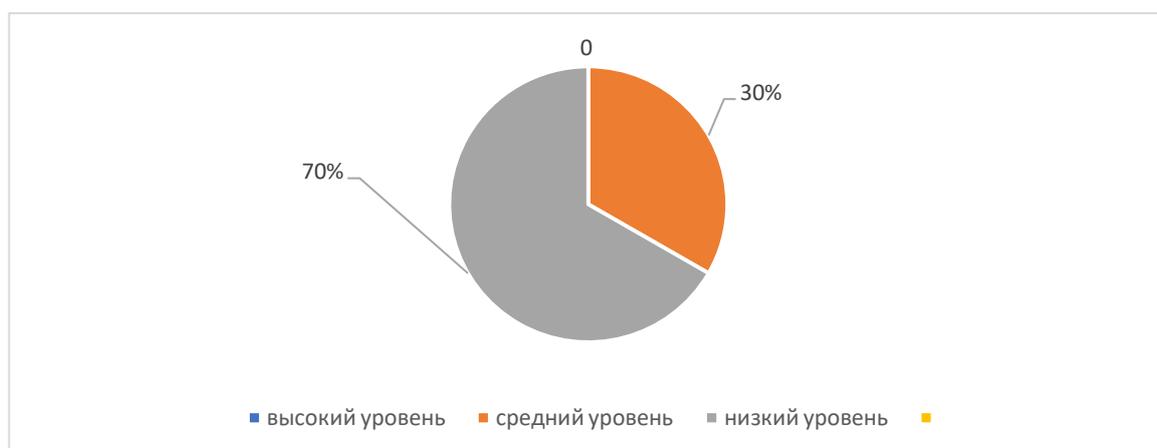


Рисунок 4 – результаты сформированности навыка осознанного чтения.

Анализ результатов показывает, что навык осознанного чтения у школьников 4 класса с легкой умственной отсталостью сформирован на низком уровне у 14 (70%) школьников, на среднем уровне у шести (30%) четвероклассников.

Исходя из данных констатирующего эксперимента были выявленные особенности навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой степенью умственной отсталости.

Из-за не сформированности психических процессов ученики задавали много вопросов по содержанию произведений. Понимание текста у школьников с интеллектуальной недостаточностью напрямую зависит от содержания рассказа, от полноты раскрытия замысла текста автором.

Выражена несформированность мышления: не умение восстановить текст, воспроизводить логическую цепочку, анализировать текст

Трудности в пересказе у школьников возникали из-за недостаточно сформированного словарного запаса, ошибок в употреблении словоформ, нарушении грамматически правильного построения предложения. Школьники не могли связать сюжет произведения с собственным опытом.

В связи с низким уровнем способностей в аналитико-синтетической деятельности испытуемым было трудно восстановить последовательность событий или воспроизвести пропущенное звено в контексте произведения.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили выделить следующие специфические особенности сформированности навыка осознанного чтения, а именно:

1. непонимание отдельных слов
2. ошибки в употреблении словоформ
3. нарушение связей в предложениях
4. фрагментарное восприятие текста
5. неумение последовательно восстановить текст
6. неумение воспроизводить логическую цепочку
7. неумение воспроизводить пропущенное звено в контексте событий
8. неумение анализировать текст.

## Выводы по 2 главе

В исследовании принимали участие двадцать учеников 4 класса 10-11 лет с легкой умственной отсталостью. Из них тринадцать мальчиков и семь девочек.

На основании методик ведущих специалистов области исследуемой проблемы разработан комплекс диагностических методик обследования навыка осознанного чтения у умственно отсталых школьников 4 класса с учетом дифференцированного подхода и особенностей школьников данной категории.

Тексты для обследования были разработаны с учетом адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 1

Бальная шкала разработана с учетом возрастных особенностей обучающихся и поставленных задач.

По результатам констатирующего эксперимента нами были отмечены трудности при осознании читаемых текстов.

У испытуемых наблюдается слабость зрительного восприятия, выраженная несформированностью мышления: не умение восстановить текст, воспроизводить логическую цепочку, анализировать текст. Ученики искажают содержание прочитанного из-за не правильного понимания слов. Отмечаются многочисленные нарушения в употреблении словоформ, нарушение связей в предложении, фрагментарное восприятие текста. Скрытый смысл произведения осознан только после разбора произведения совместно с педагогом. Пересказ был кратким и не последовательным. При восстановлении содержания прочитанного требовались наводящие вопросы.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что в целом навык осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью, сформирован на низком уровне.

В ходе констатирующего эксперимента мы определили, что обучающимся необходима систематизированная, поэтапная работа по

преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью. Задания нужно представлять дифференцированно, опираясь на условные уровни сформированности навыков осознанного чтения у испытуемых.

### **III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

#### **3.1. Теоретические основы формирующего эксперимента**

С целью доказательства или опровержения гипотезы нашего исследования мы провели формирующий эксперимент.

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

– положениях отечественной дефектологии и олигофренопедагогики, общей и специальной психологии и педагогики (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев) [37; 48; 50];

– учении об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и нарушенным развитием (Т. А. Власова, Л. С. Выготский, В.Г. Петрова, И.В. Белякова) [52; 57];

– идеях и рекомендациях, описанных в исследованиях отечественных ученых и практиков по формированию навыка чтения, у детей с ограниченными возможностями здоровья (А. К. Аксёнова, Т. А. Алтухова, И. М. Бгажнокова и др.) [2; 3];

В работе при разработке направлений и этапов формирования навыков осознанного чтения у школьников 4 классов с легкой умственной отсталостью были учтены методические рекомендации известных российских ученых и практиков таких как А. К. Аксёнова, В.В. Воронкова, М. Ф. Гнездилов, Р. И. Лалаева, В.Г. Петрова, Н. К. Сорокина, М. И. Шишкова и др. [2; 3; 14; 17; 32; 33; 52; 60]. Дополнили их авторскими подходами, требованиями к формированию навыка осознанного чтения у обучающихся с умственной отсталостью и дифференцированными условиями.

Работа по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью проходила в течении шести месяцев.

На занятиях мы применяли задания и упражнения учитывая индивидуальные особенности каждого обучающегося. Задания усложняли по мере становления навыка осознанного чтения у обучающихся.

Работу по формированию навыка осознанного чтения мы проводили с учетом особенностей экспериментальной группы. Применяли различные формы организации занятий: индивидуальные, фронтальные, подгрупповые, дифференцированные.

Фронтальная работа осуществлялась на таких этапах занятия, как организационный момент, подготовка к изучению нового материала, закрепление знаний, подведение итогов.

На разных этапах занятия осуществлялся дифференцированный подход. Это проверка домашнего задания, закрепление полученных знаний, изучение нового материала.

Индивидуальный подход осуществлялся путем подбора заданий и упражнений для каждого обучающегося с учетом сформированности его навыка осознанного чтения.

Работа с умственно отсталыми обучающимися осложняется тем, что необходимо учитывать психофизиологические особенности развития и поведения каждого обучающегося. Постоянно поддерживать мотивацию и работоспособность обучающихся, создавая определенные условия и используя различные методы и приемы в работе.

Все обучающиеся экспериментальной группы обучались по учебнику под редакцией З.Н. Смирновой, Г.М. Гусевой «книга для чтения: учебник для 4 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида» [27].

В примерной АООП для умственно отсталых детей (вариант 1) прописано, что навык осознанного чтения у обучающихся – работа с текстом,

понимание слов и выражений, употребляемых в тексте, различение простейших случаев многозначности и сравнений, деление текста на части, составление простейшего плана и определение основной мысли произведения под руководством учителя, составление картинного плана, пересказ текста или части текста по плану и опорным словам [54].

С учетом данных требований мы подбирали методические приемы и упражнения, которые положили в основу коррекционно-логопедической программы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью.

В основу методики проведения формирующего эксперимента положены научно-исследовательские работы ведущих специалистов в пределах проблемы исследования таких как А.К. Аксёнова, И.М. Гнездилов, Е.И. Капланская, Р.И. Лалаева [4; 17; 32].

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: анализ литературных источников по проблеме исследования; систематизация полученных данных;
- эмпирические: анализ медико-психолого-педагогической документации, анализ данных формирующего эксперимента, сравнительный анализ констатирующего и формирующего эксперимента.
- биографические: анализ анамнестических данных;

Анализ результатов формирующего эксперимента проводился на основе заданий, которые мы предъявляли ученикам в констатирующем эксперименте.

В формирующем эксперименте принимали участие две группы детей, в каждой из которой по десять учеников четвертого класса 10-11 лет с легкой умственной отсталостью.

Экспериментальная группа: 10 обучающихся – семь четвероклассников с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения, три

обучающихся со средним уровнем сформированности навыка осознанного чтения.

При формировании обучающейся группы учитывались следующие условия:

Возрастная категория детей (все дети 10-11 лет)

Характер дефекта (легкая умственная отсталость)

Обучение по адаптированной основной образовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (1 вариант ФГОС образования умственно отсталых обучающихся).

Формирующий эксперимент проводился на базе МБОУ Красноярской средней общеобразовательной школы №5.

Продолжительность формирующего эксперимента составила 6 месяцев.

В рамках нашего исследования были выявлены обучающиеся, у которых навык осознанного чтения сформирован на низком уровне и характеризовался ограничением понимания слов и простых предложений. А также обучающиеся, у которых навык осознанного чтения находится на среднем уровне. Трудности у обучающихся данной группы связаны с невозможностью установить последовательность событий, воспроизведении прочитанного текста, определить замысел автора в произведении

### **3.2 Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью**

При планировании коррекционно-логопедической работы в рамках формирующего эксперимента мы учитывали исследования М.Ф. Гнездилова Р.И. Лалаевой, В.Г. Петровой, [17; 32; 33; 52], а также применяли приемы и методы логопедов-практиков Т.Б. Башировой, Н.А. Цыпиной [9; 71].

Исходя из особенностей сформированности навыка чтения у обучающихся и с целью реализации дифференцированного подхода

разработано содержание коррекционно-логопедической работы для обучающихся с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения и для обучающихся со средним уровнем сформированности навыка осознанного чтения. Для преодоления выявленных нарушений мы систематически проводили коррекционную работу с обучающимися.

Цель работы: формирование навыка сознательного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью и определение ее эффективности.

Задачи:

- подобрать основные направления и этапы коррекционной работы по формированию навыка осознанного чтения у школьников 4 класса с легкой умственной отсталостью.

- составить содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у школьников 4 класса с легкой умственной отсталостью.

- апробировать коррекционно-логопедическую работу с обучающимися экспериментальной группы.

Рассмотрим содержание коррекционной-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса легкой умственной отсталостью уровень осознанного чтения которых ограничен пониманием слов и простых предложений.

I этап – работа над пониманием прочитанных слов.

Цель – формирование умения понимать прочитанные слова. Расширение словарного запаса обучающихся.

При формировании понимания отдельных слов мы использовали следующие упражнения:

Упражнения, направленные на развитие смысловой догадки и понимания смысловой стороны слова. (Приложение К):

1. Упражнения на различение

Цель: формировать умения различать слова близкие по звучанию.

Инструкция: «Прочитай внимательно слова и скажи, чем они отличаются».

(Мел – мель – мыл – мал – мял; Мышка – мошка – мишка – миска.).

## 2. Назови лишнее слово

Цель: формировать умения подбирать точные по смыслу слова.

Инструкция: «Прочитай внимательно слова и выбери лишнее»

Зима, среда, весна, лето, осень.

Красивый, желтый, красный, зеленый.

Молоко, творог, сметана, мясо.

## 3. Назови одним словом (группа слов)

Цель: закрепление навыка классификации объектов.

Инструкция: «Прочитай внимательно слова и назови их одним словом»

ворона, снегирь, воробей, ласточка

сосна, береза, клен, ель

## 4. Составление слов из букв.

Инструкция: «Посмотри внимательно на карточку и составь слова из рассыпанных букв»

ц а я з — заяц а л и с — лиса

н л о с — слон з о к а — коза

## 5. Перевертыши.

Цель: развитие мышления, смысловой догадки и логики у обучающихся.

Инструкция: «Внимательно прочитай предложения и скажи, что в нем неправильно».

Про кошку – собаку

Злая кошка громко лает

Дом хозяйский охраняет

Стой, тебя она не пустит!

Не послушаешь – укусит!

Лютой зимой люди собирают грибы в лесу!

По морю ездят машины!

6. Чтение двусложных слов с одной пропущенной гласной:

м...ре, р...ка, к...за.

7. Чтение слов с двумя пропущенными гласными:

к...р...ва, в...т...р и так далее.

8. Чтение незаконченных предложений:

Цель: развитие мышления и расширение словарного запаса у обучающихся.

Инструкция: «Внимательно прочитай предложение и закончи его»

Зимой идет....

Рыба плавает в....

9. Чтение слов, в написании которых имеются одинаковые буквы.  
(куст–стук; мех – смех; марка – рамка; мышка – камыш).

10. Поиск слов, которые отличаются одной буквой. (Осы, мак, Кот, усы, рот, кит, рак, рог)

11. Сравнение группы слов. (дерево –куст, стул–кресло; книга–тетрадь; портфель – сумка).

12. Подставь подходящее слово.

Инструкция: «Прочитай внимательно слова и найди им пару».

Яркое, лечащий, звездное, карие. (Врач, глаза, солнце, небо).

13. Чтение не законченных предложений.

Инструкция: «Прочитай внимательно предложение и закончи его самостоятельно».

На улице светит.....

Осенью дождливая.....

Зимой на улице .....

II этап – работа над предложением

В ходе работы обучающимся были даны следующие упражнения представленные в работах Р.И. Лалаевой [32].

Цель: формирование умения навыка осознанного чтения на уровне простых предложений.

1. Показать картинку, соответствующую прочитанному предложению (Приложение К).

Инструкция: «Прочитай внимательно предложение и покажи соответствующую картинку».

2. Прочитать предложение и ответить на вопрос по содержанию.

Инструкция: «Внимательно прочитай предложение и ответь на вопрос».

На лугу паслись козы. (Кто пасся на лугу? Что делали козы на лугу? Где паслись козы?)

На реке ныряют и загорают ребята. (Где ныряют ребята? Что делают ребята на реке? Кто ныряет и загорает на реке?)

3. Дополнить предложение, воспроизведенное учителем.

Инструкция: «Я прочитаю тебе предложение, а ты его закончи»

Ваня нарисовал зеленым цветом.....

Сегодня на улице светит солнце и .....

4. Повторить прочитанное предложение.

Инструкция: «Прочитай внимательно предложение, а затем повтори его».

5. Выбрать из текста предложение, соответствующее содержанию картинки (см. Приложение К).

Инструкция: «Прочитай внимательно текст и выбери предложение, соответствующее картинке».

6. Перепутанные предложения.

Инструкция: «Прочитай внимательно предложения и расставь их в нужном порядке».

- Учитель начал урок. Прозвенел звонок. Они сели за парты. Прозвенел звонок.

- Прохожие открыли зонты. Начался дождь. Сверкнула молния. Тучи сгустились на небе.

Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса со средним уровнем сформированности данного навыка.

Цель – формирования умений устанавливать последовательность событий в тексте, воспроизводить пропущенное звено в тексте, анализировать текст.

При подготовке обучающихся к восприятию и осознанному пониманию текста мы предлагали следующие упражнения, направленные на формирование навыка осознанного чтения.

Упражнения на развитие смысловой догадки.

1. Собери пословицы.

Инструкция: «Внимательно прочитай пословицы и подбери им правильное окончание».

Любишь кататься, все перетрут.

Умения и труд, люби и саночки возить.

2. Восстанови стихотворение.

Инструкция: «Прочитай внимательно стихотворения и вставь подходящие по смыслу слова».

Ты, мороз, мороз, ... домой,

Не показывай свой ... мороз,

Уходи скорей ... с собой

Стужу уводи ... нос!

3. Дополни предложение.

Инструкция: «Прочитай внимательно предложения и правильно закончи его».

Он сам во всем .....

Между ними завязалась крепкая .....

Поди туда, не знаю куда.....

Это все присказка.....

(Не знаю куда, а сказка будет впереди, дружба, виноват).

### 3. Прочитай таинственное письмо.

Инструкция: «Читай внимательно текст вставляя пропущенные окончания в словах».

Родился зай... в лесу и всего боял... . Треснет где – ни... сучок ,  
вспорх... пти... , упадёт с дере... ком снега – у зайчи... душа в пят... .

Боял... зай... день, боял... два, боялся неде..., боял... год; а потом  
вырос он боль... и вдруг надое... ему боя... .

- Нико... я не бою...! – крик... он на весь лес. – Вот не бою...  
нисколько..., и всё тут!

### 4. Назови текст.

Инструкция: «Прочитай внимательно текст и Выбери заголовок,  
который соответствует содержанию текста».

Хотела галка пить. На дворе стоял кувшин с водой. В кувшине была  
вода только на дне. Галке нельзя было достать. Она стала кидать в кувшин  
камушки и столько накидала, что вода стала выше и можно было пить.

1. Галка 2. Находчивая галка 3. Кувшин с водой

Как галка смогла добыть воду из кувшина?

Задания на определение смысловой структуры текста.

#### 1. Пропущенное слово.

Инструкция: «Прочитай внимательно текст, вставляя пропущенные  
слова».

..... приехали в гости к деду. У него живет..... Корова  
дает.....дедушка приготовил для ребят угощения: ....., конфеты и  
печенье. На стол он поставил ..... На тарелке лежал большой арбуз. Дети  
налили чай в .....В чай они положили .....

(Ребята, яблоко, стакан, сахар, тарелка, молоко).

#### 2. Найди ошибку.

Инструкция: «Прочитай внимательно предложения и исправь ошибки».

У котенка черная лапки. Бабушке вере пять лет. Мы завтра были в школе.

### 3. Составь диалог.

Инструкция: «Прочитай диалог и расставь предложения в нужном порядке».

- Петя, можно взять твой карандаш?

- Мне нужен голубой.

- Я буду рисовать небо.

### 4. Исправь текст.

Инструкция: «Прочитай внимательно текст и справь ошибки».

Летом Ваня жила в деревне. В письме своей подруге Коле он написал: «У нас в деревне есть сад. Там растут яблоко и ягоды».

### 5. Найти ответ в тексте на заданный вопрос (см. Приложение К).

Инструкция: «Прочитай внимательно текст и ответь на заданный вопрос».

6. Разложить серию сюжетных картинок в соответствии с прочитанным текстом (см. Приложение К).

Инструкция: «Прочитай внимательно текст и разложи картинки в соответствии с прочитанным текстом».

7. Выбрать из текста предложение, соответствующее сюжетной картинке (см. Приложение К).

Инструкция: «Рассмотри внимательно картинку и найди предложение, которое к ней подходит».

8. Выбрать лишнюю картинку из серии сюжетных картинок после прочтения текста (см. Приложение К).

Инструкция: «Прочитай внимательно текст и убери картинку, которая не подходит к содержанию текста».

9. Повторение текста по частям, либо всего текста учителем или самими учащимися.

### 10. Объяснение отдельных фрагментов текста при чтении.

11. Оценка поступков героев, характеристика героев.

12. Составление картинного плана произведения (см. Приложение К).

Инструкция: «Прочитай внимательно рассказ и разложи картинки в соответствии с содержанием».

13. Чтение текста по готовому плану.

Инструкция: «Перескажи рассказ, опираясь на план».

14. Пересказ прочитанного текста.

Инструкция: «Прочитай внимательно текст и перескажи его близко к тексту».

15. Приемы театрализации.

Инструкция: «Запомни слова близко к тексту и сыгрой роль как в театре».

16. Творческие задания по содержанию произведения.

Инструкция: «Прочитай внимательно рассказ и нарисуй то, что тебе больше всего понравилось».

По мнению М.Р. Львова умение ровно, глубоко дышать, говорить громко, звонко и без крика позволяет успешно сформировать навык осознанного чтения. Для развития данных умений автор предлагает проводить дыхательную и артикуляционную гимнастики [40].

В начале каждого занятия мы проводили дыхательную и артикуляционную гимнастики.

С обучающимися проводилась словарная работа на разных этапах занятия. Объясняли и разбирали значения незнакомых слов, выделяли из текста незнакомые и новые слова, выражения, определяли их смысл, вводили эти слова в активный словарь учеников [19].

Работа по составлению плана произведения начинали с составления словесного или картинного плана при участии всего коллектива и учителя. Заголовки подбирали в виде повествовательных или вопросительных предложений. Пункты плана формулировали в виде нераспространенных предложений или отдельных строк из произведения. В работе над

составлением плана мы использовали произведения без сложных смысловых связей, которые легко можно разделить на части.

При пересказе текстов произведений использовали различные его формы: полный пересказ, краткий пересказ, пересказ с изменением лица, пересказ по иллюстрациям, пересказ в лицах или игра в театр.

Содержание текста разбиралось поэтапно, внимание акцентировалось на отдельных важных моментах. Постепенно мы подводили школьников к пониманию всего произведения.

Для правильного восприятия текста произведения первоначальное его чтение осуществлялось педагогом.

Закрепляли прочитанный материал, используя различные приемы:

- показ видеофильмов;
- просмотр иллюстраций в книге;
- зарисовка персонажей, главных героев произведений.

Мы проводили обобщающую беседу. Беседа сопровождалась творческой деятельностью: изготовление поделок, рисунков, альбомов, презентаций и др. При проведении беседы вопросы задавались кратко и четко. В беседу вовлекались все дети. В конце беседы подводился итог. [32]

Таким образом, в разработанной коррекционно- логопедической работе по формированию навыков осознанного чтения у обучающихся 4 классов с легкой умственной отсталостью предложена поэтапная система работы по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения. Задания в программе представлены дифференцированно и последовательно.

### 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Для оценки эффективности при реализации коррекционно-логопедической программы нами был проведен контрольный эксперимент.

В контрольном эксперименте принимали участие две группы детей 4 класса с легкой умственной отсталостью.

Экспериментальная группа: десять обучающихся – семь с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения, три обучающихся со средним уровнем сформированности навыка осознанного чтения.

Контрольная группа: десять обучающихся – семь с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения, три обучающихся со средним уровнем сформированности навыка осознанного чтения.

Эксперимент проводился на базе МБОУ Красноярской средней общеобразовательной школы №5.

Продолжительность контрольного эксперимента 1 месяц (май 2021г)

Цель: определить уровни сформированности навыка сознательного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью и сделать вывод об эффективности программы коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения.

Результаты сформированности навыка осознанного чтения у экспериментальной группы школьников 4 класса выявленные в результате контрольного эксперимента представлены на рисунке 5 (Приложение Е).



Рисунок 5 – результаты сформированности навыка осознанного чтения.

При проведении анализа результатов мы определили, навык осознанного чтения повысился. Осознанность чтения у школьников экспериментальной группы 4 класса с легкой степенью умственной отсталости сформирована: на низком уровне у двух (20%); школьников, который ограничен пониманием предложений; на среднем уровне у 60 (60%) обучающихся, осознание смысла прочитанного произведения доступно с помощью педагога; на высоком уровне два (20%) обучающихся, характеризуется самостоятельным пониманием смысла прочитанного произведения.

Результаты сформированности навыка осознанного чтения у контрольной группы школьников 4 класса представлены рисунке 6 (Приложение Е).



Рисунок 6 – результаты сформированности навыка осознанного чтения.

Показатели результатов у обучающихся контрольной группы изменились незначительно. У обучающихся наблюдается недостаточная сформированность словарного запаса, нарушение грамматически правильного построения предложения, выражена несформированность мышления.

Показатели анализа сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью представлены на рисунке 7.

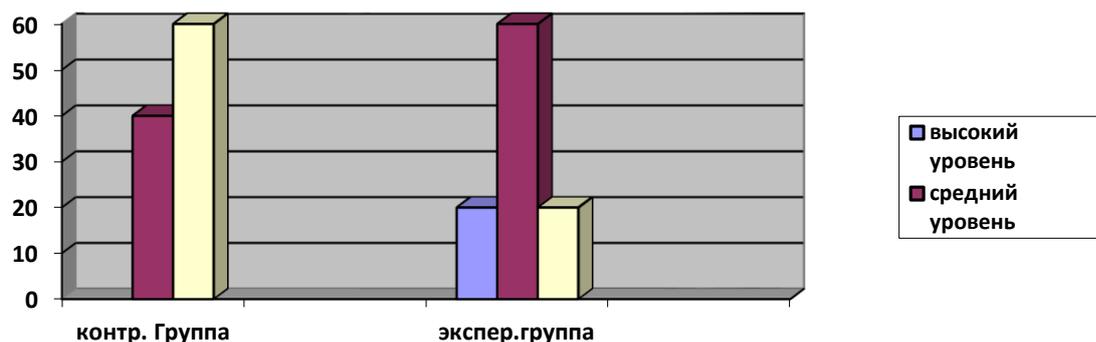


Рисунок 7 – показатели сформированности навыка осознанного чтения.

При проведении коррекционно-логопедической работы результаты выполнения предлагаемых заданий у школьников экспериментальной группы стали выше, в сравнении с результатами обследования обучающихся контрольной группы. Обучающиеся экспериментальной группы стали проявлять интерес к предлагаемым произведениям, пытаются самостоятельно разбираться в содержании текстов и делать выводы. У учеников пополнился словарный запас, многие научились правильно строить предложения, последовательно излагать свои мысли.

Улучшения результатов в работе по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью можно считать значительными, учитывая глубину нарушений познавательной сферы школьников с легкой умственной отсталостью.

Исходя из данных формирующего эксперимента, можно сделать вывод, что программа коррекционно-логопедической работы показала свою эффективность и способствовала формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью.

### Выводы по 3 главе

1. Формирующий эксперимент позволил теоретически обосновать и апробировать методику коррекционно-логопедической работы по

формированию навыков осознанного чтения у обучающихся 4 класса с легкой умственной отсталостью. С учетом дифференцированного подхода и индивидуальных возможностей умственно отсталых школьников мы выделили две условные группы детей. Ссылаясь на выполнения заданий констатирующего эксперимента и условные уровни сформированности навыков осознанного чтения. В первую подгруппу вошли только дети с низким уровнем сформированности навыков осознанного чтения, во вторую со средним уровнем сформированности навыков осознанного чтения.

2. В ходе формирующего эксперимента на школьниках 4 класса с легкой умственной отсталостью апробированы различные традиционные и современные приемы и методы, авторские подходы по формирования навыков осознанного чтения, В результате чего удалось достичь положительной динамики в формировании навыка осознанного чтения у обучающихся 4 классов с легкой умственной отсталостью.

3. Сравнительный анализ констатирующего и формирующего экспериментов показал положительную динамику в формировании навыков осознанного чтения обучающихся 4 классов с легкой умственной отсталостью. У школьников были выделены различные трудности в освоении навыка осознанного чтения. На основании этого разработаны методические рекомендации родителям и педагогам для формирования навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Экспериментальное исследование было нацелено на формирование навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Целью данного исследования выступило изучение особенностей формирования навыка осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Актуальность проблемы проведенного исследования обусловлена тем, что чтение играет важную роль в образовании, воспитании и развитии человека в целом. Одна из задач образовательных учреждений это научить школьников с умственной отсталостью правильному и осознанному чтению. Для школьников с нарушением интеллекта овладение навыком осознанного чтения это одно из важных условий успешного обучения в школе. Кроме того, чтение необходимый компонент для получения информации внешкольной и внеклассной жизни.

Трудности в овладении навыком осознанного чтения у школьников с умственной отсталостью связаны с общей интеллектуальной недостаточностью, нарушением мыслительных операций и недоразвитием речи.

В исследовании приняли участие двадцать обучающихся 4 классов с легкой умственной отсталостью 10-11 летнего возраста, из них тринадцать мальчиков и семь девочек. Эксперимент проводился на базе МБОУ Красноярской средней общеобразовательной школы №5.

В связи поставленными задачами констатирующего эксперимента, разработан комплекс диагностических методик. Данный комплекс позволил провести экспериментальное изучение навыка осознанного чтения у обучающихся 4 классов с легкой умственной отсталостью, определить

трудности в освоении данного навыка чтения, учитывая особенности школьников с нарушением интеллекта.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что навык осознанного чтения у четвероклассников с легкой умственной отсталостью сформирован на низком уровне. В ходе проведения эксперимента были выявлены условные уровни сформированности навыка осознанного чтения.

Учитывая, данные констатирующего эксперимента была разработана коррекционно-логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения для четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Формирующий эксперимент был направлен на формирование навыка осознанного чтения у школьников интеллектуальной недостаточностью, учитывая их особенности развития.

В основу методики проведения формирующего эксперимента положены научно-исследовательские работы ведущих специалистов в пределах проблемы исследования (А.К. Аксёнова, И.М. Гнездилов, Е.И. Капланская, Р.А. Маллер) [2; 3; 4; 17]. Отдельные этапы формирования навыка осознанного чтения были изменены и дополнены современными подходами с учетом психических особенностей школьников.

Таким образом, исходя из результатов констатирующего и формирующего экспериментов и их сравнительного анализа гипотеза исследования подтвердилась в данной работе. Эффективность данной работы доказана. Поставленные цели и задачи в работе реализованы.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Агаева И.Б., Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями: хрестоматия. Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. 392 с.
2. Аксенова А.К., Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учебник для вузов. М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. 320 с.
3. Аксенова А.К., Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения / А.К. Аксенова, Н.Г. Галунчикова. - М.: 1987.
4. Аксенова А.К., Якубовская Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. 1987. №6. С. 33-37.
5. Аксенова А.К., Дидактические игры на уроках русского языка в 14 классах вспомогательной школы / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская. - М.: Просвещение, 1991.- 176 с.
6. Ананьев Б.Г., Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 1, 2. С. 5.
7. Ахутина Т.В., Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ Ахутина Т.В., Иншакова О.А. - М.: В.Секачев, 2008. 230 с.
8. Баряева Л.Б., Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. – СПб.: Изд-во «Союз». 2004.
9. Баширова Т.Б., Пути становления читательской самостоятельности у учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. 1991. №5. С. 42-52.
10. Безруких М.М., Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. - М.: Эксмо, 2009.- 464 с.

11. Быстрова Н.Л., Обучение динамическому чтению // Начальная школа, 1994, № 1.
12. Василевская В.Я., Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. М.: Изв. АПН РСФСР, 1961. 189 с.
13. Величко Л.И., Работа над текстом. М.: Просвещение, 1983. 240 с.
14. Воронкова В.В., Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы / В.В. Воронкова. - М.: Просвещение, 1998.- 102 с.
15. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 320 с.
16. Глаголева Е.А., Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушением в развитии. - 2003. - №4.- С.52-57.
17. Гнездилов М.Ф., Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965. 101 с.
18. Григорьева Л.Г. Дети с проблемами в развитии. М.: Академкнига, 2002. 213 с.
19. Егорова Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Педагогика, 1953. 270 с.
20. Екжанова Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. - 1999.- № 6.- С.25 – 34.
21. Ермакова А.А. Формирование навыка осознанного чтения у учащихся класса «Особый ребенок» посредством использования индивидуальных дидактических и проверочных карт // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. Самара.: ООО «Издательство АСГАРД», 2015.- С. 129-130.
22. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М.: Академия, 2007. 200 с.

23. Иванов Е.С. Что такое умственная отсталость / Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев. - СПб., 2008.- 213 с.
24. Ильина С.Ю. Методическое руководство к учебнику «Книга для чтения» для 2 класса специальных (коррекционной) образоват. учрежд. VIII вида. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2004.
25. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / О.Б. Иншакова. - М.: Педагогика, 2009.- 239 с.
26. Книга для чтения: учебник для 4 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / авторы составители Смирнова З.Н., Гусева Г.М. М.: Просвещение, 2012. 290 с.
27. Козырева О.А. Инклюзивное образование: опыт, проблемы и перспективы: монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015.- 148 с.
28. Колеватова Р.С. Формирование навыков сознательного чтения у учащихся третьего класса вспомогательной школы // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: сборник научных трудов. вып 2. Екатеринбург, 1992.
29. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Диагностика, коррекция, предупреждение. СПб.: Изд. Дом «МиМ», 1997. 286 с.
30. Кумарина Г.Ф. Коррекционно – развивающие задания для младших школьников / Г.Ф. Кумарина.- Волгоград.: 1993.- 314 с.
31. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 224 с. 33. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: Союз, 2004. 136 с.
32. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с, ил
33. Левина Р.Е. Недостатки письма у детей с недоразвитием речи. – М.: 1961.

34. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Левина Р.Е. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 84 с.
35. Лободина Н.В. Тексты для проверки техники и выразительности чтения / Н.В. Лободина. - Волгоград: Учитель, 2007.- 40 с.
36. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 704 с.
37. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1962. 234 с.
38. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Просвещение, 1950.
39. Львов, М.Р. Школа творческого мышления. Учебное пособие / М.Р. Львов.-Москва:Дидакт,1993.-183с.
40. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.,1998. С. 2015-232.
41. Матвеева Е.И. Учим младшего школьника понимать текст: Практикум для учащихся 1-4 классов / Е.И. Матвеева.- М.: ВАКО, 2007.- 25 с.
42. Мельникова И.И. Развитие речи детей 7-10 лет / И.И. Мельникова. – Ярославль: Академия Холдинг, 2002. – 144 с.
43. Найденов Б.С. Хоровое чтение в процессе обучения выразительному чтению. Методика выразительного чтения / Б.С. Найденов. - М.: Просвещение, 2006. -116 с.
44. Новичук О.П. Особенности процесса чтения учащихся 5-6 классов с нарушением интеллекта // материалы XVIII междунар. науч. практ. конф. «Молодежь и наука XXI века» 21 апреля 2017, Красноярск. - 141 с.
45. Одинаева Л.А. Система работы над пересказом художественных текстов III – IV классах вспомогательной школы: Автореферат дис. канд. пед. наук / НИИ дефектологии. М.: 1990. – 16 с.

46. Оморокова М.И. Преодоление трудностей. Из опыта обучения чтению // Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 128 с.
47. Основы коррекционной педагогики: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / А.Д. Гонеев под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: 2002. 12-21 с.
48. Основы логопедии: уч. Пособие для студентов пед. Ин-ов по спец. «Педагогика и психология дошк.» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.Ф. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.
49. Основы теории практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Педагогика, 1968. 234 с.
50. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. М.:ООО «Изд. АСТ», СПб.: «Дельта», 2009. 321 с.
51. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. 2-е изд., стер. М., 2004. С. 5-12.
52. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. М.: Академический проект, 2004. 480 с.
53. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] / М., 2015. – URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>
54. Проблемы диагностики, коррекции, валеологии в социальном (коррекционном) образовании / Сборник статей. Красноярск, 1996. 400 с.
55. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979. 320 с.
56. Рубенштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

57. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: уч. пособие. М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. 153 с.
58. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1991. 240 с.
59. Сорокина Н.К. Особенности навыков чтения у детей – олигофренов // Вопросы олигофренопедагогики. М., 1977. 320 с.
60. Специальная педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. 5-е изд., стер. М.: 2006. 43-67 с.
61. Спирина Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М.: Владос, 2007. 190 с.
62. Судаков К.В. Динамические стереотипы, или Информационные опечатки действительности. М.: ПЕРСЭ, 2002. С. 11.
63. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии, дисграфии) // Расстройство речи у детей и подростков. М.: Просвещение, 1999. 159 с.
64. Ульяновская У.В., Метиева Л.А. Особенности устойчивости и концентрации внимания у умственно отсталых учащихся младших классов // Дефектология. - №2.- 2003.- 18-25 с.
65. Уфимцева Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева // Дефектология. – 2005.- №6.- С.2146.
66. Уфимцева Л.П., Самодурова А.А. Организация логопедических занятий в школе для детей с нарушениями интеллекта: метод. Рекомендации. Красноярск, 1996. 68 с.
67. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно – методическое пособие / Филичева Т.Б., Туманов Т.В.- М.: «Издательство Гном и Д», 2000. – 128 с.

68. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599 [Электронный ресурс]. – URL: [https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page\\_id=134](https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=134)
69. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с ЗПР. М.: Просвещение, 1994. 350 с.
70. Чиркина Г.В. Ринолалия // Логопедия: под ред. Л.С. Волковой. М.: Просвещение, 1995. С. 131-155.
71. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание: пер. с нем. А.П. Голубева. М., 2003. 276-288 с.
72. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1991. 390 с.
73. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984.- 158 с.
74. Hemmings, K., and Buras, N. (eds.). (2016). Mental and Behavioral disorders in intellectual and Developmental disorders (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781107588714
75. Green H., Mc. Ginnity A., Meltzer H., et al. Mental health of children and adolescents in Great Britain, 2004. ONS. The Stationery Office, London, 2005.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение А

Данные об интеллектуальном состоянии обучающихся

№	Имя, фамилия	Год рождения
1	Лейла Х.	2011
2	Ева Б.	2011
3	Алесандр Г.	2011
4	Илья И.	2011
5	Тэмирлан М.	2011
6	Мирон Ф.	2011
7	Гордей К.	2010
8	Иван К.	2011
9	Михаил Е.	2010
10	Динара С.	2011
11	Алиса С.	2011
12	Маша Г.	2011
13	Рита Г.	2011
14	Арина Е.	2011
15	Макар Р.	2010
16	Глеб П.	2011
17	Иван. П.	2011
18	Влад К.	2011
19	Максим Б.	2011
20	Роман М.	2011

Контрольный материал к обследованию состояния навыка осознанного чтения

Рассказ с последовательным развитием событий, с несложными смысловыми связями. («Лисята» Е.И. Чарушин).

У охотника жили в комнате два маленьких лисёнка.

Это были шустрые и беспокойные зверьки.

Днём они спали под кроватью, а к ночи просыпались и поднимали возню — носились по всей комнате до самого утра.

Так разыграются лисята, так расшались, что бегают по моему приятелю, как по полу, пока тот не прикрикнет на них.

Эти лисята были настоящие ловкачи.

Раз! — и по занавеске взберётся лисёнок прямо до самого верха.

Два! — он уже на высоком шкафу.

А вот и на комод, а вот оба таскают друг друга за шиворот.

Как-то пришёл охотник со службы, а лисят нет. Стал он их искать...

Заглянул на шкаф — на шкафу нет.

Отодвинул комод — и там нет никого.

И под стульями нет.

И под кроватью нет.

И тут мой приятель даже испугался. Видит — охотничий сапог, что лежал в углу, шевельнулся, поднялся, свалился набок.

И вдруг поскакал по полу. Так и скачет, перевёртывается, подпрыгивает.

Что за чудо такое?

Подскочил сапог поближе.

Глядит охотник — из сапога хвост высовывается. Схватил он лисёнка за хвост и вытащил из сапога, встряхнул сапог — и другой выскочил.

Вот какие ловкачи!

Вопросы:

- О ком говорится в этом рассказе? (о лисятах).
- Какие были лисята? Как называет их автор? (шустрые, беспокойные, ловкачи).
- Как играли лисята? (влезали на занавеску, залезали на шкаф).
- Куда лисята однажды спрятались? (залезали в сапог).
- Как охотник обнаружил лисят?
- Чем заканчивается рассказ?

Рассказ с пропущенным звеном в развитии событий. («Акула» Л.Н. Толстой)

Наш корабль стоял на якоре у берега Африки. День был прекрасный, с моря дул свежий ветер; но к вечеру погода изменилась: стало душно и точно из топленной печки несло на нас горячим воздухом с пустыни Сахары. Перед закатом солнца капитан вышел на палубу, крикнул: «Купаться!» — и в одну минуту матросы попрыгали в воду, спустили в воду парус, привязали его и в парусе устроили купальню. На корабле с нами было два мальчика. Мальчики первые попрыгали в воду, но им тесно было в парусе, и они вздумали плавать наперегонки в открытом море. Оба, как ящерицы, вытягивались в воде и что было силы поплыли к тому месту, где был бочонок над якорем. Один мальчик сначала перегнал товарища, но потом стал отставать. Отец мальчика, старый артиллерист, стоял на палубе и любовался на своего сынишку. Когда сын стал отставать, отец крикнул ему:

— Не выдавай! Понатужься!

Вдруг с палубы кто-то крикнул: «Акула!» — и все мы увидели в воде спину морского чудовища. Акула плыла прямо на мальчиков.

— Назад! Назад! Вернитесь! Акула! — закричал артиллерист. Но ребята не слышали его, плыли дальше, смеялись и кричали ещё веселее и громче прежнего. Артиллерист, бледный как полотно, не шевелясь, смотрел на детей. Матросы спустили лодку, бросились в неё и, сгибая вёсла, понеслись что было силы к мальчикам; но они были ещё далеко от них, когда акула уже была не дальше двадцати шагов. Мальчики сначала не слышали того, что им кричали, и не видали акулы; но потом один из них оглянулся, и мы все услышали пронзительный визг, и мальчики поплыли в разные стороны. Визг этот как будто разбудил артиллериста. Он сорвался с места и побежал к пушкам. Он повернул хобот, прилёг к пушке, прицелился и взял

фитиль. Мы все, сколько нас ни было на корабле, замерли от страха и ждали, что будет.

Раздался выстрел, и мы увидели, что артиллерист упал подле пушки и закрыл лицо руками. Что случилось с акулой и с мальчиками, мы не видали, потому что на минуту дым застлал нам глаза. Но когда дым разошёлся над водою, со всех сторон слышался сначала тихий ропот, потом ропот этот стал сильнее, и, наконец, со всех сторон раздался громкий, радостный крик.

Старый артиллерист открыл лицо, поднялся и посмотрел на море.

По волнам колыхалось жёлтое брюхо мёртвой акулы. В несколько минут лодка подплыла к мальчикам и привезла их на корабль.

\

## Рассказ со скрытым смыслом («Косточка» Л.Н. Толстой)

Купила мать слив и хотела их дать детям после обеда. Они лежали на тарелке. Ваня никогда не ел слив и всё нюхал их. И очень они ему нравились. Очень хотелось съесть. Он всё ходил мимо слив. Когда никого не было в горнице, он не удержался, схватил одну сливу и съел.

Перед обедом мать сочла сливы и видит, одной нет. Она сказала отцу.

За обедом отец и говорит:

— А что, дети, не съел ли кто-нибудь одну сливу?

Все сказали:

— Нет.

Ваня покраснел, как рак, и сказал тоже:

— Нет, я не ел.

Тогда отец сказал:

— Что съел кто-нибудь из вас, это нехорошо; но не в том беда. Беда в том, что в сливах есть косточки, и если кто не умеет их есть и проглотит косточку, то через день умрёт. Я этого боюсь.

Ваня побледнел и сказал:

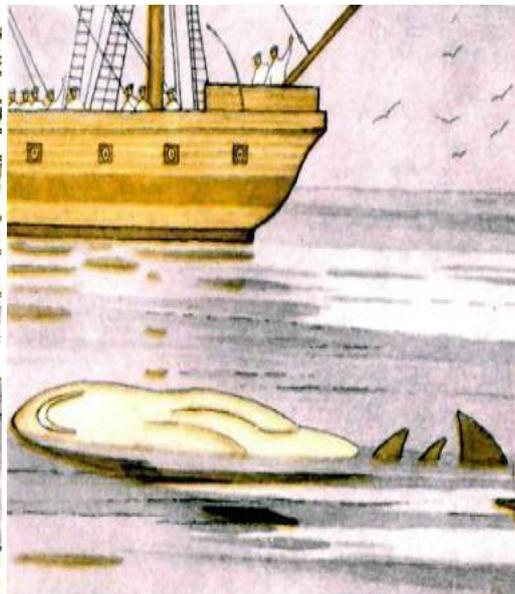
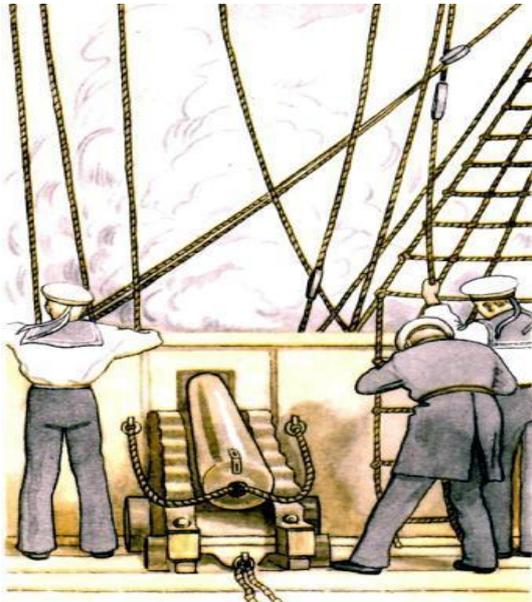
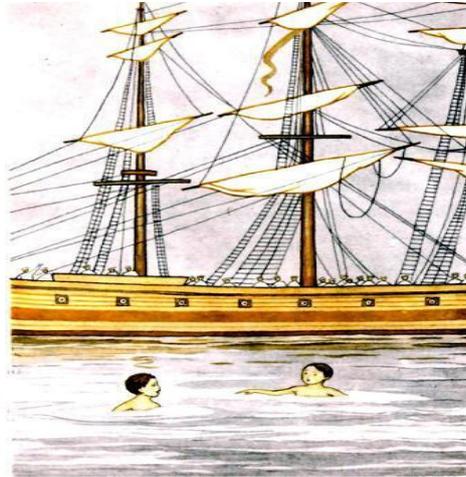
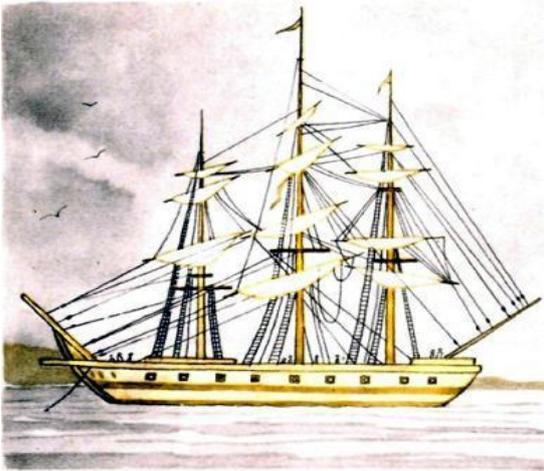
— Нет, я косточку бросил за окошко.

И все засмеялись, а Ваня заплакал.

Протокол обследования навыка осознанного чтения

№	Имя, фамилия	Тип текста (оценка в баллах)			
		I	II	III	Всего баллов
1	Лейла Х.	2	2	2	6 средний уровень
2	Ева Б	2	1	1	4 низкий уровень
3	Александр Г.	1	1	1	3 низкий уровень
4	Илья И.	1	1	1	3 низкий уровень
5	Тэмирлан М.	2	2	2	6 средний уровень
6	Мирон Ф.	2	2	1	5 средний уровень
7	Гордей К.	1	1	1	3 низкий уровень
8	Иван К.	1	1	1	3 низкий уровень
9	Михаил Е.	2	1	1	4 низкий уровень
10	Динара С.	1	1	1	3 низкий уровень
11	Алиса С.	2	2	2	6 средний уровень
12	Маша Г.	2	2	2	6 средний уровень
13	Рита Г.	1	1	1	3 низкий уровень
14	Арина Е.	2	2	1	5 средний уровень
15	Макар Р.	1	1	1	3 низкий уровень
16	Глеб П.	1	1	1	3 низкий уровень
17	Иван. П.	1	1	1	3 низкий уровень
18	Влад К.	1	1	1	3 низкий уровень
19	Максим Б.	2	1	1	4 низкий уровень
20	Роман М.	2	1	1	4 низкий уровень

## Сюжетные картинки для составления плана пересказа рассказа «Акула»



Сюжетные картинки для составления плана пересказа рассказа  
«Косточка»



Таблица 1- Диагностика уровня сформированности навыка осознанного чтения у контрольной группы обучающихся

№	Ф.И обучающегося Контрольная группа	Вид текста			Общее количество баллов	Уровни сформированности Навыка осознанного чтения
		I	II	III		
1	Ева Б.	3	2	1	5	средний
2	Саша Г.	2	1	1	4	низкий
3	Тамерлан М.	2	2	2	6	средний
4	Мирон Ф.	2	2	2	6	средний
5	Илья Н.	2	1	1	4	низкий
6	Алиса С.	2	2	2	6	средний
7	Рита Г.	1	1	1	3	низкий
8	Макар Р.	2	2	1	5	средний
9	Глеб П.	1	1	1	3	низкий
10	Иван П.	1	1	1	3	низкий

Таблица 2 - Диагностика уровня сформированности навыка осознанного чтения у испытуемой группы обучающихся

№	Ф.И обучающегося Испытуемая группа	Вид текста			Общее количество баллов	Уровни сформированности Навыка осознанного чтения
		I	II	III		
1	Лейла Х.	3	3	2	8	высокий
2	Гордей К.	3	2	1	6	средний
3	Иван К.	2	2	2	6	средний
4	Михаил Е.	2	2	2	6	средний
5	Динара С.	2	1	1	4	низкий
6	Маша Г.	3	3	3	9	высокий
7	Арина Е.	3	2	1	6	средний
8	Роман М.	2	2	2	6	средний
9	Максим Б.	2	2	2	6	средний
10	Влад П.	2	1	1	4	низкий

Сюжетные картинки для составления плана пересказа рассказа  
«Лисята»



I этап – работа над пониманием прочитанных слов.

Упражнения, направленные на развитие смысловой догадки:

### 1. Дыхательная гимнастика

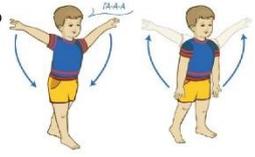
**«Гуси полетели»**

Ребенок медленно и размеренно ходит по комнате, на *вдохе* плавно поднимая руки, как крылья, а на *выдохе* резко опуская и громко произнося «га-а-а».



**«Гуси полетели»**

Ребенок медленно и размеренно ходит по комнате, на *вдохе* плавно поднимая руки, как крылья, а на *выдохе* резко опуская и громко произнося «га-а-а».



**«Кипящая каша»**

**Исходное положение:** сидя, одна рука на груди, другая – на животе. *Вдох и на выдохе* дополнительно произносить «ф-ф-ф», изображая выход пара.



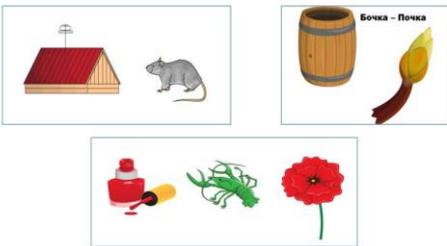
**«Кипящая каша»**

**Исходное положение:** сидя, одна рука на груди, другая – на животе. *Вдох и на выдохе* дополнительно произносить «ф-ф-ф», изображая выход пара.

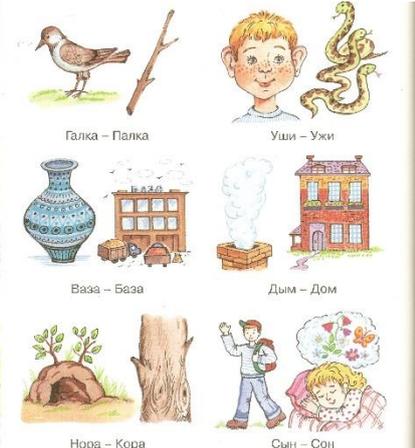


### 2. Упражнения на различение

**Слова, близкие по звучанию**



Педагог (родитель) называет 2-4 слова, близкие по звучанию, ребенок отбирает соответствующие картинки и показывает, в соответствии с названием.



#### Различение слов, близких по своему звуковому составу

Выбери из четырёх слов то слово, которое будет отличаться от других

- Винт – винт – бинт – винт
- Будка – буква – будка – будка
- Буфет – буфет – букет – буфет
- Билет – балет – билет – билет
- Утёнок – утёнок – утёнок – котёнок



### 3. Назови лишнее слово

**НАЗОВИ ЛИШНЕЕ СЛОВО:**

- > ЗИМА, СРЕДА, ВЕСНА, ЛЕТО, ОСЕНЬ.
- > ОДИН, ДВА, ТРИ, КРУГ, ЧЕТЫРЕ, ПЯТЬ.
- > КРУГ, КВАДРАТ, ДЕКАБРЬ, МНОГОУГОЛЬНИК.
- > ЯБЛОКО, ГРУША, БАНАН, ПОМИДОР, АПЕЛЬСИН.
- > ЛОШАДЬ, КОРОВА, ЛИСА, БАРАН, КОЗА

**Найди лишнее слово:**

- Медведь, лиса, волк, доска
- Овца, коза, лошадь, дом
- Сорока, ворона, голубь, снегирь
- Грач, дрозд, жаворонок
- Окунь, щука, треска, стол
- Муравей, бабочка, пчела, хлеб



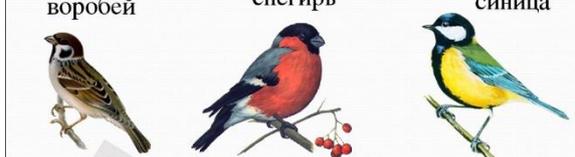
**Найди лишнее слово**

> Найди в каждом ряду слово, противоположное по смыслу первому слову.

1. Тепло - ясно, холодно, горячо.
2. Свет - ночь, темнота, мгла.
3. Плач - грусть, смех, скука.
4. Быстрый - стремительный, медленный.
5. Разжечь - дуть, погасить, гореть.
6. Молчать - говорить, петь, кричать.

#### 4. Назови одним словом

воробей                      снегирь                      синица



дятел                      ворона                      сорока





вєэдрєд



дуд



єнєое



євє

#### 5. Составь слова из букв

**Составить слова из «рассыпавшихся» букв.**

ААММ	ЩАКУ	АШЧКА
ААПП	ОНЬКУ	БЛЮЦДЕ
ДДЕ	СЬКАРА	
САХНИЦАРА		
СОСДЕ	ПЕСРЬКА	ВДЕОР

**Составьте слова из данных букв**

- |              |      |
|--------------|------|
| • О, Н, С    | Сон  |
| • О, М, Х    | Мох  |
| • Т, О, Н, З | Зонт |
| • Н, И, Т, Б | Бинт |
| • Г, А, Р, Д | Град |

**6. Чтение различных слов**

**Чтение слов, отличающихся одной буквой.**  
 Мел — мель — мыл — мыль — мал — мял;  
 мышка — мошка — мишка — миска.

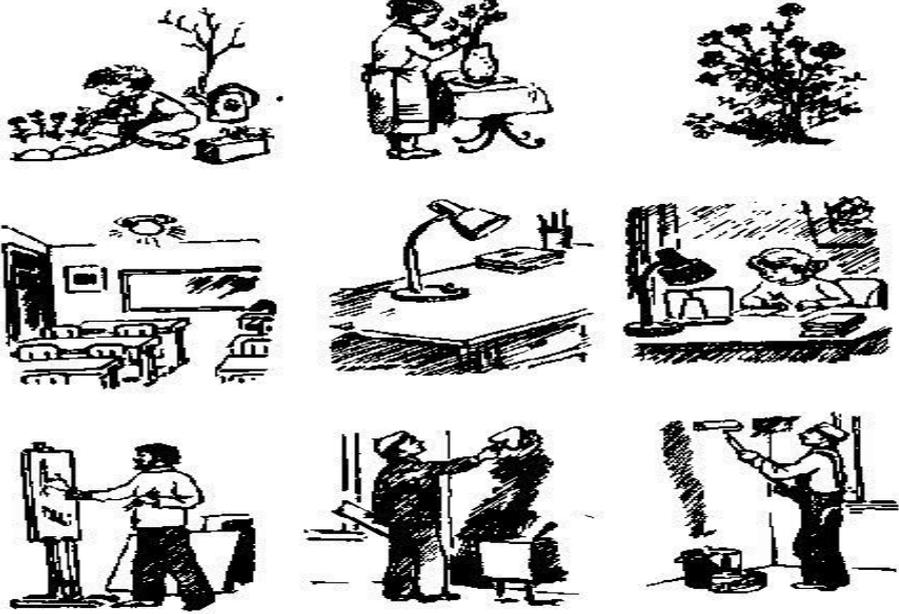
**Чтение слов, в написании которых имеются одинаковые буквы.**  
 Куст — стук, сосна — насос, мех — смех, мышка — камыш, марка — рамка, марш — шрам, масло — смола, мошкара — ромашка.

**Чтение слов, имеющих одинаковые приставки, окончания.**  
 Приехал, пришёл, пришёл, принёс, припев: красное, белое, голубое, чёрное, жёлтое; кукла, мама, папа, лапа, ложка.

**II этап - работа над предложением**

**1. Показать картинку, соответствующую прочитанному предложению**

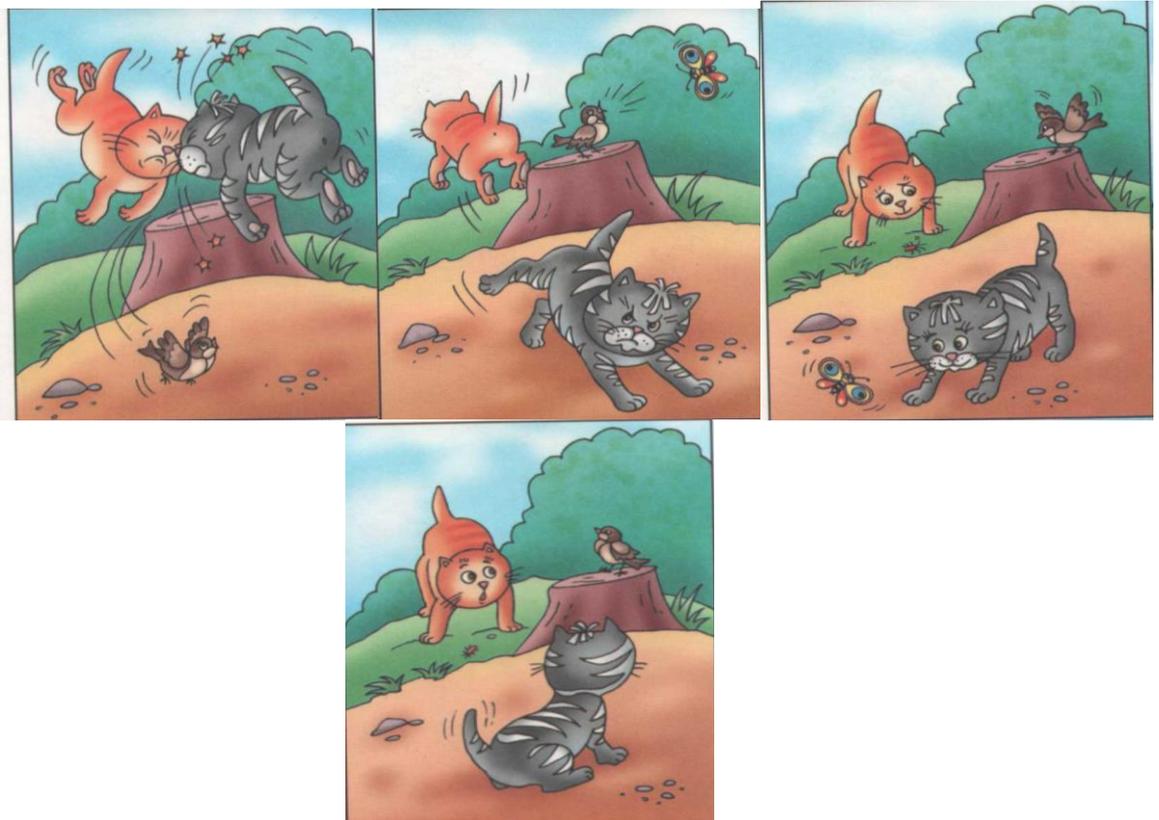
1. Бабушка сажает цветы
2. В саду выросли цветы
3. Девочка сажает цветы на клумбе
4. На столе стоит лампа.
5. В Комнате ярко светит лампа



10. Выбрать из текста предложение, соответствующее содержанию картинки.

Воробей и котята.

Как-то раз воробей присел отдохнуть на пенёк. Рядом прогуливались в поисках пищи два котёнка. Вдруг котята заметили птичку. Глупые малыши захотели поймать воробья. Они стали тихонько подкрадываться к пню с разных сторон. Приблизившись к птичке, котята высоко подпрыгнули. В это время воробей вспорхнул и улетел, а котята сильно стукнулись лбами. От неожиданности и боли котята отскочили друг от друга и убежали. Воробей же вернулся на пенёк. Не удалось глупым котятам полакомиться птичкой!



Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 4 класса со средним уровнем сформированности данного навыка.

Задания на определение смысловой структуры текста.

Поздравление.

Мы узнали, что у нашей учительницы Марии Ивановны скоро будет день рождения. И решили всем классом подарить ей цветы. Купили и принесли их в класс. А когда Мария Ивановна вошла в класс, мы не успели ей ничего сказать: она сразу начала урок. Стали мы шептаться: что делать? Нагнулась Надя Сухова к соседке Наташе, хотела сказать, что надо отдать букет, как только прозвонит звонок на перемену, а Мария Ивановна говорит: - Ну-ка, иди, Надя, к доске и напиши предложение, в котором было бы имя и отчество. Вышла Надя, подумала и написала. А Мария Ивановна, не посмотрев на доску, сказала нам: - Прочитайте все вместе, что написала Надя. Мы и прочитали: «Дорогая Мария Ивановна,

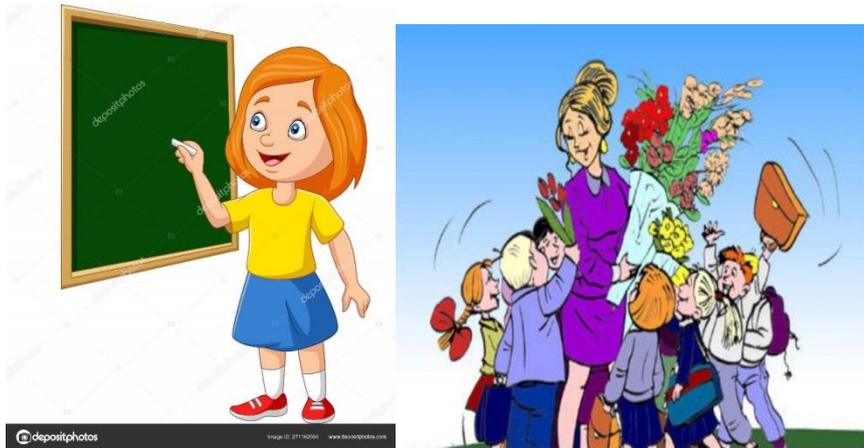
поздравляем вас с днем рождения». И тут наши девочки преподнесли ей букет. Вот как удачно получилось!

5. Найдите ответ в тексте на заданный вопрос

Какой праздник у Марии Ивановны?

Что записала Надя на доске?

6. Разложи серию сюжетных картинок в соответствии с текстом.



7. Выбрать из текста предложение, соответствующее сюжетной картинке.



8. Убрать лишнюю картинку.



9. Составление картинного плана

