



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Психолого-педагогический институт (ППИ)

Кафедра образовательных технологий и дистанционного обучения

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»**

Работа _____ к защите

(рекомендована / не рекомендована)

« ____ » _____ 201__

Зав. кафедрой ОТиДО _____.

(название кафедры)

д.п.н., проф. В. А. Беликов

(должность, Фамилия И.О.)

(подпись)

Выполнил (а):

студент (ка) _____ группы

(номер)

Кузьмина Виктория Олеговна

Научный руководитель:

Доктор медицинских наук, профессор

ученая степень, должность

Антипанова Надежда Анатольевна

Фамилия И.О.

Челябинск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое обоснование влияния коррекционно-педагогической работы с применением информационно-коммуникационных технологий на формирование навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.....	5
1.1 Трудности в формировании навыков чтения у детей с нарушением интеллекта в психолого-педагогической литературе.....	5
1.2 Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.....	15
1.3 Информационно-коммуникационные технологии в коррекционно-педагогической работе по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.....	23
Глава II. Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.....	30
2.1 Диагностика навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта	30
2.2 Формирование навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках чтения с использованием информационно-коммуникационных технологий.....	40
2.3 Анализ результатов коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.....	43
Заключение	51
Список использованной литературы.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Изучение различных аспектов формирования навыков чтения у детей с нарушением интеллекта все чаще оказывается в центре психолого-педагогических исследований. Вызвано это большой практической значимостью овладения навыками чтения. Вопросу коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у детей с нарушением интеллекта посвящены исследования А. К. Аксёновой, М. Ф. Гнездилова, А. И. Граборов, Р. С. Колеватовой, Р. С. Левиной, Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой, Н. К. Сорокиной.

Актуальность темы исследования. В специальной школе для детей с умственной отсталостью обучение чтению приобретает особое коррекционно-педагогическое направление, определяющее возможности умственного и речевого развития её выпускников. Вопрос первоначального обучения чтению школьников с нарушениями интеллекта приобретает особое значение в рамках данной проблемы.

У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью навыки чтения формируются медленно. Чтение учащихся специальной школы характеризуется большим количеством ошибок (замены, повторы, пропуски, добавления букв, слогов, слов) и их стойкостью. В свою очередь нарушение правильности чтения затрудняет выработку навыка беглого и выразительного чтения, осознание читаемого текста.

В связи с большой распространённостью нарушений навыков чтения и их значительной стойкостью у учащихся с интеллектуальной недостаточностью проблема поиска способов и приёмов, способствующих наиболее эффективному формированию навыков чтения (беглость, осознанность, правильность, выразительность) является актуальной и практически значимой для коррекционной педагогики.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически апробировать использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-педагогической работе по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Объект исследования – процесс формирования навыков чтения (беглости, выразительности, осознанности, правильности).

Предмет исследования – коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения (беглости, выразительности, осознанности, правильности) с применением информационно-коммуникационных технологий.

Гипотеза: предполагаем, что коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением

интеллекта будет эффективнее с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить теоретический и методический аспект проблемы исследования по данным специальной литературы.

2. Подобрать диагностический инструментарий для изучения особенностей формирования навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

3. Изучить коррекционно-педагогические возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования навыков чтения.

4. Осуществить анализ результатов коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

5. Сформулировать выводы и оформить результаты исследования.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

2. Изучение школьной документации

3. Экспериментальные методы исследования

4. Количественный и качественный анализ результатов исследования

Методологическая база: концепция о зонах ближайшего развития, учение о диалектической взаимосвязи речевого и психического развития ребенка (Л.С. Выготский); теоретические основы по применению информационно-коммуникационных технологий в практике специального образования и разработке специальных компьютерных программно-методических комплексов (Гончарова Е.Л., Королевская Т.К., Кукушкина О.И.).

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации представлений об особенностях коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта на основе использования средств информационно-коммуникационных технологий.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут найти практическое применение в работе специалистов коррекционно-развивающего обучения.

Структура диссертационного исследования. Диссертационное исследование состоит из содержания, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

Глава I. Теоретическое обоснование влияния коррекционно-педагогической работы с применением информационно-коммуникационных технологий на формирование навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта

1.1 Трудности в формировании навыков чтения у детей с нарушением интеллекта в психолого-педагогической литературе.

Чтение – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации [1, с.134]. Чтение – это процесс декодирования, то есть воссоздания звукового облика слова по его графической модели. Он состоит из серии отдельных операций: опознание буквы в её связи с фонемой (звукобуквенные связи); слияние нескольких букв в слог (навык слогослияния); слияние нескольких слогов в слово; интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу[17]. Отсюда следует, что чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

В психолингвистических исследованиях подчеркивается сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста, их тесная взаимосвязь. Таким образом, восприятие и понимание в процессе чтения принято рассматривать как две стороны одного явления. А.Р. Лурия назвал эти стороны процессуальной и результативной [32].

Р.И. Лалаева выделяет в процессе чтения 2 стороны:

- техническую (соотнесение зрительного образа с его произношением);
- смысловую, которая является основной целью процесса чтения.

Понимание осуществляется на основе звуковой формы слова с которым связано его значение. Между этими сторонами существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны зрительное восприятие испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. [29, с.3].

В своих работах Т.Г.Егоров выделяет следующие этапы обучения чтению [20, с.57]:

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями.

На данном этапе дети получают представление о фонеме, учатся делить слоги и слова на звуки; выделенный из устной речи звук начинают соотносить с его оптическим символом – буквой. Понимание читаемого отделено от

процесса восприятия, зрительный образ слова не вызывает ассоциаций с его значением.

2. Этап слогааналитического (послогового) чтения.

Процесс слияния звуков в слоги уже не затрудняет детей, слоги становятся частью слова. Ещё сохраняется разрыв между пониманием и целостным восприятием слова.

3. Становление синтетических приёмов чтения.

Ребёнок уже читает простые слова не по слогам, а узнаёт всё слово по определённому усвоенным опорам на слух и зрительно – по фонемам и по графемам. Но слова ещё не являются оптически привычными образами. Сложные по структуре, малознакомые слова ребёнок читает по слогам.

4. Синтетическое чтение.

Процесс чтения не представляет затруднений, так как нет разрыва между зрительным восприятием и осмыслением. В центре внимания находится усвоение содержания текста, а не восприятие зрительных образов.

Дальнейшее совершенствование процесса осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

Д. Б. Эльконин, исходя из психологического анализа самого процесса чтения, даёт такое его определение «Чтение есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения». Он считает, что основа обучения грамоте – работа не с буквами, а со звуками человеческой речи, и выделяет следующие ступени обучения начальному чтению [45, с. 210]

1. Формирование умственного действия звукового анализа слов – ребёнок заполняет схему звукового состава не буквами, а совершенно нейтральными, одинаковыми для каждого звука фишками, «материализуя» звуковую форму слова

2. Этап словоизменения – состоит в том, что дети с помощью индивидуальных абаксов обрабатывают механизм ориентации на гласную и овладевают слоговым чтением

3. Этап воссоздания звуковой формы слова – происходит закрепление навыка чтения: продолжая работу со схемой звукового состава слова, ребёнок, выделив согласный звук, знакомится с его буквенным обозначением и заменяет соответствующую фишку на схеме звукового состава слова буквой

Как отмечает Г. А. Каше, основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, мнестиса [26, с.27].

Нормально развивающийся ребёнок в большинстве случаев подготовлен к началу школьного обучения. У него хорошо развиты фонематический слух и зрительное восприятие, сформирована устная речь. Он владеет операциями анализа и синтеза на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира [2, с.106].

Готовность сенсомоторной, психической сфер ребёнка к обучению грамоте создают условия для быстрого овладения необходимыми операциями и действиями, которые лежат в основе навыков чтения.

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используются термины: алексия – для обозначения отсутствия чтения и письма; дислексия – для обозначения частичного расстройства овладения чтением в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например при афазиях [10, с. 444].

Современный анализ проблемы нарушения чтения основывается на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения этого навыка детьми.

При определении сущности, порождающую ошибки, В. Г. Петрова отталкивается от основных симптомов – замедленность и крайней неправильности чтения. Все ошибки, наряду с замедленностью движения глаз, количеством остановок и т.д., являются лишь внешними выражениями процессов, стоящих за ними. Ошибки чтения, наблюдаемые у детей возникают на первично, а являются следствием каких-то более общих причин. Проявления: недостаточное проявление отдельных букв, не достаточное «слияния букв в слоги», неправильное прочитывание слов, фраз [35, с.19].

По мнению Г.Н.Флерова, переход от буквы к слогу совершается через усвоение «правил», которым подчиняются различные сочетания букв. «Если ученик понял, - говорил Флеров, - как следует прочитать слог [ма], то при встрече с подобными слогами ([ма], [му] или [са], [ха]), он догадается и сообразит, что этот слог нужно произнести, так же как и прочитанный слог [ма], т.е. одним дыхательным толчком. Если мы учим читать слоги, обратив внимание на то, что перед [и], согласную нужно произносить мягко, то, встретясь ученик легко сообразит подвести под сообщенное правило и способ чтения этих слогов». Различные слоги не всегда оказываются равными один другому. Усвоение одних слогов еще не означает усвоение других. При этом характерно, что они различаются по своему типу, т.е. различие между слогами (-ма- и -мо-) будет иное и меньше, чем между этими двумя слогами, с одной стороны, и слогами (-ми-) – с другой. В то же время слоги -ми-, -ме- различаются между собой меньше, чем оба они от слога -мы- и т.д. [26, с.31].

Переход к послоговому чтению не исчерпывается простым понятием механического слияния. Он предполагает обобщенное усвоение определенных сочетаний букв представленных слогами. Самое существенное в этом процессе заключается в том, что это усвоение происходит не путем заучивания различных слогов, а путем усвоения общего принципа, которому подчиняются различные типы слогов [7].

Другими словами, проблема слияния может быть представлена как проблема выработки обобщенных слоговых образов, наличие которых обеспечивает узнавание каждого слога сразу, его перебирания.

При рассмотрении приведенных ошибок в литературе, напрашивается вывод о том, что ребенок с таким нарушением точно не знает, из каких звуков

состоит слово, не знает он, и того, из каких букв оно состоит. Это отражается во всех примерах с наглядной убедительностью.

Разрешить эту задачу можно только при четком представлении, из каких звуков состоит данное слово и какова их последовательность. Вполне грамотные дети этого возраста, могут в иных случаях также затрудняться при выполнении такого задания, но ошибки их будут существенно другими.

Слияние букв в слова становится возможно лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки в речи. После этого буквенные обозначения наполняются для ребенка соответствующим содержанием.

А.Н.Корнев отмечает, что дети с патологией чтения не слышат в слове его звукового состава, поэтому они не могут овладеть слитным чтением. Обратной стороной того явления является овладение буквенными обозначениями [28].

До тех пор, пока каждый отдельный звук из речи не выделен, буква является пустым графическим наречием, не осуществляющим своего назначения – обобщать звук. Нарушение звукового анализа и затруднений в дифференциации звуков создает затрудненность слияния.

Задержанное условие накопления графем и задержка языкового сознания приводит к патологической картине.

Г.Я.Трошин, М.Ф.Гнездилов отмечают, что ребёнок с проблемами в развитии в процессе овладения чтением проходит те же ступени, то и нормально развивающийся, но гораздо медленнее. Ступени обучения чтению растягиваются во времени и промежутки между ними более продолжительны. Вследствие этой замедленности каждая из ступеней получает наиболее полное и отчётливое выражение [15].

Согласно В.В.Воронковой, характерная для умственно отсталых детей косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических к синтетическим приёмам чтения, в зависимости от структурной сложности слов. Начав читать по слогам, школьники с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных слов и, наоборот, прочитав первое слово сразу, пытаются также быстро прочитать и следующие, но, как правило, ошибаются [11].

У данной категории детей, как отмечают М.Ф.Гнездилов [16], Г.И.Данилкина [19], В.Г.Петрова [35], формирование навыков чтения характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями, что связано с преодолением ряда недостатков и затруднений. Некоторые из них выявляются уже в период обучения грамоте: медленное запоминание букв, смешивание сходных по начертанию графем, недостаточно быстрое соотнесение звука с буквой, искажение звукового состава слов, трудности соотнесения прочитанного слова с конкретным предметом, признаком, действием.

Во вспомогательную школу приходят дети, различающиеся по возрастным и типологическим особенностям, по уровню дошкольной

подготовки и психологической готовности к обучению. Это обстоятельство требует от учителя максимальной гибкости и продуманности при планировании занятий с учениками. С. Д. Забрамная утверждает: «Нельзя задерживать продвижение одних, и понуждая других преждевременно переходить к более зрелым способам чтения. Нужно каждому, в соответствие с его индивидуальными возможностями, обеспечить постепенное развитие навыка» [24, с. 68].

Отсюда и самое строгое соблюдение индивидуального подхода к учащимся во время фронтальных занятий с ними. М.Ф. Гнездилов считает, что осуществление индивидуального подхода в коррекционной работе следует строить, исходя из задач, которые заключаются в преодолении трудностей и ошибок у отдельных учеников и рекомендует при его осуществлении соблюдение следующих основных требований [15]:

1. Сохранение единства работы для всех учащихся, хотя содержание учебных заданий и приёмы их выполнения для различных учащихся могут быть неодинаковыми;

2. Дифференциация требований к выполнению учебных заданий в соответствии с уровнем возможностей отдельных учеников;

3. Способы осуществления индивидуального подхода следует выбирать с таким расчётом, чтобы в результате их применения отстающие учащиеся постепенно выравнивались и могли включиться в коллективную работу наравне с другими.

В своих работах М. Ф. Гнездилов намечает ряд параметров, соответствующих особенностям отдельных школьников, и порядок применения этих приёмов в процессе фронтальной работы со всем классом. Он подчёркивает необходимость организации с отдельными учащимися дополнительных занятий.

Младшие школьники с умственной отсталостью читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного и начала второго слова, теряют строку. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учащихся массовой школы, становятся многочисленными, типичными для учеников вспомогательной школы и представляют собой явление довольно стойкое, сохраняющееся даже в старших классах и тормозящее развитие навыка беглого чтения [16].

Усвоение букв представляет для умственно отсталых первоклассников большую трудность из-за недоразвития фонематического восприятия, неразличения оппозиционных звуков, несформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Зрительное восприятие у детей данной категории обычно является глобальным. По этой причине предъявляемая буква воспринимается ими в общем виде, а не как определённая структура входящих в неё элементов. Ученик отбирает знакомые буквы, а назвать не может, так как связь между

буквой звуком нарушается или устанавливается с большими затруднениями [19].

Особенно сложным является слияние звуков в слоги по причине отсутствия чёткого представления о звуковой структуре слова. А функция фонематического анализа формируется у школьников с недостатками интеллекта с трудом.

Нарушения произношения, как отмечает А. К. Аксёнова, усугубляют недостатки фонематического анализа. «Если у детей с нормальным интеллектом неправильное произношение звуков далеко не всегда ведёт к неполноценности слухового восприятия и неправильному выбору букв, то у умственно отсталых школьников нарушенное произношение - это в большинстве случаев нарушенное восприятие звуков» [1; с. 116].

В своих работах первостепенную важность сформированности процессов звукового анализа и синтеза при обучении грамоте подчёркивает и Д. Б. Эльконин [45]. Учащиеся вспомогательной школы очень медленно накапливают слоговые образы. Замедленность темпа связана с тем, что дети не понимают обобщённого слогового образа и стараются механически заучить каждый слог в отдельности.

Н. М. Барская, Л. А. Нисевич отмечают, что у учащихся коррекционной школы не возникает интереса к звуковой составляющей слова [6]. Дети не могут понять, что всякое слово состоит из сочетаний тех самых букв, которые они учат. Буквы долго остаются для многих учеников чем-то, что должно запоминаться как таковое, безотносительно к словам, обозначающим знакомые предметы и явления.

Н. К. Сорокина отмечает, что пространственная ограниченность поля зрения, замедленность мыслительной деятельности на долгое время привязывают младших школьников с умственной отсталостью к побуквенному чтению [40].

Ребёнок с проблемами в развитии в процессе овладения чтением проходит те же ступени, что и нормально развивающийся, но гораздо медленнее.

Формирование навыков чтения детей с нарушением интеллекта характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями, что связано с преодолением ряда недостатков и затруднений. Некоторые из них выявляются уже в период обучения грамоте: медленное запоминание букв, смешивание сходных по начертанию графем, недостаточно быстрое соотнесение звука с буквой, искажение звукового состава слов, трудности соотнесения прочитанного слова с конкретным предметом, признаком, действием.

Уроки чтения в младших классах вспомогательной школы по А. К. Аксёновой организуются как объяснительное чтение и ставят перед собой задачи развития у учащихся навыков сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения, сообщения первоначальных сведений о

природе и обществе, а также нравственного и эстетического воспитания учащихся [3].

Объяснительное чтение предполагает обучение умению соблюдать паузы и интонации, логическое ударение, интонацию прямой речи. Уделяется большое внимание разбору содержания текста, раскрываются и уточняются понятия, выясняется значение отдельных слов.

Очень важно, чтобы дети овладели навыком правильного чтения. А. К. Аксёнова и Н. М. Барская трактуют правильное чтение, как чтение без искажения звуко-буквенного или слогового состава слова; безошибочное чтение [2].

Умственно отсталые школьники допускают большое количество ошибок: пропускают и смешивают буквы, слоги, слова, перескакивают со строки на строку, не дочитывая окончания и т. д., что затрудняет выработку навыков беглого, выразительного и осознанного чтения.

Наиболее результативным периодом для формирования правильного чтения являются 1-3 классы. В этот период они читают небольшие тексты, и учитель имеет возможность обратить самое пристальное внимание на правильное прочитывание слов.

Сознательность чтения - это понимание смысла как отдельных слов и выражений, так и всего произведения в целом. Осознанность чтения является основным качеством, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста [1, с.165].

Чтение учащихся младших классов вспомогательной школы часто бывает недостаточно сознательным. Они не понимают некоторых слов, недостаточно правильно устанавливают взаимоотношения частей текста, временные, пространственные и причинные связи описываемых явлений, событий и предметов, следовательно, нечётко представляют себе основное содержание читаемого, не улавливают главной мысли.

Недостатки в сознательности чтения объясняются некоторыми особенностями умственно отсталых детей в восприятии художественных произведений [41].

Учащиеся вспомогательной школы часто воспринимают формальную оболочку слова, а не образ, стоящий за ним. Они склонны к механическому восприятию текста.

Сознательность чтения является основным качеством, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста.

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводит к нарушению сознательности чтения. Учащиеся испытывают трудности в осмыслении причинной зависимости явлений, в установлении последовательности событий.

В связи с затруднениями в осмыслении текста, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормально развивающихся детей.

Важным компонентом в понимании читаемого является быстрота чтения.

Известный советский психолог Л.С. Выготский писал: «Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершенствуются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [31, с. 228].

В освоении техники быстрого чтения важным является понятие навыка. Навык – это автоматизированные действия, выполняемые как бы без всяких усилий. Сформированный навык чтения характеризуется единством четырех компонентов - сознательности, правильности, беглости и выразительности. Формирование этого навыка идет одновременно с развитием мышления и речи школьников, расширением их знаний и представлений об окружающем мире. Скорость и правильность чтения у учащихся с задержкой психического развития имеют ярко выраженную динамику развития, в то время как понимание читаемого отстает от формирования техники чтения. Техника чтения в большей степени поддается коррекции, чем осмысление прочитанного [34].

С. Л. Мирский отмечает, что специфические особенности интеллектуального и речевого развития осложняются разнохарактерностью состава учащихся коррекционной школы. Всё это обязывает учителя знать трудности детей в обучении, их причины, а также серьезно продумать вопрос об индивидуальном подходе при обучении чтению, без чего невозможен успех даже когда общее методическое направление в работе правильно [33].

У умственно отсталых детей усвоение навыков чтения протекает своеобразно, что связано с преодолением ряда недостатков и затруднений. Некоторые из них выявляются уже в период обучения грамоте: учащиеся медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотнесении прочитанного слова с определённым предметом, действием, признаком [10].

В связи с тем, что контингент класса вспомогательной школы неоднороден по характеру и степени сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности, дети в процессе обучения чтению оказываются на разных этапах овладения этим навыком. По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Учащиеся вспомогательной школы очень медленно накапливают слоговые образы. Замедленность темпа связана не столько с тем, что они недостаточно быстро соотносят звуки и буквы, смешивают их, затрудняются в слиянии одного звука с другим, сколько с тем, что дети не понимают обобщённого слогового образа и стараются механически заучить каждый слог в отдельности.

Умственно отсталые школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных слов и, наоборот, прочитав первое слово сразу, пытаются также быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются [29].

Беглость чтения — это такой темп, который характерен для разговорной речи и при котором понимание читаемого материала опережает его произнесение [1, с.165].

Средняя скорость разговорной речи человека в зависимости от типа нервной системы колеблется в пределах 100—180 слов в минуту. Именно эта скорость чтения текста вслух является наиболее оптимальной для его одновременного осмысления.

Становление навыка беглого чтения у умственно отсталых детей — процесс достаточно длительный.

Как отмечает Н. К. Сорокина темп и скорость чтения у учеников одного класса различны. Средняя скорость чтения у умственно отсталых детей на третьем году обучения в 1,4 раза медленнее, чем у нормально развивающихся школьников. По её данным в среднем при прочитывании 100 знаков текста умственно отсталые тратят на 9 секунд больше, чем нормальные [40].

Подготовка к овладению этим навыком чтения начинается с четвертого года обучения, когда учащиеся в основном осваивают чтение целыми словами. У них уже увеличилось поле зрения в результате упражнений, которые проводились во втором и третьем классах. Специальные занятия, направленные на ознакомление с окружающими предметами, явлениями, на развитие речи, создали достаточный запас представлений, помогающих детям быстрее осмысливать содержание доступных им текстов [3, с.151].

Темп чтения у умственно отсталых детей в большей степени, чем у учащихся массовой школы, зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста. Чем он сложнее, тем медленнее читают дети.

Умственно отсталые дети, вследствие сниженного познавательного интереса, самостоятельно не обращаются к книге за получением новых сведений. Они выполняют только задания учителя по классному и внеклассному чтению и другим учебным предметам, что оказывается явно недостаточным для выработки техники чтения. В связи с этим возникает вопрос о такой организации урока, когда все ученики прочитывают текст неоднократно, и остаются активными на протяжении всего урока. Особенно это касается повторного чтения и последующего закрепления материала, когда активность учащихся заметно падает.

Умственная недостаточность учащихся вспомогательной школы мешает выработке у них умения составлять план полностью самостоятельно, поэтому используются произведения, которые легко членятся на части и в которых нетрудно выделить основную мысль. В остальных случаях ученики выполняют одну из операций: либо делят текст на части по данному плану, либо озаглавливают части, разбивка которых определена текстом.

Выразительность чтения — это такое качество чтения, при котором с помощью различных средств интонации наиболее полно передается эмоциональное и смысловое содержание произведения.

Как отмечает А.К.Аксёнова, в первые годы обучения умственно отсталые школьники не соблюдают правильный темп чтения, нарушают

логические паузы, неправильно распределяют дыхание, громко или наоборот тихо читают. В целом чтение отличается монотонным характером. При этом учащиеся коррекционной школы обладают неплохими способностями к выразительному чтению [2, с. 139].

Говоря о разнообразии приемов формирования навыков чтения Г.И.Данилкина подчеркивает, что успех будет достигнут только при условии, что учитель владеет ими сам и целенаправленно готовится не только к смысловому анализу произведения, но и к выразительному его прочтению [19].

Расстановка логических ударений, логических и психологических пауз, выбор тона голоса во многом зависят от индивидуального восприятия текста. Вместе с тем существует ряд правил, соблюдение которых позволяет профессиональнее подготовиться к выразительному чтению.

Согласно А.К.Аксёновой, к этим правилам относятся постановка логического ударения, выделение пауз [1, с.163].

Таким образом, уроки чтения в младших классах специальной школы организуются как объяснительное чтение и ставят перед собой задачи развития у учащихся навыков сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения.

1.2 Особенности коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Обучение чтению младших школьников с умственной отсталостью является одним из сложных направлений образовательного процесса. Порядок изучения звуков и букв, слоговых структур определяется данными фонетики в современном её развитии. Но специфические особенности развития умственно отсталых школьников вносят некоторые коррективы в применение аналитико-синтетического метода во вспомогательной школе. Удлиняется срок обучения грамоте: на изучение каждого звука и буквы отводится большее количество времени для лучшего закрепления их; сходные звуки и буквы изучаются с определенным перерывом и после твердого усвоения каждого из них [36, с.114].

Каждый этап обучения чтению отличается решением каких-либо определенных задач. Но задачи предыдущего этапа остаются актуальными и на всех последующих этапах. На первом этапе основными задачами являются умение выделить звук, соотнести пройденные звуки и буквы, овладение обратным слогом и знакомством с прямым открытым слогом. На втором этапе все перечисленные задачи остаются, особенно задача соотношения звука и буквы, но центр тяжести переносится на овладения прямым открытым слогом и знакомства с закрытым слогом. Основной задачей третьего этапа является овладение чтением прямых слогов с мгновенными согласными, а также прямым открытым и закрытым слогом в мягком варианте. Задачи четвертого этапа наряду с предыдущими включают в себя овладение чтением слов с йотированными гласными, когда они стоят в начале слова и составляют слог [14], [37].

Выработка навыка чтения происходит сложным путём, состоящим из ряда последовательных этапов.

Наиболее сложным моментом в овладении навыком чтения является слияние звуков, обозначаемых буквами. Процессу слияния необходимо специально учить. Особенно это относится к умственно отсталым школьникам, у которых все навыки формируются со значительными затруднениями.

Одним из эффективных приёмов работы по выработке у учащихся навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения, способствующие правильному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста [20].

Конкретными их задачами являются: установление связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация

сходных единиц чтения, накопление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова.

Несомненно, что предварительные упражнения в правильном чтении решают и такую задачу, как совершенствование произносительных навыков учащихся, так как прочтение слогов и слов предполагает четкость их артикулирования. Однако в противоположность артикуляционной гимнастике с ее нацеленностью на укрепление мышц артикуляционного аппарата, на четкость произношения звуков эти упражнения, прежде всего, готовят детей правильному прочтению слов текста.

Во вспомогательной школе приходится специально учить детей пользоваться способами чтения по слогам и целыми словами, так как только в этом случае они смогут постепенно переходить от послогового чтения к быстрому «узнаванию» слова [1], [6], [16].

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 (особенно в младших классах) к одному и тому же тексту приходится возвращаться многократно, учитель, планируя повторное обучение, каждый раз модифицирует задания.

Учащиеся читают по цепочке (предложения текста прочитываются поочередно), абзацами (учитель называет ученика, который будет читать), по эстафете (сами дети называют товарища, который продолжает чтение), выборочно. Прием выборочного чтения дает возможность варьировать: школьники почтывают отрывок, ориентируясь на иллюстрацию, на вопрос учителя, на конкретное задание. Повторное чтение можно проводить при делении текста на части или озаглаивании их, при чтении по ролям, при подготовке к выразительному чтению и т. д. [2]

Заинтересованность учащихся при повторном чтении достигается за счет постоянной вариативности заданий и подчеркнутого интереса учителя к новому виду деятельности детей. Актерские данные (эмоциональность, выразительность, умение играть роль заинтересованного участника всего происходящего) необходимы педагогу любого типа школы, но еще в большей степени тому, кто обучает и воспитывает умственно отсталых детей [4].

Не менее важно для формирования навыка правильного чтения организовать наблюдение учащихся за чтением своих товарищей. Только при активности всего класса можно добиться такого положения, когда школьники читают текст на протяжении всего урока либо вслух по вызову учителя, либо про себя, следя за чтением одного из учеников класса.

Для организации таких наблюдений можно использовать приемы предварительно спланированного чтения или контроля за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ими ошибок. При этом каждый ребенок должен читать не более одного - двух

предложений, так как в противном случае школьники забывают ошибки и начинают придумывать их, добиваясь поощрения учителя.

Р.И. Лалаева рекомендует специальные приёмы, способствующие выработке правильного чтения [30, с. 54]:

1. Звуко - буквенный анализ слов. Работа с классной разрезной азбукой. Трудное слово произносится по слогам, анализируется, составляется из букв разрезной азбуки и затем плавно прочитывается. Иногда трудное слово записывается на доске по слогам и прочитывается.

2. Чтение таблиц с трудными словами и предложениями. Их учащиеся сначала читают по слогам, затем слитно.

3. Чтение небольших текстов, написанных на доске. В текст включаются слова, в которых учащиеся чаще всего делают ошибки (слова со стечением согласных, с твердым и мягким знаками, слова с буквой ё и т. д.).

4. Самостоятельное выделение учащимся из текста слов, прочтение которых требует помощи учителя.

5. Своевременное объяснение значения слова.

6. Хоровое чтение трудной части рассказа. В след за этим данную часть читают слабые учащиеся.

7. Применение указок при чтении. Указка облегчает ориентировку на странице, помогает целостному, а поэтому правильному восприятию слова, мобилизует учащихся с неустойчивым вниманием, с нарушением зрительных восприятий.

8. Распределение частей текста для чтения между учащимися с учетом возможностей каждого.

9. Коллективное обсуждение правильности чтения отдельных учеников. Все учащиеся по своим книгам следят за чтением товарищей. После прочтения соответствующей части идет обсуждение качества чтения каждого ученика.

А. К. Аксёнова отмечает, что не менее важно для формирования навыка правильного чтения организовывать наблюдения учащихся за чтением друг друга. Только при активности всего класса можно добиться того, чтобы школьники читали текст в течение всего урока либо вслух по вызову учителя, либо про себя, следя за чтением одноклассника. Для организации таких наблюдений можно использовать различные приемы [1]:

- медленное чтение учителя;
- комбинированное чтение, когда в тексте выделяются предложения для чтения их хором;
- сопряженное чтение;
- контроль детей за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ошибок.

В развитии навыка сознательного чтения огромное значение имеют те виды занятий, которые проводятся в условиях школы, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения учителем, чтение текстом учащимися,

анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, творческая деятельность школьников [15].

Эти виды работы приобретают ряд специфических черт во вспомогательной школе. Так, подготовка учащихся к восприятию текста не ограничивается только проведением предварительной беседы, как предлагает методика массовой школы, а проводится более углубленно, с использованием целого ряда других приемов и методов.

Подготовительная работа в младших классах часто требует создания наглядной конкретной ситуации, которая лежит в основе текста. Экскурсия в природу, на производство, демонстрация натуральных предметов, картинок, изготовление макетов имеют первостепенное значение для правильного понимания читаемого. В ряде случаев эта подготовка может осуществляться в виде беседы, в процессе которой актуализируется, и уточняются имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаются связи уже знакомого материала с предлагаемым в данный момент [11].

Не менее важной для понимания читаемого является словарная работа, которая может проводиться на различных этапах урока. Значения слов, совершенно незнакомых детям, несущих большую смысловую нагрузку в тексте, учитель объясняет в процессе подготовительной работы.

Значение других слов и образных выражений разбираются во время чтения или анализа текста. К объяснению привлекаются сами учащиеся. Более того, необходимо приучить детей самостоятельно выбирать из текста незнакомые слова и спрашивать учителя или своих товарищей об их смысле.

Проведение подобной работы требует от педагога последовательности и терпения, так как умственно отсталые дети часто не замечают непонятных для них слов. Вместе с тем развитие их самостоятельности способствует повышению уровня осознанности в работе над текстом.

Особенно сложным во вспомогательной школе является анализ изобразительных средств художественного произведения. Трудность заключается в том, что недостатки образного мышления, бедность конкретного чувственного опыта умственно отсталых детей не позволяют им ясно представить описанную в произведении картину, а общее недоразвитие абстрактного мышления затрудняет перенос признаков одного явления на другое [25].

Простое объяснение значения и роли выразительных средств оказывается недостаточным для преодоления имеющихся затруднений. Сравнение (в процессе экскурсий, демонстрации наглядных пособий) слов, употребленных в прямом и переносном значении, составление картинного плана, широкое использование приема зарисовок - все это в значительной степени способствует преодолению недостатков в понимании младшими школьниками образных выражений.

Разбор изобразительных средств языка ведется не только с опорой на наглядные средства обучения, но и путем вербального сопоставления

признаков двух сравнительных предметов, явлений, актуализации имеющихся у детей представлений, элементарного объяснения метафор, сравнений и т. п. Дальнейшая работа по закреплению разобранных слов и словосочетаний на уроках русского языка поможет ввести этот словарь в активную речь детей [8].

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.

Учитывая важность первого знакомства с текстом, все художественные произведения в начальных классах читает учитель, а дети слушают, закрыв книги. Открытый учебник отвлекает внимание ребенка: темп чтения учителя ему недоступен и следит за ним по книге он не может. Пытаясь найти слово, прочитанное педагогом, ученик теряет нить рассказа, не видит мимики и жестов читающего.

Анализ текста идет в процессе повторного чтения. В младших классах текст, анализируется чаще всего индуктивным путем, т. е. от частного к общему. Этот путь для детей легче, так как в результате последовательного разбора содержания обращается внимание на отдельные существенно важные моменты читаемого материала и учащиеся подводятся к пониманию всего произведения в целом.

В некоторых случаях, когда основная мысль статьи дана в готовом виде, при разборе произведения можно использовать метод дедукции.

Закрепление содержания прочитанного текста ведется не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, диа- и кинофильмов на эту тему, как это принято в массовой школе, но и с помощью иных приемов и средств: соотнесение отдельных мест текста с иллюстрациями, помещенными в книге; изготовление макетов, лепка и зарисовка героев; установление сходства и различия прочитанного произведения и конкретной жизненной ситуации. Такой характер работы помогает учащимся образно представить сюжет рассказа, четко установить связи явлений и действующих лиц, соотнести читаемый материал с собственным жизненным опытом.

Учителю приходится чаще всего пользоваться дедуктивным методом, когда от общего вопроса учащиеся идут к выявлению деталей, которые могут помочь углубленному пониманию прочитанного. Кроме того, в старших классах следует избегать чересчур детальных вопросов по содержанию, так как их обилие может запутать учащихся, отвлечь их от понимания главной мысли произведения.

Работа над составлением плана прочитанного во вспомогательной школе начинается с 3 класса, причем составление картинного словесного плана в младших классах протекает коллективно, при постоянной помощи со

стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбираются в виде вопросительных, повествовательных и реже назывных предложений [19].

В старших классах эта работа становится более сложной и самостоятельной. Пункты плана могут формироваться в виде нераспространенных и назывных предложений, а также отдельных сток из текста.

Заключительной стадией работы над произведением являются творческие работы – самостоятельное создание рисунков к тексту, или работа с раскрасками, инсценировки.

Указанные виды фронтальной работы, способствующие формированию навыка сознательного чтения, не всегда оказываются эффективными в отношении отдельных учащихся вспомогательной школы. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов.

Исследования Н.М. Стадненко показали, что содержание рассказа может быть лучше принято слабыми по успеваемости учениками при условии изменения его названия таким образом, чтобы в заглавии отражалась основная мысль произведения. В некоторых случаях понимание текста достигается за счет дополнения его учителем до момента окончательного завершения событий и формулирования вывода, вытекающего из рассказа [1, с.170].

Дети с нарушением работоспособности нуждаются в дополнительных стимулах, мобилизующих внимание: поощрении (если ученику удалось сохранить внимание хотя бы на небольшой промежуток времени), частых вызовов для ответа, проведении занятий в игровой форме.

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

Наибольшие возможности для развития сознательности 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.

Способствует сознательности чтения также работа по составлению плана, которая помогает осознать отдельные части произведения и охватить его в целом, понять, в какой последовательности ведется рассказ.

Следует помнить, что работа по развитию навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения у умственно отсталых детей протекает в единстве.

А. К. Аксёнова, Н. Г. Галунчикова отмечают, что только многократного повторения явно недостаточно для отработки у умственно отсталых школьников навыка беглого чтения. Художественные тексты, помещенные в учебных книгах, хотя и доступны по содержанию, но не адаптированы с точки зрения языковых средств, поэтому учить беглому чтению детей специальной школы на этих текстах очень сложно [3].

Учащиеся прочитывают тексты по частям для детального анализа; читают выборочно, отвечая словами автора на вопросы учителя; читают по ролям, про себя, отыскивая ответ на один или несколько вопросов, и т. д. Вся эта работа способствует более полному пониманию читаемого и одновременно развитию техники чтения.

Самым распространенным видом чтения во вспомогательной школе является чтение вслух. Только чтение вслух даёт возможность учителю выработать у детей умение читать выразительно, показать красоту, ритм и напевность стиха, выявить особенности речи действующих лиц.

Во вспомогательной школе значение чтения вслух возрастает в связи с необходимостью постоянно контролировать, особенно на первых порах, его правильность.

Во вспомогательной школе навык молчаливого чтения вырабатывается с большим трудом в силу его самостоятельности и меньшей мотивации. Читая текст без помощи учителя, дети затрудняются самостоятельно выделить существенные связи описываемых событий, установить их причинную зависимость.

Как бы ни были велики трудности обучения пониманию материала, прочитанного про себя, следует научить учащихся вспомогательной школы этому экономному и необходимому виду чтения. В 3 классе чтение про себя формируется как самостоятельный вид чтения.

Тексты, предлагаемые ученикам 3 класса для чтения про себя, должны быть простыми по содержанию и слоговой структуре входящих в нее слов. В старших классах можно рекомендовать более сложные тексты, в которых отдельные слова учитель заранее объясняет. Однако и здесь количество незнакомых слов должно быть минимальным [36].

На первых порах учащиеся не могут совершенно исключить голос при чтении про себя, поэтому сохраняется шепотное произведение. Учителю не следует торопиться исключать видимые и слышимые речедвигательные компоненты, однако необходимо постепенно ослаблять их.

После того как учащиеся овладеют процессом молчаливого чтения, оба вида чтения можно использовать одновременно: дети читают часть текста вслух, некоторые абзацы по заданию учителя - про себя; одну главу разбирают в классе, читая ее вслух, другая дается для самостоятельного молчаливого чтения дома.

Виды и приемы работы по развитию этого навыка могут быть следующими:

1. Отчетливое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок, четверостиший во время артикуляционной гимнастики.
2. Хоровое чтение — для отработки умений регулировать силу голоса, воспроизводить мелодику и темп речи учителя.
3. Подражание образцу выразительного чтения.
4. Чтение по ролям, драматизация текста.

5. Упражнения на формирование умения сознательно пользоваться некоторыми видами интонационных средств.

Работа над логическими паузами очень сложна для умственно отсталых детей. Поэтому в младших классах специально ее не проводят. Дети соблюдают паузы по указанию учителя.

Большое значение для выработки навыка выразительного чтения имеет участие всех школьников класса в художественной самодеятельности. Привлечение детей к коллективной декламации для выступлений перед родителями, учениками других классов создает у них заинтересованность, помогает осознать роль работы над интонационной выразительностью.

В развитии навыка осознанного чтения огромную роль играют те виды занятий, которые проводятся и в массовой школе, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения педагогом или детьми, вторичное чтение текста школьниками, анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, обобщение прочитанного материала [6].

Однако, совпадая в основном, в специальной (коррекционной) школе эти виды работы приобретают ряд специфических черт. Так, подготовка учащихся к восприятию текста не может ограничиваться предварительной беседой. Она проводится более углубленно с использованием целого ряда других приемов и методов.

В младших классах подготовительная работа часто требует создания наглядной конкретной ситуации, лежащей в основе текста. Экскурсии в природу, на производство, демонстрация натуральных предметов, картинок, изготовление макетов, анализ возможной ситуации имеют первостепенное значение для правильного понимания читаемого. Таким образом, из всего вышеизложенного, можно сделать следующий вывод. У учащихся с нарушением интеллектуального развития формирование навыков чтения характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями, что связано с преодолением ряда недостатков и затруднений.

1.3 Информационно-коммуникационные технологии в коррекционно-педагогической работе по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Слово «технология» в переводе с греческого языка означает совокупность методов и приемов обработки или переработки сырья, материалов, полуфабрикатов, изделий и преобразования их в предметы потребления. Современное понимание этого слова включает и применение научных и инженерных знаний для решения практических задач. В таком случае информационными и телекоммуникационными технологиями можно считать такие технологии, которые направлены на обработку и преобразование информации [27].

Информационно-коммуникационные технологии – совокупность методов и приемов поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов [27]. Важнейшим современным устройством информационно-коммуникационных технологий являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией. Подобные технологии активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и обучаемого в современных системах открытого и дистанционного образования. Современный преподаватель должен не только обладать знаниями в области ИКТ, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности [38, с. 112]. В практике информационными технологиями обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, кино, видео). Когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». Более удачным термином для технологий обучения, использующих компьютер, является компьютерная технология [38, с. 115].

Использование компьютеров в школьной практике способствует совершенствованию традиционного процесса обучения, повышая его эффективность в области моделирования изучаемых процессов и явлений, управления процессом обучения, автоматизации контроля уровня знаний [46]. При условии систематического использования информационных технологий в учебном процессе в сочетании с традиционными методами обучения можно

значительно повысить эффективность обучения. В рамках оптимального использования средств ИКТ для обучения разным предметам можно выделить следующие возможности практической реализации способов оптимизации учебного процесса при использовании ИКТ:

- комплексное решение образовательных, воспитательных и развивающих задач;

- постановка каждому обучающемуся конкретных задач в зависимости от его способностей, мотивации, уровня подготовки;

- формирование у обучаемых навыков самостоятельного овладения знаниями, развитие навыков поиска, сбора и обработки информации в сети «Интернет»;

- стимулирование положительной мотивации учения за счёт интегрирования всех форм наглядности, осуществления учебной деятельности с немедленной обратной связью и развитой системой помощи. Использование информационных технологий помогает стимулировать творческую активность обучающихся. Результаты творческой деятельности ребят могут быть использованы учителями как иллюстративный, наглядный материал к урокам.

Создание компьютерных презентаций способствуют развитию эстетической, общекультурной, коммуникативной, ценностно-смысловой, информационной компетенцией [46]. Информационная компетентность школьников необходима для качественного освоения всех учебных предметов. Овладение компьютерной культурой, формирование информационной компетенции школьников – необходимое условие включения подрастающего поколения в мировое информационное пространство [22, с. 33].

Внедрение информационных и коммуникационных технологий в практику работы учителя начальных классов осуществляется по следующим направлениям:

1. Создание презентаций к урокам.
2. Работа с ресурсами сети «Интернет».
3. Использование готовых обучающих программ.

4. Разработка и использование собственных авторских программ. ИКТ позволяют создавать и применять дидактические материалы (варианты заданий, таблицы, памятки, схемы, чертежи, демонстрационные таблицы и т.д.); организовывать мониторинг и отслеживать результаты обучения и воспитания; создавать текстовые работы; обобщать методический опыт в электронном виде и т. д. [38, с. 57]. Основная цель применения ИКТ состоит в повышении качества обучения. Трудно представить себе современный урок без использования ИКТ.

С помощью компьютерных технологий на уроке можно решить следующие задачи:

- усиление интенсивности урока;
- повышение мотивации учащихся;
- мониторинг их достижений.

Информационно-коммуникационные технологии могут быть использованы на любом этапе урока:

1. Для обозначения темы урока.
2. В начале урока с помощью вопросов по изучаемой теме, создавая проблемную ситуацию.
3. Как сопровождение объяснения учителя (презентации, формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты и т.д.)
4. Для контроля учащихся. Опыт использования информационно-коммуникационных технологий показывает их преимущество в обеспечении качества образования [46].

Во-первых, информационно-коммуникационные технологии вызывают интерес учащихся, «очарование» новизны, эмоциональный всплеск. Можно провести экскурсию-путешествие по любому городу и стране, увидеть движение на уроках окружающего мира, математики, почувствовать настроение героев, услышать звук моря, увидеть закат. Задача учителя найти новое, неизвестное, заинтересовать, используя качественные наглядные пособия, анимационные возможности. Во-вторых, при помощи информационно-коммуникационных технологий создаются условия для индивидуализации обучения: учитель имеет возможность зафиксировать материал, «остановить» мгновение, вернуться к информации предыдущих уроков, обеспечить самопроверку, контроль, презентационное сопровождение уроков. В-третьих, участие в деятельности, например, через учебные проекты открывает новые возможности созидания. Учащиеся получают дополнительный опыт общения, получения информации, возможность проявить себя. Учитель учится управлять информационными потоками, становится авторитетным консультантом для учащихся, следовательно, расширяется пространство взаимодействия [46]. Учитывая выше сказанное, можем сказать, что использование мультимедиа на уроках, несомненно, оказывает содействие развитию личности ученика, который комфортно будет чувствовать себя в условиях информационного общества. Для учителя становится профессионально необходимым научиться совмещать собственный преподавательский почерк с теми техническими возможностями, которые предоставляют новые информационные технологии.

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций. "Презентация" – переводится с английского как "представление". Как писал великий педагог К.Д.Ушинский: «Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова, начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно...» [42, с 107].

Со времён Ушинского картинки безусловно изменились, но смысл этого выражения не стареет. Мультимедийные презентации – это удобный и эффективный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, то есть факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка. Одновременное

воздействие на слуховой и зрительный анализаторы позволяют достичь гораздо большего эффекта восприятия. Методическая сторона мультимедиа как раз и состоит в том, что ученика легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причем на него оказывается не только информационное, но и эмоциональное воздействие. Более того, презентация даёт возможность учителю самостоятельно скомпоновать учебный материал исходя из особенностей класса, темы, предмета, что позволяет построить урок так, чтобы добиться максимального учебного эффекта [44].

При разработке презентаций учитываются следующие преимущества предоставления информации данным способом:

- быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами;

- вызывает интерес и делает разнообразным процесс передачи информации;

- усиливает воздействие выступления.

Мультимедийная презентация с одной стороны, не должна становиться главной частью урока, а с другой, не должна полностью дублировать материал урока.

Существуют правила создания и применения презентации:

- вся презентация должна выполняться в одной цветовой палитре, на базе одного шаблона;

- сжатый, информационный способ изложения материала;

- не следует использовать музыкальное или звуковое сопровождение, если оно не несет смысловую нагрузку;

- уроки, на которых презентация не средство обучения, а самоцель, малоэффективны.

Применение презентаций на уроках должно быть обосновано. Есть уроки, на которых достаточно показа таблиц или репродукции картины. В таком случае готовить презентацию как последовательность слайдов, нецелесообразно [44]. При использовании информационно-коммуникационных технологий в начальной школе необходимо учитывать возрастные особенности детей. Важно, чтобы использование компьютера в обучении не приводило к проблемам со здоровьем учеников, например: нарушениям зрения, осанки и др. [39].

При работе с презентациями важно, чтобы дети позитивно воспринимали получаемую информацию, рассматривая презентацию, как помощника в учёбе. Опыт работы многих учителей показывает, что уроки с использованием информационно-коммуникационных технологий, в частности презентаций, особенно актуальны в начальной школе. С помощью электронных презентаций на уроке можно предложить ученикам различные виды заданий: тексты, схемы, познавательные иллюстрации, правила, тренажеры, тесты, аудиозаписи, обучающие видеоролики, мультфильмы, комплексные задания и т.д. [27]. Психолого-педагогические исследования

показывают, что использование возможностей информационно-коммуникационных технологий в начальной школе способствует: повышению мотивации к учению; эффективности образовательного процесса за счёт высокой степени наглядности; активизации познавательной деятельности; повышению качества успеваемости школьников и уровня комфортности обучения; развитию наглядно-образного, информационного мышления; развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышению активности и инициативности младших школьников на уроке [43, с.31]. Таким образом, включение в процесс обучения аудио, видео и медиа средств информации, играет немалую роль в развитии и обучении детей. Смена ярких кадров, изображающих картины природы, исторические события или исторические места, залы музеев, картинные галереи даёт простор детской фантазии, мечте, вызывает желание поделиться увиденным, высказать своё мнение. И вместе всё это ненавязчиво обогащает ребёнка новыми знаниями, вызывает желание узнать больше, искать новые источники познания.

Целенаправленное обучение чтению начинается на основном (букварном) этапе периода обучения грамоте. В процессе работы большая роль отводится формированию учебных действий. Дети учатся произносить звуки, слушать звучащее слово, соотносить произношение и написание, делать слогозвуковой и звуко-буквенный анализ слов [41]. На этом этапе целесообразно использовать современные средства обучения, в том числе и электронные презентации. Презентации открывают большие возможности для привлечения элементов игры и занимательности на уроках. Материал слайдов должен быть направлен на обогащение словаря в ходе наблюдения за лексическим значением слова, подбором однокоренных слов. Дидактические упражнения, задания и виды работ, используемые в презентации, должны быть направлены на решение следующих предметных задач:

- выделять заданный звук в слове;
- определять его место (начало, середина, конец слова);
- определять последовательность звуков в слове, их количество, место (после какого звука, перед каким);
- обозначать слово графически; - выбирать из заданных букв нужную и вставлять в слово;

- отрабатывать практические навыки по нахождению орфограмм. Практическая значимость презентации заключается в первоначальном знакомстве с понятием звук, моделированием схемы слова, схемы предложения, текстом. Содержимое слайда может включать в себя:

- визуальное знакомство с печатной буквой, письменным изображением;
- схема – ребенок характеризует эту букву (звук);
- иллюстрация помогает воспроизвести слово, выделение слога и нового звука в слове;
- звуко - буквенный анализ слова (схема);
- упражнения для чтения слогов;

- ребусы, загадки, пословицы, предложения помогают понаблюдать за лексическим значением слов [43].

Презентация даёт возможность организовать самопроверку наглядно, динамично и образно, сравнивая свои результаты со слайдами презентации. При такой организации проверки учащиеся имеют возможность реально оценить свои знания, полученные на уроке.

Презентация должна включать упражнения на отработку техники чтения. При этом задания должны быть направлены на правильное воспроизведение слоговых структур и слов. В таком случае у учеников установятся прочные связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов; а также будет отработано умение дифференцировать сходные единицы чтения [43].

В процессе обучения младших школьников часто используются цифровые образовательные ресурсы. Цифровые образовательные ресурсы – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса. По образовательно-методическим функциям цифровые образовательные ресурсы можно классифицировать на:

- электронные учебники (прототипы традиционных учебников, оригинальные электронные учебники, предметные обучающие системы, предметные обучающие среды);

- электронные учебные пособия (репетиторы, тренажеры, обучающие, обучающе-контролирующие, игровые, интерактивные, предметные коллекции, справочники, словари, практические и лабораторные задания);

- электронные учебно-методические комплексы (предметные игры, программно-методические комплексы, предметные учебно-методические среды);

- электронные издание контроля знаний, умений и навыков (тесты, тестовые задания, методические рекомендации по тестированию и контролю знаний, инструментальные средства).

Выводы по первой главе

Формирование навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта требует достаточно сложной по своей структуре коррекционно-педагогической работы, учитывающей не только общую психолого-педагогическую характеристику данной категории детей, но и особенности каждого учащегося в отдельности. Для качественного проведения коррекционно-педагогической работы требуется профессиональный подход к подготовке уроков чтения и развития речи. В этом специалисту помогут выше перечисленные правила, а также информационно-коммуникационные технологии, применение которых на разных этапах урока в современной коррекционной школе стало неотъемлемой частью образовательного процесса.

Однако, кроме явных положительных сторон использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающем обучении детей с умственной отсталостью, существуют некоторые сложности: длительная работа за компьютером утомляет ребенка, поэтому рекомендовано использовать компьютер только в части занятия. Во время урока информационно-коммуникационные технологии не должны сокращать общение учащегося с учителем и с одноклассниками. Все это нужно учитывать при организации коррекционной-педагогической работы.

Эффект применения информационных компьютерных технологий зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности в коррекционно-педагогической работе с классом и отдельно с каждым учащимся.

Выше изложенное дает основание для вывода, что следует активно использовать информационно-коммуникационные технологии в коррекционной работе с младшими школьниками, имеющими нарушение интеллекта, так как они повышают познавательный интерес учащихся и играют особую роль в формировании речи, мышления, внимания и в целом личности ребенка.

Глава II. Коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта

2.1 Диагностика навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта

С целью выявления уровня сформированности навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью и дальнейшей коррекционно-педагогической работы было проведено экспериментальное исследование на базе образовательного учреждения:

КГУ «Костанайская специальная школа для детей с особыми образовательными потребностями»

В исследовании приняло учащиеся третьих классов. Средний возраст испытуемых 9 - 10 лет. У всех младших школьников, принявших участие в эксперименте, по заключению ПМПК поставлен диагноз F-70. Экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

1. Констатирующий этап исследования (конец 2015 - 2016 учебного года), направленный на выявление уровня сформированности навыков чтения у учащихся третьих классов с умственной отсталостью. На констатирующем этапе эксперимента решалась следующая задача: выявить первоначальный уровень развития навыков чтения у учащихся третьих классов.

2. Формирующий этап исследования (2016 - 2017 учебный год), включающий применение на уроках чтения в качестве коррекционно-развивающего компонента электронного учебного пособия на тему «Я могу читать!», направленного на формирование навыков чтения у учащихся третьего класса с умственной отсталостью из экспериментальной группы. Основная задача данного этапа – коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения.

3. Контрольный этап исследования (начало 2017 - 2018 учебного года), направленный на проверку эффективности применения электронного учебного пособия «Я умею читать!» в коррекционно-педагогической работе по формированию навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью посредством методик констатирующего этапа экспериментальной работы. На контрольном этапе эксперимента решалась основная задача – выявить уровень успешности в проведении коррекционно-педагогической работы.

Из теоретического анализа проблемы исследования нам известно, что процесс чтения сложен и включает две взаимосвязанные стороны:

техническую, собственно процесс чтения, и смысловую. В связи с этим для полного исследования процесса чтения у младших школьников с умственной отсталостью на констатирующем этапе эксперимента были использованы следующие методики: «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» А.Н. Корнева; «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» О. Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной. Исследование проводилось в индивидуальной форме с выведением среднего показателя на класс.

Для оценки техники чтения нами была использована «Стандартизированная методика исследования навыка чтения», предложенная А.Н. Корневым.

Цель методики: изучить уровень техники чтения.

Инструкция: учащемуся предлагается прочитать рассказ. Материалом исследования служит текст А.Н. Корнева «Как я ловил раков».

Текст

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие - клешни, которыми они щиплются, как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.

Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве. Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору.

Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными [9, с. 203]!

Диагностика проводилась по трем параметрам навыка чтения: способ, скорость, правильность.

Способы чтения: читает по буквам, по словам отрывисто, по слогам плавно, целыми словами.

Скорость чтения: количество слов, прочитанных за 1 минуту (количество слов делится на время их прочтения).

Правильность чтения:

- за ошибку считается неправильно прочитанное слово или случай, когда ученик читает слово с помощью взрослого.

-безошибочное чтение – ученик допускает 1 ошибку на 45-50 слов.

Критерии оценки техники чтения:

Высокий уровень - плавное чтение целыми словами; читает без ошибок или допускает 1 ошибку на 45-50 слов; скорость чтения 55-70 слов в минуту или выше.

Средний уровень - в норме только два основных показателя: способ чтения и правильность чтения.

Низкий уровень – все другие варианты.

По полученным результатам видно (см. Таблицу 2.1), что в 3 «А» и 3 «Б» классе наибольший процент учащихся находятся на низком и среднем уровнях техники чтения. Учащиеся, находящиеся на низком уровне читают с низкой скоростью, по слогам; допускают значительное количество ошибок в постановке ударения, в окончаниях слов. Учащиеся, находящиеся на среднем уровне читают с низкой скоростью, плавно по слогам плавно или целыми словами; допускают минимум ошибки в постановке ударения, в окончаниях слов. На высоком уровне не оказался ни один ученик.

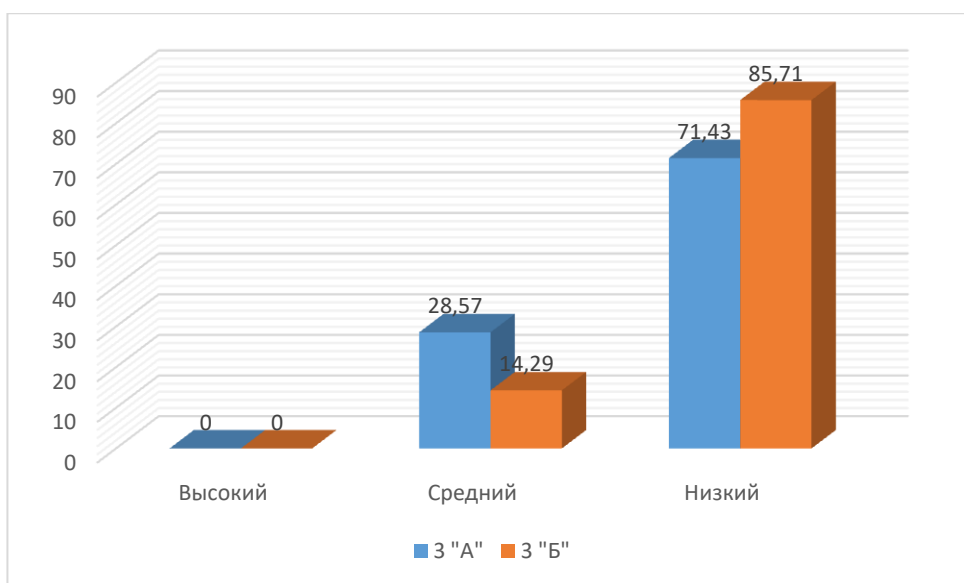
Таблица 2.1

Анализ навыка чтения по методике А. Н. Корнева «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» на констатирующем этапе

Уровень техники чтения	3 «А» класс	3 «Б» класс
Высокий	0 %	0 %
Средний	57,14%	42,86 %
Низкий	42,86 %	57,14 %

В соответствии с рисунком 2.1, у большинства учащихся 3 «А» класса навык чтения находится на среднем уровне, а большинство учащихся 3 «Б» класса владеют техникой чтения на низком уровне.

Рисунок 2.1 Анализ навыков чтения по методике А.Н. Корнева «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» на констатирующем этапе



Учащимся 3 «А» и 3 «Б» свойственны трудности в правильности чтения, низкая скорость чтения, препятствующие дальнейшему осознанному чтению текста (см. Таблицу 2.2, см. Таблицу 2.3)

Таблица 2.2
Показатели техники чтения 3 «А» класса на констатирующем этапе

Имя ученика	Способ чтения	Правильность чтения (количество и характер ошибок)	Скорость чтения
Арай	слог	3 удар., 2 оконч.	14
Анатолий	слог/целое слово	2 удар.	21
Дмитрий	слог/целое слово	2 удар., 1 оконч.	27
Нелли	слог	2 удар., 2 оконч.	13
Жасулан	слог/ целое слово	1 удар.	28
Султан	слог	4 удар., 2 оконч.	13
Кирилл	слог/целое слово	2 удар, 1 оконч.	16
Арифметическое среднее М			18,86
Квадратичное отклонение σ			6,52

Доверительное значение t			4,83
Процент вариации			25,60

Таблица 2.3
Показатели техники чтения 3 «Б» класса на констатирующем этапе

Имя ученика	Способ чтения	Правильность чтения (количество и характер ошибок)	Скорость чтения
Гульнар	слог	4 удар., 3 оконч.	14
Александр	слог/целое слово	1 удар.	19
Алексей	слог	2 удар., 2 оконч.	25
Иван	слог	5 удар., 1 оконч.	14

Продолжение Таблицы 2.3

Николай	слог/ целое слово	1 удар., 1 оконч.	29
Жанболат	слог	3 удар., 2 оконч.	13
Арман	слог	2 удар, 1 оконч.	12
Высокий уровень			
Средний уровень			
Низкий уровень			
Арифметическое среднее M			18,00
Квадратичное отклонение σ			6,63
Доверительное значение t			4,91
Процент вариации			27,30

Второй методикой исследования стала методика О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» [5, с. 121].

Оценка семантической стороны чтения происходит по двум параметрам: способность составить точный пересказ текста и понимание прочитанного текста.

Материалом исследования служит текст рассказа Священника Николая Булгакова «Старая кукла».

Текст

Аня и Катя приехали на дачу и первым делом бросились разбирать старые игрушки, про которые давно забыли. И нашли куклу. Кукла была старая, несчастная, некрасивая, разбитая.

- Ну её, эта кукла дрянская! - сказала Аня и стала её засовывать ото всех подальше.

- Почему дрянская? - спросила Катя.

- Я ей приклею волосы - раз. Привяжу бант - два. И надену новое платье.

- Ну-ка дай ее мне, - сказала Аня.

И стала с куклой играть. А Катя стала смотреть другие старые игрушки [5].

Инструкция: «Прочитай внимательно рассказ, потом тебе необходимо будет пересказать его и правильно ответить на вопросы».

Диагностика проводится по следующим параметрам:

1. Точность пересказа

Критерии оценки:

2-использование при пересказе слов и словосочетаний из авторского текста или других, не искажающих общего смысла текста

1-правильные ответы на вопросы с использованием слов и словосочетаний автора

0-правильные ответы на вопросы не относятся к содержанию текста

0-отказ от ответа на заданный вопрос

Баллы, полученные за самостоятельное воспроизведение текста, а также баллы, начисленные за правильные и неправильные ответы после наводящих вопросов и отказы, суммируются. В результате учащийся получает итоговый балл.

2. Понимание общего смысла прочитанного.

Для оценки понимания общего смысла текста учащимся предлагается ответить на вопросы и выполнить ряд заданий по трем блокам.

I блок. Понимание общего смысла текста

1. Ответ на вопрос «О ком (чем) написан рассказ?» имеет следующую систему оценки:

3-правильный

2-неточный ответ

0-за неверный ответ

0-за отказ от ответа

2. Оценка выполнения задания «Дай другое название рассказу»:

3-правильно подобрано другое название, соответствует содержанию

2-неточное название

0-не может подобрать или отказывается

3. Оценка ответов на вопрос «С чего начинается рассказ?»:

3-правильный ответ

2-неточный ответ

0-неверный ответ

0-отказ от ответа

4. «Чем заканчивается рассказ?»

3-правильный ответ

2-неточный ответ

0-неправильный ответ

0-отказ от ответа

5. «Раздели рассказ на части?»:

3-правильно делит на части

2-неправильно делит на части

0-не может разделить на части

0-отказ от ответа.

II блок. Понимание значения слов и словосочетаний

В тексте были выбраны два слова и одно словосочетание, которые детям предлагается самостоятельно объяснить.

6. «Как ты понимаешь слово «фарфоровая»?»:

3-понимает правильно

2-понимает неточно

0-не понимает (не знает)

0-отказ от ответа

7. Как ты понимаешь слово «бросились»?:

3-понимает правильно

2-понимает неточно

0-не понимает (не знает)

0-отказ от ответа

8. «Как ты понимаешь выражение «кукла дрянская»?»:

3-понимает правильно

2-понимает неточно

0-не понимает (не знает)

0-отказ от ответа

9. Выбери близкое по смыслу слово (синоним) к слову «бросились»:

поспешили; выбросили; побежали; быстро пошли:

3-за выбор слова «побежали»

2-за выбор слов «поспешили» и/или «быстро пошли»

0-за выбор слова «выбросили»

0-за отказ от ответа.

III блок. Понимание скрытого смысла текста

10. В какой из трех пословиц отражается общий смысл рассказа?

В чужих руках кусок больше кажется.

Старый друг лучше новых двух.

Играть играй, да дело знай.

- 3-правильно выбирает пословицу
- 2-неправильно, но в пословице присутствуют слова текста
- 0-неправильно выбирает пословиц
- 0-отказ от ответа.

По итогам диагностики вычисляется общее количество баллов и определяется уровень семантической стороны чтения:

- Высокий уровень – 25 - 32 балла;
- Средний уровень – 15 – 24 балла;
- Низкий уровень – 0 – 14 баллов.

При анализе данных по методике О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» были получены следующие результаты (см. Таблицу 2.4).

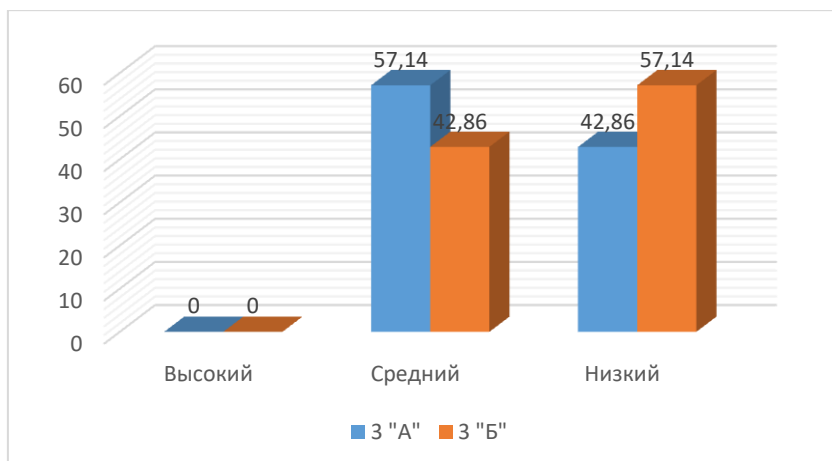
Таблица 2.4

Анализ семантической стороны чтения по методике Иншаковой О.Б., Ахутиной Т.В., Головиной О.Е. «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» на констатирующем этапе

Уровень семантической стороны чтения	3 «А» класс	3 «Б» класс
Высокий	0 %	0 %
Средний	57,14 %	42,86 %
Низкий	42,86 %	57,14 %

По результатам данного анализа наблюдается контрастное распределение учащихся по уровням семантической стороны чтения. В соответствии с рисунком 2.2, мы видим, что в 3 «А» классе средний уровень охватывает наибольшее количество учащихся. Эти учащиеся правильно понимают общий смысл текста, значение отдельных слов и словосочетаний.

Рисунок 2.2 Анализ семантической стороны чтения по методике Иншаковой О.Б., Ахутиной Т.В., Головиной О.Е. «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» на констатирующем этапе



В 3 «Б» классе учащиеся распределились на среднем и низком уровнях с небольшим отрывом. Значительный процент учащихся 3 «Б» класса не точно понимают смысловое значение всего текста, отдельных слов и словосочетаний, следовательно, имеет низкий уровень семантической стороны чтения (см. Таблицу 2.5, см. Таблицу 2.6).

Таблица 2.5

Показатели семантической стороны чтения 3 «А» класса на констатирующем этапе

Имя ученика	Точность пересказа	Понимание общего смысла прочитанного	Понимание значения слов и словосочетаний	Понимание скрытого смысла текста
Арай	2	10	6	0
Анатолий	2	10	8	2
Дмитрий	2	9	7	2
Нелли	1	6	4	0
Жасулан	2	10	7	2
Султан	1	7	4	2
Кирилл	2	9	6	0

Продолжение Таблицы 2.5

Арифметическое среднее М	1,71	8,71	6,00	1,14
Квадратичное отклонение σ	0,49	1,53	1,53	1,07
Доверительное значение t	0,36	1,13	1,13	0,79
Процент вариации	21,09	12,99	18,86	69,30

Таблица 2.6

Показатели семантической стороны чтения 3 «Б» класса на констатирующем этапе

Имя ученика	Точность пересказа	Понимание общего смысла прочитанного	Понимание значения слов и словосочетаний	Понимание скрытого смысла текста
-------------	--------------------	--------------------------------------	------------------------------------------	----------------------------------

Гульнар	1	8	6	2
Александр	2	10	7	2
Алексей	1	8	5	0
Иван	1	6	4	0
Николай	2	10	6	2
Жанболат	1	6	5	2
Арман	1	7	4	0
Арифметическое среднее М	1,29	7,86	5,29	1,14
Квадратичное отклонение σ	0,49	1,11	1,11	1,07
Доверительное значение t	0,36	0,82	0,82	0,79
Процент вариации	28,11	10,49	15,59	69,30

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что учащиеся 3 «Б» класса показывают общий уровень навыков чтения ниже, чем учащиеся 3 «А» класса. Это свидетельствует о том, что в 3 «Б» классе необходимо организовать коррекционно-педагогическую работу по формированию навыков чтения. В связи с этим было принято решение в качестве экспериментальной группы назначить 3 «Б» класс, а 3 «А» класс считать контрольной группой.

2.2 Формирование навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках чтения с использованием информационно-коммуникационных технологий

Для проведения коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью нами было разработано обучающее электронное пособие «Я умею читать!» (см. Рисунок 2.3).

Рисунок 2.3

Электронное пособие «Я умею читать!»



Упражнения и задания, представленные в нём созданы на основе разработок под авторством Барылкиной Л.П., Воронковой В.В., Гончаровой Е.Л., Заика Е.В., Иншаковой О.Б., Корнева А.Н., Лалаевой Р. И., Лисенковой Л.Н., Локаловой Н.П., Милостивенко Л.Г., Новотворцевой Н.В., Посталовского И.З. Электронное пособие направлено на формирование правильности и осознанности чтения, на выполнение комплексных заданий. Данное пособие может быть использовано педагогами на уроках чтения и развития речи, а также родителями младшего школьника с умственной

отсталостью во внеурочное время. Цель пособия: способствовать формированию элементарного чтения. Работа выполнена в программе MicrosoftOfficePowerPoint. Навигация по презентации осуществляется с помощью гиперссылок и управляющих кнопок:

- переход на предыдущий и следующий слайд;
- возврат к содержанию электронного приложения.

Электронное пособие имеет яркое оформление, сопровождается красочными картинками, анимационными эффектами.

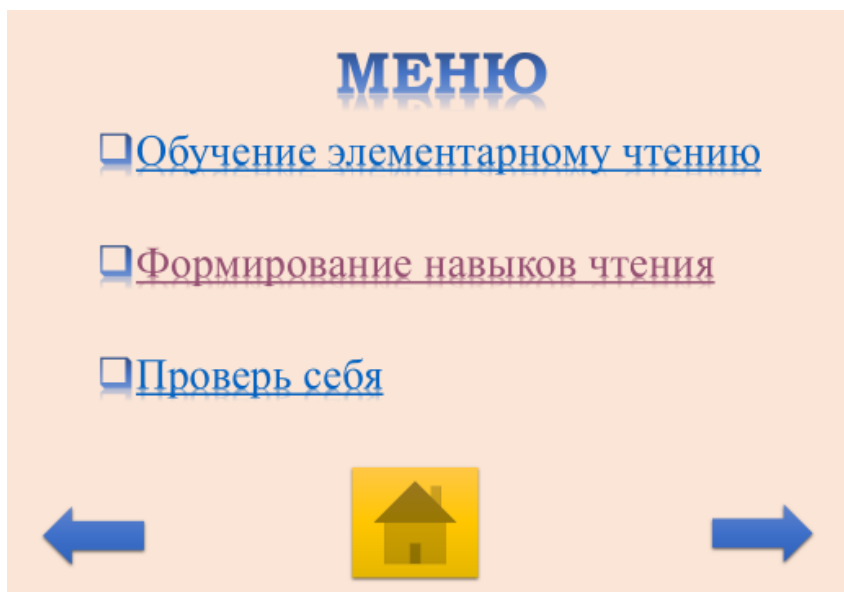
Работа с пособием может быть использована фронтально, индивидуально, в групповой деятельности.

На первом слайде указана тема электронного приложения. На втором слайде содержание данного приложения, все пункты представлены в виде гиперссылок. Электронное пособие состоит из 3 частей (см. Рисунок 2.4):

1. «Обучение элементарному чтению»;
2. «Формирование навыков чтения»;
3. «Проверь себя».

Рисунок 2.4

Навигация электронного пособия «Я умею читать!»



Рассмотрим содержание каждой части пособия. Первая часть «Обучение элементарному чтению». На уроках изучения новой буквы необходимо использовать презентации, которые знакомят учащихся с правилом написания букв и правильном произношении звуков. Данная часть содержит слайды с рекомендуемыми приемами работы при изучении нового звука и буквы:

- озвучивание изображения на предметной картинке;
- визуальное знакомство с печатной буквой, и ее изображением;
- выделение первого звука в слове;

- характеристика звука;
- предъявление буквы;
- соотношение буквы и звука;
- работа по запоминанию образа буквы (стишки, загадки, ребусы и т.д.);
- дифференцированная работа с текстом (для читающих и нечитающих детей).

Вторая часть содержит слайды с упражнениями для формирования навыков чтения. Рекомендуемые приемы работы с упражнениями для формирования сознательного (осознанного) чтения:

- игры со словами (соотнесение слова с рисунком);
- использование новых слов, иллюстрируя и объясняя значения; - логические упражнения;
- работа с деформированными текстами, неоконченными рассказами; - слияние слогов в слово;
- сравнение с похожими словами по произношению;
- небольшие тексты для понимания прочитанного.

Рекомендуемые приемы работы с упражнениями для формирования правильности чтения:

- чтение слов, отличающихся одной буквой;
- чтение слов, в написании которых имеются одинаковые буквы;
- чтение слов, имеющих одинаковые приставки, окончания;
- выяснение лексического значения слов перед чтением (соответствие слова с изображением);
- предварительное послоговое чтение слов, имеющих сложный слоговой и морфемный состав;
- чтение чистоговорок с проговариванием повторяющихся слогов;
- предварительно чтение текста.

Рекомендуемые приемы работы с упражнениями для формирования беглости чтения:

- «Успей прочитать» (чтение вслух предварительно, затем бегущей строкой);
- зрительные диктанты на увеличение букв в слове, слов в предложении;
- использование расширения поля зрения (слоговые, словесные пирамиды);
- поэтапное усложнение слов (он, она, она такая, она такая красивая);
- скороговорки.

Рекомендуемые приемы работы с упражнениями для формирования выразительности чтения:

- чтение слов с разными оттенками интонации;
- чтение фразы с интонацией, соответствующей конкретной ситуации;
- разметка текста на проставление пауз, логических ударений, определения темпа, тона, громкости чтения;
- передавать отношение автора к изображенным на слайде событиям и действующим лицам; -понимание текста, затем пересказ текста;

-чтения текста, соблюдая различные знаки препинания;
-чтение небольших стихов; -чтение по ролям, в лицах, используя басни, сказки.

В третьей части представлены слайды, содержащие комплексные задания по данной теме. Комплексные задания включают все ранее перечисленные приемы для формирования навыков чтения. Обучение этому виду работ желательно начинать с первого этапа обучения.

Рекомендуемые приемы работы при выполнении комплексных заданий:

- чтение слов на время; соотнесение слова с изображением, выбирая лишнее слово из предложенных;

- многократное чтение скороговорки: первоначальное послоговое чтение текста, правильное чтение, чтение в темпе скороговорки, выразительное чтение;

-чтение стихотворений, басен по ролям.

Все вышеперечисленные приемы реализованы в разработанном электронном пособии. Использование данного электронного пособия на уроках чтения и развития речи способствует формированию навыков чтения, активизирует познавательную деятельность, вызывает у младших школьников с умственной отсталостью интерес к чтению.

2.3 Анализ результатов коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

После обучающего (формирующего) этапа эксперимента был проведен контрольный этап, целью которого стала проверка эффективности использования разработанного электронного пособия на тему «Я могу читать!».

Для оценки результативности проделанной работы с детьми, нами были использованы две диагностирующие методики, применяемые ранее на констатирующем этапе эксперимента.

Первой была использована «Стандартизированная методика исследования навыка чтения», предложенная А.Н. Корневым [9, с. 204].

По полученным результатам видно, что в экспериментальной группе навык чтения наиболее развит (см. Таблицу 2.7, Таблицу 2.8, Таблицу 2.9)

Таблица 2.7

Анализ навыка чтения по методике А.Н.Корнева «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» на контрольном этапе

Уровень навыка чтения	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий уровень	0 %	57 %
Средний уровень	42,86 %	42,86 %
Низкий уровень	57,14 %	57,14 %

Таблица 2.8

Показатели техники чтения контрольной группы

	Способ чтения	Правильность чтения (количество и характер ошибок)	Скорость чтения
Арай	слог	2 удар., 2 оконч.	16
Анатолий	слог/целое слово	2 удар.	22
Дмитрий	слог/целое слово	2 удар., 1 оконч.	28
Нелли	слог	2 удар., 2 оконч.	15
Жасулан	слог/ целое слово	1 удар.	30
Султан	слог	3 удар., 2 оконч.	14
Кирилл	слог/целое слово	2 удар, 2 оконч.	17
Арифметическое среднее М			20,29
Квадратичное отклонение σ			6,50
Доверительное значение t			4,81
Процент вариации			23,73

Таблица 2.9

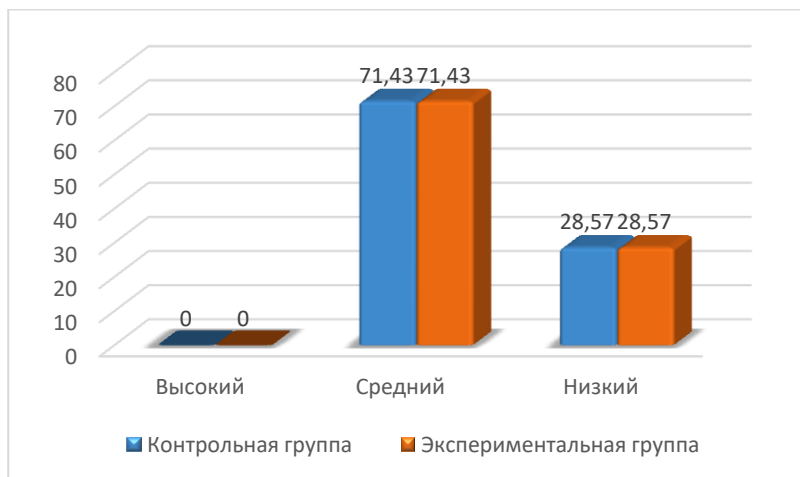
Показатели техники чтения экспериментальной группы

Имя ученика	Способ чтения	Правильность чтения (количество и характер ошибок)	Скорость чтения
Гульнар	слог	3 удар., 2 оконч.	16
Александр	слог/целое слово	1 удар.	22
Алексей	слог/целое слово	2 удар., 1 оконч.	28
Иван	слог	3 удар., 1 оконч.	15
Николай	слог/ целое слово	1 удар., 1 оконч.	30
Жанболат	слог	2 удар., 2 оконч.	19
Арман	слог	1 удар, 1 оконч.	13
Высокий уровень			
Средний уровень			
Низкий уровень			
Арифметическое среднее М			20,43
Квадратичное отклонение σ			6,55
Доверительное значение t			4,86

В соответствии с рисунком 2.5, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой уровень навыка чтения ниже. Внутри экспериментальной группы результат значительно повысился до среднего уровня.

Рисунок 2.5

Анализ навыка чтения по методике А.Н.Корнева «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» на контрольном этапе



Второй методикой исследования на контрольном этапе стала методика О.Б. Иншаковой, Т.В. Ахутиной, О.Е. Головиной «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» [5]. Материалом исследования стал текст сказки «Мышь и воробей».

Текст

Жили-были мышь да воробей. Дружно, согласно жили-поживали, ни ссор, ни обид не знали. Перед всяким делом совет друг с другом держали, любую работу вместе выполняли.

Однажды мышь с воробьём нашли на дороге три ржаных зёрнышка. Думали-подумали, что с ними сделать, и надумали поле засеять. Мышка землю пахала, воробышек-боронил.

Славная рожь уродилась! Мышь острыми зубами скоро сжала её, а воробей крылышками ловко обмолотил. Зёрнышко к зёрнышку собрали они весь урожай и стали делить его пополам: одно зерно мышке, одно — воробью, одно-мышке, одно-воробью... Делили, делили, и последнее зёрнышко лишнее осталось.

Мышь первая говорит:

— Это зерно моё: когда я пахала нос и лапки до крови натрудила.

Воробей не согласился:

— Нет, это зерно моё. Когда я боронил, крылышки до крови избил.

Долго ли, коротко ли они спорили — кто слышал, тот и знал, а нам неизвестно. Только воробей вдруг склюнул лишнее зёрнышко и улетел прочь. "Пусть-ка попробует меня догнать и моё зёрнышко отнять", — думал он.

Мышка не погналась за воробьём. Огорчилась, что первая затеяла спор. Свою долю в норку перетаскала. Ждала, ждала воробья, чтобы помириться, не дождалась. И его часть в свою кладовку ссыпала. Всю зиму прожила сытнёхонька.

А жадный воробей остался ни с чем, до весны голодный пропрыгал [5].

Оценка семантической стороны чтения происходит по двум параметрам: способность составить точный пересказ текста и понимание прочитанного текста.

1. Точность пересказа
2. Понимание общего смысла прочитанного.

Для оценки понимания общего смысла текста учащимся предлагается ответить на вопросы и выполнить ряд заданий по трем блокам.

I блок. Понимание общего смысла текста

1. Ответ на вопрос «О ком (чем) написан рассказ?» имеет следующую систему оценки:

3-правильный

2-неточный ответ

0-за неверный ответ

0-за отказ от ответа

2. Оценка выполнения задания «Дай другое название рассказу»:

3-правильно подобрано другое название, соответствует содержанию

2-неточное название

0-не может подобрать или отказывается

3. Оценка ответов на вопрос «С чего начинается рассказ?»:

3-правильный ответ

2-неточный ответ

0-неверный ответ

0-отказ от ответа

4. «Чем заканчивается рассказ?»

3-правильный ответ

2-неточный ответ

0-неправильный ответ

0-отказ от ответа

5. «Раздели рассказ на части?»:

3-правильно делит на части

2-неправильно делит на части

0-не может разделить на части

0-отказ от ответа.

II блок. Понимание значения слов и словосочетаний

В каждом тесте были выбраны по два слова и одно словосочетание, которые детям предлагается самостоятельно объяснить.

6. «Как ты понимаешь слово «ржаной»?»:

3-понимает правильно

2-понимает неточно

0-не понимает (не знает)

0-отказ от ответа

7. Как ты понимаешь слово «боронил»?:

3-понимает правильно

2-понимает неточно

0-не понимает (не знает)

0-отказ от ответа

8. «Как ты понимаешь выражение «ни ссор, ни обид не знали»?»:

3-понимает правильно

2-понимает неточно

0-не понимает (не знает)

0-отказ от ответа

9. Выбери близкое по смыслу слово (синоним) к слову «погналась»: поспешила; выпрыгнула; побежала; быстро пошла:

3-за выбор слова «побежала»

2-за выбор слов «поспешила» и/или «быстро пошла»

0-за выбор слова «выпрыгнула»

0-за отказ от ответа.

III блок. Понимание скрытого смысла текста

10. В какой из трех пословиц отражается общий смысл рассказа?

В чужих руках кусок больше кажется.

Старый друг лучше новых двух.

Играть играй, да дело знай.

3-правильно выбирает пословицу

2-неправильно, но в пословице присутствуют слова текста

0-неправильно выбирает пословицу

0-отказ от ответа.

При анализе данных по методике Иншаковой О.Б., Ахутиной Т.В., Головиной О.Е. «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» были получены следующие результаты (см. Таблицу 2.10):

Таблица 2.10

Анализ семантической стороны чтения по методике Иншаковой О.Б., Ахутиной Т.В., Головиной О.Е. «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» на контрольном этапе

Уровень семантической стороны чтения	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	0 %	0 %
Средний	71,43 %	71,43 %
Низкий	28,57 %	28,57 %

Таблица 2.11

Показатели семантической стороны чтения контрольной группы

Имя ученика	Точность пересказа	Понимание общего смысла прочитанного	Понимание значения слов и словосочетаний	Понимание скрытого смысла текста
Арай	2	10	6	0
Анатолий	2	11	8	2
Дмитрий	2	9	8	2
Нелли	1	6	5	0
Жасулан	2	10	7	2
Султан	1	7	5	2
Кирилл	2	9	6	0
Арифметическое среднее М	1,71	8,86	6,43	1,14
Квадратичное отклонение σ	0,49	1,27	1,27	1,07
Доверительное значение t	0,36	0,94	0,94	0,79
Процент вариации	21,09	10,64	14,66	69,30

Таблица 2.12

Показатели семантической стороны чтения экспериментальной группы

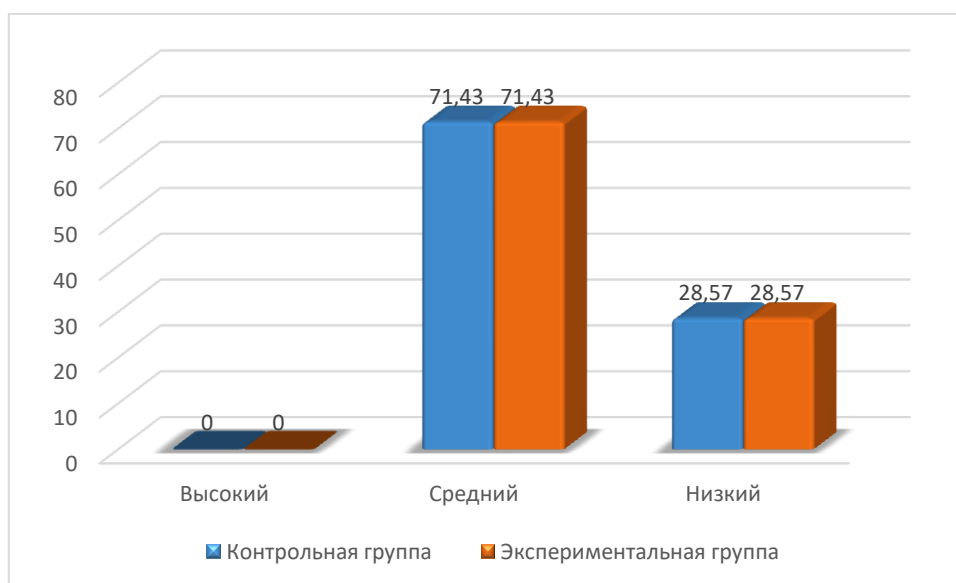
	Точность пересказа	Понимание общего смысла прочитанного	Понимание значения слов и словосочетаний	Понимание скрытого смысла текста
<i>Гульнар</i>	2	10	7	2
<i>Александр</i>	2	13	9	2
<i>Алексей</i>	2	8	6	0
<i>Иван</i>	1	6	4	0
<i>Николай</i>	2	10	7	2
<i>Жанболат</i>	2	9	7	2
<i>Арман</i>	1	7	5	0

Арифметическое среднее М	1,71	9,00	6,43	1,14
Квадратичное отклонение σ	0,49	1,62	1,62	1,07
Доверительное значение t	0,36	1,20	1,20	0,79
Процент вариации	21,09	13,32	18,65	69,30

В соответствии с рисунком 2.6, показатели уровня смыслового восприятия текста экспериментальной группы приблизились к показателям контрольной группы. Внутри контрольной группы не произошли изменения в распределении учащихся по уровням развития семантической стороны чтения.

Рисунок 2.6

Анализ семантической стороны чтения по методике Иншаковой О.Б., Ахутиной Т.В., Головиной О.Е. «Оценка семантической стороны чтения вслух и “про себя”» на контрольном этапе



Таким образом, мы видим, что среди учащихся есть дети с нестабильным формированием навыков чтения и общий уровень овладения процессом чтения у учащихся экспериментальной и контрольной группы имеет приблизительно одинаковое значение.

Выводы по второй главе

При проведении диагностики младших школьников с умственной отсталостью были изучены основные читательские умения, задействованные в работе с текстом. Результаты психолого-педагогической диагностики показали, что у учащихся имеются недостатки сформированности навыков чтения, что вызвало необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию навыков чтения. С этой целью в уроки чтения и развития речи была включена коррекционно-педагогическая работа с электронным пособием на тему «Как хорошо уметь читать», рассчитанная на качественное формирование навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью.

Повторно проведенная диагностика позволила сделать следующие выводы:

- о повышении скорости чтения учащихся;
- о развитии у младших школьников осознанного чтения;
- учащиеся способны понять общую мысль прочитанного, но выразить свои ощущения им еще трудно.

Дети обладают развитым воображением, они способны воссоздать образ на основе художественных деталей. В произведении их интересуют, прежде всего, герои. Дети, при специальных вопросах учителя правильно определяют мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, что говорит о формировании осознанности чтения. Использование на уроках чтения и развития речи информационно-коммуникационных технологий способствует формированию навыков плавного и осознанного чтения.

Для поднятия уровня сформированности навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью необходимо преодоление формального «прохождения» произведений в соответствии со школьной программой, что требует дальнейшей разработки и поиска особых форм работы, направленных на «продвижение» учащихся в литературном развитии и совершенствования читательских навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Младшие школьники с умственной отсталостью имеют трудности в работе с текстом, вызванные нарушениями компонентов познавательной деятельности: мышления, речи, внимания, памяти, восприятия. На уроках чтения это работа с художественным текстом. В данном случае речь идет о полноценном читательском восприятии, представляющем собой сложный мыслительный процесс, включающий в себя понимание общего и скрытого смысла художественного текста, умение удерживать и передавать информацию, содержащуюся в тексте, понимать последовательность событий, поступки героев, умение давать свою оценку героям и произведению в целом, стремление к выразительному чтению.

В обучении чтению младших школьников с умственной отсталостью следует уделять как отдельное внимание правильности, беглости, осознанности и выразительности, так взаимосвязи этих компонентов чтения.

Современная система образования требует новых подходов к обучению младших школьников с умственной отсталостью. Информационно-коммуникационные технологии не являются новинкой в образовательном процессе школы, но использование возможностей цифровых ресурсов в коррекционно-педагогической работе по формированию навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью соответствует этим новшествам. Безграничные возможности информационно-коммуникационных

технологий создают условия для проявления потенциальных умственных, творческих возможностей младших школьников с умственной отсталостью.

Исследование достигло поставленной цели – нами создано электронное пособие «Как хорошо уметь читать», предназначенное для формирования навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью.

В начале исследования мы предположили, что коррекционно-педагогическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта будет эффективнее с использованием информационно-коммуникационных технологий. В ходе нашего исследования данная гипотеза нашла свое подтверждение. Благодаря привлечению информационно-коммуникационных технологий для учащихся работа на уроках чтения и развития речи стала гораздо интереснее и полноценнее, задействовав все стороны мышления и включив разнообразные виды деятельности.

Результатами нашей исследовательской деятельности является следующее:

- проведен анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по теме исследования;
- изучены особенности формирования навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью;
- разработано электронное пособие, предназначенное для формирования навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью;
- обоснована целесообразность использования информационно-коммуникативных технологий в коррекционно-педагогической работе по формированию навыков чтения у младших школьников с умственной отсталостью.

Подводя итог, отметим, что изучение проблемы формирования навыков чтения у младших школьников с нарушением интеллекта и возможности использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-педагогической работе на уроках чтения и развития речи не заканчивается и требует продолжения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
- 2 Аксёнова, А.К. Практикум по методике русского языка во вспомогательной школе [Текст] / А.К. Аксёнова, Н.М. Барская. – М.: Просвещение, 1989.
- 3 Аксёнова, А.К. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения [Текст] / А.К. Аксёнова, Н.Г. Галунчикова. – М., 1987.
- 4 Аксёнова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст] / А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская. – М.: Педагогика, 1991.
- 5 Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. – М.: В. Секачев, 2008. - 128 с.
- 6 Барская, Н.М. Методика русского языка во вспомогательной школе [Текст] / Н.М. Барская, Л.А. Нисневич. – М.: Просвещение, 1992.
- 7 Бородич А.М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 1981. - 256 с.

- 8 Бельтюков В.И. Об усвоении ребенком звуковой системы языка / В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова. – Вопр. Психологии – 2011. – №5. – С. 71–80.
- 9 Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. – С. – П.: Стройлеспечать, 1997. - С. 262-266.
- 10 Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2002. - 680 с.
- 11 Воронкова, В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст] / В.В. Воронкова. – М.: Просвещение, 1988.
- 12 Воронкова, В.В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников [Текст] // Дефектология. – 1997. - № 5.
- 13 Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей в коррекционной школе [Текст] / Под ред. В. В. Воронковой. - М.: Издательский центр «Академия», 1994.
- 14 Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2003. - №4.
- 15 Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе [Текст] / М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965.
- 16 Гнездилов, М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы [Текст] / М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1962.
- 17 Городилова, В.И. Чтение и письмо [Текст] / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – СПб., 1997.
- 18 Грибова, О.Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова и др. - М.: Педагогика, 1992.
- 19 Данилкина, Г.И. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе [Текст] / Г.И. Данилкина. – М.: Педагогика, 1986.
- 20 Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. - М.: Просвещение, 1963.
- 21 Ерёменко, И.Г. О дифференцированном обучении во вспомогательной школе [Текст] // Дефектология. – 1976. - № 4.
- 22 Ефимов В.Ф. Использование информационно - коммуникативных технологий в начальном образовании школьников / В.Ф. Ефимов// Начальная школа. – 2009. – №2.
- 23 Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Правда, 1959.
- 24 Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. – М.: Педагогика, 1995.

- 25 Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
- 26 Каше, Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст] // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е.Левинной. - М.: Правда, 1965.
- 27 Когаловский М. Р. Глоссарий по информационному обществу / Персональный сайт Ю. Е. Хохлова. – 2009. – С. 160–167 [Электронный ресурс]. URL: <http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm> (Дата обращения: 25.11.2017).
- 28 Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб., 2003.
- 29 Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
- 30 Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: ИНИОН, 2002.
- 31 Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. - 287 с.
- 32 Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Издательство Московского университета, 1979. - 320 с.,
- 33 Мирский, С.Л. Индивидуализация учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе// Дефектология. – 1981. -№ 2.
- 34 Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития/ Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др. - М: Академия. - С.236-238
- 35 Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1977.
- 36 Программы для 0-4 классов школы VIII вида (для детей с нарушением интеллекта) [Текст] / Под ред. О.Л. Дымова. – М.: Педагогика, 1990.
- 37 Программы для специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей [Текст] / Под ред. Р.Д.Исаковой. – М.: Педагогика, 1990.
- 38 Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационнокоммуникационных средств. / Г. К. Селевко. Москва, НИИ школьных технологий. – 2005. – С. 54–112.
- 39 Семенова И.А. Методические основы формирования навыка чтения у младших школьников. [Электронный ресурс]. URL: <http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/001364170.html> (Дата обращения: 25.11.2017).
- 40 Суровцева И. В. Добываем знания с помощью компьютера. / И.В. Суровцева // Начальная школа плюс До и После. – 2007. – №7. – С. 30–32.
- 41 Сорокина, Н.К. Особенность навыков чтения у детей-олигофренов [Текст] // Вопросы олигофренопедагогики. – 1977. - №3.

- 42 Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 4 / К.Д. Ушинский, С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – 528 с.
- 43 Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – С. 31.
- 44 Храмова О.А. Использование презентации в период обучения грамоте. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/594382/> (Дата обращения: 26.11.2017)
- 45 Эльконин, Д.Б. Как учить детей [Текст] // Знание: педагогика и психология. – 1991.- №1.
- 46 Ячменева Л.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в начальной школе. [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/nachalnayashkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/2014/01/07/ispolzovanie-informatsionno> (Дата обращения: 25.11.2017).

