

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

Васильева Татьяна Игоревна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА
ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 3 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ
СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ И ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование

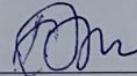
Направленность (профиль) образовательной программы:
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой:

к.п.н., доцент Беляева Ольга Леонидовна

25.11.2019

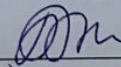


(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:

к.п.н., доцент Беляева Ольга Леонидовна

25.11.2019



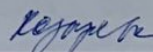
(дата, подпись)

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Козырева Ольга

Анатольевна

25.11.2019

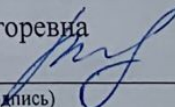


(дата, подпись)

Обучающийся:

Васильева Татьяна Игоревна

25.11.2019



(дата, подпись)

Красноярск 2019

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 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.....	16
1.3 Особенности формирования навыка чтения у обучающихся 3 классов общеобразовательной школы с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.....	32
1.4 Обзор методик обучения осознанному чтению обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.....	36
Выводы по первой главе.....	43
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ	
2.1 Организация и методика исследования.....	45
2.2 Анализ результатов исследования навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.....	51
2.3 Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.....	72
Выводы по второй главе.....	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	101

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Согласно Федеральному Закону «Об образовании», принятому 29 декабря 2012 г., № 273, «гарантируется обеспечение права на образование в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования уровню подготовки, с учетом особенностей развития, способностей и интересов человека [45]. Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) определяет основные и приоритетные цели по литературному чтению. Приоритетная цель ФГОС НОО – формирование читательской компетентности. Федеральные государственные образовательные стандарты как для детей с нормативным развитием, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья устанавливают требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы или адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

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.

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).

В требованиях ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью 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.

Цель исследования – изучение сформированности навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.

Объект исследования – осознанное чтение обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.

Предмет исследования – особенности навыка осознанного чтения у детей 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что:

Обучающиеся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития будут иметь специфические особенности сформированности навыка осознанного чтения, проявляющиеся в овладении не только технической стороной чтения, но и понимании прочитанного.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать теоретические источники по проблеме исследования.
2. Организовать и провести констатирующий эксперимент в образовательном учреждении
3. Составить дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития

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 навыка чтения у учащихся 3 классов общеобразовательной школы с легкой степенью умственной

отсталости и задержкой психического развития;

- составлены дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: составлены дифференцированные методические рекомендации по развитию навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития. Составленные рекомендации могут быть использованы учителями-логопедами при разработке коррекционных программ логопедической направленности обучающихся основной школы с умственной отсталостью и задержкой психического развития.

Этапы проведения исследования

Ноябрь 2018 - декабрь 2018 г.– подготовительный, в течение которого осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, формулировались проблема, гипотеза исследования, определялись его теоретические основы, цель и задачи, разрабатывался понятийный аппарат;

Январь-февраль 2019 г. – апробация диагностического комплекса в образовательном учреждении;

Март 2019 - апрель 2019 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 «Новосолянской средней школы №1»

Организация исследования: в эксперименте принимали участие шесть обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости 9-10 летнего возраста, из них 40% мальчиков (2 испытуемых) и 60% девочек (4 испытуемых). И шесть обучающихся 3 классов с задержкой психического

развития 9-10 летнего возраста, из них 50% мальчиков (3 испытуемых) и 50% девочек (3 испытуемых).

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

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

- анализ научной литературы по данному вопросу;
- эмпирические: проведение исследования выборки по методикам: Диагностические задания, предложенные С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой «Изучение особенностей сформированности навыка осознанного чтения; методика Л.А. Ясюковой «Изучение состояния сформированности навыка чтения».

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

- этап овладения звукобуквенными 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: звукобуквенный 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 значками, 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 звукобуквенными 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 звукобуквенными 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 слогов 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. Ступень 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 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. Степень 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 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития

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 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 как косоглазие, опущение верхнего века, ритмичные движения глазного яблока, слабость (парез) 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, произвольно 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).

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, не расхождением 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 тяжёлой 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, интиглутамины); 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 переносности 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 переносность 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 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.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся 3 классов с задержкой психического развития

Обучать детей с ЗПР по традиционной системе обучения и воспитания детей с ЗПР не всегда возможно. Необходимы новые методы и приемы организации образовательного процесса данной категории детей.

Дети с ЗПР с задержкой психического развития наряду с другими учебными трудностями, испытывают затруднения при освоении навыка чтения:

- с трудом овладевают техникой чтения,
- плохо понимают смысл прочитанного, во время чтения допускают большое количество разнообразных ошибок. Слабая техника чтения, сочетающаяся со сниженным запасом представлений об окружающем мире, бедностью словаря и ограниченностью развития, приводит к недостаточному пониманию лексического значения отдельных слов и текста в целом.

В исследования многих специалистов показывают, что младшие школьники, у которых возникли проблемы в овладении навыками чтения еще начальных классах, в большинстве своем несут это бремя по всему образовательному маршруту.

На ступени начальной школы чтение объединяет в себе цель и средство обучения, воспитания и развития обучающихся.

Уроки чтения имеют и коррекционную направленность, так как процесс обучения строится в соответствии с принципами коммуникативной системы.

На занятиях максимально стимулируется овладение детьми словесной речью, всеми ее сторонами – произносительной, лексической, грамматической.

Путь становления полноценного навыка чтения у детей с ЗПР более длителен и своеобразен. Он тесно связан с проблемой речевого и общего развития этих детей. Овладение языком необходимо для формирования логического мышления, получения и фиксации знаний, усвоение морально-этических понятий, для социальной адаптации.

Владение языком – необходимое условие для эффективной читательской деятельности.

Для сформированности техники чтения и понимания читаемого важное значение имеет специально проводимая работа над произношением, развитие устной и письменной речи, ее словарным составом и грамматическим строем.

Стойкими ошибками в правильности чтения являются:

- искажение звукового образа слов, так как искажаются звуки в середине, опускаются в конце слова;
- неправильная постановка ударения в знакомых словах;
- несоблюдение орфоэпических правил («того», «его», «зуб», «снег», «овраг» и т. д.

Хотя у детей с ЗПР темп чтения более замедленный, в практике чтения зрительное восприятие и произнесение текста часто опережают во времени осмысление прочитанного. Сознательность и правильность чтения являются необходимой базой для сформированности и развития навыка чтения, что способствует лучшему пониманию читаемых текстов.

Психолого-педагогические исследования выявили затруднения обучающихся в понимании сюжетно-событийного содержания текстов. На пути понимания фактического содержания встают прежде всего словарные трудности. Незнакомыми оказываются слова в прямом значении, обозначающие предметы («букет», «амбар», «скворечник» и др., слова, обозначающие признак предмета («ленивый», «жадный», «прилежный» и др., слова в новой грамматической форме («грядка – грядками»).

Усвоенные в одном значении слова не дифференцируются в новых контекстных связях.

Имеются затруднения в понимании мыслей, заключенных в словосочетании и предложении, так как дети с ЗПР не выделяют в них смысловые и грамматические единства («летняя погода», «река вскрылась», «лед громоздиться», «дремучий лес»).

Непонимание приводит к неточному восприятию отдельных описываемых фактов и явлений, к непониманию содержания текста в целом. Степень доступности и близости содержания текста жизненному опыту и знаниям обучающихся также влияют на восприятие смысла.

На понимании читаемого оказывает влияние форма и жанровые особенности текстов. Для восприятия детей с ЗПР гораздо труднее оказывается стихотворная форма.

Трудны басни, произведения устного народного творчества (пословицы, загадки, волшебные сказки и т. д.).

ЗПР приводит к большим трудностям в обучении и воспитании. У детей отмечается кратковременная словесная память, они плохо устанавливают причинно-следственные связи, не уверены в правильности своих действий. Их характеризует общая заторможенность, или наоборот, расторможенность, импульсивность, неравномерная работоспособность, быстрая утомляемость, повышенная нервозность. Дети с ЗПР испытывают еще большие трудности в анализе и сравнении воспринимаемых предметов. Им трудно отделить существенные, значимые признаки от случайных.

Они с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Не умеют выявлять скрытые причины каких-либо явлений, событий, нередко смешивают причину с действием, с целью, с сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями.

Наибольшее внимание заслуживает формирование сознательного чтения. На уроках чтения отрабатывается техническая сторона процесса чтения, его выразительность.

Повышению эффективности обучения чтению способствует целенаправленный подбор текстов, обеспечивающий общее и речевое развитие и одновременно вызывающих у детей интерес к этому виду речевой деятельности.

В обучении чтению включаются следующие направления работы:

- соотнесение прочитанного с действительностью, с предметами, с иллюстрацией;
- чтение и выполнение инструкций, поручений, заданий;
- обучение адекватной реакции на прочитанное с выражением радости, огорчения, сопереживании, ориентировка в книге (нахождение текста на указанной странице, выделения названия произведения, автора).

Примерный ход работы над произведением предполагает:

- самостоятельное чтение обучающихся нового текста;
- передачу содержания прочитанного в виде зарисовок, ответов на вопросы разбор содержания прочитанного (путем сопоставления иллюстраций, рисунков с текстами).

Можно использовать специальные упражнения, которые целесообразно включать в каждый урок чтения. Эта работа дает положительный результат, вносит в урок оживление, делая его более интересным и эмоциональным.

Таким образом, благодаря современным методам исследования и диагностики у обучающихся с ЗПР удастся установить наличие дополнительных нарушений, усложняющих развитие, обучение и воспитание ребенка.

Дети с ЗПР наряду с другими учебными трудностями, испытывают затруднения при освоении навыка осознанного чтения. На занятиях максимально стимулируется овладение детьми словесной речью, всеми ее

сторонами – произносительной, лексической, грамматической. Владение языком – необходимое условие для эффективной читательской деятельности. Наибольшего внимания заслуживает сформированности осознанного чтения.

На уроках чтения отрабатывается техническая сторона процесса чтения, его выразительность. Повышению эффективности обучения чтению способствует целенаправленный подбор текстов, обеспечивающий общее и речевое развитие и одновременно вызывающих у детей интерес к этому виду речевой деятельности.

1.3 Особенности формирования навыков чтения у обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития

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 прочитать 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 прочитать 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 3 классов с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития

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.

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 первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, были сформулированы следующие выводы:

1) Осознанное чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса чтения.

2) Психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой специфический вклад в осуществление сложного процесса чтения. Нарушение деятельности любого из описанных звеньев приведет к специфическим, связанным с функциями именно этого компонента, отклонениям в работе всей системы, что проявится в особых типах нарушения чтения.

3) Нарушения технической стороны процесса чтения обучающихся 3 классов с легкой умственной отсталостью и ЗПР проявляются в незнании букв (или нетвердом их знании), замедленном чтении, в нарушении слияния букв (побуквенном чтении), искажениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных). При пересказе прочитанного дети не могут выделить главную мысль, отразить временные, причинно-следственные связи, оценить ситуацию, поступки действующих лиц. У детей с легкой степенью отсталости и ЗПР вследствие недостаточности процессов синтеза нарушено целостное восприятие текста.

4) Повышению эффективности обучения чтению способствует целенаправленный подбор текстов, обеспечивающий общее и речевое развитие и одновременно вызывающих у детей интерес к этому виду речевой деятельности.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1 Организация и методика исследования

Изучив проблему и проанализировав научно-логопедическую литературу по изучаемой проблеме, мы определили *цель* констатирующего эксперимента – выявление особенностей и определение уровня сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 классов с задержкой психического развития и легкой степенью умственной отсталости.

Констатирующий эксперимент был организован на базе МБОУ «Новосолянской средней школы №1» с обучающимися 3-го класса с ЗПР и легкой степенью умственной отсталости.

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

2. Определить научно-теоретические основы и диагностический инструментарий для изучения сформированности навыка осознанного чтения, у обучающихся 3-го классов с легкой умственной отсталостью и ЗПР.

3. Выявить уровень сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 классов с легкой умственной отсталостью и ЗПР.

4. Определить содержание дифференцированных методических рекомендаций направленных на формирование навыков осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью и ЗПР.

В эксперименте принимали участие шесть учеников 3 классов 9-10 летнего возраста с легкой умственной отсталостью, из них 40% мальчиков (2 испытуемых) и 60% девочек (4 испытуемых). И шесть учеников 3 классов 9-10 летнего возраста и задержкой психического развития, из них 50% мальчиков (3 испытуемых) и 50% девочек (3 испытуемых).

При комплектовании первой экспериментальной группы

учитывались следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категории (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 9-10 лет);
2. Характер дефекта (F 70 умственная отсталость).

При комплектовании второй экспериментальной группы нами учитывались:

1. Возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 9-10 лет);
2. Характер дефекта (ЗПР).

Итогом научно исследовательской работы станут дифференцированные методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.

Все дети обучались по адаптированной основной образовательной программе для обучения детей ЗПР. Описание аналитических данных позволяют установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказывания оцениваемых в баллах.

Основными критериями оценивания являлись:

- степень самостоятельности при составлении рассказа;
- полнота;
- связность и последовательность изложения;
- соответствие грамматическим нормам.

Обследование проводилось в индивидуальной форме. Экспериментатор с респондентами находились в отдельном кабинете, где были исключены все отвлекающие внимания факторы.

С целью изучения сформированности навыка осознанного чтения нами использовались диагностические задания, предложенные С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой.

Задание № 1

Цель исследования: изучение особенностей сформированности навыка осознанного чтения.

Ход исследования: Обследуемым предлагалось прочитать стихотворение С. Черного.

Инструкция: «Прочитай стихотворение, и потом ответь на мои вопросы».

Когда никого нет дома
В стёкла смотрит месяц красный,
Все ушли – и я один.
И отлично! И прекрасно!
Очень ясно:
Я храбрее всех мужчин.
С кошкой Мур, на месяц глядя,
Мы взобрались на кровать:
Месяц – брат наш, ветер – дядя,
Вот так дядя!
Звёзды – сёстры, небо – мать...
Буду петь я громко-громко!
Буду громко-громко петь,
Чтоб из печки сквозь потёмки
На тесёмке
Не спустился к нам медведь...
Не боюсь ни крыс, ни Буки, –
Кочергою в нос его!
Ни хромого чёрта Клуки,
Ни гадюки, –
Никого и ничего!
В небе тучка, как ягнёнок,

В завитушках, в завитках,
 Я – не мальчик, я слонёнок,
 Я – тигрёнок,
 Задремавший в камышах...
 Жду и жду я, жду напрасно –
 Колокольчик онемел...
 Месяц, брат мой, месяц красный,
 Месяц ясный,
 Отчего ты побледнел?

Вопросы к заданию:

1. Это стихотворение смешное?
2. Это стихотворение грустное?
3. Почему ты так решил?
4. Отметь карандашом рядом со строчками те фрагменты стихотворения, которые показались тебе особенно смешными или грустными.
5. Как тебе показалось, мальчик действительно рад, что «все ушли» и «он – один»?
6. Действительно ли он не боится «никого и ничего»?
7. Что в тексте помогло тебе ответить на эти вопросы?
8. Как автор относится к своему герою?
9. Что помогло тебе это понять?

За каждый правильный ответ ребенок получает по 1 баллу.

Задание № 2

Цель исследования: изучение особенностей сформированности навыка осознанного чтения.

Ход исследования: обучающему предлагалось прочитать текст и ответить на вопросы экспериментатора.

Инструкция: «Прочитай стихотворение, и затем ответь на мои вопросы».

Злое утро

Лес просыпается, шелестит, журчит, шумит:

– Доброе утро! Доброе утро! Доброе утро!

Просыпаются и волчата у себя в норе:

– Доброе утро, мамочка! Доброе утро, папочка!

Родители хмурятся. Они всю ночь рыскали по лесу, никого не загрызли и очень сердиты.

– Утро не всегда бывает добрым, – ворчит мама волчица, – потому-то порядочные волки по утрам спать ложатся.

– Щенки! – злится папа-волк. – Лучше бы вы меня укусили, чем говорить такие слова. «Добрррое утррро!» Разве так должны встречать друг друга порядочные волки?

– А как, папочка? Мы не знаем, – скулят волчата. Папа-волк подумал, подумал и рявкнул:

– А вот как! Злое утро, дети!

– Злое утро, папочка! Злое утро, мамочка! – радостно подхватывают волчата.

И так они весело визжали, крича эти страшные слова, что родители не выдерживают:

– Доброе утро, малыши! Доброе утро!

В. Д. Берестов

Вопросы к заданию:

1. Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?
2. Что чувствуют родители-волк в начале рассказа и в конце?
3. Подчеркни слова, которые помогли тебе понять их чувства.
4. Как к волчатам относится автор? Почему ты так считаешь?

5. Какой, по-твоему, смысл заключается во фразе: «Утро не всегда бывает добрым»?

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

0б.-3б. (низкий уровень) – ребенок понимает смысл текста в целом, но затрудняется ответить на вопросы, требующие логического мышления.

4б.-7б. (средний уровень) – умеет переформулировать текст, своими словами и ответить на вопросы, поставленные к тексту.

8б.-9б. (высокий уровень) – умеет выделить чувства героя, и отношение автора к нему, по косвенным признакам; может обосновать свою точку зрения.

С целью исследования состояния сформированности навыка осознанного чтения обучающихся младшего школьного возраста нами использовалась методика Л. А. Ясюковой..

Задание № 3

Цель: изучение сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся с легкой умственной отсталостью и ЗПР.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку напечатанный на листе бумаге текст рассказа, в котором пропущены слова. Ребенок получает ключ к тесту.

Инструкция: «Прочти отрывок из сказки, но будь внимателен, в предложениях пропущены слова. Необходимо в пробелы вписать подходящее по смыслу слово. Если у тебя возникнут трудности с подбором слов, можешь пропустить это предложение. Слова могут быть разные, но они должны подходить по смыслу».

Наступила холодная _____. Дети играют ____ снежки. Маша лепит _____ бабу. Вова катается на _____. Ира надевает пальто и _____. Она _____ на улицу. За ней _____

Шарик. Шарик тоже хочет _____ с детьми. Коля и Петя скатились с _____. Вечером все дети пошли _____.

Обработка осуществляется посредством сравнения слов, вставленных ребенком, со словами, приведенными в ключе. Если ребенок использовал аналогичные ключевым слова, подходящие по смыслу и лингвистическим правилам, ответ засчитывался как правильный.

Ключ к тесту рассказа: зима, в, снежную, санках, шапку, идет, бежит, играть, горки, домой.

За каждое совпадение ребенку начислялся 1 балл. Затем подсчитывалась общее количество баллов (максимальное количество баллов – 10), для определения уровня сформированности навыка осознанного чтения.

Критерии оценки:

0б.-3б. (низкий уровень) – единицей восприятия текста выступают слово или части слов (слоги) – ребенок с трудом понимает прочитанное;

4б.-7б. (средний уровень) – навык чтения сформирован частично, единицей восприятия текста является словосочетание. Смысл предложения понимается после повторного прочтения. Длинные, стилистически усложненные предложения ребенок не понимает.

8б.-10б. (высокий уровень) – чтение беглое, ребенок осознает прочитанное, отвечает на вопросы, сформированное лингвистическое чувство языка.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ особенностей сформированности навыка осознанного чтения.

При выполнении *первого задания* с целью изучения сформированности навыка осознанного чтения (чтение стихотворения) большинство обучающихся 67% (4 человек) оказались на низком уровне успешности. Этим детям при ответе на вопросы требовалось больше времени на понимание и

ответ, что свидетельствовало об отсутствии понимания смысла текста в целом, а также нарушении логической последовательности изложения текста. Дети затруднялись самостоятельно воспроизвести прочитанное, не понимали причинно-следственных отношений. Имели место трудности, связанные с временными отношениями,

Например, на вопрос: «Это стихотворение смешное или грустное? Почему ты так решил?» Артем Н. отвечал: «смешное, я решила, что там веселые слова», Мария М. говорила: «оно смешное и веселое, потому что там есть веселые строчки», Дарья У. ответила: «мне показалось смешным!». Обучающимся был не понятен смысл стихотворения в целом.

33% (2 человека) оказались на среднем уровне. Эти обучающиеся верно отвечали на поставленные вопросы, понимали суть прочитанного, не опускали смысловых частей текста, могли выделить главную мысль произведения. Например, на вопрос: «Как автор относится к своему герою? Что помогло тебе это понять?» Александра С.: отвечала: «малышу скучно», Тимофей К. «он чувствует себя грустным».

На высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося.

Качественный анализ полученных результатов, свидетельствовал о том, что большая часть респондентов показала низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения.

На рисунке 1 представлены результаты первого задания детей с задержкой психического развития.

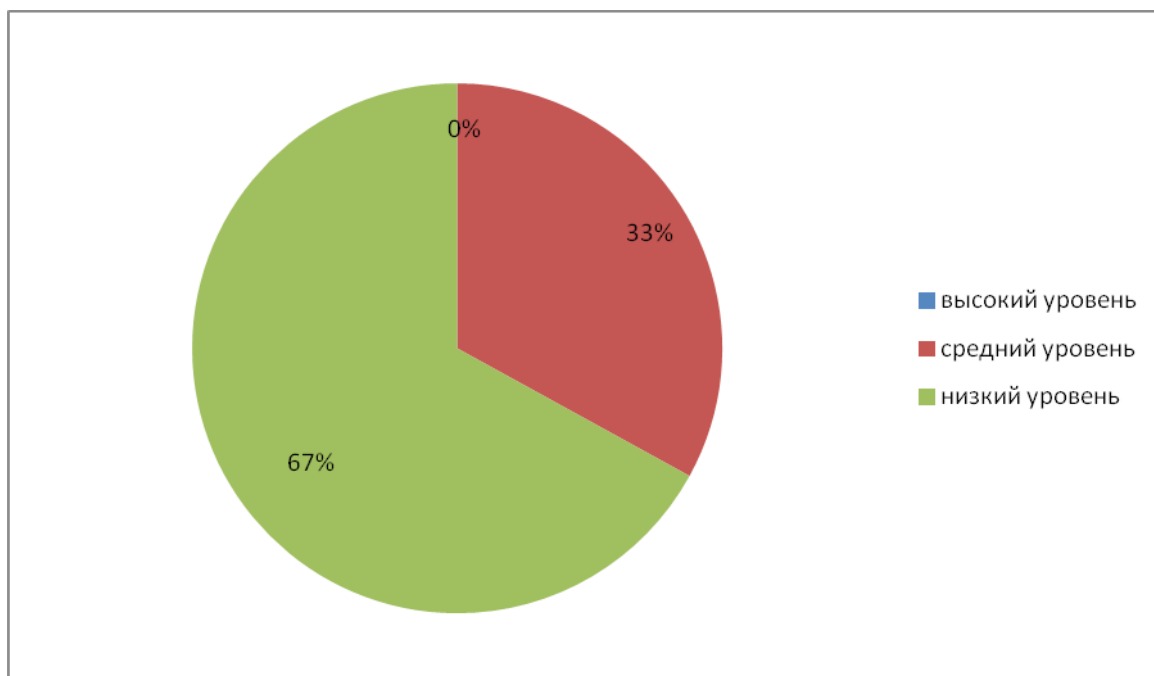


Рисунок -1 Результаты выполнения первого задания детей с задержкой психического развития.

При выполнении *второго задания* восприятие текста находилось у 50% (3 человек) обучающихся на низком уровне. Эти обучающиеся понимали смысл текста в целом, но затруднялись отвечать на вопросы, требующие логического мышления. На вопрос: «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» Мария Е. отвечала: «Нет нельзя, потому, что тут ни про что не говорится», Дарья У. ответила: «Нет, там говорится о волках», «потому что здесь ничему не учат», Мария Д. сказала: «плохой рассказ».

Из всех участников, только 50% (3 человек) обучающихся оказались на среднем уровне. Эти обучающиеся могли выделить основную мысль стихотворения, отвечали на поставленные вопросы, не опускали смысловых частей. Наиболее удачными были следующие ответы на вопрос: «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» Александра С. давала ответ: «Да можно, потому что тут объясняется, что нужно говорить доброе утро каждому», Артем Н. ответил: «да, ведь надо всегда говорить доброе утро, а не злое утро».

На высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося.

На рисунке 2 представлены результаты второго задания детей с задержкой психического развития.

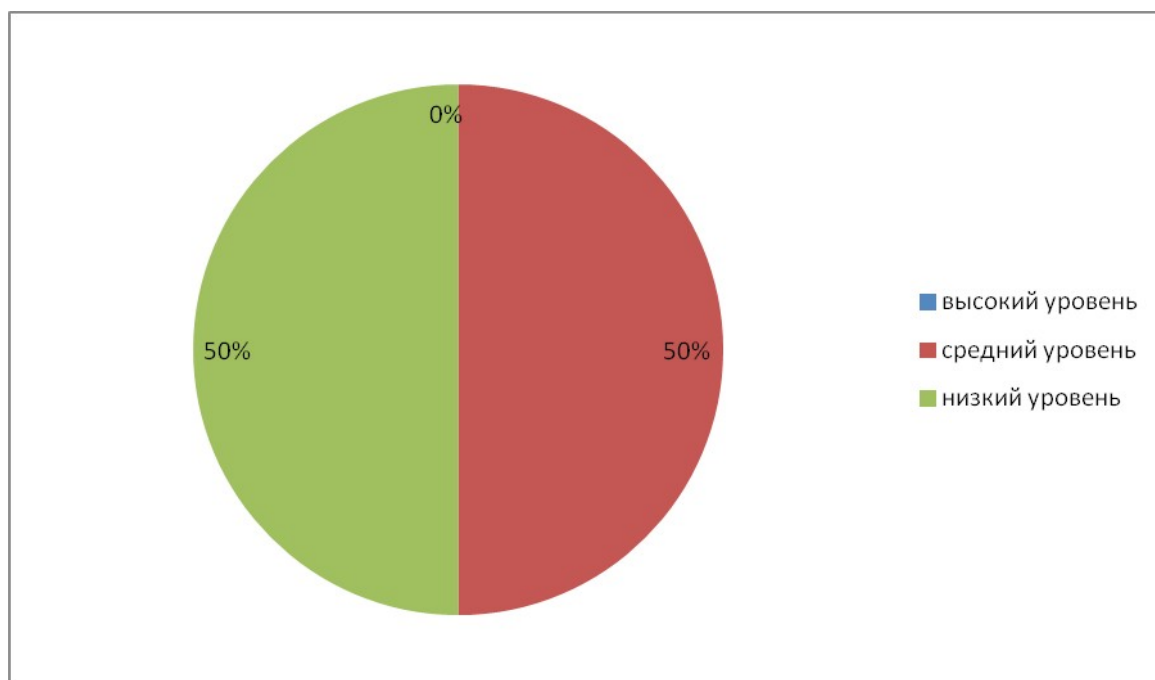


Рисунок - 2 Результаты второго задания детей с задержкой психического развития.

Анализ результатов указывает на то, что: этот вид текста для обучающихся оказался более сложным, т.к. им было трудно восстановить последовательность событий.

Как показывают результаты, при выполнении третьего задания, восприятие текста находилось у обучающихся на низком уровне, из всех участников, только 12% (1 человек) обучающихся оказались на среднем уровне. Александра С. смогла понять смысл теста, вставить пропущенные слова в предложения. Несмотря на неточности вставленных слов, она могла выделить основную идею рассказа.

88% (5 человек) на низком уровне, Тимофей К., Мария Е. с трудом понимали содержание текста, вписывали в места пробелов слова, не соответствующие смыслу предложения. Например: «Наступила холодная осень. Дети играют в снежки. Вова катается на велики. За ней летит Шарик».

На рисунке 3 представлены результаты третьего задания детей с задержкой психического развития.

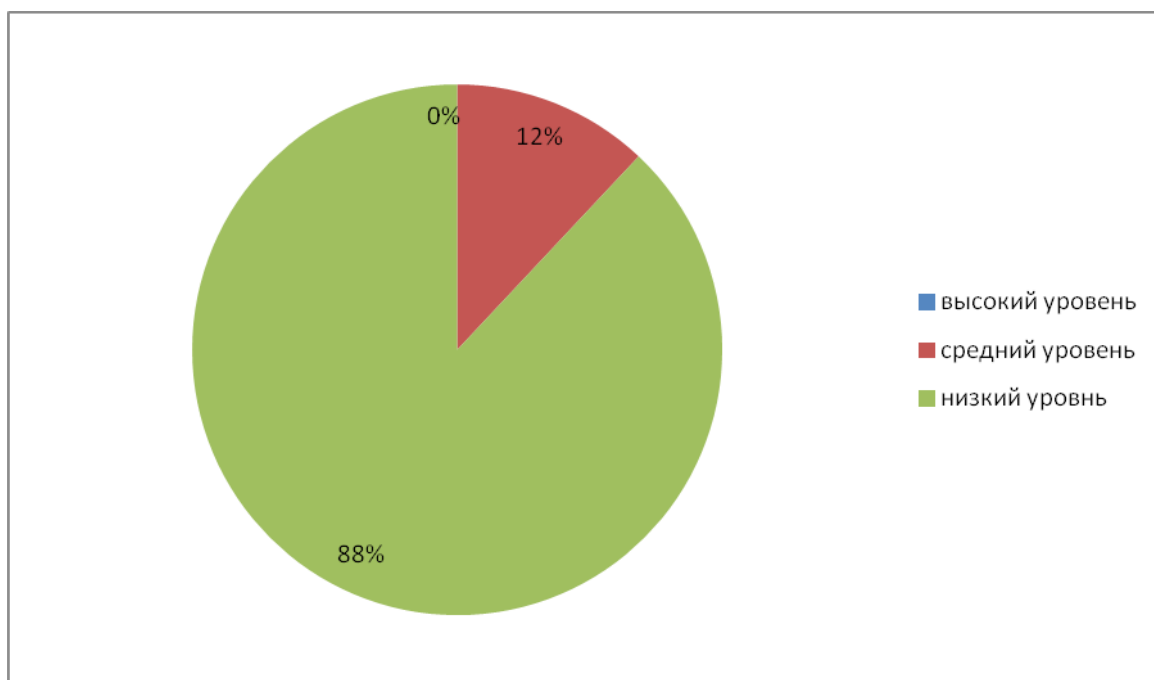


Рисунок - 3 Результаты третьего задания детей с задержкой психического развития.

Результаты гистограммы свидетельствуют об отсутствии обучающихся на высоком уровне.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить две группы обучающихся с ЗПР, оказавшихся на среднем низком уровне сформированности осознанного чтения.

На рисунке 4 представлены итоговые результаты сформированности навыка осознанного чтения, детей с задержкой психического развития.

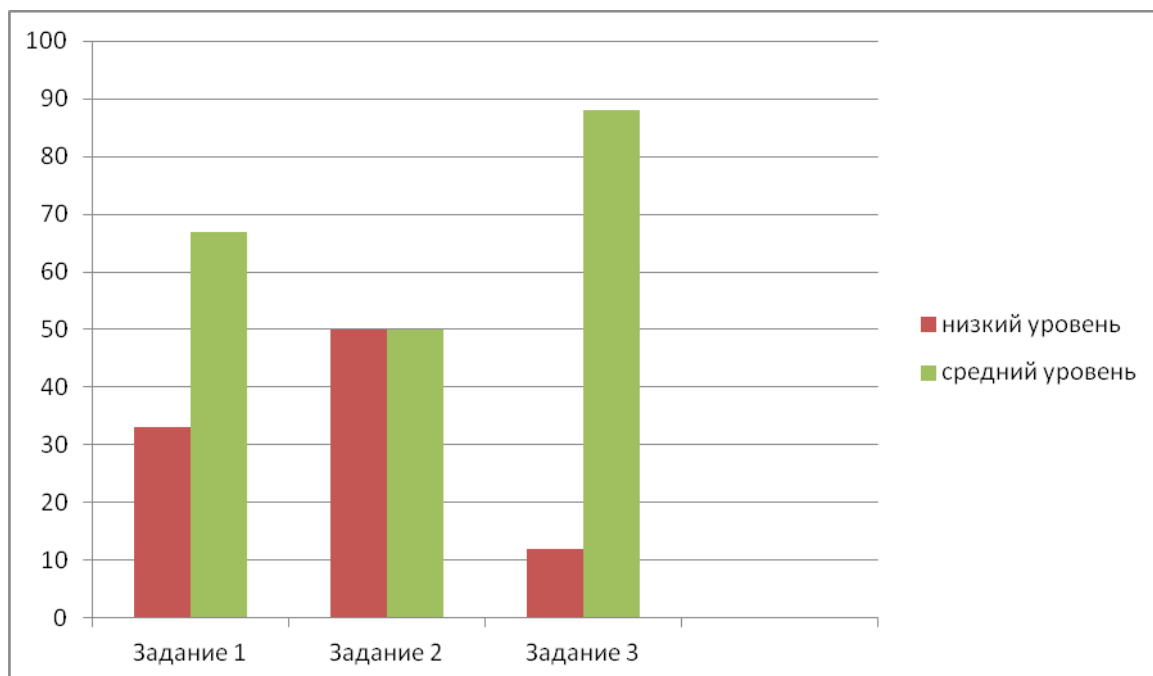


Рисунок - 4 Итоговые результаты сформированности навыка осознанного чтения у детей с задержкой психического развития.

В I группу были включены обучающиеся с низким уровнем сформированности навыков осознанного чтения, которые испытывали следующие трудности:

- Исключение, добавление, искажение фактов;
- Непонимание причинно-следственных отношений;
- Трудности выделения главной мысли произведения;
- Трудности понимания смысла текста в целом.

Во II группу были включены обучающиеся оказавшиеся на среднем уровне сформированности навыков осознанного чтения которая характеризовалась следующей особенностью:

- Воссоздание пропущенного звена на основе контекста;
- Вычленение из текста новой информации;
- Последовательность изложения текста;
- Самостоятельное воспроизведение прочитанного текста.

Данная методика нами модифицирована и адаптирована для детей с легкой умственной отсталостью:

- Увеличено время проведения эксперимента
- Уменьшен объем текста
- Уменьшено количество вопросов
- Предусмотрена организующая помощь

Результаты выполнения первого задания второй серии констатирующего эксперимента с целью изучения сформированности навыка осознанного чтения (чтение стихотворения) большинство обучающихся 88% (5 человек) оказались на низком уровне. Этим детям при ответе на вопросы требовалось больше времени на понимание и ответ, не все учащиеся полностью пересказывают текст. Некоторые дети выпускают смысловые звенья и рассказа. Ответы детей были однообразные, связать в рассказ отдельные предложения (ответ на вопрос) учащиеся не пытались. Испытуемые данной группы не могли самостоятельно передать содержание прочитанного, а только с наводящими вопросами организатора.

Например, на вопрос: «Это стихотворение смешное или грустное? Почему ты так решил?» Кирилл Н. ответил: «смешное, я решила, что там веселые слова». Обучающимся был не понятен смысл стихотворения в целом.

12% (1 человека) оказались на среднем уровне. Эти обучающиеся верно отвечали на поставленные вопросы, понимали суть прочитанного. Учащиеся 3 классов пересказывали основное содержание, но в очень сжатой форме - с незначительными искажениями смысла прочитанного.

Например, на вопрос: «Как автор относится к своему герою? Что помогло тебе это понять?» Полина К. отвечала: «малышу скучно», «он чувствует себя грустным».

На высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося.

Качественный анализ полученных результатов, свидетельствовал о том, что большая часть респондентов показала низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения.

На рисунке 5 представлены результаты первого задания детей с легкой умственной отсталостью.

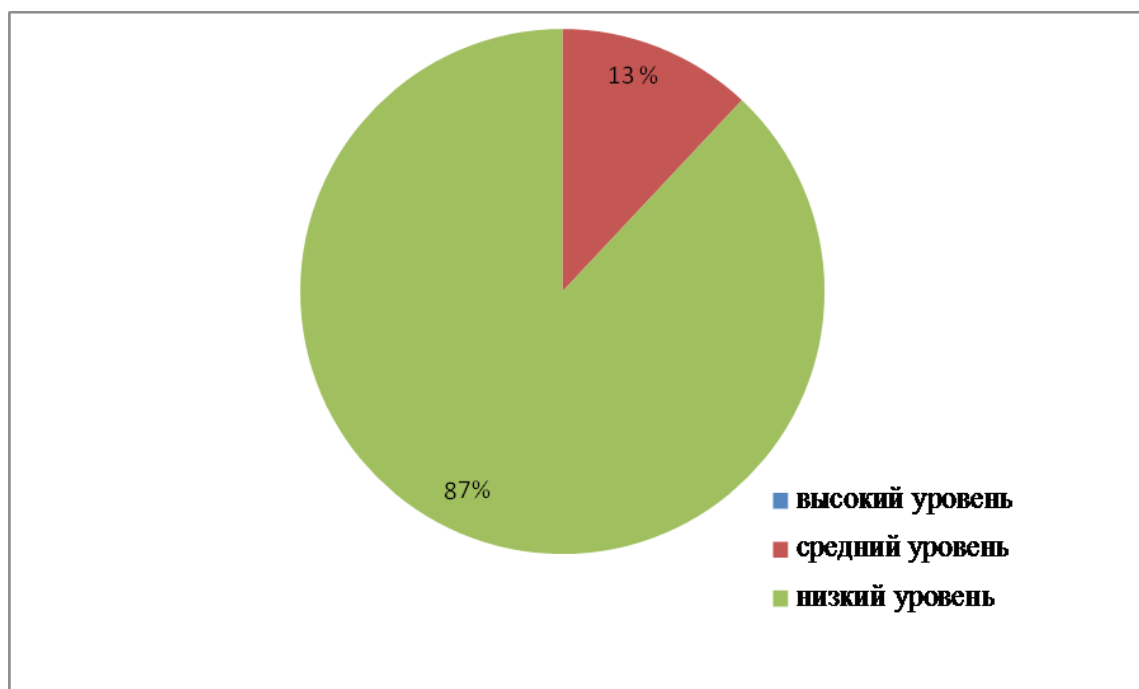


Рисунок - 5 Результаты первого задания детей с легкой умственной отсталостью.

Результаты выполнения *второго задания* второй серии констатирующего эксперимента, восприятие текста находилось у 67% (4 человек) обучающихся на низком уровне. Ответы испытуемых с легкой степенью умственной отсталости отличался краткостью, пропуском подробностей и описаний действий. Эти обучающиеся затруднялись отвечать на вопросы, требующие логического мышления. На вопрос:

«Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» Дети отвечали: «Нет, потому что там говорится о волках», «плохой рассказ».

Из всех участников, только 33% (2 человека) обучающихся оказались на среднем уровне. Эти обучающиеся могли восстановить последовательность событий. Не смотря на не точности пересказа текста, пропуск подробностей, учащиеся могли выделить основную мысль идею

рассказа. Наиболее удачными были следующие ответы на вопрос: «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» Респонденты давали ответы: «да, ведь надо всегда говорить доброе утро, а не злое утро».

На высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося.

На рисунке 6 представлены результаты второго задания детей с легкой умственной отсталостью.

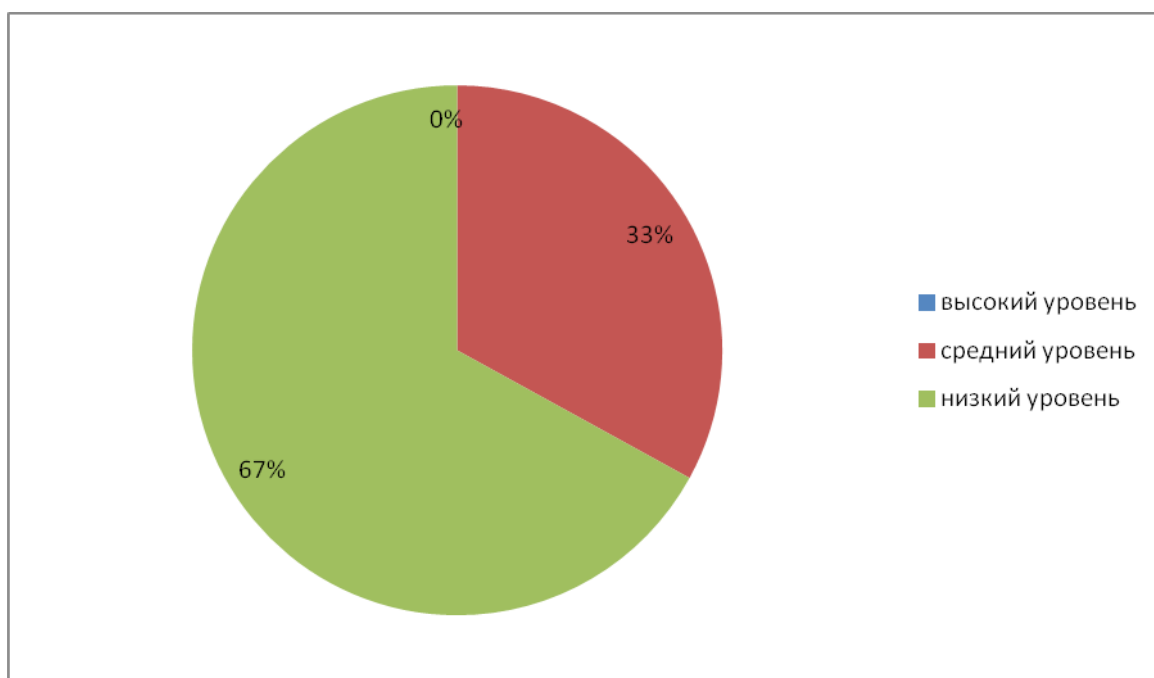


Рисунок - 6 Результаты второго задания детей с легкой умственной отсталостью.

Качественный анализ результатов указывает на то, что: этот вид текста для обучающихся оказался более сложным, т.к. им было трудно восстановить последовательность событий.

Как показывают результаты гистограммы, при выполнении третьего задания, восприятие текста находилось у обучающихся на низком уровне, из всех участников, 100% (3 человек) обучающихся оказались на низком уровне, обучающиеся с трудом понимали содержание текста, вписывали в места пробелов слова, не соответствующие смыслу предложения. Например:

«Наступила холодная осень. Дети играют в снежки. Вова катается на велики. За ней летит Шарик».

Из-за ограниченного словарного запаса детей, характер пересказа был однообразным и отличался краткостью. Неумение последовательно излагать свои мысли, а так же в силу дефицита интеллектуального развития, школьники усваивают лишь фрагменты рассказа, и соответственно пересказывают.

На рисунке 7 представлены результаты третьего задания детей с легкой умственной отсталостью.

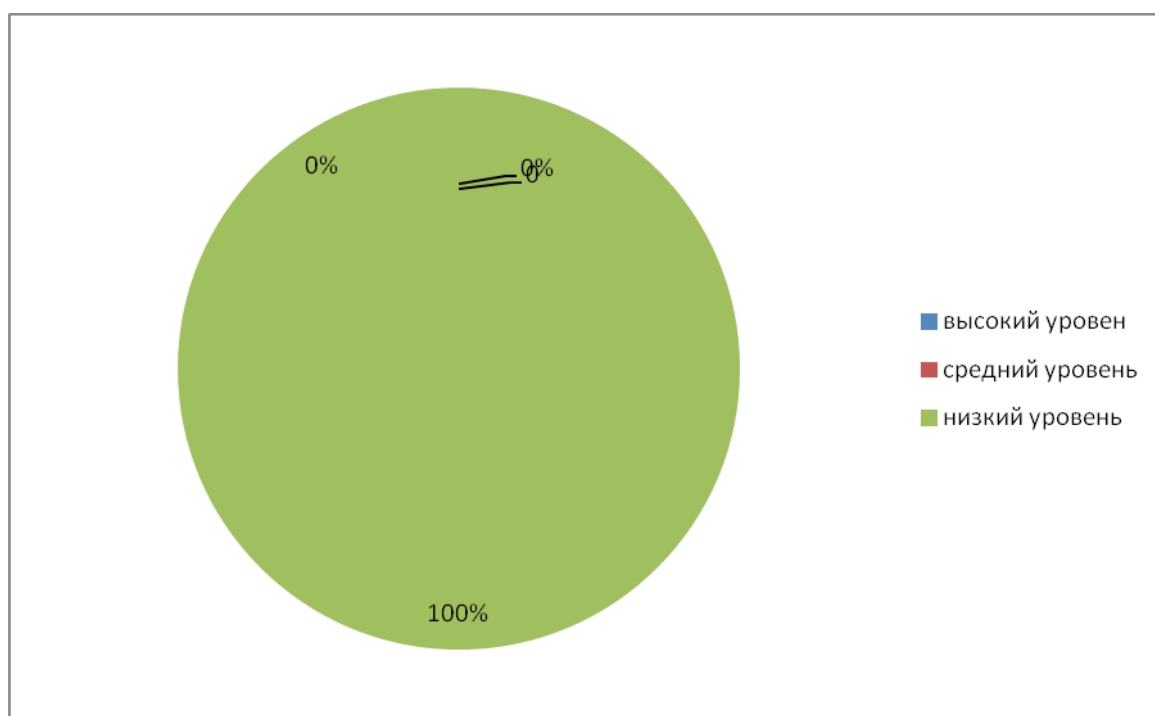


Рисунок- 7 представлены результаты третьего задания детей с легкой умственной отсталостью.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить две группы обучающихся с ЗПР, оказавшихся на среднем низком уровне сформированности осознанного чтения.

На рисунке 8 представлены итоговые результаты сформированности навыка осознанного чтения у детей с легкой умственной отсталостью.

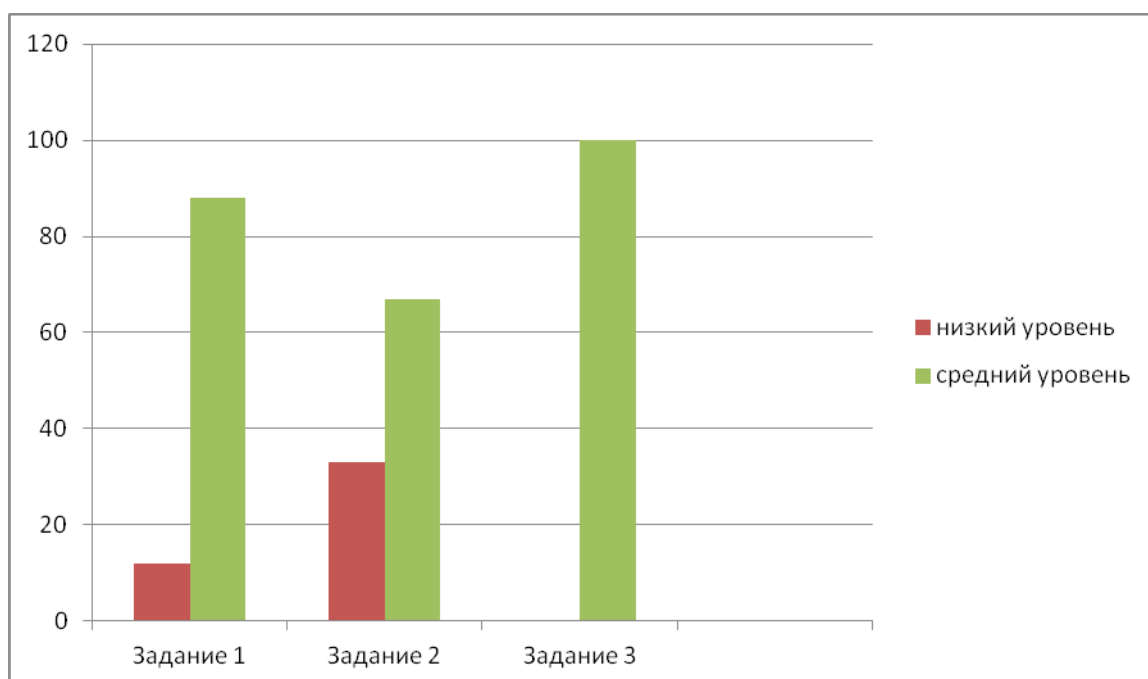


Рисунок- 8 Итоговые результаты сформированности навыка осознанного чтения у детей с легкой умственной отсталостью.

Дети с легкой умственной отсталостью показали более низкие результаты во всех трех заданиях, по сравнению с детьми с задержкой психического развития:

- отсутствие умения анализировать прочитанный текст и отвечать на поставленные вопросы,
- вставлять пропущенные слова, подходящие по смыслу;
- трудности определения последовательности событий и воссоздание пропущенного звена на основе контекста;
- трудности понимания прочитанного, в связи с нарушением беглости чтения;
- бедный словарный запас обучающихся;
- опускание смысловых частей текста;
- непоследовательное и нелогичное изложение текста в связи с трудностями установления причинно-следственных зависимостей;

- отсутствие самостоятельного воспроизведения содержания текста без помощи педагога;
- несформированность связной и лексико-грамматической речи обучающихся;
- трудности соотнесения отдельных звеньев текста друг с другом.

Далее, в таблице 1 представим сравнительные данные по трем заданиям.

Таблица 1- Сравнительные данные по трем заданиям

Имя	Общий балл по 1 заданию	Уровень навыка осознанного чтения	Общий балл по 2 заданию	Уровень навыка осознанного чтения	Общий балл по 3 заданию	Уровень навыка осознанного чтения
Дети с задержкой психического развития						
Александра С.	5	Средний	7	Средний	5	Средний
Артем Н.	3	Низкий	5	Средний	3	Низкий
Мария Е.	2	Низкий	3	Низкий	2	Низкий
Тимофей К.	6	Средний	7	Средний	2	Низкий
Мария Д.	1	Низкий	3	Низкий	1	Низкий
Дарья У.	2	Низкий	3	Низкий	2	Низкий
Дети с легкой умственной отсталостью						
Кирилл Л.	2	Низкий	3	Низкий	2	Низкий
Полина К.	4	Средний	5	Средний	3	Низкий
Софья Р.	3	Низкий	4	Средний	2	Низкий
Иван П.	1	Низкий	2	Низкий	1	Низкий
Дмитрий М.	2	Низкий	3	Низкий	1	Низкий
Антон Л.	1	Низкий	2	Низкий	0	Низкий

Таким образом, в результате оценки особенностей навыка осознанного чтения, было выявлено, что по всем критериям сформированности навыка осознанного чтения, дети с задержкой психического развития показывают более высокие результаты, нежели дети с легкой умственной отсталостью.

В результате выполнения заданий констатирующего эксперимента, изучения особенностей сформированности навыка осознанного чтения у детей с легкой умственной отсталостью, показало, что этим детям при ответе

на вопросы требовалось больше времени на понимание и ответ, не все учащиеся полностью пересказывают текст. Некоторые дети выпускают смысловые звенья из рассказа. Ответы детей были однообразные, связать в рассказ отдельные предложения (ответ на вопрос) учащиеся не пытались. Испытуемые данной группы не могли самостоятельно передать содержание прочитанного. Обучающимся был не понятен смысл стихотворения в целом.

В результате выполнения заданий констатирующего эксперимента, изучения сформированности осознанного чтения у детей с задержкой психического развития показало, что эти обучающиеся верно отвечали на поставленные вопросы, понимали суть прочитанного, Учащиеся 3 классов пересказывали основное содержание, но в очень сжатой форме – с незначительными искажениями смысла прочитанного.

Далее, мы сравнили особенности сформированности навыка осознанного чтения у детей 2 групп, на основе результатов исследования по стихотворению С.Черного «Когда никого нет дома» по основным критериям:

- 1) Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте.
- 2) Умение понять состояние героя, которое явно не передается в тексте.
- 3) Умение понять позицию автора, не высказанную прямо.
- 4) Умение своими словами объяснить смысл фразы.

Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты исследования по стихотворению С.Черного «Когда никого нет дома»

ФИО	Умение уловить общий эмоциональный настрой	Умение понять состояние героя которое	Умение понять позицию автора, не высказанную	Умение своими словами объяснить смысл	ИТОГО в баллов	Уровень

	в художественном тексте.	явно не передается в тексте.	прямо.	фразы.		
<i>Дети с задержкой психического развития</i>						
Александр С.	1	1	2	1	5	С.
Артем Н.	1	0	0	1	2	Н.
Мария Е.	1	1	1	2	5	С.
Тимофей К.	1	1	1	1	3	Н.
Мария Д.	1	1	0	0	2	Н.
Дарья У.	1	1	0	1	3	Н.
<i>Дети с легкой умственной отсталостью</i>						
Кирилл Л.	1	0	0	0	1	Н.
Полина К.	1	1	1	1	4	С.
Софья Р.	1	0	1	1	3	Н.
Иван П.	0	0	1	1	2	Н.
Дмитрий М.	1	0	0	0	1	Н.
Антон Л.	1	0	0	1	2	Н.

Сравнение особенностей сформированности навыка осознанного чтения у детей 2 групп показало, низкие результаты обеих групп, однако лучше этот показатель сформирован у детей с диагнозом «задержка психического развития»: 5 баллов (средний уровень) в группе детей с задержкой психического развития показали 33% детей (2 человека), 2 балла (низкий уровень) по навыку сформированности осознанного чтения в группе детей с задержкой психического развития показали 67% (4 человек).

Что касается данных относительно детей с диагнозом «легкая умственная отсталость», то 5 баллов (средний уровень) по навыку сформированности осознанного чтения в данной группе детей показали 12% (1 человек), 2 балла (низкий уровень) 88% (5 человек).

На высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося.

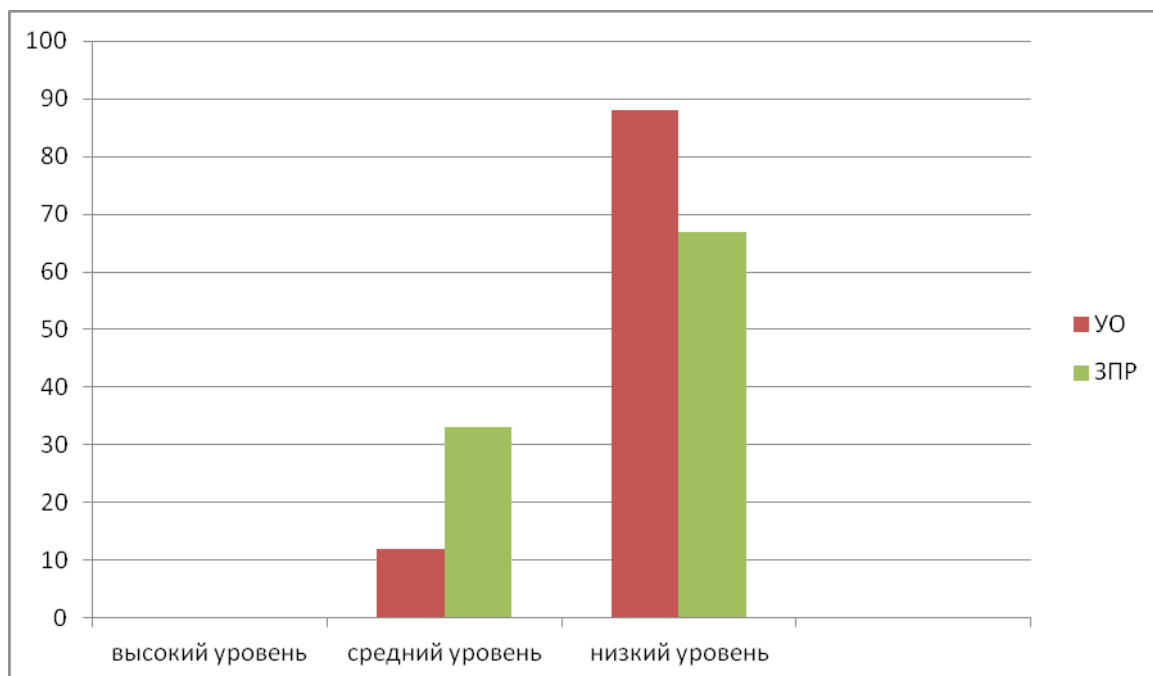


Рисунок 9 – Сравнение результатов 1 задания между двумя группами стихотворения С.Черного «Когда никого нет дома»%

Качественный анализ полученных результатов, свидетельствовал о том, что большая часть детей показала низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения.

Таким образом, как мы видим, и среди детей, имеющих диагноз «задержка психического развития», и среди детей, имеющих диагноз «легкая умственная отсталость», в абсолютном большинстве случаев имеет место низкий уровень навыка сформированности осознанного чтения. Только у Александры С. И Марии П., с диагнозом «задержка психического развития», отмечен средний уровень навыка сформированности осознанного чтения эти обучающиеся могли выделить основную мысль стихотворения, отвечали на поставленные вопросы, не опускали смысловых частей. С диагнозом «легкая умственная отсталость», у Полины Н. отмечен средний уровень сформированности навыка осознанного чтения, она понимала смысл текста в целом, но затруднялась отвечать на вопросы.

Далее нами было проведено исследование по каждому критерию сформированности навыка осознанного чтения отдельно по группам детей с задержкой психического развития и детей с легкой умственной отсталостью.

Сравнение умения уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте у детей 2 групп показало, практически одинаковые результаты, однако лучше этот показатель сформирован у детей с диагнозом «задержка психического развития»: 1 балл (средний уровень) в группе детей с задержкой психического развития показали 100% детей (6 человек).

Что касается данных относительно детей с диагнозом «легкая умственная отсталость», то 1 балл (средний уровень) по умению уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте в данной группе детей показали 88% (5 человек), 0 баллов (низкий уровень) 12% (1 человек).

На рисунке 10 представлено сравнение результатов по умению уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте между группами.

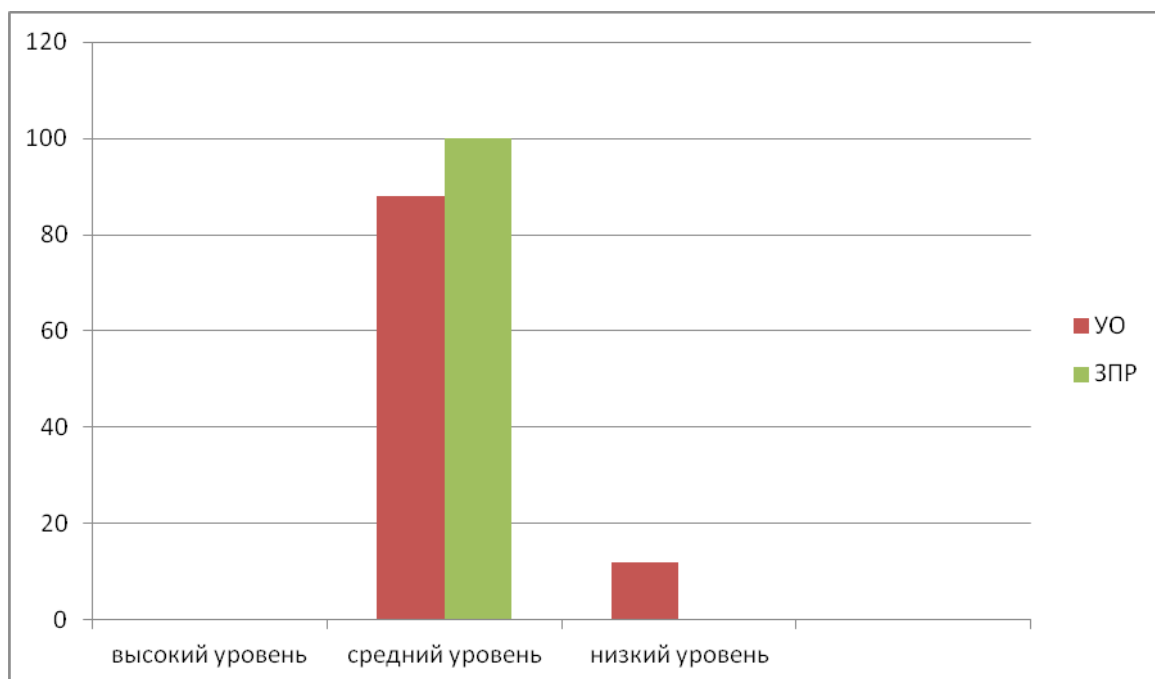


Рисунок 10 - Сравнение результатов по умению уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте между группами. %

Как видим из рисунка 10, в результате сравнения по умению уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте, обнаружено, что у детей с задержкой психического развития этот уровень умения выше. Дети данной группы на вопрос: «Это стихотворение смешное или грустное? Почему?» Дарья У. отвечала: ««малышу скучно, некоторые строчки помогли мне это понять», Тимофей К. отвечал «он чувствует себя грустным»,

Иван П. из группы детей с легкой умственной отсталостью на вопрос: «Это стихотворение смешное или грустное? Почему ты так решил?» Был получен ответ: «смешное, я решил, что там веселые слова», «мне показалось смешным!». Обучающимся был не понятен смысл стихотворения в целом. Этим детям при ответе на вопросы требовалось больше времени на понимание и ответ, что свидетельствовало об отсутствии понимания смысла текста в целом.

Анализ умения понять состояние героя, которое явно не передается в целом, показал, что практически одинаковые результаты, однако лучше этот показатель сформирован у детей с диагнозом «задержка психического развития»: 1 балл (средний уровень) в группе детей с задержкой психического развития показали 88% детей (5 человек).

Что касается данных относительно детей с диагнозом «легкая умственная отсталость», то 1 балл (средний уровень) по умению уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте в данной группе детей показали 12% (1 человек), 0 баллов (низкий уровень) 88% (5 человек).

На рисунке 11 представлено сравнение результатов по умения понять состояние героя, которое явно не передается в целом в художественном тексте между группами.

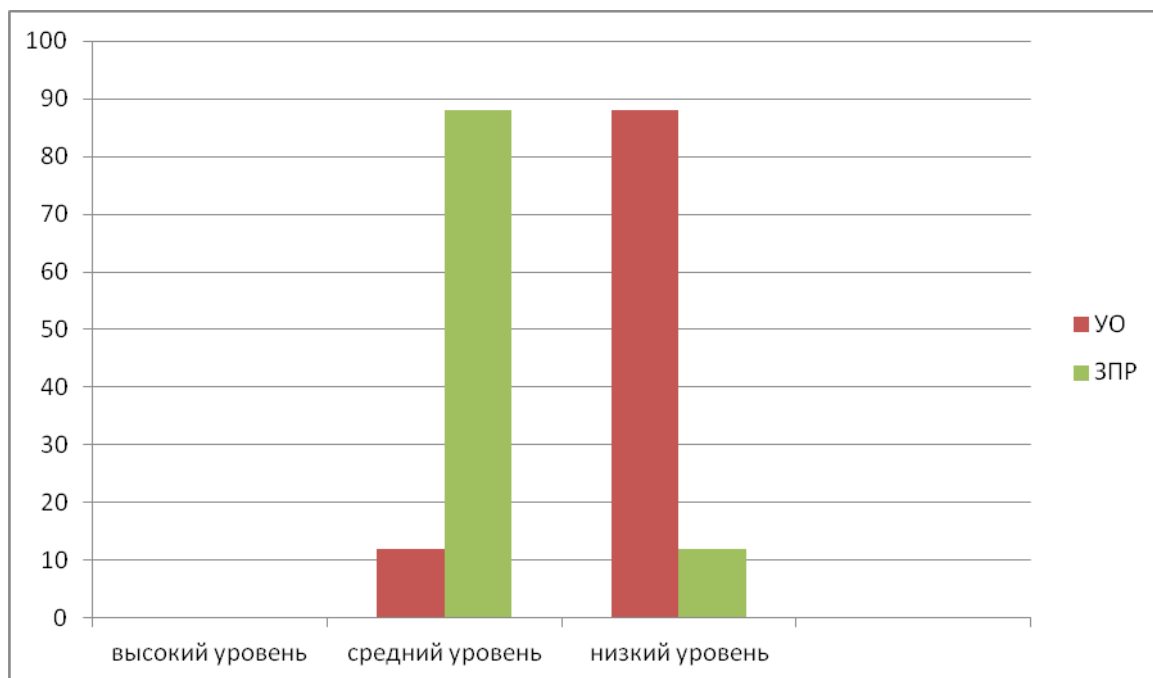


Рисунок – 11 Сравнение результатов по умению понять состояние героя, которое явно не передается в целом. %

Как видим из рисунка 11, в результате сравнения по умению понять состояние героя, которое явно не передается в художественном тексте, обнаружено, что у детей с задержкой психического развития этот уровень умения выше. Дети данной группы на вопрос: «Как тебе показалось, мальчик действительно рад, что «все ушли» и «он – один»? Мария Е. отвечала: ««он не рад , что все ушли, ему скучно», Тимофей К. отвечал «нет , малышу одному грустно»,

Антон Л. из группы детей с легкой умственной отсталостью на вопрос: «Как тебе показалось, мальчик действительно рад, что «все ушли» и «он – один»? Был получен ответ: «мальчик рад, ему весело » Антону Л. при ответе на вопросы требовалось больше времени на понимание и ответ, что свидетельствовало об отсутствии понимания смысла теста в целом.

Сравнение умения понять позицию автора не высказанную прямо у детей 2 групп показало, практически одинаковые результаты, однако лучше этот показатель сформирован у детей с диагнозом «задержка психического развития»: 2 балла (высокий уровень) показало 12% (1 человек), 1 балл

(средний уровень) в группе детей с задержкой психического развития показали 24% детей (2 человека), 64% (4 детей) показали низкий уровень умения понять позицию автора не высказанную прямо.

Что касается данных относительно детей с диагнозом «легкая умственная отсталость», то 1 балл (средний уровень) по умению уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте в данной группе детей показали 50% (5 человек), 0 баллов (низкий уровень) 50% (5 человек).

На рисунке 12 представлено сравнение результатов по умению понять позицию автора не высказанную прямо в художественном тексте между группами.

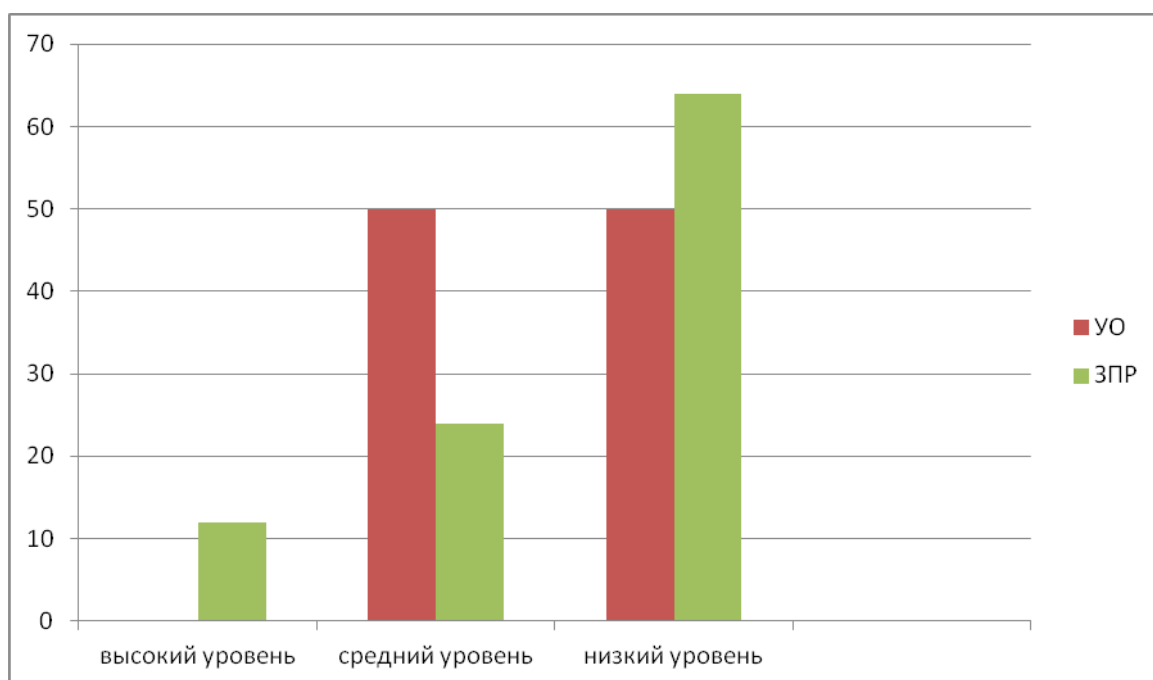


Рисунок- 12 Сравнение результатов по умению понять позицию автора не высказанную прямо. %

Как видим из рисунка 12, в результате сравнения по умению понять позицию автора не высказанную прямо, в художественном тексте, обнаружено, что у детей с задержкой психического развития этот уровень умения выше. Дети данной группы на вопрос: «Как автор относится к своему

герою? Что помогло тебе это понять?» Александра С. отвечала: «автор относится к нему ласково, некоторые слова помогли мне это понять».

Софья М. из группы детей с легкой умственной отсталостью на вопрос: «Как автор относится к своему герою? Что помогло тебе это понять?» Был получен ответ: «малыш чувствует себя весело » при ответе на вопросы Софьи М. требовалось больше времени на понимание и ответ, что свидетельствовало об отсутствии понимания смысла теста в целом.

Анализ умение своими словами объяснить смысл фразы показал, что лучше этот показатель сформирован у детей с диагнозом «задержка психического развития»: 2 балла (высокий уровень) в группе детей с задержкой психического развития показали 12% детей (1 ребенок), 1 балл (средний уровень) в группе детей с задержкой психического развития показали 64% детей (4 человека), 0 баллов (низкий уровень) 12% (1 ребенок).

Что касается данных относительно детей с диагнозом «легкая умственная отсталость», то 1 балл (средний уровень) по умению своими словами объяснить смысл фразы , в данной группе детей показали 64% (4 человека) , 0 баллов (низкий уровень) 26% (2 человека).

На рисунке 13 представлено сравнение результатов по умению своими словами объяснять смысл фразы.

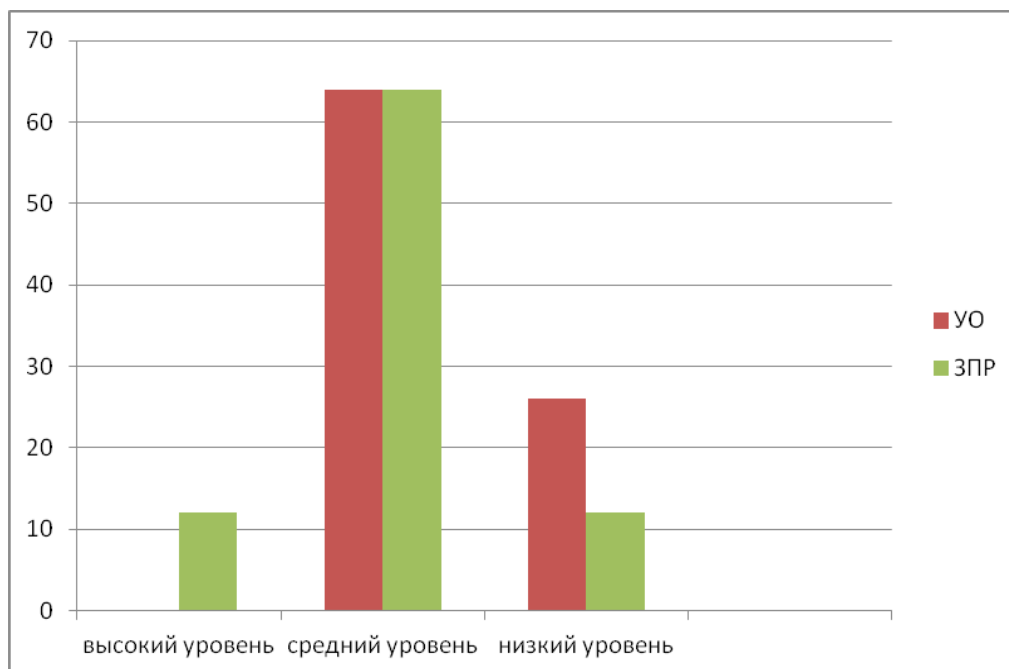


Рисунок - 13 Сравнение результатов по умению своими словами объяснить смысл фразы. %

Как видим из рисунка 13 в результате сравнения по умению своими словами объяснить смысл фразы, выявлено, что у детей с задержкой психического развития этот уровень умения выше. Мария Е. могла выделить основную мысль стихотворения, отвечала на поставленные вопросы, не упускала смысловых частей.

Дети из группы с легкой умственной отсталостью (Полина К., Софья Р., Иван П.) понимали смысл текста в целом, но затруднялись отвечать на вопросы, требующие логического мышления.

Мы выявили, что необходимо оказывать целенаправленную поэтапную систематизированную работу по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения учащихся 3 классов с легкой умственной отсталостью и ЗПР. Задания представлять дифференцированно, в зависимости от условных уровней сформированности осознанного чтения у испытуемых.

2.3 Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка осознанного чтения обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.

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 классов с легкой степенью умственной отсталости.

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

Принцип деятельностного подхода предполагает, что логопедическая работа с обучающимися 3 классов должна осуществляться в процессе учебной деятельности, которая является ведущей для детей 9-10 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 3 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.

Таблица 4 – Дифференцированные методические направления по преодолению выявленных особенностей сформированности навыка осознанного чтения.

ЗПР	УО
I. Развитие навыка понимания и осознанности чтения	
-понимание смысла текста в целом	
-выделение главной мысли произведения	
-последовательное изложение текста	
Виды работ	
Восстановление текста опираясь на план	Совместное составление рассказа -по картине -серии сюжетных картинок
прочитать предложение и ответить на вопрос.	Восстановление текста опираясь на план
повторить прочитанное предложение	Разделение текста на предложения
найти в тексте ответ на заданный вопрос.	Прочитай и выполни то, что написано на карточке
придумать начало и конец к прочитанному тексту.	повторить прочитанное предложение
I. Формирование навыка пересказа текста	
-Работа над планом и пересказом прочитанного	
-Предварительная беседа	
-Разбор частей текста	
Совместное составление рассказа -по картине -серии сюжетных картинок	Восстановление текста опираясь на план
придумать начало и конец к прочитанному тексту.	рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана
Анализ прочитанного при повторном прочтении	повторить прочитанное предложение
рассказывание на соревнование по рядам	повторить прочитанное предложение
II. Развитие техники чтения	
Виды работ	
Ролевое чтение	

Поиск в тексте заданных слов
Чтение строчек наоборот по словам, буквам
Чтение только второй половины слов
Чтение пунктирно написанных слов

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 внутри текстовых 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

По заставе Ильича

(К.И.Чуковский)

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 рече-двигательной 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. 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 обще учебных умений, это упражнение развивает произвольность внимания.

15. 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 3 классов с легкой умственной отсталостью. Задания представлены дифференцированно, в зависимости от условных уровней сформированности осознанного чтения у испытуемых.

Дифференцированный подход к логопедической работе по формированию навыков осознанного чтения у обучающихся 3-го класса ЗПР

У обучающихся, оказавшихся на низком уровне сформированности навыка осознанного чтения были выявлены следующие трудности

- Исключение, добавление, искажение фактов;
- Непонимание причинно-следственных отношений;
- Трудности выделения главной мысли произведения;
- Трудности понимания смысла текста в целом.

Данная категория обучающихся нуждается в специальных методах и средствах призванных помочь преодолеть трудности формирования навыков осознанного чтения.

Нами использовались задания предложенные Л.В. Шевелевой, Т.А. Широковой, Р.И. Лалаевой, В.В. Лебединского.

На наш взгляд необходимо включение в содержание коррекционно-логопедической работы следующих направления работы:

1. Развитие навыка понимания и осознания прочитанного.
2. Формирование навыка пересказа текста.

Содержание коррекционно-логопедической работы для обучающихся, оказавшихся на низком уровне сформированности навыка осознанного чтения.

Мы предлагаем включать в содержание коррекционно-логопедической работы следующие упражнения и игры:

Игра «Что общего в словах и чем они различаются?» Цель: развитие мышления, и логичности во время чтения

Инструкция: «Сравни пары слов по звучанию, какими звуками они различаются? Запиши пары слов. Какими буквами они различаются? Одинаковы ли ответы на оба вопроса для каждой пары слов?».

Мел – мель, мал – мял, мыл – мил.

Упражнение «Назови одним словом».

Цель: развитие мышления, и логичности во время чтения.

Инструкция: «В каждой строчке даются 4 слова, которые нужно назвать одним словом. Например,

- 1) ворона, воробей, ласточка, синица;
- 2) ножницы, молоток, топор, грабли;
- 3) шарф, варежки, пальто, кофта;
- 4) телевизор, утюг, пылесос, холодильник;

- 5) картофель, свекла, лук, капуста;
- 6) лошадь, корова, свинья, овца;
- 7) туфли, сапоги, тапочки, кроссовки;
- 8) липа, береза, ель, сосна;
- 9) гусь, утка, курица;
- 10) зеленый, синий, красный, желтый».

Упражнение «Раздели слова на группы» Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Инструкция «В каждой строчке даны 7 слов, которые нужно разделить на 2 группы»

Заяц, горох, еж, медведь, капуста, волк, огурец.

Корова, шкаф, стул, диван, коза, овца, стол.

Инструкция: «К выделенному слову подбери нужные по смыслу слова».

Травы: подорожник, клевер, щавель, мать-и-мачеха, береза.

Насекомые: сорока, муха, жук, комар, пчела, ворона, воробей.

Обувь: сапоги, пальто, куртка, туфли, тапочки, кофта». *Игра «Какая буква, слог, слово лишние?»*

Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Инструкция: «Прочитай предложенные буквы, слоги и найди лишнее
«у р о ы мара ланы та ку надытило»

Игра «Найди слово в слове».

Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Ход работы: Ребенку предлагается длинное слово, в котором нужно найти слова. Например, смородинка (родина, сок, доска и т.д.).

Игра «Кто как кричит».

Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается прочитать предложение слова, подумай правильное ли соотношение животного и его звука.

Гусь – пищит

Утка – кудахчет

Курица – гогочет

Петух – крикает

Цыпленок – кукарекает».

Игра «Назовите родителей»

Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается называть родителей детеныша

цыпленка – утка

утенка – гусыня, гусак

гусенка – курица, петух.

Содержание коррекционно-логопедической работы для обучающихся, оказавшихся на среднем уровне сформированности навыка осознанного чтения

В данную группу были включены обучающиеся, испытывавшие трудности над следующими видами работ:

- воссоздание пропущенного звена на основе контекста;
- вычленение из текста новой информации;
- последовательность изложения текста;
- самостоятельное воспроизведение прочитанного текста;
- нами использовались задания, предложенные Т.В. Ахутиной, М.Д. Городниковой, Н.И. Супрун, Э.Б. Фигон.

Городниковой, Н.И. Супрун, Э.Б. Фигон.

Упражнение «Составь слова из данных букв» Цель: Развитие навыков осознанного чтения

Ход работы: Ребенку предлагается ряд букв, из которых нужно составить слова

у, х, л, к, п, е, с, о

Упражнение «Чтение двухсложных слов с пропущенной буквой»

Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Ход работы: Ребенку предлагается прочитать слова и вставить пропущенную букву

И РА Г РЯ

М ША

Упражнение «Шиворот на выворот» Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Ход работы: «Ребенку дается образец по которому будет выполняться задание

кленовые листья – листья клёна

городские улицы - ...

сосновый запах - ...

сделан из камня – каменный

сделан из бумаги - ...

сделан из соломы - ...

Упражнение «Работа с деформированными текстами, неоконченными рассказами»

Цель: та же

Ход работы: Ребенку дается набор слов, из которых нужно составить текст

1. Составь текст (перестановка предложений), тексты подбираются к теме урока.

2. Составь предложения к теме урока.

В школе.

Школа, класс, парта, дежурный, ребята, тетрадь, пенал, урок.

Упражнение «Закончи рассказ»

Забота о птицах.

Наступила морозная зима. На сосне сидят птицы. Они ищут пищу ...».

Работа с текстом

Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Инструкция:

1. Прочитай текст самостоятельно, ответь на вопросы, написанные на доске.
2. Расположи вопросы по порядку содержания текста.
3. Зачитай ответ на 2-ой вопрос.
4. Задай вопросы по тексту или по части текста.
5. Определи сколько частей в тексте.
6. Работа над заголовком.
7. Выборочное чтение. Найти в тексте описание героя, природы и др.
8. Составление кроссвордов по тексту.
9. Подбор пословиц и поговорок, раскрывающих тему текста.
10. Пересказ по вопросам и без них.
11. Составление плана текста.
12. Подбор иллюстрации к тексту.
13. По иллюстрации определить содержание текста.
14. «Разрушенные тексты».
15. Наведи порядок.
16. Определение главной мысли текста по заголовку
По иллюстрациям к тексту определить его содержание.

Выводы по второй главе

Нами было проведено исследование сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития. Качественный анализ данных позволил выделить следующие особенности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития.

1. Существует прямая зависимость понимания детьми с нарушением интеллектуальной сферы содержания рассказа от его композиции, от

полноты раскрытия замысла автора. Особенно ярко проявляются несовершенства мышления: неумение анализировать текст, восстановить текст, логическую последовательность.

2. 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.

3. - дети с легкой умственной отсталостью показали более низкие результаты во всех трех заданиях, по сравнению с детьми с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы проведенного исследования связана с ухудшением ситуации по овладению навыками чтения обучающихся с умственной отсталостью и задержкой психического развития. 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 умственной отсталостью и задержкой психического развития 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.

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 3 классов с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития. В экспериментальной части исследования были выявлены условные уровни навыка осознанного чтения обучающихся 3 класса с легкой степенью умственной отсталости и задержкой психического развития. 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.

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

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., Обучение динамическому чтению // Начальная школа, 1994, № 1.

12. Василевская В.Я., Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. М.: Изв. АПН РСФСР, 1961. 189 с.

13. Величко Л.И., Работа над текстом. М.: Просвещение, 1983.240 с.

14. Воронкова В.В., Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы / В.В. Воронкова.- М.: Просвещение, 1998.- 102 с.

15. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред.

В.В.Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 320 с.

16. Глаголева Е.А., Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушением в развитии.- 2003. - №4.- С.52-57.

17. Гнездилов М.Ф., Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965. 101 с.

18. 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 у 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.

39. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.,1998. С. 2015-232.

40. Матвеева Е.И. Учим младшего школьника понимать текст: Практикум для учащихся 1-4 классов / Е.И. Матвеева.- М.: ВАКО, 2007.- 25 с.

41. Мельникова И.И. Развитие речи детей 7-10 лет / И.И. Мельникова. – Ярославль: Академия Холдинг, 2002. – 144 с.

42. Найденов Б.С. Хоровое чтение в процессе обучения выразительному чтению. Методика выразительного чтения / Б.С. Найденов.- М.: Просвещение, 2006. -116 с.

43. 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.

44. 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.

45. 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.

46. 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.

47. 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.

48. Основы теории практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Педагогика, 1968. 234 с.

49. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. М.:ООО «Изд. АСТ», СПб.:

«Дельта», 2009. 321 с.

50. 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.

51. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. М.: Академический проект, 2004. 480 с.

52. Примерная программа для 1-4 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / автор-составитель В.В. Воронкова. М.: Просвещение, 2010. 180 с.

53. Проблемы диагностики, коррекции, валеологии в социальном (коррекционном) образовании / Сборник статей. Красноярск, 1996. 400 с.

54. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1979. 320 с.

55. Рубенштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников. М.: Просвещение, 1986. 192 с.

56. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: уч. пособие. М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. 153 с.

57. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1991. 240 с.

58. Сорокина Н.К. Особенности навыков чтения у детей – олигофренов // Вопросы олигофренопедагогики. М., 1977. 320 с.

59. Специальная педагогика: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений / Л.И. Аксенова [и др.]; под ред. Н.М. Азаровой. 5-е изд., стер. М.: 2006. 43-67 с.

60. Спирова Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М.: Владос, 2007. 190 с. Судаков К.В. Динамические стереотипы, или Информационные опечатки действительности. М.: ПЕРСЭ, 2002. С. 11.

61. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии, дисграфии) // Расстройство речи у детей и подростков. М.: Просвещение, 1999. 159 с.

62. Ульенкова У.В., Метиева Л.А. Особенности устойчивости и концентрации внимания у умственно отсталых учащихся младших классов // Дефектология. - №2.- 2003.- 18-25 с.

63. 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.

64. Уфимцева Л.П., Самодурова А.А. Организация логопедических занятий в школе для детей с нарушениями интеллекта: метод. Рекомендации. Красноярск, 1996. 68 с.

65. 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.

66. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утвержден приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. №1599)

67. Цыпина Н.А. Обучение чтению детей с ЗПР. М.: Просвещение, 1994. 350 с.

68. Чиркина Г.В. Ринолалия // Логопедия: под ред. Л.С. Волковой. М.: Просвещение, 1995. С. 131-155.

69. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание: пер. с нем. А.П. Голубева. М., 2003.276-288 с.

70. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1991. 390 с.

71. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984.-

158 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1

Восприятие подтекста в стихотворении С.Черного

«Когда никого нет дома»

ФИО	Умение уловить Общий эмоциональн	Умение понять состояние героя	Умение понять позицию автора, не	Умение своими словами объяснить	ИТОГО баллов	Уровень
-----	---	--	---	--	-----------------	---------

Задержка психического развития						
Александра С	1	2	1	1	5	С.
Артем Н.	0	1	1	1	3	Н.
Мария Е.	1	1	0	1	3	Н.
Тимофей К.	1	2	2	2	7	С.
Мария Д.	1	0	0	1	2	Н.
Дарья У.	0	1	0	1	2	Н.
Легкая умственная отсталость						
Кирилл Л.	1	0	0	0	1	Н.
Полина К.	1	1	0	0	2	Н.
Софья Р.	1	1	0	0	2	Н.
Иван П.	2	1	1	1	5	С.
Дмитрий М.	1	0	0	0	1	Н.
Антон Л.	0	1	0	0	1	Н.

Таблица 2

Восприятие подтекста в рассказе

В. Берестова «Злое утро» .

ФИО	Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте.	Умение понять состояние героя которое явно не передается в тексте.	Умение понять позицию автора, не высказанную прямо.	Умение своими словами объяснить смысл фразы.	ИТОГО в баллов	Уровень
Задержка психического развития						
Александра С	1	1	1	1	4	С.

Артем Н.	0	0	0	1	1	Н.
Мария Е.	1	1	1	2	5	С.
Тимофей К.	2	2	2	2	8	С.
Мария Д.	1	1	0	0	2	Н.
Дарья У.	1	2	2	1	6	С.
Легкая умственная отсталость						
Кирилл Л.	1	0	0	0	1	Н.
Полина К.	1	2	1	1	5	С.
Софья Р.	1	0	1	1	3	Н.
Иван П.	0	0	1	1	2	Н.
Дмитрий М.	1	0	0	0	1	Н.
Антон Л.	1	0	0	1	2	Н.

Таблица 3

Методика Л. А. Ясюковой

ФИО	Низкий	Средний	Высокий
Задержка психического развития			
Александра С.	1		
Артем Н.			4
Мария Е.	2		
Тимофей К.	2		
Мария Д.			6
Дарья У.	3		
Легкая умственная отсталость			
Кирилл Л.			5
Полина К.	2		
Софья Р.	1		
Иван П.	1		
Дмитрий М.	0		
Антон Л.	1		