



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Обучение чтению учащихся 11-12 лет с умеренной степенью умственной
отсталости**

**Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль): Психолого-педагогическая реабилитация лиц с
ограниченными возможностями здоровья
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
99 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«25» 01 2023 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-309-170-2-2
Юрова Лариса Владимировна

Научный руководитель:
доцент, к. п. н.,
Лапчинская И.В.

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ 11-12 ЛЕТ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	12
1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей 11 -12 лет с умеренной степенью умственной отсталости	12
1.2 Особенности овладения чтением детьми с умеренной степенью умственной отсталости и анализ программных требований	21
Выводы по 1 главе	34
ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 11-12 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	38
2.1 Изучение особенностей формирования психологического базиса чтения у детей с умеренной степенью умственной отсталости.....	38
2.2 Технология обучения чтению детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости.....	70
2.3 Оценка эффективности коррекционной работы	87
Выводы по 2 главе	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	98

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из самых тревожных тенденций, сложившихся в отечественном образовании, стало неуклонное увеличение числа детей с умственной отсталостью.

Государственная политика Российской Федерации в области образования, законодательно закрепляющая механизмы реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов на обучение и развитие, позволяет включать в современную систему специального образования всех детей без исключения, в том числе и детей с умственной отсталостью, вне зависимости от характера расстройства и степени его выраженности.

Исследования отечественных авторов последних лет свидетельствуют об увеличении числа детей с умственной отсталостью. Выделен смешанный вариант дизонтогенеза, который представляет сложные (комплексные) и множественные нарушения психического развития (В.В. Лебединский, 1985; И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева, 2016).

Комбинации сочетаний первичных нарушений и различная степень их выраженности у обучающихся со сложным дефектом значительно затрудняют образовательный процесс. По мнению, как зарубежных, так и отечественных специалистов, подобные сочетания первичных нарушений являются причиной особых образовательных потребностей, которые не могут быть учтены рамками специальных образовательных программ, направленных на коррекцию какого-то одного из имеющихся нарушений (Van Dijk J. P. M., Carlin R, Janssen M., 1989, Розанова, 1980; М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, 2016).

Вышеперечисленные факты свидетельствуют о значительных трудностях, которые, возникают перед умственно отсталыми обучающимися при усвоении существующих программ, не учитывающих сегодняшние

изменения в состоянии психического и соматического здоровья умственно отсталых школьников.

Еще одной тенденцией в последние годы является утяжеление выраженности сочетанных нарушений и рост сопутствующих им соматических хронических заболеваний в детском возрасте.

Методическое обеспечение организации обучения умственно отсталых детей требует использования иных, специальных средств и приемов, более дифференцированного, «пошагового» обучения, чем то, которое присутствует в образовательном процессе обычного контингента образовательных организаций.

Несмотря на выделение данной группы как отдельной категории детей в образовательном процессе, методические разработки, обеспечивающие коррекционную направленность ее развития и обучения, практически отсутствуют. Вступившие в силу Федеральные государственные стандарты (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)) вводят новый термин «базовые учебные действия», под которым понимаются действия, обеспечивающие на доступном уровне сознательное отношение умственно отсталых школьников к обучению, проблема формирования которых мало исследована, отсутствуют технологии обучения этим умениям (И.М. Яковлева, 2016). Особая потребность в подобных разработках возникает в области обучения чтению.

Процесс овладения чтением является мощным стимулом психического развития ребенка. Обучение чтению умственно отсталых детей дает возможность сформировать у них более высокий уровень мыслительных процессов, позволяет развивать навыки речевого общения и коммуникации, что позитивно отражается и, собственно, на процессе социальной интеграции детей.

При формировании психологического базиса и навыков чтения у обучающихся с легкой и умеренной умственной отсталостью могут

наблюдаться в различной степени выраженное отставание и ряд особенностей. Для таких обучающихся нужны особые педагогические условия для формирования базиса и навыков чтения. Глубина освоения материала будет зависеть не только от степени нарушения интеллекта, но и от характера нарушений.

Изучение общей и специальной литературы, обобщение собственного практического опыта работы с данной категорией детей, позволили выделить ряд **противоречий** между:

- наличием нормативно-правовой базы образования умственно отсталых детей и недостаточной разработанностью механизмов ее реализации на практике, отсутствием надлежащего методического обеспечения образования детей данной группы, в частности апробированной технологии обучения чтению умственно отсталых детей;

- большим многообразием вариантов сочетающихся нарушений в структуре дефекта и степенью их выраженности, отсутствием дифференциации обучающихся с учетом уровневого подхода;

- наличием классов для детей с умственной отсталостью в специальных (коррекционных) образовательных организациях для обучающихся с интеллектуальными нарушениями и недостаточностью коррекционных и развивающих программ, разработанных в зависимости от структуры дефекта.

Проблема исследования заключается в потребности практики в разработке и апробации технологии обучения чтению детей с умственной отсталостью умеренной степени.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию обучения чтению детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Объект исследования - процесс обучения чтению детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Предмет исследования - этапы овладения чтением и психолого-педагогические приемы, представленные в технологии обучения чтению

умственно отсталых обучающихся, дифференцированные в зависимости от уровня сформированности навыка чтения и индивидуальных возможностей детей.

Гипотезу исследования составило предположение о том, что:

процесс обучения чтению детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости будет достаточно эффективным, если:

- будет разработан диагностический комплекс, ориентированный на выявление потенциальных образовательных потребностей и возможностей ребенка к овладению чтением;
- будет теоретически обоснована, разработана и апробирована на практике технология обучения чтению, учитывающая уровень сформированности навыка чтения и индивидуальные возможности ребенка.

В соответствии с указанной проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Составить клинико-психолого-педагогическую характеристику детей 11 -12 лет с умеренной степенью умственной отсталости;
2. Раскрыть особенности овладения чтением детьми с умеренной степенью умственной отсталости и провести анализ программных требований;
3. Провести диагностику особенностей формирования психологического базиса чтения у детей с умеренной степенью умственной отсталости;
4. Разработать и апробировать технологию обучения чтению детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости;
5. Оценить эффективность коррекционной работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- культурно-историческая теория развития психики, философские концепции, положения общей и специальной психологии и педагогики (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев);

- учение об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и нарушенным онтогенезом, положение о принципе индивидуального и дифференцированного подходов (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин);

- концепции о сложных нарушениях развития, представленные в трудах Т.А. Басиловой, А.П. Бертынь, Т.А. Власовой, Л.А. Головчиц, Е.Л. Гончаровой, М.В. Жигоревой, И.Ю. Левченко, Т.В. Розановой, И.А. Соколянского, В.Н. Чулкова, Ван Дайка Я. и др.;

- концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская);

- уровневый подход к организации и содержанию обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, отраженный в Федеральных государственных стандартах (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ, ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями));

- положение о роли специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии и рекомендации, представленные в исследованиях отечественных ученых и практиков, по формированию навыка чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (А.К. Аксёнова, Т.А. Алтухова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Н.Г. Галунчикова, М.Ф. Гнездилов, Е.Л. Гончарова, А.И. Граборов, М.В. Жигорева, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, М.В. Ипполитова, Е.И. Капланская, И.В. Коломыткина, С.В. Комарова, Р.И. Лалаева, Н.Б. Лаврентьева, Р.С. Левина, Н.А. Крылова, А.Р. Маллер, Т.И. Морозова, О.С. Никольская, Л.Г. Нуриева, Л.И. Плаксина, В.Г. Петрова, И.А. Соколянский, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, М.И. Шишкова и др.).

Положения, выносимые на защиту.

1. Несформированность психологического базиса чтения вызывает трудности у обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости в

обучении чтению и ограничивает их возможности в развитии и социализации.

2.Сконструирован и апробирован диагностический комплекс, ориентированный на выявление особенностей формирования психологического базиса чтения у детей с умеренной степенью умственной отсталости и определение уровня сформированности навыка чтения.

3.Разработана и апробирована на практике технология обучения чтению умственно отсталых детей 11-12 лет, включающая этапы формирования навыка чтения, основанные как на использовании традиционных приемов и методов, так и на современных методиках и авторском подходе: формирование мотивации и интереса к процессу чтения с использованием приемов глобального чтения; изучения букв; изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов.

4.Разработан комплекс упражнений по формированию процессов, лежащих в основе психологического базиса чтения, развитие которых качественно влияет на формирование навыка чтения у умственно отсталых обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- выявлены особенности психологического базиса и возможности формирования навыка чтения у обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости;

- определены трудности при формировании навыка чтения у умственно отсталых обучающихся;

- выделены группы умственно отсталых детей по уровню сформированности навыка чтения, что позволяет дифференцированно подходить к процессу обучения чтению школьников с умеренной степенью умственной отсталости, обеспечивая их образовательные потребности;

- разработан комплекс упражнений по формированию процессов, лежащих в основе психологического базиса чтения, развитие которых

качественно влияет на формирование навыка чтения у умственно отсталых обучающихся;

- разработана и апробирована технология обучения чтению умственно отсталых обучающихся, включающая этапы формирования навыка чтения, основанные как на использовании традиционных приемов и методов, так и на современных методиках и авторском подходе: формирование мотивации и интереса к процессу чтения с использованием приемов глобального чтения; изучения букв; изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что дано теоретико-методологическое обоснование технологии обучения чтению детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости; дополнены представления о нарушениях чтения умственно отсталых обучающихся, описаны характерные трудности, возникающие при обучении чтению.

Практическая значимость исследования заключается в том, что сконструирован и апробирован диагностический комплекс, позволяющий оценить уровень развития психологического базиса и навыков чтения умственно отсталых обучающихся; предложены варианты помощи детям с умеренной степенью умственной отсталости с целью преодоления характерных трудностей, возникающих при обучении чтению. Результаты исследования могут быть использованы в практической работе педагогами образовательных организаций, осуществляющих обучение детей с умственной отсталостью, родителями обучающихся при закреплении учебного материала дома.

Методы исследования. Для решения поставленных задач были использованы теоретические методы исследования (анализ психологической, медицинской, педагогической литературы по проблеме исследования, школьной документации); эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа, констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты); интерпретационные (анализ результатов, анализ медицинской и

социальнопсихолого-педагогической документации, анализ программ, используемых при обучении умственно отсталых детей); проведена математическая и статистическая обработка полученных данных, осуществлен качественно-количественный анализ полученных результатов.

База исследования. Исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями № 2» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании участвовало 14 школьников с умеренной степенью умственной отсталости.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение 2020 - 2022 г. в три этапа:

- первый этап был посвящен изучению и анализу общей и специальной литературы по проблеме исследования; определению понятийного аппарата исследования; разработке программы констатирующего эксперимента;

- второй этап предусматривал проведение констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей формирования психологического базиса чтения у детей с умеренной степенью умственной отсталости. Проведен качественный анализ результатов исследования;

- третий этап включал разработку и реализацию технологии обучения чтению умственно отсталых обучающихся;

- четвертый этап включал обобщение результатов сравнительного анализа экспериментальных данных, осуществление систематизации материалов по рассматриваемой проблеме, обработку и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, оформление текста диссертации.

Апробация результатов исследования

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях

«Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (26 февраля 2021 г.) и «Цифровизация: теория и практика современного образования» (2022 г.).

По проблеме исследования опубликовано 2 статьи.

Структура магистерской диссертации. В соответствии с общим замыслом и логикой построения исследования его итоги изложены в диссертации, которая состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ 11-12 ЛЕТ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей 11 - 12 лет с умеренной степенью умственной отсталости

Подростковый возраст – период становления личности, это один из самых трудных и сложных периодов детства. В этот период у ребенка меняется характер, в структуре личности происходят ощутимые перемены, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию – это самопознание, самовыражение и самоутверждение [51, с.43].

Личностные черты и особенности поведения умственно отсталых подростков отличаются бедностью ценностных ориентаций, неопределенностью системы интересов и потребностей. Для большинства из них характерны интеллектуальная неразвитость, повышенная внушаемость, стремление к подражанию, эмоциональная грубость, раздражительность, импульсивность, озлобленность в отношениях со своими сверстниками, педагогами и сотрудниками учреждения [37, с. 58].

Идея о сложной структуре аномального развития была выдвинута Л. С. Выготским в тридцатые годы прошлого века, и в дальнейшем активно развивалась в отечественной дефектологической науке (Т. А. Баилова, Р. М. Боскис, М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова, С. Я. Рубинштейн, Л. И. Солнцева, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.), тем не менее, категория детей со сложными нарушениями относительно недавно появилась в системе специального образования.

Отечественные специалисты отмечают, что сложное нарушение характеризуется сочетанием двух и (или) более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, расстройств аутистического спектра, умственного развития) у одного ребенка, в одинаковой степени определяющих структуру

развития и трудности реализации образовательных программ (В.Н. Чулков, 2000). Таким образом, к сложным (комплексным) нарушениям развития относятся нарушения, представленные несколькими первичными дисфункциями, которые по отдельности определяют характер и структуру аномального развития. Каждое из нарушений оказывает разностороннее воздействие на все другие, что приводит их к взаимному усилению. Последствия этих дисфункций качественно и количественно значительно грубее по сравнению с простой суммацией отдельных нарушений (М.В. Жигорева, 2006). С другой стороны, Н.А. Александрова, Т.А. Басилова, отмечают, что название «сложное нарушение развития» только лишь обозначает проблему, а не дает представления о всей картине нарушения [16].

В.Н. Чулков в зависимости от структуры нарушения дифференцирует детей с сочетанными нарушениями на три группы:

1. Дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: слепоглухие, умственно отсталые глухие, слабослышащие с ЗПР (первичной задержкой).

2. Дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в более слабой степени, но заметно отягощающее ход развития ребенка. Например, умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха.

3. Дети с множественными нарушениями, у них имеется три или более первичных нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к существенным отклонениям в развитии ребенка, Это умственно отсталые, незрячие и слабовидящие, глухие и слабослышащие, а также дети с нарушением опорно-двигательного аппарата [255].

В настоящее время выделяют такие варианты сочетаний отклонений развития в общей структуре множественных нарушений: различные сочетания сенсорных, двигательных, речевых и эмоциональных нарушений, а

также сочетание всех перечисленных нарушений с умственной отсталостью разной степени.

Сочетание умственной отсталости с любыми другими единичными нарушениями (сенсорными, двигательными, аутистическими) представляет собой сложный (комплексный) дефект, при котором нарушение, возникшее в какой-то одной сфере психики (или двух и более) отягощается интеллектуальной недостаточностью в различной степени выраженности (М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко, 2016).

Под умственной отсталостью в отечественной дефектологической науке понимают стойкие нарушения познавательной деятельности, возникшие вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный разлитой характер (В.В. Воронкова, 2016). Психическое недоразвитие препятствует накоплению жизненного опыта и обучения и определяет способность детей к социальной адаптации или обучению (Д. Н. Исаев, 1982). Американская ассоциация специалистов по психической отсталости для диагностических целей еще определяет и уровень адаптации (Е.Н. Моргачева, 1999).

«Понятие «умственная отсталость» объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в недостатках умственной деятельности ... своеобразие которой занимает центральное и определяющее место в общем недоразвитии психики ребенка» (В.В. Воронкова, 2016). Выделяют типичные и атипичные, осложненные и неосложненные формы умственной отсталости (М.Г. Блюмина, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева). Клинико-психологическая структура дефекта при умственной отсталости определяется как обусловленная явлениями необратимого недоразвития мозга, незрелостью коры, преимущественно лобных и теменных отделов.

Психолого-педагогические особенности умственно отсталых детей рассматриваются в работах И.Л. Баскаковой, И. В. Беляковой, Т.Н.

Головиной, Л.В. Занкова, А.Р. Лурия, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др.

Исследование ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Поэтому при диагностике умственной отсталости в первую очередь должны учитываться стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение.

По мнению С.Я. Рубинштейн умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность в следствии органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и все высшие психические функции (восприятие, внимание, память, воображение, речь), а также эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [28].

Проблемы изучения, обучения, воспитания и социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями разрабатываются одной из отраслей специальной педагогики – олигофренопедагогика. Термин олигофрения (от греч. *olugos* — малый, *phren* — ум) был введен немецким психиатром Э. Крепелином и традиционно использовался в отечественной специальной педагогике и медицине до введения Международной классификацией болезней 10 пересмотра (МКБ-10), в которой вместо термина «олигофрения» стал использоваться термин «умственная отсталость».

Причинами врожденной умственной отсталости могут быть факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, вызывающие

органические нарушения головного мозга. К внешним факторам относятся различные инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные заболевания, краснуха и др.), различные родовые травмы (асфиксии), заражение плода паразитами, попавшими в организм матери (токсоплазмоз). К внутренним факторам относятся патологическая наследственность (умственная отсталость обоих или одного из родителей, венерические заболевания и др.), нарушение хромосомного набора, эндокринной системы, несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др. Также причиной умственной отсталости могут быть алкоголизм и наркомания [36].

Умственно отсталые дети различаются с точки зрения выраженности дефекта, измеряемого по степени общего психического недоразвития по тесту интеллекта Векслера в условных единицах.

1. Дети с легкими степенями умственной отсталости (дебильность), их уровень интеллектуального развития (IQ) составляет 50-70 условных единиц. Социальное функционирование ограничено, но возможно в любой общественной группе. Речь развивается с задержкой, но она используется в повседневной жизни. Дебилы обладают большим запасом слов, а при легкой дебильности речь довольно развита.

Возможно достижение полной независимости в уходе за собой (прием пищи, комфортное поведение), домашних навыках. Основные затруднения — в школьной успеваемости, задержка обучаемости чтению и письму. Возможна частичная компенсация благодаря социальному окружению. Дебилы могут овладеть несложными трудовыми навыками. Возможно обучение неквалифицированному ручному труду.

Мышление предметно-конкретное, повышена имитативность. Абстрактное мышление недостаточно развито. Они не способны вырабатывать сложные понятия, не могут отделить главное от второстепенного. Им трудно охватывать ситуацию целиком, они способны уловить лишь внешнюю сторону события.

Эмоциональная и социальная незрелость. Соответствует дебильности. После обучения в специальных школах или классах, находящихся при массовых школах, или после обучения и воспитания в домашних условиях многие из них социально адаптируются и трудоустраиваются.

2. Дети со средней выраженностью отсталости (имбецильность) — уровень интеллектуального развития (IQ) составляет от 20 до 50 условных единиц. Уровень социального функционирования ограничен пределами семьи и специальной группы. Это недоразвитие средней тяжести.

Отставание в развитии понимания и использовании речи, навыков самообслуживания и моторики, заметное с раннего возраста. В школе развиваются только базисные навыки при постоянном специальном педагогическом внимании (специальные школы). В зрелом возрасте также нуждаются в надзоре. Речевой запас достаточен для сообщения о своих потребностях. Фразовая речь слабо развита. Они усваивают небольшое количество слов. При недоразвитии речи может быть достаточным ее понимание при невербальном сопровождении. Часто сочетается с аутизмом, эпилепсией, неврологической патологией.

Мышление на низком уровне. Отличается непоследовательностью.

Внимание не устойчиво. Возможна хорошая механическая память.

Некоторые из них посещают специальную школу для имбицилов или учатся или воспитываются и обучаются в домашних условиях родителями или приглашенными педагогами. Овладевают порядковым счетом, знают буквы, но не способны писать и читать. Есть небольшие сведения об окружающем мире. Способны овладеть простыми трудовыми навыками. Они безынициативны и не самостоятельны. Эмоции развиты. Их интересы примитивны, связанные с физическими потребностями. Они обычно живут в семьях. Их трудоустройство затруднено.

Другая группа, с выраженной умственной отсталостью, овладевает лишь навыками самообслуживания и простейшими трудовыми операциями, эти дети часто направляются в интернатные учреждения Министерства

социальной защиты населения. Уровень когнитивных способностей (КИ) 20-34, соответствует возрасту 3-6 лет. Уровень социального функционирования низкий. Причины в основном органические. Сочетается с выраженными моторными нарушениями. Сходно с умеренной умственной отсталостью. Возможно развитие коммуникативных навыков. Соответствует глубокой имбецильности (F72).

3. Глубоко умственно отсталые дети (идиотия) - уровень интеллектуального развития (IQ) менее 20 единиц. В большинстве своем пожизненно находятся в интернатах Министерства социальной защиты населения. Некоторые, по желанию родителей, живут в семьях. Не способны к пониманию и выполнению требований или инструкций. Часто недержание мочи и кала. Моторика грубо нарушена. Тяжелые неврологические нарушения. Мышление таких детей практически полностью не развито, возможна избирательная эмоциональная привязанность таких детей к близким взрослым. Речь отсутствует или ограничена нечленораздельными звуками. Речь других не понимают. Способность ходить формируется только к 10 годам. Отсутствует познавательная деятельность, не умеют плакать и смеяться, не реагируют на боль.

При идиотии легкой и средней степени узнают родителей. При глубокой идиотии реакции на окружающий мир извращены (не реагируют на окружающую обстановку). Не различают горячего и холодного, съедобного от несъедобного. У них нет понятия о глубине, высоте, опасности [38,39].

В нашей работе мы остановимся на изучении детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Далее рассмотрим особенности психики детей с умственной отсталостью, они исследованы достаточно полно и нашли отражение в специальной литературе (Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Е.М. Старобина, Ж.И. Шиф и др.).

Уровень развития внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью весьма низок. Они смотрят на объекты, не замечая отдельных элементов, многое не улавливают из того, о чем говорит педагог.

Восприятие и ощущения формируются замедленно. Низкий темп зрительного восприятия, ограничивает ориентировку в пространстве. Дети недостаточно воспринимают глубину плоских изображений, не умеют всматриваться, искать, находить какие-либо объекты. Из-за несовершенства анализа и синтеза, которым необходимо обучать специально, восприятие сложных объектов затруднено.

Для детей с умственной отсталостью характерно нарушение памяти. Наиболее полно они запоминают реальные объекты, менее успешно их изображения, хуже всего слова, при этом объем запоминаемого материала безграничен, однако характерно быстрое его забывание, чтобы прочно усвоить новые знания, им необходимо значительно большее число повторений, чем детям с нормальным развитием.

Нарушение мышления характерно для всех лиц с интеллектуальной недостаточностью, поэтому процесс анализа не целенаправлен, хаотичен. При анализе предметов они выделяют мало существенных признаков. В процессе синтеза отражаются недостатки предшествующего анализа, поэтому соединяют разнородные объекты, нарушают логическую последовательность во взаимности фактов, явлений.

Задержка активной речи сочетается с нарушением ее понимания, резким сужением объема разговорно-бытовой речи и общей психической заторможенностью. Словарный запас незначителен, они редко пользуются глаголами, прилагательными, союзами.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни имеются некоторые болезненные проявления чувств – дисфория (эпизодическое расстройство настроения), которая наступает без связи с реальными обстоятельствами. Дисфория проявляется в неожиданной угнетенности

состояния, мрачности, порой злобности. Другой формой эмоционального нарушения является апатия, вызванная утомлением или заболеванием.

Также для особых детей свойственны низкий уровень общественных отношений, элементарность развития мировоззренческих взглядов, не критичность в отношении к себе, неумение отстаивать нравственные позиции, беспринципность, двойственность поступков, отсутствие целеустремленности. Низкий уровень развития духовных и общественных потребностей способствует возникновению ограниченности взглядов, а из-за недоразвития воли они действуют импульсивно, не умеют преодолевать трудности, нерешительны, легко поддаются внушению.

Дети с легкой умственной отсталостью в дошкольном возрасте часто неотличимы от детей группы «норма», несмотря на видимую задержку развития. Они усваивают навыки общения и самообслуживания, у них минимально отставание развития чувствительного восприятия. При благоприятных условиях к позднему подростковому возрасту они усваивают программу 5-6 классов обычной школы, в дальнейшем могут справиться с посильной работой, не требующей навыков абстрактного мышления, жить и вести хозяйство самостоятельно, нуждаясь в наблюдении и руководстве лишь в ситуациях серьезного социального или экономического стресса. Со снижением абстрактного мышления навыки конкретного характера, особенно личные интересы ребенка, оказываются на первом месте.

Наиболее характерная личностная черта – сниженная самооценка. В большинстве случаев отмечается наличие других психических и поведенческих расстройств, связанные с плохой социальной адаптацией и употреблением ПАВ (психоактивных веществ). Низкий уровень навыков общения при негативном отношении сверстников повышает уязвимость, ранимость [10].

Для формирования социального опыта необходимо системное обучение детей с использованием психокоррекционных воздействий, развитием ценностных ориентаций, навыков психического контроля.

1.2 Особенности овладения чтением детьми с умеренной степенью умственной отсталости и анализ программных требований

Отсутствие надлежащего методического обеспечения образования умственно отсталых детей, в частности, коррекционных и развивающих программ, разработанных в зависимости от сочетания первичных нарушений в структуре сложного дефекта, обусловило острейшую необходимость в разработке и создании для них специальных образовательных условий в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, особыми образовательными потребностями с целью реализации поставленных задач - интеграции таких детей в образовательную и социальную среду.

В соответствии с требованиями ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к адаптированной основной образовательной программе для обучающихся по второму варианту (АООП ОО), выделяется образовательная область «Язык и речевая практика». К возможным результатам ее освоения относят: «...формирование навыка понимания смысла узнаваемого слова; развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму» [45, С.57].

У детей с умеренной умственной отсталостью ограниченно формируется понимание и использование речи, которая всегда сопровождается косноязычием и аграмматизмами. Словарный запас состоит из наиболее часто употребляемых в обиходе слов и выражений. В некоторых случаях языковые средства оказываются несформированными. Вместе с тем овладение навыком чтения позволяет обучать детей со сложным дефектом более продуктивно, позволяет отрабатывать правильное произношение новых слов и вводить их в активный словарь, что благотворно сказывается на развитии навыков элементарной коммуникации и социализации. Формирования навыка чтения является одной из жизненно важных компетенций коррекционного обучения. Навык чтения как нельзя лучше

способствует социализации школьника, формированию умения прочитать название улицы, учреждения, станции, лекарства, название фильма, спектакля и т.д.

Согласно примерной АООП ОО (вариант 2) для умственно отсталых обучающихся образовательная организация может разрабатывать специальную индивидуальную образовательную программу (СИПР), учитывающую специфические образовательные потребности обучающегося с умеренной умственной отсталостью и с множественными нарушениями развития. Как показывает практика, опросы учителей-дефектологов, работающих с детьми со сложными нарушениями, состав класса может быть совершенно разным по степени освоения учебного материала. Отклонения в развитии у ребенка с интеллектуальной недостаточностью, у которого в структуре нарушений имеются и другие первичные дефекты, сочетающиеся с соматическими заболеваниями, вызывают значительные трудности в процессе овладения учебной программой. В связи с этим обучение тому или иному навыку требует дополнительных методических разработок.

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что ежегодно идет процесс утяжеления состава учеников (И. М. Яковлева, 2013), средняя наполняемость образовательных учреждений, работающих с детьми с умственной отсталостью увеличивается. Контингент детей неоднороден и разнообразен по степени тяжести интеллектуального дефекта и наличию сопутствующих нарушений.

Отмечается рост числа учеников имеющих инвалидность с 41% в 2007 г. до 53,4% в 2012 г. (И. М. Яковлева, 2013г.). Среди учащихся с умеренной умственной отсталостью – 78,9%, среди учеников с тяжелой степенью – 100%, среди учащихся с легкой умственной отсталостью их зарегистрировано 38,1%, что свидетельствует об усложнении патологии у данной категории учащихся [150]. По данным образовательных учреждений, участвовавших в мониторинге, среди учащихся с легкой умственной

отсталостью 22,6% детей имеют сложный дефект, среди учеников с умеренной степенью – 59%.

Таким образом, в настоящее время среди воспитанников коррекционных образовательных учреждений отмечается рост числа детей с умственной отсталостью, что обусловлено объективными причинами, и влечет за собой постановку вопроса о создании необходимых психолого-педагогических условий для успешного развития этой категории детей.

Чтение - сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительная, речедвигательная, речеслуховая системы мозга (В. В. Воронкова, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, В. Г. Петрова и др.). Психофизиологической основой чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга, нарушение деятельности которых проявляется в особых типах нарушения чтения.

Д. Б. Эльконин отмечает, что в процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Не звук является названием буквы, а наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В то же время процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного [59].

По данным А. Н. Корнева, трудности в усвоении навыков чтения испытывает значительное число (4,8%) учащихся общеобразовательных школ (А. Н. Корнев, 2003), в школах для детей с умственной отсталостью это число достигает 90,8% (Т. А. Алтухова, 1995). Степень сохранности и совместная работа зрительного, акустического и кинестетического анализаторов влияют на формирование процесса чтения (Г. А. Каше, И. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.). Особое значение в исследовании процесса чтения имеют труды Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина,

Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия.

В описании особенностей и условий обучения чтению разных категорий учащихся: детей с нарушением зрительного восприятия и зрительно-моторных функций (О. Б. Иншаковой, Г. П. Коваленко, Н. С. Костючек, Н. А. Крыловой, М. Н. Русецкой); с нарушениями слуха (Н. Г. Морозовой, Б. Д. Корсунской, С. А. Зыкова, М. И. Никитиной, Л. В. Никулиной и др.); речи (Р. Е. Левиной, Т. Н. Алтуховой, Н. Л. Крыловой, М. Н. Русецкой, Л. Ф. Спириной и др.); слепоглухих детей (И. А. Соколянского, О. И. Скороходовой, Е. Л. Гончаровой и др.); детей с интеллектуальными нарушениями (Т. Б. Башировой, М. Ф. Гнездилова, В. Я. Василевской, В. В. Воронковой, А. И. Граборов, К. Карлеп, Р. И. Лалаевой, Р. С. Левиной, В. Г. Петровой, Н. К. Сорокиной, Г. Я. Трошина, Т. Б. Башировой, Л. А. Одинаевой и др.); детей с ранним детским аутизмом (О. С. Никольской, Н. Б. Лаврентьевой), с двигательными нарушениями (Е. Ф. Архиповой, Е. М. Мастюковой, И. Ю. Левченко) раскрывается специфика формирования навыка чтения указанными категориями учащихся.

Своеобразие и трудности формирования навыка чтения у обучающихся с разной степенью умственной отсталости (А. К. Аксёнова, И. М. Бгажнокова, В. В. Воронкова, Н. Г. Галунчикова, М. Ф. Гнездилов, А. И. Граборов, Е. И. Капланская, И. В. Коломыткина, С. В. Комарова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. Р. Маллер, М. И. Шишкова) – недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, очень медленно накапливают слоговые образы, трудности смыслового восприятия текста, что обусловлено недостаточной сформированностью соответствующих механизмов чтения и т.д. – корректируются с помощью принципа индивидуального и дифференцированного подходов (Т. А. Власова, В. В. Воронкова, А. Н. Граборов, Е. К. Грачева) [2; 17; 48].

Направления всей системы обучения умственно отсталых школьников русскому языку базируются на исследованиях В. В. Воронковой (2016), М. Ф. Гнездилова (1936-1965), Е. Н. Грузинцевой (1953), И. П. Корнева (1955) необходимость разработки специфических методов применительно к каждому этапу возрастного развития умственно отсталого ребенка, требования обучения от легкого к сложному, от знакомого к незнакомому, необходимость в процессе обучения опираться на сохранные возможности, имеющиеся у умственно отсталых школьников, и исправлять дефекты их развития.

Роль специального обучения детей с отклонениями в умственном развитии на разных возрастных этапах, особенно принципов индивидуального и дифференцированного подходов отмечается В. В. Воронковой, Л. С. Выготским, А. Н. Граборовым, И. В. Евтушенко, Н. Н. Малофеевым, В. М. Мозговым и др. Процесс обучения чтению детей со сложными нарушениями находит свою поддержку в положениях о том, что выпадение или нарушение функции не ведет к потере возможности формирования и развития высших психических процессов, что при нарушении анализаторной системы вырабатываются новые связи, новые способы восприятия окружающей действительности (П. К. Анохин, 1953; В. В. Воронкова, 2016; Л. С. Выготский, 1980; П. М. Залюбовский, 1981; М. И. Земцова, 1956, 1965, 1970; А. М. Зимкина, 1956; А. Г. Литвак, 1972, 1973; М. С. Певзнер, 1967; Л. И. Солнцева, 1979, 1980).

В советской олигофренопедагогике проблема обучения чтению получила свое развитие в работах А. К. Аксеновой, Т. А. Алтуховой, В. В. Воронковой, Г. М. Гусевой, И. В. Коломыткиной, С. В. Комаровой, М. И. Шишковой, и др.

При обучении чтению умственно отсталых детей в современной российской коррекционной школе специалисты опираются на традиции, заложенные отечественной олигофренопедагогикой: учет возможностей детей для получения знаний, школьных умений и навыков, создание

оптимальных условий для повышения познавательной активности учащихся; и общие дидактические принципы, используемые в отечественной дефектологической школе: воспитывающая и развивающая направленность обучения; научность и доступность обучения; систематичность и последовательность обучения; связь обучения с жизнью; принцип коррекции в обучении; принцип наглядности; сознательность и активность учащихся в обучении; индивидуальный и дифференцированный подход; прочность знаний, умений и навыков.

Исследования, основанные на изучении процесса усвоения родного языка учениками с нормальным интеллектом, опыт обучения языку детей с интеллектуальной недостаточностью позволили отечественным методистам (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Г. М. Гусева) выдвинуть некоторые важные методические положения, значимость которых для умственно отсталых школьников со сложными нарушениями приобретает особую актуальность, а именно: коммуникативная направленность обучения; единство в реализации двух направлений работы: развитие речи и мышления; обязательная мотивация языковой и речевой деятельности учащихся; формирование чувства языка и опора на него в учебной деятельности детей; взаимосвязь устной и письменной форм речи в процессе их развития [2, с. 37].

Основным методом обучения чтению в коррекционной школе, как и в массовой школе, является современный звуковой аналитико-синтетический метод, разработанный К.Д. Ушинским, усовершенствованный его учениками и последователями, а также отечественными исследователями с учетом новых достижений в области фонетики, лингвистики и других смежных наук. М.Ф. Гнездилов применял этот метод к условиям обучения умственно отсталых детей, определив своеобразие его использования во вспомогательной школе.

Полноценный навык чтения характеризуется следующими качествами: правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью. Процесс

формирования каждого качества у умственно отсталых учащихся достаточно своеобразен и индивидуален. У детей со сложными нарушениями эти процессы формируются более длительно и протекают стерто.

Успешность и скорость продвижения ребенка в чтении зависят от сформированности психических функций, которые лежат в основе функционального базиса чтения (А. В. Лагутина, И. П. Корнев). К важнейшим составляющим процесса формирования чтения относят: словарный запас, грамматический строй речи, произношение звуков и слов сложного слогового состава, фонематические процессы, зрительное и акустическое восприятие, слухоречевую и зрительно-предметную память, конструктивный и динамический праксис, внимание. Доказана прямая зависимость скорости продвижения ребенка в чтении от сформированности психических функций, лежащих в основе функционального базиса чтения (А. В. Лагутина).

Структура речевого недоразвития и сформированность психических процессов, обеспечивающих функциональный базис чтения - основные критерии для определения начала обучения чтению детей с различными нарушениями. Системное недоразвитие устной речи, а также несформированность зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и др., является индикатором дислексии (Р. И. Лалаева, 1978). Наиболее распространенными нарушениями чтения у умственно отсталых школьников являются фонематические и оптические дислексии [19].

Понимание процесса овладения чтением означает, что знания о буквах должны опираться на взаимнообратимую связь нескольких образов: слухового, артикуляционного и зрительного образов речевого звука, а также зрительного образа буквы. Знание о слове должно опираться на взаимнообратимую связь между слуховым образом слова, с одной стороны, зрительным образом графического обозначения слова, с другой стороны, и зрительным образом объекта, который этим словом обозначается, с третьей стороны.

Степень сохранности и совместная работа зрительного, акустического и кинестетического анализаторов влияют на формирование процесса чтения (Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Умение оперировать буквами в процессе чтения можно формировать только на основе сложившихся у ребенка достаточно устойчивых взаимобратимых связей между образами объектов и их знаковой опосредствованностью. «Возможность услышать в слове «звук», соотнести его с «буквой» и представить их положение по отношению к другим звукам и буквам в «слове»; возможность выделить на слух отдельные «слова» в «предложении», соотнести слово с «образом» обозначаемого объекта; возможность представить расположение в предложении слов по отношению друг к другу составляют, с психологической точки зрения, готовность ребенка к овладению умениями и навыками чтения и письма» [24, с. 7].

Для формирования навыка чтения у умственно отсталых детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, большое значение приобретает согласованность движений руки и глаза. У детей со сложным дефектом, включающим умственную отсталость и детский церебральный паралич (ДЦП) в результате поражения двигательной сферы, а также мышечного аппарата глаз согласованные движения руки и глаза развиты недостаточно, дети оказываются не в состоянии следить глазами за своими движениями, что создает трудности при чтении, тормозит формирование этого навыка чтения (Е. Ф. Архипова, А. М. Гусейнова, Л. А. Данилова, М. В. Ипполитова, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько).

Зрительно-моторная координация особенно важна на начальном этапе обучения чтению, когда движение пальцем ребенок прослеживает глазом, указывает и определяет последовательность букв, слогов, слов. Техника и плавность чтения формируются на этой основе. Такие учащиеся не удерживают строку при чтении, поскольку соскальзывают с одной строки на другую, вследствие чего не могут понять смысл прочитанного.

Из-за несформированности пространственного анализа и синтеза, что особенно проявляется при овладении детьми навыком чтения, умственно отсталые дети с церебральными параличами не находят нужную страницу (затрудняются в дифференциации левой и правой стороны), строку могут начать читать с середины страницы. У некоторых наблюдается проявление зеркальности при чтении, они затрудняются в пространственном восприятии и воспроизведении букв (б–д, т–м, з–е, в–з, н–п–л), что требует организации специальных занятий по формированию пространственных представлений и выполнению заданий по образцу.

У детей с умственной отсталостью и ДЦП, наблюдаются характерные нарушения звукопроизношения: не слышат звуки (т, к, с, п, э, ф, ш) и затрудняются в их произношении, в устной речи пропускают их или заменяют другими звуками, что в дальнейшем приводит к трудностям при обучении чтению и письму. У детей не сформирован или недостаточен фонематический слух: они не различают звуки и звукосочетания, сходные по звучанию. В некоторых случаях, когда нет снижения остроты слуха, возможна недостаточность слухового восприятия и слуховой памяти. Дифференцированное восприятие звуков развито недостаточно.

Зрительное восприятие у ребенка с умственной отсталостью и ДЦП может быть нарушено за счет ограниченного движения глаз: нарушений фиксации взора, ограничения полей зрения, снижения остроты зрения и т. п. Поэтому такому ребенку трудно отыскать взглядом, например, повторяющуюся букву в ряду, рассмотреть её и проследить её перемещение.

У умственно отсталых детей с ДЦП (примерно в 20—30% случаев) отмечаются косоглазие, двоение в глазах, нарушение согласованности движений глаз, опущенное верхнее веко (птоз), произвольные движения глазных яблок (нистагм). Такие особенности зрительного анализатора приводят к дефектному, а в отдельных случаях к искаженному восприятию предметов и явлений окружающей действительности. Некоторые дети из-за

наличия внутреннего косоглазия привыкают пользоваться ограниченным полем зрения, игнорируя его наружные поля. Например, при конструировании из палочек буквы ребенок не достраивает части буквы слева, рисует, пишет, читает только на правой стороне листа. Также дети могут путать сходные по написанию графемы. В ряде случаев нарушения чтения проявляются в виде пропусков слогов и букв, смещениях и заменах согласных звуков, близких по месту и способу артикуляции. Отмечается определенная зависимость между тяжестью нарушений артикуляционной моторики и тяжестью нарушений функций рук. Наиболее выраженные нарушения артикуляционной моторики отмечаются у детей со сложным дефектом, у которых значительно поражены верхние конечности.

У умственно отсталых слабовидящих детей зрение остается ведущим анализатором, но их зрительное восприятие отличается узостью обзора и снижением точности, из-за чего у таких детей возникают трудности в пространственной ориентировке. При зрительной работе эти дети быстро утомляются, что вызывает снижение умственной и физической работоспособности, трудности формирования навыка чтения. Тифлопедагогический опыт специалистов свидетельствует о том, что реализовать обходные пути развития умственно отсталого слабовидящего ребенка можно включив в деятельность сохранные анализаторные системы, и таким образом минимизировать действие неблагоприятных факторов на развитие психики такого ребенка (Н.А. Крылова, 1990).

Нарушения навыка чтения у умственно отсталого слабовидящего ребенка могут быть обусловлены и слабым развитием функции самоконтроля. Ребенок не умеет самостоятельно сопоставлять результат своих действий с образцом, вычленять ошибки и устранять несоответствие между образцом и реальным достижением. Также недостаточное развитие концентрации внимания способствует тому, что при чтении текста глаз умственно отсталого ребенка совершает хаотичные движения, происходит считывание случайно попадающих в поле зрения ребенка букв. У таких детей

с трудом формируется навык следования направлению чтения — слева направо. Умственно отсталые слабовидящие дети часто не понимают смысла прочитанного и не могут рассказать, о чем читали в связи с особенностью накопления словаря (Н.А. Крылова, 1990).

Трудность формирования навыка чтения также зависит от качества понимания речи, от точного восприятия некоторых фонем, окончаний единственного и множественного числа из-за чего у детей нередко наблюдаются нарушения понимания связей между словами и т. д.

У умственно отсталых детей с РАС наблюдаются трудности в организации развернутого высказывания и диалога, несмотря на имеющийся запас слов. Данная особенность проявляется в односложной речи, в наличии значительного числа стереотипий. Специалисты отмечают тяготение умственно отсталых детей с РАС к символу, знаку, что практикуется в работе по формированию навыка чтения, особенно на начальном этапе использования приема «глобального чтения» (Л. Г. Нуриева).

Постоянное и максимальное использование наглядных опор позволяет включать в обучение наиболее сильные стороны когнитивной сферы умственно отсталых детей с аутизмом: лучший объем визуального восприятия, хорошую зрительную память, явное преобладание возможностей зрительного сосредоточения над слуховым. Методики, основанные на максимальном использовании визуального материала («глобальное чтение», «картиннографический план» и др.) рассматриваются как наиболее эффективные. Умение использовать картинно-графический план облегчает умственно отсталому ребенку с РАС восприятие, а затем и изложение текста.

Трудность формирования навыка чтения также зависит от качества понимания речи, от точного восприятия некоторых фонем, окончаний единственного и множественного числа из-за чего у детей нередко наблюдаются нарушения понимания связей между словами и т. д.

Анализ программных требований.

Чтение в трудах известных советских олигофренопедагогов (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Г. М. Гусева, И. В. Коломыткина, З. Н. Смирнова) рассматривается как учебный предмет, способствующий развитию мыслительной деятельности, усвоению школьной программы, расширению социальных компетенций, адаптации и реабилитации умственно отсталых школьников.

Это предполагает совершенствование организации учебного процесса применительно к умственно отсталым школьникам со сложным дефектом, адаптации его методического обеспечения к возможностям данной категории детей, где будет учитываться не только степень интеллектуальной недостаточности, но и структура сочетающихся нарушений.

Опыт специалистов и наша собственная практика свидетельствуют о том, что разные по требованиям современные программы, используемые для одного и того же класса (В. В. Воронковой, И. М. Бгажноковой для детей с легкой и части детей с умеренной умственной отсталостью, Е. И. Капланской для обучающихся с умеренной умственной отсталостью, А. Р. Маллера для детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью) не учитывают особенности психического развития умственно отсталых школьников со сложным дефектом [18; 22; 23].

Выполнение индивидуальных программ по каждому ученику при утяжелении контингента и увеличении наполняемости класса одним учителем часто перерастает в нерешаемую задачу. Возникает необходимость разработки программы дифференцированного обучения по классам, параллелям или даже внутри одного класса по отдельно выделенным группам.

Принятый ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) пересматривает требования к обучению выделенной группы детей, учитывает типологические, индивидуальные особенности и специфические образовательные потребности обучающихся коррекционных школ. Итоги освоения АООП определяются личностными и

предметными результатами. Личностные результаты освоения АООП включают формирование индивидуально-личностных качеств, жизненных и социальных компетенций обучающегося и ценностных установок. Предметные результаты освоения АООП включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность к их применению. Достижения обучающихся легкой (вариант 1), а также с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР (вариант 2) определяются индивидуальными возможностями ребенка.

Учебный план включает обязательные предметные области. Среди них предметная область: Язык и речевая практика. Основные задачи реализации содержания включают, кроме прочих, следующие.

Язык и речевая практика (вариант 1)

Русский язык:

- 1) формирование интереса к изучению родного (русского) языка;
- 2) коммуникативно-речевые умения, необходимые для обеспечения коммуникации в различных ситуациях общения;
- 3) овладение основами грамотного письма;

Чтение (Литературное чтение):

- 1) осознанное, правильное, плавное чтение вслух целыми словами с использованием некоторых средств устной выразительности речи;
- 2) участие в обсуждении прочитанных произведений; умение высказывать отношение к поступкам героев, оценивать поступки героев и мотивы поступков с учетом принятых в обществе норм и правил;
- 3) представления о мире, человеке, обществе и социальных нормах, принятых в нем;
- 4) выбор с помощью взрослого интересующей литературы.

Речь и альтернативная коммуникация (вариант 2):

- 1) развитие речи как средства общения в контексте познания окружающего мира и личного опыта ребенка: понимание слов,

обозначающих объекты и явления природы, объекты рукотворного мира и деятельность человека; умение самостоятельного использования усвоенного лексико-грамматического материала в учебных и коммуникативных целях.

2) глобальное чтение в доступных ребенку пределах, понимание смысла узнаваемого слова: узнавание и различение напечатанных слов, обозначающих имена людей, названия хорошо известных предметов и действий; использование карточек с напечатанными словами как средства коммуникации.

3) развитие предпосылок к осмысленному чтению и письму: узнавание и различение образов графем (букв); графические действия с использованием элементов графем: обводка, штриховка, печатание букв, слов.

4) чтение и письмо: начальные навыки чтения и письма.

Реализация АООП (вариант 2) предполагает консультирование родителей по учебному процессу. На наш взгляд достижения обучающихся со сложными нарушениями также зависят от участия семьи в отработке усвоенных навыков чтения.

Выводы по 1 главе

В современной отечественной дефектологической науке вопрос о нарушениях в развитии рассматривается в контексте основных теоретических положений о сложной структуре аномального развития, выдвинутых Л.С. Выготским. По мере становления и совершенствования системы специального образования в России складывался опыт изучения, обучения и воспитания детей с умственной отсталостью. Обусловленный объективными причинами к началу XXI столетия рост числа умственно отсталых детей, различные сочетания и степень выраженности этих нарушений повлекли за собой постановку вопроса о создании необходимых психолого-педагогических условий для развития, обучения и социализации этой категории детей.

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и все высшие психические функции (восприятие, внимание, память, воображение, речь), а также эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Причинами врожденной умственной отсталости могут быть факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, вызывающие органические нарушения головного мозга. К внешним факторам относятся различные инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные заболевания, краснуха и др.), различные родовые травмы (асфиксии), заражение плода паразитами, попавшими в организм матери (токсоплазмоз). К внутренним факторам относятся патологическая наследственность (умственная отсталость обоих или одного из родителей, венерические заболевания и др.), нарушение хромосомного набора, эндокринной системы, несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др. Также причиной умственной отсталости могут быть алкоголизм и наркомания [36].

Умственно отсталые дети различаются с точки зрения выраженности дефекта, измеряемого по степени общего психического недоразвития по тесту интеллекта Векслера в условных единицах.

Дети со средней выраженностью (умеренная умственная отсталость) отсталости (имбецильность) — уровень интеллектуального развития (IQ) составляет от 20 до 50 условных единиц. Уровень социального функционирования ограничен пределами семьи и специальной группы. Это недоразвитие средней тяжести.

Отставание в развитии понимания и использовании речи, навыков самообслуживания и моторики, заметное с раннего возраста. В школе

развиваются только базисные навыки при постоянном специальном педагогическом внимании (специальные школы). В зрелом возрасте также нуждаются в надзоре. Речевой запас достаточен для сообщения о своих потребностях. Фразовая речь слабо развита. Они усваивают небольшое количество слов. При недоразвитии речи может быть достаточным ее понимание при невербальном сопровождении. Часто сочетается с аутизмом, эпилепсией, неврологической патологией.

Мышление на низком уровне. Отличается непоследовательностью.

Внимание не устойчиво. Возможна хорошая механическая память.

Некоторые из них посещают специальную школу для имбицилов или учатся или воспитываются и обучаются в домашних условиях родителями или приглашенными педагогами. Овладевают порядковым счетом, знают буквы, но не способны писать и читать. Есть небольшие сведения об окружающем мире. Способны овладеть простыми трудовыми навыками. Они безынициативны и не самостоятельны. Эмоции развиты. Их интересы примитивны, связанные с физическими потребностями. Они обычно живут в семьях. Их трудоустройство затруднено.

Другая группа, с выраженной умственной отсталостью, овладевает лишь навыками самообслуживания и простейшими трудовыми операциями, эти дети часто направляются в интернатные учреждения Министерства социальной защиты населения. Уровень когнитивных способностей (КИ) 20-34, соответствует возрасту 3-6 лет. Уровень социального функционирования низкий. Причины в основном органические. Сочетается с выраженными моторными нарушениями. Сходно с умеренной умственной отсталостью. Возможно развитие коммуникативных навыков. Соответствует глубокой имбецильности (F72).

Несоответствие программных материалов, не учитывающих возможности умственно отсталых детей и недостаточная направленность существующих методических разработок на учет их особенностей, обусловили потребность в разработке специальных методов и технологий

обучения. Одним из психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальные возможности для развития и обучения умственно отсталых детей является разработка технологии обучения чтению этой категории детей, содержание и структура которой должны опираться на данные об особенностях психологического базиса чтения, изучение которого и было предпринято нами в следующей главе.

ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 11-12 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

2.1 Изучение особенностей формирования психологического базиса чтения у детей с умеренной степенью умственной отсталости

С целью изучения особенностей формирования психологического базиса чтения и определения направлений коррекционной работы по развитию навыка чтения учащихся с умеренной степенью умственной отсталости нами был организован констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента:

- Оценить эффективность системы психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие навыков чтения у детей 11-12 лет с умственной отсталостью умеренной степени.

Задачи констатирующего эксперимента:

- составить диагностический комплекс для всестороннего изучения уровня сформированности психологического базиса (ПБЧ) и навыков чтения у детей 11-12 лет с умеренной умственной отсталостью, адаптируя диагностические методики с учетом индивидуальных возможностей детей;

- выявить особенности развития психических функций, лежащих в основе ПБЧ у обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости;

- провести краткий анализ программных требований о сформированности навыка чтения у детей 11-12 с умственной отсталостью;

- осуществить качественно-количественную оценку полученных результатов.

Ход констатирующего эксперимента.

Констатирующий эксперимент проводился в течение 2021-2022 года.

Исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми

образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие 14 детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Вначале был проведен отбор и адаптация методик в диагностический комплекс по изучению особенностей формирования ПБЧ у учащихся с умственной отсталостью.

Затем было проведено экспериментальное исследование сформированности психологического базиса и навыков чтения учащихся с умственной отсталостью, а также изучение трудностей, с которыми сталкиваются специалисты при обучении детей с умственной отсталостью, и жалоб родителей. На итоговом этапе был осуществлен анализ полученных экспериментальных данных, позволивших определить направления технологии коррекционной работы.

Методики изучения психологического базиса и навыков чтения.

В качестве методов изучения в констатирующем эксперименте использовались наблюдение, беседа, тестирование, анализ документации и процедура экспериментального исследования.

В качестве математического метода обработки полученных данных тестирования и эксперимента мы использовали статистические методы проверки нашей гипотезы и оценки эффективности проделанной работы: расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена, расчет критерия U Манна, расчет t – критерия Стьюдента – метод, позволяющий оценить, насколько статистически существенно различаются средние арифметические двух выборок.

Отобранные и адаптированные нами с учетом принципов возрастного, комплексного и системно-динамического изучения диагностические методики известных отечественных дефектологов (Т.В. Ахутиной, Н.Л. Белопольской, О.В. Боровик, С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, О.Б. Иншаковой, Т.Н. Исаевой, Н.А. Киселевой, Ю.А. Костенковой, Н.Я. Семаго, Н.Н. Семаго, Е.А. Стребелевой и др.), по своим диагностическим

возможностям «перекрывали» и взаимодополняли друг друга, что позволило нам рассматривать их в качестве диагностического комплекса для определения педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие навыков чтения у умственно отсталых обучающихся.

Обследование каждого ребенка занимало в сумме примерно 90 минут, но было разделено на несколько этапов, каждый из которых занимал не более 10-15 минут. Предлагалось по 3-4 методики (задания) для изучения каждого процесса посредством словесной инструкции, сопровождаемой предъявлением наглядного материала. Ответ на задание предполагал выполнение тех или иных действий, не исключая и невербальные формы ответов.

1. Особенности коммуникации и общения.

По наблюдениям в ходе обследования фиксировались особенности контакта ребенка (в начале обследования). Учитывалось, испытывает ли трудности обучающийся при вступлении в контакт, вступает ли в контакт самостоятельно или его инициирует взрослый, проявляет ли в нем заинтересованность, насколько продолжителен и стабилен контакт на протяжении всего исследования), изучалось речевое общение и коммуникация (насколько активно участвует в процессе взаимодействия с взрослым, имеет ли фразовая речь коммуникативную направленность).

2. Особенности деятельности.

В ходе проведения эксперимента учитывались эмоциональная реакция на ситуацию обследования (в начале обследования) и во время выполнения заданий; реакция на одобрение, на замечания и неудачи; понимание инструкции; наличие и стойкость интереса к заданию; работоспособность и динамика деятельности; самостоятельность выполнения задания и организация помощи.

3. Особенности психологического базиса чтения.

При исследовании особенностей внимания определялась степень его концентрации и устойчивости с начала до конца задания; определялись

колебания внимания по мере выполнения задания (методики/задания: корректурная проба, кодирование, определение нужного словосочетания и слова в ряду словоформ).

При исследовании мелкой моторики и конструктивного праксиса учитывались особенности манипулятивной функции пальцев рук, степень развитости движений (быстрые, точные, координированные, либо ограниченные, либо выраженные трудности), точность выполнения движений. Анализировалась степень сформированности пространственных представлений, целостность изображения, уровень развития зрительного анализа, умение удерживать зрительный образ, предложенный учителем, и переносить его на рабочую поверхность; умение устанавливать закономерность, способность к самоконтролю и самообучению (методики/задания: «Разрезные картинки», выкладывание палочек путем накладывания на образец, выкладывание по образцу).

При исследовании зрительного гнозиса исследовалась возможность обучающегося назвать различным образом расположенные буквы из ряда расположенных (зеркальные и наложенные, в разных шрифтах) букв. Определялась степень фрагментарности восприятия, наличие парагнозий (методики/задания «Обводка по контуру», «Узнавание зашумленных предметов», «Узнавание перечеркнутых и наложенных изображений»).

При исследовании зрительной памяти анализировалось количество правильно узнанных стимулов (букв); возможность удержания ряда зрительных стимулов (букв, слогов), возможность исправить неправильно сложенное слово, отсроченное воспроизведение букв/слов (методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурии, методика на выделение абстрактных зрительных стимулов, методика «найди отличие»).

Исследование пространственной ориентировки было направлено на определение степени сформированности пространственных отношений, схемы тела, ориентировки на плоскости (поверхность стола, лист бумаги,

страница книги, верхняя ее часть, нижняя, правая, левая, середина), ориентировки в тексте (начало строки, начало абзаца), в предложении.

Исследование зрительно-моторной координации позволяло оценить степень сформированности зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти (методики: «тест Керна-Йерасика», «Закончи слово из карточек со слогами», вставь пропущенную букву в слово).

Задания на исследование зрительного анализа и синтеза были направлены на изучение умения оперировать буквами и слогом (задания на исключение лишней, неподходящей буквы или слога из слова).

Задания на исследование фонематического восприятия и фонематического слуха позволяли оценить уровень сформированности фонематического слуха и восприятия, фонематического анализа и синтеза (методики на определение первой буквы в слове, выполнение ритмических структур по образцу, пробы на повторение парных фонем, серий из трех звуков и простых слогов, составление слов из последовательно представленных звуков, определение позиции звука в слове).

Исследование рече-слуховой памяти определяло ее объем и включало задания на воспроизведение букв, слов со слуха и отсроченное их воспроизведение.

4. Изучение особенностей речевого развития было направлено на определение возможностей для составления связного рассказа по серии картинок, объединенных единым сюжетом, и установления связи между событиями, отраженными на этих картинках (методика «Составь рассказ по серии картинок, объединенных единым смыслом, по сюжетной картинке»); осмысленность в составлении рассказа, возможность правильно ответить на вопросы экспериментатора, установление причинно-следственных и временных связей. Предлагались сюжетные картинки известной серии С.Д. Забрамной «Мама варит картошку» и «Дети на горке зимой». Оценивался когнитивный стиль деятельности ребенка, возможность целостного

восприятия изображения, наличие фрагментарности (как в описании сюжета, так и в рассказе по картинке).

5. Изучение сформированности навыка чтения было направлено на выявление специфических ошибок чтения (при узнавании и назывании отдельных букв, чтении слогов открытых, закрытых, со стечением согласных); осознанность и понимание значения прочитанных слов, основной мысли и подтекста рассказа (рассказ «Горькое лекарство»); эмоциональную окрашенность и интонированность читаемого текста, определение объема необходимой помощи взрослого при смысловом анализе текста, способ чтения. В качестве заданий использовались материалы из диагностических пособий С.Д. Забрамной, Г.В. Цикото для детей с умеренной умственной отсталостью данной возрастной категории. В процессе диагностики темп чтения не учитывался, т.к. изучались умственно отсталые дети.

В первой части обследования были предложены задания на прочтение букв разных шрифтов, слов разной слоговой структуры, предложений, состоящих из 3- 4 слов. Вторая часть обследования предполагала ответы на вопросы по тексту «Горькое лекарство». Выявленная недостаточность в формировании навыка чтения свидетельствовала о том, что программы, по которым обучали умственно отсталых детей не соответствовали их возможностям и потребностям. В связи с изложенным выше, текст читал взрослый, а дети затем отвечали на вопросы по тексту («Кто заболел?», «Как звали дочку?», «Почему Таня так сказала?», «Правильно ли она хотела поступить?», «Почему (правильно или неправильно)?», «Как Таня относится к маме?»). Во второй части для полноты понимания задания детям предлагалось проиллюстрировать смысл каждого прочтенного взрослым предложения специально подобранной картинкой.

Результаты экспериментального исследования подвергались статистической обработке с определением средних величин количественных показателей по каждому блоку заданий. Для обобщения данных мы

использовали таблицу качественно-количественной оценки результатов диагностики, разработанную И.Ю. Левченко, Н.А. Киселевой (2005). К таблице была разработана наша собственная шкала оценок выполнения заданий испытуемыми.

Таблица 1 - Варианты балльной оценки

Уровень	Баллы	Параметры психологического базиса чтения		Особенности сформированности навыка чтения
		Зрительный анализ и навыка чтения синтез /Зрительно-моторная координация/ Пространственная ориентировка	Зрительная память/ Внимание	
Д	3	Задания выполняются правильно	Выполняет все задания без ошибок	Способ чтения целыми словами или послоговой, без ошибок, читает предложение, состоящее из 3,4 слов. Паузу выдерживает. Процесс чтения интонационно оформлен
В С	2,5	Задания выполняются с ошибками, но исправляются самостоятельно	Ошибается 1-2 раза	Способ чтения послоговой, читает предложение, состоящее из 3,4 слов. Паузу не выдерживает. Процесс чтения интонационно не оформлен
С	2	Задания выполняются с минимальной помощью взрослого	Ошибается 3 раза	Способ чтения послоговой с минимальными ошибками, читает предложение, состоящее из 3,4 слов. Паузу не выдерживает. Процесс чтения интонационно не оформлен
Н С	1,5	Для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого	Выполняет всего 2 задания, остальные с ошибками	Способ чтения побуквенный, замедленный
Н	1	Задание не выполняется	Не выполняет правильно ни одного задания	Навык чтения не сформирован. Знает только отдельные буквы. Знание нестойкое, часто путает со сходными по начертанию

Для удобства сравнения между собой достижений детей был условно принят высший оценочный балл, равный 3 (для высшего ранга оценочных параметров), минимальный – 1 (для низшего ранга оценочных параметров), и промежуточные значения (шаг в 0,5 балла) как результат постепенного уменьшения высшего значения оценочного параметра (3 балла) при переходе к его низшему значению (1 балл). Каждое задание оценивались по 5 уровням в соответствии с полученными баллами: низкий уровень (Н), уровень ниже среднего (НС), средний уровень (С), уровень выше среднего (ВС), достаточный уровень (Д), что в дальнейшем позволило нам дифференцировать детей, принявших участие в эксперименте. Ниже представлены оценочные характеристики выделенных уровней.

К группе детей с «Достаточным» уровнем (от 18 баллов) были отнесены школьники, у которых отмечалась достаточная концентрация внимания с начала до конца задания. Они выделяли необходимую букву во всем поле, правильно складывали и читали слово, находили нужный слог или слово из ряда соответствующих лексем. У них наблюдалась достаточно развитая манипулятивная функция рук: движения были достаточно точные, координированные, задания выполнялись правильно. Они правильно складывали все разрезные картинки (деление на 2,3,4 части и диагональное), строили фигуру не только путем накладывания на образец, но и по образцу, определяли алгоритм выкладывания фигур (разные формы и цвет). Не испытывали трудности в письме по обводке, в различении оптически близких признаков букв (правильно выбирали из зеркально написанных и наложенных, зашумленных букв). Эти школьники правильно собирали слова по картинке по первому слогу из карточек со слогами, исключая лишний слог, расставляли точки по образцу, копировали слова. Особенности зрительно-предметной и слухо-речевой памяти были развиты немного слабее, аналогично уровню развития тех же характеристик у детей с уровнем «Выше среднего».

Дети представленного уровня правильно ориентировались на листе бумаги: определяли слово в середине предложения, «следующее» слово, первую букву в слове, были успешны в показе схемы тела на себе, но затруднялись с таким же заданием по картинкам. Выделяли необходимую букву, слог во всех представленных словах. У них отмечались незначительные нарушения фонематического восприятия и фонематического слуха, они допускали ошибки в повторении ритмических рисунков, однако полностью справлялись с заданиями на выделение первого звука в слове.

Дети правильно описывали предложенную картинку. Смысл сюжета в основном понимали. Правильно раскладывали сюжетные картинки. При описании использовали простые предложения. Чтение букв, слогов, слов печатных и письменных было без ошибок. Способ чтения в основном был послоговой с соблюдением интонационного режима. У части детей отмечались попытки прочитать простые слова целиком словом. Дети данной группы в основном понимали прочитанное (предъявлялись тексты в соответствии с программой для школ VIII вида), правильно отвечали на вопросы и правильно подбирали картинки к предложениям из текста.

У школьников с уровнем «Выше среднего» (13,5–17,5 баллов) отмечалось некоторое снижение объема внимания. Задания выполнялись правильно уже на меньшем объеме или не выполнялись до конца (собрал слово – не прочитал). Отмечался хороший уровень сформированности пространственного восприятия и оптико-пространственных действий: движения были достаточно точные, координированные, задания выполнялись правильно.

Фонематическое восприятие и фонематический слух также были нарушены, отмечались определенные затруднения в ритмических рисунках, определении позиции звука в слове. Звук узнавался в начале слова, но не во всех словах. Дети узнавали не более 85% зрительных стимулов, воспроизводили 70–85% букв, слов после их прочтения и демонстрации

картинки сразу и отсроченно. В задании на воспроизведение 5-ти одно-, двусложных слов на слух справлялись с 80% объема.

Самостоятельное описание картинки было затруднительно, однако они хорошо использовали помощь, активно отвечали на вопросы взрослого, используя в речи простые предложения или отдельные слова без грубых аграмматизмов.

Несмотря на то, что они знали представленные буквы, при чтении слов школьники данной группы допускали такие ошибки, как пропуск или перестановка букв. Способ чтения предложений в основном отмечался послоговой, предложения интонационно не оформлялись. Смысл в основном понимали, но отвечали правильно только на часть вопросов, картинки раскладывали правильно. Знали письменные аналоги букв.

У школьников со «Средним» уровнем (9–13 баллов) отмечалась низкая концентрация и неустойчивость внимания. Они строили фигуру правильно только путем накладывания ее на образец, а в построении по образцу ошибались, ошибки проявлялись также в подборе фигур по форме и цвету. Скорость выполнения заданий была снижена. Воспроизводили до 60% букв, слогов, слов после показа и отсроченно. Составление слова из последовательно представленных звуков, повторение ритмических рисунков было затруднено, правильно выполнялось только 50% задания. Отмечались трудности при списывании или копировании с образца: привнесение лишних элементов или сокращение слова.

Для выполнения задания по описанию картинки и составлению рассказа по сюжетным картинкам требовалась помощь со стороны взрослого. Использовали как простые предложения, так и чаще отдельные слова при описании картины. Раскладывали серию сюжетных картинок правильно, но затруднялись в описании и составлении рассказа. При чтении наблюдались замены: чтение одной буквы как другой ({e} как {a}). Способ чтения предложений послоговой с элементами побуквенного, присутствовали трудности в делении на слоги целого слова (ов-оци), несоблюдение

интонационного режима. По смыслу отвечали правильно только на некоторые вопросы, ответы односложные. Правильно иллюстрировали 2-3 предложения по прочитанному тексту.

У школьников с уровнем «Ниже среднего» (4,5–8,5 баллов) отмечались низкая концентрация и неустойчивость внимания, недоразвитие конструктивного праксиса, что проявлялось в значительном уменьшении правильно выполненных заданий. При списывании слов отмечались характерные ошибки, такие как привнесение лишних элементов букв и пропуск слогов. Фонематическое восприятие и фонематический слух нарушены: при выполнении заданий дети испытывали серьезные затруднения. Отмечались затруднения в различении и узнавании звуков в слове, в дифференциации оппозиционных фонем, в повторении ритмических рисунков. Отмечались следующие ошибки: первая часть задания произносится правильно, вторая отождествляется или в ней присутствуют грубые ошибки, или в обеих частях отмечаются грубые искажения. Характерно наличие вербальных парафазий в заданиях по изучению речеслуховой памяти: зима – снег, лес – тундра. Зрительная память развита лучше, чем речеслуховая, больше правильных ответов при использовании картинок (на 15%). При описании картинки использовали вместо предложений отдельные существительные и глаголы, чаще бытового характера. Задания на составление рассказа по серии картинок в логической последовательности не выполнялись и самостоятельно ребенком не исправлялись. Для выполнения задания требовалась активная помощь со стороны взрослого. Использовали вместо предложений отдельные существительные и глаголы. Дети не понимали до конца смысл составленной серии. Испытывали затруднения с ответами на вопросы с иллюстрацией предложений картинками. Подбирали правильно только 1 картинку к тексту. Процесс чтения у них не сформирован. Дети называли и могли прочесть только отдельные буквы или слоги. Только отдельные дети пытались сливать буквы в слоги.

У школьников с «Низким» уровнем (1–3,5 баллов) отмечалась низкая концентрация и неустойчивость внимания, выраженные нарушения пространственного анализа и синтеза. Эти дети не могли совершать точные движения в заданном направлении, допускали много нерациональных действий, зрительный контроль за направлением движения отсутствовал. При выборе нужной буквы или слога при построении слова ученики перебирали большинство карточек прежде, чем взять нужную, путали части разрезных картинок, вычеркивали лишние буквы и слоги, действовали хаотично при выкладывании геометрических фигур и т.д. Фонематическое восприятие и фонематический слух грубо нарушены. Звуки в слове не узнавались и не выделялись, не было ни одного правильного ритмического повторения. Все задания на повторение парных фонем и слогов никто не выполнил. Дети не могли составить слово из ряда букв. Все дети имели низкий объем и недостаточно сформированную кратковременную память: не могли правильно воспроизвести ни одного слова спустя контрольное время. Испытывали значительные трудности в описании картинки и раскладывании ряда сюжетных картинок. Помощь не использовали, могли назвать лишь отдельные буквы, знание которых было не стойким. Дети часто путали буквы со сходными по начертанию. Навык чтения у этих детей был не сформирован.

Анкетирование специалистов и родителей.

С целью оценки трудностей, с которыми сталкиваются специалисты при формировании навыка чтения у детей с умственной отсталостью, нами была разработана Анкета для изучения информации от специалистов, работающих с детьми с умственной отсталостью, содержание которой представлено в Приложении Д. Анкетирование было направлено на выявление проблем, возникающих у специалистов при работе с умственно отсталыми школьниками при обучении их чтению. Процедура исследования проводилась нами среди специалистов, работающих с обучающимися с умственной отсталостью.

Значительные трудности в процессе формирования навыка чтения, которые испытывают дети, обучающиеся с умственной отсталостью, обуславливают включение в процесс домашнего закрепления школьных навыков и родителей ребенка. Семья выступает как мощный источник компенсации и коррекции психического развития ребенка. Поэтому воспитательная и коррекционно-развивающая роль семьи резко возрастает при актуализации и закреплении формируемых навыков у детей, что определяет актуальность изучения этого вопроса [12; 14].

Целью нашего исследования было выявить потребности родителей и особенности родительского отношения к процессу формирования навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью, а также трудности, которые испытывают родители при закреплении дома формируемых в учебном процессе навыков [12].

Нами была составлена Анкета для изучения позиций и жалоб родителей в отношении оказания им психолого-педагогической помощи, содержание которой представлено в Приложении Д. Следует также отметить, что в опросе согласились участвовать и те родители детей с умственной отсталостью, у которых коммуникативные способности и речевые навыки на момент анкетирования проявились минимально (отдельные звуки, жесты, низкий уровень коммуникативных потребностей).

Перейдем к описанию результатов исследования.

Изучение особенностей коммуникации и общения.

Особенности коммуникации и общения школьников с умственной отсталостью характеризуются невербальными, смешанными и речевыми контактами. Исходя из этого особенности коммуникации и контакта представлены в Таблице 2.

Таблица 2 - Особенности коммуникации и общения детей с умственной отсталостью

Особенности коммуникации	Количество участников (%)
Речевой контакт	53 %

Смешанный контакт	22 %
Невербальный контакт	25 %

«Речевые» дети, независимо от других нарушений, при установлении контакта со взрослым пользуются только речью и не вступают с ним в какое-либо тактильное или жестовое общение.

Речь детей, предпочитающих смешанный контакт, несовершенна, дети пользуются в основном отдельными простыми фразами, иногда даже отдельными словами и используют жесты в дополнение. Им характерно установление тактильного контакта с педагогом. Например, они могут трогать его за руку, и одновременно произносить какое-то слово, таким образом, привлекая внимание.

Невербальный контакт используют дети, не пользующиеся речью, или «безречевые». У части детей в процессе бытового общения присутствуют отдельные вокализации, или звукосочетания, лишь отдаленно напоминающие слова, непонятные окружающим. Чтобы привлечь к себе внимание, эти дети пытаются попасть на глаза взрослому, трогают за руку, заглядывают в лицо, активно жестикулируют.

В группу, в которой дети со сложными нарушениями инициируют общение самостоятельно, проявляют в нем заинтересованность, в которой контакт характеризуется как продолжительный и стабильный на протяжении всего исследования, вошло 20 %. Группу, в которой общение инициирует взрослый, хотя учащиеся проявляют заинтересованность в нем, контакт продолжителен и стабилен составили 23 %. В группу, в которой общение имеет непродолжительный и нестабильный характер, а ребенок формально подчиняется взрослому, заинтересованности не проявляет, испытывает значительные трудности при вступлении в контакт, вошли 38 %. 18 % учащихся в одномоментный контакт вступают с трудом, заинтересованность в коммуникации у них отсутствует. 1% проявил негативизм, в контакт вступать отказался.

Пользуются фразовой речью 17 % учащихся, активно участвуют в процессе взаимодействия со взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность (самостоятельно задают вопросы, участвуют в диалоге); 21 % участвуют в процессе взаимодействия с взрослым, фразовая речь имеет коммуникативную направленность, но активность снижена (редко задают адресованные другим лицам вопросы или самостоятельно не задают, но отвечают полностью и правильно, диалог поддерживают); у 28 % отмечается фразовая речь со снижением коммуникативной направленности (не отвечают на вопросы, самостоятельно вопросы не задают, возможны одномоментные комментарии по ходу исследования в качестве монолога); у 25 % фразовая речь со значительным снижением коммуникативной направленности (диалог отсутствует, речь не имеет прямой коммуникативной направленности, отмечаются только редкие попытки вступить в контакт); у 9 % речевая коммуникативная деятельность отсутствует (ребенок молчит, не поддерживает речевое общение, задания не выполняет).

Изучение особенностей деятельности.

Исходя из наблюдений за выполнением заданий учащихся в ходе эксперимента, их деятельность имела следующие особенности. В начале выполнения заданий 35 % обучающихся проявляли заинтересованность. 26 % испытывают волнение, настороженность. 13% проявляли чрезмерное возбуждение, фамильярность с взрослым. У 5% наблюдались двигательные, речевые стереотипии. 21% учащихся испытывали апатию, к работе заинтересованность не проявляли, были безразличны.

Понимание инструкции. Анализ деятельности учащихся экспериментальной группы показал, что 21% учащихся в основном понимают инструкцию, сохраняют ее до конца задания; у 35 % наблюдаются трудности включения в деятельность, некоторые правила они постигают в процессе работы; 28 % инструкцию теряют, самоконтроль осуществляют только в отношении части инструкции; 10% принимают общую цель задания

и элементы инструкции, но до конца задания даже легкие правила не сохраняются; 6% инструкцию не принимают, наблюдается стихийная активность.

Анализируя степень выраженности и стойкости интереса к заданию следует отметить, что выраженный, стойкий интерес от начала до конца задания наблюдается только у 31 % учащихся; у 18 % интерес пропадает из-за низкой работоспособности, чрезмерной отвлекаемости, неудач или замечаний взрослого; у 29 % отмечается поверхностный интерес в начале задания, компенсируемый положительной оценкой экспериментатора; у 19 % поверхностный, слабый интерес, не компенсируемый положительной оценкой взрослого, а у 3 % наблюдалось отсутствие интереса к заданию на протяжении всего обследования.

Исследование ориентировочной деятельности показало, что выраженная активность и целенаправленность, проявление успешной ориентировочной деятельности при выборе способов выполнения задания отмечается у 27 %; сниженная внешняя активность при использовании стимульного материала характерна 23 %; снижение активности и целенаправленности из-за неудач или пресыщения деятельностью отмечается у 29 %, у 17 % имеет место выраженное снижение активности при малопродуктивном поиске решения; у 4% наблюдается хаотичное, бессистемное манипулирование стимульным материалом.

Нормальная работоспособность сохраняется до конца задания только у 16 %; у остальных она снижена. Замедленно, но равномерно выполняет все задания – 21 %; наблюдается пресыщение деятельностью с середины или к концу задания у 35 %; проявляют импульсивность, расторможенность, поспешность при выполнении задания, т.е. отмечается мерцательный характер работоспособности у 19 % ; у 9 % пресыщение деятельностью наблюдается с начала до конца выполнения задания.

Учитывая динамику деятельности, работоспособность, самостоятельность выполнения заданий, степень интереса к заданиям,

реакции на замечания, одобрения, понимание инструкций, мы разделили учащихся на пять уровней по степени сформированности деятельности.

Они распределились следующим образом: низкий уровень – 4 %; ниже среднего – 29 %; средний уровень представлен 31 %; выше среднего – 33 %; достаточный – 3 %. Таким образом, можно заключить, что только у трети детей (36 %) особенности деятельности при соответствующих психолого-педагогических условиях могут соответствовать их возможностям к обучению, у 64 % уровень сформированности деятельности недостаточный, требующий коррекции (Рисунок 1).

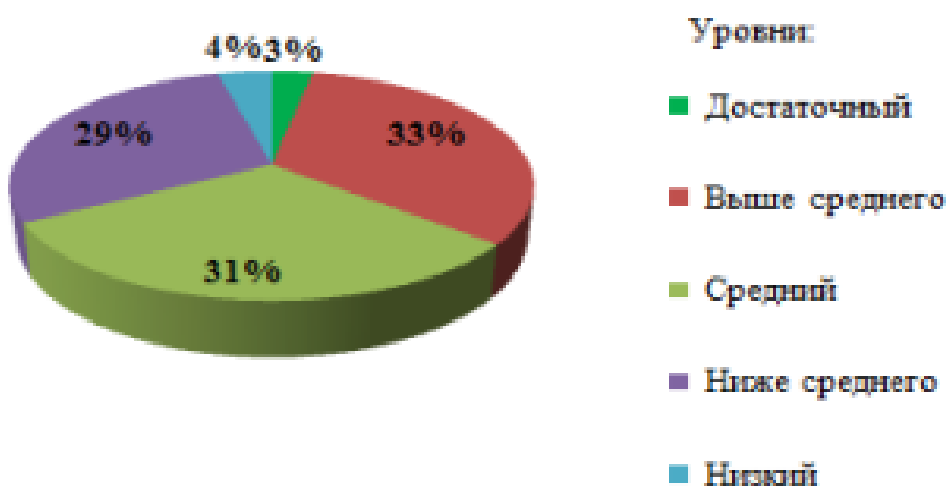


Рисунок 1 - Особенности деятельности детей с умственной отсталостью

Результаты изучения особенностей внимания.

Исследование внимания с помощью тестовых заданий, показало, что «Достаточный уровень» внимания для успешного выполнения заданий не имеет никто 0%. Уровень «Выше среднего» имеют 13%: при выполнении задания допускали меньше всех ошибок. «Средний» уровень выявлен у 24%: находили нужный слог или слово уже из меньшего количества лексем, отмечались пропуски в выделении необходимой буквы во всем поле. Уровень «Ниже среднего» был выявлен у 37%, «Низкий уровень» у 26%: дети не распределяли внимание по строке, действовали хаотично. В основном по характеру ошибок основной массы учащихся снижение

устойчивости и концентрации внимания наблюдалось к завершению задания. С каждым более низким уровнем количество ошибок возрастало (Рисунок 2).

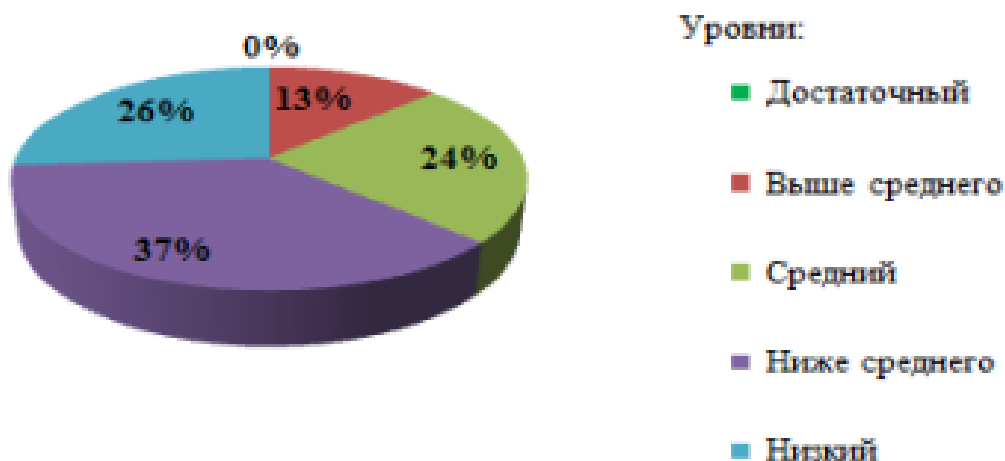


Рисунок 2 - Особенности внимания детей с умственной отсталостью

Суммируя результаты заданий по блоку «Особенности внимания», можем констатировать, что только 13 % имеют приемлемый (выше среднего) уровень внимания, который способствует усвоению материала. У остальных 87 % этот показатель сформирован недостаточно.

Изучение особенностей конструктивного праксиса было направлено на исследование сформированности пространственного восприятия и оптико-пространственных действий, а также манипулятивной функции пальцев рук.

При выполнении экспериментальных заданий наблюдались ошибки пространственного характера: дети оказывались не в состоянии создать качественно новый двигательный акт, сложить целое из частей (картинки, разрезанные по диагонали или со смещением), составить из палочек определенную фигуру (задание с выполнением по образцу), выложить предлагаемый узор из фигур. Соответственно, достаточное количество ошибок было связано с особенностями развития их зрительно-пространственного анализа и синтеза. Некоторые обучающиеся совершали много ненужных движений, т.е. отмечалось нарушение плана действия при попытках выполнить задание.

Справились со всеми заданиями блока только 10 % обучающихся. У них был отмечен достаточный уровень сформированности конструктивного праксиса и мелкой моторики. Уровень «Выше среднего» показали 34 % обучающихся. Результаты по остальным уровням свидетельствуют о недоразвитии конструктивного праксиса и выраженных нарушениях пространственного анализа и синтеза: «Средний» уровень показали 34 % обучающихся, уровень «Ниже среднего» и «Низкий» сформирован у 22 % обучающихся (Рисунок 3).

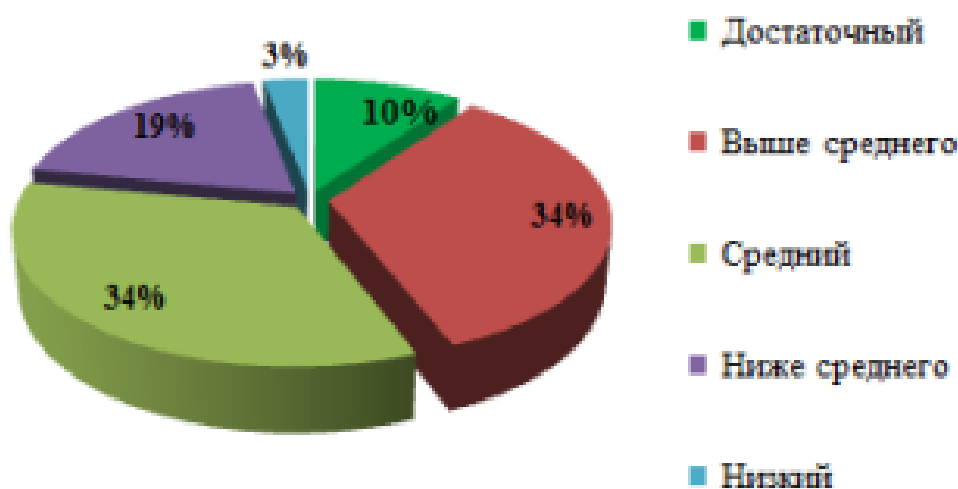


Рисунок 3 - Особенности манипулятивной функции пальцев рук детей с умственной отсталостью

Нельзя сказать, что каждый из выделенных пяти уровней сформированности навыка характеризовался одной сопутствующей патологией. Но все дети с умственной отсталостью не показали результаты на уровнях «Выше среднего» и «Достаточный».

Результаты изучения особенностей зрительного гнозиса.

Из-за индивидуальных особенностей зрительного восприятия (трудности различения оптически близких признаков, недостаточная точность и объем восприятия и т.д.) только 4 % показали «Достаточный уровень» зрительного гнозиса и без ошибок выполнили задания; 25 % допустили незначительные ошибки и вошли в уровень «Выше среднего»; 40 %) показали «Средний уровень»; уровень «Ниже среднего» 23 % и «Низкий» 8 % (Рисунок 4).

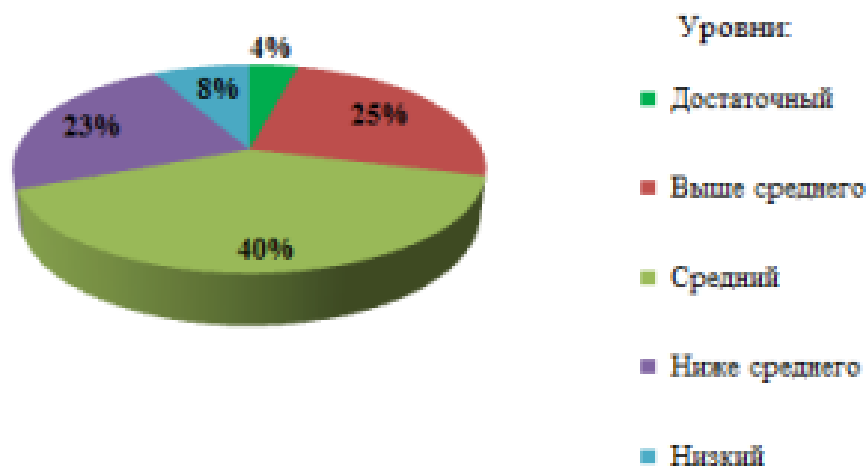


Рисунок 4 - Особенности зрительного гнозиса детей с умственной отсталостью

Как показал эксперимент, недостаточный уровень сформированности этого психического процесса отмечается у 71% детей (показали результат, соответствующие уровням «Средний» – «Низкий»), что является для умственно отсталых детей серьезным препятствием для успешного усвоения чтения.

Результаты изучения особенностей зрительной памяти.

В процессе исследования были выявлены характерные ошибки при выполнении заданий: при отсроченном и моментальном воспроизведении обнаруживались привнесения и замещения; нередко воспроизведенный материал искажался. При воспроизведении слов или букв спустя время дети добавляли лишние слова или буквы. Так, в задании, когда ребенку нужно было запомнить и через некоторое время повторить названия картинок к предложенным «груша, мышь, зонт, карандаш, стул, ложка, гриб» при воспроизведении добавляли лишние слова. Ответ выглядел так: «мышь, мясо, груша, кастрюля, огурец...».

Детям, не использующим речевой контакт, для ответов предлагались также картинки на каждое слово, но они не повторялись с демонстрационными.

1й вариант:

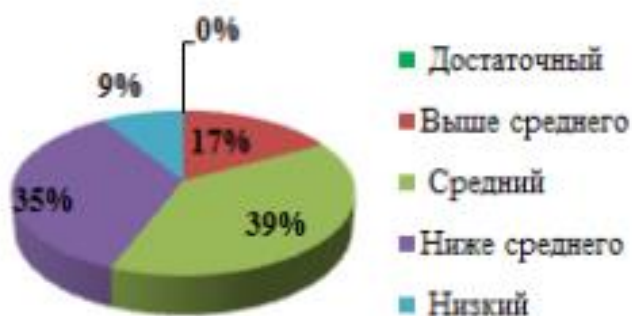


2 вариант:



Тестовые задания показали, что объем зрительной памяти (буквы, слова, слоги) умственно отсталых школьников достаточно низкий. «Достаточный уровень» кратковременной зрительной памяти не показал никто. Уровень «Выше среднего» выявлен у 17 %. «Средний» уровень – 39 %; «Ниже среднего» - 35 %; «Низкий» - 9 %.

Объем кратковременной зрительной памяти



Отсроченное воспроизведение

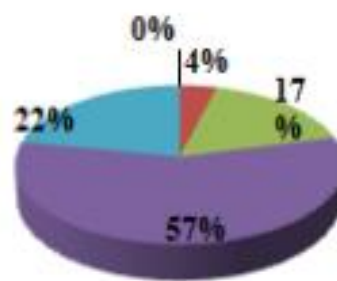


Рисунок 5 - Особенности зрительной памяти детей с умственной отсталостью

Объем произвольного запоминания в заданиях на отсроченное воспроизведение оказался значительно ниже. Никто не вошел в уровень «Достаточный», в уровень «Выше среднего» вошло только 4%. Остальные учащиеся показали недостаточный объем произвольного запоминания и низкую долговременную память – 96 % (уровни «Средний» – 17 %, «Ниже среднего» – 57 %, «Низкий» – 22 %). Результаты исследования показали, что задания только на зрительное восприятие, без опоры на другие анализаторы, малоэффективны в процессе обучения, особенно для умственно отсталых детей (эти дети вошли в низкие уровни).

Результаты изучения особенностей пространственной ориентировки.

Успешность овладения детьми различными видами деятельности зависит, в том числе, и от уровня развития пространственного мышления,

ориентировки в пространстве, слабое развитие которых является одной из причин, вызывающих затруднения в обучении. Большие затруднения были отмечены в ориентировании на листе бумаги. В основном учащиеся знают «верх» и «низ» листа. Показать, например, верхний левый, правый нижний угол учащиеся не могли и действовали хаотично.

Работа по показу порядка слов в предложении, правильном определении слова справа от исходного, первой буквы в первом слове, начала текста, выделении второго предложения вызывали значительные трудности у обучающихся с умственной отсталостью. Многие показывали, как начало второго предложения, начало второй строки или отдельные слова из текста.

Выполнить правильно все задания на исследование пространственной ориентировки не удалось никому – «Достаточный уровень» 0%. С небольшими ошибками задания были выполнены только 9 % обучающихся – уровень «Выше среднего».

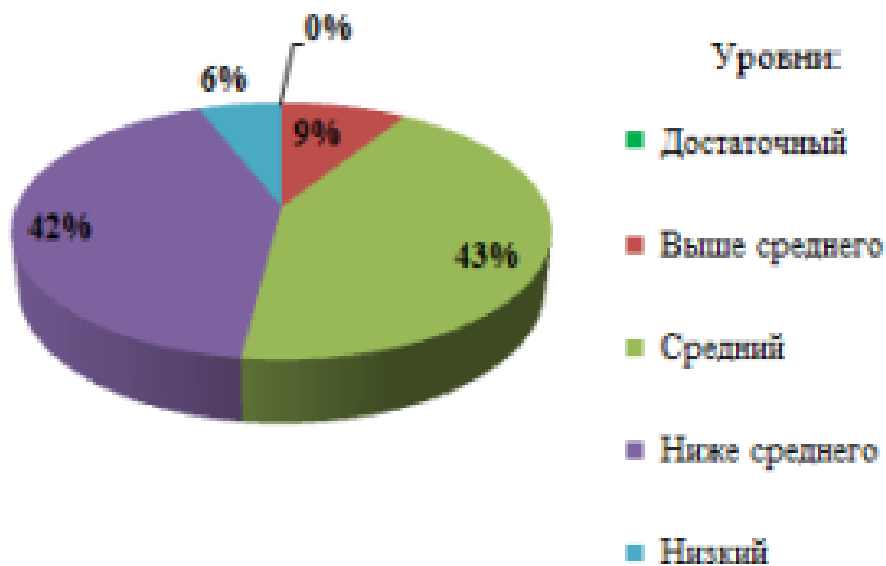


Рисунок 6 - Особенности пространственной ориентировки детей с умственной отсталостью

У остальных учащихся – 91 % – отмечались низкие показатели сформированности пространственной ориентировки («Средний» уровень – 43 %), уровень «Ниже среднего» – 42 %, «Низкий» уровень – 6 %.

Результаты изучения особенностей зрительно-моторной координации.

Проблемы с координацией движений и мелкой моторикой у большинства учащихся приводят к ошибкам в выполнении заданий. Так в задании № 1 (Расставь точки как на образце, согласно тесту Керна – Йерасека) характерной ошибкой для детей с умственной отсталостью было привнесение лишних деталей, лишней строчки точек, черкания на нелинованной бумаге. Лишь 21 % школьников были успешны при выполнении задания. 22 % испытуемых действовали хаотично, расставляли точки в каждое свободное место, делали значительное количество ошибок.

У многих детей возникают существенные трудности при списывании или копировании с образца. Связи между зрительным анализом и движениями руки формируются постепенно в соответствующих видах деятельности. Успешное выполнение работ по визуальным образцам возможно только при наличии координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки. Слабая зрительно-моторная координация часто бывает причиной ошибок, которые ребенок допускает при списывании с предложенного образца. При списывании слов (человеколюбие, высокопревосходительство) у умственно отсталых детей классов со сложным дефектом, имеющих несовершенный зрительный анализатор, отмечались характерные ошибки, такие как привнесение лишних элементов букв, разделение букв на отдельные элементы, пропуск слогов, пропуск и перевертывание элементов букв. Лишь 22 % смогли выполнить задания, 23 % показали самый низкий уровень (Рисунок 7).

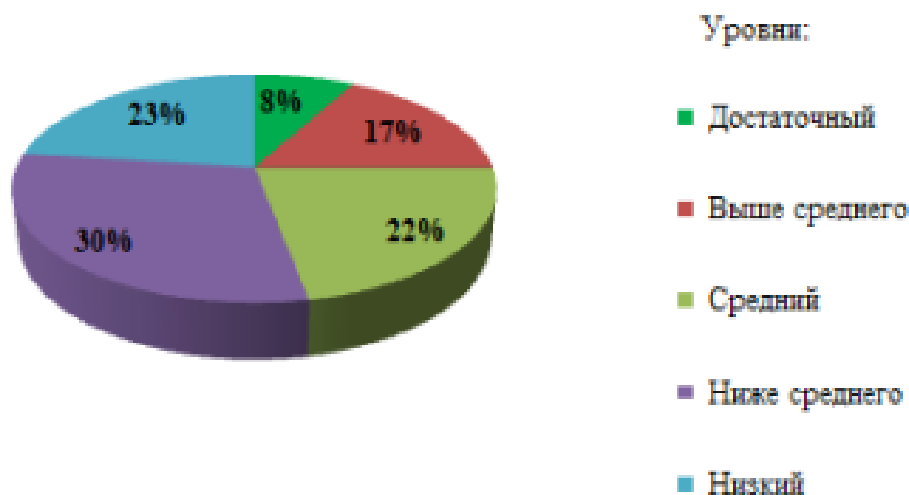


Рисунок 7 - Особенности зрительно-моторной координации детей с умственной отсталостью

Дефекты зрительно-моторной сферы отрицательно влияют на выполняемые действия: дети не могут совершать точных движений в заданном направлении, допускают много нерациональных действий, зрительный контроль за направлением движения отсутствует.

Для успешного выполнения заданий по пространственной ориентировке на листе у детей должны быть развиты зрительное внимание и зрительно-моторная координация. Однако «Достаточный» уровень и уровень «Выше среднего» показали только 25 %. Недостаточная сформированность этого показателя у большей части учащихся группы 75% («Средний» уровень – 22 %, «Ниже среднего» – 30 %, «Низкий» – 23 %).

Результаты изучения особенностей зрительного анализа и синтеза.

Предложенные задания на составление слов из наборов букв и наборов слогов с выделением лишних букв и слогов оказались сложными для испытуемых. Всего лишь 5 % вошли в уровень «Выше среднего»; «Достаточный» уровень не показал никто из обучающихся (0%). У остальных 95 % этот процесс оказался на низком уровне и показатели распределились следующим образом: «Средний» уровень – 27 %, «Ниже среднего» – 33 % и «Низкий» – 35 % (Рисунок 8).

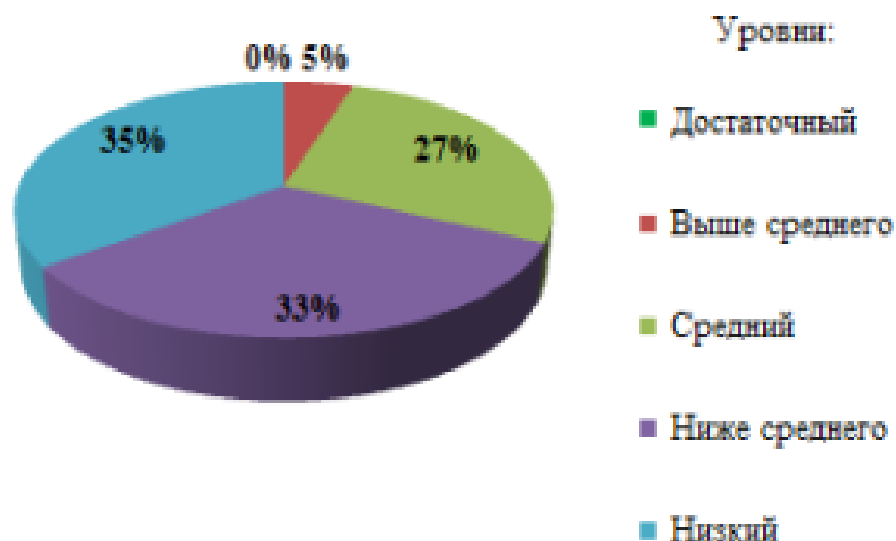


Рисунок 8 - Особенности зрительного анализа и синтеза детей с умственной отсталостью

Результаты изучения особенностей фонематического восприятия и фонематического слуха.

Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. У учащихся отмечались затруднения в различении и узнавании звуков и их позиции в слове, в дифференциации оппозиционных фонем, в пробах на повторение парных фонем.

Отмечались следующие ошибки: первая часть задания произносится правильно, вторая отождествляется; первая часть произносится правильно, во второй - грубые ошибки, или в обеих частях отмечаются грубые искажения. Все задания на повторение парных фонем, слогов никто из детей со сложными нарушениями полностью не выполнил (0%). 29 % не дали ни одного правильного повторения.

Наибольшую трудность вызвало задание на определение позиции звука в слове, особенно, определение позиции звука в середине и конце слова, что вызвало много ошибок. Школьники скорее просто угадывали ответ, не задумываясь, не опираясь ни на какую логику. Умственно отсталые школьники, которым характерны недостатки системного недоразвития речи, испытывали значительные трудности при осуществлении звукового анализа

и синтеза. Они были выражены в разной степени: от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове.

Процессы анализа и синтеза у умственно отсталых учащихся в сфере речевых и неречевых звуков находятся на низком уровне развития. В задании на повторение ритмических рисунков все 4 ритма никто не повторил правильно и 45% не справились с заданием совсем.

В этом блоке заданий никто из учащихся не показал «Достаточный» уровень сформированности фонематического восприятия и фонематического слуха (0%). Только у 3 % это показатель вошел в уровень «Выше среднего». У остальных 97 % фонематическое восприятие и фонематический слух грубо нарушены и дети испытывают серьезные затруднения. «Средний» уровень выявлен у 17 %, «Ниже среднего» - у 50 % и «Низкий» у 30 % (Рисунок 9).

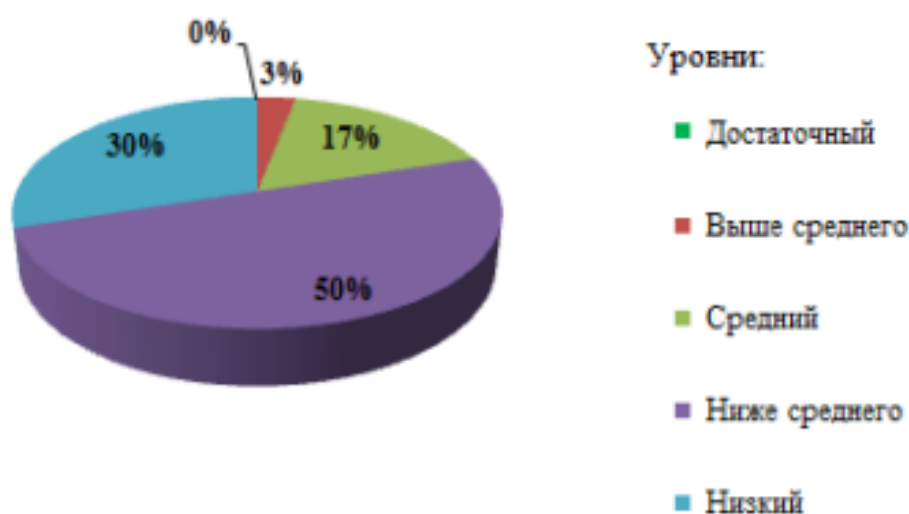


Рисунок 9 - Особенности фонематического восприятия и фонематического слуха детей с умственной отсталостью

Результаты изучения особенностей речеслуховой памяти.

Задания на исследование речеслуховой памяти выявили ее снижение, что выражалось в снижении объема запоминаемых слов, точности их воспроизведения и прочности запоминания. По двум заданиям на воспроизведение названных букв и слов сразу после произнесения

экспериментатором, никто из обучающихся не набрал максимальное количество баллов по обоим заданиям (100 %).

По результатам отсроченного воспроизведения никто из детей не назвал все буквы и слова, и никто, соответственно, не показал «Достаточный» уровень развития речеслуховой памяти (100 %). Уровень развития речеслуховой памяти у детей с умственной отсталостью в основном низкий.

Результаты диагностического исследования на отсроченное воспроизведение показали, что только 3% показали уровень «Выше среднего» при воспроизведении запоминаемого материала (Рисунок 10).



Рисунок 10 - Особенности речеслуховой памяти и отсроченного воспроизведения детей с умственной отсталостью

У 90% низкий объем и недостаточно сформированная речеслуховая память. Отмечалось наличие вербальных парафазий, например: зима – снег, лес – тундра.

Анализируя результаты изучения психологического базиса и навыков чтения детей, обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости, можно констатировать, что у них возникают значительные трудности в освоении существующей программы в связи с их психофизическими особенностями. Как видно из Рисунка 11, уровень сформированности

процессов, лежащих в основе психологического базиса чтения достаточно низкий. В уровень «Достаточный» и «Выше среднего» по всем перечисленным процессам вошло в среднем 15 % обучающихся. Уровень «Достаточный» представлен 2 %, уровень «Выше среднего» соответственно – 13 %. Таким образом, только шестая часть (15%) обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости могут усвоить программные требования и находятся в психолого-педагогических условиях, соответствующих их возможностям.

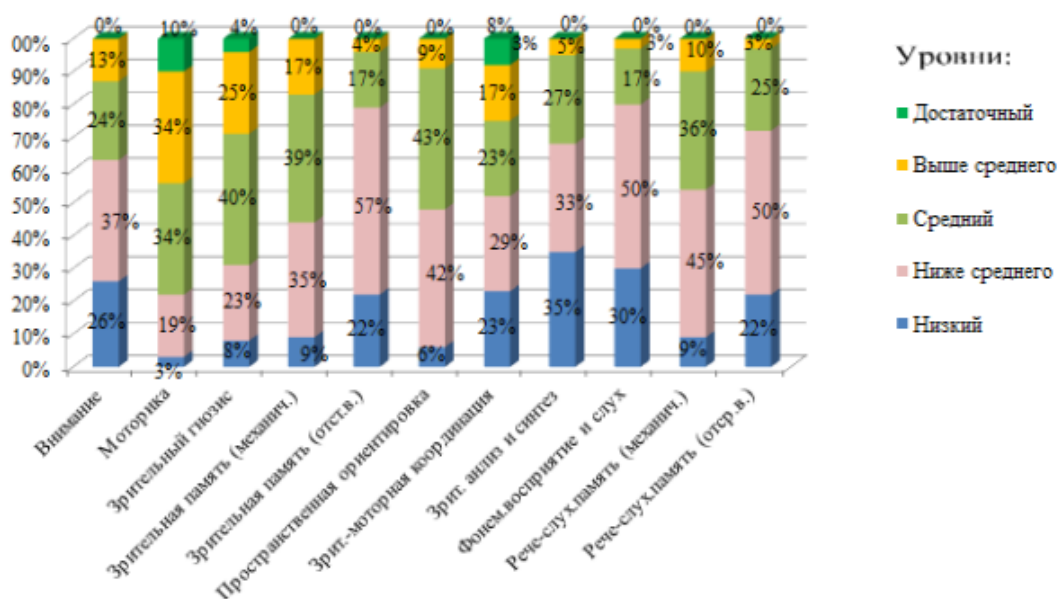


Рисунок 11 - Результаты изучения психологического базиса чтения детей с умеренной степенью умственной отсталости

Итак, изучение важнейших составляющих ПБЧ (внимания, зрительной памяти, зрительного анализа и синтеза, фонетико-фонематического восприятия, фонематического слуха и речеслуховой памяти) у умственно отсталых обучающихся показало низкий уровень развития и несоответствие психолого-педагогических условий их образовательным потребностям.

Результаты изучения умения составлять рассказ по картинке, серии картинок, понимания смысла рассказа; изучения грамматического оформления фразы.

В заданиях на составление рассказа по сюжетным картинкам и описании картины исследовалось качество грамматических конструкций,

понимание смысла сюжета. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок и при описании картинки учащиеся в основном пользовались простыми нераспространенными предложениями, в некоторых случаях отдельными словами. Задания на самостоятельное составление предложения были достаточно трудны для испытуемых.

37 % с уровнем «Ниже среднего» не смогли разложить сюжетные картинки в логической последовательности или не описали картинку, ситуация не исправлялась ребенком самостоятельно. Для выполнения задания требовалась активная помощь со стороны взрослого. Дети могли использовать вместо предложений отдельные существительные и глаголы.

Дети из подгруппы с «Низким уровнем» 12 % неправильно разложили картинки, не описали предложенный сюжет, помощь не использовали. 22 % школьников для выполнения задания требуется помощь со стороны взрослого. Это дети, имеющие «Средний» уровень. Они используют как простые предложения, так и отдельные слова при описании картинки. Раскладывают серию сюжетных картинок правильно, но затрудняются в описании.

«Достаточный уровень» понимания смысла сюжета и приемлемый уровень грамматического изложения показали только 6%. Лишь 23 % представили уровень «Выше среднего». Остальные испытывают существенные трудности в самостоятельном понимании смысла сюжета и его описании – 71 %.

Изучение навыка чтения и понимания смысла рассказа.

Без ошибок прочитали печатные буквы 43 % и только 8 % письменные. Правильно прочитали слоги (открытые, закрытые, трехбуквенные со стечением согласных) 17 %, слова – 14%, предложения – 21 %.

При чтении были допущены ошибки такие как замена букв, пропуск букв, чтение одной буквы как другой ({e} как {a}), привнесение лишней буквы «белека» вместо белка. Слоги могли быть прочитаны побуквенно с последующим слиянием, или без слияния. При чтении имели место:

неправильное деление на слоги – «ов –о –щи», пропуски мягкого знака, смягчение согласных.

В основном процесс чтения предложений интонационно был не оформлен. Чтение монотонное. Только у 31 % способ чтения послоговой или целым словом, без ошибок, читают предложение, состоящее из 3-4 слов, выдерживая паузу. К сожалению, 22 % не знают печатных букв.

Часть обучающихся еще не сливает буквы в слоги или даже только учит буквы, отсюда достаточно низкий процент исполнения заданий детьми, как видно из представленного выше текста. В связи с вышеизложенным, задание по чтению и пониманию текста было изменено на другое – понимание содержания простого рассказа. Текст стал читать взрослый, чтобы все дети были в одинаковых условиях. По ответам на вопросы по содержанию и по подобранным иллюстрациям к предложениям оценивалось понимание текста.

Только 4 % смысл рассказа в основном понимают, правильно отвечают на вопросы и правильно подбирают картинки к предложениям.

Правильно Таня хотела поступить?

– Нет.

– Почему?

– Чтобы мама должна выпить. Мама же болеет.

12 % не дали ни одного правильного ответа и не подобрали ни одной картинки правильно.

– Почему Таня так сказала?

– Потому, что мама морщится.

38 % смысл до конца не понимают, испытывают затруднения с ответами на вопросы и подбором картинок. Большие затруднения возникли с иллюстрацией предложений картинками. Подбирают правильно только 1 картинку.

– Почему?

– Лекарство взрослых не надо пить. Отравиться можно.

32 % скрытый смысл до конца не понимают. Отвечают правильно только на некоторые вопросы, ответы односложные. Правильно иллюстрируют 2- 3 предложения. 14% смысл в основном понимают, но отвечают правильно только на часть вопросов, картинки раскладывают правильно.

– Мама заболела. Доктор должен прописать маме лекарство. Лекарство на стол поставили, надо пить.

Результаты изучения умения понимать смысл рассказа (составлять рассказ по картинке, серии картинок, грамматически верно оформлять фразу) и изучения читательских умений показали, что 71 % детей испытывают существенные трудности в самостоятельном понимании смысла сюжета, его описании, и, соответственно, 74 % испытывают проблемы при овладении чтением, их результаты представлены на «Среднем», «Ниже среднего», «Низком» уровнях.

Они испытывают трудности в прочтении печатного материала, навыком чтения овладели частично.

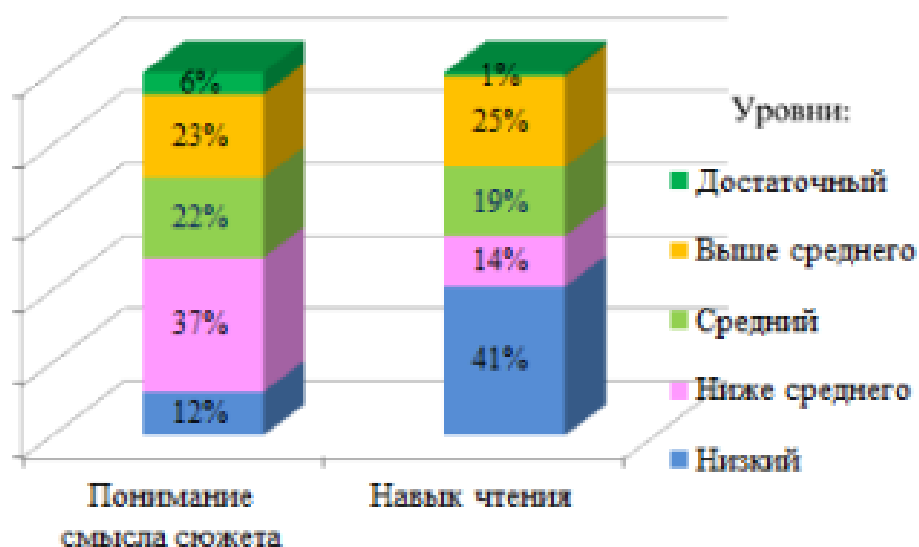


Рисунок 12 - Результаты изучения сформированности навыка чтения детей с умственной отсталостью умеренной степени

Решающим фактором в развитии читательских умений, наряду с жизненным и читательским опытом, является уровень сформированности

речевых навыков учащихся. Читательские умения непосредственно зависят от уровня речевого развития школьника.

Анализ данных констатирующего эксперимента выявил, что выраженная недостаточность психического развития школьников с умеренной степенью умственной отсталости, обуславливает значительные трудности, возникающие перед детьми в процессе формирования навыка чтения. Практически все составляющие ПБЧ, за исключением особенностей моторики (10% -34%), имеют очень низкие количественные показатели по уровням «Достаточный» и «Выше среднего».

Мы также посчитали важным уточнить, какие из первичных нарушений, входящих в структуру сложного дефекта, представляют особые трудности при формировании навыка чтения.

Таким образом, несмотря на то, что в ходе исследования не представилась возможность выделить «чистые» уровни с дифференциацией по виду нарушений среди обучающихся с умственной отсталостью некоторые особенности отдельных групп детей были определены. Дети распределяются по уровням сформированности базиса чтения в зависимости от их способностей. Считаем, что целесообразно будет формировать навык чтения, дифференцируя контингент как по степени усвоения материала, так и с учетом особенностей, например, делая упор на развитие пространственной ориентировки у умственно отсталых детей с двигательной патологией, на развитие зрительно-моторной координации и внимания, и фонематического восприятия у детей с нарушениями зрения, на развитие речеслуховой памяти у умственно отсталых детей с опорой на зрительные образы, не перегружая подробностями словесной формулировки материала, на восприятие учебной информации в целом с последующей детализацией ее составляющих.

2.2 Технология обучения чтению детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости

В отечественной педагогической практике используются разные трактовки понятия «технология». Наиболее близки нашему пониманию данного понятия следующие его трактовки: «педагогическая технология – специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата»; «педагогическая технология – последовательность (не обязательно строго упорядоченная) процедур и операций, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и воспитания».

Системное обобщение педагогических средств в виде специальных педагогических приемов и этапов, дифференцированных условий и требований, используемых в процессе обучения чтению умственно отсталых детей, позволило нам определить технологию обучения чтению умственно отсталых детей.

Цель формирующего эксперимента: теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию обучения чтению детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости и оценить ее эффективность.

В эксперименте принимали участие те же обучающиеся экспериментальной группы с умеренной степенью умственной отсталости в количестве 14 человек.

С целью реализации дифференцированного подхода и учитывая индивидуальные возможности умственно отсталых детей, мы выделили в данной группе три подгруппы, ориентируясь на уровень сформированности навыка чтения и выполнения заданий констатирующего эксперимента.

Разный уровень сформированности навыка чтения, обуславливал потребность начинать обучающий эксперимент с детьми разных подгрупп с разных этапов. Отличительные характеристики психофизического развития обучающихся трех подгрупп также явились и причиной разной динамики в формировании навыка чтения в процессе обучающего эксперимента. Коррекционная работа осуществлялась с учетом структуры нарушения и уровня сформированности навыка чтения.

В первую подгруппу вошли только дети с уровнем «Выше среднего» (дети с «Достаточным» уровнем выявлены не были), сливающие буквы в слоги, читающие по слогам или отдельными словами (36 % – 5 чел.). Во вторую – дети со «Средним» уровнем – знающие изолированные буквы, не сливающие в слоги или с большим количеством ошибок (29 % – 4 чел.). Третья подгруппа была представлена детьми с «Низким» и «Ниже среднего» уровнями сформированности психологического базиса и навыков чтения (35 % – 5 чел.), не знающими букв или знающими только отдельные буквы.

Обучающий эксперимент по развитию психологического базиса чтения и формированию навыка чтения был проведен с тремя выделенными подгруппами детей (Рисунок 13).

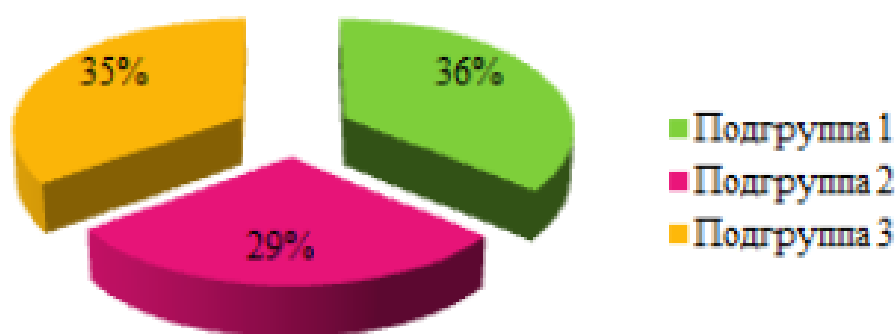


Рисунок 13 - Распределение детей по подгруппам в результате проведения констатирующего эксперимента

Специфика работы включала апробацию известных в отечественной олигофренопедагогике способов и методов формирования навыков чтения на категории умственно отсталых школьников с использованием

дифференцированных приемов обучения в зависимости от структуры дефекта.

Разработанная и апробированная нами на практике технология обучения чтению умственно отсталых детей включает четыре этапа:

- формирование мотивации, интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения);
- усвоение гласных и согласных звуков и букв;
- изучение слоговых структур и отдельных слов;
- чтение элементарных текстов.

1. Этап формирования мотивации, интереса к процессу чтения.

Цель: Формирование интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения).

Задачи:

- развивать интерес к чтению, мотивацию к оперированию буквенными знаками;
- развивать процессы, лежащие в основе психологического базиса чтения;
- формировать умение узнавать и запоминать написанные целиком слова, отдельные буквы и соотносить их с картинкой;
- накапливать в речевой памяти акустические образы слов, в двигательной – кинестетические образы и соотносить их с графической формой;
- вырабатывать навык передвижения взгляда по строке слева направо;
- формировать правильное произношение букв и слов.

Обоснование используемых приемов и подходов.

1. Первый и один из важнейших этапов для всех умственно отсталых детей – этап формирования интереса к процессу чтения с использованием элементов глобального чтения, которое является одним из эффективных методических подходов, позволяющих развивать интерес к этому виду

деятельности, мотивацию к оперированию буквенными знаками, за которыми скрыто смысловое значение.

Внимание ребенка на этом этапе переводится с предметного на знаковосимволический уровень понимания, осмысления окружающего мира и взаимодействия с ним. Впервые в сознании ребенка пробуждают интерес к пониманию того, что сочетание букв несет в себе определенный смысл. Формируется мотивация на раскрытие этого смысла.

На этом этапе ребенок обучается узнавать написанные слова целиком, не вычлняя отдельных букв. Сначала предъявляется картинка – у ребенка формируется интерес к зрительному образу. Затем педагог называет картинку – ребенка просят повторить название. Возникает слуховой (акустический) образ, который сопровождается артикуляционным. Следующий шаг – педагог вызывает интерес к карточке с написанным словом, которую подкладывает к картинке, и читает слово. Затем ребенка просят также повторить. Безусловно, важнейшую роль при этом выполняет подражание. Процесс подражания взрослому свидетельствует о формировании мотивации у ребенка к повтору услышанного. В сознании ребенка зрительный, слуховой и артикуляционный образы дополняются графическим образом. Потом картинка через некоторое время убирается, остается только карточка с буквами, которая теперь несет в себе всю смысловую нагрузку. На этом этапе идет накопление мнестических образов в речевой памяти, запоминание и объединение в единый символ акустических и кинестетических образов с графической формой (письменным образом слова) и изображением предмета на картинке. Таким образом, зафиксировавшиеся в памяти зрительный, кинестетический и слуховой образы объединяются вместе с графическим образом. Смысловой акцент постепенно смещается на буквенное изображение.

Этап формирования мотивации с помощью глобального чтения позволяет решать следующие задачи: формирование интереса к процессу чтения; развитие психических процессов (мышления, восприятия, внимания,

памяти), лежащих в основе базиса чтения; накопление в речевой памяти акустических образов слов, а в двигательной – кинестетических образов в их соотношении с графической формой; выработка навыка передвижения взгляда по строке слева направо; правильное произнесение слова; запоминание отдельных букв.

Прием, с помощью которого достигаются поставленные задачи – подражание взрослому при воспроизведении прочитанного слова. На этапе глобального чтения для расширения объема словаря и формирования дальнейшего навыка чтения предлагаются короткие знакомые слова, уже изученные в курсе «Развитие речи»: хлеб, сок, суп, сыр, мыло, масло, нос, дом и др. Далее на этапе изучения букв, эти слова используются уже как знакомые, а изучаемые буквы, находящиеся в слове, подкладываются под карточку с написанным словом.

Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи.

а) соотнесение карточки с написанным словом с картинкой, отражающей смысловое содержание написанного слова, формирование акустического образа слова, изображенного на картинке.

Сначала ребенка обучают процессу соотнесения карточки с написанным словом с картинкой, изображающей этот предмет.

Примерные задания:

Задание 1: соотнести карточку с написанным словом с картинкой, изображающей этот предмет и читать изучаемое слово.



ХОР

б) проговаривание написанного на карточке слова сопряженно или сопряженноотраженно за взрослым; объединение зрительного, слухового, артикуляционного и графического образов в буквенное изображение слова.

Например, сначала отрабатывается «чтение» слова ХЛЕБ, используя разные картинки (2–3 занятия).



ХЛЕБ

в) закрепление буквенного образа слова; «чтение» слова, воспроизведение по подражанию акустического образа слова (картинка убирается, остается карточка с написанным словом).

Через некоторое время картинка убирается, остается только карточка, которая объединяет графический образ с акустическим и артикуляционным образами слова. Прочитывается слово на карточке: ХЛЕБ.

В результате тренировочных упражнений с карточкой и написанным на ней словом под соответствующей картинкой, ребенок запоминает графический рисунок слова, называет его и может им оперировать. Внимание ребенка концентрируется на знаках и буквах. Формируется мотивация к оперированию буквенными знаками, за которыми скрыто смысловое значение. На этом этапе также вводится термин «слово» и осуществляется работа над семантикой слов.



СОК

г) закрепление навыка в игровых заданиях.

Элементы игры также стимулируют интерес к «чтению» предлагаемых слов. Изученные слова затем могут составлять различные комбинации, например, в задании подписать знакомые блюда, когда идет отработка этих слов.



Когда узнавание этих слов будет отработано, предлагаются задания на узнавание слова по акустическим признакам, т.е. со слуха. Среди заданий может быть задание «наоборот», когда учитель озвучивает меню, а ребенок подбирает карточку-картинку и соответствующую карточку-слово. Шрифт на карточке и ее фон обязательно меняются, чтобы создать ребенку новые условия для закрепления слова.

Сначала задание выполняется коллективно, затем с долей самостоятельности каждым учеником. Индивидуальную помощь на первых порах получают все дети, далее объем ее сокращается. Хорошо в дальнейшем в изучаемых словах выделять первые буквы и акустически и графически, как опору, на которую дети могут ориентироваться при выборе слова.

Важно, также чтобы вся информация, предназначенная для усвоения, была представлена в зрительном поле ребенка, что обеспечивает концентрацию его внимания, моментальное зрительное восприятие и произвольное зрительное запоминание, соотнесение слова с изображением предмета, которое оно обозначает, что и обеспечивает глобальному чтению осмысленность.

2. Этап изучения букв.

Цель: формирование обобщенного образа буквы, включающего акустический, кинестетический и зрительно-пространственный образы.

Задачи:

- знакомить с буквами и элементами, из которых состоят печатные буквы, конструировать буквы из отдельных элементов и их запоминать;
- развивать психические процессы (внимание, память, мышление), различные виды восприятия (слуховое, зрительно-пространственное, кинестетическое) мелкую моторику;
- развивать фонематический слух, выделять и распознавать звуки;

- развивать кинестетические ощущения артикуляционного аппарата, представления об артикуляционной позе, закреплять правильную артикуляцию каждого звука, развивать звукоподражание;

- отрабатывать навык прослеживания взглядом за перемещаемым предметом, выделять части предмета, сравнивать их, располагать в определенной последовательности;

- формировать представления о пространственной ориентации при конструировании на листе.

Последовательность в изучении букв.

Буквы изучаются в определенной последовательности: восприятие общей ее формы, изучение графического изображения буквы (элементов ее расположения, сравнение с другими, ранее изученными буквами). Именно четкость фонематических дифференцировок помогает ребенку овладеть правильным произношением звуков.

Гласные.

Сначала изучаются гласные буквы первого ряда А О У Ы Э, затем второго И Е Ё Ю Я. Основная роль гласных – образование слогов [45, С. 48]. Цель работы с гласными – отработка фонетико-фонематической базы для коррекции нарушений слоговой структуры слова.

Согласные.

Наш опыт в работе с умственно отсталыми детьми показывает, что на представленной группе детей следующая последовательность введения согласных наиболее эффективна. Сначала изучаются те согласные, которые имеют большую долготу звучания (х, с, м, ф, ш, в, н, л, з, ж, р), затем согласные, не имеющие длительности: й, п, б, к, т, г, д; буква ь, в конце, согласные, наиболее трудно усваиваемые и которые (чаще бывают нарушены) ч, ц, щ и буква ь.

Изучение гласных букв.

Алгоритм прохождения гласных букв:

1. Правильное произнесение и показ буквы. Артикуляция буквы. Подкрепление зрительными и жестовыми символами.

2. Написание буквы. Рельефное написание (изображение) буквы, разбор ее элементов. Обводка по букве. Выписывание буквы по песку (манке, др. мелкой крупе). Выкладывание ее элементов на доске.

3. Работа с образцом. Накладывание на образец элементов буквы. (одновременно с учителем, с комментированием, под диктовку и самостоятельно). Выкладывание буквы из элементов по образцу с каждым учащимся (и одновременно с учителем, с комментированием, под диктовку и самостоятельно). Сравнение с образцом на доске.

4. Выкладывание букв по памяти.

5. Чтение буквы, написанной разным цветом и на разном цветовом фоне.

6. Чтение буквы на картинках и подбор слов (картинок) на эту букву.

7. Отработка чтения буквы в слогах. 8. Упражнения на дифференциацию с последующей буквой (буквами).

Гласные звуки и названия гласных букв акустически совпадают. Поэтому на этом этапе идет изучение всех гласных букв. Усвоение только гласных звуков на этом этапе обусловлено тем, что все обучающиеся класса произносят звуки правильно и отчетливо, потому можно отрабатывать навык чтения изолированно и в словах, состоящих их двух гласных, т.е. вводится элемент аналитико-синтетического метода. После изучения всех гласных правильное их прочтение отрабатывается в звукокомплексах слоговых таблиц. Интерес на данном этапе формируется у обучающихся при прочтении первых букв собственных имени и отчества, учителей школы, родителей, знакомых. Закрепление навыка чтения слева направо в этих буквосочетаниях позитивно сказывается на дальнейшей отработке навыка.

Изучение гласных на примере буквы А (виды заданий).



Звук А: горлышко гудит (проверяем, прикладывая руку), Воздух легко проходит через рот, Воздуху ничего не мешает. Губы даже сделали воротца для Воздуха, их форма напоминает большой круг. Звук можно петь, тянуть, его легко говорить.

Задание. Выложи букву из карандашей. Обведи букву из наждачной бумаги. Напиши ее на песке.



Букву А узнать легко: ноги ставит широко.



Задание. Найди букву А среди цветов. Читай протяжно.

Следует отметить, что на данном этапе у обучающихся формируется интерес при прочтении первых букв собственных имен, имен и отчеств учителей школы, родителей. Закрепление навыка чтения слева направо в этих буквосочетаниях благотворно влияет на дальнейшую отработку навыка. При изучении гласных букв отрабатываются сила речевого выдоха, интонация, плавность прочтения, фонематическое восприятие, на базе чего формируются навыки правильного произнесения слога.

Изучение согласных звуков и букв.

Алгоритм прохождения согласных букв.

Далее изучаются согласные, название которых дается как звук. К алгоритму прохождения букв (гласных) добавляется отработка чтения буквы в слогах, в словах и чтение предложений, текстов. Большое внимание также уделяется дифференциации сходных звуков (а-о, с-х, м-н, л-м, с-ш, р-л и т.д).

Изучение согласных на примере буквы Х (виды заданий).

Уточнение артикуляции. Приоткроем рот, подуем на руки теплым воздухом. Поиск звуковых аналогов, показ жестового и зрительного символов (ДУЕМ НА ЗАМЕРЗШИЕ РУКИ).



Буква Х, две клюшки в ней, Можно поиграть в хоккей.

Задание. Выложи недостающие элементы.



Задание. Определение позиции звука в слове. Четко, выделяя звук Х, произнести каждое слово и определить — где звук слышится: в начале слова или в конце?(подкрепление картинками) (Показать соответствующее положение на схеме) (Хомяк, художник, слух, смех, халат, хрусталь, орех, лопух, хлеб, хорек, хоккей, пух, мех, хоровод, холодильник, пастух, хобот, хвост). Уточнить значение слов.

По мере прохождения согласных букв даются упражнения на дифференциацию сходных звуков (с-х, м-н, л-м, с-ш, р-л и т.д.), читаются слоговые таблицы с изученными буквами, слова, далее тексты.

В качестве игрового приема может также использоваться игра «Домино», когда дети подбирают к картинкам необходимые карточки со словами.

Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

а) формирование акустического образа буквы.

Именно четкость фонематических дифференцировок помогает ребенку овладеть правильным произношением звуков.

В заданиях на слуховое восприятие предлагается выбрать из набора букв названную учителем букву, подобрать нужную картинку на выделенный звук. Детей приучают выполнять задания по словесной инструкции.

Далее ведется работа по развитию фонематического слуха.

б) формирование кинестетического (артикуляционного) образа буквы: развитие кинестетических ощущений артикуляционного аппарата, развитие кинестетических представлений об артикуляционной позе.

Четкость кинестетических раздражений, их сила создают благоприятные условия для звукового анализа. Дети с умственной отсталостью испытывают трудности при уточнении движений артикуляционного аппарата. Это требует специальной работы по закреплению правильной артикуляции каждого звука и воспитания четкости произношения. Ежедневная артикуляционная гимнастика совместно с этими упражнениями служит основой для преодоления недостатков развития артикуляционного аппарата, затрудняющих аудирование.

Пример задания на правильность речевого дыхания, артикуляционных движений, угадывание буквы по артикуляционной позе.



Подкрепление образа буквы специальными символами, которые будут легко запоминаться детьми, быстро воспроизводиться, будут логически связанными со звуковым аналогом, усилят звуковое восприятие путем дополнительной опоры на различные анализаторы. Жестовый символ в сочетании со зрительным создают точный и устойчивый образ каждого изучаемого звука.

3. Этап изучения слоговых структур и отдельных слов.

Цель: правильное прочтение различных слоговых структур, узнавание их в словах, правильное прочтение элементарных слов.

Задачи:

- Учить слиянию звуков в слоги
при сочетании двух гласных;
при сочетании согласного с гласным в прямом слоге;
в двусложных слова по типу ГСГ (гласный- согласный-гласный);
в односложные слова по типу СГС (согласный-гласный-согласный);
в двусложные и трехсложные слова, состоящие из открытых слогов;
в двусложные слова, состоящие из открытого и закрытого слогов;
- Продолжать учить различать зрительные образы разных букв;
- Продолжать учить дифференцировать звуки и соотносить их с буквами;
 - Продолжать развивать зрительный анализ по узнаванию и запоминанию зрительных образов букв и слов;
 - Учить составлять слово из слогов (по первому слогу), выбрать нужный слог/слово из ряда лексем;
 - Обучать послоговому чтению слов и чтению целым словом.

Чтение слогов, состоящих из гласных в различной последовательности АО, АУ, АЫ..., УА, УО...АИ, УИ, ОИ и т.д. Чтение слогов, состоящих из согласных с гласными, в последовательности предлагаемой на 2 этапе (Х, С, М и т.д.): ХА, ХО, ХУ и т.д., и далее аналогично СА... МА...

С обучения чтению слогов начинается сам процесс чтения. Чтение слов, состоящих из СГ с однотипными гласными (мама, сама), ГСГ и СГС (УХА, УХО, МАК, СУП, КОТ и т.д.), ГС (АХ, ОХ, УС И т.д.), ССГ (КТО, ДВА и т.д.), СГСС (ПОЛК) и ССГС (КРОТ, ФЛАГ и т.д.), состоящих из усвоенных слоговых структур (МАМА – СГСГ, САХАР - СГСГС, НОРКА – СГССГ, ТРАВА – ССГСГ, ХВОСТ – ССГСС); чтение согласных с мягким знаком (СЬ, ОСЬ, ЛОСЬ); сравнительное чтение слов с твердыми и мягкими согласными (МЕЛ-МЕЛЬ, ПЕНЬ, КОН-КОНЬ, КОНЬКИ); чтение слов с разделительным мягким знаком (ИЛЬЯ, СЕМЬЯ), чтение слов с твердым знаком (ПОДЪЁМ, СЪЕМКА).

Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи:

Задания на соотношение кинестетического образа звука и звукового контроля – сопоставление произношения взрослого и своего собственного;

Задания на подражание взрослому;

Задания на чтение по аналогии;

Задания на медленное прочтение взрослым;

Задания на сопряженное чтение;

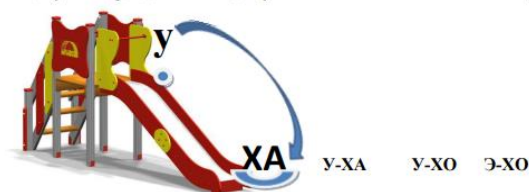
Задания на медленное хоровое чтение;

Задания на подкрепление прочтения подстрочными символами (дуга – слогслияние, точка – изолированный звук);

Задания на многократное повторение, накапливание в памяти отработанных слогов и слов.

Обучение в экспериментальной группе строилось на игровом приеме, когда первую согласную букву дети «катали с горки на санках», и она «догоняла гласную». Для детей с умственной отсталостью такое действие является знакомым, и они вполне могут на правильном выдохе произнести букву с правильной артикуляцией. Начиналась работа по прочтению открытых слогов со слога «ХА», как слога с наиболее подготовленной позицией артикуляционного аппарата.

ХА: му-ХА черепа-ХА ХО: су-ХО ти-ХО ХИ: сти-ХИ му-ХИ ду-ХИ



4. Этап чтения элементарных текстов.

Цель: Правильное прочтение и понимание адаптированного текста.

Задачи:

- учить правильно читать и понимать адаптированный текст;
- учить ориентироваться в предложении;
- учить читать предложение слева направо;

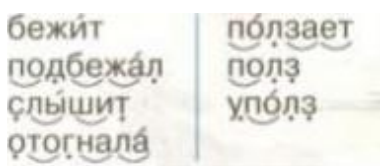
-учить определять начало и конец предложения, слова в предложении; -
учить выделять паузы между предложениями;

-развивать семантический уровень, работать над словарем.

На данном этапе в процессе овладением навыком чтения возрастает количество слов и предложений, предлагаемых для чтения. Уровень владения навыками чтения у учащихся одного и того же класса оказывается разным, поэтому процесс чтения должен быть индивидуализирован.

В нашей работе мы использовали разные источники для чтения (Букварь В. В. Воронковой, И. В. Коломыткиной, букварь А. К. Аксеновой, С. В. Комаровой, М. И. Шишковой, букварь Е. М. Косиновой, букварь Н. А. Крыловой, букварь О. С. Жуковой, материалы пособия Нуриевой Л. Г. и т.д.), адаптируя их к возможностям умственно отсталых детей. Также использовались карточки с более легким и более сложным текстом, карточки со слогами и словами, специально составленные учителем книжки для чтения с иллюстрированными текстами различной сложности и т.д.

- Слова из двух букв (АУ, УА, иа, аи, га-га, ме, бе, ку-ку, гу-гу и т.п)
- Слова из трех букв (ухо, уха, мах, мак, рак, мох, оса и т.д.)
- Слова из четырех букв (Маша, Миша, сани, мост и т.д)
- Слоги и слова: шта, шпа, швы и т.д.



Несложные предложения:



Тексты, предлагаемые для чтения и особенно первые предложения, должны быть доступны пониманию умственно отсталого ребенка и близки его обыденной жизни. Обязательно в зависимости от уровня сложности, детей учат отвечать на вопросы по прочитанным предложениям самостоятельно, используя текст или картинки к тексту.

Технология работы и приемы, с помощью которых достигаются поставленные задачи.

а) чтение целых слов, односложных предложений; представление о количестве слов в предложении, большой букве в начале и точки в конце предложения.

На этом этапе вводится понятие «предложение». Подсчитывается количество слов, обращается внимание на большую букву в начале и точку в конце предложения. Начинается работа по интонированию.

б) деление слова на слоги.

Сначала слова в предложении делятся дефисной чертой на слоги, далее слово делится вертикальной чертой, что способствует целостному его восприятию, в дальнейшем для достижения положительных результатов целесообразно не делить слова на слоги, создавая тем самым предпосылки для чтения целыми словами.

У Ни|ки|ты и Ка|ти о|ку|ни.
Тут как тут кот и ко|тя|та.

А вот ут|ка и у|тя|та.
Ка|ки|е у|тят|ки!

в) отработка техники чтения.

Хоровое чтение – один из приемов перехода к чтению «по цепочке», формирует навык слежения по строчке за читающим и навык «подключения» к читающему. Наблюдения учащихся за чтением друг друга важны для формирования навыка правильного чтения. Этот прием стимулирует активность всего класса на уроке. Постоянная тренировка в чтении (большая часть урока) способствует уменьшению количества имеющихся ошибок.

Многократность повторения – залог успешного формирования навыка чтения.

Важно, чтобы тексты не были перегружены словами со сложной слоговой структурой и сложными синтаксическими конструкциями.

Формируется понятие абзац: отрезок текста между двумя красными строками. Обязательно используются упражнения по ориентировке в тексте: дать ответ, используя текст, прочитать ответ из текста.

Ввиду неоднородности состава учащихся составляется специальный общий текст для чтения. Но объем заданий, предлагаемых для чтения, разный. Он дифференцируется по группам и зависит от темпа усвоения навыка. Дети с низким уровнем читают только минимальное количество предложений или слов (1-2), детям со средним уровнем объем читаемого текста увеличивают. Максимальный объем предлагается детям с достаточным уровнем.

Примерное задание.

Низкий уровень: Пришла весна. Потекли ручьи.

Средний уровень: + Коля и Саша пускают кораблики.

Достаточный уровень – 5 предложений: + Сашин кораблик уплыл далеко. А кораблик Коли утонул.

Каждому ребенку задаются вопросы по содержанию. С увеличением количества предложений у ребенка появляется возможность самому догадаться. Например, «Почему уплыл кораблик? - Потому что подул ветер». У детей 1 группы (с «Низким» уровнем) всегда есть опора на текст. Второе предложение объясняет первое.

г) работа с сюжетными картинками.

Составление рассказов по картинкам способствует уточнению значений известных слов и усвоению новых, развивает мыслительные способности обучающихся. Новые слова запоминаются не механически, а в процессе их активного использования при анализе сюжетов картинок.

Для детей с более низким уровнем возможностей мы рекомендуем сначала представить звуковой вариант рассказа, составленный учителем, а затем к нему подбирать нужные картинки, иллюстрирующие его содержание.

Важно также учить детей раскладывать картинки в правильной как смысловой, так и пространственной последовательности, т.е. слева направо.

У детей с умеренной умственной отсталостью медленно образуются и закрепляются речевые формы, ярко выражена несамостоятельность в речевом творчестве, поэтому вопрос развития семантической стороны речи учитывается на каждом этапе обучения ребенка.

2.3 Оценка эффективности коррекционной работы

Для оценки эффективности проведенной нами коррекционной работы мы провели контрольный эксперимент и сравнительный анализ данных, полученных до и после обучающего эксперимента.

Следует отметить, что коррекционная работа с детьми первой подгруппы, в силу уровня подготовки и особенностей развития, начиналась с быстрого прохождения первого этапа, затем учитель переходил к отработке второго этапа, а иногда одновременно и третьего). С детьми второй и третьей подгрупп уровень развития психологического базиса и несформированность навыков чтения требовали тщательной отработки каждого этапа, начиная с первого.

Результаты сравнительного анализа данных на предмет сформированности психологического базиса и навыков чтения у детей с умственной отсталостью выявили следующие особенности (Рисунок 14).

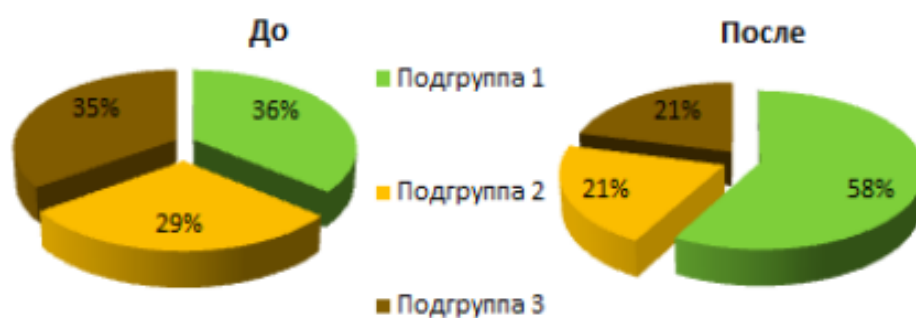


Рисунок 14 - Распределение детей с умственной отсталостью по подгруппам по итогам сравнительного анализа данных, полученных до и после обучающего эксперимента

Индивидуальные результаты сравнительного анализа данных по каждому участнику представлены на Рисунке 15. Они свидетельствуют о положительной динамике в развитии навыка чтения у детей группы. Тем не менее, успешность детей проявлялась по-разному, что отражено в результатах, представленных по подгруппам.

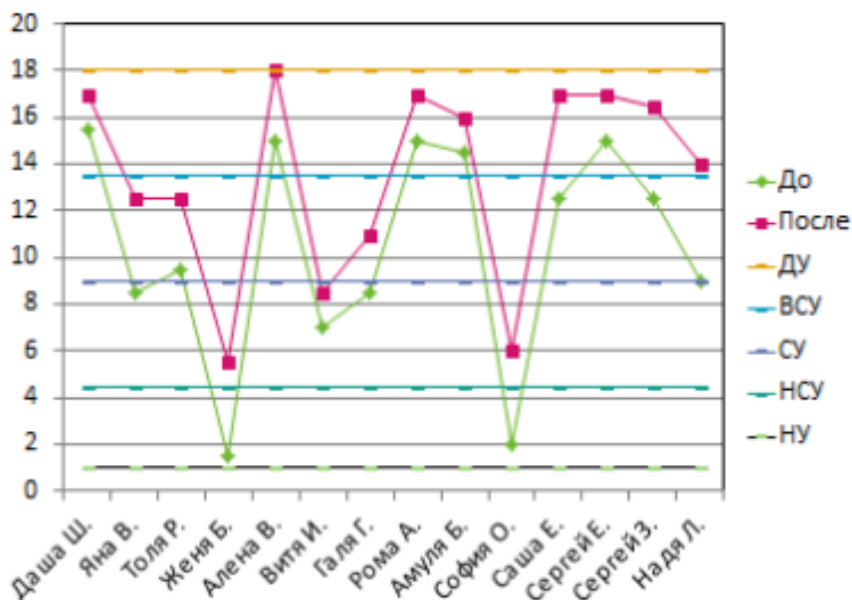


Рисунок 15 - Индивидуальные результаты сформированности навыка чтения детей с умственной отсталостью, полученные после проведения обучающего эксперимента

Первая подгруппа представлена умственно отсталыми детьми с «Достаточным» и «Выше среднего» уровнями сформированности психологического базиса и навыка чтения. Динамика в овладении навыками высокая - 22 %: до обучения – 36 % («Достаточный» уровень не выявлен; 5 чел. с уровнем «Выше среднего») и после обучения – 58 % (8 чел., включая: 1 чел. с «Достаточным» уровнем, 7 чел. с уровнем «Выше среднего»). Достижения этой группы школьников со сложными нарушениями соответствуют требованиям «Достаточного уровня» усвоения предметных результатов по чтению.

Вторая подгруппа представлена детьми со «Средним» уровнем сформированности психологического базиса и навыка чтения (СУ): 29 % (4 чел. до обучения) и 21 % (3 чел. после обучения). Знания этих детей частично

отвечают требованиям существующих программ И. М. Бгажноковой, Е. И. Капланской, А. Р. Маллера. После проведения обучающего эксперимента дети данной подгруппы формально знают все буквы, умеют сливать в слоги, имеют позитивную динамику, но отстают от основной массы в темпе чтения, чтение слоговое, с элементами побуквенного, эмоционально неокрашенное. Пересказ текста затруднен, ответы на вопросы в основном неразвернутые или односложные.

Третья подгруппа с «Низким» уровнем сформированности психологического базиса и читательских умений (нижняя часть графика) – 35 % (5 чел. до обучения) и 21% (3 чел. после обучения).

В развитии детей этой группы отмечается динамика, но незначительная. Эти дети не вышли за рамки низкого уровня, хотя и продвинулись в индивидуальном развитии. Они очень медленно усваивают программу, есть незначительные продвижения, хотя темп обучения очень низкий, доступно знание отдельных букв, чтение некоторых слогов с изученными гласными и отдельных слов, чего не отмечалось до обучения.

У детей этой группы наиболее положительная динамика после коррекционного обучения отметилась в таких процессах, как манипулятивный праксис, пространственная ориентировка, зрительная память, зрительно-моторная координация. Однако для выполнения заданий требуется значительная индивидуальная помощь учителя.

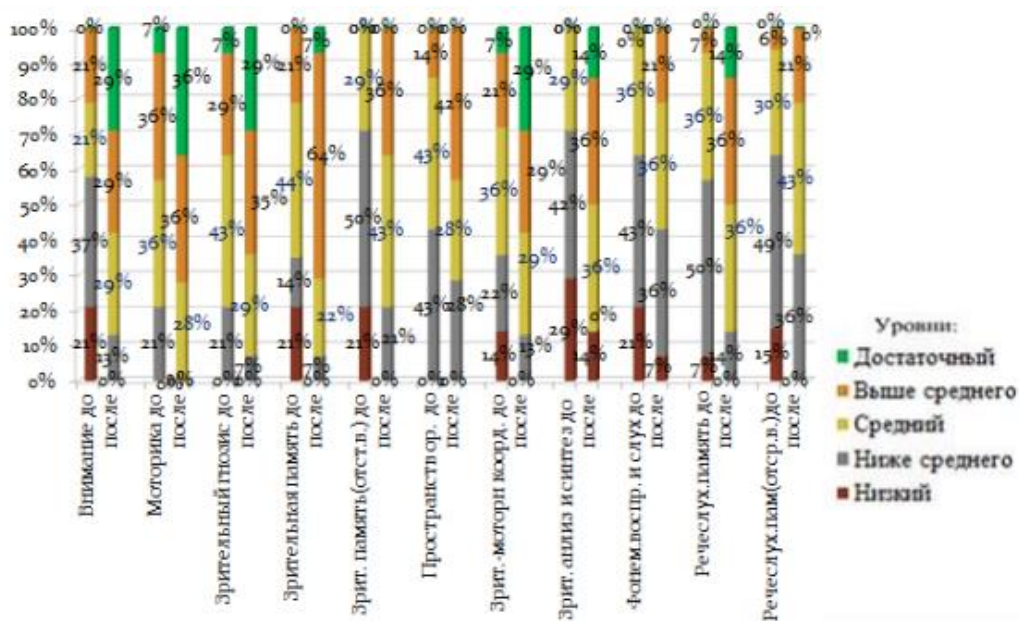


Рисунок 16 - Результаты динамики в развитии психологического базиса чтения детей с умственной отсталостью, полученные после проведения обучающего эксперимента

Положительные изменения составляющих ПБЧ улучшили результаты читательских умений на 21%, количественный состав «Низкого уровня» уменьшился, а уровни «Средний», «Достаточный», «Выше среднего» количественно пополнились.

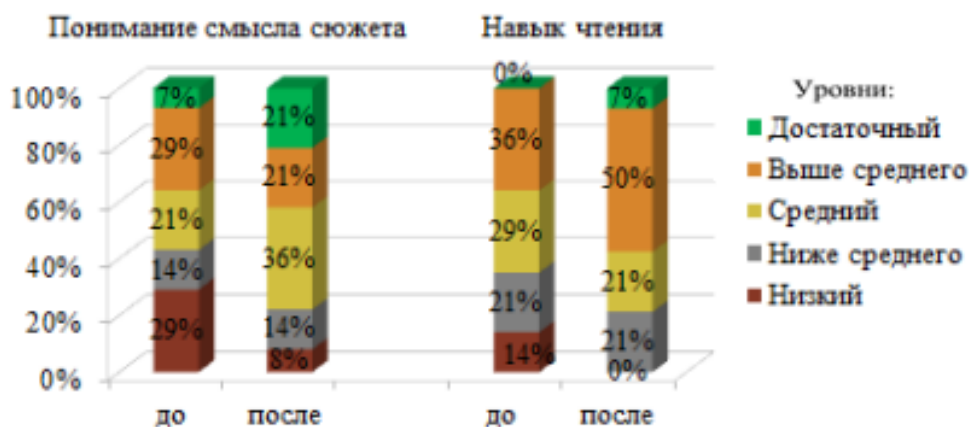


Рисунок 17 - Результаты динамики в развитии навыка чтения детей с умственной отсталостью, полученные после проведения обучающего эксперимента

Полученные в результате сравнительного анализа данные до и после обучающего эксперимента показали существенные различия между средними значениями экспериментальной группы ДО и ПОСЛЕ проведенной

коррекционной работы, что и подтверждает эффективность разработанной технологии обучения чтению умственно отсталых детей.

Выводы по 2 главе

Качественно-количественный анализ результатов комплексного изучения уровня сформированности психологического базиса и навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью свидетельствуют о том, что в силу особенностей психического развития при умственной отсталости испытуемые испытывают трудности в овладении чтением (три четверти - до 74%). Показатели развития этих детей соответствуют уровням «Низкий»; «Ниже среднего»; «Средний».

Результаты проведенного нами эксперимента свидетельствуют о том, что методика обучения чтению, которую используют в классах для детей со сложным дефектом в коррекционных образовательных организациях для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, не соответствуют их образовательным возможностям и потребностям. Часть умственно отсталых детей обладает потенциалом к обучению чтению и выполнению требований, соответствующих ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями; другая часть демонстрирует более низкие возможности.

Полученные в эксперименте результаты свидетельствуют о необходимости разработки технологии обучения чтению, которая соответствовала бы образовательным потребностям и психофизическим возможностям детей с умственной отсталостью. Это позволит создать необходимые психолого-педагогические условия для формирования у них академических навыков и базовых учебных действий, в том числе и навыка чтения, и в целом, оптимизирует их психическое развитие и процессы социализации.

Проведенный обучающий эксперимент позволил теоретические обосновать, разработать и апробировать технологию обучения чтению умственно отсталых школьников, которая включает: – четыре этапа: формирование мотивации, интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения); изучение букв; изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов.

Результаты экспериментального обучения показали, что умственно отсталые дети имеют разные образовательные возможности и потребности: одни дети (42 %) имеют более низкий потенциал, другая часть детей (58 %) демонстрирует возможности к овладению программой ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями с коррекцией требований по ФГОС для детей с ОВЗ (варианты 4.3., 6.3., 8.3.).

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента выявил положительную динамику в развитии психологического базиса и формировании учебных действий в обучении чтению умственно отсталых школьников.

В процессе формирующего эксперимента на контингенте умственно отсталых школьников были апробированы как традиционные методы обучения чтению, так и более современные приемы, а также авторские подходы, которые позволили достичь положительной динамики в развитии данного навыка (22 %) и обеспечить эффективность процессов социализации детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в современной отечественной дефектологической науке вопрос о нарушениях в развитии рассматривается в контексте основных теоретических положений о сложной структуре аномального развития, выдвинутых Л.С. Выготским. По мере становления и совершенствования системы специального образования в России складывался опыт изучения, обучения и воспитания детей с умственной отсталостью. Обусловленный объективными причинами к началу XXI столетия рост числа умственно отсталых детей, различные сочетания и степень выраженности этих нарушений повлекли за собой постановку вопроса о создании необходимых психолого-педагогических условий для развития, обучения и социализации этой категории детей.

Умственно отсталым называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и все высшие психические функции (восприятие, внимание, память, воображение, речь), а также эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

Причинами врожденной умственной отсталости могут быть факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, вызывающие органические нарушения головного мозга. К внешним факторам относятся различные инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные заболевания, краснуха и др.), различные родовые травмы (асфиксии), заражение плода паразитами, попавшими в организм матери (токсоплазмоз). К внутренним факторам относятся патологическая наследственность (умственная отсталость обоих или одного из родителей, венерические заболевания и др.), нарушение хромосомного набора,

эндокринной системы, несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др. Также причиной умственной отсталости могут быть алкоголизм и наркомания.

Умственно отсталые дети различаются с точки зрения выраженности дефекта, измеряемого по степени общего психического недоразвития по тесту интеллекта Векслера в условных единицах.

Дети со средней выраженностью (умеренная умственная отсталость) отсталости (имбецильность) — уровень интеллектуального развития (IQ) составляет от 20 до 50 условных единиц. Уровень социального функционирования ограничен пределами семьи и специальной группы. Это недоразвитие средней тяжести.

Отставание в развитии понимания и использовании речи, навыков самообслуживания и моторики, заметное с раннего возраста. В школе развиваются только базисные навыки при постоянном специальном педагогическом внимании (специальные школы). В зрелом возрасте также нуждаются в надзоре. Речевой запас достаточен для сообщения о своих потребностях. Фразовая речь слабо развита. Они усваивают небольшое количество слов. При недоразвитии речи может быть достаточным ее понимание при невербальном сопровождении. Часто сочетается с аутизмом, эпилепсией, неврологической патологией.

Мышление на низком уровне. Отличается непоследовательностью.

Внимание не устойчиво. Возможна хорошая механическая память.

Некоторые из них посещают специальную школу для имбицилов или учатся или воспитываются и обучаются в домашних условиях родителями или приглашенными педагогами. Овладевают порядковым счетом, знают буквы, но не способны писать и читать. Есть небольшие сведения об окружающем мире. Способны овладеть простыми трудовыми навыками. Они безынициативны и не самостоятельны. Эмоции развиты. Их интересы примитивны, связанные с физическими потребностями. Они обычно живут в семьях. Их трудоустройство затруднено.

Несоответствие программных материалов, не учитывающих возможности умственно отсталых детей и недостаточная направленность существующих методических разработок на учет их особенностей, обусловили потребность в разработке специальных методов и технологий обучения. Одним из психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальные возможности для развития и обучения умственно отсталых детей является разработка технологии обучения чтению этой категории детей, содержание и структура которой должны опираться на данные об особенностях психологического базиса чтения, изучение которого и было предпринято нами в следующей главе.

Констатирующий эксперимент проводился в течение 2021-2022 года.

Исследование проводилось на базе КГУ «Костанайский специальный комплекс «детский сад-школа-интернат» для детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли участие 14 детей 11-12 лет с умеренной степенью умственной отсталости.

Цель эмпирического исследования - оценить эффективность системы психолого-педагогических условий, обеспечивающих формирование и развитие навыков чтения у детей 11-12 лет с умеренной умственной отсталостью.

Качественно-количественный анализ результатов комплексного изучения уровня сформированности психологического базиса и навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью свидетельствуют о том, что в силу особенностей психического развития при умственной отсталости испытуемые испытывают трудности в овладении чтением (три четверти - до 74%). Показатели развития этих детей соответствуют уровням «Низкий»; «Ниже среднего»; «Средний».

Результаты проведенного нами эксперимента свидетельствуют о том, что методика обучения чтению, которую используют в классах для детей со сложным дефектом в коррекционных образовательных организациях для

обучающихся с интеллектуальными нарушениями, не соответствуют их образовательным возможностям и потребностям. Часть умственно отсталых детей обладает потенциалом к обучению чтению и выполнению требований, соответствующих ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями; другая часть демонстрирует более низкие возможности.

Полученные в эксперименте результаты свидетельствуют о необходимости разработки технологии обучения чтению, которая соответствовала бы образовательным потребностям и психофизическим возможностям детей с умственной отсталостью. Это позволит создать необходимые психолого-педагогические условия для формирования у них академических навыков и базовых учебных действий, в том числе и навыка чтения, и в целом, оптимизирует их психическое развитие и процессы социализации.

Проведенный обучающий эксперимент позволил теоретические обосновать, разработать и апробировать технологию обучения чтению умственно отсталых школьников, которая включает: – четыре этапа: формирование мотивации, интереса к процессу чтения (с использованием приемов глобального чтения); изучение букв; изучение слоговых структур и отдельных слов; чтение элементарных текстов.

Результаты экспериментального обучения показали, что умственно отсталые дети имеют разные образовательные возможности и потребности: одни дети (42 %) имеют более низкий потенциал, другая часть детей (58 %) демонстрирует возможности к овладению программой ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента выявил положительную динамику в развитии психологического базиса и формировании учебных действий в обучении чтению умственно отсталых школьников.

В процессе формирующего эксперимента на контингенте умственно отсталых школьников были апробированы как традиционные методы

обучения чтению, так и более современные приемы, а также авторские подходы, которые позволили достичь положительной динамики в развитии данного навыка (22 %) и обеспечить эффективность процессов социализации детей.

Таким образом, цель исследования достигнута. Задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксёнова, А. К. «Обучение грамоте. 1 класс. Методические рекомендации» [Электронный ресурс] / А.К. Аксенова, С. В. Комарова, М. И. Шишкова. – М.: Просвещение, 2009. – URL: <http://pandia.ru/text/78/536/53903.php>
2. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов [Текст] / А. К. Аксенова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 316 с.
3. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи : дис . канд. пед. наук: 13.00.03 [Текст] / Т. А. Алтухова. – Москва, 1018. – 233 с.
4. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов [Текст] / Т. А. Алтухова. – М.: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2009. – 116 с.
5. Афанасьева, Ю.А. Анализ контингента обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида [Текст] / Ю. А. Афанасьева, И. М. Яковлева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 1. – С. 19–24.
6. Баряева, Л. Б. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программно-методические материалы [Текст] / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков; под ред. Бгажноковой И. М. – М.: Владос, 2019. – 181 с.
7. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя [Текст] / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина — СПб.: Издательство «Союз», 2018. — 44 с.

8. Басилова, Т. А. Анализ результатов изучения слепых детей со сложным нарушением развития за тридцать лет [Текст] / Т. А. Басилова, Н. А. Александрова // Дефектология. – 2020. – С. 3-13.
9. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллект [Текст] / И. М. Бгажнокова, Баряева Л. Б., Бойков Д. И.; под. общ. ред. И. М. Бгажноковой. – М.: Владос, 2019. – 205 с.
10. Бгажнокова, И. М. Программа специальных коррекционных образовательных учреждений VIII вида: 0-4 классы [Текст] / И. М. Бгажнокова и [др.]; под. ред. И. М. Бгажноковой. – СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2015. – 286 с.
11. Бгажнокова, И. М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития [Текст] / И. М. Бгажнокова // Дефектология. – 2019. – № 3. – С. 51– 54.
12. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: Методическое пособие [Текст] / С. Е. Большакова — М.: ТЦ Сфера, 2018. — 56 с.
13. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Ю. Борякова. – М.: АСТ: Астрель, 2013. – 222 с.
14. Васильева, Г. Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи : дис. канд. пед. наук: 13.00.03 [Текст] / Васильева Галина Николаевна. – Москва, 2015. – 147 с.
15. Воронкова, В. В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка: монография [Текст] / В. В. Воронкова. – АСОУ, 2019. – 200 с.
16. Воронкова, В. В. Олигофренопедагогика: учебное пособие [Текст] / В. В. Воронкова, Т. В. Алышева [и др.]; под. ред. В. В. Воронковой. – М.: Дрофа, 2009. – 400 с.

17. Гончарова, Е. Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей различными нарушениями в развитии [Текст] / Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2021. – № 3. – С. 81–95.
18. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.10 [Текст] / Гончарова Елена Львовна. – М., 2019. – 243 с.
19. Гончарова, Е. Л. Формирование базовых компонентов читательской деятельности у детей с глубоким нарушением зрения и слуха [Текст] / Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2018. – № 4. – С. 3–10.
20. Дорошенко, О. В. Вклад Граборов А. Н. в отечественную олигофренопедагогику [Текст] / О. В. Дорошенко // Коррекционная педагогика. – 2019. – № 4(40). – С. 17–20.
21. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
22. Забрамная, С. Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения [Текст] / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева // Коррекционная педагогика. – 2020. – № 1. – С. 5–13.
23. Зак Г. Г. Генезис социально-педагогической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в России (с X в. по настоящее время) [Текст] / Г. Г. Зак. – Екатеринбург, История образования. – 2020. – С. 23–27.
24. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века [Текст] / Х. С. Замский. – М., 1995. – 400 с.
25. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2017. – 391 с.

26. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Бук–Мастер, 1993. – 191 с.
27. Каткова, И.А. Экспериментальное изучение особенностей познавательных процессов и сформированности учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития [Текст] / И. А. Каткова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – № 4. – С. 28–36.
28. Каткова, И. А. Родительское отношение к процессу формирования навыка чтения у младших школьников со сложной структурой дефекта [Текст] / И. А. Каткова // Специальное образование. – 2020. – № 3(39). – С. 46–55.
29. Каткова, И. А. Особенности обучения чтению умственно отсталых обучающихся классов для детей со сложным дефектом [Текст] / И. А. Каткова // «Педагогика и психология образования». – 2019. – № 3. – С. 61–67.
30. Каткова, И.А. Специфика обучения чтению умственно отсталых младших школьников со сложными нарушениями развития [Текст] / И.А. Каткова // Дефектология. – 2019. – С. 17-24.
31. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие [Текст] / А. Н. Корнев. — М.: Айрис-пресс, 2006. — 128 с.
32. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. – М.: Владос, 2015. – 224 с.
33. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
34. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников [Текст] / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2019. – № 3. – С. 29–34.

35. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы [Текст] / Р. И. Лалаева. — М.: Просвещение, 1983. — 136 с.
36. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология. — 2020. — № 6. — С. 15–19.
37. Маллер, А. Р. Воспитание ребенка с болезнью Дауна в семье [Текст] / А. Р. Маллер // Дефектология. — 2017. — № 4. — С. 82 – 86.
38. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А. Р. Маллер. — М.: АРКТИ, 2018. — 204 с.
39. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ж.И. Шиф [и др.]; под. ред. Ж. И. Шиф. — М.: Просвещение, 1965. — 331 с.
40. Осокина, Л. И. Работа по развитию речи детей-имбецилов [Текст] / Л. И. Осокина, Я. Г. Юдилевич // Дефектология. — 2018. — № 4, С. 43–47.
41. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов [Текст] / В. Г. Петрова. — М.: Просвещение, 1968. — 160 с.
42. Проблемы образования детей с тяжёлой умственной отсталостью: материалы областной науч.-практ. конференции (24–25 апреля 2001г.) [Текст] / ПГУ; ред. Г. Н. Голоухова, Л. Г. Соловьева. — Архангельск: ПГУ, 2016. — 68 с.
43. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Текст] / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова [и др.] ; под. ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2019. — 480 с.
44. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (подготовительный класс, 1 – 4 классы) [Текст] / под ред. В. В. Воронковой. — М.: Просвещение, 2009. — 192 с.

45. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия в 2 т. [Текст] / под редакцией В. В. Лебединского и М. К. Бардышевской. Т. I. – М.: Высш. шк.: Издво МГУ, 2002. – 744 с.
46. Пушкова, И. Е. Обучение пересказу умственно отсталых старшеклассников на уроках чтения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 [Текст] / Пушкова Ирина Евгеньевна. – Москва, 2003. – 169 с.
47. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин : Монография [Текст] / М. Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, – 2019.– 192 с.
48. Сборник программ специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида для детей с умеренной умственной отсталостью [Текст] / п/ред. Капланской Е. И. – М., 2020. – 165 с.
49. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении), т. III. [Текст] / Г. Е. Сухарева. – М., 1965. – 335 с.
50. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии [Текст] / В. В. Ткачева. – М.: АСТ; 2016. – 318 с.
51. Ткачева, В. В. Технология психолого-педагогической помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В. В. Ткачева // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ОВЗ: Монография. – М.: Издательство «Спутник +», 2019. – 215 с.
52. Уфимцева, Л. П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы [Текст] / Л. П. Уфимцева // Дефектология. – 2020. – № 3. – С. 34-51.
53. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М., 1989. – 223 с.

54. Хювяринен, Л. Зрение у детей: нормальное и с нарушениями [Текст] / Л. Хювяринен ; пер. с англ. Е. В. Бобровой, С. В. Куликовой. – СПб.: Петербург – XXI век, 2017. – 72 с.
55. Чулков, В. Н. Развитие и образование детей со сложными нарушениями развития [Текст] / В. Н. Чулков // Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / п. ред. Н. М. Назаровой. – М.: Academia, 2017. – С. 332–344.
56. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии № 5.– 2019. – С. 38–53.
57. Юдилевич, Я. Г. Учёт индивидуальных особенностей олигофреновимбецилов в коррекционно-воспитательной работе [Текст] / Я. Г. Юдилевич // Дефектология. – 2019. – № 3. – С. 51–57.