



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с
нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках
«Литературного чтения»

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
46,81 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«11» 11 2020 г. пр. 13
зав. кафедрой СППиПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):
Студентка группы ЗФ-306-188-2-2
Королева Оксана Юрьевна

Научный руководитель:
к.б.н., доцент кафедры СППиПМ
Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск

2021

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения	9
1.1 Понятие «навык чтения» в современной психолого-педагогической науке	9
1.2. Особенности формирования навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта	19
1.3 Развитие навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения»	27
Выводы по 1 главе	41
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» в процессе развития навыка чтения	44
2.1 Организация и база исследования навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.....	44
2.2 Состояние навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта	50
2.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» в процессе формирования навыка чтения	59
2.4 Анализ эффективности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» в процессе развития навыка чтения.....	73
Выводы по 2 главе	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	87
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 Контрольный материал к обследованию техники чтения .	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 Контрольный материал к обследованию состояния навыка осознанного чтения.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 Протокол обследования в таблицах	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 4 Мультимедийно-дидактические средства	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 5 Протокол обследования в таблицах	107

Введение

Одна из основных задач современного начального образования – научить детей правильному, осознанному, выразительному чтению. Такая задача актуальна в наши дни, так как чтение играет большую роль в образовании и развитии человека. Чтение — это сложный психофизиологический процесс, являющийся одновременно и объектом, и субъектом педагогического воздействия: это то, чему обучают младших школьников, и, одновременно, то, посредством чего их воспитывают и развивают. «Без чтения нет настоящего образования, нет, и не может быть ни вкуса, ни слога, ни многосторонней шири понимания» – писал А.И. Герцен, а В.А. Сухомлинский говорил, что «нельзя быть счастливым, не умея читать. Тот, кому недоступно искусство чтения, – невоспитанный человек, нравственный невежда». Педагогическое сообщество сегодня всё чаще обращает внимание на проблемы в обучении детей чтению: отсутствие мотива, нежелание учиться читать, возможность получения информации путем просмотра видео в интернете заменяет ребенку чтение для удовлетворения познавательных потребностей.

Снизилось и качество чтения учеников начальных классов общеобразовательной школы. Подобную картину также можно наблюдать и среди детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако если ребенок с нормой развития при необходимости может самостоятельно наверстать и улучшить качество своего чтения, ребенок с особенностями развития нуждается в коррекционно-развивающем обучении.

Эта проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с нарушением интеллекта, у которых отмечается замедленное развитие речи и качественное своеобразие ее устной и письменной форм, в силу особой структуры дефекта. Это значительно затрудняет полноценное обучение в школе и социализацию таких детей. Процесс овладения чтением детьми с нарушением интеллекта протекает замедленно, характеризуется

качественным своеобразием и определёнными трудностями.

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

- Овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения.

- Развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму.

- Овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.

Проблема формирования у учеников начальных классов правильного, беглого и выразительного чтения – одна из самых актуальных проблем курса чтения в начальных классах. Обучение детей навыкам правильного, беглого, выразительного и осознанного чтения формирует познавательный интерес к изучению литературы. Это служит средством нравственного и эстетического воспитания учащихся. Эффективность обучения школьника по всем предметам напрямую зависит от того, как сформированы у него навыки чтения. Несформированные навыки чтения вызывают трудности в установлении социальных связей с окружающим миром, взаимоотношений с обществом, трудности в речевом общении влекут за собой нарушение коммуникативных функций. Таким образом, проблема исследования является актуальной, т.к. овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся с нарушением интеллекта является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам, а также залог успешной социализации и дальнейшей интеграции в социум. Чтение – необходимый компонент для получения информации и во внеучебное время.

Эта проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях с нарушением интеллекта – той категории лиц с ограниченными

возможностями здоровья, у которой формирование всех форм речевой деятельности объективно затруднено в силу специфики структуры дефекта – тотального поражения коры больших полушарий.

О важности процесса формирования навыка чтения говорят все ученые, занимавшиеся разработкой методик работы с детьми с нарушением интеллекта: М.Ф. Гнездилов, В.В. Воронкова, А.К. Аксенова, Л.В. Петрова, Л.М. Лапшина и др.

Изучив психолого-педагогическую литературу по вопросу обучения чтению детей с нарушением интеллекта, мы пришли к выводу, несмотря на наличие достаточного количества теоретического материала, практические материалы (рекомендации и др.) по формированию навыка чтения у школьника с нарушением интеллекта в условиях изменения требований к уровню и качеству речевого развития умственно отсталого школьника, определенного специальным ФГОС, явно требуют пересмотра и осмысления.

На основании вышеизложенного, тема настоящего исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках «Литературного чтения» - очень актуальна.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность предложенного содержания психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках «Литературного чтения».

Объект исследования: особенности развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках «Литературного чтения».

Гипотеза исследования: психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка

чтения будет эффективным, если в процессе организации работы на уроках «Литературного чтения» будет систематически использовано предложенное содержание коррекционной работы.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научной литературы по теме исследования.
2. Выявить уровень сформированности и особенности навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта.
3. Предложить и апробировать содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках «Литературного чтения».
4. Оценить эффективность предложенного содержания психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках «Литературного чтения».

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснована возможность и эффективность психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках «Литературного чтения» в условиях реализации требований «ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью»

Практическая значимость исследования: доказана эффективность предложенного содержания психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения на уроках «Литературного чтения». Данные материалы могут быть использованы учителями-практиками специального образования и родителями детей с нарушением интеллекта в процессе обучения школьников чтению.

Методы исследования: анализ литературы; наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); математическая обработка результатов эксперимента.

Практическая база исследования: практическая часть исследования была проведена на базе МБОУ «С(К)ОШ №119 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 10 обучающихся начальных классов; все участники эксперимента имеют диагноз F70.

Структура диссертационного исследования: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты проблемы психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта в процессе развития навыка чтения

1.1 Понятие «навык чтения» в современной психолого-педагогической науке

Формирование навыка чтения – является одной из самых важных и сложных задач начальной школы. Этот навык определяется как фундамент и основа для всего последующего образования. Под определением навыка чтения понимается автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. Такая читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения чтения [35]. Именно такое «вдумчивое чтение», основанное на совершенном навыке чтения, становится средством приобщения ребенка к культурной традиции, погружения его в мир литературы, развития его личности

Навык чтения – это залог успешного учения, как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку.

Чтение - сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат "сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем" [5].

Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условнорефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее. В процессе письменной речи

устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь "является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием" [5]. Письменная речь является зрительной формой существования устной речи. В письменной речи моделируется, обозначается определенными графическими значками, звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т. е. букв.

Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

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. Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Понимание "осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение" [71]. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. В процессе чтения взрослого человека осознается лишь задача, смысл читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, неосознанно, автоматически. Однако эти автоматизировавшиеся в процессе обучения грамоте операции являются

сложными и многосторонними. Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется уже при анализе движений глаз читающего.

Движение глаза опытного чтеца происходит быстрыми скачками, от одной точки фиксации к другой. В процессе чтения происходит движение не только вперед (вправо), но и назад. Возвращение к ранее воспринятому, движение назад, носит название регрессии. Восприятие слов читаемого, т. е. сам процесс чтения, происходит в момент фиксации, остановки глаза на строке. В процессе непосредственного движения глаз восприятия читаемого не происходит. Это подтверждается и длительностью фиксаций глаз. В процессе чтения время остановок в 12 - 20 раз длиннее времени движения глаз по строке. Кроме того, при изменении условия чтения, при усложнении текста количество и длительность фиксаций претерпевают изменения, в то время как время движения глаз от одной остановки до другой остается неизменным. Количество остановок на строке бывает различным, оно не зависит от количества слов или букв в строке, так как фиксации глаз могут быть как между словами, так и на середине слова. Количество остановок меняется в зависимости от ряда условий: от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т. д.

В процессе чтения опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов. Но это не значит, что он игнорирует буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от его длины, от графического начертания букв, от характера элементов, составляющих букву. В процессе узнавания слова ориентиром служат доминирующие, наиболее характерные буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строчкой или находятся под строчкой. Кроме того, при узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанной части текста. Таким образом, смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста.

Чтение взрослого человека — это сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. "В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития" [19]. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Психолог Т. Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звуко-буквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения. Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Ступень овладения звуко-буквенными обозначениями. Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. "Однако восприятие и различение букв есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за которой скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка" [71]. Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения

звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков. Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена прежде всего в следующих случаях:

а) Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т. е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикуляционно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками, и наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

б) Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны. Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, как значимыми для данного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.). Значимыми являются смыслоразличительные признаки звука, которые служат передаче значения слов, т. е. при изменении которых меняется и смысл слова (например, глухость и звонкость: коза и коса, твердость и мягкость: был и бил). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука в нем имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно последующие. Например, звук с звучит по-разному в словах: сад, усы, косынка, солнце. Но во всех этих случаях основные признаки звука сохраняются. Звук остается звуком глухим, неносовым, твердым, фрикативным, переднеязычным. И вот эти признаки звука, имеющие смыслоразличительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему.

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Таким образом, ребенок должен отвлекаться от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируется представление о графеме, о соотношении буквы с фонемой. В том случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер.

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите существует всего несколько элементов печатного шрифта (Б. Г. Ананьев). Вследствие этого в русском алфавите существует очень много букв, сходных по своему начертанию.

В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче устанавливает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов (Б. Г. Ананьев и др.). Этот факт объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбуждательный.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка.

Процесс усвоения оптического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем), б) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи), в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв), г) пространственных представлений, д) зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем - вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период, читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным. А. Трошин назвал эту ступень "подсловным чтением". Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с самого начала послоговое воспроизведение читаемого. Поэтому после зрительного узнавания букв слога ребенок прочитывает этот слог слитно и целиком. В связи с этим основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является трудность слияния звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т. е. произнести слог так, как он звучит в устной речи. "Основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи" [19]. Чтобы слитно прочесть слог, необходимо представить тот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в

той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности и при чтении предложения. Так, каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью.

Степень слогового чтения. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный. Скорость чтения еще в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях, во II классе. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются при чтении длинные и

трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Степень становления целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т. е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения на этой ступени возрастает.

Степень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача - осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка

определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый.

Восприятие текстов младшими школьниками не соответствует восприятию зрелого чтеца и имеет ряд особенностей:

- фрагментарность, отсутствие целостности восприятия текста,
- слабость абстрагирующего и обобщающего восприятия,
- зависимость от жизненного опыта,
- связь с практической деятельностью ребенка,
- ярко выраженная эмоциональность и непосредственность, искренность сопереживания,
- превалирование интереса к содержанию речи, а не к речевой форме,
- недостаточно полное и правильное понимание изобразительно выразительных средств речи,
- преобладание репродуктивного (воспроизводящего) уровня восприятия.

Однако учитель должен знать специальные приемы, направленные на отработку правильности и беглости. Здесь имеют место два направления:

1) использование специальных тренировочных упражнений, совершенствующих зрительное восприятие, развитие артикуляционного аппарата, регуляцию дыхания;

2) применение при чтении художественных произведений принципа многочтения, предложенного М.И. Омороковой и описанного В.Г. Горецким, Л.Ф. Климановой.

Этот принцип состоит в том, чтобы при анализе текста постоянно обращать ребенка к перечитыванию отрывков, важных в смысловом отношении, и тем самым не только обеспечивать проникновение в идею произведения, но и добиваться правильного и беглого чтения.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность, выразительность [8]. Правильность – определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого текста. Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного текста. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно кол-во слов за 1 минуту). Сознательность чтения в методической литературе понимается как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному. Выразительность чтения – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему. Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста. Без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь. Без внутренней связи отдельно взятых компонентов текста не произойдет осознания идеи произведения. В свою очередь понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения.

1.2. Особенности формирования навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта

Нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость нарушения

и его органическое происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей.

При нарушении интеллекта ведущим симптомом является также диффузное (количественное) поражение коры головного мозга. Но не исключаются и отдельные (локальные) поражения, что приводит к разнообразию нарушений в развитии психических, особенно высших познавательных, процессов (восприятия, памяти, словесно-логического мышления, речи и др.) и их эмоциональной сфере (повышенная возбудимость или, наоборот, инертность, вялость).

Нередко у умственно отсталых детей наблюдаются нарушения в физическом развитии (дисплазии, деформация формы черепа и размеров конечностей, нарушения общей, мелкой моторики). Педагогическим критерием для диагностики детей с умственной отсталостью является их низкая обучаемость.

В настоящее время в практической работе педагоги используют международную классификацию (МКБ-10) по степени глубины интеллектуального дефекта.

Нарушение интеллекта подразделяется на формы: легкую (IQ в пределах 50-69), умеренную (IQ в пределах 35-49), тяжелую (IQ в пределах 20-34), глубокую (IQ ниже 20).

В школьном возрасте на первый план все больше выступают интеллектуальные расстройства таких детей, которые проявляются в разных сферах деятельности и поведения, главным образом - в учебной деятельности. При интеллектуальной недостаточности, оказывается нарушенной уже первая ступень познания – восприятие. Темп восприятия замедлен, объем узкий. Они с трудом выделяют главное или общее на картинке, в тексте, выхватывая лишь отдельные части и не понимая внутренней связи между частями, персонажами. Часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию слова. При правильном списывании текста, они не могут писать под диктовку. Также характерны трудности восприятия

пространства и времени, что мешает этим детям ориентироваться в окружающем. Часто даже в 8-9 лет они не различают правую и левую стороны, не могут найти свой класс, ошибаются в определении времени на часах, дней недели, времен года. Все мыслительные операции недостаточно сформированы. Отличительной чертой мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой. Слабость памяти проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько в ее воспроизведении (особенно словесного материала). И это является главным отличием их от детей с нормальным интеллектом. Внимание неустойчивое, переключаемость его замедлена. Эмоционально-волевая сфера отмечается неустойчивостью, неадекватностью эмоций. В работе они предпочитают легкий путь, не требующий волевых усилий. Однако, тенденции развития ребенка с нарушением интеллекта те же, что и нормально развивающегося. При своевременной правильной организации воспитания, как можно более раннем начале обучения многие отклонения развития у такого ребенка могут быть скорректированы и даже предупреждены. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. У детей с нарушением интеллекта, как правило, страдают все стороны речи. Формирование навыка чтения также имеет ряд особенностей.

Полноценный навык чтения характеризуется следующими качествами: правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью. Процесс формирования каждого качества у умственно отсталых учащихся достаточно своеобразен. Своеобразие проявляется уже в период обучения грамоте: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

В связи с тем, что контингент класса специальной (коррекционной) школы неоднороден по характеру и степени сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности, дети в процессе обучения чтению оказываются на разных этапах овладения этим навыком (С.Л.Мирский). Так, во 2-м классе некоторые ученики уже могут читать слитно отдельные, простые по структуре слова. Но большинство детей только осваивает слоговое чтение. Есть и такие учащиеся, которые продолжают сохранять побуквенное чтение. Более того, встречаются дети, не усвоившие даже всех букв. Такая же разнородность в уровнях овладения навыком чтения сохраняется и в старших классах.

Уроки чтения в младших классах коррекционной школы 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.

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].

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.

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Умственно отсталые учащиеся очень медленно накапливают слоговые образы. Это связано не столько с

недостаточно быстрым соотнесением звуков и букв, смешением их, затруднениями в слиянии одного звука с другим, сколько с тем, что дети не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности.

Характерные для умственно отсталых детей косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим.

В результате школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных лексем. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются так же быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются.

Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании логических связей — все это приводит к тому, что умственно отсталые дети читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учеников массовой школы, оказываются многочисленными, типичными для учеников специальной (коррекционной) школы и представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется даже в старших классах и тормозит развитие навыка беглого чтения.

Развитие беглости чтения тормозится еще и тем, что поле зрения у умственно отсталых детей ограниченное. Они обычно видят только ту букву (тот слог), на которую в данный момент направлен их взгляд. Кроме того, такие дети длительное время не могут пользоваться смысловой догадкой, что связано с их основным дефектом — интеллектуальной недостаточностью.

Беглость чтения — качественно новый этап этого процесса, когда скорость восприятия текста возрастает настолько, что понимание опережает

по времени произнесение. У учеников массовой школы беглость чтения развивается довольно быстро и в основном равномерно: в 1-м классе они читают со скоростью 30—40 слов в минуту, к концу 2-го класса количество читаемых слов за ту же единицу времени увеличивается до 70, а к 3-му классу — до 90. К 5-му классу скорость чтения достигает темпа чтения взрослого человека — 120—150 слов в минуту (при достаточно выразительном чтении вслух).

У умственно отсталых школьников в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей. При этом наблюдается значительная амплитуда колебания скорости чтения у отдельных учащихся. Темп чтения у умственно отсталых детей в большей степени, чем у учащихся массовой школы, зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста. Чем сложнее текст, тем медленнее читают дети. Однако в группе слабых чтецов, по данным Н.К. Сорокиной, большого разрыва в темпе чтения не наблюдается. Вероятно, такие учащиеся реализуют только техническую сторону чтения без смысловой обработки текста.

Если говорить о навыках выразительного чтения, то здесь можно отметить следующее: в первые годы обучения дети не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. Характерны или излишне громкое чтение, или излишне тихое. В целом же оно отличается монотонностью. По мере повышения уровня беглости и сознательности чтения улучшается и его выразительность. При этом, как и дети с нормальным интеллектом, многие учащиеся обладают неплохими способностями к выразительному чтению.

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 [18].

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 готовиться к выразительному чтению.

А.К.Аксёнова выделяет следующие правила. Логическому ударению подлежат: понятия, явления, действующие лица, о которых в тексте говорится впервые; слова-противопоставления; подлежащее в нераспространенном предложении; слова-перечисления; существительное в родительном падеже при сочетании с другим существительным; пояснение при глаголе; прилагательные, стоящие после существительных; сравнения; обращение, стоящее в начале фразы [1].

Ряд правил существует и в отношении выделения пауз. Когда логические паузы не совпадают с синтаксическими, они могут быть поставлены в следующих случаях: между группами подлежащего и сказуемого; перед соединительными и разделительными союзами и, или, да; между группами пояснительных слов; психологическая пауза, выражая различные чувства, выделяет слова, передающие напряжение; выражающие неожиданность, неоправданность происходящего; несущие большую смысловую нагрузку.

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

В исследовании В.Я. Василевской подробно анализируются трудности, которые испытывают умственно отсталые школьники младших классов при осмыслении текста. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказывают не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недостатки проявляются в тех случаях, когда наблюдается несоответствие между конкретными фактами,

описываемыми в произведении, и внутренним смыслом происходящего. Даже имеющийся у детей опыт не всегда помогает правильному усвоению содержания произведения. Нередко из-за совпадения внешне сходных моментов (название текста, одинаковые имена героев и др.) активизируются случайные ассоциации.

Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. В подобных случаях ученики, как правило, сокращают число действующих лиц, приписывают одному герою поступки другого. Нарушение наглядно-образного мышления приводит к неточному, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Бедность словаря школьников, неточное понимание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого.

По мере перехода детей из класса в класс осознание читаемых текстов улучшается. Увеличивается круг тем, в которых школьники начинают ориентироваться, правильно воспринимая не только информацию, заложенную в тексте, но и смысловые связи между блоками информационных единиц. По мере развития темпа чтения увеличиваются пропуски отдельных моментов повествования, что может приводить к неполному или неточному пониманию прочитанного, встречается полное искажение смысловой структуры. Не преодолеваются до конца и трудности, связанные с осмыслением главной мысли произведения. Все это свидетельствует о том, что нарушение мыслительных операций ограничивает возможности школьников в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим качеством последнего.

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 2—3-м 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].

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 коррекционной 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.

Характерным для умственно отсталых детей является то, что ребенок в одно и то же время использует как примитивные, так и более совершенные способы чтения.

1.3 Развитие навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения»

Обучение чтению учащихся младших классов коррекционной школы является наиболее трудным разделом обучения русскому языку.

Порядок изучения звуков и букв, слоговых структур определяется данными фонетики в современном её развитии. Но специфические особенности развития школьников с нарушением интеллекта 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 [37].

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, на ряду с предыдущими, включают в себя овладение чтением слов с йотированными гласными, когда они стоят в начале слова и составляют слог [10], [38].

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 школьникам с нарушением интеллекта, 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 [19].

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.

В коррекционной школе приходится специально учить детей пользоваться двумя способами чтения (по слогам и целыми словами), так как только в этом случае они смогут постепенно переходить от послогового чтения к быстрому «узнаванию» слова [2], [6], [14].

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 прочитывают отрывок, ориентируясь на иллюстрацию, на вопрос учителя, на конкретное задание. Повторное чтение можно проводить при делении текста на части или озаглавливании их, при чтении по ролям, при подготовке к выразительному чтению и т. д. [1]

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 детей с нарушением интеллекта [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. Причем 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 [29]:

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 в коррекционной 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 требуется 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 предлагаемого в данный момент [10].

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 дети с нарушением интеллекта часто не замечают непонятных для них слов. Вместе с тем развитие их самостоятельности способствует повышению уровня осознанности в работе над текстом.

Особенно сложным в школе является анализ изобразительных средств художественного произведения. Трудность заключается в том, что недостатки образного мышления, обедненность конкретного чувственного опыта детей с

нарушением интеллекта не позволяют им ясно представить описанную в произведении картину, а общее недоразвитие абстрактного мышления затрудняет перенос признаков одного явления на другое [23].

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 и развития речи поможет ввести этот словарь в активную речь детей [2].

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.

Чтобы повысить работоспособность детей на всех этапах урока, можно использовать приемы, о которых говорится в методике М. Ф. Гнездилова [14]:

- 1) соответствующие задания учителя;
- 2) предварительное спланированное чтение;
- 3) коллективное комбинированное чтение.

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 в коррекционной школе, начинается с III 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 [18].

Самостоятельно пересказывать прочитанное учащиеся начинают с конца второго года обучения, а в I и II классах они в основном передают содержание текста по вопросам. И в том, и в другом случае пересказ подкрепляется демонстрацией действий учащихся, показом соответствующих событий на картинках, самостоятельными зарисовками.

Заключительной стадией работы над произведением являются творческие работы - рисунки к тексту, изготовление макетов, составление монтажей, альбомов, инсценировки, а в старших классах, кроме того, сочинения на различные темы, связанные с прочитанным, изложения коротких отрывков.

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

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 детей с нарушением интеллекта протекает в единстве.

А.К. Аксёнова, Н.Г. Галунчикова отмечают, что только многократного повторения явно недостаточно для отработки у школьников с нарушением интеллекта 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 в коррекционной 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.

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

В коррекционной школе навык молчаливого чтения вырабатывается с большим трудом в силу его самостоятельности и меньшей мотивированности. 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 коррекционной школы этому экономному и необходимому виду чтения. В III классе чтение про себя формируется как самостоятельный вид чтения.

Тексты, предлагаемые ученикам III 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 [37].

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.

Развитие навыка выразительного чтения осуществляется на уроках и во внеклассное время как на материале текстов в книгах для чтения, так и на основе специально подобранных упражнений. Учащиеся специальной школы должны научиться владеть всеми компонентами речевой интонации, но с разной степенью осознания [1].

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 детей с нарушением интеллекта. 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. Сравнение (в процессе экскурсий, демонстрации наглядных пособий) слов, употребленных в прямом и переносном значениях, составление картинного плана, широкое использование приема зарисовок в значительной мере способствуют преодолению недостатков в понимании младшими школьниками образных выражений.

Указанных видов фронтальной работы, способствующих формированию навыка осознанного чтения, не всегда оказывается достаточно в отношении отдельных учащихся специальной школы. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов.

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.

Обучение чтению учащихся младших классов коррекционной школы является наиболее трудным разделом обучения русскому языку. Выработка навыка чтения происходит сложным путём, состоящим из ряда последовательных этапов. Различные виды фронтальной работы, способствующие формированию навыка чтения, не всегда оказываются эффективными в отношении отдельных учащихся вспомогательной школы. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов.

Специфические особенности развития школьников с нарушением интеллекта вносят некоторые коррективы в применение аналитико-синтетического метода в коррекционной 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.

Наиболее сложным моментом в овладении навыком чтения является слияние звуков, обозначаемых буквами. Процессу слияния необходимо специально учить. 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.

В школе приходится специально учить детей пользоваться двумя способами чтения (по слогам и целыми словами), так, как только в этом случае они смогут постепенно переходить от послогового чтения к быстрому «узнаванию» слова.

В развитии навыка сознательного чтения огромное значение имеет 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. Эти виды работы приобретают ряд специфических черт в коррекционной школе.

Развитие навыка выразительного чтения осуществляется на уроках и во внеклассное время как на материале текстов в книгах для чтения, так и на основе специально подобранных упражнений. Учащиеся специальной школы должны научиться владеть всеми компонентами речевой интонации, но с разной степенью осознания.

Учителю приходится чаще всего пользоваться дедуктивным методом, когда от общего вопроса учащиеся идут к выявлению деталей, которые могут помочь углубленному пониманию прочитанного. На уроках чтения нужно специально заботиться о приёмах организации мыслительных процессов, помогать учащимся в осознании смысловой структуры текста.

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

Выводы по 1 главе

Чтение - сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Выделяют следующие четыре ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звуко-буквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность, выразительность. Правильность – определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого текста. Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного текста. Сознательность чтения в методической литературе понимается как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному. Выразительность чтения – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Нарушение интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга.

Нарушение интеллекта подразделяется на формы: легкую, умеренную, тяжелую, глубокую.

Процесс формирования каждого качества чтения у детей с нарушением интеллекта достаточно своеобразен.

Своеобразие проявляется уже в период обучения грамоте: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании логических связей — все это приводит к тому, что умственно отсталые дети читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др.

У умственно отсталых школьников в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей. Дети не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. Характерны или излишне громкое чтение, или излишне тихое. В целом же оно отличается монотонностью. Ученики с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказывают не в состоянии без

помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения.

Порядок изучения звуков и букв, слоговых структур определяется данными фонетики в современном её развитии. Но специфические особенности развития школьников с нарушением интеллекта 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.

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.

Работа по развитию навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения у детей с нарушением интеллекта протекает в единстве и логической последовательности всех этапов.

ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» в процессе развития навыка чтения

2.1 Организация и база исследования навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта

Практическая часть исследования была проведена на базе «С(К)ОШ №119 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие десять учеников 4 класса с нарушением интеллекта 10-11 летнего возраста.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

Одинаковая возрастная категория, одинаковые сроки обучения;

Характер дефекта (F 70 легкая умственная отсталость).

Для проведения констатирующего эксперимента использовались традиционные методы обследования чтения у детей с нарушением интеллекта, разработанные А.К. Аксёновой, М.А. Ворониной, Р.И. Лалаевой [12; 15]. Критерии оценивания, которые были использованы утвержденные на методическом объединении и регулярно используются в методической деятельности педагогов.

Используемая методика проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно – исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования. Проанализированы работы М.Ф. Гнездилова, Т.Г. Рамзаневой, А.Н. Корнева, М.И. Омороковой, М.А. Ворониной, Р.И. Лалаевой, Г.В. Чиркиной, А.К. Аксеновой, и других авторов занимающихся изучением особенностей чтения у обучающихся с нарушением интеллекта.

Данная методика модифицирована и адаптирована к возрасту обследуемых детей, а именно: увеличен объем, изменена структура, изменены тексты для обследования, добавлен ряд заданий.

Методика обследования включала в себя две серии заданий:

Серия 1 – обследование техники чтения;

Серия 2 – обследование сформированности осознанного чтения.

Обследование чтения проводилось в индивидуальной форме.

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

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

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

Тексты для обследования подбирались в соответствии с примерной программой для 3-4 классов для детей с легкой степенью умственной отсталостью.

1.Обследование техники чтения

Ребенку предъявлялась инструкция: «Прочти вслух рассказ».

Материал для обследования: рассказ Жеребятка и щенята (по Ю. Дмитриеву) (приложение 1)

Критерии оценивания:

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

2.Беглость (темп чтения).

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

4.Правильность слов.

5. Осознанность.

Высокий уровень (5 баллов).

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

Правильность: отсутствие нарушения произношения.

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

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

Средний уровень (4 балла)

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

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

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

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

Низкий уровень (1-3 балла)

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

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

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

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

2.Обследование сформированности осознанного чтения

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

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

1)рассказ с последовательным развитием событий, не имеющий сложные смысловые связи («Птичка» по Л.Н. Толстому)., рассказ первого вида;

2)рассказ с пропущенным звеном в развитии сюжета («Дым» по Б. Житкову);

3)рассказ с противоречием между внешним конкретным содержанием и внутренним смыслом («Бумажный змей» Е.А. Пермяка);

4)рассказ со скрытым текстом («Трое в лодке» по В. Пескову).

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

Рассказ I вида

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

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

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

—Что Сереже подарили на день рождения?

—Что сказала мама про сеть для ловли птиц?

—Как Сережа поймал чижа?

—Как мальчик ухаживал за птицей?

—Почему чиж разбился?

—Как Сережа переживал за чижа?

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

Критерии оценивания рассказа I вида

3 балла – пересказ с соблюдением полноты событий;

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

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

Рассказ II вида

Рассказ с пропуском в развитии сюжета. Обучающимся предлагалось произведение по Б.Житкову «Дым» (приложение 2).

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

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

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

Критерии оценивания рассказа II вида

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

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

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

Рассказ III вида

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

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

Критерии оценивания рассказа III вида

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

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

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

Рассказ IV вида

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

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

Так, вниманию обучающихся предлагался текст Е.А. Пермяка «Бумажный змей» (приложение 2).

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

Критерии оценивания рассказа IV вида

3 балла обучающийся самостоятельно находит скрытый смысл произведения;

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

1 балл – в нахождении скрытого смысла помощь экспериментатора не

помогает.

Уровни успешности выполнения второй серии заданий:

Высокий уровень – 12-10 баллов;

Средний уровень – 7-9 баллов;

Низкий уровень – менее 7 баллов.

Экспериментальное изучение психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта проходило в три этапа:

1 этап – констатирующий этап – первичная диагностика уровня сформированности навыка чтения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

2 этап – формирующий этап – разработка содержания и реализация психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения».

3 этап – контрольный этап – повторная диагностика уровня сформированности навыка чтения учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта с целью оценки эффективности реализованного содержания психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения».

2.2 Состояние навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта

Чтение — это сложный учебный навык уровень сформированности, которого во многом определяет сформированностью отдельных его параметров. В рамках данного исследования, мы определили следующие критерии оценки сформированности навыка чтения: беглость, правильность, выразительность, которые изучали в рамках техники чтения, осознанность

Анализ результатов проведен по каждому заданию.

Результаты выполнения первой серии констатирующего эксперимента (обследование техники чтения) представлены на рисунке 1. (приложение 3)

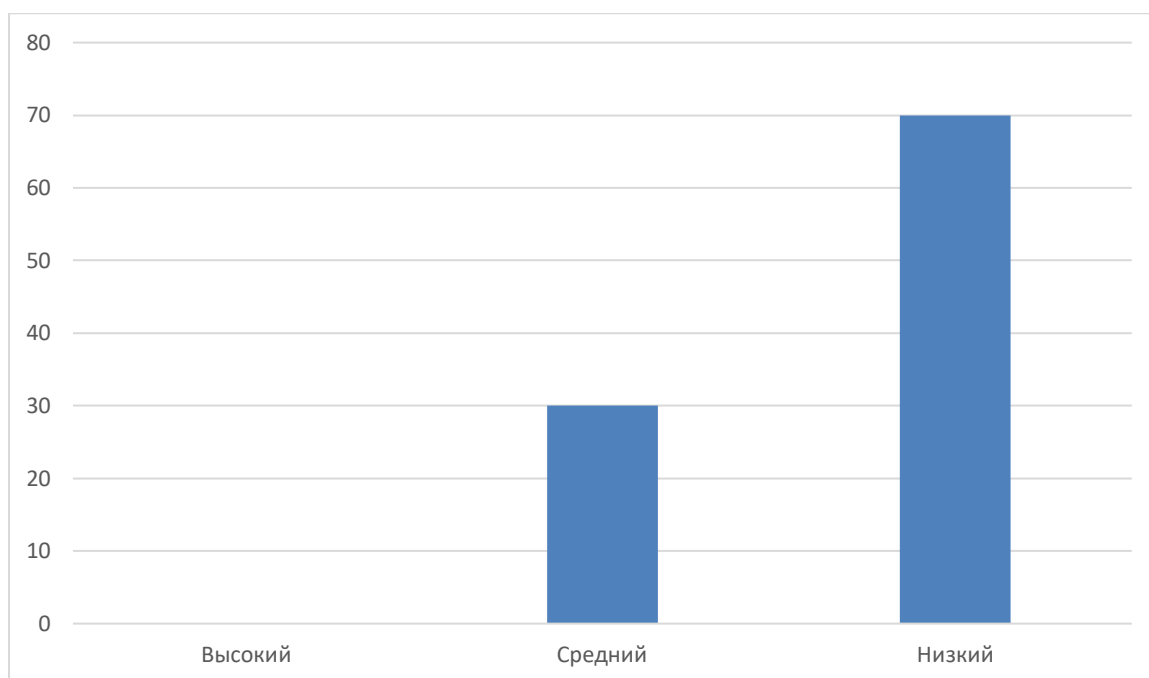


Рисунок 1 — Уровень сформированности техники чтения у младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента (%).

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

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

Качественный анализ результатов указывает на то, что: - 30 % испытуемых (Виктор Б., Евгений Л., Яна Т.) владеют смешанным типом чтения, преобладает чтение целыми словами, но часто переходят на послоговое чтение. Это объясняется наличие в тексте слов разной слоговой

структуры, в том числе и многосложных (жеребята, беспомощными и др.).

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

Аналогичные результаты получены при обследовании осознанности чтения. Ни один из 10 детей не показал высокий уровень сформированности осознанного чтения.

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

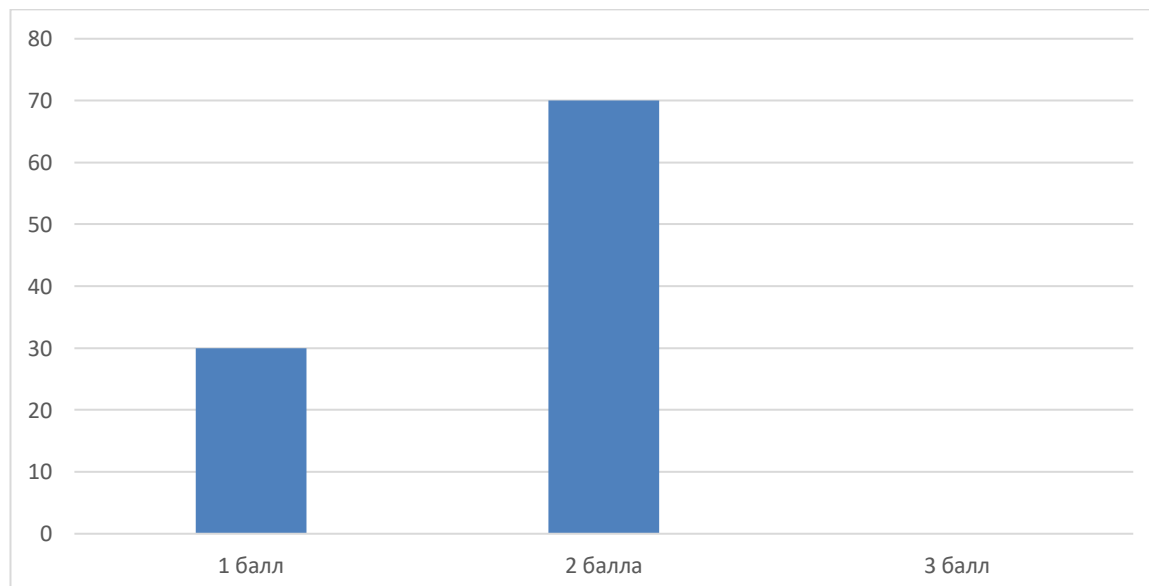


Рисунок 2 — Уровень сформированности осознанности чтения (рассказ I вида) у младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента (%).

Как видно из гистограммы, при выполнении первого задания 3 балла

выявлены у 0 % испытуемых, 2 балла – у 30%, 1 балл у 70%.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

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

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

Испытуемые данной группы не могли самостоятельно передать содержание прочитанного.

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

Учащиеся пересказывали основное содержание рассказа, но в очень сжатой форме – не более 5-7 предложений с незначительными искажениями смысла прочитанного.

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

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

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

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

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

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

Результаты выполнения второго задания (пересказ текста II вида) второй серии констатирующего эксперимента представлены на рисунке 3 (Приложение 3).

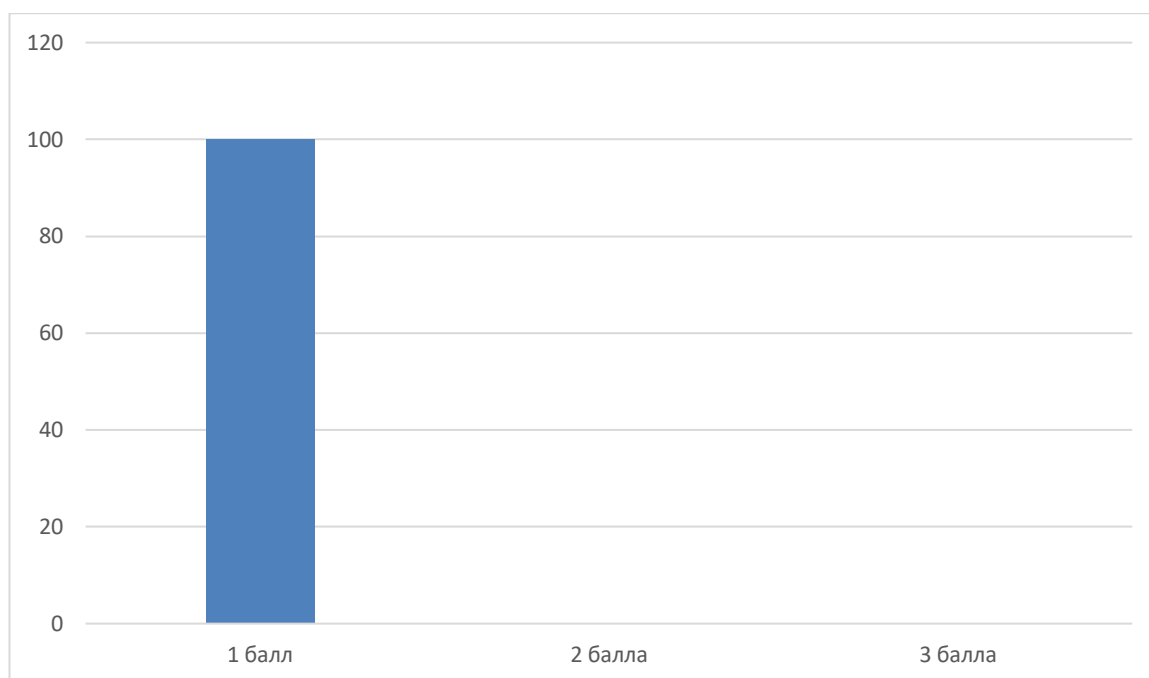


Рисунок 3 — Уровень сформированности осознанности чтения (рассказ II вида у младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента (%)).

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

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

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

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

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

был».

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

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

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

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

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

Результаты выполнения третьего задания второй серии констатирующего эксперимента (пересказ текста III вида) представлены на рисунке 4 (Приложение 3).

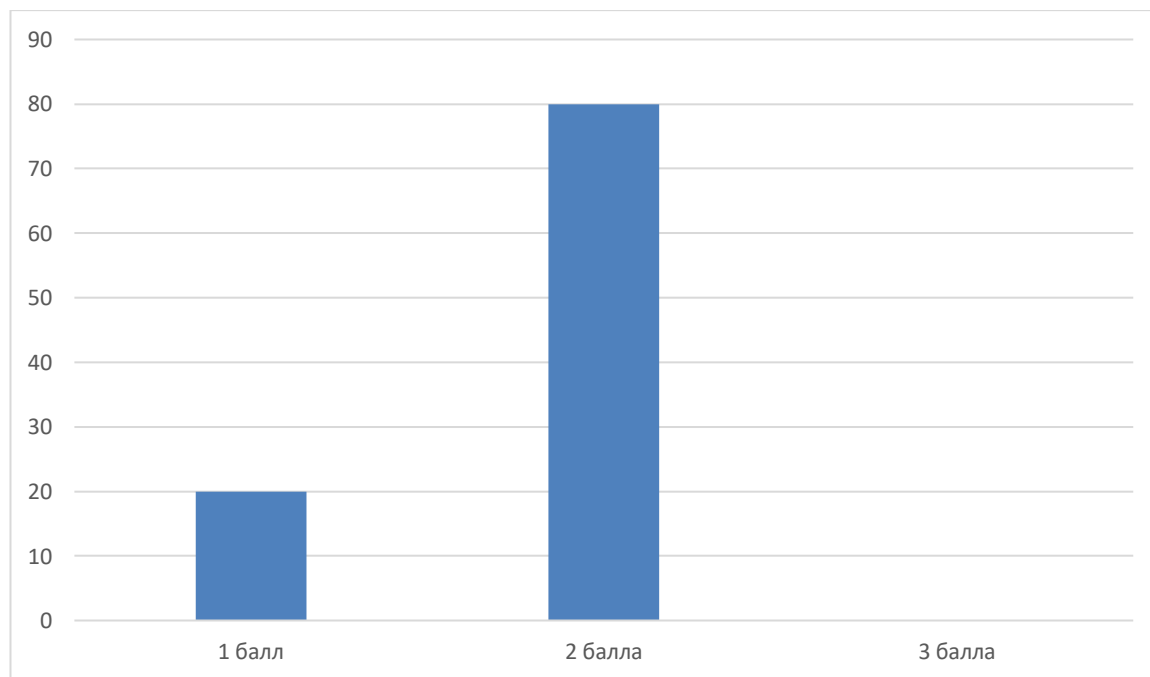


Рисунок 4 — Уровень сформированности осознанности чтения (рассказ III вида у младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента (%)).

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

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

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

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

1. Пересказывая этот текст, все учащиеся опирались на план:
2. Как увидели мальчиков в лодке рыбаки?
3. Как мальчики оказались в лодке?
4. Почему они не смогли пристать к берегу?
5. Что в это время происходило в поселке?
6. Что делали ребята, чтобы не замерзнуть ночью?
7. Как были спасены мальчики?

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

Или дети могут воспринимать лишь одну линию сюжета:

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

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

Результаты выполнения четвертого задания второй серии констатирующего эксперимента (пересказ текста IV вида) представлены на рисунке 5 (Приложение 3).

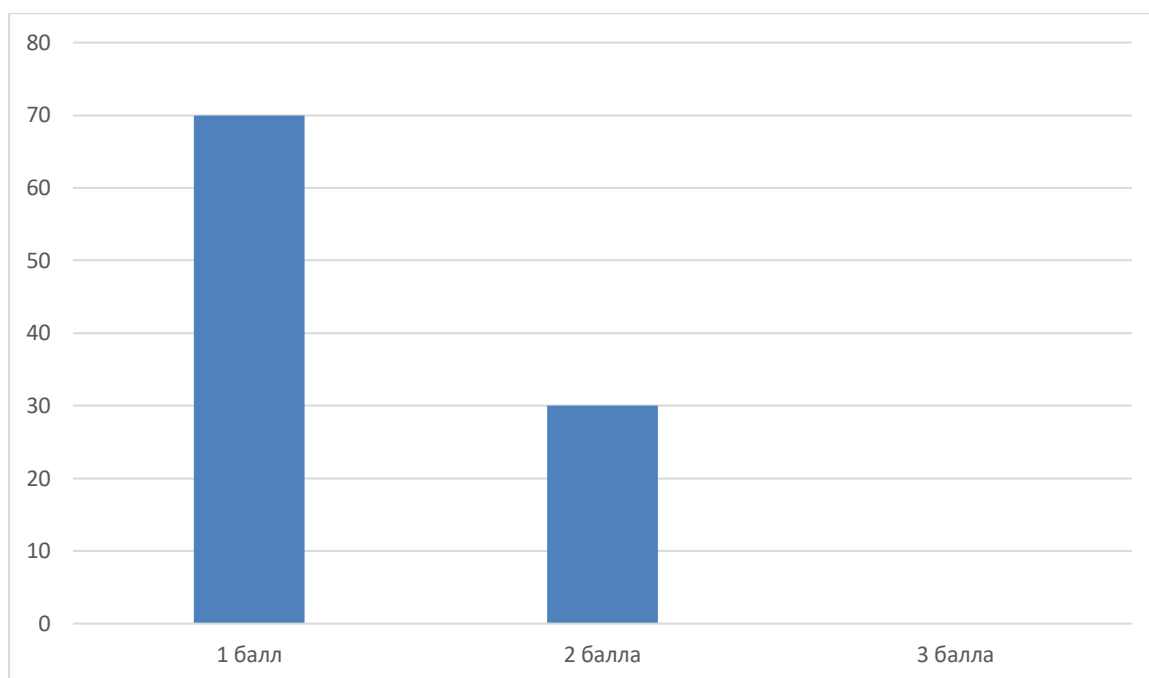


Рисунок 5 — Уровень сформированности осознанности чтения (рассказ IV вида у младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента (%)).

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

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

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

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

Общие результаты обследования сформированности осознанного чтения представлены на рисунке 6 (Приложение 3).

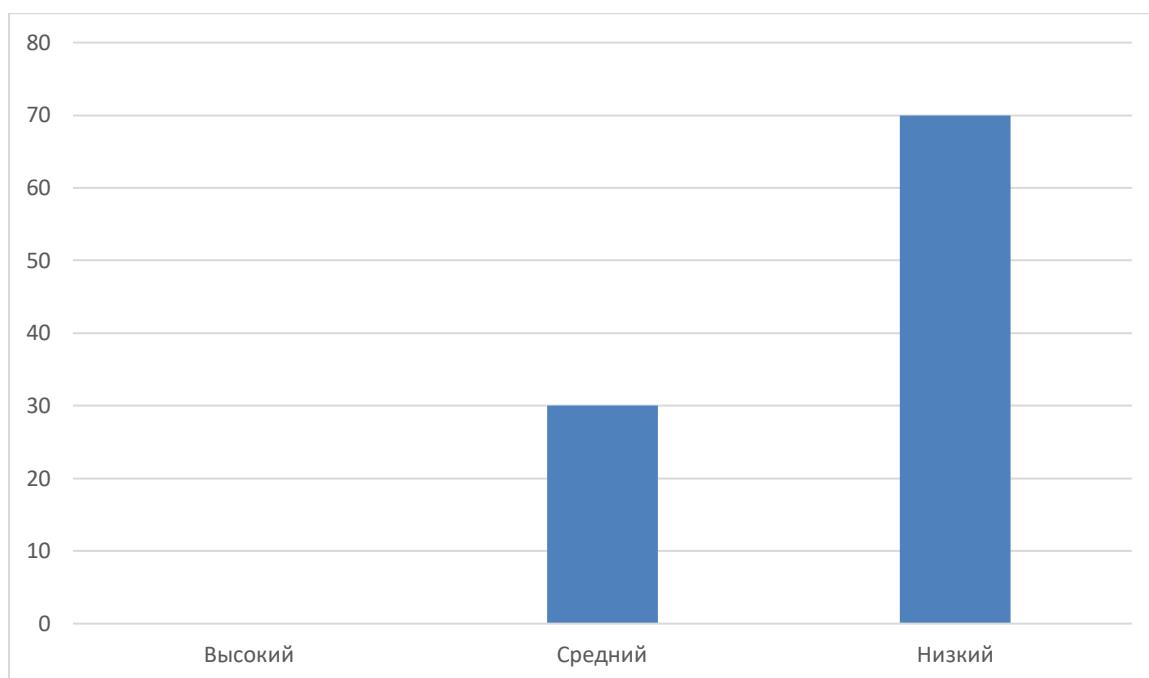


Рисунок 6 — Уровень сформированности осознанности чтения у младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента (%).

Как видно из гистограммы осознанность чтения находится на среднем уровне у 30% испытуемых - на низком – у 70%.

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

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

Особенно ярко проявляются несовершенства мышления: неумение

анализировать текст, восстановить текст, логическую последовательность.

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

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

Больших усилий учащихся при обследовании потребовал рассказ с изменением временным планом действия.

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

2.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» в процессе формирования навыка чтения

В ходе изучения анализа результатов исследования уровня сформированности навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на констатирующем этапе был сделан вывод о необходимости

усовершенствования форм психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения». Поэтому нами был предложен комплекс информационно-компьютерных технологий (ИКТ), согласно календарно-тематическому планированию 4 класса, направленный на развитие навыка чтения детей с нарушением интеллекта и включающий домашнее задание для закрепления отработанного материала.

Использование информационных компьютерных технологий в специальной (коррекционной) школе является необходимым условием эффективности коррекционно-развивающего обучения, позволяет проводить как фронтальную, так и индивидуальную работу на уроке, способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к учению, расширению возможностей работы с наглядным материалом.

При использовании мультимедийных презентаций знания приобретаются по разным каналам восприятия (зрительным, слуховым), поэтому лучше усваиваются, запоминаются на более долгий срок. Еще К. Д. Ушинский отметил, что знания будут тем прочнее и полнее, чем большим количеством органов чувств они воспринимаются.

Использование презентаций значительно облегчает подготовку к уроку, делает уроки нетрадиционными, запоминающимися, интересными, более динамичными. Информационные технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. В обучающих цифровых образовательных ресурсах (ЦОР) могут быть использованы разнообразные формы наглядности: таблицы, схемы, опорные конспекты и так далее. Это демонстрация не только статичной информации, но и различных языковых явлений в динамике с применением цвета, графики, эффекта мерцания, звука, которые позволяют воссоздавать реальную обстановку деятельности.

Интеграция ИКТ и современных педагогических технологий способна стимулировать познавательный интерес к чтению, создавая условия для мотивации к изучению этого учебного предмета. Это рациональный способ

повышения эффективности и интенсификации обучения и самообучения, повышения качества образования.

Использование компьютера как средства формирования навыка чтения в силу своей универсальности помогает решить задачу развития личности ученика:

- 1) каждому ребенку работать в своем темпе;
- 2) вовлекать в работу всех детей без исключения;
- 3) увеличить объем учебного материала;
- 4) составлять ответы, дополнять предложения и т.д.;
- 5) значительно сокращать время на составление рассказа по картине;
- 6) поэтапно предъявлять учебный материал под постоянным контролем;
- 7) уменьшить количество речевых, орфографических, синтаксических ошибок.

Внедрение информационных технологий в процесс обучения проводится с учётом санитарно–гигиенических норм, что обеспечивает здоровьесберегающий режим обучения. Уроки с компьютерной поддержкой должны строиться грамотно. За компьютером дети находятся не более 20 минут, но и это время разбивается на несколько периодов. В течение уроков проводятся физкультурные минутки, для снятия зрительного напряжения проводятся различные «минутки отдыха», специальные упражнения для глаз. Кроме того, смена видов деятельности способствует снижению утомляемости детей.

Современный педагог должен уметь работать с новыми средствами обучения хотя бы ради того, чтобы обеспечить одно из главнейших прав ученика – право на качественное образование. При этом следует твердо усвоить, что информационно–образовательные ресурсы не должны заменять педагогических технологий. Они призваны оптимизировать затраты педагога, помочь сосредоточиться на индивидуальной и наиболее творческой работе – отвечать на непростые вопросы любознательных учеников и, наоборот, пытаться расшевелить пассивных. И, конечно, учить ребят видеть красоту

слова, красоту окружающего мира, воспитывать гражданина, полноценную личность.

На уроках по обучению школьников чтению используем широкий спектр мультимедийно-дидактических средств рисунок 7 (приложение 4)

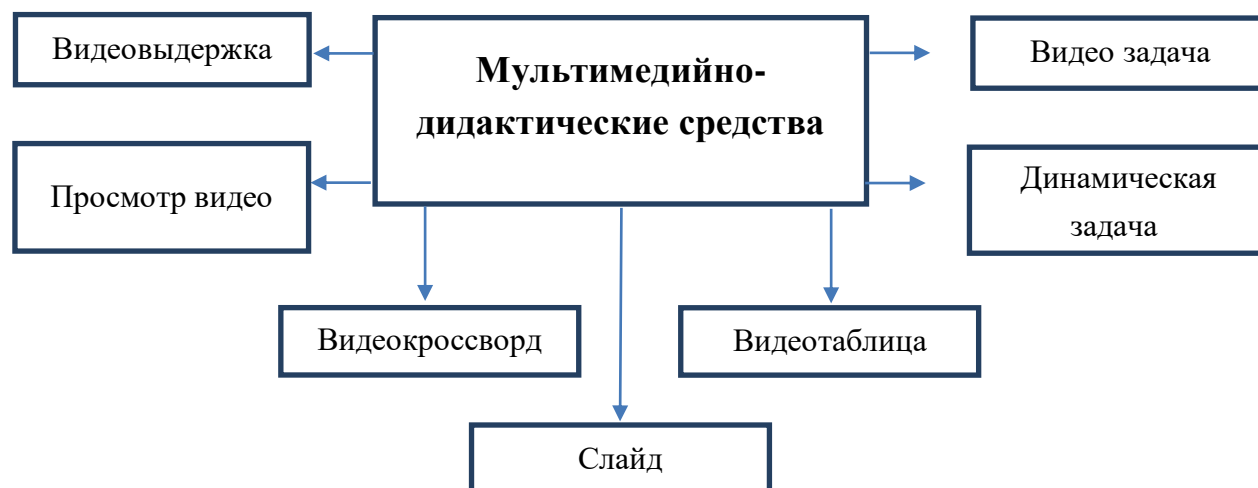


Рисунок 7 — Мультимедийно-дидактические средства для формирования навыков чтения на уроках «Литературного чтения»

Слайд представляет собой отдельный фрейм (окно), занимающий всю доступную площадь экрана, на которой размещаются учебный текст, графические, видео– и аудио–объекты, командные кнопки, предназначенные для организации интерактивного процесса между компьютером и учеником. Слайды используются на уроках чтения для иллюстрации каких–либо теоретических сведений, положений, объяснения понятий и т.д.

Слайды могут использоваться на любых этапах урока. Путешествуя по слайдам, школьники работают с интересом и увлечением. А в памяти у них остаются не только понятия, но и зрительные образы, которые помогают дальнейшему использованию полученных знаний в процессе обучения.

Видеовыдержки из словаря – это точные выдержки словарной статьи, демонстрируемые на экране компьютера или через мультимедийный проектор. В них раскрывается лексическое значение слова, дается анимированное изображение объекта, о котором идет речь. Изображение

объекта может быть строго реалистическим и с элементами условности. Видеовыдержки из словаря имеют звуковое сопровождение.

Видеовыдержки из произведений художественной литературы – это цитаты, взятые из изучаемого текста. Они сопровождаются иллюстрациями из художественных произведений, которые служат фоном для напечатанного текста. Видеовыдержки подбираются учителем в соответствии с изучаемыми темами, например, при знакомстве с признаками текста, структурными элементами текста, композицией основных типов текста и т.д. Они используются на любых этапах урока.

Видеовыдержки из произведений художественной литературы позволяют проводить исследовательскую работу по анализу текста, установлению содержательно–логических связей в тексте т.д.

Видеозадачи – это упражнения, которые выполняются на уроках чтения посредством умозаключений с использованием текстового материала, предъявляемого на экране компьютера. Видеозадачи решаются школьниками при объяснении учителем нового материала или организации работы над ошибками, а также в ходе обобщающего повторения. Например, учащимся дается задание «Собери из слов пословицы»: учитель предлагает учащимся набор слов (на мониторе они располагаются хаотично), а учащимся необходимо разместить их в порядке, чтобы получилось предложение. Выполнив задание в тетради, проверить можно на экране компьютера (правильный ответ).

Еще в качестве примера можно привести задание «Собери фразу», используя цвета светофора. Выполнение заданий с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Подобного рода задания позволяют развивать связную речь детей с нарушением интеллекта.

Включение в презентацию заданий, тестов, вопросов, дидактических игр разного уровня сложности позволит актуализировать имеющиеся у детей знания, закрепить и обобщить полученные в ходе урока сведения,

осуществляя индивидуальный подход к учащимся. При возникновении ситуации затруднения есть возможность неоднократного возвращения к нужному слайду, для уточнения, получения подсказки в виде разъяснения или выбора варианта ответа. Показ на экране правильного ответа, будет способствовать выполнению учащимися самопроверки.

Видеокроссворды – это игры–задачи. Фигура, состоящая из квадратов для букв и представляющая собой перекрещивающиеся слова, выводится на экран компьютера или проецируется через мультимедийный проектор. Они могут проецироваться на экран как для одновременной работы со всем классом, так и для индивидуальной работы с учащимися на персональных компьютерах.

Специфика видеокроссвордов состоит в том, что их учащиеся отгадывают за компьютером, заполняя квадраты, предназначенные для букв. Если весь видеокроссворд решен верно, то на мониторе появится надпись «Молодец!», (если видеокроссворд решен неверно, то компьютер «попросит» ученика подумать еще.) Кроссворды хорошо использовать при закреплении материала.

Кроссворды и загадки, вводимые в урок, помогут активизировать мышление и речь ребенка, успешнее решать задачи его всестороннего, гармоничного развития. Использование кроссвордов, загадок, различных занимательных заданий делают мультимедийный урок более интересным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его. Много разных и интересных кроссвордов можно использовать на всех этапах уроках, после изучения любой темы, а также и на других уроках.

Видеотаблицы – это печатный видеоматериал, выводимый учителем непосредственно на экран компьютера, сгруппированный в виде нескольких столбцов, имеющих самостоятельные заголовки и отделенные друг от друга горизонтальными и вертикальными линиями.

Таблицы – наиболее распространённый, традиционный вид пособий, реализующий зрительную наглядность. Ведущее место таблиц среди других

средств зрительной наглядности определяется тем, что они обеспечивают длительное, практически неограниченное во времени экспонирование языкового материала.

Особенно активно взаимодействие учащихся с динамическими таблицами и опорными схемами.

Динамическая таблица – это печатный материал, выводимый учителем непосредственно на экран компьютера. Динамические таблицы применяются учителем при изучении нового материала, закреплении знаний и т.д.

Работая с данной схемой при выполнении практических заданий, ученик запоминает её уже потому, что зрительная память детей обычно неплохо развита.

Большое распространение получают так называемые таблицы–схемы. Очень удобно их использовать при опросе учащихся. Вывод таблицы на экран компьютера, облегчает работу учителя, и учащимся интересней с ней работать.

Все это облегчает восприятие и понимание материала, позволяет ярко предъявлять языковую наглядность, материализовать ее с помощью иллюстраций, подчеркиваний, цвета.

Видеопросмотры на уроках особенно важны для повышения общей культуры учащихся, обучения их «умному сопереживанию», формированию визуальной культуры. Они дают материал для дискуссий, различного рода сообщений, творческих работ, повышают мотивацию учащихся и активизируют их творчество.

В настоящее время нет комплекта учебных кино– или видеофильмов, разработанных специально для специальной школы VIII вида. Поэтому учителя пользуются учебными фильмами, созданными для учащихся общеобразовательных школ, научно–популярными фильмами отечественного и зарубежного производства, а также собственной видеопродукцией.

При разработке комплекса информационно-компьютерных технологий для использования на уроках «Литературного чтения» и дома для

закрепления материала, нами была установлена главная цель – формирование навыка чтения у учеников 4 класса с нарушением интеллекта. В ходе урока мы предлагаем использовать задания, направленные на формирование и развитие правильности, беглости, выразительности и осознанности чтения школьников.

Правильность является одним из ключевых критериев навыка чтения, без умения правильно прочесть инструкцию к заданию нет шансов на его выполнение. Только при сформированном навыке правильного чтения можно приступать к формированию остальных критериев навыка чтения в целом. Исходя из результатов эксперимента, у большинства детей правильность чтения сформирована, но требуется закрепление и усовершенствование данного навыка. Эффективным направлением при воспитании правильности чтения являлось следующее направление - развитие умения прогнозирования текста. Формы работы, которые мы использовали:

1. Чтение устойчивых сочетаний (девица красавица).
2. Нахождение в тексте слов, похожих по буквенному составу на слово на слайде.
3. Нахождение в абзаце слов, написанных на слайде.
4. Чтение предложений по догадке (даём начало и вопрос «Чем может закончиться?»).
5. Чтение слов по нижним или верхним половинкам букв.
6. Вставить в текст на слайде слова из читаемого упражнения.
7. Составить пословицу из частей и найти абзац текста, к которому её можно отнести.
8. Упражнения на словоизменения или словообразования.
9. Чтение слов, написание которых отличается одной-двумя буквами или порядком их расположения.
10. Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем.

Одним из эффективных приемов работы по выработке у учащихся навыка правильного чтения являлась речевая зарядка.

В задачи речевой зарядки входило установление прочной связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения, накопление в памяти слогов и слов, схватываемых сразу, без побуквенного чтения, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова.

Речевая зарядка отлично служит и целям развития личности ребенка с нарушением интеллекта. В момент хорового чтения ученики осознают себя частью классного коллектива. Замкнутые, малообщительные дети в совместной деятельности ведут себя более свободно, раскованно.

Виды упражнений, используемых на речевых зарядках:

1. Дифференциация сходных слогов и слов;
2. Чтение слогов по подобию.

Предлагая упражнения необходимо обращать внимание школьников на то, как образованы слоги, расположенные столбиком: они все с одной и той же гласной, т. е. положение губ при произнесении отдельного гласного и слога с этим гласным одинаково.

В процессе неоднократного воспроизведения подборки сходных слов в памяти учащихся быстрее накапливаются зрительные образы слов, узнаваемых ими сразу, с одного взгляда.

3. Чтение скороговорок, двустопных с отработанными слоговыми структурами (Был у бабушки баран бил он бойко в барабан).

Задания подобного рода закрепляют чтение слов с трудными слоговыми структурами, отрабатывают ритм, темп чтения, четкость артикуляций. Их хоровое проговаривание способствовало организации учащихся и создавало хороший эмоциональный фон.

Речевая зарядка проходит с наибольшим эффектом, если она непосредственно предшествует чтению текста самими детьми. К этому моменту содержание произведения ученикам уже знакомо из чтения учителя.

Слова, отобранные для речевой зарядки, легче осмысливаются детьми, поскольку ранее они были восприняты в контексте. После первого чтения слов выясняется значение тех из них, которые не знакомы школьникам или которые, по мнению учителя, могут быть неточно поняты ими. На речевую зарядку отводится четыре-пять минут в зависимости от объема материала.

Для проведения речевой зарядки необходимы определенные наглядные пособия и прежде всего таблицы, в данной деятельности особенно удобно использовать ИКТ, так как они значительно экономят время при подготовке к уроку.

Например, при чтении стихотворения И. Сурикова «Зима» для упражнения слова группировать таким образом:

при-на-крыл-ся не-про-буд-но

кру-жит-ся пе-ле-но-ю

Учитель читал слова и объяснял их значение, привлекая к объяснению детей. Далее написанное читали ученики, индивидуально и хором.

Слова прочитывались учениками каждого ряда «на соревнование». Подсчитывается количество правильно прочитанных слов.

Ставилась задача: при чтении стихотворения все девять слов обязательно читать целым словом, остальные слова — по слогам.

Белый	Снегом	Солнце
На землю	Поле	Мало
Тихо	Стали	Зима

В предварительные упражнения включались и другие игровые моменты, например: «Слог потерялся», «Буква потерялась». На слайде появлялись слова из текста с пропущенной буквой или слогом. Учащиеся должны их прочесть, догадавшись, какая буква (слог) потеряна. Эта игра заставляла внимательно вглядываться в слово.

«Шепни на ушко». На слайде появляются слова и исчезают. Ученики должны прочитать и шепнуть на ухо учителю, какое слово они прочитали. Правильно назвавшим слово вручают игровые жетоны.

«Бегущая лента». Слова появляются строчкой на слайде. Строчка постепенно разворачивается. Школьники должны успеть прочитать и запомнить слова (не более двух-трех).

Данные игры способствуют не только формированию навыков правильного чтения, но и наращиванию его темпа, развитию умения прогнозировать слова.

В формировании навыка беглого чтения большую роль играла смысловая догадка.

Для развития смысловой догадки в зависимости от сложности текста предлагались учащимся задания типа:

1. Прочитайте заголовок на слайде, скажите, о чем пойдет речь в этом рассказе.
2. Рассмотрите иллюстрации к тексту. Какой рассказ можно составить на их основе?
3. Прочитайте предложение. Догадайтесь, какое слово здесь пропущено.
4. Закончите предложение.
5. Вставьте по смыслу пропущенные сочетания слов.
6. Прочитайте первую часть предложения. Составьте его вторую часть.

Чтобы сосредоточить внимание учащихся на смысловой стороне предложения, просили их сначала прочитать его про себя, а затем вслух с заполненными пропусками, не делая остановок перед пропущенными словами или словосочетаниями (Наступила дождливая Дует холодный ...). Упражнения подобного рода приучают детей прогнозировать одно-два слова, ориентируясь на контекст. При этом процесс чтения заметно убыстряется, так как ученик в момент произнесения предыдущих слов мысленно успевает воссоздать последующие слова.

Учащимся с низким уровнем сформированности навыка беглого чтения, для того чтобы они научились осмысливать то, что читают про себя, предлагались различные по степени сложности задания, которые давались перед чтением текста.

1. Прочитай и выполни то, что написано на карточке. В это время ребята работают с презентацией.

2. Найди в тексте ответ на два (три) вопроса, записанных на слайде.

3. Подготовьтесь к пересказу прочитанного с опорой на иллюстрацию на слайде.

4. Выбери и подчеркни слова, которые ты не совсем хорошо понимаешь.

5. Раздели текст на части по данному плану.

6. Озаглавь части рассказа.

7. Самостоятельно раздели текст на части.

8. Выбери слова и выражения, помогающие раскрыть характер действующего лица.

В формировании данного навыка мы использовали ИКТ в индивидуальной работе с детьми. Результаты были неоднозначны. Эффективность данного варианта индивидуальной работы с каждым ребенком была высокая, школьники справлялись с заданием и допускали минимальное количество ошибок, однако во время выполнения задания одним ребенком с компьютером было сложно завлечь остальную класс иной деятельностью, так как все дети проявляли желание работать с компьютером и находились в ожидании, когда пригласят их для индивидуальной работы. От этого внимание было не сконцентрировано и рассеяно. Мы считаем, что при систематическом использовании ИКТ на уроках «Литературного чтения» этот эффект пройдет, дети будут спокойнее относиться к возможности позаниматься с компьютером. Для урегулирования данной ситуации нам помог график индивидуальной работы.

Однако, проанализировав разработанный комплекс ИКТ, мы пришли к выводу, что большинство заданий на формирование беглости чтения было

отведено в домашнюю работу. Ребенок, не отвлекаясь на класс, в спокойной обстановке, сможет отрабатывать данный навык дома.

Немаловажным составляющим критерием сформированности навыка чтения выступает выразительность. Читая текст, ребенок не всегда правильно понимает логическое ударение и интонационный оттенок высказывания персонажа, из этого следует недопонимание ребенком личности героя и общее искажение смысла произведения. Следовательно, не может идти речи и об осознанности прочитанного. Для формирования выразительности чтения нами предложены варианты заданий. Основной вид деятельности в рамках формирования данного навыка - чтение по ролям произведений из школьной программы, однако детям исследуемой категории достаточно сложно удержать внимание и следить за порядком. Педагогу приходится напоминать детям об их очереди и о голосовых модуляциях свойственных их герою, так как ребенок, слушая других может забыть характеристики голоса, отведенного ему герою. После вмешательства педагога теряется атмосфера и погруженность в сюжет произведения. Нами предложен вариант - смена слайдов, на которых изображен герой максимально отражающий свой характер (большой и грозный медведь, красивый и статный молодец) зрительный образ будет напоминать ребенку об особенностях персонажа, также рекомендуем выносить на слайд текст, который необходимо озвучить. Отрабатывать выразительность чтения необходимо на каждом уроке «Литературного чтения», но нет возможности каждый день читать по ролям, для этого рекомендуем задания, наиболее подходящие для организационной или заключительной части урока «Каждый последующий слог произноси всё громче, затем всё тише», «Прочитай предложения с интонацией вопроса и ответа», «Выдели голосом подчёркнутые слова».

Для многих учащихся 4 класса уроки «Литературного чтения», а в частности его составляющая часть –осознанное чтение, является одним из самых сложных предметов. Поэтому возникла необходимость сформировать у детей заинтересованное отношение к процессу осознанного чтения,

развивать у них познавательный интерес. Для эффективного обучения осознанности необходимо многократное и разнообразное использование наглядности на разных этапах работы над понятием, включение большого количества различных упражнений для закрепления данного навыка. В качестве примера можно привести упражнение из организационной части урока – чтение слов, отличающихся одной буквой (мел-мель, мышка-мошка), данное задание будет продуктивнее. Если будут использованы иллюстрации. В основной части урока для отработки осознанности чтения возможно использование таких заданий как «Подбери пару», «Скажи, чем отличаются и чем похожи», «Соедини части пословиц». Лексическое содержание заданий может варьироваться в зависимости от темы урока. В качестве домашней работы подойдут такие задания, как «Какие они по-твоему? \ Опиши подходящими словами того или иного персонажа». Школьнику необходимо пересказать родителю сюжет литературного произведения и объяснить почему он считает, что лиса хитрая, а курочка умная, после этого «соединить» подходящее слово с картинкой, обозначающей героя. Также для закрепления учебного материала и отработки навыка осознанного чтения подходит задание «Исправь ошибку» «Подбери противоположное слово», «Кто? или Что?».

Использование информационных технологий позволяет учитывать возрастные и психологические особенности учащихся, создавать благоприятный психологический климат на уроке, сохранять интерес детей к предмету, поддерживать условия для самовыражения учащихся. Один из классиков сказал: «Лучший отдых – это смена деятельности». Использование компьютера позволяет разнообразить работу на уроке, применять научную организацию труда учащихся, а также использовать такой немаловажный элемент обучения, как игра. Яркие образы, впечатляющие краски, безграничные возможности для фантазии позволяют ученикам с нарушением интеллекта в форме игры легко усвоить учебный материал. В результате чего в несколько раз повышается эффективность урока, исчезает монотонность в

преподавании, учащиеся перестают отвлекаться от темы урока, концентрируют свое внимание на обрабатываемом материале.

2.4 Анализ эффективности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» в процессе развития навыка чтения

После полной реализации содержания формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, который показал эффективность предложенного содержания психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения». Контрольный эксперимент свидетельствует о тенденции к положительной динамике.

Сравнительные результаты выполнения первой серии, констатирующего и контрольного экспериментов (обследование техники чтения) представлены на рисунке 8, (Приложение 5).

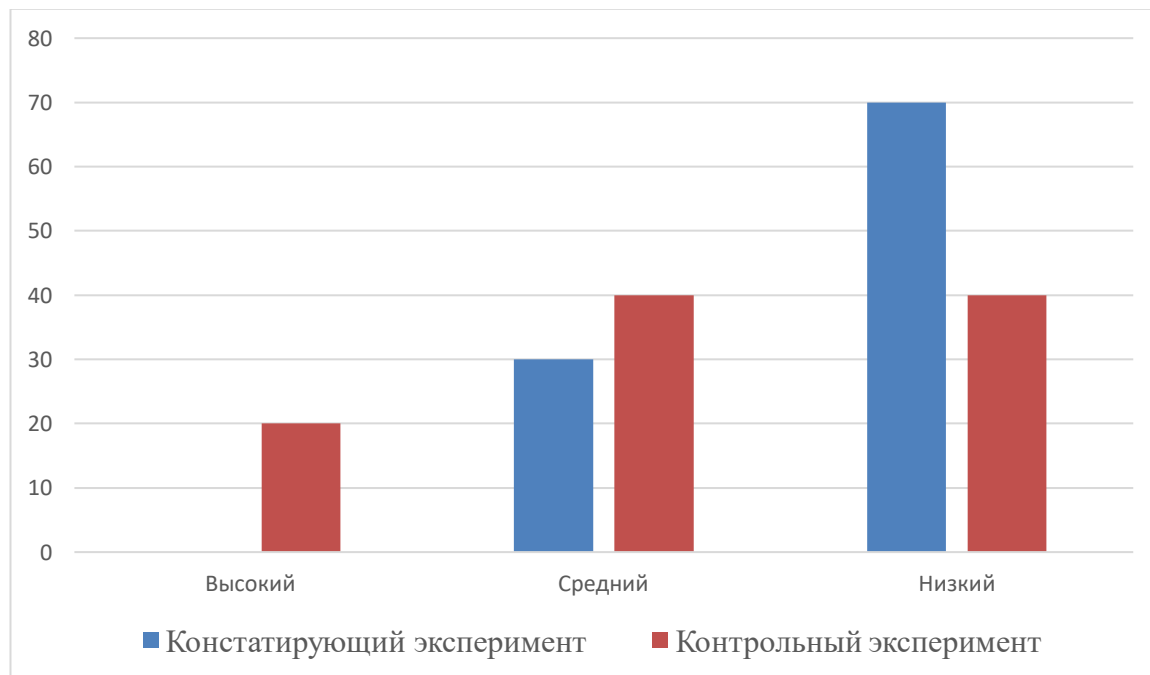


Рисунок. 8 – Динамика развития уровня сформированности техники чтения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%).

Как видно из гистограммы, при повторном выполнении первой серии заданий у испытуемых выявлен высокий уровень 20 %, средний уровень

выявлен у 40% испытуемых, низкий у 40 %.

Школьники значительно реже допускали в искажении слов. Виктор Б. и Яна Т. прочитали текст не допустив ошибок, результаты Юрия А. изменились незначительно, мы считаем, что причина этому болезнь ребенка в период формирующего эксперимента. Два ребенка (Екатерина К., Анастасия З.) уточнили значение непонятных слов (будка, комочки), что показывает заинтересованность в сюжете рассказа. Наиболее четко заметны изменения в умении пользоваться средствами выразительности, большая часть учеников старалась регулировать темп речи, тон голоса, паузирование. У 4 детей после прочтения рассказа заметно улучшилось настроение, общее радужное и эмоциональный фон, наблюдалось состояние умиления после прочтения и в момент чтения «пушистые комочки; тыкались мордочками во что попало». Это свидетельствует о том, что эти дети поняли основное содержание прочитанного.

У 7 детей на этапе констатирующего эксперимента наблюдался побуквенный способ чтения (Олег А., Юрий А., Анастасия З., Екатерина Д., Марина К., Екатерина К., Светлана Ф.), однако исходя из результатов контрольного эксперимента способ чтения у 5 детей стал послоговым, слова из 2-3 слогов дети читали целыми. У Олега А. по-прежнему наблюдалось застревание на отдельных словах, повтор слогов. Наблюдая за этим ребенком в процессе исследования, мы пришли к выводу, что у ребенка выраженное системное недоразвитие речи, это обуславливает данную особенность.

Качественный анализ результатов указывает на то, что: - у 20% (Виктор Б. и Яна Т.) улучшилась беглость чтения, техника чтения составила 46-48 слов в минуту, дети безошибочно выделили главную мысль текста, 40% испытуемых (Анастасия З., Евгений Л., Екатерина К., Марина К.) владеют смешанным типом чтения, преобладает чтение целыми словами, но часто переходят на послоговое чтение. Присутствует неточность в выделении основной мысли в произведении, ошибки в постановке логических ударений.

Таким образом, в результате кропотливой работы на формирующем

эксперименте беглость, правильность и выразительность чтения учеников улучшились, у двух детей выявлена нижняя граница высокого уровня. С учетом специфики первичного дефекта данной категории, даже минимальные улучшения имеют большое значение.

Результаты выполнения первого задания (пересказ текста I вида) второй серии контрольного эксперимента (обследование сформированности осознанного чтения) представлены на рисунке 9, (Приложение 5).

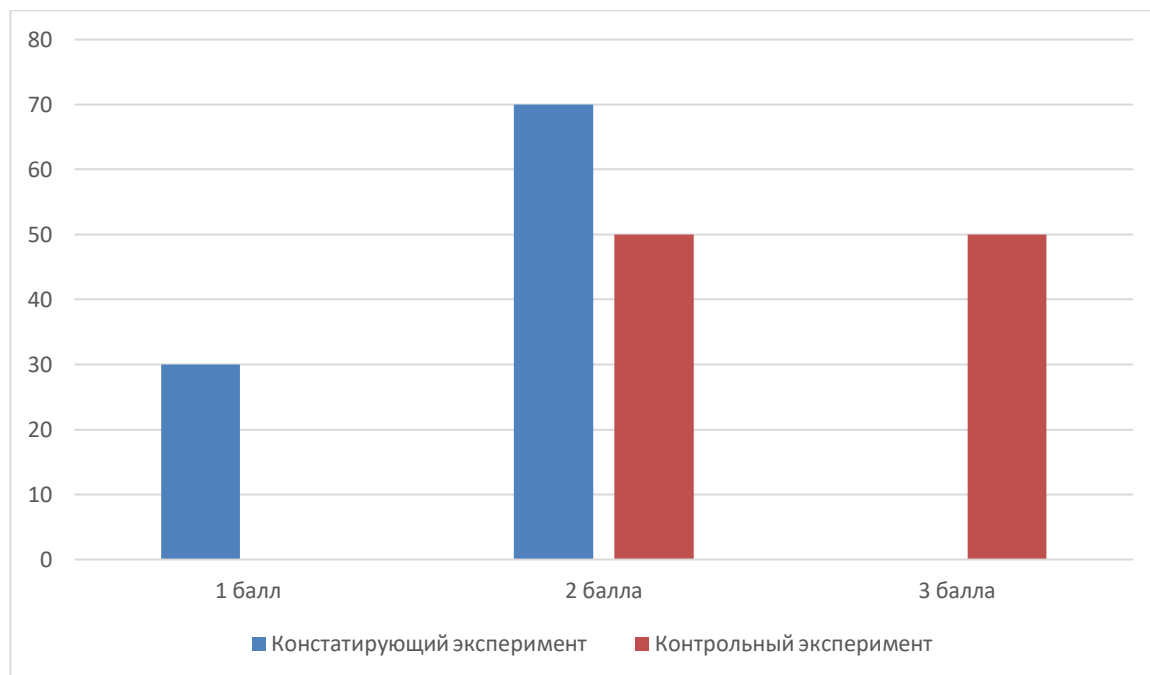


Рисунок 9 – Динамика развития уровня сформированности осознанного чтения (пересказ текста I вида) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%).

Анализ выполнения данного задания на контрольном этапе эксперимента указывает на улучшения качества развития навыка осознанного чтения. Низкий результат 1 балл не выявлен ни у кого из учеников, на констатирующем этапе эксперимента он наблюдался у трех учеников. У 50% детей 2 балла, что на 20% меньше, чем при проведении первого обследования. Основным положительным показателем считается появление самого высокого балла у 50% детей.

Качественный анализ результатов указывает на то, что:

80% испытуемых усваивают основное содержание рассказа с

последовательным развитием событий и без сложных смысловых связей (самостоятельно или с помощью педагога).

50% испытуемых справились с этим видом текста без помощи экспериментатора.

Учащиеся пересказывали основное содержание рассказа, но в очень сжатой форме – не более 5-7 предложений с без искажений смысла прочитанного.

20% испытуемых (Олег А, Юрий А.) несколько искажали смысл прочитанного, были выпущены смысловые звенья из рассказа.

50% детей начинали пересказ с конца, когда птица уже погибла. Мы связываем это с наибольшим эмоциональным переживанием. С помощью наводящих вопросов экспериментатора дети смогли восстановить последовательность событий предшествующих гибели чижа.

20% испытуемых (Олег А, Юрий А.) несколько искажали смысл прочитанного, были выпущены смысловые звенья из рассказа.

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

Результаты выполнения второго задания (пересказ текста II вида) второй серии контрольного эксперимента представлены на рисунке 10 (приложение 5).

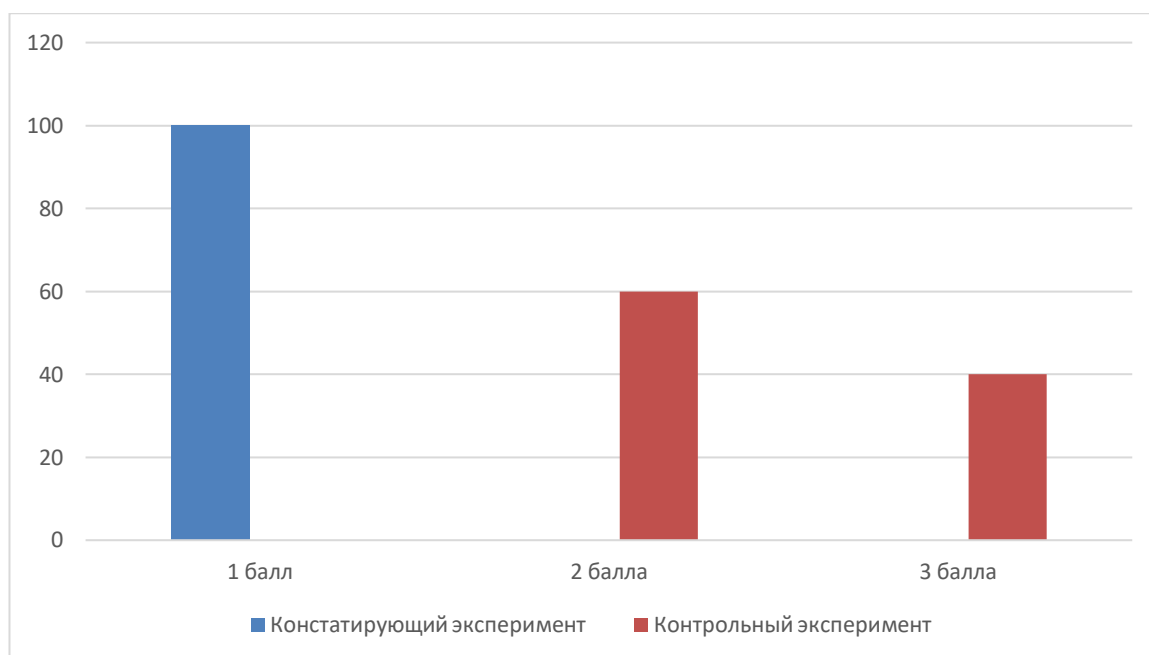


Рисунок. 10 – Динамика развития уровня сформированности осознанного чтения (пересказ текста II вида) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%)

Как видно из гистограммы в процессе повторного обследования 1 балл не выявлен ни у кого, 2 балла у 60% детей, максимальный балл у 40% испытуемых.

Качественный анализ результатов указывает на то, что при этом виде пересказа 60% учащихся (Анастасия З., Екатерина Д., Светлана Ф., Марина К., Олег А, Юрий А.) нуждались в дополнительной помощи со стороны экспериментатора. План предлагался, как и при констатирующем эксперименте, однако лишь 20% (Юрию А., и Олегу А.) понадобились все пункты, остальным детям хватило 2 наводящих вопроса, чтобы продолжить пересказ.

Значительным отличием от первого прочтения рассказа была интонационная выразительность, дети с волнением рассказывали о событиях при пожаре, у некоторых от возбуждения повествование приобретало новые события, о которых не упоминалось в произведении. Марина К. «Один пожарный искал, кричал «Петя! Петя!», а второй ноги щупал и нашел. Петя не у стены был». Юрий А. «Петя умер, потому что закрыл нос и глаза, и спрятался». После беседы с детьми нам удалось выяснить, что некоторые

были участникам, свидетелями пожара или слышали по телевизору новости о последствиях пожара, поэтому у Юрия А. и Олега А. наблюдалось наложение имеющейся информации.

Среди испытуемых выявлено 4 ребенка (Виктор Б., Екатерина К., Евгений Л., Яна Т.), которые справились с заданием без ошибок, учли последовательность событий и соблюдая логическую цепочку пришли к выводу, что дым страшнее огня. Виктор Б. уточнил «дышать надо через мокрую тряпочку». У всех 4 детей были заметны попытки разделить текст на 3-4 части, дети придерживались определенного плана при пересказе.

Результаты выполнения третьего задания второй серии контрольного эксперимента (пересказ текста III вида) представлены на рисунке 11, (Приложение 5)

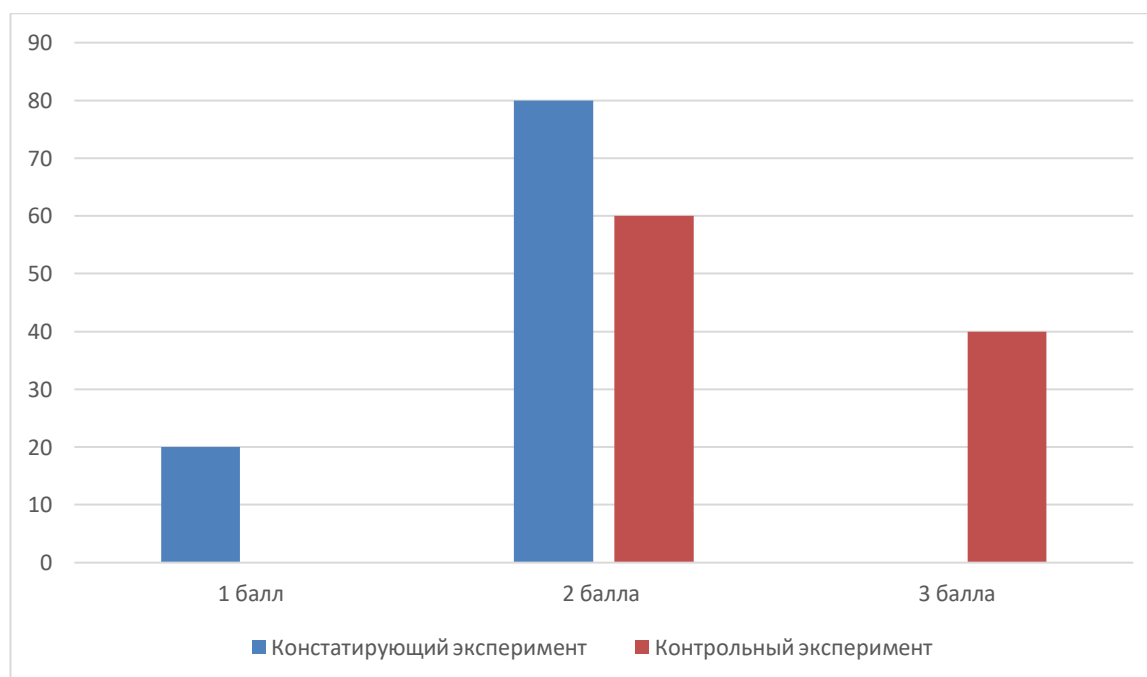


Рисунок 11 – Динамика развития уровня сформированности осознанного чтения (пересказ текста III вида) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%).

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента свидетельствуют об улучшении результатов, отсутствует низкий балл и появились дети, достигшие нижнюю границу высокого балла. При выполнении третьего задания 3 балла отмечено у 40%, 2 балла было у 60% испытуемых, 1 балл у 0%.

При анализе контрольного эксперимента, мы пришли к выводу, что этот вид рассказа для учащихся так и остался более сложным, т.к. им было трудно восстановить последовательность событий. Ведь сначала описывается ситуация, когда моряки заметили на лодке мальчишек, а затем рассказывается история о том, как они оказались на этой лодке. Также параллельно описываются события на лодке и на берегу. В тексте встречается много слов значение которых детям не было известно. Ученики не всегда обращались за помощью, так как приписывали данным словам неправильный смысл, опираясь на схожесть по звучанию с другим известным словом «баржа-багаж», «смоленная -малая». Однако при проведении второго обследования, учащиеся научились спрашивать и уточнять смысл слов.

Если во время констатирующего эксперимента у двух детей (Юрия А. и Олега А.) пересказа не получилось, то на данном этапе мы услышали некое содержание, появилась большая эмоциональная выраженность и ощущалась тревожность в момент прибывания мальчиков в лодке посреди озера. Нюансы и логические звенья были по-прежнему не учтены.

Олег А «и они в озере были, холодно было без одежды».

У 60% испытуемых (Анастасия З., Светлана Ф., Марина К., Яна Т., Олег А., Юрий А.) пересказы по-прежнему были путанные, непоследовательные, с пропусками важных моментов сюжета, у всех с опорой на план.

Однако характер пересказа изменился у 4 детей изменился был интонационно окрашенным, длинным, не смотря на особенности словарного запаса, прослеживались нарушения последовательности изложения своих мыслей, школьники делали упор на самые яркие для них моменты.

Яна Т. «Мама в воду побежала, папа не ругал, все хорошо они ничего не съели».

40% испытуемых (Виктор Б., Евгений Л., Екатерина Д., Екатерина К.) справились с пересказом, допуская неточности, но суть была изложена верна. Дети поняли, что рассказчиком является отец, что в прошлом году был подобный случай.

Виктор Б. даже смог сделать вывод, что нельзя играть без взрослых на водоемах «можно утонуть или замерзнуть ночью».

Результаты выполнения четвертого задания второй серии контрольного эксперимента (пересказ текста IV вида) представлены на рисунке 12, (Приложение 5).

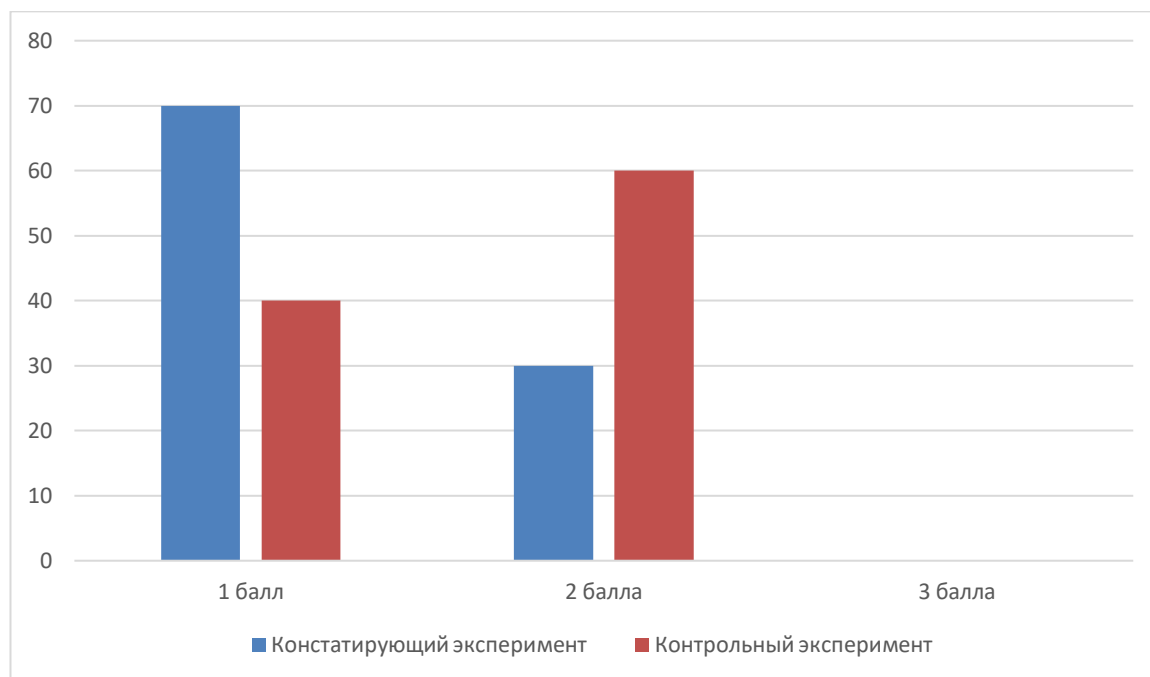


Рисунок 12 – Динамика развития уровня сформированности осознанного чтения (пересказ текста IV вида) на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%).

При выполнении данного задания результат 2 балла отмечен у 60% испытуемых, в сравнении с констатирующим этапом данный показатель улучшился на 30%, 1 балл выявлен у 40% испытуемых, что тоже свидетельствует о положительном направлении развития. Высокий балл не балл не был обнаружен даже на данном этапе, так как данный вид текста достаточно сложный для точного пересказа.

Качественный анализ результатов указывает на то, что: 60% испытуемых, (Анастасия З., Екатерина Д., Екатерина К., Виктор Б., Евгений Л., Яна Т.), прочитав текст, пересказывали достаточно последовательно, но многие из них так и не уловили сути произведения, им помогла помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов.

40% испытуемых (Марина К., Светлана Ф., Олег А., Юрий А.) попытались осуществить пересказ, но запутались какие предметы были у какого персонажа рассказа, Марина К. попыталась раскрыть смысл рассказа, однако без успешно.

Результаты обследования сформированности осознанного чтения представлены на рисунке 13, (Приложение 5).

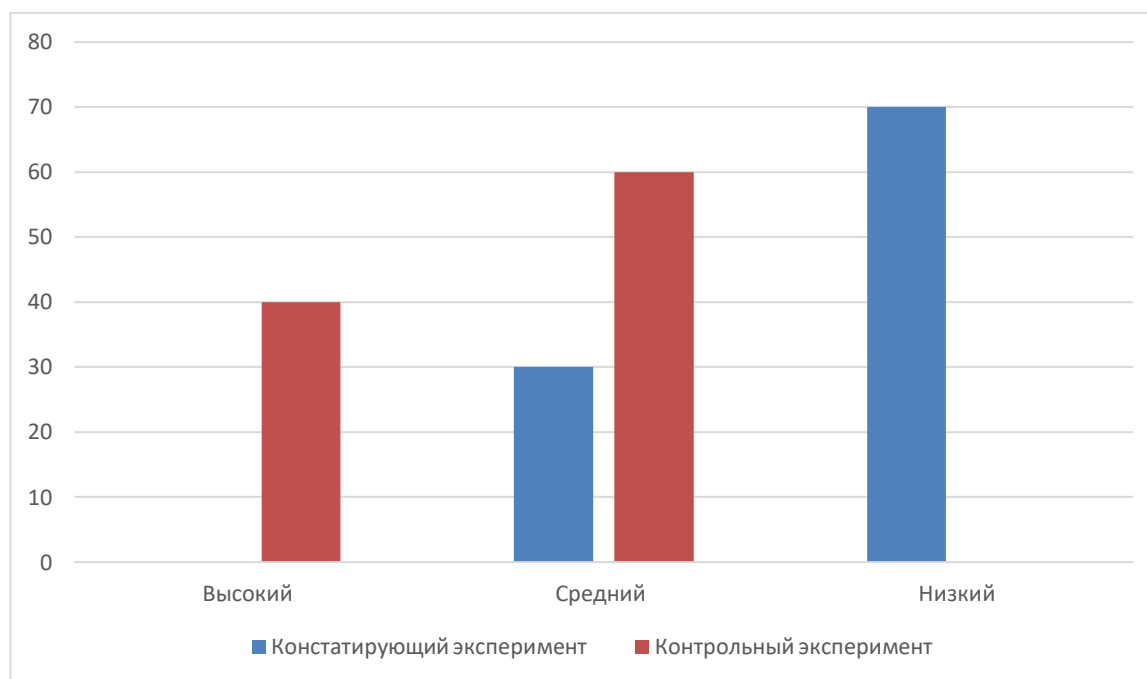


Рисунок 13 – Динамика развития уровня сформированности осознанного чтения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%).

Как видно из итоговой гистограммы динамики результатов осознанного чтения в ходе контрольного этапа был выявлен высокий уровень 40%, которого до формирующего эксперимента не наблюдалось, выросли показатели среднего уровня 60%, и исчез низкий– 0%.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что сопровождение школьников с нарушением интеллекта, осуществленное на этапе формирующего эксперимента, принесло положительные результаты, у детей значительно улучшилось качество чтения, показатели всех компонентов выросли, наиболее ярко это заметно на самых сложных формируемых в 4 классе компонентах -выразительности и осознанности. Чтение детей приобрело эмоциональную выразительность и интонационную

окраску. Сформировался, получил развитие навык осознанного чтения, теперь юные читатели грустят, переживают и радуются вместе с персонажами рассказов. Одной из главных целей всего процесса обучения чтению является привитие ребенку интереса и желания читать. Развитие эмпатии это то, что необходимо данной категории детей для дальнейшей социализации.

Таким образом, можно сказать о том, что предложенное в процессе данного исследования содержание психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» было достаточно эффективно и его можно реализовывать в практике работы с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Выводы по 2 главе

Практическая часть исследования была организована в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Общий анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о том, что у младших школьников с нарушением интеллекта— отмечаются признаки несформированности навыков чтения, отставания исследуемых параметров навыка чтения от возрастных нормативов.

Необходимо специально организованное психолого-педагогическое сопровождение, направленное на развитие навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта. В рамках данного исследования такая работа будет организована на уроках «Литературного чтения».

Был представлен и реализован комплекс мероприятий психолого-педагогического сопровождения по развитию навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта, который проводился в рамках формирующего эксперимента. Он заключался во внедрении в деятельность педагога на уроках «литературного чтения» мультимедийно-дидактических средств.

Его главная цель – это формирование навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Объем данного комплекса рассчитан на 1-2 четверти согласно календарно-тематического планирования уроков «Литературного чтения».

После проведения формирующего этапа эксперимента была проведена повторная диагностика. Целью повторного исследования, на контрольном этапе, являлась оценка эффективности предложенного содержания психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «литературного чтения».

Сравнительный анализ результатов исследования до и после проведения формирующего эксперимента показал, что выявлена тенденция к положительной динамике у обучающихся. Проведя сравнительный анализ полученных данных констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся имеют теперь средний уровень развития навыка чтения, но при этом существует дети, обладающие уровнем развития навыка чтения ниже среднего, что обосновывает необходимость дальнейшего психолого-педагогического сопровождения.

Предложенное в ходе данного исследования содержание психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» было достаточно эффективно, и его продолжают реализовывать в практике работы с детьми с младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Заключение

В данной работе рассмотрена проблема психолого-педагогического сопровождения развития навыка младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения».

В ходе теоретической части исследования были изучены современные подходы к проблеме формирования навыка чтения, охарактеризованы особенности навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта

Навык чтения – это залог успешного учения, как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку.

Дети с нарушением интеллекта характеризуются недостаточным уровнем сформированности навыка чтения, а именно его компонентов: правильности, беглости, осознанности и выразительности.

Для практического исследования уровня навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта использовались эмпирические методы исследования, организованные в рамках констатирующего, формирующего и контрольного этапы эксперимента; математическая обработка результатов использованных диагностических методик – традиционные методы обследования чтения у детей с нарушением интеллекта, рекомендованные к использованию классиками изучения темы А.К. Аксёновой, М.А. Ворониной, Р.И. Лалаевой. Обследование состояло из двух серий, в первую входило обследование техники чтения в рамках которой была изучена техника чтения и второй – изучение осознанности чтения. Представленные методики полностью отвечают задачам и целям исследования.

По результатам констатирующего эксперимента – можно сделать вывод, что уровень сформированности навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта имеет тенденцию к качественному и количественному отставанию от возрастной нормы. Преобладает низкий уровень развития процесса чтения. Учащиеся допускают большое количество

ошибок, темп чтения низкий, само чтение маловыразительное, эмоциональная окрашенность почти отсутствует, специфика недостаточной осознанности чтения проявлялась в своеобразии пересказов текста.

Данные результаты дают основания для реализации комплекса мероприятий по организации психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения».

Была разработан и реализован комплекс по развитию навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» с использованием информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Интеграция ИКТ и современных педагогических технологий способна стимулировать познавательный интерес к чтению, создавая условия для мотивации к изучению этого учебного предмета. Также мультимедийно-дидактические средства, применяемые нами в рамках уроков «Литературного чтения», способствуют развитию беглости, правильности, осознанности и выразительности чтения

Содержание психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» реализуется с помощью таких мультимедийно-дидактических средства: слайд, видеокроссворд, динамическая задача, просмотр видеовыдержки, видеотаблица и др.

Объем данного комплекса рассчитан на 1-2 четверть согласно календарно-тематическому планированию уроков «Литературного чтения»

После проведения комплекса мероприятий по развитию навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта была проведена диагностика по вышеперечисленным методикам. Целью повторного исследования, на контрольном этапе, является оценка эффективности реализованного психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения».

Сравнительный анализ результатов исследования до и после проведения формирующего эксперимента показал, что выявлена тенденция к положительной динамике у обучающихся.

Проведя сравнительный анализ полученных данных констатирующего и контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся экспериментальной группы имеют теперь средний уровень развития навыка чтения, но при этом существует дети, обладающие уровнем развития навыка чтения ниже среднего, что обосновывает необходимость дальнейшего сопровождения.

Предложенное в ходе данного исследования содержание психолого-педагогического сопровождения развития навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Литературного чтения» было достаточно эффективно, и его продолжают реализовывать в практике работы с детьми младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаева, И.Б. Педагогика детей с интеллектуальными нарушениями: хрестоматия. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2012. 392 с.

2. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учебник для вузов. М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. 320 с.

3. Аксенова, А.К. Якубовская, Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках // Дефектология. 1987. №6. С. 33-37.

4. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская. - М.: Просвещение, 1991.- 176 с.

5. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 1, 2. С. 5.

6. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ Ахутина Т.В., Иншакова О.А. - М.: В.Секачев, 2008. 230 с.

7. Баряева, Л.Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. – СПб.: Изд-во «Союз». 2004.

8. Баширова, Т.Б. Пути становления читательской самостоятельности у учащихся младших классов вспомогательной школы // Дефектология. 1991. №5. С. 42-52.

9. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М.Безруких. - М.: Эксмо, 2009.- 464 с.

10. Быстрова Н.Л., Оучение динамическому чтению // Начальная школа, 1994, № 1.

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

12. Величко, Л.И. Работа над текстом. М.: Просвещение, 1983. 240 с.

- 13.Воронкова, В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы / В.В. Воронкова. - М.: Просвещение, 1998.- 102 с.
- 14.Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В.Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 320 с.
- 15.Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е.А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушением в развитии. - 2003. - №4.- С.52-57.
- 16.Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965. 101 с.
- 17.Горбушина, Л.А. Николаичева А.П. Выразительное чтение. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
- 18.Григорьева, Л.Г. Дети с проблемами в развитии. М.: Академкнига, 2002. 213 с.
- 19.Егорова, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Педагогика, 1953. 270 с.
- 20.Екжанова, Е.А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. - 1999.- № 6.- С.25 – 34.
- 21.Ермакова, А.А. Формирование навыка осознанного чтения у учащихся класса «Особый ребенок» посредством использования индивидуальных дидактических и проверочных карт // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII междунар. науч. конф. Самара.: ООО «Издательство АСГАРД», 2015.- С. 129-130.
- 22.Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М.: Академия, 2007. 200 с.
- 23.Иванов, Е.С. Что такое умственная отсталость / Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев. - СПб., 2008.- 213 с.
- 24.Ильина, С.Ю. Методическое руководство к учебнику «Книга для чтения» для 2 класса специальных (коррекционной) образоват. учрежд. VIII вида. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2004.

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

26.Книга для чтения: учебник для 4 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / авторы-составители Смирнова З.Н., Гусева Г.М. М.:Просвещение, 2012. 290 с.

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

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

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

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

31.Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 224 с.

32.Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: Союз, 2004. 136 с.

33.Левина, Р.Е. Недостатки письма у детей с недоразвитием речи. – М.: 1961.

34.Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Левина Р.Е. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 84 с.

35.Лободина, Н.В. Тексты для проверки техники и выразительности чтения / Н.В.Лободина.- Волгоград: Учитель, 2007.- 40 с.

36.Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 704 с.

37.Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1962. 234 с.1950.

38.Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Просвещение,

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

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

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

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

43.Новичук, О.П. Особенности процесса чтения учащихся 5-6 классов с

44.Одинаева, Л.А. Система работы над пересказом художественных текстовв нарушении интеллекта // материалы XVIII междунар. науч. практ. конф. «Молодежь и наука XXI века» 21 апреля 2017, Красноярск. - 141 с.

45.Одинаева, Л.А. III – IV классах вспомогательной школы: Автореферат дис. канд. пед. наук / НИИ дефектологии. М.: 1990. – 16 с.

46.Оморокова, М.И. Преодоление трудностей. Из опыта обучения чтению // Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 128 с.

47.Основы коррекционной педагогики: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / А.Д. Гонеев под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. М.: 2002. 12-21 с.

48.Основы логопедии: уч. Пособие для студентов пед. Ин-ов по спец. «Педагогика и психология дошк.» / Т.Б.Филичева, Н.А. Чевелева, Г.Ф. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

49.Основы теории практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.:

Педагогика, 1968. 234 с.

50.Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех. М.: ООО «Изд. АСТ», СПб.: «Дельта», 2009. 321 с.

51.Петрова, В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие. Для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. 2-е изд., стер. М., 2004. С. 5-12.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

61.Спирова, Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодаления // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М.: Владос, 2007. 190 с.

62.Судаков, К.В. Динамические стереотипы, или Информационные

опечатки действительности. М.: ПЕРСЭ, 2002. С. 11.

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

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

65.Уфимцева, Л.П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева // Дефектология. – 2005.- №6.- С.21- 46.

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

67.Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно – методическое пособие / Филичева Т.Б., Туманов Т.В.- М.: «Издательство Гном и Д», 2000. – 128 с.

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

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

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

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

72.Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984.- 158с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Контрольный материал к обследованию техники чтения

1. Жеребята и щенята

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

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

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

Посмотрели жеребята и подумали: с такими нескоро поиграешь.

По Ю.Дмитриеву

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Контрольный материал к обследованию состояния навыка осознанного чтения

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

1. Птичка

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

Сетка сделана так, что на рамке приделана дощечка, и сетка откинута. Надо насыпать семя на дощечку и выставить на двор. Прилетит птичка, сядет на дощечку, дощечка подвернется, и сетка сама захлопнется. Обрадовался Серёжа, прибежал к матери показать сетку. Мать говорит:

- Нехороша игрушка. На что тебе птичка? Зачем ты их мучить будешь?
- Я их в клетки посажу. Они будут петь, и я их буду кормить!

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

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

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

Мать сказала:

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

- Вот видишь, ты забыл про свою птичку, лучшепусти её.
- Нет, я не забуду, я сейчас поставлю воды и вычищу клетку.

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

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

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

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

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

-Мама! Что мне теперь делать?

-Теперь ничего не сделаешь.

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

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

С тех пор Серёжа никогда не ловил птиц.

Л.Н.Толстой

Рассказ с пропущенным звеном в развитии сюжета

2.Дым

Никто этому не верит. А пожарные говорят:

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

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

И вот один раз тушили пожарные дом. Жильцы выбежали на улицу. Старший пожарный крикнул:

-А ну, посчитайте, все ли?

Одного жильца не хватало. И мужчина кричал:

-Петька-то наш в комнате остался!

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

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

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

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

Но никто не отвечал.

Человек услышал, что валится крыша, испугался и ушел. Тогда старший пожарный рассердился:

-А где же Петька?

-«Я все стены обшарил», —сказал человек.

-Давай маску! – крикнул старший.

Человек начал снимать маску. Старший видит – потолок ужегорит.

Ждать некогда.

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

Он сразу бросился на пол и стал шарить. Наткнулся на диван и подумал:

«Наверное, он туда забился, там меньше дыму».

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

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

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

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

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

После пожара старший сказал пожарному:

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

Б.Житков

Рассказ с изменением временного плана действий

3.Трое в лодке

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

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

-Прокатимся? – Ребята переглянулись.

-«Нам нельзя», —сказал младший, Витька.

-Нельзя, - подтвердил его брат Пашка.

-«Целый месяц нельзя», —сказал самый старший.

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

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

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

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

Восемь детей у Смирновых.

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

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

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

Байкал долго стоит подо льдом. В первых числах июня ветер угнал наконец сизые «икры». Трое мальчишек, давно ждавшие чистой воды, сели в лодку и,

«проложив курс вдоль мыса», стали собирать всякие диковинки, принесенные к берегу.

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

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

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

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

- Около нуля...- Отец вдруг быстро стал натягивать сапоги, а мать

уронила тарелку, потому что сразу вспомнила, как в эту же пору год назад принесло замёрзших ребятишек с другого берега.

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

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

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

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

- Давай шевелить руками, как на зарядке...

- «А нас найдут?» —спрашивал Пашка шепотом, чтобы не слышал Витька.

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

- Льдина?

- Нет, лодка...

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

- Я же говорил, что спасут, - улыбнулся Пашка. И у рыбаков отлегло от сердца – живы!..

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

- Ремня всыпать, - сказал кто-то сердито.

- За что ремня... Ты, Павел, Плакал?.. – спросил отец.

- Нет, - сказал Пашка.

- Я чуть-чуть плакал, - признался Витька.

- Ремня не за что. Скорее домой.

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

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

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

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

По В.Лескову

Рассказ со скрытым смыслом

4. Бумажный змей

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

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

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

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

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

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

Е.А. Перпяк

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол обследования в таблицах

Таблица 1 — Результаты обследования техники чтения

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

Таблица 2 — Результаты обследования осознанности чтения

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Мультимедийно-дидактические средства



Рисунок 1 — Просмотр видео

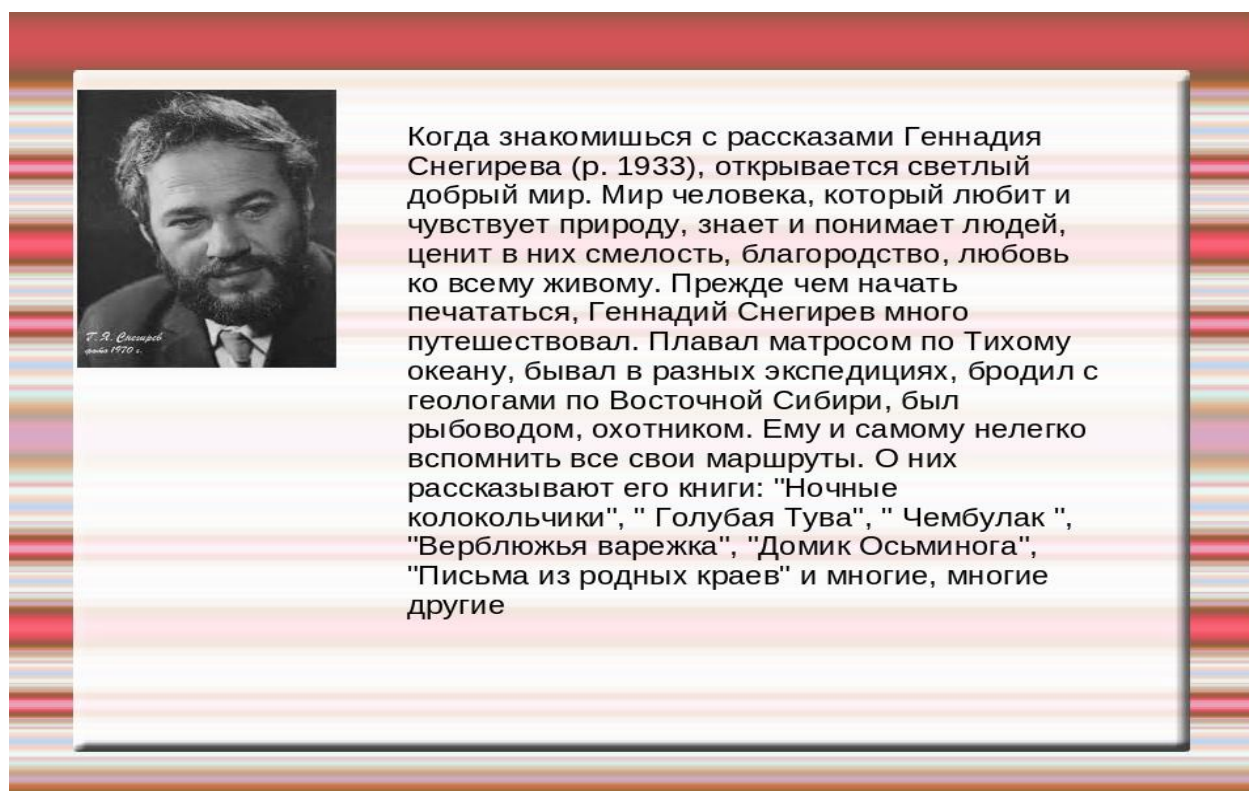


Рисунок 2 — Слайд Снегирев «верблюжья варежка»

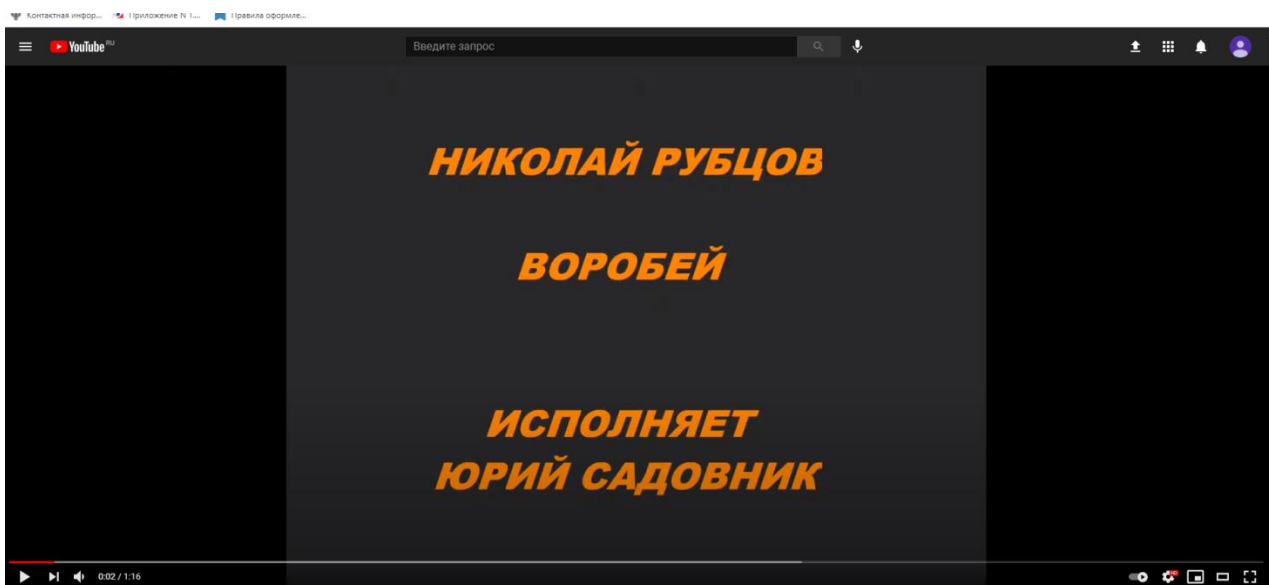


Рисунок 3 — Видео выдержка

КРОССВОРД ПО РАЗДЕЛУ «ЛИТЕРАТУРНЫЕ СКАЗКИ»
4 класс (2 четверть)

По горизонтали:

3. Как называется зеленый камень в сказке Бажова «Серебряное копытце»?
4. Кто привез младшей дочери аленький цветочек?
6. Место, где зимой ночевал Кокованд в сказке «Серебряное копытце»?
7. Как звали мальчика, который попал в табакерку?
8. Как звали девочку, которая жила с Кокованей?
9. Кто заставлял дядек-молоточков стучать по мальчикам-колокольчикам в сказке «Городок в табакерке»?

The crossword puzzle grid consists of white squares for letters and black squares for empty space. The grid is oriented vertically. The starting points for the clues are numbered 1 through 9. Clues 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, and 9 are listed on the left and right sides of the grid.

По вертикали:

1. В кого был превращен принц в сказке Аксакова?
2. Что чудище, кроме аленького цветка, дало купцу в сказке Аксакова?
5. Кто угрожал розе в сказке Гаршина?
7. Как звали кошку в сказке Бажова «Серебряное копытце»?

Рисунок 4 —Видеокроссворд

№	Название части.	Какие чувства испытывал герой?	Отношение к мальчику тех людей, с которыми встретился?	Вывод: Чему встреча должна научить мальчика?
1	Прогульщик	Хотел петь, радовался свободе.		
2	Шофер	Вздыхнул и дальше пошел.	Прогнал (Не умеешь, не надо).	Делай то, что умеешь.
3	Изобретатели	Удивление, обида, возмущение.	Смеются над ним, Иронизируют.	В мире много непознанного. Познай!
4	Дворник	Нечем заняться, скучно, обида.	Злится, прогнал. Метла для работы.	Не мешай другим работать.
5	Строители	Удивление, интерес (головой верчу во все стороны)	Прогнали, накричали.	Знай правила безопасного поведения.
6	Кондуктор	Усталость, испуг, стыд, страх.	Определила, что он прогульщик, разоблачила.	Тайное становится явным.
7	Экскаваторщик	Удивление, желание работать на экскаваторе.	Не захотел разговаривать.	Учиться надо, чтобы стать профессионалом.

Рисунок 5 —Видео таблица

Вопрос №7

«Я тебя понял» Из какой басни эта мораль?

- 1) «У сильного всегда бессильный виноват...»
- 2) «Вперед чужой беде не смейся, Голубок!»
- 3) «Когда в товарищах согласья нет...»
- 4) «Уж сколько раз твердили миру, Что лезть гусна, вредна...»

- А) «Лебедь, щука и рак»
- Б) «Волк и Ягнёнок»
- В) «Ворона и лисица»
- Г) «Чиж и голубь»

Рисунок 6 —Видео задача Динамическая задача



В гостях у сказки

Викторина
по
чтению

Рисунок 6 — Видео задача Динамическая задача

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Протокол обследования в таблицах

Таблица 3 — Результаты обследования техники чтения

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

Таблица 4 — Результаты обследования осознанности чтения

№	Имя, фамилия	Вид текста (оценка в баллах)				
		I	II	III	IV	Всего
1	Анастасия З.	2	2	2	2	8 (средний уровень)
2	Виктор Б.	3	3	3	2	11 (высокий уровень)
3	Евгений Л.	3	3	3	2	11 (высокий уровень)
4	Екатерина Д.	3	2	3	2	10 (высокий уровень)
5	Екатерина К.	2	3	3	2	10 (высокий уровень)
6	Марина К.	3	2	2	1	8 (средний уровень)
7	Олег А.	2	2	2	1	7 (средний уровень)
8	Светлана Ф.	3	2	2	1	8 (средний уровень)
9	Юрий А.	2	2	2	1	7 (средний уровень)
10	Яна Т.	2	3	2	2	9 (средний уровень)