

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования

«Красноярский государственный педагогический университет

им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Новичук Ольга Петровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Особенности сформированности навыка осознанного чтения обучающихся 5-
6 классов с легкой степенью умственной отсталости

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

направленность (профиль) образовательной программы

Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

и.о. зав. кафедрой

коррекционной педагогики

кандидат педагогических наук, доцент

_____ Беляева О.Л.

« _____ » _____ 2017 г.

Руководитель магистерской программы

_____ Проглядова Г.А.

« _____ » _____ 2017 г.

Научный руководитель

кандидат педагогических наук, доцент

_____ Брюховских Л.А.

« _____ » _____ 2017 г.

Обучающийся Новичук О.П.

« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

Содержание

Введение	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1. Психолингвистическая характеристика чтения как вида речевой деятельности	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости	16
1.3. Особенности формирования навыков чтения у обучающихся старшего звена общеобразовательной школы с легкой степенью умственной отсталости	28
1.4. Обзор методик обучения осознанному чтению обучающихся старшего звена с легкой степенью умственной отсталости	32
Выводы по первой главе	41
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	
2.1. Организация и методика исследования	43
2.2. Анализ результатов исследования навыков осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости	51
2.3 Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости	61
Выводы по второй главе	75
Заключение	77
Список литературы	79
Приложения	86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В настоящее время неуклонно растет число детей с особенностями в развитии. Среди них значительное место занимают дети с нарушением интеллекта, у которых отмечается замедленное развитие речи и качественное своеобразие ее устной и письменной форм, что значительно затрудняет полноценное обучение в школе и социализацию таких детей [17].

Процесс овладения чтением детьми с нарушением интеллекта протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями.

Согласно Закону об образовании от 29 декабря 2012 г., а также Приказу Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155, г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах: признание приоритетности образования; обеспечение права каждого человека на образование; недопустимость дискриминации в сфере образования, гуманистический характер образования; приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности; воспитания взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры и т.д. [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», статья 3].

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для обучающихся с умственной отсталостью представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации адаптированной основной образовательной программы общего образования

умственно отсталых обучающихся образовательными организациями, имеющими государственную аккредитацию.

Стандарт общего образования умственно отсталых обучающихся обеспечивает формирование личности умственно отсталого обучающегося с учетом его особых образовательных потребностей путем развития индивидуальных способностей, положительной мотивации и элементарных умений учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни).

ФГОС для умственно отсталых обучающихся позволяет дифференцировано создавать с учетом особых образовательных потребностей разных групп или отдельных умственно отсталых обучающихся два варианта адаптированной основной образовательной программы (вариант С и D), которые содержат дифференцированные требования к структуре адаптированной программы, результатам ее освоения и условиям реализации, сформированные с учетом специфики образовательных потребностей разных групп умственно отсталых обучающихся.

В требованиях ФГОС к структуре специальных образовательных программ во всех вариантах присутствуют содержательные линии обучения, раскрывающие как «академический» компонент, так и компонент «жизненной компетенции». Требование о знании языка и речевой практике включает в себя:

- Овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.
- Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму. Овладение способностью пользоваться

устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.

Обучение детей навыкам правильного, беглого, выразительного и осознанного чтения формирует познавательный интерес к изучению литературы. Это служит средством нравственного и эстетического воспитания учащихся. Эффективность обучения школьника по всем предметам напрямую зависит от того, как сформированы у него навыки чтения.

Таким образом, **проблема исследования** является актуальной, т.к. овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся с умственной отсталостью является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам. А так же чтение – необходимый компонент для получения информации и во вне учебное время.

На основании вышеизложенного, тема настоящего исследования определена как: «Особенности сформированности навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости».

Цель исследования – изучение сформированности навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Объект исследования – осознанное чтение обучающихся с легкой степенью умственной отсталости 11-12 лет.

Предмет исследования – особенности навыка осознанного чтения у детей 11-12 лет с легкой степенью умственной отсталости

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что:

Обучающиеся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости в силу психофизических особенностей и недоразвития речи испытывают трудности в процессе осознания прочитанного. Препятствиями для формирования полноценных навыков чтения у обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости является бедность словарного

запаса, замедленность образования смысловой догадки и узость поля зрения. Выявленные особенности будут положены в основу разработки методических рекомендаций направленных на формирование осознанного чтения у обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать теоретические источники по проблеме исследования.
2. Подготовить диагностический материал.
3. Организовать и провести констатирующий эксперимент в образовательном учреждении
4. Разработать дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики, психологии, языкознания и логопедии о языке как важнейшем средстве общения и познания

Научная новизна исследования:

- описаны особенности формирования навыков чтения у учащихся старшего звена общеобразовательной школы с легкой степенью умственной отсталости;
- разработаны методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость исследования: разработаны методические рекомендации по развитию навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости. Разработанные рекомендации могут быть использованы учителями-логопедами при разработке коррекционных программ логопедической направленности

обучающихся основной школы с интеллектуальными нарушениями.

Этапы проведения исследования

Сентябрь 2015 –январь 2016 года – подготовительный, в течение которого осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, формулировались проблема, гипотеза исследования, определялись его теоретические основы, цель и задачи, разрабатывался понятийный аппарат;

Февраль 2016 –август 2016 г. – апробация диагностического комплекса в образовательном учреждении;

Август 2016 –декабрь 2017 г. – обобщающий, в процессе которого осуществлены анализ, обобщение, систематизация и описание полученных результатов; оформление работы и методических рекомендаций.

Экспериментальная база исследования: экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ Стеклозаводской средней общеобразовательной школы (п. Памяти 13 борцов).

Организация исследования: в эксперименте принимали участие десять обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости 11-12 летнего возраста, из них 40% мальчиков (4 испытуемых) и 60% девочек (6 испытуемых).

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

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ

1.1. Психолингвистическая характеристика чтения как вида речевой деятельности

Чтение – это сложный когнитивный процесс декодирования символов, направленный на понимание текста. Одно из средств усвоения языка, обобщения, обмена информацией и идеями. Является сложным взаимодействием между текстом и читателем, которое формируется на основе предварительных знаний, опыта и отношений читателя с языковой общностью, обусловленное культурно и социально. Кроме того чтение требует творческого подхода и критического анализа.

По мнению П.К.Анохина, Л.С.Выготского, Б.Ф.Ломова, А.Р.Лурия любая высшая психическая функция является сложной системой, работа которой обеспечивается рядом взаимосвязанных мозговых зон.

Чтение является аналитико – синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Яркий пример проявления аналитико – синтетического характера можно увидеть на ранних этапах развития чтения, когда анализируются буквы, происходит «перевод» их в звуки, затем объединение в слоги, и из слогов «синтезируется» слово. На последующих этапах процесс чтения формируется более сложно.

Единицей процесса чтения считается слово. Буквы выполняют роль ориентиров при чтении. Глазом в процессе чтения воспринимаются не все буквы, а лишь некоторые из них, наиболее информативные о слове

(слоγοобразующие гласные, сочетание согласных, образующие основу слова, начальный согласный в слове). Эти буквы носят название «доминирующие».

Принцип чтения состоит в том, что читающий попеременно то забегает вперед по строке, дальнейшему тексту, на основании чего происходит узнавание, то возвращается назад к ранее прочитанному, в ходе чего происходит сверка первоначально возникшей гипотезы с написанным, и только после этого декодируется значение слова [43].

Одним из необходимых условий осуществления чтения является движение глаз. Посредством движения глаз обеспечивается (на психофизиологическом уровне) аналитико – синтетическая работа в звене зрительного восприятия.

Процесс чтения характеризуется взаимодействием сенсомоторного и семантического уровней. Сенсомоторный уровень включает в себя следующие звенья:

- звено звуко – буквенного анализа;
- звено удерживания, сохранения полученной информации (в памяти);
- смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- сличение, контроль.

Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения – скорость восприятия, его точность.

Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня обуславливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки.

Для осуществления процесса чтения необходима сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Нерофизиологической основой для обеспечения процесса чтения служит совместная работа заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария головного мозга. При формировании чтения у детей с зрительное восприятие буквенных знаков – отдельно или в слове – обязательно сопровождается проговариванием вслух, т.е. переводом зрительного образа в его звуковой и кинестетический аналог. Точное, безошибочное восприятие – основное условие правильного понимания читаемого [39].

Формирование навыков чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Т.Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения:

- этап овладения звуко-буквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- этап становления синтетических приемов чтения;
- этап «синтетического» («беглого», слитного) чтения.

Чтение всегда подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. Следовательно развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звуко-слоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах

формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту [11].

Понимание слова, фразы при чтении обеспечивается не только точностью восприятия, но и влиянием контекста. Об этом факторе, играющем известную роль в чтении, указывалось в работах многих авторов (А.В. Трошин, Т.Е. Егорова, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.). В экспериментальных исследованиях (А.Н. Соколова, 2004). Исследования Дж. Мортон (Дж. Мортон, 1999), направленные на изучение вопроса о влиянии контекста речи на процесс чтения, его скорость и точность, позволили авторам на основе большого экспериментального материала сделать следующие выводы: быстрое и адекватное понимание в процессе чтения наступает благодаря более «высокой степени» контекста слов. Высокий уровень контекста слов и полное использование контекстных догадок приводит, в свою очередь, к увеличению скорости чтения, к уменьшению количества фиксаций (объем и «угол охвата» материала при этом увеличиваются), к увеличению точности восприятия, что находит свое выражение в уменьшении регрессивных движений глаз. Дж. Мортон предполагает, что существует своего рода «потенциал чтения», который далеко не полностью используется неопытными чтецами. Этот потенциал связан со знанием статистических свойств языка, с вероятностью (частностью) появления слова в тексте данного типа. Управление вероятности слова-стимула может сделать его более доступным для восприятия, а это приведет к увеличению скорости чтения без потери понимания прочитанного.

В современной психолингвистической литературе принято различать «внешний» и «внутренний» контекст письменного текста. Первый

определяется влиянием всего прочитанного текста, а второй зависит от читаемого абзаца, предложения.

Нормально – протекающий процесс чтения включает по крайней мере четыре взаимодействующих компонента: звуко – буквенный анализ и синтез, удержание информации, смысловые догадки и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами.

Развитие процесса чтения в онтогенезе

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализатор.

В основе его процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем. Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием [16].

Письменная речь является зрительной формой существования устной речи. В письменной речи моделируется, обозначается определенными графическими знаками, звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную

последовательность графических изображений т.е. букв. Навыки чтения проявляются у ребенка в период, подготовительный к школьному, или непосредственно в школьный период жизни, когда ребенок уже может излагать свои мысли. Как всякий навык. Чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим, постепенно переходит из одного качества в другое. В предыдущей ступени накапливаются те элементы. Которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития.

Т.Г. Егорова выделяет следующие 4 ступени формирования навыка чтения: *овладение звуко-буквенными обозначениями; послоговое чтение; ступень становления синтаксических приемов чтения; ступень синтетического чтения.*

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями. Задачами и приемами овладения.

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет немного другая, чем в его конце. На ступени овладения звуко – буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв и слоги в слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи. Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу [59].

Успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: фонематического восприятия, фонематического анализа, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, зрительного гнозиса.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги читаются быстрее. Чем слоги со стечением согласных. Понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово. Часто повторяет его. В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью. На ступени слогового чтения узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный. Скорость чтения еще в 3,5 раза медленней, чем на последующих ступенях. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

На этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами и предложении. Степень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по

своей звуко – слоговой структуре читаются еще по слогам. На этом этапе значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов [49].

В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с непрочитанным, появляется большое количество ошибок. Это приводит к частым регрессам, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения на этой ступени возрастает. Ступень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысление читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой рассказа. Редкими являются ошибки при чтении,, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием.

Темп чтения должен быть быстрый. На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико – грамматической стороны речи. Основным условием успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико – фонематической и лексико – грамматической

стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Таким образом по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

1.2 Психолого –педагогическая характеристика обучающихся 5 – 6 классов с легкой степенью умственной отсталости

В начале XX века проблема развития умственно отсталого ребенка оставалась малоизученной. Основной акцент делался на выделение тех признаков, с помощью которых можно распознать умственную отсталость, отделить эту форму нарушения от других. Клиническое изучение проблемы умственной отсталости позволило установить, что такие дети способны развиваться.

В настоящее время проблема развития умственно отсталых детей является более изученной (М.Б.Гуревич, Д.Н.Исаев, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, В.Ф. Шалимов и др.) Выявлены биогенные, психогенные и социальные причины возникновения нарушения и его патогенез.

В дальнейшем в работе под термином «дети с нарушением интеллекта» будут иметься в виду иметь в виду умственно отсталые дети, у которых отмечается органическое поражение коры головного мозга, имеющее

диффузный характер, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности, эмоционально – волевой сферы ребенка и нарушениях в его физическом развитии. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга этих детей, нарушая их строение и функции.

Причины в следствии которых поражается кора головного мозга ребенка могут быть различными. Это зависит от того неблагоприятного фактора, который явился источником поражения. В отечественной психиатрии выделяют три группы указывающих причину вредоносных факторов умственной отсталости 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.

Первый, кто описал врожденное слабоумие был Дюфур в 1770 г. В начале XIX века Ж. Эскироль отделил врожденное слабоумие от слабоумия и разделил его на три варианта по степени выраженности нарушений речи. Во второй половине XIX в. В. Маньян описал легкую степень врожденного слабоумия — дебильность. Немецкий психиатр Э.Крепелин в XIX веке предложил классификацию психических расстройств, исходя из клинического подхода. Он объединил все известные к тому времени клинические симптомы врожденного и раннего слабоумия у детей в одну группу под названием «олигофрения».

Олигофрения (от греческого – «малый ум») - группа различных по причине, развитию и клинике патологических состояний, обусловленных

органическим поражением головного мозга, возникшим на ранних этапах онтогенеза (от внутриутробного до 3-х лет). Общим признаком этих состояний является врожденное недоразвитие психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности [1].

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит остаточный, не усугубляющийся характер.

При всем разнообразии клинических проявлений общим для различных форм олигофрении является тотальное недоразвитие психики, включая недоразвитие познавательных способностей и личности в целом. Однако особенности психического дефекта при олигофрении проявляются в индивидуальном развитии не сразу, они становятся более явными к концу дошкольного - началу школьного возраста ребенка.

У детей школьного возраста преобладает конкретно – ситуационный характер мышления, слабость или невозможность обобщения, неспособность выделения существенных признаков предметов и явлений. При глубокой умственной отсталости усвоение любых отвлеченных знаний и школьное обучение могут быть вообще невозможны.

Интеллектуальная недостаточность при олигофрении в той или иной степени сказывается на всех психических процессах, прежде всего познавательных, что выражается в недостаточности восприятия, нарушениях активного внимания, замедлении и непрочности запоминания, низком уровне логической памяти.

Восприятие – процесс формирования субъективного дифференцированного и вместе с тем целостного образа предмета или явления в совокупности и взаимосвязи различных свойств, непосредственно воздействующих на анализатор или систему анализаторов человека.

Выделяют следующие виды восприятия: зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое и обонятельное.

Классификация умственной отсталости по международной классификации болезней (МКБ):

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 БДУ
- субнормальность БДУ

Клиническая картина умственной отсталости легкой степени характеризуется широким диапазоном интеллектуальной недостаточности, достаточным развитием обиходной речи, способностью к усвоению

специальных программ, основанных на конкретно-наглядном обучении, которое проводится в более медленном темпе, а также способностью к овладению несложными трудовыми и профессиональными навыками, относительной адекватностью и самостоятельностью поведения в привычной обстановке. По сравнению с другими степенями при легкой умственной отсталости черты личности и характера отличаются большей дифференцированностью и индивидуальностью; благодаря относительно более высокому психическому развитию такие больные во многих случаях удовлетворительно адаптируются в обычных условиях жизни.

Клиническая картина лиц с легкой степенью умственной отсталости характеризуется негрубыми нарушениями познавательной деятельности в виде: конкретности мышления, снижения аналитической способности, ухудшения памяти, внимания, речевых нарушений (задержка приобретения речевых навыков, бедность речи, маловыразительность, заикание, неправильность произношений и др.), разноплановостью эмоциональных расстройств. Изменением адаптивного поведения [32].

Наиболее типичные отклонения наблюдаются у детей – олигофренов с врожденными заболеваниями хромосомного набора.

Хромосомные нарушения – это клинические синдромокомплексы, в основе которых лежат нарушения числа или структуры хромосом. Т.е. избыток или нехватка генетического материала, локализованного в той или иной хромосоме (в норме у человека число хромосом равно 46).

Грубых локальных неврологических симптомов при олигофрении может не встречаться, чаще они встречаются при сочетании олигофрении с другими локальными поражениями центральной нервной системы. В частности, при церебральных параличах.

Однако при некоторых формах олигофрении иногда наблюдается рассеянная неврологическая симптоматика, связанная с нарушениями формирования двигательных и чувствительных функциональных систем. Так,

со стороны черепно – мозговых нервов чаще других встречаются такие симптомы какб косоглазие, опущение верхнего века, ритмичные движения глазного яблока, слабость (парез0 лицевого и подъязычного (отклонения языка в сторону при высовывании) нервов.

Двигательные нарушения встречаются в виде не резко выраженных парезов, изменений мышечного тонуса различного характера. Движения, выполняемые детьми, сопровождаются синкенизиями (дополнительные движения, непроизвольно присоединяющиеся к произвольным).

Со стороны рефлекторной сферы могут наблюдаться оживление, снижение или отсутствие рефлексов. Возможны проявления и патологических рефлексов. При нарушении анализаторов отмечаются сужение диапазона восприятия различных раздражителей, нечеткость дифференцировок, их вялость, малая активность, что сказывается на психической деятельности ребенка.

У многих детей с умственной отсталостью выявляются симптомы нарушения вегетативной нервной системы – повышенная потливость, сосудистая дистония, повышенная жажда и аппетит – нарушения диэнцефальной области и другие. То есть дети с органическими поражениями коры головного мозга (олигофрены) растут обычно ослабленными, нервными, раздражительными. Им свойственна патологическая инертность основных нервных процессов [44].

Умственная отсталость, возникшая после формирования речи ребенка называется деменцией (от латинского – «слабоумие») – психопатологический синдром. Обусловленный заболеванием мозга хронического или прогрессирующего характера, при котором отмечаются нарушения ряда высших мозговых функций (память, мышление, речь, праксис, гнозис и др.) с последующим распадом личности.

Деменция характеризуется стойким ослаблением интеллекта, обеднением эмоций и нарушением поведения.

Умственная отсталость – это необратимое нарушение познавательной деятельности. Обусловленное органическим поражением центральной нервной системы. Данный термин рекомендован международной классификацией. Причиной возникновения психических нарушений при умственной отсталости может быть широкий круг вредных воздействий. С достоверностью этиология устанавливается не у всех лиц с умственной отсталостью.

Рассмотрим причины возникновения умственной отсталости.

Биогенные причины. Изменение наследственных структур (мутации)-наиболее частые причины умственной отсталости. Генные мутации – изменение внутренней структуры генов. Хромосомные мутации – изменения структуры хромосом. Клинически все хромосомные формы умственной отсталости, связанные со структурными перестройками, являются последствиями либо частичных трисомий (трех одноименных хромосом вместо двух), либо частичных моносомий (одной вместо пары хромосом).

Геномные мутации – изменения количества хромосом. Распространенность хромосомных болезней среди новорожденных составляет 0,5 %. У человека мутации возникают постоянно – это естественный процесс, происходящий в ходе жизнедеятельности. Кроме того, они происходят под влиянием физических воздействий (ионизирующая радиация: электромагнитные излучения, быстрые нейтроны, альфа-частицы). Вредоносными могут стать химические вещества (инсектициды, фунгициды, формальдегид, противоопухолевые средства). Опасно так же действие некоторых биологических факторов (вирусов, гепатита, гриппа, краснухи, кори, ветряной оспы и др.). Помимо этого, для появления мутации имеет значение возраст родителей и семейное предрасположение, что может быть связано с нарушением генетического управления делением клеток.

Эндокринные заболевания и метаболические дефекты. Диабет матери может быть причиной отставания в умственном развитии ее ребенка.

Фенилаланиновая эмбриопатия возникает в том случае, если у матери имеет место фенилкетонурия, т.е. содержание фенилаланина в ее крови превышая 30 мг/л.

Перезревание половых клеток – комплекс изменений в яйцеклетках и сперматозоидах, происшедших от момента их полного созревания до момента образования зиготы. Эти изменения могут быть связаны с увеличением срока между овуляцией и оплодотворением, гормональными расстройствами, нерасхождением половых хромосом.

Врожденные причины. Известно более 400 внешних факторов, вызывающих нарушение созревание плода. Так как во внутриутробном периоде центральная нервная система (ЦНС) плода особенно чувствительна, то ее повреждения встречаются часто и приводят в итоге к психическому недоразвитию (70-90%) [31].

Высокий риск рождения умственно отсталых детей связан с гипоксией плода у матерей, страдающих в тяжелой форме хроническими заболеваниями: сердечно – сосудистой недостаточностью, болезнями печени и почек, диабетом, болезнью щитовидной железы. Эти болезни способствуют в том числе недоношенности и осложнениями во время родов.

Несовместимость по Rh-фактору и по факторам АВО. Примерно у одной из восьми женщин Rh-фактор в крови отсутствует. Дети этих женщин могут пострадать от Rh-несовместимости, если у мужей этот фактор от отца, провоцирует выработку антител в крови матери. Эти антитела, проникая в кровотоки ребенка, разрушают его эритроциты.

Возникающий в результате эритробластоз приводит к нарушению центральной нервной системы (далее ЦНС). Эритробластоз встречается у одного из 150-200 новорожденных. Причиной умственной отсталости может стать также несовместимость и по факторам крови АВО.

Внутриутробные инфекции. Многие инфекции становятся причиной поражения ЦНС плода в 4-5% тяжелой – и 1% легкой умственной отсталости.

Среди микроорганизмов, вызывающих умственную отсталость, чаще всего встречаются вирусы, простейшие (протозоа) и спирохеты. Инфекция, попавшая в материнский организм, в ряде случаев не дает внешних признаков заболевания у беременной, но при этом может поражать плод. Это связано с тем, что ЦНС плода из-за недостатка кислорода, нарушенного питания и незрелости гематоэнцефалитического барьера – более благоприятная среда для микроорганизмов. Чем раньше действует вредность на плод, тем скорее произойдет выкидыш или возникнут пороки развития. В дальнейшем эти же вредности поражают ткани плода и замедляют его развитие.

Вирусные заболевания. Доказано, что вирус гриппа способен вызывать умственную отсталость при внутриутробном заражении. Вирусы западного и восточного энцефалита (конского хвоста), коксеки, ЭКХО, простого вагинального черепа, гепатита проникают через плацентарный барьер. Но не ясно, какова частота поражения ЦНС плода, приводящая к возникновению умственной отсталости.

Наиболее частые химические вредности, приводящие к интеллектуальному дефекту, - свинец, алкоголь, лекарственные препараты. В период органогенеза с начала третьей и до конца десятой недели любой вредный фактор может привести к смерти эмбриона или появлению пороков развития. Яды могут повлиять на ЦНС и позже, не подвергая разрушению органы, завершавшие свое развитие.

К лекарственным веществам, имеющим тератогенное действие, относятся: гормональные препараты половых желез, надпочечников, поджелудочной железы (инсулин); препараты, подавляющие обмен веществ (антипурины, интиглютамины); препараты, избирательно разрушающие раковые клетки; антибиотики; галлюциногены; азокрасители и др.

Некоторые наркотические вещества (ЛСД), контрацептивные средства, чрезмерное курение также оказывают тератогенное действие. Кроме того,

белково-калорийная недостаточность и голодание матери, а также дефицит поступления в ее организм некоторых витаминов (А, В, Е, фолиевой и пантотеновой кислоты) ставят под угрозу интеллектуальное развитие будущих детей [56].

Повреждение плода зависит и от способа, и от времени действия вещества. Различные реакции на один и тот же агент у разных плодов могут быть связаны с их генетическим своеобразием. Кроме того, тот или иной порок может быть вызван генетической слабостью локуса.

Физические факторы. Радиационные воздействия на беременных женщин при диагностических, терапевтических, профессиональных или случайных рентгеновских облучениях, при катастрофах на атомных электростанциях могут вызвать тератогенный эффект и умственную отсталость. Это воздействие зависит не только от стадии развития зародыша, но и от дозы, вида и мощности ионизирующего облучения, а также от индивидуальной чувствительности.

Механические воздействия, вызывающие пороки: амниотонические сращения, чрезмерное давление матки или опухоли на плод при маловодии или крупной миоме. Повышение температуры тела, а также воздействие шума на беременную в эксперименте вызывают тератогенный эффект.

Психогенные причины – возраст родителей. Частота рождений детей с трисомиями 13, 18 или 21 у женщин в возрасте 30 – 34 лет – одного на 185, в возрасте 40-44 лет – одного на 63, а старше 45 лет – одного на 24. Частота трисомий зависит и от возраста отцов. Основной причиной возрастного фактора является старение половых клеток.

Острые или эмоциональные хронические стрессы в течение беременности могут оказаться причиной пороков развития, малой массы плода и умственной отсталости.

Влияние недоношенности и переносимости на психическое развитие ребенка определяется не только недостатком массы тела, но и

продолжительностью беременности. Частота неврологических и психологических нарушений у таких детей составляет не менее 20%.

Приобретенные причины. В 9% случаев умственной отсталости причиной поражения мозга становятся перинатальные вредности, что связывают с гипоксией. Асфиксия плода обычно сочетается с родовой травмой, чему способствуют быстрые или затяжные роды, узкий таз, лицевое предлежание, ягодичное предлежание плода, недоношенность и переношенность плода, вредности внутриутробного развития [4].

В первые годы жизни наиболее частой причиной поражения ЦНС и умственной отсталости оказываются энцефалиты, тяжелые интоксикации, черепно-мозговые травмы, состояния клинической смерти. Заболевания, сопровождающиеся тяжелым истощением, сменяющие друг друга инфекции (от 5 до 25%) также могут оказаться причиной отставания в развитии, особенно у недоношенных или детей, перенесших тяжелую родовую травму.

Социальные причины. Условия, в которых ребенок воспитывается в раннем возрасте, во многом определяют его дальнейшую жизнь. Для оптимального психомоторного развития формирование навыков должно происходить в критические периоды жизни. Слишком раннее форсированное обучение навыкам чтения и счета, до того момента, когда ребенок способен их воспринимать и получить удовлетворение от своих достижений, в дальнейшем может привести к нарушению способности обучаться или даже к ограничению интеллектуальных возможностей.

Препятствием развития ребенка могут стать условия депривации, в которых он не сможет приобрести социальный опыт, или этот опыт окажется недостаточным. Наиболее важные факторы депривации:

- недостаточность и непоследовательность материнской заботы с элементами пренебрежения;
- искаженное воспитание психически больными или отсталыми родителями;

- социальная изоляция семьи;
- неблагоприятные материально – бытовые условия, невозможность владения личными вещами – игрушками, одеждой, постелью и так далее.

В некоторых исследованиях обнаруживается участие этих факторов в происхождении 80-90 % случаев умственной отсталости легкой степени. Изучение зависимости психического развития детей первого года жизни от отклонений в течение беременности и родов, а также от культурного уровня семьи (по образованию родителей) выявило прямую зависимость психического развития детей от образования родителей и обратную – развитие детей от выраженности пре – и перинатальной патологии.

Нарушение интеллекта имеет разные характеристики выраженности. По современной международной статистической классификации болезней, травм и причин смерти 10 – го пересмотра (МКБ -10) на основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени:

1. Легкая степень, при которой дети способны в пролангированные сроки овладеть программой начальной массовой школы и получить профессиональную подготовку по несложным видам труда в промышленности и сельскохозяйственном производстве, а также в сфере бытового обслуживания.

2. Умеренная степень, при которой дети с менее резкой формой общего недоразвития могут обучаться в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе.

3. Тяжелая степень, при которой дети могут освоить некоторые самые несложные виды труда и даже овладеть элементами грамоты.

4. Глубокая степень, при которой дети необучаемы.

Последние две категории детей, как правило, направляются в специальные учреждения социального обеспечения.

Таким образом, как уже говорилось, нарушение интеллекта может наступить в разные периоды развития ребенка. В одних случаях родители

сразу же после рождения ребенка знают, что в семье появился малыш с отклонениями в развитии. Уже с первых дней жизни такого ребенка он и его родители должны получать комплексную квалифицированную помощь и консультацию специалистов. В других случаях сразу распознать бывает невозможно (особенно при некоторых генетических отклонениях). Тогда практически только родители, в первую очередь мать, могут заметить, что ребенок имеет какие то отклонения.

Таким образом, причины возникновения умственной отсталости разнообразны. Поэтому нужна клиническая характеристика. В основе описания отдельных форм интеллектуальных нарушений лежит общепатологический подход. Его реализация позволяет сформулировать основные принципы диагностики отдельных форм интеллектуальных нарушений.

1.3 Особенности формирования навыков чтения у обучающихся старшего звена общеобразовательной школы с легкой степенью умственной отсталости

Полноценный навык чтения характеризуется такими качествами как: правильность, беглость, выразительность, осознанность.

Процесс формирования каждого качества у детей с нарушением интеллекта достаточно своеобразен. Это своеобразие становится заметным в период обучения грамоте. Дети с нарушением интеллекта медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, плохо соотносят звук с буквой, достаточно долго не могут перейти с побуквенного

чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, часто не могут соотнести прочитанное слово с предметом, действием, признаком.

В.Г. Петрова отмечает, что особую сложность для детей с нарушением интеллекта составляет слияние звуков. Прочно запомнив буквы и точно называя их, дети часто не могут прочесть даже самые короткие и простые, знакомые по значению слова (В.Г. Петрова, 2001).

Характерные для детей с умственной отсталостью привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). В результате школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных лексем. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются так же быстро прочесть и следующее, но, как правило, ошибаются.

У людей с нарушением интеллекта в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью образования смысловой догадки, и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей. При этом темп чтения детей с умственной отсталостью в большей степени, чем у учащихся с нормой интеллекта, зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста. Чем сложнее текст, тем медленнее читают дети [18].

Если говорить о навыках выразительного чтения, то здесь можно отметить следующее: дети не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. В целом оно отличается монотонностью. По мере повышения уровня беглости и сознательности чтения улучшается и его выразительность.

А.Н. Корнев указывает на тот факт, что развитие беглости чтения тормозится тем, что поле зрения детей с умственной отсталостью

ограничено. Они обычно видят ту букву (слог), на которую в данный момент направлен их взгляд (А.Н. Корнев, 1997).

Результаты исследований Г.Я. Трошина и М.Ф. Гнездилова по смысловым догадкам указывают на большее количество, по сравнению с нормальными детьми, ошибок в процессе чтения, что связано с их основным дефектом – интеллектуальной недостаточностью (М.Ф. Гнездилов, 1965).

Кроме того, учащиеся достаточно поздно переходят к чтению «про себя» и практически не пользуются им. Даже стараясь не произносить читаемого, они все время заметно артикулируют, а при затруднениях шёпотом произносят прочитанное слово или словосочетание. Есть основания полагать, что чтение про себя доступно не всем учащимся с нарушением интеллекта.

Существует также взаимосвязь между особенностями навыков чтения: замедленный темп чтения влияет на осознанность прочитанного, недостаточно сформированные беглость и осознанность сказываются на маловыразительной, смазанной и неправильной речи ребенка при чтении.

Нас в рамках нашего исследования интересует такое качество чтения, как осознанность. Рассмотрим, с какими трудностями дети с умственной отсталостью сталкиваются при осознании прочитанного.

Осознанное чтение – это качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Общая интеллектуальная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения.

В исследовании В.Я. Василевской подробно анализируются трудности, которые испытывают дети с нарушением интеллекта при осмыслении текста. Такие дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения.

Даже имеющийся у них опыт не всегда помогает правильному усвоению содержания произведения. Нередко из-за совпадения внешне сходных моментов (название текста, одинаковые имена героев и др.) активизируются случайные ассоциации (В.Я. Василевская, 1961).

Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. В подобных случаях ученики, как правило, сокращают число действующих лиц, приписывают одному герою поступки другого. Бедность словаря школьников, неточное понимание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого.

Учащиеся с нарушением интеллекта очень медленно накапливают слоговые образы т.к. не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучить каждый слог по отдельности.

Характерная для детей с нарушением интеллекта привязанность к какому – либо одному способу действий затрудняет переход от аналитических приемов чтения к синтетическим. В следствие этого появляются трудности при переключении с побуквенного способа на чтение целых слов.

В силу ограниченного поля зрения у детей с нарушением интеллекта развитие беглости чтения происходит замедленно. Эти дети видят только ту букву на которую направлен их взгляд. Так же в силу нарушения интеллекта смысловая догадка остается недоступной длительный период времени (Р.И.Лалаева 1971).

Темп чтения у детей с нарушением интеллекта в два раза медленнее чем у нормально развивающихся детей, это обусловлено затруднениями в осмыслении текста, бедностью словарного запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узким полем зрения.

Нарушение интеллекта и недоразвитие речи приводит к нарушению осознанности чтения. Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. Бедность словарного запаса, неточное понимание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого.

Осознанное чтение – качество чтения при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Выразительное чтение улучшается по мере улучшения беглости и осознанности. В младших классах у учащихся с нарушением интеллекта преобладает монотонное чтение, но по мере взросления оно улучшается.

1.4. Обзор методик обучения осознанному чтению обучающихся старшего звена с нарушением интеллекта

Как считает М.Ф.Гнездилов, дети с нарушением интеллекта, обучаясь в школе, должны приобрести навык достаточно беглого, правильного, осмысленного чтения, чтобы к моменту окончания обучения приобрести интерес к книге и умение самостоятельно разбираться с содержанием прочитанного, и делать соответствующие выводы. Большое значение имеет работа, которую необходимо проделать до момента овладения чтением. Целесообразность проведения такой работы до момента чтения произведения решает учитель [17].

Подготовительная работа заключается в следующем:

Расширение представлений учащихся о явлениях, событиях, изображениях в произведении, сообщение новых сведений и тем самым содействие сознательному восприятию текста, создание условий для того, чтобы учащиеся могли соотнести факты художественного произведения с тем, что приходилось наблюдать в повседневной жизни. Ознакомление с биографией автора, стимулирование интереса к персоне автора, его жизни, творчеству. Подготовка к эмоциональному восприятию произведения. Раскрытие лексических значений слов, без понимания смысла которых усвоение содержания было бы затруднено.

В процессе анализа текста Т.Г.Рамзаева, М.Р.Львов рекомендуют следующие виды работ: выборочное чтение, постановка вопросов учащимися, ответы на вопросы своими словами, иллюстрирование текста, составление плана произведения.

М.Н.Гнездилов считает, что обучение чтению необходимо вести в двух направлениях: последовательное развитие у учащихся техники чтения и выработка умения анализировать и сознательно усваивать содержание читаемого.

Усвоение и осмысливание читаемого материала зависит от того, на каком этапе обучения находятся дети и с каким материалом они имеют дело. В книге для чтения включаются произведения самых различных жанров литературы. Учитель должен добиваться того, чтобы за словесными выражениями текста у учащихся возникали соответствующие конкретные образы.

Следовательно, чтение подобного рода произведений целесообразно проводить не по частям, а сначала в целом, чтобы дать учащимся возможность получить общее впечатление, а затем уже на основе этого осуществить более детальный анализ содержания текста.

Рассказы и сказки. Своеобразие рассказов и сказок выражается в том, что отдельные смысловые элементы текста объединяются в целое на основе определенной сюжетной линии.

Выделяют несколько видов построения сюжета рассказа:

- сюжетные рассказы с несложными смысловыми связями, с последовательным описанием событий без пропуска отдельных звеньев.
- рассказы с более сложными смысловыми связями или с пропущенными звеньями, которые восстанавливаются на основе осмысливания общего содержания текста.
- понимание смысла на основе установления связей между описанными фактами.

Осмысление и конкретизация содержания читаемого текста достигается различными способами: иллюстрации, картины, инсценировка отрывков из читаемого рассказа, сопоставление описываемых в рассказе событий с соответствующими случаями из жизни самих учащихся, логический и лексический разбор читаемого.

Встречающиеся в тексте сложные по структуре предложения следует разъяснять детям путем расчленения и на более простые выражения с помощью наводящих вопросов учителя.

2. Стихотворения и басни. Основная задача состоит в том, чтобы раскрыть мысль автора или образ, который он хотел показать; вырабатывать у учащихся свое отношение к прочитанному. Именно с главных строк стихотворения следует начинать разбор, а уяснив основное, можно переходить к чтению и разбору других частей текста.

Необходимо не забывать об использовании приемов, рассчитанных на воспитание у учащихся образного восприятия содержания текста и умение правильно устанавливать связи между отдельными образами.

В баснях излагаются факты предельно сжато и образно. Это позволяет подводить детей к пониманию выводов и тренировке выразительного чтения. Методика работы над басней направлена на углубленное восприятие содержания текста и толкование образа.

А.Н.Корнев очень подробно занимался проблемой нарушений чтения и письма у детей и в результате предложил свои методы по коррекции и развитию навыков чтения. По его мнению, прежде всего у детей должен быть сформирован функциональный базис навыков чтения и письма.

Для развития способности полноценного понимания печатных текстов представляются следующие виды работ:

- обязательный контроль прочитанного путем пересказа или подбора сюжетных картинок, соответствующих фрагменту текста или предложению;
- система проверки и выработки навыков самоконтроля понимания прочитанного при чтении «про себя».

Аналогичные задания предлагают М.И. Оморокова, И.А. Раппорт, И.З. постоловский. После того как дети заканчивали чтение текста, им предлагались проверочные задания одного из четырех типов:

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

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

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

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

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

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

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

М.А. Воронина на основе опыта работы с учащимися с нормально развитым интеллектом, страдающими дислексией, предлагает следующие виды работ, способствующих лучшему восприятию текста:

- составление пересказа текста, но другими речевыми средствами, чем в тексте;
- восстановление текста опираясь на план;
- составление рассказа по его началу и концу;

- изложение текста от другого лица;
- введение в рассказ элементов описания;
- выборочное пересказывание;

А так же рекомендуются задания:

- разделение текста на предложения;
- составление текста из деформированных предложений;
- преставление предложений, чтобы получился связный текст [24].

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

- работа с деформированным текстом;
- текст с подчеркнутыми словами, которые нужно заменить синонимами;
- составление текстов с опорой на вербальный алгоритм [70].

По мнению А.К. Аксеновой, осознанность чтения – это основное качество, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста.

В развитии этого навыка огромную роль играют те виды занятий, которые проводятся и в массовой школе. Однако в специальной (коррекционной школе) эти виды работы приобретают ряд специфических черт:

- подготовка учащихся к восприятию текста проводится более углубленно, с использованием целого ряда приемов и методов. Экскурсии на природу, на производство, демонстрации предметов, картинок, изготовление макетов, анализ возможной ситуации имеют первостепенное значение. В ряде случаев подготовку можно проводить в виде беседы, в процессе которой

будут актуализироваться и уточняться имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаться связь между уже знакомым материалом и новым.

- словарная работа, которую следует проводить на разных этапах урока. При этом для каждого этапа отбирают не более двух – четырех слов. Этот раздел является очень важным.

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

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

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

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

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

- Самостоятельно пересказывать прочитанное учащиеся начинают с конца второго года обучения. Ученики подкрепляют свой рассказ демонстрацией действий, показом соответствующих событий на картинках, самостоятельными зарисовками. Учитывая сложность этой работы для детей с нарушением интеллекта, быструю потерю интереса к ней, необходимо использовать дополнительные приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность. К таким приемам можно отнести использование в качестве плана пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серий сюжетных картин; рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определенным для каждого ряда, рассказывание на соревнование по рядам, пересказ отдельных эпизодов.

Заключительной стадией работы над произведением является обобщающая беседа. Эта работа часто сопровождается творческой деятельностью школьников [2].

Чтобы дети научились осмысливать то, что читают про себя, можно использовать разные по степени сложности задания. Как правило, их дают перед молчаливым чтением текста:

- прочитай и выполни то, что написано на карточке
- найди в тексте ответы на два – три вопроса, записанных на доске;
- подготовься к ответу своими словами на несколько вопросов, записанных на доске;
- подготовься к пересказу прочитанного;

- раздели текст на части по данному плану;
- самостоятельно раздели текст на части.

Использование чтения про себя как самостоятельного приема на первоначальном этапе обучения возможно только на основе прочитанного вслух и разобранного текста. Читая фрагмент этого текста про себя, школьники выполняют одно из вышеуказанных заданий.

На данном этапе обучения сознательное чтение формируется следующим образом: прослушивание текста с установкой на элементарное осмысление его содержания или эмоциональную оценку. Также предусматривается и оценка прочитанного. Нахождение слов и выражений с опорой на наглядность. Ответы на вопросы по содержанию и в связи с рассмотрением иллюстраций. Выборочное чтение по вопросам. Пересказ текста или его части близко к тексту. Деление текста на части с опорой на иллюстрации. Продолжение незаконченного рассказа по одной или двум иллюстрациям. Выводы по прочитанному. Сравнение прочитанного с опытом детей [4]

Выводы по 1 главе

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

2. Чтение является одним из наиболее сложных видов речевой деятельности, усвоение которого происходит в процессе обучения, представляет собой усваивание и воспроизведение звуков речи, обозначенных буквами.

3. Психофизиологической основой функциональной системы чтения выступает совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой вклад в сложный процесс, каким является чтение. Нарушение деятельности любой из этих зон может привести к специфическим, связанным с функциями именно этой зоны отклонениям в работе всей системы, что безусловно проявится в тех или иных нарушениях чтения.

4. В силу психофизических особенностей учащихся с нарушением интеллекта позднее и с большими затруднениями овладевают навыками полноценного чтения, чем их сверстники с нормальным интеллектуальным развитием. При этом выразительность и осознанность чтения зависят от информационной, лексической и структурной сложности текста. Общая интеллектуальная недостаточность и недоразвитие речи приводят к

нарушению у них осознанности чтения. Препятствием для формирования полноценных навыков чтения у этих детей являются бедность словарного запаса, замедленность образования смысловой догадки и узость поля зрения.

5.В существующих методиках по коррекции чтения у учащихся старшего звена с нарушением интеллекта уделяется много внимания развитию беглости и правильности чтения, однако сведений о специфике обучения умениям осознанного чтения недостаточно, и эта проблема остается до сих пор недостаточно разработанной.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика исследования

В эксперименте принимали участие десять учеников 5-6 классов с нарушением интеллекта 11-13 летнего возраста, из них 40% мальчиков (4 испытуемых) и 60% девочек (6 испытуемых).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 11-13 лет);
2. Характер дефекта (F 70 умственная отсталость).

Для проведения констатирующего эксперимента использовались традиционные методы обследования чтения у детей с нарушением интеллекта, разработанные *А.К. Аксёновой, М.А. Ворониной, Р.И. Лалаевой* [12; 15]. Критерии оценивания были разработаны самостоятельно.

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей и уровня сформированности осознанного чтения у обучающихся 5-6 классов с нарушением интеллекта для осуществления коррекционно – логопедического воздействия.

Исходя из цели констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать теоретические источники по проблеме исследования.

2.Подготовить диагностический комплекс.

3.Организовать и провести констатирующий эксперимент в образовательном учреждении.

4.Разработать дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Итогом научно исследовательской работы станут дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

Разработанная нами методика проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно – исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. Проанализированны работы М.Ф. Гнездилова, Т.Г. Рамзановой, А.Н. Корнева, М.И. Омороковой, М.А. Ворониной, Р.И. Лалаевой, Г.В. Чиркиной, А.К. Аксеновой, и других авторов занимающихся изучением особенностей осознанного чтения у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости.

Данная методика модифицирована и адаптирована к возрасту обследуемых детей, а именно: увеличен объем, изменена структура, изменены тексты для обследования, добавлен ряд заданий. С учетом поставленных задач и возраста обследуемых детей разработаны критерии и бальная шкала оценивания.

Методика обследования включала в себя две серии заданий:

Серия 1 – обследование техники чтения;

Серия 2 – обследование сформированности осознанного чтения.

Обследование чтения проводилось в индивидуальной форме.

Во время проведения обследования учитывались индивидуальные особенности каждого учащегося. В каждом задании предусматривалась помощь, необходимость в которой отражалась при выполнении анализа результатов.

Длительность обследования зависела от особенностей восприятия каждым ребенком предложенной инструкции, темпа выполнения задания и количества требуемой помощи. Время обследования составляло 30 – 40 минут. Некоторым обучающимся предоставлялся пятиминутный перерыв.

В соответствии с психофизиологическими особенностями обучающихся эксперимент проводился в середине недели (вторник, среда, четверг) после второго урока, когда обучающиеся наиболее полно смогут сконцентрировать свое внимание, а также это наиболее оптимальное время для достижения высокого результата работоспособности. При выполнении второго з блока методики, после прочтения текста, перед пересказом, была предусмотрена физкультурная пауза.

Тексты для обследования подбирались в соответствии с примерной программой для 5-6 классов для детей с легкой степенью умственной отсталости.

1.Обследование техники чтения

Ребенку предъявлялась инструкция: «Прочти в слух рассказ».

Материал для обследования: рассказ Подарок (по К.Г.Паустовскому)
(приложение 2)

Критерии оценивания:

1.Способ чтения (побуквенное, послоговое, целыми словами).

2. Беглость (темп чтения).

3. Выразительность (темп, ритм, паузация, интонация).

4. Правильность слов

5. Осознанность.

1 уровень (5 баллов)

Беглость: навык чтения целыми словами, техника чтения 45-65 слов в минуту.

Правильность: отсутствие нарушения произношения.

Выразительность: чтение выразительное с соблюдением синтаксических и смысловых пауз, с соблюдением норм литературного произношения.

Осознанность способность выделять основную мысль произведения, способность правильно назвать главных действующих лиц, умение передать содержание прочитанного полно, правильно, последовательно.

2 уровень (4 балла)

Беглость: техника чтения 40 – 50 слов в минуту, основная часть текста прочитана правильно, допускаются незначительные ошибки.

Правильность: наличие 2-3 ошибок (искажений) не влияющих на понимание прочитанного.

Выразительность: наличие ошибок при чтении 9 не соблюдение пауз, знаков препинания, ошибок в постановке логических ударений.

Осознанность: неточности в выделении основной мысли произведения, умение назвать главных действующих лиц, основную суть может понять с помощью учителя.

3 уровень (3 балла)

Беглость: техника чтения 30 – 40 слов в минуту, преобладание послогового чтения, ограниченное поле зрения.

Правильность: допускаются грубые ошибки, искажения текста (пропуски, искажения букв, замены, потеря строки);

Выразительность: нарушен темп и ритм чтения (тихое, громкое, монотонное), допускаются ошибки в постановке логических ударений.

Осознанность: неумение самостоятельно выделить основную мысль произведения, затруднение в определении главных действующих лиц произведения, пересказ является неполным, непоследовательным.

2. Обследование сформированности осознанного чтения

Осознанность чтения определяется умением обучающихся после прочтения текста самостоятельно и последовательно пересказать текст и понять основную мысль произведения.

Для получения более точных результатов экспериментальной группе предлагались несколько видов текстов:

- рассказ с последовательным развитием событий, не имеющий сложные смысловые связи «Птичка» по Л.Т. Толстому).
- рассказ с пропущенным звеном в развитии сюжета («Дым» по Б. Житкову).
- рассказ со скрытым текстом («Трое в лодке» по В. Пескову)

Обучающимся предлагалось прочитать текст, затем пересказать и выделить основную идею произведения. В день ребенку предоставлялось прочесть не более одного рассказа.

Рассказ I типа

Обучающимся предлагалось прочитать рассказ Л.Н. Толстого «Птичка». Это текст с последовательным развитием событий, без сложных смысловых связей (См. Приложение 2). Так как обследование происходило в индивидуальной форме, то экспериментатор с испытуемым находились в отдельном кабинете, где были исключены все отвлекающие внимание факторы.

Ребенку предъявлялась следующая инструкция: «Сейчас тебе будет дан рассказ. Ты должен его прочитать, а затем пересказать».

Если обучающийся затруднялся при пересказе текста, то были предусмотрены следующие вопросы:

1. Что Сереже подарили на день рождения?
2. Что сказала мама про сеть для ловли птиц?
3. Как Сережа поймал чижа?
4. Как мальчик ухаживал за птицей?
5. Почему чиж разбился?
6. Как Сережа переживал за чижа?

После прочтения текста детям предоставлялось время для обдумывания своего ответа. Если ребенок затруднялся пересказать рассказ без опоры на текст, то ему задавались дополнительные вопросы.

Критерии оценивания рассказа I типа

3 балла – пересказ с соблюдением полноты событий;

2 балла – пересказ, при котором соблюдение полноты событий оказалось возможным лишь с привлечением помощи со стороны экспериментатора;

2 балл – даже при организующей помощи испытуемый не смог изложить последовательность рассказа.

Рассказ II типа

Рассказ с пропуском в развитии сюжета. Обучающимся 5 – 6 классов предлагалось произведение по Б.Житкову «Дым» (см.Приложение 2).

Этот вид рассказа сложнее для школьников, т.к. они должны самостоятельно восстановить пропущенные звенья.

Ребенку предъявлялась следующая инструкция: «Сейчас тебе будет дан рассказ. Ты его должен прочитать, а затем пересказать».

При затруднениях или отказе от деятельности ребятам предоставлялась дополнительная помощь в виде вопросов, т.к. школьники, самостоятельно пересказывающие рассказ, иногда путают последовательность событий.

Критерии оценивания рассказа II типа

3 балла – пересказ текста с соблюдением полноты и последовательности событий с пониманием сюжетной линии произведения;

2 балла – изложение текста с соблюдением полноты и последовательности только с помощью наводящих вопросов экспериментатора;

1 балл – испытуемый не восстанавливает последовательность и полноту событий даже с помощью экспериментатора.

Рассказ III типа

Далее оценивалось умение обучающихся осознать идею рассказа с изменением временного плана действий. С этой целью детям давались задания осознанного пересказа («Трое в лодке» по В.Пескову) (см. приложение 2).

Ребенку предъявлялась такая инструкция: «Сейчас тебе будет дан рассказ. Ты его должен прочитать, а затем пересказать».

Критерии оценивания рассказа III типа

3 балла – пересказ текста с соблюдением полноты и последовательности событий с пониманием сюжетной линии произведения;

2 балла – изложение текста с соблюдением полноты и последовательности только с помощью наводящих вопросов экспериментатора;

1 балл – испытуемый не восстанавливает последовательность и полноту событий даже с помощью экспериментатора.

Рассказ IV типа

В последнюю очередь предлагался рассказ с противоречием между внешним конкретным содержанием и внутренним смыслом.

Дети, воспринимая доступное для них содержание, ориентируются только на внешнюю сторону описываемых событий и в большинстве оказываются не в состоянии осмыслить подтекст произведения.

Так, вниманию обучающимся предлагался текст Е.А. Пермяка «Бумажный змей» (см. Приложение 2).

Ребенку предъявлялась следующая инструкция: «Сейчас тебе будет дан рассказ. Ты его должен прочитать, а затем пересказать».

Критерии оценивания рассказа IV типа

3 балла – обучающийся самостоятельно находит скрытый смысл произведения;

2 балла – осознание скрытого смысла происходит только после разбора произведения экспериментатором;

1 балл – в нахождении скрытого смысла помощь экспериментатора не помогает.

Уровни успешности выполнения второй серии заданий

Высокий уровень – 12-10 баллов;

Средний уровень – 7-9 баллов;

Низкий уровень – менее 7 баллов.

2.2 Анализ результатов исследования навыков осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости

Анализ результатов проведен по каждому заданию.

Результаты выполнения первой серии констатирующего эксперимента (обследование техники чтения) представлены на рисунке 4, в таблице 6 (Приложение 3).

Как видно из гистограммы, при выполнении первой серии заданий высокий уровень у испытуемых не выявлен, средний уровень выявлен у 30% испытуемых, низкий у 70 %.

Качественный анализ результатов указывает на то, что: - 30 % испытуемых (Виктор Б., Евгений Л., Яна Т.) владеют смешанным типом чтения, преобладает чтение целыми словами, но часто переходят на послоговое чтение. Этому способствует наличие в тексте слов разной слоговой структуры, в том числе и многосложных (жеребята, беспомощными и др.).

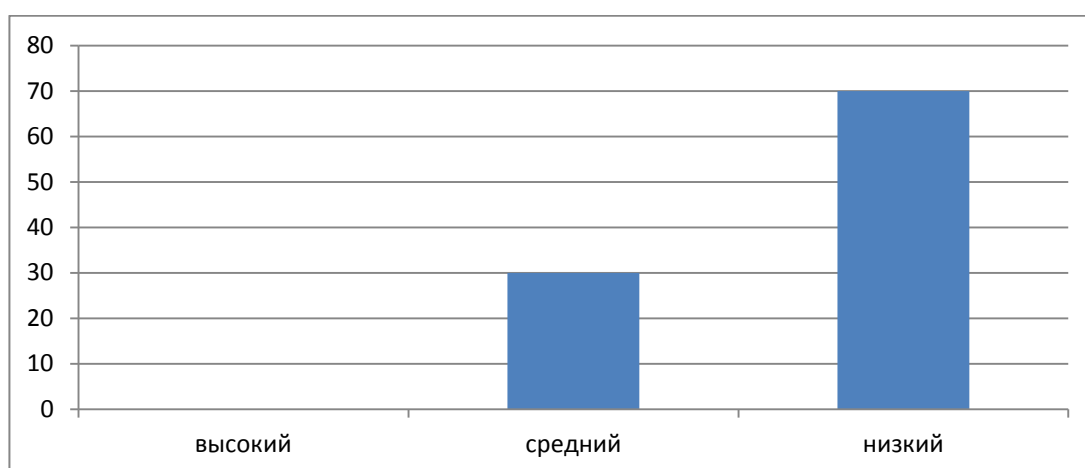
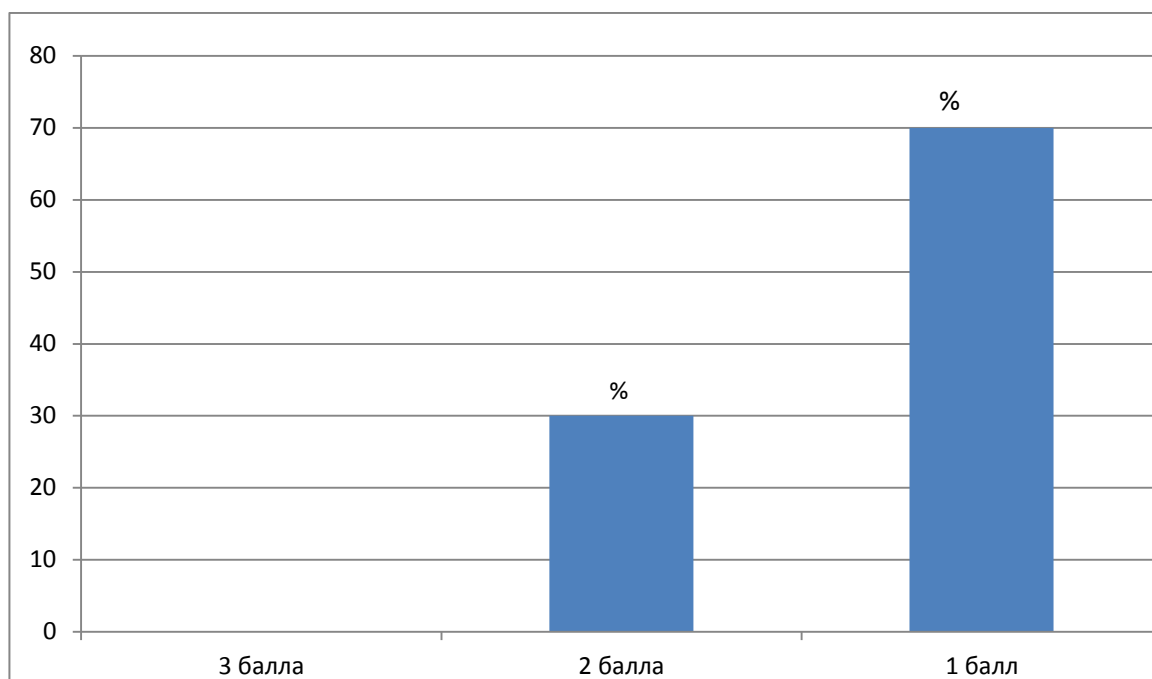


Рис. 4. Распределение испытуемых на группы по результатам обследования техники чтения (%)

Также при чтении у этих испытуемых встречаются искажения слов, например, Екатерина Д.: «объяснила – обняла, пушистые – пушиные, мордочками – мадочками». Дети данной группы допускают частые ошибки в ударении, не могут правильно пользоваться средствами выразительности, что выражается в неумении регулировать темп речи, тон голоса, неправильном употреблении паузирования. При чтении они не передают эмоционального содержания прочитанного средствами интонации. Эти испытуемые неточно понимают смысл прочитанного. Не знают значения некоторых слов (будка, конюшня, беспомощные), поэтому нечетко представляют основное содержание читаемого.

70% испытуемых (Олег А., Юрий А., Анастасия З., Екатерина Д., Марина К., Екатерина К., Светлана Ф.) владеют послоговым способом чтения, часто переходящим в побуквенный. Застревают на отдельных словах, повторяя слоги. Не умеют пользоваться смысловой догадкой. Наблюдались искажения текста (пропуски, замены, искажения букв, слогов; слияние конца одного слова и начала второго⁴ частая потеря строки, недочитывание окончаний). Испытуемые читали тихо и монотонно, интонационные средства не использовали для передачи смысла прочитанного. Не понимали основного смысла текста.

Результаты выполнения первого задания (пересказ текста I типа) второй серии констатирующего эксперимента (обследование сформированности осознанного чтения) представлены на рисунке 2, в таблице 6 (Приложение 3).



Как видно из гистограммы, при выполнении первого задания 3 балла выявлены у 0 % испытуемых, 2 балла – у 30%, 1 балл у 70%.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

0% испытуемых справились с этим видом текста без помощи экспериментатора.

Учащиеся пятых – sixth классов пересказывали основное содержание рассказа, но в очень сжатой форме – не более 7-10 предложений с незначительными искажениями смысла прочитанного.

30% испытуемых (Олег А, Юрий А., Марина К.) несколько искажали смысл прочитанного.

Марина К.: «Сереже подарили на день рождения сетку. Мама сказала это плохая игрушка. Сережа ловил птичек. Он посадил птицу в клетку и кормил ее. Она улетела. Сережа плакал».

Но не все учащиеся полностью пересказывают текст. Некоторые дети выпускают смысловые звенья из рассказа.

Олег А., Юрий А., рассказали фрагмент когда птица уже погибла.

Соответственно ответы детей были однообразные связать в рассказ отдельные предложения (ответ на вопрос) учащиеся не пытались.

70% испытуемых усваивают основное содержание рассказа с последовательным развитием событий и без сложных смысловых связей (самостоятельно или с помощью педагога).

Екатерина Д.: «Серёжа плакал потому, что птица умерла».

Испытуемые данной группы не могли самостоятельно передать содержание прочитанного.

Также они выделяют основную идею рассказа Л.Н.Толстого, о том что птицы должны жить на воле, и очень жестоко ловить их и садить в клетку.

Результаты выполнения второго задания (пересказ текста II типа) второй серии констатирующего эксперимента представлены на рисунке 6, в таблице 7 (Приложение 3).

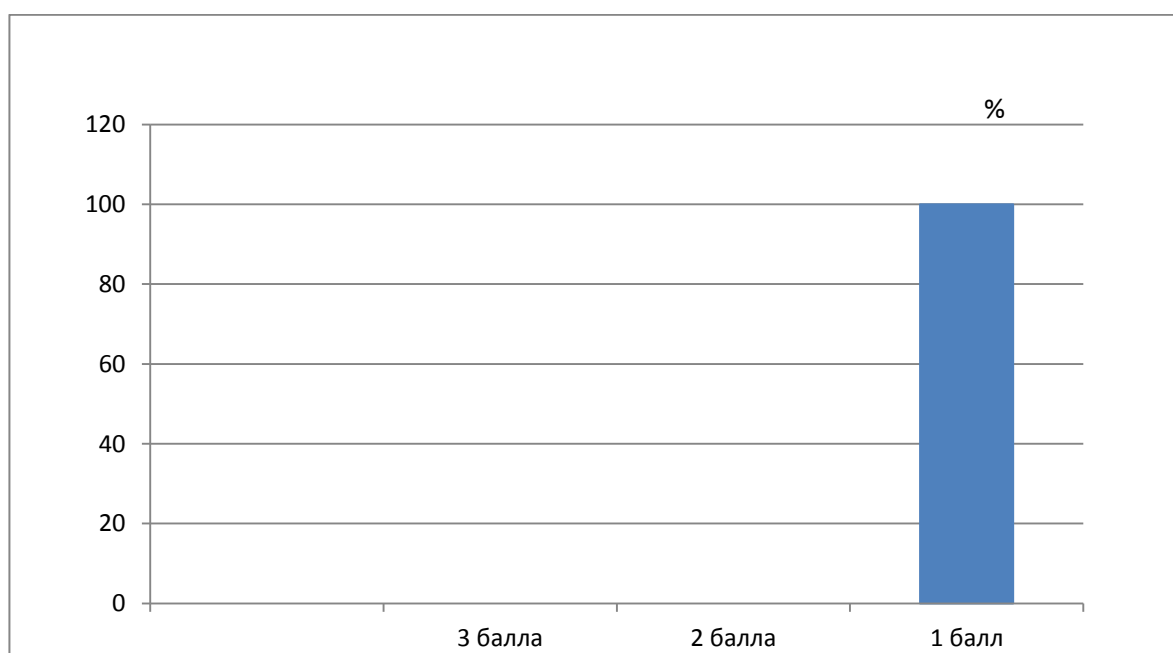


Рис. 6. Распределение испытуемых на группы по результатам пересказа текста второго типа (%)

Как видно из гистограммы, при выполнении второго задания все испытуемые получили по 1 балла.

Качественный анализ результатов указывает на то, что при этом виде пересказа 100% учащихся (Виктор Б., Евгений Л., Екатерина Д., Екатерина К., Екатерина З., Светлана Ф., Марина К., Олег А., Юрий А., Яна Т.) нуждались в дополнительной помощи со стороны экспериментатора. План предлагался следующий:

1. Почему дым страшнее огня?
2. Что предпринимают пожарные против дыма и огня?
3. Какой случай произошел однажды?
4. Как искал Петьку первый пожарный?
5. Где искал его второй пожарный?
6. Где оказался Петька, когда начался пожар?

Пересказ испытуемых с нарушением интеллекта отличался краткостью, пропуском подробностей и описаний действий.

Марина К. «Был пожар. Пожарные искали Петьку. Он под диваном был».

Также испытуемые выпускали из своего повествования описание действий Пети во время пожара или говорили об этом вкратце и только после дополнительного вопроса экспериментатора.

Лишь некоторые учащиеся могут восстановить последовательность событий, описать действия Пети во время пожара.

Витя Б. «Петя испугался и под диваном был».

Несмотря на неточности пересказа текста, пропуск подробностей, учащиеся могут выделять основную идею рассказа.

Яна Т. «Когда пожар можно задохнуться и упасть на пол. На полу и нужно искать когда пожар».

Результаты выполнения третьего задания второй серии констатирующего эксперимента (пересказ текста III типа) представлены на рисунке 7, в таблице 6 (Приложение 3).

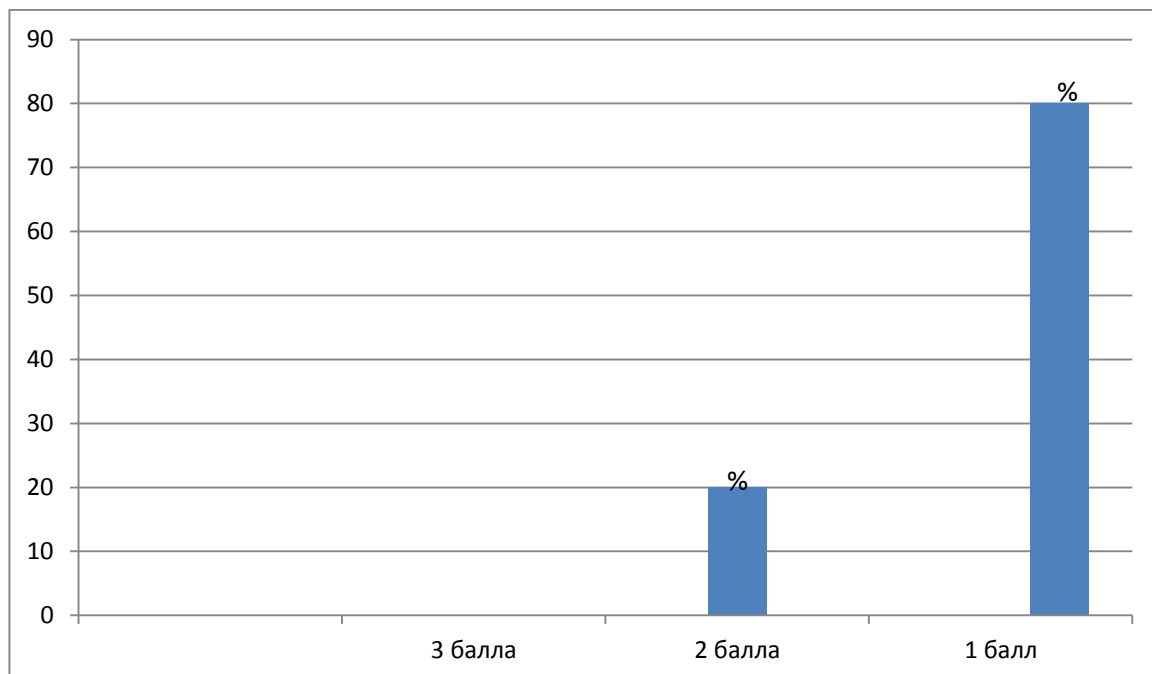


Рис. 7. Распределение испытуемых на группы по результатам пересказа текста третьего типа (%)

Как видно из гистограммы, при выполнении третьего задания 2 балла было у 80% испытуемых, 1 балл у 20%.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

Этот вид рассказа для учащихся оказался более сложным, т.к. им было трудно восстановить последовательность событий. Ведь сначала описывается ситуация, когда моряки заметили на лодке мальчишек, а затем рассказывается история о том, как они оказались на этой лодке. Также параллельно описываются события на лодке и на берегу.

У 80% испытуемых (Виктор Б., Евгений Л., Екатерина Д., Екатерина К., Екатерина З., Светлана Ф., Марина К., Яна Т.) пересказы были путанные, непоследовательные, с пропусками важных моментов сюжета.

Пересказывая этот текст, все учащиеся опирались на план:

1. Как увидели мальчиков в лодке рыбаки?
2. Как мальчики оказались в лодке?
3. Почему они не смогли пристать к берегу?
4. Что в это время происходило в поселке?
5. Что делали ребята, чтобы не замерзнуть ночью?
6. Как были спасены мальчики?

Характер пересказа был однообразным и отличался краткостью из-за ограниченного словарного запаса детей, неумения последовательно излагать свои мысли, а также в силу дефицита интеллектуального развития школьники усваивают лишь фрагменты рассказа, и соответственно, пересказывают.

Или дети могут воспринимать лишь одну линию сюжета:

Марина К. «Мальчики катались на лодке, уплыли далеко. Сломалось весло, они до утра сидели в лодке».

20% испытуемых (Олег А., Юрий А.) не смогли составить пересказ даже по плану.

Результаты выполнения четвертого задания второй серии констатирующего эксперимента (пересказ текста IV типа) представлены на рисунке 8, в таблице 6 (Приложение 3).

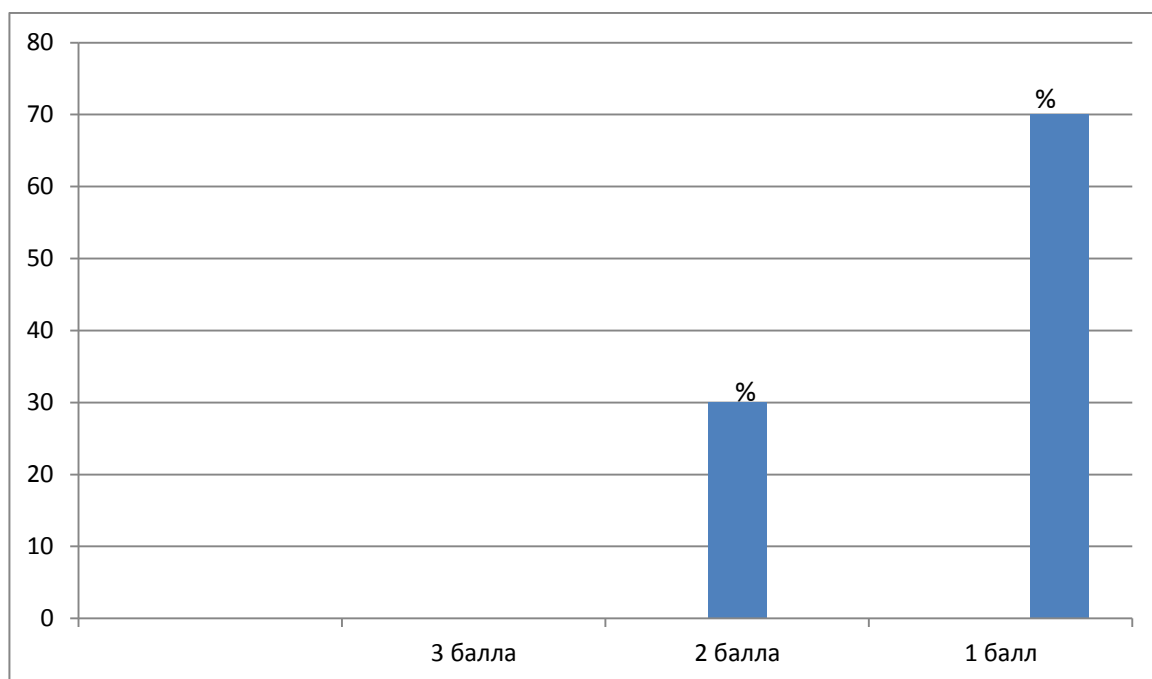


Рис.8 Распределение испытуемых на группы по результатам пересказа текста четвертого типа (%)

Как видно из гистограммы, при выполнении второго задания 2 балла было у 30% испытуемых, 1 балл – у 70% испытуемых.

Качественный анализ результатов указывает на то, что: 30% испытуемых (Виктор Б., Евгений Л., Яна Т.), прочитав текст, пересказывали достаточно последовательно, но многие из них так и не уловили сути произведения, им помогла помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов.

Яна Т. «Мальчики запускали змея. У них не хватило ниток».

70% испытуемых (Екатерина Д., Марина К., Светлана Ф., Олег А., Юрий А., Марина К., Екатерина К.) не справились с заданием даже с помощью экспериментатора.

Результаты обследования сформированности осознанного чтения представлены на рисунке 9, в таблице 6 (Приложение 3).

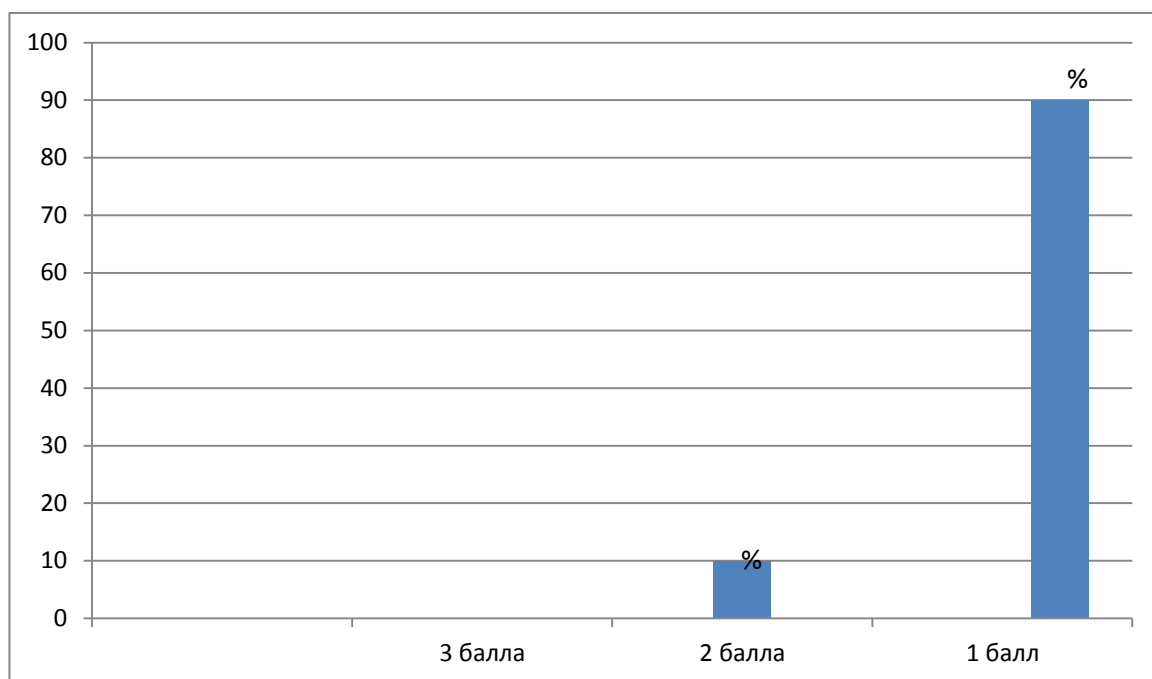


Рис. 9 Распределение испытуемых на группам результатам обследования сформированности осознанного чтения (%)

Как видно из гистограммы осознанность чтения находится на среднем уровне у 10% испытуемых, на низком – у 90%.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют выделить следующие особенности навыка осознанного чтения у обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

1. Существует прямая зависимость понимания детьми с нарушением интеллектуальной сферы содержания рассказа от его композиции, от полноты раскрытия замысла автора. Так, нами было предложено 4 типа рассказов. Рассказ с последовательным развитием событий без сложных смысловых связей большинству учащихся с нарушением интеллекта доступен. 30% справились с ним самостоятельно (3 балла), 70% - с помощью педагога (2 балла). Опираясь на механическую память, испытуемые могут рассказать ход сюжета и дать простую оценку поступкам героев. Обучающиеся задавали много вопросов экспериментатору, пытаясь

предугадать ответ или прося еще подсказки. Это объясняется несформированностью, нарушением деятельности психических процессов.

2. Особенно ярко проявляются несовершенства мышления: неумение анализировать текст, восстановить текст, логическую последовательность.

3. Также затрудняют пересказ учащиеся ограниченность словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение грамматически правильного построения предложений. Большое значение при пересказе имеют невозможность опираться на наглядную ситуацию, неумение связать описываемые события с собственным опытом. Но иногда всплывают и свободные ассоциации, тогда учащиеся начинают путать сюжетную линию с событиями из их жизни или других произведений и в результате искажают повествование и соответственно не могут понять идею произведения.

4. Более сложными текстами для понимания содержания прочитанного является произведение с пропущенным повествованием. 100% испытуемых справились с ним только при помощи педагога (2 балла). Это объясняется низкой способностью к аналитико-синтетической деятельности – детям трудно восстановить последовательность событий (в основном фрагментарное восприятие отдельных частей) или воссоздать пропущенное звено на основе контекста.

5. Больших усилий учащихся при обследовании потребовал рассказ с изменением временным планом действия. 10% испытуемых справились с ним только при помощи педагога (2 балла), 90% - не справились (1 балл).

6. И наиболее трудным для восприятия оказался рассказ со скрытым смыслом. 30% испытуемых понимали поверхностно сюжет, а скрытые смысловые связи оставались для них недоступными без организующей

помощи педагога. 70% испытуемых вообще не смогли увидеть скрытый смысл произведения, даже с помощью педагога.

2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости

Проблема коррекционной – логопедической работы при нарушениях осознанности чтения остается актуальной и неразрывно связана с изучением структуры дефекта. В связи с этим на основании анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента определено содержание логопедической работы по совершенствованию навыка осознанного чтения у учащихся 5-6 классов с нарушением интеллекта.

Коррекционная работа строится в соответствии с общедидактическими и специальными принципами логопедического воздействия.

Принцип деятельностного подхода предполагает, что логопедическая работа с обучающимися 5-6 классов должна осуществляться в процессе учебной деятельности, которая является ведущей для детей 11-12 летнего возраста.

Принцип поэтапного формирования связан с постепенным усложнением содержания логопедических упражнений – от простого к сложному.

В экспериментальной части исследования были выявлены условные уровни навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости. Анализ данных обследования позволил

выявить приоритетные задачи коррекционно логопедического воздействия при формировании навыков осознанного чтения.

Исходя из полученных экспериментальных данных, мы определили следующие направления работы:

1. Развитие навыка понимания прочитанного и пересказа.
2. формирование правильного чтения.
3. Развитие техники чтения.

В процессе проработки связного текста учителю рекомендуется показать учащимся образец правильного чтения и затем неоднократно читать материал вместе с детьми. Тренировка в чтении должна занять большую часть урока. Во избежание быстрого утомления школьников при однообразной работе, когда к одному и тому же тексту приходится возвращаться многократно, учитель, планируя повторное обучение, каждый раз модифицирует задания.

На основании анализа литературных данных и результатов констатирующего эксперимента нами были выделены следующие виды работ: *игры и упражнения, направленные на формирование техники чтения, игры, упражнения и задания, направленные на развитие осознанного чтения для детей с низким и средним уровнем его развития*, подобранные дифференцированно в зависимости от уровня сформированности осознанного чтения испытуемых.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на исследования Р.И.Лалаевой, В.Г.Петровой, М.Ф.Гнездилова [10,15,24], а также использовали приемы, предложенные логопедами-практиками Т.Б.Башировой, Н.А. Цыпиной [5, 42].

Содержание коррекционной работы для детей с низким уровнем сформированности осознанного чтения

Мы предлагаем использовать следующие игры:

1. Игра «Пять вопросов»: ребёнок загадывает слово, а дети задают ему вопросы о значении этого слова. На вопросы можно отвечать только «да», «нет» и «не знаю». Задается только 5 вопросов. Дети должны угадать слово, которое загадал ведущий.

2. Поиск противоположных предметов: называется какой-либо предмет. Надо перечислить как можно больше предметов, противоположных заданному. Противопоставлять предметы можно, взяв за основу разные свойства и признаки предмета.

3. Найди противоположные слова: в каждой строчке даются 5 слов, из которых нужно выбрать 2, имеющих противоположное значение. Например,

1) постоянно, всегда, стойко, неторопливо, никогда;

2) любой, некоторый, какой-нибудь, этот, никакой;

3) жизнерадостный, незаметный, добрый, выдающийся, глубокий.

4. Нахождение внутритекстовых связей: ребенку предлагается расставить строчки стихотворения в нужном порядке. Например:

В косматой его бороде.

Трещит по замерзшей воде,

Идет, по деревьям шагает.

И яркое солнце играет

(Н.А.Некрасов)

На велосипеде

Задом наперед

А за ними кот

Ехали медведи

(К.И.Чуковский)

По заставе Ильича

В доме восемь дробь один

По прозванию Каланча

Жил высокий гражданин

(С.Михалков) [42].

Также мы предлагаем использовать следующие задания:

- прочитать предложение и ответить на вопрос.
- прочитать предложение и выполнить соответствующее действие.
- повторить прочитанное предложение.
- пересказать прочитанный текст.
- найти в тексте ответ на заданный вопрос.
- придумать начало и конец к прочитанному тексту.

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

- 1) Словарная работа;
- 2) Выразительное первоначальное чтение произведения учителем;
- 3) Чтение текстов учащимися;
- 4) Анализ прочитанного при повторном чтении;
- 5) Составление плана;
- 6) Пересказ;
- 7) Работа над выразительными средствами художественного произведения;
- 8) Характеристика героя;
- 9) Творческая деятельность школьников.

Подготовительная работа часто требует создания наглядной конкретной ситуации, которая лежала в основе текста. Это достигается при помощи экскурсии на природу, в город, показа натуральных предметов, картинок, изготовление макетов, беседы, в процессе которой актуализируются и уточняются имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаются связи уже знакомого материала с предполагаемым в данный момент.

Анализ текста производится в процессе повторного чтения или совмещается с первичным чтением произведения учащимися.

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

Закрепление содержания прочитанного текста осуществляется не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, показа диа-, видеофильмов на эту же тему, но и с помощью иных приемов и средств:

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

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

Картинный или словесный план составляется коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбирались в виде вопросительных, повествовательных и реже – назывных предложений.

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

- использование в качестве плана для пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серии сюжетных картин;
- рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определенным для каждого ряда;

- рассказывание на соревнование по рядам;
- пересказ отдельных эпизодов, когда задание одному из учеников предлагают сами дети;
- узнавание рисунка среди других на основе рассказа автора этого рисунка.

Чтобы повысить работоспособность детей на всех этапах урока, рекомендуем использовать следующие приемы:

1. Следить за чтением товарища, отмечать его ошибки, отвечать на вопросы.
2. Текст на карточках размечать цветными карандашами на небольшие части из одного-двух предложений. Каждый из учащихся читает предложения, подчеркнутые тем цветом, которым закрашена его полоска.
3. В тексте отмечать те места, которые будут прочитаны коллективно. Текст по заданию учителя читают отдельные учащиеся, остальные следят, когда нужно прочитать хором указанные предложения или отрывки) [33].

Содержание коррекционной работы для детей со средним уровнем сформированности осознанного чтения

Констатирующий эксперимент показал зависимость понимания детьми с нарушением интеллектуальной сферы содержания рассказов от его композиции, от полноты раскрытия замысла автора.

В результате мы предлагаем вести работу с каждым текстом, в зависимости от его композиции построения, скрытого смысла.

Все тексты мы предлагаем разделить на четыре типа:

1. Рассказы с последовательным развитием событий, которые не содержат сложные смысловые связи.
2. Рассказы с пропущенным звеном в повествовании.

3. Рассказы с разновременными планами действия, когда события сегодняшнего дня перемежаются описанием уже происшедшего.

4. Рассказы со скрытым смыслом.

Для наиболее эффективного развития навыка осознанного чтения при работе с каждым текстом мы предлагаем использовать следующие виды работ:

- подготовка учащихся к восприятию текста;
- словарная работа;
- анализ изобразительных средств;
- первоначальное чтение;
- анализ текста;
- закрепление содержания прочитанного;
- составление плана;
- пересказ;
- обобщающая беседа [32].

Также на протяжении всех уроков для повышения мотивации учения, развития читательского интереса, а следовательно, совершенствования письменной и устной речи использовались дополнительные стимулы, мобилизующие внимание детей, повышающие работоспособность: поощрение, игровая форма занятий (но не весь урок), драматизация, частые вызовы для ответов, включение детей в совместную работу, предоставление учащимся некоторой самостоятельности, использование физкультурных минуток, разнообразие наглядного материала, соревновательные задания на уроке.

В процессе ежедневной работы над осмыслением прочитанного учащиеся должны научиться слушать и понимать вопросы, сами задавать вопросы, правильно, точно, в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на них.

Такими средствами могут быть беседа и театрализация. В процессе проведения беседы педагог должен кратко и четко ставить вопросы, требовать точного по смыслу и правильного по форме полного ответа. К участию в беседе привлекаются все дети. В конце беседы подводится итог.

Использование приемов театрализации (игр театрализации, театрализованных представлений) способствует сплочению коллектива детей, они начинают общаться не через учителя, а непосредственно между собой. Кроме того, это способствует совершенствованию эмоциональности речи, развивает интонационную выразительность, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речевую деятельность ребенка в целом.

Игры – драматизацию можно использовать как проверку усвоения содержания прочитанного, а также как закрепление, обобщение усвоенного материала.

Постепенно мы должны подготовить детей к самостоятельному пересказу, а это уже будет развитие монологической речи. При этом нужно учитывать опережающее развитие семантической стороны по отношению к формально-языковой. Ключевым моментом развития связной речи является работа над смысловой, семантической стороной связного текста, так как у детей с дефицитным развитием интеллектуальной сферы нарушен как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубым и стойким является нарушение плана внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что подтверждает необходимость существенной работы над содержанием связного текста [26].

В связи с этим целесообразно использовать всевозможные планы к пересказу. В процессе работы над семантической стороной текста ставятся следующие задачи:

- развитие умения анализировать наглядную или прочитанную ситуацию, выделять главное и второстепенное;

- формирование способности удерживать смысловую программу в памяти;
- формирование умения располагать смысловые звенья в определенной последовательности.

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

Указанные виды фронтальной работы, способствующие формированию навыка осознанного чтения, не всегда оказываются эффективными в отношении отдельных учащихся.

Задания:

1. Прочитать предложение и ответить на вопрос.
2. Прочитать продолжение и выполнить соответствующее задание.
3. Повторит прочитанное предложение.
4. Пересказать прочитанный текст.
5. Найти в тексте ответ на заданный вопрос.
6. Найти конец или начало к прочитанному тексту.

На уроках чтения нужно специально заботиться о приемах организации мыслительных процессов, помогать учащимся в осознании смысловой структуры текста.

Наибольшие возможности для развития осознанности чтения заложены в следующих видах работ:

1. Предварительная беседа.
2. Беседа в связи с разбором частей текста и всего рассказа в целом.
3. Работа над планом и пересказом прочитанного.
4. Словарная работа.

При организации целенаправленной и систематической работы над формированием техники чтения используются следующие упражнения:

1. Чтение строчек наоборот по словам: написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т.д. Это упражнение развивает точность движения глаз и является подготовительным для следующих упражнений.

2. Чтение строчек наоборот по буквам: написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа, при этом исключается прогнозирование.

3. Поочередное чтение слов нормально и наоборот: первое слово читается как обычно, второе наоборот. Это упражнение развивает способность речедвигательной системы работать в условиях противоположных установок: на хорошо знакомые образы и штампы и на новые, неожиданные комплексы.

4. Чтение только второй половины слов: при чтении игнорируется первая половина слова (граница определяется на глаз) и озвучивается только последняя. Это упражнение акцентирует для ребенка конец слова как существенную его часть. Формирует навык побуквенного анализа.

5. Чтение «зашумленных» слов: ребенку предлагаются карточки со словами, прочтение которых затруднено из-за различных линий, штрихов, простых рисунков, пересекающих буквы. Степень затруднения подбирается индивидуально для каждого ребенка. Это упражнение закрепляет в памяти целостные образы букв.

6. Чтение пунктирно написанных слов предлагаются карточки со словами, буквы в которых написаны не полностью, а пунктирной линией. Степень разрушения букв может постепенно увеличиваться.

7. Чтение наложенных друг на друга слов: слова на карточках написаны так, что одно слово нагромождается на другое, пересекается с ним.

Количество смешанных слов и плотность их наложения может увеличиваться.

8. Чтение строчек с прикрытой нижней половиной: чистый лист бумаги накладывается на строчку так, чтобы верхние части букв были хорошо видны, а нижние не видны.

9. Чтение строчек с прикрытой верхней половиной: упражнение аналогично первому, только прикрывается верхняя часть строчки. В этом упражнении есть секрет – упражнение с хитринкой. Дело в том, что ребенок может заметить, что когда читается верхняя строчка по половинкам букв, в это время нижняя полностью открыта, и сообразит, что гораздо выгоднее успеть быстро прочитать ее, пока она открыта, чтобы потом, когда ее закроют, быстро выдать готовый результат. Многие дети быстро переходят на эту стратегию, а это именно то, что нужно для увеличения скорости чтения. Эти два упражнения формируют сразу несколько значимых учебных качеств:

- Сильная игровая мотивация.
- чтение про себя.
- Словесно – логическая память.
- Распределение внимания и умение выполнять одновременно 2 задачи.
- Расширение поля зрения.

Если взрослый заметит, что ребенок поступает именно так, то надо незаметно этому способствовать и передвигать лист медленнее.

Это упражнение – одно из наиболее сильных в описываемом комплексе, и на него необходимо затрачивать как можно больше времени.

10. Поиск в тексте заданных слов: задаются 1-3 слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем – на слух. Желательно, чтобы слова встречались в тексте несколько раз. Отыскав их, ребенок может подчеркнуть их или обвести кружком. Это упражнение формирует способность

схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска, а также развивает словесную память. Особую пользу это упражнение приобретает, если ребенку последовательно предлагать различные слова в одном и том же тексте и при этом просить его проделывать это в максимально быстром темпе. Возможно использование приема соревнования. Сталкиваясь с такими задачами, ребенок постепенно переходит от простого просмотра текста к его осмысленному прочтению с элементами запоминания некоторых слов.

11. Чтение перевернутого текста: страница обычного текста переворачивается верх ногами, т.е. на 180 градусов. Задача ребенка, двигая глазами справа налево, прочитать текст, сказав при этом, что ребенок совершает путешествие по перевернутому миру и ему крайне необходимо быстро научиться в нем читать.

12. Восполнение пропусков букв в словах: предъявляется напечатанный текст с пропущенными буквами (количество пропусков зависит от уровня подготовки ребенка).

Пропуски отмечаются пробелами или точками.

В таких заданиях пропуски встречаются двух видов:

- пропуски в словах, известных ребёнку из прошлого опыта чтения, например, старик, внучка;
- пропуски, которые могут быть заполнены на основе анализа предшествующих или последующих слов, например, окончание в слове сделали можно поставить, когда прочитаешь следующее слово – они.

Восполнение пропусков первого вида способствует быстрому чтению и внутреннему анализу целого слова, учитывая и соотнося его первые и последние буквы в едином зрительном образе.

13. Складывание слов из половинок: берется от 3 до 10 слов, каждое из них пишется на двух маленьких карточках, чтобы первая его часть была

написана на одной карточке, а вторая – на другой. Ребенку предлагается быстро сложить карточки так, чтобы получились осмысленные слова. В более сложном варианте предлагаются слова, похожие по написанию. Для выполнения этого упражнения можно использовать как индивидуальную работу ребенка, так и работу по группам, а также работу в парах. Это упражнение развивает способность по отдельному фрагменту высказывать догадку обо всем слове в целом и сразу же подтверждать ее недостающим фрагментом. Кроме того, формируется установка на побуквенный анализ слова.

14. Чтение текста через слово: ребенку дается установка читать текст не как обычно, а перескакивая через слово.

15. Нахождение заданных букв среди строчек с разным шрифтом, размером и цветом: ребенку предлагается стимульный материал с рядами напечатанных букв. Буквы на карточках различного цвета, шрифта и размера. Ребенку задают найти в строчках 1-3 буквы и подчеркнуть их. Это упражнение развивает способность узнавания букв русского алфавита, изображенных несколькими способами, что необходимо при чтении текстов художественной литературы. Кроме общеучебных умений, это упражнение развивает произвольность внимания.

16. Чтение текста, написанного с использованием разных шрифтов: детям предлагается произведение или отрывок, написанный разными шрифтами, буквами разного размера и цвета. Это упражнение более сложное, чем предыдущее, т.к. требует от ребенка большого внимания, а также осознания прочитанного. Если использовать это упражнение при групповой работе в виде чтения по цепочке, то необходимы прослушивание и осмысление предыдущих отрывков текста.

Таким образом, в предлагаемых методических рекомендациях предложена поэтапная система работы по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения учащихся 5-6 классов с

нарушением интеллекта. Задания представлены дифференцированно, в зависимости от условных уровней сформированности осознанного чтения у испытуемых.

Выводы по второй главе

Нами было проведено исследование сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости. Качественный анализ данных позволил выделить следующие особенности навыка осознанного чтения у обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

1. Существует прямая зависимость понимания детьми с нарушением интеллектуальной сферы содержания рассказа от его композиции, от полноты раскрытия замысла автора. Так, нами было предложено 4 типа рассказов. Рассказ с последовательным развитием событий без сложных смысловых связей большинству учащихся с нарушением интеллекта доступен. 30% справились с ним самостоятельно (3 балла), 70% - с помощью педагога (2 балла). Опираясь на механическую память, испытуемые могут рассказать ход сюжета и дать простую оценку поступкам героев. Обучающиеся задавали много вопросов экспериментатору, пытаясь предугадать ответ или прося еще подсказки. Это объясняется несформированностью, нарушением деятельности психических процессов.

2. Особенно ярко проявляются несовершенства мышления: неумение анализировать текст, восстановить текст, логическую последовательность.

3. Также затрудняют пересказ учащиеся ограниченность словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение грамматически правильного построения предложений. Большое значение при пересказе имеют невозможность опираться на наглядную ситуацию, неумение связать описываемые события с собственным опытом. Но иногда всплывают и свободные ассоциации, тогда учащиеся начинают путать сюжетную линию с событиями из их жизни или других произведений и в

результате искажают повествование и соответственно не могут понять идею произведения.

4. Более сложными текстами для понимания содержания прочитанного является произведение с пропущенным повествованием. 100% испытуемых справились с ним только при помощи педагога (2 балла). Это объясняется низкой способностью к аналитико-синтетической деятельности – детям трудно восстановить последовательность событий (в основном фрагментарное восприятие отдельных частей) или воссоздать пропущенное звено на основе контекста.

5. Больших усилий учащихся при обследовании потребовал рассказ с изменением временным планом действия. 90% испытуемых справились с ним только при помощи педагога (2 балла), 10% - не справились (1 балл).

6. И наиболее трудным для восприятия оказался рассказ со скрытым смыслом. 30% испытуемых понимали поверхностно сюжет, а скрытые смысловые связи оставались для них недоступными без организующей помощи педагога. 70% испытуемых вообще не смогли увидеть скрытый смысл произведения, даже с помощью педагога.

Мы выявили, что необходимо оказывать поэтапную систематизированную работы по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения учащихся 5-6 классов с нарушением интеллекта. Задания представлять дифференцированно, в зависимости от условных уровней сформированности осознанного чтения у испытуемых.

Заключение

Актуальность проблемы проведенного исследования связана с ухудшением ситуации по овладению навыками чтения обучающихся с умственной отсталостью. При этом правильное чтение – одно из необходимых условий овладения основными речевыми и письменными навыками, оно является одним из важных факторов саморазвития ребенка, факторов формирования личности, способной к адаптации в обществе, к коммуникации и социализации.

Научить детей с нарушением интеллекта правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению – одна из основных задач общеобразовательного учреждения. Эта задача чрезвычайно актуальна, так как чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Чтение – это то, чему обучают обучающихся с нарушением интеллекта, посредством чего их воспитывают и развивают.

Умения и навыки чтения формируются не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс умений и навыков, имеющий обучающий характер, используемый обучающимися с нарушением интеллекта при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни.

Обозначенная проблема влечет за собой много других. Неумение читать правильно приводит к появлению у обучающихся нарушений в навыках письма. Более конкретные проблемы – не усвоение букв, побуквенное чтение, искажение звуковой и слоговой структуры слова, нарушение понимания прочитанного и аграмматизмы в процессе чтения. В свою очередь, применительно к обучающимся с интеллектуальной недостаточностью это имеет катастрофические последствия – несформированные навыки чтения вызывают трудности в установлении социальных связей с окружающим миром, взаимоотношений с обществом,

трудности в речевом общении влекут за собой нарушение коммуникативной функции.

Осознанность чтения является основным критерием качества, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной стороны текста.

Нами было проведено исследование сформированности навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 классов с легкой степенью умственной отсталости. В экспериментальной части исследования были выявлены условные уровни навыка осознанного чтения обучающихся 5-6 класса с легкой степенью умственной отсталости. Анализ данных обследования позволил выявить приоритетные задачи коррекционного логопедического воздействия при формировании навыков чтения.

Исходя из полученных экспериментальных данных, мы определили следующие направления работы:

1. Развитие навыка понимания прочитанного и пересказа.
2. Формирование правильного чтения.
3. Развитие техники чтения.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, гипотеза нашла свое подтверждение в данной работе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаева И.Б., Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями: хрестоматия. Краснояр. 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 1-4 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., Оучение 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. Горбушина Л.А., Николаичева А.П. Выразительное чтение. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
19. Григорьева Л.Г. Дети с проблемами в развитии. М.: Академкнига, 2002. 213 с.
20. Егорова Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Педагогика, 1953. 270 с.
21. 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.
22. 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.

23. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М.: Академия, 2007. 200 с.

24. Иванов Е.С. Что такое умственная отсталость / Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев.- СПб., 2008.- 213 с.

25. 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.

26. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / О.Б. Иншакова.- М.: Педагогика, 2009.- 239 с.

27. 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.

28. Козырева О.А. Инклюзивное образование: опыт, проблемы и перспективы: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева.- Красноярск, 2015.- 148 с.

29. Колеватова Р.С. Формирование навыков сознательного чтения учащихся третьего класса вспомогательной школы // Речь и мышление детей с отклонениями в развитии: сборник научных трудов. вып 2. Екатеринбург, 1992.

30. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Диагностика, коррекция, предупреждение. СПб.: Изд. Дом «МиМ», 1997. 286 с.

31. Кумарина Г.Ф. Коррекционно – развивающие задания для младших школьников / Г.Ф. Кумарина.- Волгоград.: 1993.- 314 с.

32. 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.

34. Левина Р.Е. Недостатки письма у детей с недоразвитием речи. – М.: 1961.
35. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Левина Р.Е. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 84 с.
36. Лободина Н.В. Тексты для проверки техники и выразительности чтения / Н.В.Лободина.- Волгоград: Учитель, 2007.- 40 с.
37. 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.
38. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1962. 234 с.
39. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Просвещение, 1950.
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 в 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 программа для 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / автор-составитель В.В. Воронкова. М.: Просвещение, 2010. 180 с.
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. Спирова Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодаления // 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. Ульенкова 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 обучению письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева // Дефектология. – 2005.- №6.- С.21-46.
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 Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. №1599)

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.

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1**

Данные об интеллектуальном состоянии обучающихся

№	Имя, фамилия	Год рождения	Диагноз
1	Витя Б.	2006	70
2	Евгений Л.	2006	70
3	Екатерина З.	2005	70
4	Екатерина К.	2005	70
5	Екатерина Д.	2006	70
6	Марина К.	2005	70
7	Олег А.	2006	70
8	Светлана Ф.	2005	70
9	Яна Т.	2006	70
10	Андрей А.	2006	70

Приложение 2

Контрольный материал к обследованию техники чтения

Жеребята и щенята

Выбежали жеребята из конюшни на солнечный двор, и так им стало весело и радостно, что очень хотелось поиграть.

В будке сидела добрая собака. Подбежали к ней жеребята, но сегодня добрая собака не захотела с ними играть. Даже прогнала их подальше от будки. Жеребята хотели обидеться, но увидели в будке маленьких щенят. Тогда жеребята еще больше обрадовались и захотели поиграть с малышами. Но добрая собака не разрешила: щенки играть не могут, потому что они родились совсем недавно. Жеребята удивились: ведь они сами тоже недавно родились, а уже могут бегать и даже прыгать.

Добрая собака объяснила им, что жеребята, как только родятся, почти сразу становятся на ножки, а щенки рождаются совсем беспомощными. И чтоб жеребята поверили ей, разрешила заглянуть в будку. Заглянули жеребята – и увидели маленькие пушистые комочки. Ходить щенки не могла – только ползали, глазки у них были закрыты, и они беспомощно тыкались мордочками во что попало.

Посмотрели жеребята и подумали: с такими нескоро поиграешь.

По Ю.Дмитриеву

**Контрольный материал к обследованию состояния навыка
осознанного чтения**

*Рассказ с последовательным развитием событий, который не
содержит сложные смысловые связи*

Птичка

Был Сережа именинник, и много ему разных подарили подарков: и волчки, и коньки, и картинки. Но дороже всех подарков подарил дядя Серёже – сетку, чтобы птиц ловить.

Сетка сделана так, что на рамке приделана дощечка, и сетка откинута. Надо насыпать семя на дощечку и выставить на двор. Прилетит птичка, сядет на дощечку, дощечка подвернется, и сетка сама захлопнется.

Обрадовался Серёжа, прибежал к матери показать сетку. Мать говорит:

- Нехороша игрушка. На что тебе птичка? Зачем ты их мучить будешь?

- я их в клетки посажу. Они будут петь, и я их буду кормить!

Достал Серёжа семя, насыпал на дощечку и выставил сетку в сад. И все стоял, ждал, что птички прилетят. Но птицы его боялись и не летели на сетку.

Пошёл Серёжа обедать и сетку оставил. Поглядел после обеда, сетка захлопнулась, и под сеткой бьется птичка. Серёжа обрадовался, поймал птичку и понёс домой.

- Мама! Посмотри, я птичку поймал, это, верно, соловей! И как у него сердце бьется!

Мать сказала:

- Это чиж. Смотри же, не мучай его, а лучше отпусти.

- Нет, я его кормить буду и поить. Посадил Серёжа ижа в клетку и два дня сыпал ему семя, и ставил воду, и чистил клетку. На третий день он забыл про чижа и не переменял ему воды. Мать ему и говорит:

- Вот видишь, ты забыл про свою птичку, лучшепусти её.

- Нет, я не забуду, я сейчас поставлю воды и вычищу клетку.

Засунул Серёжа руку в клетку, стал чистить, а чирик, испугавшись, бьётся о клетку. Серёжа вычистил клетку и пошёл за водой.

Мать увидела, что он забыл закрыть клетку, и кричит ему:

- Серёжа, закрой клетку, а то вылетит и убьётся твоя птичка!

Не успела она сказать, чирик нашёл дверцу, обрадовался, распустил крылышки и полетел через горницу к окошку, да не увидел стекла, ударился о стекло и упал на подоконник.

Прибежал Серёжа, взял птичку, понёс её в клетку. Чирик был ещё жив, но лежал на груди, распутивши крылышки, и тяжело дышал. Сereжа смотрел, смотрел и начал плакать:

- Мама! Что мне теперь делать?

- Теперь ничего не сделаешь.

Сережа целый день не отходил от клетки и всё смотрел на чирика, а чирик всё так же лежал на грудке и тяжело дышал. Когда Серёжа пошёл спать, чирик был ещё жив. Серёжа долго не мог заснуть; всякий раз, как он закрывал глаза, ему представлялся чирик, как он лежит и дышит.

Утром, когда Серёжа подошел к клетке, он увидел, что чиж уже лежит на спинке, поджал лапки и заостенел.

С тех пор Сereжа никогда не ловил птиц.

Л.Н.Толстой

Рассказ с пропущенным звеном в развитии сюжета

Дым

Никто этому не верит. А пожарные говорят:

- Дым страшнее огня. От огня человек убегает, а дыму не боится и лезет в него. И там задыхается. И еще: в дыму, ничего не видно. Не видно, куда бежать, где двери, где окна. Дым ест глаза, кусает в горле, щиплет в носу.

И пожарные надевают на лицо маски, а в маску по трубке идет воздух. В такой маске можно долго быть в дыму, но только всё равно ничего не видно.

И вот один раз тушили пожарные дом. Жильцы выбежали на улицу.

Старший пожарный крикнул:

- А ну, посчитайте, все ли?

Одного жильца не хватало. И мужчина кричал:

- Петька-то наш в комнате остался!

Старший пожарный послал человека в маске найти Петьку. Человек вошел в комнату.

В комнате огня еще не было, но было полно дыму.

Человек в маске обшарил всю комнату, все стены и кричал со всей силы через маску:

- Петька, Петька! Выходи, сгоришь! Подай голос.

Но никто не отвечал.

Человек услышал, что валится крыша, испугался и ушел.

Тогда старший пожарный рассердился:

- А где же Петька?

- Я все стены обшарил, - сказал человек.

- Давай маску! – крикнул старший.

Человек начал снимать маску. Старший видит – потолок ужегорит. Ждать некогда.

И старший не стал ждать – окунул рукавицу в ведро, заткнул её в рот и бросился в дым.

Он сразу бросился на пол и стал шарить. Наткнулся на диван и подумал: «Наверное, он туда забился, там меньше дыму».

Он сунул руку под диван и нащупал ноги. Схватил их и потянул вон из комнаты.

Он вытянул человека на крыльцо. Это и был Петька. А пожарный стоял и шатался. Так его заел дым.

А тут как раз рухнул потолок, и вся комната загорелась.

Петьку отнесли в сторону и привели в чувство. Он рассказал, что со страху забился под диван, заткнул уши и закрыл глаза. А потом не помнит, что было.

А старший пожарный для того взял рукавицу в рот, что через мокрую тряпку в дыму дышать легче.

После пожара старший сказал пожарному:

- Чего по стенам шарил! Он не у стенки тебя ждать будет. Коли молчит, так, значит, задохнулся и на полу валяется. Обшарил бы пол да койки, сразу бы и нашёл.

Б.Житков

Рассказ с изменением временного плана действий

Трое в лодке

Трое мальчишек сидели на берегу и швыряли в воду камни. Есть такая забава: швырнешь каменную лепешку, она долго прыгает, оставляет на воде круги – как рыба плеснула. Весь байкальский берег состоит из обточенных временем камешков. Идешь – шуршат под ногами. Разных цветов, разных размеров – открывай магазин и продавай сувениры.

Мальчишки кидали камни и считали круги. Я вздумал соревноваться, но с позором сел у старой брошенной лодки... Любопытно наблюдать ребятишек. Скоро им надоела забава, они подсели ко мне. У самых ног пенился байкальский прибой, сушилась сеть, качалась смоленая лодка.

- Прокатимся? – Ребята переглянулись.
- Нам нельзя, - сказал младший, Витька.
- Нельзя, - подтвердил его брат Пашка.
- Целый месяц нельзя, - сказал самый старший.

Я подумал: мальчишки продолжают какую-то известную нам игру. Но тут подъехал рыбак.

- Опять нацеплялись? А ну марш домой! Трое надели штаны и, вежливо попрощавшись, полезли вверх по песчаному берегу.

Я поговорил с рыбаком, а минут через двадцать сидел в доме у машиниста Дмитрия Павловича Смирнова.

Пашка и Витька – сыновья машиниста. Третий из ребят, Валерка живет по соседству.

Восемь детей у Смирновых.

- Шесть дочерей и два мужика. – Отец повернул голову к чинно сидевшим на лавке Витьке и Пашке. – Вот я и сказал тогда: неужели судьба – ждал сыновей и вдруг сразу лишиться? Может, Павел, сам расскажешь, как это было?

Пашка убил картузом муху и смущенно стал слизывать с пальца варенье.

Маленькую историю, которая случилась за две недели до этого, рассказал сам отец.

Байкал долго стоит подо льдом. В первых числах июня ветер угнал наконец сизые «икры». Трое мальчишек, давно ждавшие чистой воды, сели в лодку и, «проложив курс вдоль мыса», стали собирать всякие диковинки, принесенные к берегу.

Ребятишкам по десять лет. Но кто ж удивиться, увидав их в лодке, - байкальцы с пеленок на море. Пекло июньское солнце. Ребятишки сняли даже рубашки – позагорать.

К вечеру поднялся ветер. Мореходы взяли курс к берегу. Он был совсем рядом. Но сломалась уключина, и с тяжелым веслом даже втроем не могли справиться. Лодку медленно потянуло туда, где в воду только что окунулось солнце. Медленно уплывали огни станции. Никто не слышал, как трое кричали, как исчезла в холодной темноте лодка. Позже машинист Асташкевич рассказывал, что видел с паровоза миганье огня. Да разве мог догадаться, что это Пашка с Валеркой сигналили карманным фонариком.

А в поселке и не подозревали о беде. Мать стелила постели и поставила горшок молока опоздавшим к ужину сорванцам.

- Наверно, телевизор пошли глядеть, - сказал отец и включил радио. «Ветер юго-восточный. Температура у Байкала около нуля», - равнодушно сказал диктор.

- Около нуля...- Отец вдруг быстро стал натягивать сапоги, а мать уронила тарелку, потому что сразу вспомнила, как в эту же пору год назад принесло замёрзших ребятишек с другого берега.

- Да в такую ночь и взрослый, чего доброго, богу душу отдаст. В чем одеты? – спросил отец больше для порядка, чем потому что видел – ребячьи куртки висят на гвозде...

В двенадцать ночи поселок у станции был на ногах. Трещали моторки, по ветру широким веером уходили рыбачьи лодки. Вдоль линии по проводам помчался сигнал: «В море трое детей!» С ближайшего аэродрома готовились к вылету вертолеты... Никто не спал. На берегу толпа. Все молчали. Только слышались всхлипывания двух матерей, и кое-кто вполголоса припоминал прошлогодний случай.

... А трое сидели, прижавшись друг к другу, на дне лодки.

- Ты у нас самый маленький, садись в середину, - сказал Пашка, когда у самого уже зуб на зуб не попадал. Он вычерпал пригоршнями ледяную воду со дна лодки и усадил брата. Вместе с Валеркой они прикрыли Витьку спинами. Он перестал плакать и даже чуть задремал.

- Давай шевелить руками, как на зарядке...

- А нас найдут? – спрашивал Пашка шепотом, чтобы не слышал Витька.

Двенадцать часов ледяной ветер нес лодку в темноту. Утром с рыбацкого катера в бинокль увидели темный предмет.

- Льдина?

- Нет, лодка...

Так их и увидели: сидят, прижавшись друг к другу спинами, руки сложены на груди...

- Я же говорил, что спасут, - улыбнулся Пашка.

И у рыбаков отлегло от сердца – живы!..

Мать бросилась в воду навстречу лодке. Отец подхватил двух очень похожих друг на друга братьев на руки.

- Ремня всыпать, - сказал кто-то сердито.
- За что ремня... Ты, Павел, Плакал?.. – спросил отец.
- Нет, - сказал Пашка.
- Я чуть-чуть плакал, - признался Витька.
- Ремня не за что. Скорее домой.

Дмитрий Павлович пошёл проводить меня до вокзала. Дорогой мы говорили о воспитании ребятишек.

Уже перед отходом поезда я вдруг вспомнил, что не спросил у ребят самого главного. Домик был недалеко. Я оставил у дежурного сумку и побежал к садику, где возились мальчишки.

- Павлик, а про солдат, которые в море на барже плыли, ты знаешь?

- Это четверо, которые сапоги и гармонь съели? – спросил Пашка. – Нам отец про них в газете читал.

По В.Лескову

Рассказ со скрытым смыслом

Бумажный змей

Хороший ветерок подул. Ровный. В такой ветер бумажный змей высоко летает. Туго нитку натягивает. Весело мочальный хвост развивает. Красота!

Задумал Боря свой змей сделать. Лист бумаги у него был. И дранки он выстрогал. Да недостаточно мочала на хвост да ниток, на которых змей пускают.

А у Семы большой моток ниток. Ему есть, на чем змей пускать. Если бы он лист бумаги да мочала на хвост достал, тоже бы свой змей запустил.

Мочало у Пети было. Он его для змея припас. Ниток ему только нехватало да бумажного листа с дранками.

У всех все есть, а у каждого чего-нибудь да не хватает.

Сидят мальчики на пригорке и горюют. Боря свой лист с дранками к груди прижимает. Сема свои нитки в кулак зажал. Петя свое мочало за пазухой прячет. Хорошо ветерок дует. Ровный. Высоко в небе дружные ребята змей запустили. Весело он мочальный хвост развивает. Туго нитку натягивает. Красота

Е.А. Перняк

Приложение 3**Протокол обследования в таблицах**

Таблица 6 (Серия 1)

№	Имя, фамилия	Баллы	Уровни
1	Анастасия З.	1	Низкий уровень
2	Виктор Б.	2	Средний уровень
3	Евгений Л.	2	Средний уровень
4	Екатерина Д.	1	Низкий уровень
5	Екатерина К.	1	Низкий уровень
6	Марина К.	1	Низкий уровень
7	Олег А.	1	Низкий уровень
8	Светлана Ф.	1	Низкий уровень
9	Юрий А.	1	Низкий уровень
10	Яна Т.	2	Средний уровень

Таблица 6 (Серия 2)

№	Имя, фамилия	Тип текста (оценка в баллах)				
		I	II	III	IV	Всего
1	Анастасия З.	1	2	2	1	6 средний уровень
2	Виктор Б.	2	3	2	1	8 средний уровень
3	Евгений Л.	2	3	2	1	8 средний уровень
4	Екатерина Д.	2	2	2	1	7 средний уровень
5	Екатерина К.	2	3	2	1	8 средний уровень
6	Марина К.	2	2	2	1	7 средний уровень
7	Олег А.	1	1	2	1	5 низкий уровень
8	Светлана Ф.	2	2	2	1	7 средний уровень
9	Юрий А.	1	1	2	1	5 низкий уровень
10	Яна Т.	2	2	2	1	7 средний уровень