



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

Факультет инклюзивного и коррекционного образования  
Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

«Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста  
с нарушением интеллекта в процессе психолого-педагогического  
сопровождения»

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями  
речи»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

72,69 % авторского текста

Работа рекач к защите  
рекомендована/не рекомендована

«27» 03 2024г. № 7

зав. кафедрой специальной  
педагогики, психологии и  
предметных методик

Дружинина Л.А.

Выполнила студентка группы

ОФ 206/173-2-1:

Стрельцова Валерия Александровна

Научный руководитель: к.п.н.,

доцент кафедры СПиПМ Щербак

Светлана Геннадьевна

Челябинск

2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	8
1.1 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста .....	8
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	23
1.3 Специфика навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	31
Выводы по 1 главе.....	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	39
2.1 Организация и содержание изучения навыка чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	39
2.2 Особенности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.....	43
Выводы по 2 главе.....	53
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	55
3.1 Условия формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта .....	55
3.2 Оценка эффективности коррекционной работы.....	68
Выводы по 3 главе.....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	83
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	93

## ВВЕДЕНИЕ

Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 №273-ФЗ предусматривает предоставление возможности получения образования как нормально развивающимся детям, так и детям с ограниченными возможностями здоровья [61].

В соответствии с положением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ, дети, имеющие нарушение интеллекта легкой степени выраженности, должны освоить федеральную адаптированную основную образовательную программу (ФАООП) 1 варианта для детей с лёгкой умственной отсталостью. Направленность ФГОС НОО предусматривает взаимопроницаемость всех учебных предметов, и если одно из базовых учебных действий не сформировано, то под сомнение ставится возможность усвоения программного материала всех курсов ФАООП. Согласно содержанию ФАООП, это предполагает достижение базовых учебных действий по ряду предметов.

Навык чтения является основным для усвоения всех предметов. Под навыком чтения, согласно ФАООП, понимается не только умение прочесть текст на скорость, но и понять его смысловую нагрузку, пересказать его по памяти или рассказать наизусть [7, 8, 62]. Вследствие недостаточности аналитико-синтетической деятельности и ограниченности предыдущего речевого опыта, обучающиеся с умственной отсталостью в процессе овладения чтением, испытывают определенные трудности, преодоление которых не всегда бывает успешным, а порой и часто невозможным, если мы говорим про пограничных с умеренной умственной отсталостью детей.

Имеющаяся типовая программа обучения чтению для специальных (коррекционных) школ построена на основе представлений о первичной сохранности познавательной сферы обучающихся.

Трудности на уроках чтения в начальной школе обучающиеся испытывают как при заучивании букв русского языка, так потом и в овладении навыком послогового чтения, несмотря на проделанную коррекционную работу. Обучающиеся старших классов также продолжают испытывать затруднения в овладении навыком чтения (Н.К. Сорокина, А.Н. Леонтьев, Е.Н. Глаголева и В.Н. Коробейникова).

Однако, несмотря на значительные успехи в этой области, недостаточно исследований, в которых была бы обоснована система. Исследованиями Р.И. Лалаевой, В.В. Воронковой, Н.К. Сорокиной установлено, что навык чтения у учеников младшей школы с нарушением интеллекта развит на низком уровне, характерно непонимание прочитанного, невыразительность, а порой и безэмоциональность чтения [7, 8, 28, 29, 30, 31, 34].

Недостаточная разработанность теоретических основ, необходимость решения с позиции современной психологии, психолингвистики и методики формирования читательских умений – это те факторы, которые свидетельствуют об актуальности проблемы исследования.

Объект исследования: процесс формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: специальные условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе формирования навыка чтения.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность включения в коррекционно-образовательную работу специальных условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе формирования навыка чтения.

Гипотеза исследования: формирование навыка чтения у детей

младшего школьного возраста с нарушением интеллекта будет осуществляться эффективно при соблюдении специальных условий, определяющих содержание коррекционной работы, отбор дидактического материала и использование адекватных приемов и методов организации учебного процесса с учетом особенностей развития детей с нарушением интеллекта: организационно-педагогических, психолого-педагогических и учебно-методических условий.

В соответствии с поставленной целью и гипотезой определены следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

3. Разработать специальные условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе формирования навыка чтения и экспериментально проверить эффективность их включения в коррекционно-образовательную работу.

Для достижения цели и решения поставленных задач использованы следующие методы исследования:

- теоретические: изучение, анализ и обобщение психолого-педагогической и специальной литературы для выяснения научно-теоретических основ формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, анализ учебных программ, школьных учебников, учебно-методических пособий с целью выявления современных методических подходов к обучению чтению;

- эмпирические: разработка специальных условий психолого-педагогического сопровождения формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта;

целенаправленное наблюдение за формированием навыка чтения в образовательной организации для детей с нарушением интеллекта.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обоснованы специальные условия формирования навыка чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Определены содержательные, процессуальные и организационно-педагогические аспекты процесса формирования навыка чтения младших школьников с нарушением интеллекта: уточнены цели, задачи, методическое и дидактическое обеспечение коррекционно-педагогической работы, обосновано их включение в коррекционно-образовательный процесс с учетом особенностей интеллектуального развития данной категории детей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что экспериментально обосновано включение специальных условий формирования навыка чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в коррекционно-образовательный процесс. Уточнены и обоснованы критерии оценивания сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Определено содержание специальных условий формирования навыка чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Базой исследования является Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Специальная (коррекционная) образовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска". К участию в эксперименте были привлечены обучающиеся 4 класса с лёгкой умственной отсталостью в количестве 5 человек.

Структура исследования обусловлена его целью и задачами. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. В первой главе проанализированы теоретические основы формирования навыка чтения у детей младшего

школьного возраста с нарушением интеллекта. Во второй главе рассмотрена организация и содержание изучения навыка чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, а также представлены особенности данного процесса у детей этой категории. В третьей главе описана коррекционная работа по формирования навыка чтения у детей с нарушением интеллекта, а именно созданы специальные условия психолого-педагогического сопровождения навыка чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. В заключении подведены итоги исследования.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

## 1.1 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста

Необходимо отметить, что термин «чтение» не является частью категориального аппарата ни культурологии, ни психологии, ни литературоведения – об этом свидетельствуют специальные словари. Следовательно, чтение не рассматривается ни как явление культуры, ни как результат человеческой психики, ни как явление литературы.

Определение термина можно встретить лишь в толковых словарях русского языка, в словарях по книговедению, информатике, библиотековедению.

В энциклопедическом словаре «чтение» рассматривается как:

- специфическая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации, в процессе которого происходит смысловое восприятие субъектом (читателем) информации (знаний, ценностей, норм), заключенной в печатных или письменных текстах [24];
- коммуникативно-познавательную деятельность, направленную на удовлетворение различных потребностей средствами печатной информации [6];
- процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь [36, 37].
- процесс воссоздания звуковой формы слов по её графической (буквенной) модели» [66].
- психофизиологический процесс – процесс зрительного восприятия и распознавания письменного текста, приводящий к

пониманию его смысла [55].

Все эти подходы, как и существующие определения, отражают разные стороны предмета «чтение» не зависимо друг от друга и не обусловлены специфическим характером целого. Данное положение можно рассматривать как показатель определённого кризиса в изучении предмета чтения, однако, вместе с тем, оно говорит нам и о его развитии — понятие углубляется расширяется и дополняется с новых, ещё неизведанных сторон.

На ранних этапах, в толковых словарях В. Даля, Д.Н. Ушакова, процесс чтения сводится к умению человека по буквам разбирать прочитанное, а уже в словарях С.И. Ожегова и Д.Н. Шведовой начинает появляться мысль о осознанности прочитанного – восприятию написанного [12, 44, 60]. В пятидесятые годы двадцатого столетия, во времена выхода словаря Ушакова, простое население нашей страны стало грамотным. Термин «чтение» в данный период вместил себя не только слияние букв, но и осмысление прочитанного. Для читателя стало важно понять то, что хотел донести автор. В толковом словаре Ожегова уделяется больше пониманию прочитанного. Всё приведённое выше позволяет говорить, что социальная ситуация влияет на трактовку одного и того же понятия, позволяет проследить как исторические эпохи меняют его сущность, значение и смысл.

Изменение понятия в филогенезе соответствует онтогенезу навыка чтения отдельно взятой личности. Так, ребёнок, осваивая навык, начинает с разбора написанного — формируются образы букв, слогов, слов. Начинается этап сличения похожих букв в тексте. Когда индивид освоил навык разбора прочитанного и довёл его до совершенства на практике, он переходит на новый этап. Ребёнок начинает воспринимать и осмысливать прочитанное, формирует эмоциональный отклик на произведение. Момент преодоления ребенком противоречия между изображением слова и

смыслом, что за этим изображением стоит делает из него полноправного читателя [33]. И.И. Тихомирова в статье «Чтение и перечитывание» подмечает: «Переход от работы глаз, устремленных в текст, к работе мозга, проникающего в глубь текста и воскрешающего мысли, чувства, образы, заложенные в книге — качественная специфика чтения» [58].

А.Н. Корнев и А.С. Авраменко рассматривают процесс чтения с двух сторон: во-первых, «навык чтения» - это перевод букв в звуки, слоги в слова, что обычно также называют «техника чтения», во-вторых, «владение навыком чтения» - это возможность понять написанный текст в целом и уловить его скрытый смысл (подтекст), который присутствует во всех видах научной и художественной литературы. Чтобы научиться понимать прочитанные тексты разной сложности, детям требуется от пяти до десяти лет, что объясняется приобретением определенного социального опыта, позволяющего понимать произведение и ставить себя на место главного героя [25].

Таким образом, навык чтения включает в себя два важнейших компонента — технику чтения, то есть перевод письменных слов в устно-речевую форму и понимание их значения, и понимание текста и смысла письменных текстов как целостных произведений.

Обучение аналитико-синтетическому методу формирования навыка чтения слов на начальном этапе включает в себя несколько операций [25]:

- определение буквенно-звуковых соответствий;
- слияние звуко-букв в слоги;
- воссоздание звукового облика целого слова.

Как правило, трудности обычно возникают на последних двух операциях. От того, как ребёнок овладеет слоговым чтением, зависит успешное узнавание целого слова и понимание его значения. При освоении данного навыка дети проходят определенные этапы, которые в некоторой степени отличаются по психологическому содержанию.

Т. Г Егоров описал следующие ступени овладения техникой чтения:

1. Овладение звукобуквенным обозначениями (ассоциация буква-звук);
2. Послоговое чтение;
3. Степень становления синтаксических приёмов чтения;
4. Степень синтаксического чтения [15].

Овладение звуковыми обозначениями происходит весь добукарный период и букварный период. Таким образом, при освоении навыка чтения ребенку предстоит пройти следующие этапы.

На первом этапе учащийся, запомнив звуковые символы, начинает анализировать звуковой поток. Он может разбить текст на предложения, те на фразы, фразы на слова, слова на слоги, слоги на звуки. Значительно позже, когда ученик научится отделять слог от речи, он, наконец, соотнесёт этот звук с буквой. На данном этапе дети в конкретное мгновение вычленяют только конкретную букву — буква является оперативной единицей чтения. С этого момента ребенок научается читать по буквам, затем научится сливать буквы в слоги, а слоги в слова и целые фразы [11]. Каждое прочитанное слово мгновенно соотносится с его лексическим значением. Трудности, возникающие на данном этапе у ребенка заключаются в том, что он при слиянии звуков в слова не всегда может запомнить все произнесенные ранее звуки из этого слова, что часто мешает сразу считать и осмыслить слово. На данной ступени ребёнок должен преодолеть наиболее сложную и важную преграду на пути к становлению навыка чтения. Временной отрезок этого процесса в норме составляет от одного года до трёх лет. Именно на данном этапе наиболее часто возникают трудности и временной отрезок освоения навыка из трёх лет превращается в временной отрезок из пяти-восьми лет.

На втором этапе умение читать по слогам для ребенка не составляет трудности – полноценная единица чтения. Без большой затраты сил,

ученик узнаёт буквы и сливает их в слоги. Помимо умения сливать слоги в слова, он так же приобретает важное умение – сразу осознать прочитанное слово. Здесь, на данном этапе, появляется такое новообразование, как смысловые догадки, в большинстве своём они возникают при прочтении начала слова, когда ребёнок начинает додумывать его окончание. Однако, на данном этапе, при возможной высокой скорости чтения запаздывает понимание прочитанного в целом. Два этих процесса – техника чтения и понимание прочитанного ещё не слиты в единый процесс – навык чтения.

Третий этап характеризуется переходом от аналитического чтения к синтетическому. Так чтение знакомых слов и простых предложений не вызывают затруднений, однако сложные слова, длинные, сложносоставленные предложения, обучающиеся читают по буквам или по слогам, боясь допустить ошибку при прочтении. Смысловые догадки играют всё более весомую роль – ребёнок начинает предугадывать читаемое слово, в этом ему помогает его читательский опыт, поэтому окончания слов додумываются. В связи с этим количество ошибок возрастает в несколько раз, что указывает на существенное различие между прочитанным и напечатанным в тексте. Смысловые догадки возникают не только в предложении, но и во всём тексте.

Для четвертого этапа характерно становление синтетического чтения, когда важное место занимает не столько техника чтения – скорость и правильность чтения, а именно понимание прочитанного. Учащиеся синтезируют не только словосочетания в предложениях, а фразы в родном языке. Содержание прочитанного предложения, смысловая нагрузка всего рассказа даёт ребёнку возможность предугадать (синтезировать) дальнейшее развитие событий, помогает построить семантическое предложение. Семантическое представление подконтрольно развитому целостному восприятию – редко допускаются ошибки в процессе чтения. Важная предпосылка для его становления – это знание ребёнком каждого

слова, понимание связи слов в предложении. Скорость чтения становится довольно таки высокой, способность к чтению улучшается – появляется беглость речи и выражения, но, чтобы добиться этого, конечно, необходимо добиться автоматизации навыка чтения. Только при внимательном и беглом чтении мы можем сказать, что навык чтения у учащегося сформирован.

Таким образом, для того чтобы навык чтения был сформирован, педагогам и родителям нужно работать над правильностью, сознательностью, беглостью, выразительностью (интонационная окраска) чтения. Все эти навыки чтения следует развивать комплексно – в единой связке. Развитие навыков чтения у детей начальной школы – одна из основных задач начальной школы. Овладение учащимся навыком чтения (техника чтения и осмысленность) – важнейшая предпосылка успешного обучения в школе по всем предметам, а не только на уроке чтения. Чтение даёт необыкновенные возможности для интеллектуального, языкового и эстетического развития учеников школ. Для развития навыка чтения требуется систематическая и целенаправленная работа. Сформированный навык чтения – залог успешного обучения не только в школе, но и на протяжении всей жизни человека.

Исследования А.Н. Корнева и А.С. Авраменко показали, чтобы добиться прогресса у детей в формировании навыка чтения, нужно повысить число оперативных единиц чтения (ОПЕЧ). ОПЕЧ — количество букв, которые учащийся вычленяет одномоментно, автоматизировано, как единое целое. При этом сил и времени на прочтение данного комплекса уходит столько же, сколько и при чтении одной буквы. Можно сказать, чем больше ребёнок воспринимает букв одномоментно, тем быстрее и легче он читает.

На первоначальном этапе обучения навыку чтения все отдельные операции распознавания букв, слогов, слов осуществляются под чутким

контролем сознания и совершаются только посредством волевого усилия. В последующем, все эти операции автоматизируются и будут протекать подсознательно — не будут требовать огромных умственных затрат, сознанию же потребуются только осмысливать фразу или высказывания. Этапы развития навыка чтения сводятся к постепенному увеличению числа знаков, которые ученик усваивает одновременно, обрабатывает автоматически, т.е. к усвоению определяют, как «оперативной единицы чтения» (А.Н. Корнев и А.С. Авраменко). Исследователи предлагают начинать обучение чтению с изучения сначала гласных букв, затем согласных. Далее изучаются открытые и закрытые слоги, простые слоги/слова с одной гласной, двусложные слова с открытым слогом на конце, двусложные слова с закрытым слогом на конце, сложные односложные слова с гласной в начале слова, простые, а затем сложные трёхсложные слова.

Помимо уровня сформированности ОПЕЧ, качество операций перевода буквы в звук и слогослияние зависят ещё и от некоторых лингвистических характеристик текста, а именно слоговой структуры слова, наличия стечения согласных и их позиции в слове, частотности слов. Известно, что скорость чтения снижается, а частота ошибок увеличивается, если в слове возрастает количество слогов, увеличивается количество согласных в слоге, удаление слога от начала к концу слога — частые ошибки возникают именно к концу слова и снижается скорость чтения. Эти факторы необходимо учитывать при составлении текста для чтения (А.Н. Корнев, А.С. Авраменко).

Самыми простыми для детей являются двусложные слова с хореической (переднеударной) или ямбической (заднеударной) ритмической структурой. Далее по сложности следуют слова с размером амфибрахий (ударение на средний слог), дактиль (ударение на передний слог) и анапест (ударение на задний слог) (Л.И. Румянцева).

Немаловажную роль занимает положение стечения гласных по отношению к ударному слогу.

Процесс понимания прочитанных текстов исследован недостаточно, если же сравнивать с изучением механизма чтения, но уже достаточно изучено то, что понимание письменного текста не приравнивается к пониманию устного высказывания (Шулекина Ю.А). Существенным, в данном случае, выступает именно различие структуры построения устного и письменного высказывания. Литературный текст, или, как его ещё называют, «кодифицированный литературный язык» значительно отличается от привычного для ребенка разговорного языка — того, как он выражает свои мысли в разговоре, или же того, как взрослый разговаривает с ним. В повседневном общении ребенка с окружающими используется, как правило, диалогическая форма общения — вопросно-ответная форма. Огромное значение для детей младшего школьного возраста имеет понимание контекстной ситуации, событийности: конкретные опредмеченные или действенные моменты (наличие наглядности), в которых происходит разговор, эмоции собеседника — мимика, жестикауляция, интонационный окрас речи, поза, - всё это даёт полное представление для ребенка о настроении и расположении собеседника по отношению к говорящему. Всё это отсутствует в печатном тексте. Как правило, в большинстве случаев в литературном тексте представлен монолог. Прежде всего, ребенок должен понять значение каждого прочитанного слова, затем ему нужно обобщить смысл всех слов и составить из них единую смысловую картину, при этом часть слов будет интерпретирована заново и станет рассматриваться уже контекстно — обусловлено ситуацией. Так, например, значение слова «летит» в словосочетании «летит косяк уток» и «время летит» имеют абсолютно разное значение. В первом случае, мы понимаем, что слово «летит» употребляется в прямом значении, а вот во втором случае, явно заметно

переносное значение данного слова, которое подразумевает, что время быстро заканчивается, но это всё обусловлено контекстом ситуации и вне контекста мы не сможем разобраться со значением (А.Н. Корнев).

Современные дети и подростки, читая художественную или классическую литературу, написанную длительное время назад, находят в тексте множество устаревших, непонятных для них, слов. Плодотворное влияние в данной ситуации оказывает разделенное (совместное) чтение взрослого, имеющего багаж знаний и житейского опыта, и ребенка, у которого этого опыта ещё нет. Так, взрослый сможет объяснить непонятные для ребенка слова и обсудить с ребенком смысловую нагрузку отрывка художественного текста — научить находить суть. Подобный метод чтения называют «чтение-диалог» [45].

Узнанное при чтении слово — это лишь первая ступень в формировании понимания текста. Понимание слова, его осознание, приводит этот механизм в действие. Слово или же словосочетание вызывают ряд ассоциаций и представлений в сознании. У каждого читателя они свои и зависят от индивидуальных особенностей личности, личных ассоциаций, эмоциональной окрашенности тех или иных событий и ситуаций, связанных с этим словом. Каждое словосочетание или фрагмент текста, включенные в определенный контекст, обретают новые оттенки смысла. Причём, у каждого читателя он может быть свой. Здесь всё зависит от его опыта и личного отношения к той или иной ситуации, описанной в тексте.

Процесс понимания при чтении абстрактно, не привязано к ситуативному контексту, личному опыту индивида, в котором происходит чтение. По этой же причине методика обучения, специфика постановки учебной задачи в процессе чтения будут оказывать значительное влияние на полноценное, всеобъемлющее понимание прочитанного. Важно сказать, что развитие способности к пониманию прочитанного продолжает

развиваться даже после окончания школы, уже во взрослой жизни. Всё это, как уже было сказано выше обусловлено личностным опытом каждого человека. Читая литературное произведение в разные периоды нашей жизни, можно обратить внимание на то, как мы относимся к тем или иным событиям в книге — часто бывает, что человек, опираясь на свой опыт, меняет свою точку зрения на ту или иную ситуацию [25].

Д.Б. Эльконин и А.Р. Лурия отметили сложность чтения и выделяли две стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона – это восприятие зрительного слова. Смысловая сторона – воспроизводить звуковую оболочка слова, речевые движения, т. е. декодировать текст [35, 66].

А.С. Мусатова говорит, что умение читать является самым сложным видом деятельности для обучающихся начальной школы. Она отмечает, что чтение играет важное значение при осознании прочитанного смысла. Таким образом, смысловое чтение дает возможность читать, ясно понимая содержимое текста, описываемых событий и связей между ними и умение оценивать поступки действующих лиц [42]. Все это опирается на осознанное восприятие обучающимися смысла всех слов и грамматических связей, которые посредством грамматической связи формируют мнение, выраженное в предложении.

Чтение признается смысловым, если обучающийся может не только передавать, при этом и выразить своё отношение к тому, что он прочитал. Любое чтение должно быть осознанным, и обучающемуся нужно уметь сравнивать прочитанное с природными и общественными явлениями, понимать идейные направления и сделать определенный вывод из прочитанного текста.

Известный детский психолог Т.Г. Егоров полагает, что чтение – это деятельность, состоящая из трех связанных действий: восприятие алфавита, выражения (произнесения) их значения и понимания

прочитанного [15]. В случае, когда ребенок начнет читать, то эти действия совершаются одно за другом. Однако, приобретая опыт чтения, синтезируются эти компоненты. Он отмечает: чем более гибкий синтез понятия и навыков чтения – тем более совершенным, точным и выразительным является чтение. Но при этом все три действия должны выполняться одновременно.

Навыки чтения – это совокупность умений и навыков понимания смысла читаемого текста, правильного чтения слов, выразительного чтения, с умением выделять интонацию, беглого чтения.

Правильность, беглость, осознанность и выразительность – четыре качества навыка чтения характеризующих умение читать.

Правильность чтения – это плавное чтение без искажений, при котором понимается смысл прочитанного. Обучающий, правильно читая, избежит следующих нарушений: замены, пропуски, перестановки, дополнения, искажение, повторение букв (звуков), слогов, слов, правильное или неправильное выделение ударения слова, ошибки на конце.

Выразительность – это умение передать слушателю основную мысль и ощущения произведения, заложенного автором. Когда обучающийся читает выразительное чтение, он правильно применяет паузы, делает логические ударение, находит правильное интонирование, читает громко и ясно.

Беглость – это скорость чтения, которая определяет понимание прочитанного. Эта скорость измеряется количеством прочитанных слов в минуту.

Осознанное чтение - умение понимать замысел автора, понимать художественные средства, которые помогают материализовать замысел автора, и понимать собственное отношение к чтению.

Все эти качества связаны и взаимозависимы друг с другом. Без

правильного прочтения букв нельзя понимать отдельные буквы текста, нельзя понимать смысл каждого слова, нельзя понимать их связи, и без внутренних связей отдельных элементов текста нельзя осознать прочитанное.

Понимание общей сущности произведения способствует правильному прочтению отдельных слов произведения, и правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения. Беглость, как ритм чтения, в определённых условиях является средством выразительности. Поэтому все четыре элемента чтения плотно связаны друг с другом.

Также, как и А.Р. Лурия, Д.В. Эльконин, Л.В. Климанова утверждает, что, сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента: техника чтения (правильное, быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными и акустическими, речедвигательными образами), понимание значения и смысла текста [23, 35].

Оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. На первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих – пониманию текста.

При обучении чтению учитель должен чётко осознавать ту коммуникативную задачу, которая будет определять характер восприятия текста школьником. Под коммуникативной задачей, в данном случае, следует понимать установку на то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда, для чего будет использована извлечённая из текста информация. Помимо этого, следует учитывать функции, присущие чтению, как виду речевой деятельности и, реализующиеся в процессе опосредованного общения читателя с автором текста (книгой).

Выделяют три функции чтения: познавательная, регулятивная и ценностно-ориентационная.

Познавательная функция осуществляется в процессе получения информации о предметах и явлениях окружающей действительности.

Регулятивная функция направлена на управление практической деятельностью учащихся, на развитие их опыта: действовать в соответствии с полученной информацией, дополнять свой жизненный опыт.

Ценностно-ориентационная функция чтения связана с эмоциональной стороной жизни человека. В этом случае книга влияет на эмоции и чувства читателя. Это приводит к совершенствованию его личности, повышению его культурного уровня.

Формирование навыка чтения, развитие и совершенствование приёмов осмысления прочитанного — главная задача, стоящая перед учителем. Умение грамотно читать способствует формированию остальных речевых умений, создаёт базу для обучения школьников написанию изложений, конспектов и сочинений.

Готовность ребенка к освоению навыка чтения называется «функциональный базис чтения». Психологи выделяют три компонента функционального базиса: готовность как настроенность, мотивированность к обучению чтению; интеллектуальная, когнитивная готовность; языковая и метаязыковая готовность [25].

Остановимся подробнее на компонентах функционального базиса процесса чтения для того, чтобы лучше понимать причины трудностей, возникающих на пути формирования навыка чтения.

Готовность и мотивированность к обучению чтению — это один из важнейших компонентов. У многих детей интерес к буквам и напечатанным словам появляется в три-четыре года. Часто, дети, увидев на кубиках или в красочной книжке буквы или слова, спрашивают у взрослых

что это такое. Родители, в свою очередь, считают, что время обучения ребенка чтению настало.

Однако, устойчивый познавательный интерес к грамоте возникает у детей только к пяти-семи годам, а в некоторых ситуациях и значительно позже. Реже интерес появляется раньше указанного срока, но это скорее исключение из правил. Исследования психологов и лингвистов показали, что, в значительной мере, устойчивый интерес к грамоте зависит от привычек родителей и традиций, которые приняты в той семье, где воспитывается данный ребёнок. В семье, где родители постоянно читают книги, обсуждают прочитанное, у ребенка формируется устойчивый интерес к книге и чтению. В семьях же, где этого нет, любителя книг из ребёнка не получится – не с кого брать пример.

Интеллектуальная и когнитивная готовность к изучению абстрактных понятий, таких как буквы и слоги. Устная речь – это система условного обозначения объективной реальности с помощью изобретённых слов (система знаков) и их сочетаний по заданным правилам. Письменная речь образована знаками второго порядка – системой графических символов, которые обозначают звуки устной речи. Для того, чтобы усвоение грамоты протекало легко, у ребенка должна быть сформирована способность к абстрагированию, минимальному умению владеть символами. Это проявляется в сформированности символической игры, умение оперировать элементарными обобщающими понятиями, сформированность изобразительных навыков, необходимых для изображения букв на письме. Трудность в усвоении грамоты связана ещё и с необходимостью владения произвольным самоконтролем. Так, ребёнок должен сосредоточить зрительное внимание на читаемом отрезке слова и распределить внимание на всём читаемом предложении и строке. Это необходимо для того, чтобы перейти с одной строки на другую при прочтении длинного предложения. Так же, в процессе чтения необходимо,

поняв основное содержание, опереться на контекст, для того чтобы сделать правильный выбор из нескольких возможных значений слов и словосочетаний. В процессе чтения, важно следить за ходом авторского повествования, вложенного замысла и потаённого смысла (подтекста), проанализировать прочитанное ранее в этом тексте и то, что ты читаешь в данный момент, чтобы сгенерировать цепочку событий, представленную в тексте, понять причинно-следственные связи между кусками текста. И самое последнее, но не менее важное, то, что ребёнок связывает слова и смыслы в прочитанном тексте со своим житейским опытом и знаниями.

Языковая и метаязыковая готовность. В устной речи ребёнок воспринимает слова с словосочетания синкретично, нерасчленённо, в то время как каждая буква означает отдельный звук. Прежде, чем овладеть чтением и письмом, ребёнок должен научиться воспринимать слово как фрагмент звучащей речи, состоящей из слогов и звуков. Это и есть метаязыковые знания и навыки. Мы можем помочь ребенку дойти до этого этапа осознания речи и её отдельных составляющих языковых единиц (звуки, слоги, слова), но для этого необходимо специальное обучение, которое начинают проводить уже в детском саду, а продолжают в первом классе. Самостоятельно совершить этот рывок дети не в состоянии. Наша задача, как специалистов, помочь им в этом.

Таким образом, мы постарались как можно более полно раскрыть сущность понятия «навык чтения». Мы рассмотрели, что же включает в себя навык чтения (техника чтения и осмысленность прочитанного), навыки чтения (правильность, беглость, сознательность и выразительность), а также функциональный базис чтения (мотивационная готовность, интеллектуальная готовность, языковая и метаязыковая готовность). Все рассмотренные компоненты чтения помогут понять возможные причины нарушения чтения у учащихся, а также грамотно организовать коррекционную работу по формированию навыка чтения.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Проблеме нарушения интеллекта (умственной отсталости) в отечественной специальной психологии и педагогике всегда уделяли много внимания. Начиная со второй половины двадцатого века, интерес к данной категории детей всё больше возрос. Это объясняется признанием возможным обучение детей с нарушением интеллекта. Значимый вклад в теорию и практику специальной педагогики внесли такие отечественные учёные, как Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, В.Ф. Шалимов, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, И.Л. Юркова и др [16, 45, 46, 47, 48, 49, 57].

Среди всевозможных психоневрологических нарушений у детей довольно часто встречаются врождённые умственные недостаточности — олигофрении. При олигофрении умственное недоразвитие диагностируется с раннего детства. Часто у ребёнка выявляется не только несформированность всех психических процессов, но и имеется соматическая ослабленность всего организма. При деменции индивид утрачивает ранее сформированные навыки и становится интеллектуально неполноценным.

Согласно международной классификации, умственная отсталость диагностируется на основании общей оценки способностей человека, а не какого-либо определённого навыка. Во время постановки диагноза учитываются способности человека к социальной зрелости и адаптации, принимаются во внимание социальная история развития данного ребенка, анамнестические данные, полученные от родителей ребёнка или лиц их заменяющих.

Выделяют несколько клинических форм олигофрении, отграничение которых строится как на этиологических, так и на клинико-патогенетических принципах. В дефектологической практике

наиболее широко использовалась классификация М.С. Певзнер — типология состояний, имеющая прямой выход на систему медицинских и коррекционно-воспитательных мероприятий, проводимых с данной категорией лиц. Изначально, классификация имела только три формы олигофрении, но она была доработана с опорой на этиопатогенетические принципы и включала в себя уже не три, а пять основных форм: неосложненная; осложненная нарушением нейродинамики (возбудимые и тормозимые); в сочетании с нарушением различных анализаторов; с психопатоподобными формами поведения; с выраженной лобной недостаточностью [46, 47, 48, 49, 50].

На современном этапе развития науки принято использовать в работе классификацию, приведенную в «Международной классификации болезней 10-го пересмотра» (МКБ 10). Согласно ей, выделяют четыре степени умственной отсталости:

- Легкая (F70) – IQ 50-70;
- Умеренная (F71) - IQ 35-49;
- Тяжёлая (F72) - IQ 20-39;
- Глубокая (F73) - IQ < 20 [39].

Для диагностики умственной отсталости в настоящее время используется коэффициент интеллектуального развития.

Лёгкая умственная отсталость диагностируется у 85% от общего числа численности лиц с нарушением интеллекта. Этот контингент детей способен успешно осваивать программу коррекционной школы. Так же, по данным диагностической классификации, около 10% больных имеют нарушение интеллекта умеренной степени выраженности. Лица данной категории способны приобретать несложные практические навыки, а оставшиеся проценты распределены между тяжелой и умеренной степенью умственной отсталости — данная категория детей не способна осваивать учебную программу.

Глубокая степень умственной отсталости — наиболее выраженное интеллектуальное недоразвитие. Дети данной категории характеризуются полным отсутствием речи — издают нечленораздельные звуки и не способны адекватно воспринимать окружающий мир, навыки самообслуживания тотально не сформированы. Эмоциональные реакции максимально элементарны — периодически производят импульсивные хаотичные, стереотипные движения, склонны к вспышкам агрессии, немотивированным поступкам и приступам смеха. Часто дети рождаются с выраженными физическими аномалиями развития. Ввиду низкого интеллектуального потенциала, не ориентируются в окружающей среде, близком окружении — не проявляют никакого интереса. Выделяют две формы глубокой умственной отсталости: эретическую и торпидную [1]. При первой форме глубокой умственной отсталости дети постоянно возбуждены, расторможены, агрессивны, кричат. При второй форме они заторможены, большую часть времени спят, почти не реагируют на внешние раздражители, пассивны. Обучить данную категорию детей каким-либо навыкам не представляется возможным.

При тяжелой форме умственной отсталости мышление детей лишено способности к обобщению, присутствует высокая степень недоразвития моторных функций, с трудом формируются культурно-гигиенические навыки. В процессе обучения детей знакомят с элементарными знаниями. Их образование сводится к отработке навыков самообслуживания, ориентировке в окружающем мире и развития элементарных форм общения. Дети самостоятельно передвигаются, способны дифференцировать эмоции близких людей, минимально пользуются речью, довольно часто вместе с тяжелой умственной отсталостью идут сопутствующие дефекты, осложняющие и без того ограниченное развитие ребёнка.

При умеренной форме умственной отсталости речь ребёнка развита, но на низком уровне, мышление скудное, запас слов колеблется от нескольких десятков до двухсот-трёхсот. Размышления такого ребёнка примитивны и конкретны. При высоком качестве коррекционной работы способны освоить прямой счёт в пределах первого десятка. При проведении направленного обучения, способны освоить мытьё посуды, стирку, уборку в помещении, самостоятельно принимать пищу, ходить в туалет, одеваться, однако во всем присутствует неряшливость, неаккуратность. Даже при частых напоминаниях путают правую и левую стороны, неправильно застегивают пуговицы. Движения отличаются однообразием, смена окружающей привычной обстановки повергает детей в растерянность и бессилие. Эмоционально развиты лучше, чем дети с тяжелой умственной отсталостью — знают своих родных, проявляют к ним привязанность, интерес, могут проявлять радость, гневливость, обиду, страх, редко имеют склонность к асоциальным поступкам, агрессивны к другим людям, слабым детям или родственникам [63, 64].

Дети, имеющие лёгкую степень умственной отсталости, обладают достаточным запасом слов, чтобы закончить коррекционную школу или начальное звено в общеобразовательной школе — научиться читать, писать. Как правило, преобладает конкретное, стереотипное, малопродуктивное мышление; абстрактное мышление развито слабо — трудности с объяснением переносного смысла поговорок, пословиц, обобщении понятий, при выделении главного из текста. Если сравнивать с детьми с умеренной умственной отсталостью, то их речь находится на более высоком уровне развития. Могут вести самостоятельный образ жизни, получить среднее-специальное образование, завести семью. В некоторых случаях интеллектуальная неполноценность компенсируется механическим запоминанием, упорством и склонностью к слепому подражанию [51].

Дети с умственной отсталостью (нарушением интеллекта) — самая многочисленно представленная категория детей среди лиц с ОВЗ. Составляют примерно 2,5% от общей популяции детей. Сам термин «умственно отсталый ребёнок» включает в себя довольно таки разнообразную, по составу, группу детей, которых объединяет наличие повреждения коры головного мозга, имеющее разлитой характер. Морфологические изменения с разной интенсивностью захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и, соответственно, функции. В практике представлены случаи, когда диффузное поражение коры сочетается с отдельными, более выраженными локальными, иногда затрагивающие и подкорковые системы. Всё вышесказанное детерминирует возникновение всевозможных, с различной степенью выраженности отклонений, которые обнаруживаются во всех видах психической деятельности, особенно явно в мыслительных процессах [48].

Преобладают, в основном, те умственно отсталые дети, у которых нарушение интеллекта возникло в результате различных органических поражений — наиболее сложных и поздно сформировавшихся мозговых систем, в период до развития речи. Данную категорию называют «дети-олигофрены» - степень выраженности дефекта при олигофрении зависит от тяжести поражения, её локализации, а также времени наступления (чем раньше, тем тяжелее последствия) — наиболее глубокие степени олигофрении диагностируются у детей, что перенесли инфекционные заболевания во внутриутробном периоде развития — срок нормального развития головного мозга сводится к минимуму [48].

Самой многочисленной и перспективной группой умственно отсталых детей являются дети с лёгкой степенью выраженности нарушения интеллекта — основной контингент специальных (коррекционных) школ (В.Г. Петрова, И.В. Белякова).

Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер и других показали, что у детей с нарушением интеллекта довольно часто встречаются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, нарушения взаимодействия сигнальных систем [35, 45, 46, 47, 48, 49]. Всё это является физиологической основой для аномального психического развития ребёнка и включает в себя процессы познания, эмоции, волю, личность в целом. Особенность высших психических функций умственно отсталых детей исследованы на достаточном уровне. Для данной категории детей характерно недоразвитие познавательной деятельности, которое выражается в сниженной потребности узнать что-то новое, если сравнивать данных детей с норматипичными сверстниками.

Основным недостатком детей с нарушением интеллекта является нарушение обобщенности восприятия – отмечают его замедленный темп. Детям данной категории нужно значительно больше времени для того, чтобы воспринять предлагаемый им материал (визуальный или письменный). Замедленность восприятия осложняется тем, что умственно неполноценные дети с трудом выделяют главное, с трудом осознают причинно-следственные связи между событиями и персонажами – восприятие их отличается меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении также проявляются в значительно сниженной скорости узнавания, ученики путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию буквы и слова. Отмечается узость объёма восприятия – выхватывают отдельные части в изучаемом предмете, прослушанном тексте, не воспринимая иногда важный для общего понимания материал. Характерным является нарушение избирательности восприятия. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне его недостаточной активности, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала [19].

Тесно связано с восприятием мышление. Воспринимая только поверхностно учебный материал, не вникая в суть и внутренние зависимости, ученик затрудняется с пониманием, усвоением, а выполнение задания будет затруднено. Мышление – главный инструмент познания, протекающий в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропуская важные свойства, выделяя наиболее существенные признаки. При таком анализе они затрудняются определить связь между частями предмета. Устанавливают лишь величину предмета и цвет (С.Д. Забрамная, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова).

Для всех детей данной категории характерна сниженная активность мыслительных процессов и низкая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые, как правило, начинают выполнять работу, не выслушав инструкции, не поняв цели и задач, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле [22]. Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти.

Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение – у детей с нарушением интеллекта имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Ребята быстрее запоминают внешние, иногда незначительные зрительно воспринимаемые качества предмета. Медленнее ими осознаётся и запоминаются внутренние логические связи – у детей позже, чем у сверстников, формируется произвольное запоминание – преимущественно преднамеренного запоминания у детей с нарушением интеллекта не наблюдается в том объёме, что и у норматипичных детей. Л.В. Занков и В.Г. Петрова отмечают, что слабость памяти у детей с

низкой интеллектуальной активностью проявляется не столько в получении и хранении информации, сколько в её воспроизведении - это главное отличие детей данной категории от детей нормы [20, 21, 50, 51].

У умственно отсталых детей сильнее, чем у остальных сверстников, выражены недостатки внимания: трудности распределения внимания, малая устойчивость, замедленная переключаемость. Очень сильно страдает произвольное внимание, но как правило недоразвита именно его произвольная сторона, что связано с немотивированностью детей к преодолению трудностей. При столкновении с проблемой, они бросают работу, но если ребятам интересна работа и посильна, то она сохраняет внимание детей, не требует от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на чём-то, будь то предмет или же деятельность. Умственная отсталость проявляется не только в виде несформированной познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний, наиболее яркой чертой является неустойчивость эмоций — состояние небывалой беспричинной радости сменяется печалью, а смех слезами. Переживания можно охарактеризовать как неглубокие и поверхностные [28]. Все вышеперечисленные особенности психических процессов детей с нарушением интеллекта сильно влияют на характер протекания их деятельности. Психология деятельности довольно таки хорошо изучена Г.М. Дульневим. Отмечается несформированность навыков учебной деятельности — прежде всего, недоразвитие целенаправленной деятельности, а также трудности самостоятельно планировать свою деятельность [14].

Нарушение высшей нервной деятельности, недоразвитие или несформированность высших психических функций определяют ряд

специфических особенностей личности детей с нарушением интеллекта. В отличие от сверстников, у умственно отсталых школьников ограничены представления об окружающем мире, интересы примитивны так же, как и потребности и мотивы. Активность всей деятельности снижена. Данные личностные особенности препятствуют формированию правильных отношений со сверстниками и взрослыми [51, 52].

Таким образом, можно сделать вывод, что все особенности психической деятельности умственно отсталых детей имеют стойкий характер, поскольку являются результатом органического поражения коры и подкорки головного мозга в разные периоды развития (пренатальное, натальные и постнатальные). Нарушение интеллекта имеет ряд общих клинических признаков и характеризуется различной глубиной психического недоразвития, из-за чего подразделяется на различные степени. Главный признак — тотальное недоразвитие всех сложных форм высшей психической деятельности. При данном состоянии (врождённом или приобретённом до трёх лет) страдает интеллект, мышление, восприятие, внимание, память, речь, двигательная и эмоционально-волевая сферы [41, 54]. Умственная отсталость — необратимое нарушение, однако оно всё же корригируется. Такой ребёнок может развиваться и обучаться, но только в пределах своих биологических возможностей. В.И. Лубовский и М.С. Певзнер и ряд других учёных отмечают положительную динамику в умственном развитии детей с нарушением интеллекта, но только при грамотно организованном педагогическом воздействии в условиях специально организованного психолого-педагогического сопровождения [46, 47, 48, 49, 50].

### 1.3 Специфика формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Р.И. Лалаева считает, что при обучении детей с нарушением

интеллекта лёгкой степени выраженности на начальном уровне обучения нужно помнить о трёх этапах формирования чтения: аналитический, синтетический, автоматизированный.

На первом этапе (аналитический) зрительно воспринимаемой единицей является буквы или слоги. При ограниченном поле зрения учащиеся раньше произносят, а не осознают смысл прочитанного. Лишь после освоения послогового чтения возникает возможность догадаться о слове целиком.

На втором этапе (синтетическом) при чтении воспринимаемой единицей становится слово целиком. Время чтения значительно сокращается, развивается процесс прогнозирования, а использование смысловой догадки не только проявляется, но и может превратиться в угадывающее чтение. Приводит к нарушению понимания смысла прочитанного текста.

На последнем этапе (автоматизация) единицей чтения становится предложение. Понимание текста преодолевает произнесение прочитанного — ребёнок переходит к стадии овладения беглым чтением [29, 30, 31, 32].

У детей с нарушением интеллекта все эти этапы прослеживаются. Первые полтора года обучения, учащиеся находятся на первом этапе формирования навыка чтения. Следующие полтора года обучения ребята овладевают чтением целыми словами. Оно ещё не завершено и дети не перешли на второй, синтетический, уровень овладения. В четвёртом или даже в пятом классе должен быть завершён данный процесс. Шестой и седьмой класс — промежуточный этап между синтетическим и автоматизированным чтением, где на передний план выходит проблема осознанности читаемого и слабое развитие смысловой догадки. Это в свою очередь значительно тормозит развитие и формирование навыка чтения [17, 18, 40].

Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, А.К. Маркова со стороны

психолингвистических позиций нарушение чтения рассматривают как результат нарушения операций: восприятия и различения букв; соотнесение графемы с фонемой; визуального слогоделения, слогаобразования, слогослияния; глобального чтения (быстрое узнавание зрительного образа слова); синтеза слов в предложении; соотнесение слова со значением, объединение значений слов в общий смысл фразы; лексико-грамматического и смыслового прогнозирования; координации между антиципацией и зрительным восприятием; вычленения в печатном тексте предложения как законченной в смысловом и интонационном отношении единицы; навыка использования интонации в зависимости от конечного знака препинания; ориентировки на знаки препинания в процессе чтения [3, 4, 24, 28, 30, 31, 59, 65].

В трудах А.П. Нечаева отмечено, что следует помнить о специфике овладения олигофренами навыка чтения при его формировании — сам навык чтения и формирование его компонентов. Специфика чтения умственно отсталых школьников:

- медленное запоминание букв;
- трудности дифференцировки сходных по написанию букв;
- медленное соотнесение звука с буквой;
- долгий переход с побуквенного чтения на слоговое;
- искажение звукового состава слова;
- трудности при соотношении прочитанного слова с предметом, действие или признаком [43].

Как отмечает Н.К. Сорокина, формирование навыка чтения у обучающихся с умственной отсталостью находится на разных этапах, что обусловлено неоднородностью данной категории детей по характеру и степени сенсорного, речевого и познавательного развития [56]. Это утверждение доказывает то, что формирование навыка чтения на втором году обучения у всех детей находится на разных уровнях. Часть

обучающихся только учиться сливать буквы в слоги, часть может читать слитно уже отдельные слова, кто-то ещё стоит на побуквенном чтении, а есть и дети, не усвоившие все буквы.

С усложнением программного материала, учащиеся медленно накапливают образы слога, что происходит из-за недостаточно быстрого соотнесения с буквами, образы смешиваются или слог изучается механически каждый в отдельности (не понимают обобщённый слоговой образ). Сложность перехода на чтение целыми словами обусловлена привязанностью к любому способу действий — прочитывая слоги, они с трудом прочитывают слово полностью или же, прочитав слово правильно, торопятся в стремлении прочитать следующее слово и допускают грубые ошибки [29, 30, 31, 32].

При полном формировании навыка чтения все качества — беглость, выразительность, осознанность — развиты на высоком уровне, однако дети с нарушением интеллекта по всем этим показателям имеют своеобразие развития. На различных этапах формирования навыка чтения каждому учащемуся требуется индивидуальный маршрут развития.

А.Н. Леонтьев подчёркивает, что у детей с умственной отсталостью беглость чтения в два раза медленнее, чем у норматипичных детей, что обуславливается зависимостью от информационной, лексической, структурной сложности предъявляемого текста — чем труднее воспринимается текст, тем ниже темп чтения и больше ошибок [34]. Пропуск, перестановка, изменение букв или слов, потеря строки, слияние конца слова с концом другого — все данные ошибки связаны с низким уровнем сформированности звукового анализа, синтезирования, нарушением произносительной стороны речи, низким словарным запасом, трудностями в понимании логики. Это стойкое явление особенно сильно тормозит беглость чтения. Развитие беглости чтения также тормозится ещё и ограниченным полем зрения, ролью смысловой догадки, которая

длительное время не формируется из-за низкого интеллектуального потенциала. Не менее важным условием для формирования беглости чтения является развитие оперативной памяти.

При нарушении памяти нередко дети с умственной отсталостью с трудом запоминают прочитанное — могут забывать начало предложения, читая его середину. При написании диктантов пишут одно слово, а остальную часть предложения припомнить не могут [10].

При рассмотрении навыков выразительности речи Е.Н. Глаголева отмечает не только соблюдение правильного темпа, но и нарушение словесных и логических пауз, излишне громкое или тихое чтение текста, монотонность, неправильное распределение дыхания [9]. По мере того, как уровень беглости и осведомленности растёт, выразительность чтения также идёт вверх, что указывает на то, что дети с нарушенным интеллектом потенциально способны к выразительному чтению при грамотно организованной коррекционной работе.

В.Н. Коробейникова отмечает, что нарушение осознанности чтения происходит из-за недоразвития речи и общего умственного отставания — обучающимся трудно определить причинные зависимости явлений и очередность их, особенно в случае несоответствия фактов со смыслом того, что происходит в произведении [26]. Когда в литературном произведении растёт количество персонажей, мест действий, событий, то восприятие текста нарушается из-за невозможности удержать всю эту информацию в памяти. А учитывая нарушение наглядно-образного мышления у данной категории детей, происходит искажение представлений о сюжете произведения. Бедность словаря и непонимание смысловой нагрузки произведения ещё больше усугубляют и без того шаткое положение. Очень часто проблема понимания смысла учениками кроется в нехватке жизненного опыта. При переходе из класса в класс осознанность читаемых текстов выходит на новый уровень — у детей

увеличивается социальный опыт и возрастает количество вопросов, в которых они начинают разбираться [13]. Часто сохраняется фрагментарность восприятия, вследствие развития темпа чтения возникновение пропусков отдельных моментов. Сложности понимания главной мысли прочитанного произведения не преодолеваются до конца.

Подводя итог выше сказанному, чтение — это одно из сложнейших психофизиологических процессов, которое происходит благодаря взаимодействию зрительных, речедвигательных и речеслуховых анализаторов, включает восприятие, речеслуховых анализаторов, поэтому является трудно усваиваемым детьми с умственной отсталостью, так как все эти процессы у детей данной категории недоразвиты в достаточной мере. Формирование навыка чтения, а так же его компонентов, под воздействием этих особенностей ухудшается, об этом свидетельствуют работы таких отечественных исследователей, как Н.К. Сорокина, А.Н. Леонтьев, Е.Н. Глаголева и В.Н. Коробейникова [9, 27, 34, 56]. Однако при этом проблема формирования навыка чтения у обучающихся с нарушением интеллекта на уровне начального образования остаётся до сих пор мало изученной и разработанной.

#### Выводы по 1 главе

Нами была изучена и проанализирована психолого-педагогическая и специальная литература по проблеме исследования с целью определения степени разработанности вопросов формирования навыка чтения у младших школьников с нарушением интеллекта лёгкой степени и сделаны следующие выводы:

1. Чтение – это процесс перевода букв в звуки, слоги в слова. Владеть навыком чтения – понимать не только напечатанный текст в целом, но и его скрытый смысл. В навык чтения входят два компонента – техника чтения (перевод письменной речи в устную, а также понимание их

значения) и понимание значения и смысла письменных текстов.

Основные показатели сформированности навыка чтения — это способ чтения, удержание темпа чтения, выразительность, осознанность и беглость чтения. Развитие данных навыков - одно из основных направлений обучения начальной школы. Сформированность навыка чтения определяет дальнейшую предпосылку к успешному школьному обучению по всем предметам, а не только по данному [38]. Чтение предоставляет огромный воспитательный и образовательный потенциал для умственного, эстетического, нравственного воспитания. Чтение, как и любая другая деятельность предполагает систематическую отработку навыка. Готовность к освоению грамоты, называемая функциональный базис чтения (мотивированность, интеллектуальная готовность, языковая и метаязыковая готовность), отвечает на вопрос о возможных причинах нарушения формирования процесса чтения. Работу по обучению грамоте мы можем начинать только тогда, когда психика и физиология ребёнка будет готова к этому процессу.

2. Умственная отсталость — группа состояний, обусловленная повреждением коры головного мозга во внутриутробном развитии или в возрасте до трёх лет, которые характеризуются стойким недоразвитием всех видов психической деятельности, в большей степени интеллектуальной. Выделяют четыре степени выраженности умственной отсталости, которые соотносятся с коэффициентом интеллектуального развития. Общим у всех степеней является тотальное недоразвитие всех форм высшей психической деятельности. Главным образом страдает интеллект, мышление, память, восприятие, внимание, речь, двигательная и эмоционально-волевая сферы. Нарушение интеллекта - необратимое нарушение, но дети данной категории способны обучаться в пределах своих возможностей. Ряд соотечественников отмечают возможность добиться успехов в умственном развитии детей с нарушением интеллекта,

но только при условии грамотно организованной коррекционной работы в рамках психолого-педагогического сопровождения ученика.

3. Формирование навыка чтения у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью происходит только при специально организованной работе. В процессе формирования навыка чтения следует учитывать ряд особенностей учащихся, а именно — состояние речи, зрительного, слухового восприятия, особенности эмоционально-волевой сферы, низкий самоконтроль и интеллектуальная неполноценность. Эти особенности тормозят и затрудняют процесс овладения навыком чтения. Дети с нарушением интеллекта плохо запоминают буквы — сложности соотнесения фонемы и графемы. При чтении могут произносить название буквы, а не звука. Переход на слоговое чтение затруднён — нужна постоянная практика. При чтении слова по слогам, забывают начало слова. При прочтении, на ранних этапах, не осознают значений прочитанных слов и нет понимания текста в целом. Во время чтения по буквам и по слогам снижена скорость, осознанность текста, нарушается ударение в словах, а также отсутствует интонация и смысловая догадка. При переходе с послогового на чтение целыми словами у учащихся появляется смысловая догадка, в следствии чего возрастает количество ошибок, повышается скорость чтения, появляется плавность и зачатки интонирования, но для того, чтобы это появилось необходима целенаправленная коррекционная работа.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

### **2.1 Организация и содержание изучения навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

В предыдущей главе мы говорили о том, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта существуют значительные трудности с усвоением навыка чтения. Формирование таких качеств, как правильность, выразительность, осознанность и беглость чтения у школьников с нарушением интеллекта крайне специфично. В результате этого, навык чтения у детей данной категории остаётся ещё долгие годы недостаточно сформирован. Если ребёнок выучил буквы, то не может сливать их в слова, а если начал читать целыми словами, то имеет затруднения с запоминанием прочитанного.

На констатирующем этапе нашего экспериментального исследования нами была обозначена цель — определить уровень сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

В исследовании определялись следующие задачи:

- выявить специфические особенности навыка чтения по выбранным методикам у младших школьников с нарушением интеллекта на уровне начального образования;
- провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

При проведении констатирующего этапа в экспериментальном исследовании нами были выбраны и апробированы следующие методики:

- А.Н. Корнев «Стандартизированная методика определения навыка чтения»;

– Е.В. Резникова «Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, чтению, математике» (тексты для диагностики по годам обучения), раздел ФАООП УО 1 варианта «Критерии оценивания учебного предмета «Чтение и развитие речи»». В котором представлены нормативы техники чтения по годам обучения с указанием количества слов в минуту и качественным анализом чтения ребёнка [53]..

На констатирующем этапе экспериментального исследования нами была использована методика А.Н. Корнева «Стандартизированная методика определения навыка чтения». Данная методика позволяет провести дифференциальную диагностику выборочных, специфических нарушений усвоения чтения и неспецифических трудностей разного происхождения (с недоразвитием устной речи, с нарушением интеллекта, с неправильно выбранными методами обучения). Применяется при обследовании учеников 2-6 класса.

В процессе анализа методики А.Н. Корнева нами было выявлено, что она может применяться на экспериментальной группе, связи с чем методика не адаптировалась.

Цель диагностической методики — определить уровень сформированности навыка чтения.

Диагностика проводится индивидуально в два этапа — чтение вслух и чтение про себя. Общая продолжительность диагностического обследования — 15 минут с учётом заполнения диагностической карты, которая заполняется во время проведения диагностики. Для соблюдения чистоты эксперимента и с целью создания непринуждённой атмосферы обследование проводилось в тихом, изолированном месте. Это необходимо для того, чтобы нейтрализовать у ребёнка ожидание оценивания его успехов в учёбе, а также исключить все отвлекающие ребёнка факторы для определения

реального уровня сформированности навыка чтения.

1 этап диагностики - «Обследование чтения вслух». Во время работы ребёнок не должен видеть, что скорость чтения записывается — в силу психотравмирующего фактора это может понизить результаты. После прочтения заголовка экспериментатор включает таймер. Слова, прочитанные за одну минуту верно регистрируются в диагностической карте. Если ученик при прочтении диагностического текста самостоятельно исправил ошибку, то слово можно засчитать как прочитанное верно. Все экспериментируемые читают тексты №1 и №2 (Приложение 2, 3). После прочтения текста за минуту (две минуты, имеющие трудности с чтением), ученику задают вопросы по тексту с целью посмотреть осознанность прочитанного.

1. «Оценка скорости чтения». Замеряется и отмечается количество слов, прочитанных правильно за одну минуту, используя текст №1 (Приложение 2). Слова, прочитанные неверно, не засчитываются. Ученикам, имеющим трудности в овладении навыка чтения, на прочтение текста даётся две минуты и тогда считают правильно засчитанные слова.

2. «Оценка способа чтения». Отмечается характер чтения:

- преимущественно побуквенное;
- переход к слоговому;
- преимущественно слоговое;
- переход к чтению целыми словами;
- чтение целыми словами;
- чтение группами слов.

3. «Оценка понимания» Проверяется путём получения ответов на вопросы, после прочитанного текста,

Критерии оценивания:

- высокий уровень осознанности — ответы даны на 5-6 вопросов

из 6;

- средний — ответы на 3-4 вопроса из 6;
- низкий — ответы на 3 и меньше вопросов.

2 этап диагностики - «Обследование чтения про себя». Ребёнку выдаётся текст №2 (Приложение 3). Его задача прочитать текст на скорость про себя и ответить на вопросы, заданные экспериментатором.

1. «Оценка скорости чтения». Подсчитывается и отмечается в диагностической карте число верно прочитанных слов за одну минуту (дети, испытывающие трудности с чтением — две минуты), при использовании текста №2 (Приложение 3).

2. «Оценка способа чтения». Оценивание характера чтения у учащихся:

- чтение шёпотом;
- артикулированное (чтение с использованием беззвучной артикуляции)
- молчаливое;
- автоматизированное чтение про себя — наивысшая ступень, превышающая скорость громкого чтения в несколько раз.

Подведение итогов каждого из этапов диагностического обследования заносится в диагностическую карту. По окончании обследования делаются выводы о скорости чтения, способе чтения, выразительности и осознанности [25].

Данная методика позволяет определить скорость, характер и осознанность чтения.

На протяжении всего учебного года мы использовали инструментарий, представленный в трудах Е. В. Резниковой «Контрольно-измерительный инструментарий по русскому языку, чтению, математике», для проведения четвертных и годовых контрольных работ с целью отслеживания динамики техники чтения у

детей с нарушением интеллекта. Оценивается техника чтения в соответствии с критериями оценки и требованиями, представленными в ФАООП для учащихся с нарушением интеллекта 1 варианта — лёгкая степень умственной отсталости. Диагностические вводные представлены в разделе «Критерии оценивания учебного предмета «Чтение и развитие речи»» в виде нормативов техники чтения для учащихся начальной школы, имеющих нарушение интеллекта лёгкой степени и приведены нами в Приложении 1 (Приложение 1).

Таким образом, можно сделать вывод, что выбранные методики позволят нам качественно оценить уровень сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.

## 2.2 Особенности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Констатирующий этап экспериментального исследования был организован на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) №119 г. Челябинска».

В эксперименте приняли учащиеся 4 «В» класса в количестве 5 человек, имеющие диагноз в ПМПК нарушение интеллекта (1 вариант) (таблица 1).

Все дети обучаются по Адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) вариант 1.

Таблица 1 – Данные о детях экспериментальной группе

Данные о детях	Обучающийся 1	Обучающийся 2	Обучающийся 3	Обучающийся 4	Обучающийся 5

*Продолжение таблицы 1*

Пол	Жен	Муж	Муж	Муж	Муж
Имя	Варвара	Кирилл Бк.	Кирилл Бн.	Асомиддин	Илья
Возраст	10 лет	11 лет	11 лет	10 лет	11 лет
Включени е ПМПК	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Стойкое нарушение познавательной деятельности. Недоразвитие психических функций, с нарушениями поведения, лёгкая степень недоразвития. Системное нарушение речи лёгкой степени.	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Стойкое нарушение познавательной деятельности. Недоразвитие психических функций, с нарушениями поведения, лёгкая степень недоразвития. Системное нарушение речи лёгкой степени.	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Стойкое нарушение познавательной деятельности; Тотальное недоразвитие психических функций, с нарушениями поведения, лёгкая степень недоразвития. Системное нарушение речи лёгкой степени.	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Тотальное недоразвитие психических функций без нарушений поведения, лёгкая степень недоразвития. Стойкое нарушение познавательной деятельности. Реализуемую программу не осваивает. Трудности формирования процессов письменной речи, обусловленное системным недоразвитием речи лёгкой степени, осложнённое воспитанием в условиях семьи с двуязычием.	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Стойкое нарушение познавательной деятельности. Недоразвитие психических функций, с нарушениями поведения, лёгкая степень недоразвития. Системное нарушение речи лёгкой степени.
Уровень освоения программы по предметам	Достаточный	Достаточный	Достаточный	Минимальный	Достаточный

Для констатирующего этапа экспериментального исследования нами была подобрана «Стандартизированная методика определения навыка

чтения» А.Н. Корнева, позволяющая определить уровень сформированности навыка чтения у учащихся четвёртого класса, имеющих нарушение интеллекта. Данные, полученные при обследовании, были подвергнуты нами качественному и количественному анализу.

На первом этапе установления уровня сформированности навыка чтения у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости было чтение вслух (определение скорости чтения, способа, беглости, выразительности и осознанности чтения) по методике А.Н. Корнева и Е. В. Резниковой. Количественные показатели скорости чтения (беглости) у обучающихся четвёртого класса с лёгкой степенью умственной отсталости по данным нормативам техники чтения в ФАООП (1 вариант) представлены на рисунке 1.

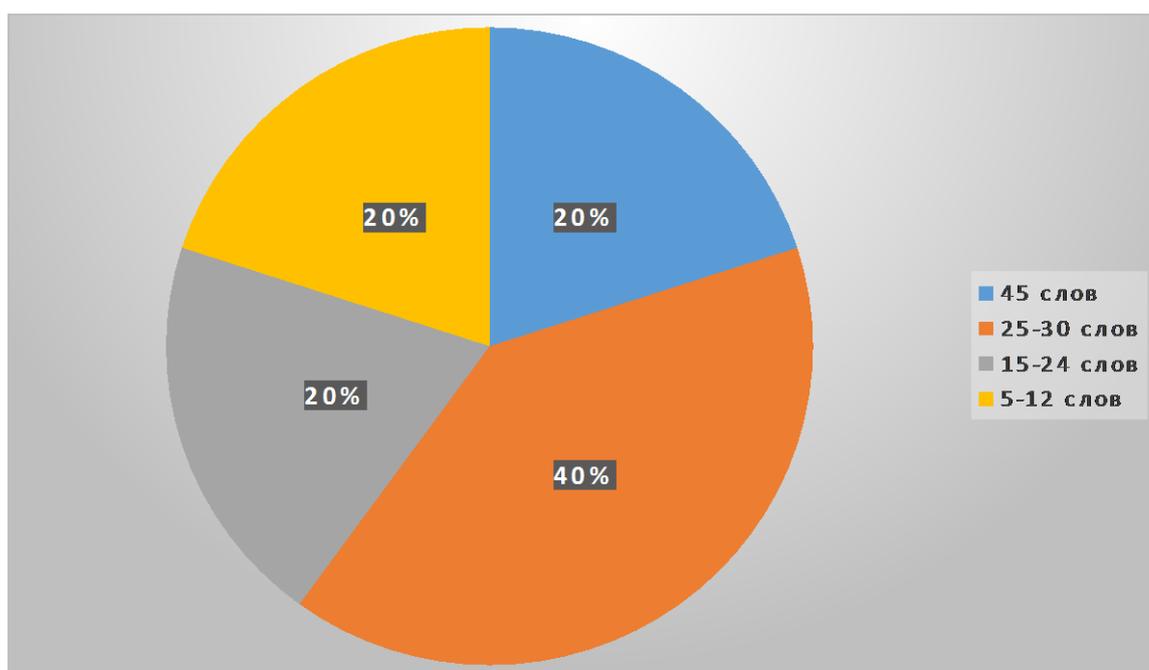


Рисунок 1 – Показатели выполнения учащимися экспериментальной группы задания на определение скорости чтения (чтения) при чтении вслух за минуту (в %).

Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы задания на определение скорости чтения при чтении вслух, представленных на рисунке 1, указывает на то, что часть учащихся 4 класса читает либо на

минимальном уровне, либо значительно ниже нормы, приведённой в ФАООП для учащихся с нарушением интеллекта (1 вариант). В ходе исследования были получены следующие результаты:

- 1 обучающийся прочитал 45 слов за одну минуту, что считается чуть выше нормы 4 класса, приведенной в ФАООП;
- 2 обучающийся прочитал 33 слов за одну минуту, что считается в пределах нормы 4 класса, приведённой в ФАООП;
- 3 обучающийся прочитал 28 слово за одну минуту, что не достигло нижней границы нормы 4 класса, приведённой в ФАООП;
- 4 обучающийся прочитал 7 слов за одну минуту, что значительно не дотягивает до нижней границы нормы 4 класса, приведённой в ФАООП;
- 5 обучающийся прочитал 30 слов за одну минуту, что считается в пределах нормы 4 класса, приведённой в ФАООП.

Таким образом можно сделать вывод, что 2 обучающихся экспериментальной группы читают в пределах нормы, приведённой в ФАООП (1 вариант).

Показатель выполнения обучающимися экспериментальной группы задания, направленного на определение способа чтения при чтении вслух, представленный на рисунке 2, показывает, что у части учащихся сформировано чтение целыми словами, но часть детей только начинает сливать буквы в слоги, а часть детей переходит с послогового чтения на чтение целыми словами.

Количественные показатели обследования способа чтения по методике А.Н. Корнева у обучающихся 4 класса с нарушением интеллекта представлены на рисунке 2.

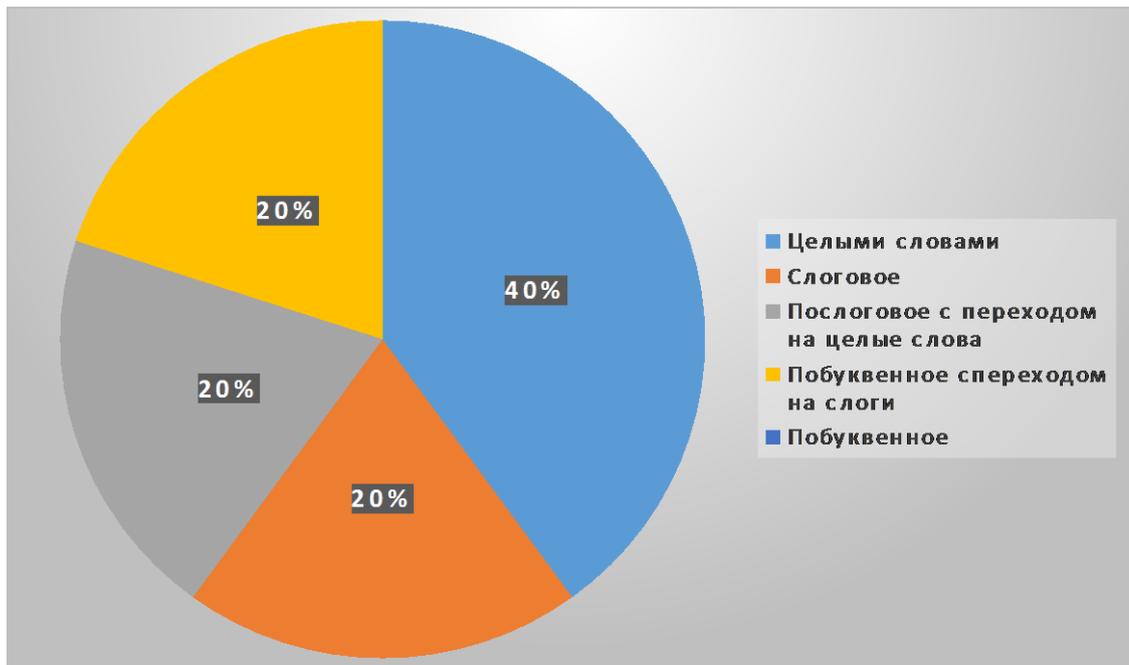


Рисунок 2 – Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы задания на определения способа чтения при чтении вслух по методике А.Н. Корнева (в%)

В процессе исследования были получены следующие результаты:

- преимущественно побуквенное — 0;
- переход к слоговому — 1 обучающийся (обучающийся 4);
- преимущественно слоговое — 1 обучающийся (обучающийся 2);
- переход к чтению целыми словами — 2 обучающихся (обучающийся 3 и 5);
- чтение целыми словами — 1 обучающийся (обучающийся 1).
- чтение группами слов — 0.

Количественные показатели уровня сформированности осмысленности чтения у учащихся с лёгкой умственной отсталостью 4 класса по методике А. Н. Корнеева представлены на рисунке 3.

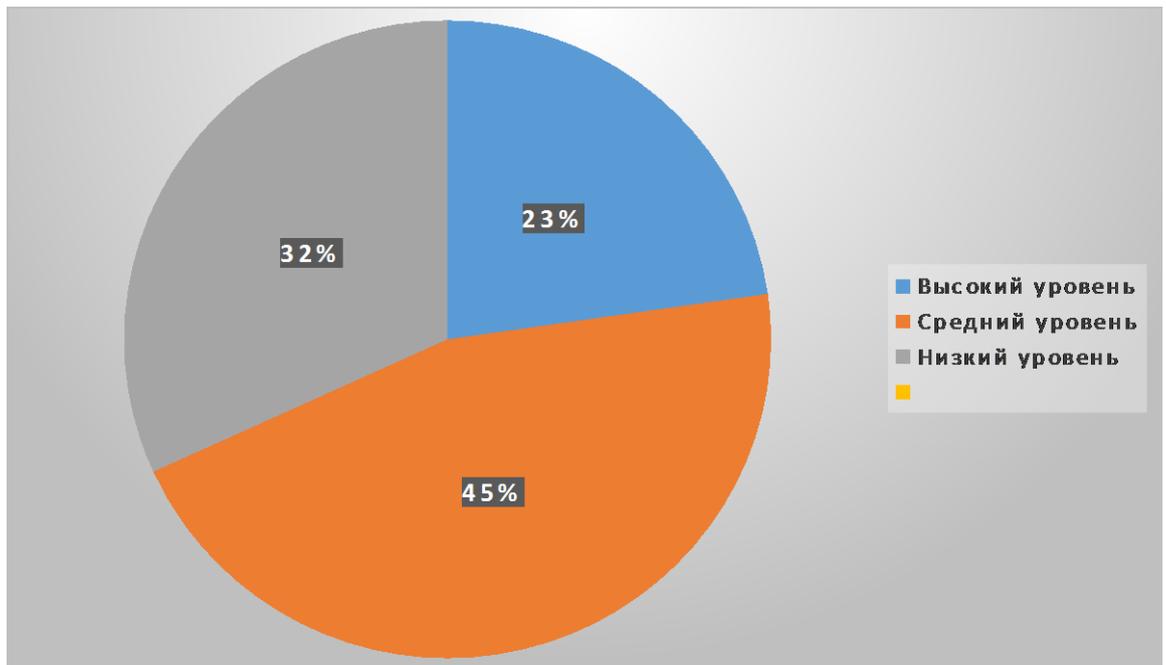


Рисунок 3 – Данные выполнения обучающимися экспериментальной группы задания на определение беглости и осмысленности чтения текста при чтении вслух по методике А.Н. Корнева (в %)

Анализ данных, представленных на рисунке 3, указывает на то, что осмысленность чтения у детей находится на среднем уровне сформированности один ребёнок продемонстрировал высокий уровень, а остальные дети показали средний и очень низкий уровень. При исследовании осмысленности чтения экспериментальной группе были заданы 6 вопросов по тексту. Присутствуют ответы на часть вопросов, но, в основном, учащиеся давали односложные ответы на вопрос, с трудом формулируя высказывание. Причинами невысокого уровня осознанности чтения, по нашему мнению, служат — трудности автоматизации навыка чтения, неадекватный темп, повышенная отвлекаемость и утомляемость детей, а также низкий, по сравнению с нормой, уровень памяти. Нами были получены следующие результаты:

- высокий уровень — 1 обучающийся — 5 вопросов из 6;
- средний уровень — 2 обучающийся — 4 вопроса из 6; 3 обучающийся — 3 вопроса из 6;

– низкий уровень — 5 обучающийся — 2 вопроса из 6, 4 обучающийся – 1 вопрос из 6;

При оценке правильности чтения вслух были проанализированы ошибки, которые допускали дети при чтении текста:

- смешение оптически схожих букв;
- пропуски букв или слогов;
- перестановки букв или слогов;
- ошибки в нарушении интонации (отсутствие или смещение интонационных пауз);
- ошибки в прочтении окончаний слов (потеря окончания или его «угадывание»).

Мы предполагаем, что причинами таких ошибок являются: недостаточная сформированность зрительного восприятия или образа буквы, трудности различения сходных по написанию букв, несформированность полноценного слияния букв в слоги / слогов в слова, недостаточная сформированность пространственного восприятия, трудности с концентрацией и удержанием произвольного внимания, высокая утомляемость и слабость познавательных процессов.

На втором этапе экспериментального диагностического обследования младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости было изучено чтение «про себя» (скорость чтения (беглость), способ чтения, уровень осознанности прочитанного) по методике А.Н. Корнева. Учащимся предлагался текст №2 с предложением прочитать его «про себя», а затем смотрели на каком слове он остановился с целью определить скорость чтения текста, задавали вопросы по прочитанному. Количественные показатели скорости чтения у обучающихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева представлены на рисунке 4.

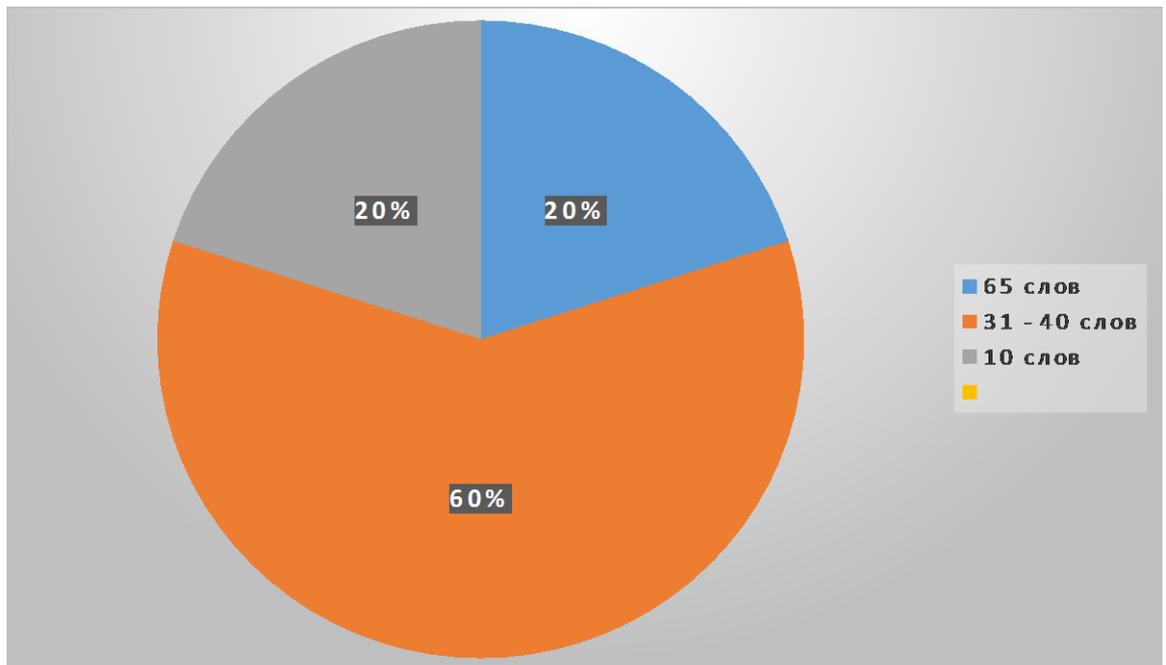


Рисунок 4 – Показатели скорости чтения обучающихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости при чтении «про себя» по методике А.Н. Корнева (в %)

Исходя из нормативов беглости чтения «про себя» для учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости и результатов обследования, мы можем сделать следующие выводы:

Высокий уровень — обучающийся 1 — повышение скорости чтения при прочтении про себя на 20 слов в минуту.

Средний уровень — обучающийся 2 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя» на 11 слов в минуту, обучающийся 3 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя» на 7 слов в минуту, обучающийся 5 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя» на 13 слов в минуту.

Низкий уровень — обучающийся 4 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя» на 3 слова.

Количественные показатели способа чтения у обучающихся 4 класса с лёгкой умственной отсталостью по методике Корнева представлены на рисунке 5.

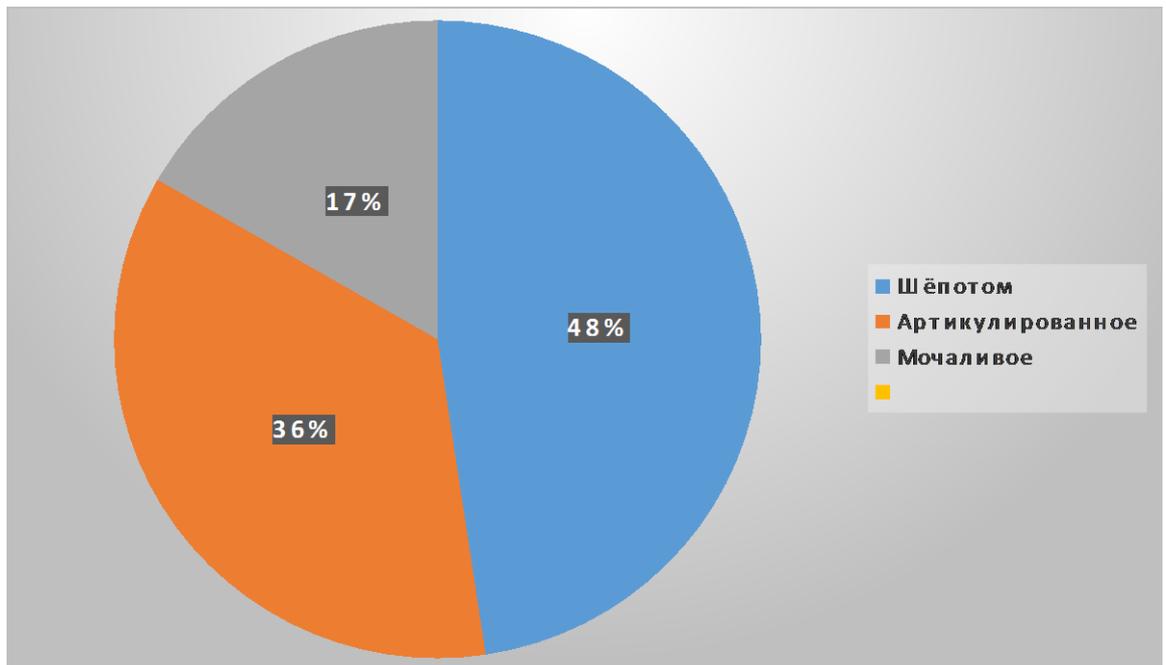


Рисунок 5 – Показатели способа чтения при прочтении «про себя» обучающихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева ( в %)

Анализ показателей, представленных на рисунке 5, указывает на то, что все дети экспериментальной группы использовали различные друг от друга методы чтения «про себя», но два ученика использовали одинаковый способ чтения «про себя». В ходе исследования были получены следующие результаты:

- чтение шепотом — обучающийся 4;
- артикулированное чтение (с использованием беззвучной артикуляции) — обучающийся 2, обучающийся 3, обучающийся 5;
- молчаливое — обучающийся 1);
- автоматизированное чтение «про себя» (наивысшая ступень, превышающая скорость громкого чтения в несколько раз) — 0.

Количественные показатели осознанности чтения при чтении «про себя» у учащихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева представлены на рисунке 6.

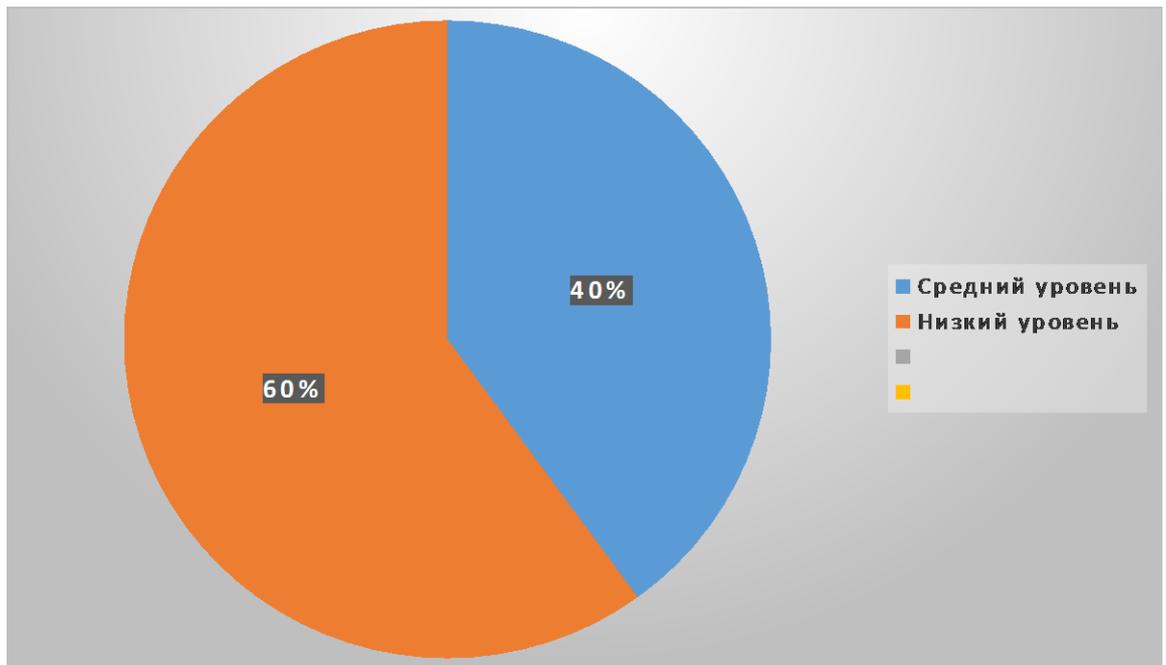


Рисунок 6 – Показатели уровня сформированности осознанности чтения у учащихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева (в %)

При исследовании осознанности чтения «про себя» по тексту были заданы 10 вопросов. При сравнении с уровнем осознанности текста вслух, процент детей с низким и средним уровнем повысился у одного ребёнка, а высокий уровень снизился у одного ребёнка.

Ниже приведены результаты:

- высокий уровень — 0;
- средний уровень - обучающийся 1 — ответы на 7 вопросов из 10 и обучающийся 2 — ответы на 5 вопроса из 10;
- низкий уровень — обучающийся 3 — 3 вопроса из 10 и обучающийся 4 — 0 вопросов из 10, обучающийся 5 – 1 вопрос из 10.

Таким образом, мы можем сделать вывод, при чтении «про себя» повысилась скорость чтения на несколько слов в минуту, если сравнивать с чтением вслух, но при этом значительно снизилась осознанность чтения, что позволяет предположить, что у детей с умственной отсталостью наиболее развито именно механическое чтение текста, ежели его

осознанное, глубокое прочтение.

Опираясь на результаты данной диагностической методики, мы выявили, что наибольшую трудность у учащихся 4 класса с нарушением интеллекта представляет все четыре из рассмотренных компонентов — при анализе способа чтения выявлено, что ученик четвёртого класса только начинает читать с переходом на слоги, и как следствие у него страдают и скорость чтения и осознанность прочитанного (обучающийся 4), у одного ребёнка снижена скорость чтения и осознанность (обучающийся 3), у другого ученика скорость чтения находится в пределах нормы детей с нарушенным интеллектом, но несколько снижена осознанность (обучающийся 2, 5), и лишь один ученик имел темп чуть выше нормы, установленной для обучающихся с нарушением интеллекта, пытался соблюсти интонацию, и ответил почти на все заданные вопросы по тексту при чтении вслух (обучающийся 1). Однако, все дети, без исключения, допускали ошибки при прочтении текста вслух. Диагностическая карта обследования сформированности навыка чтения у учащихся 4 класса с нарушением интеллекта представлена в приложении 4 (Приложение 4).

Это нас подводит к тому, что должна быть непременно организована коррекционная работа по формированию читательской компетенции у учащихся 4 класса, имеющих нарушение интеллекта.

Экспериментальное исследование даёт основания полагать, что все ученики младшего школьного возраста, имеющие нарушения интеллекта, нуждаются в организации психолого-педагогического сопровождения формирования навыка чтения на уровне начального образования коррекционной школы.

Выводы по 2 главе

Констатирующий этап экспериментального исследования уровня

сформированности навыка чтения у учеников младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью проводился в образовательной организации, реализующей ФАООП для детей с нарушением интеллекта (1 вариант).

Анализ результатов обследования навыков чтения у детей младшего школьного с нарушением интеллекта показал:

- недостаточную сформированность многих навыков чтения;
- скорость чтения не соответствует нормативам для детей данного возраста с нарушениями речи;
- наиболее сложным для учеников оказалось правильность чтения;
- трудности в понимании прочитанного текста и ответы на вопросы по этому тексту.

Таким образом, констатирующий этап экспериментального исследования даёт все основания для необходимости организации психолого-педагогического сопровождения формирования навыка чтения у учащихся 4 класса, имеющих нарушение интеллекта на ступени начального образования специальной школы.

### **ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

#### **3.1 Специальные условия формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта**

В ходе эксперимента нами было установлено, что у учеников младшего школьного возраста с нарушением интеллекта наблюдается недосформированность способов чтения в разной степени. Мы пришли к выводу о необходимости организации коррекционно-образовательной работы с учётом специальных условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе формирования навыка чтения.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», под специальными условиями получения образования учащимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются такие условия обучения и воспитания, которые включают в себя разработку и использование специальных образовательных программ и методов обучения воспитания, специальных учебников, дидактических материалов и учебных пособий, специальных технических средств обучения группового и индивидуального использования, предоставление услуг ассистента (необходимая техническая помощь обучающемуся), проведение индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий, предоставление доступа в здание образовательной организации и другие условия, без которых освоение программы образования людьми с разными видами нарушений не возможно.

С целью усвоения и достижения всеми учащимися с нарушением интеллекта определенного уровня образования обучение детей проводится в соответствии с образовательными программами для детей с нарушением

интеллекта, которые предусматривают возможность смены образовательного маршрута, программы или условий получения образования.

В рамках решения третьей задачи исследования нами было определено содержание специальных условий формирования навыков чтения у детей с интеллектуальным нарушением.

Под «специальными условиями получения образования» принято понимать:

- включение детей с ООП в доступные для них виды деятельности (интеллектуальные, творческие, спортивные соревнования);
- включение всех участников образовательного процесса (педагогический состав и служба сопровождения, родители и сами учащиеся) в разработку основной образовательной программы начального общего образования, создание и развитие внутри образовательной организации социальной среды, а также проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- использование в образовательной деятельности новейших, научно доказанных образовательных технологий, которые будут адекватны к использованию для детей с ОВЗ;
- взаимодействие в едином образовательном пространстве общеобразовательной и специальной (коррекционной) школы с целью продуктивного использования накопленного опыта и потенциала в отношении обучения и социализации детей с ОВЗ.

Специальные образовательные условия делят по различным ресурсным сферам, а именно:

- материально-техническое обеспечение, архитектурные условия;
- кадровое обеспечение;
- информационное обеспечение;
- программно-методическое обеспечение.

Создание специальных условий делится по нескольким направлениям — психолого-педагогическое, организационное и кадровое обеспечение.

Таким образом, мы можем говорить о целой системе специальных образовательных условий — общих для всех и специфических для каждой категории детей. От качества организации этих условий зависит в целом эффект от проделанной образовательной и коррекционной деятельности, а также социализация личности учащегося в соответствии с его специальными общеобразовательными потребностями и возможностями.

При переносе специальных образовательных условий на конкретную категорию детей мы увидим специфику, проявляющихся на всех уровнях - от общеспецифических до личностно-ориентированных.

Рассмотрим содержание специальных условий.

#### 1. *Организационно-педагогические условия.*

Организация обеспечения специальных условий образования для детей с ОВЗ строится с опорой на нормативно-правовую базу.

Все дети экспериментальной группы были зачислены в образовательную организацию по заключению ПМПК и Договора между родителями и образовательной организацией. В данном договоре прописаны как права, так и обязанности всех сторон образовательного пространства, предусмотрены правовые механизмы изменения образовательного маршрута в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями ученика, даже теми, что могут возникнуть в процессе получения ребенком образования.

В образовательном учреждении создавались условия для комплексного взаимодействия всех участников психолого-педагогического сопровождения: методическая поддержка, консультирование по вопросам реализации программы.

Образовательная деятельность осуществлялась посредством проведения общеобразовательных уроков и коррекционных занятий.

Общеобразовательные уроки в начальном звене проводили учитель начальных классов и учителя по адаптивной физической культуре и музыки.

Продолжительность урока в первом полугодии первого класса – 30 минут, начиная со второго полугодия первого класса и до конца четвёртого класса – 40 минут.

Логопедическое занятие проходит в двух формах — индивидуальное и подгрупповое занятие (до 4 человек). Продолжительность занятия определяется формой проведения — 20 минут для индивидуального занятия и 40 минут для подгруппового.

## *2. Психолого-педагогические условия.*

Формирование навыков чтения проходило в рамках реализации ФАООП для обучающихся с нарушением интеллекта в соответствии с их возможностями и особыми образовательными потребностями.

Психолого-педагогическое сопровождение, как комплексная технология, было направлено на решение вопросов поддержки и помощи обучающимся в процессе обучения, воспитания и социализации.

Организация психолого-педагогического сопровождения осуществлялась посредством взаимодействия всех специалистов на уровне начального образования.

Обсуждались условия обучения, воспитания и развития детей с интеллектуальным нарушением.

В содержание адаптированной образовательной программы были включены задачи по формированию навыков чтения, представлены методические и дидактические материалы, методы и приёмы работы с учащимся. Также были разработаны индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты (ИКОМ), в которых имелись данные по

обследованию учителя-дефектолога, учителя-логопеда, социального педагога и классного руководителя, сведения о успеваемости ребенка (по четвертям), сформированность базовых учебных действий и оценка качества образования (один из критериев — сформированность навыка чтения (способ чтения, правильность, выразительность, плавность, осознанность)). Велись карты наблюдений (ИКОМ), что позволило пролонгировано отследить динамику развития учащегося — положительную или отрицательную и успешность коррекционной работы всеми специалистами психолого-педагогического сопровождения.

Формированием навыка чтения в большей степени занимался учитель во время урока чтения. На начальных этапах педагог знакомил детей с миром звуков и букв: формировал и отрабатывал умение выделять звуки на слух, соотносить звучащий звук и букву. Были введены понятия «предложение», «слово», «слог», «звук». Проводил обучение по разделению предложения из двух-трёх слов на слова, деление двусложных слов на слоги давалось с опорой на схему. Также решались задачи по обучению различения звуков на слух в собственной речи, составлению предложения с опорой на иллюстративный материал и по вопросам учителя, чтению по слогам отдельных слов, предложений и коротких текстов, ответам на вопросы по содержанию прочитанного (по вопросам и по иллюстрации).

На более поздних этапах, когда у учащихся было сформировано слоговое чтение или чтение целыми словами, учитель большой упор работы делал на развитие беглости чтения, правильность, плавность, выразительность и, самое главное, осознанность.

Помимо урока чтения, отработка навыка проводилась также и на других предметах — русском языке, мире природы и человека, математике. Здесь прорабатывание материала также важно — ребёнок

должен прочитать задание и выполнить его или же зачитать текст из учебника и ответить на поставленные вопросы.

Учитель начальных классов работал над этим навыком не только на общеобразовательных предметах, но и на внеурочной деятельности, внеклассных занятиях.

Для пополнения социального опыта учащегося организовывались посещения с классом образовательных экскурсий, выставок, музеев. Данные мероприятия были направлены на расширение кругозора учащихся, а это в свою очередь способствовало пониманию прочитанного. Также дети участвовали в общешкольных мероприятиях — творческих конкурсах (в т.ч. конкурс чтецов), предметных неделях, «читательских марафонах», спортивных мероприятиях и праздниках. Все эти мероприятия направлены в первую очередь на социализацию детей, пополнение их социального опыта. Вовлечение ребенка в образовательную, воспитательную и развивающую деятельность помогало раскрыть потенциал каждого ребенка и сделать его более успешным в среде сверстников.

Так же проводились коррекционные занятия учителем-дефектологом и учителем-логопедом, педагогом-психологом.

Наличие команды специалистов сопровождения: председателя консилиума (заместитель директора по учебной части), учителя-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, ассистента (если есть в наличии) и учителя начальной школы / учителей предметников. Каждый специалист сопровождения выполняет ряд функций. Так, например, если мы говорим про формирование навыка чтения, то ведущая роль в обучении будет как у учителя, так и у логопеда. Только благодаря совместной деятельности двух этих специалистов, мы можем достигнуть значительных успехов в обучении чтению. Программа по чтению и по русскому языку перекликается темами с программой

логопеда — так, мы понимаем, работа этих специалистов дополняет друг друга. Учитель на уроках изучает с группой детей материал, а логопед изучает ту же тему, но уже с глубинной позиции — логопедической и отрабатывает её с ребёнком на индивидуальном занятии, если в этом есть необходимость. Так, учитель начальных классов во время изучения какой-либо определенной буквы будет говорить про то, какой звук она означает, к какой группе звуков относится (гласный / согласный), и как её можно написать или изобразить (рисование, лепка, аппликация, конструирование).

Учитель-дефектолог больше внимания уделяет развитию высших психических функций — слуховому восприятию, вниманию, памяти, познавательной сфере и развитию речи — всего того, что так же необходимо для сформированности навыка чтения.

Психолог оценивает психическое состояние учащегося в школе — как проходит адаптация к школьной жизни, взаимодействие учеников друг с другом и отношения в семье. Работа психолога не менее важна, потому как сниженный эмоциональный фон и несформированность учебной мотивации могут свести работу остальных специалистов к минимуму.

Социальный педагог отслеживает посещаемость детьми образовательной организации и выполнение домашнего задания, как одной из обязанностей родителей и законных представителей ребенка — отсутствие работы дома максимально снижает эффект от проделанной коррекционной работы.

Заместитель директора по учебной части следит за тем, чтобы механизм под названием «служба сопровождения» работал бесперебойно и оценивает эффективность выполненной коррекционной работы.

### *3. Учебно-методические условия*

Помимо учителя начальных классов над формированием навыков чтения работает учитель-логопед.

На коррекционных занятиях проводится работа:

- по уточнению знаний артикуляторных и акустических признаков гласных и согласных звуков;
- по формированию связи звука и буквы;
- по развитию фонематических процессов: определение на слух, в произношении речевых звуков, их места в слове, умения дифференцировать звуки, имеющие тонкие акустико-артикуляционные отличия;
- по развитию умения называть все буквы алфавита, признаки гласных и согласных звуков, делить слова на слоги, правильно употреблять мягкий знак в словах,
- по развитию навыков письма под диктовку слогов и простых слов.

Данные знания актуализировались у детей экспериментальной группы.

Затем в коррекционное занятие были включены задачи по формированию навыков чтения:

- Овладение звуко-буквенным обозначением;
- Овладение понятием слог, формирование послогового чтения;
- Овладение чтением целыми словами;
- Развитие понимания и смысла прочитанного;
- Развитие выразительности чтения (отработка интонационных пауз в конце предложения);
- Развитие устной речи.

Начинать работу над формированием навыка чтения следует с развития фонематического восприятия. Для этого детей учат различать неречевые и речевые звуки, затем, когда учащийся научился дифференцировать эти два понятия, то начинается работа над речевыми звуками. С этой целью с ребёнком проводятся разные дидактические игры.

Например, во время игры логопед показывает ученику изображение предмета и чётко произносит название этого предмета «Трактор». После педагог предлагает ребенку хлопнуть в ладоши тогда, когда он допустит ошибку в произношении. Следом специалист называет набор слов, отличающийся только лишь одной буквой, близкой для произношения - «драктор», «трагтор», «трактор», «трактох». Ребенок, ориентируясь на представленный эталон, должен исключить неверные варианты. Данная игра активизирует внимание ребенка и учит его на слух разграничивать сходные по артикуляции и звучанию звуки. Сформированный фонематический слух — это тот базис, с которого начинается обучение буквам. Если у ребенка имеются проблемы с фонематическим восприятием, то возникнут серьезные проблемы с запоминанием звуков и букв, которые их обозначают. Помогают в формировании фонематического восприятия также задания на дифференцировку похожих слов. Так, перед ребенком логопед выкладывает ряд картинок, название которых звучит сходно. Например, сок-сук, коза-коса, дуб-зуб. Все предметы должны быть ребенку знакомы. Затем, педагог говорит ученику слушать и называет только одно слово из каждой пары. Следом за этим учитель предлагает ему дать карточки только с теми предметами, название которых он назвал. Применительно к детям с нарушением интеллектта важно помнить несколько основ — из-за слабости мнемических процессов следует давать на слух небольшой речевой материал, все предметы, предъявляемые ребенку на картинке, ему должны быть хорошо знакомы и интересны (изображение крупное, яркое). На начальных этапах игры подобного плана следует проводить как можно чаще, чтобы ребёнок понял, что от него требуется, и научился дифференцировать сходные звуки. На последующих этапах число повторов можно сократить, но полностью убирать данные упражнения не рекомендуется, потому как всё, что постоянно не отрабатывается с ребёнком, в его памяти не

удерживается. Это в будущем приведёт к ошибкам на письме, в основном при написании парных согласных и безударных гласных в корне.

После того, как фонематический слух сформирован, начинается работа над изучением букв. Учащихся знакомят с буквой и звуком, который она обозначает. Причём, очень важно называть букву не её названием, а именно звуком, который она обозначает, чтобы у ребёнка не возникло внутреннего конфликта. При знакомстве детей с нарушением интеллекта с буквой необходимо воздействовать на все органы чувств — так материал ребёнок запомнит прочнее, опираясь на эти ощущения. Букву мы можем прописать (печатная на ранних этапах), слепить из пластилина / глины, нарисовать в виде того, что начинается на эту букву, смастерить поделку, изготовить аппликацию. Для упрочнения запоминания, мы можем также предложить ребёнку задания на поиск изученной буквы в строке других букв, найти на картинке предметы, которые начинаются на указанную букву, дописать элемент буквы, найти похожие буквы и объяснить чем они визуальны отличаются, назвать как можно больше слов, начинающиеся на заданную букву. Важно, чтобы работа по отработке запоминания букв велась, как в школе, так и дома, потому как времени, потраченного в школе на обучение конкретной букве недостаточно для детей с нарушением интеллекта. Для усвоения букв необходимо повторять их как можно чаще и стараться постоянно менять или чередовать формат знакомства с буквой, чтобы интерес к ним не гас в ребёнке.

После того как ребёнок запомнил все буквы, мы можем переходить к формированию способа чтения. На ранних этапах у учащихся будут присутствовать ошибки при прочтении — это нормально. Детям с нарушенным интеллектом требуется больше времени для запоминания букв и ошибки, которые будут возникать в первое время, как раз таки обусловлены непрочностью запоминания. Для формирования слогового чтения активно используют слоговые таблицы. Так, педагог называет

ребенку слог из таблицы, а задача ребенка найти этот слог среди похожих, показать пальцем и зачитать. Важно на ранних этапах предъявлять к детям небольшое количество слогов (около 6-8), потому как в большем количестве ребёнок будет теряться и за их изучением может отступить от изначальной задачи — найти слог по звучащему эталону. Помимо этого, можно проводить задания на добавление постоянного слога к переменным. Например, перед ребенком лежит карточка — на ней записан постоянный слог «та» и напротив столбиком напечатаны переменные слоги «-пок», «-ня», «-нец». Учащемуся предлагают поочередно зачитать получившиеся слова. Все слова должны быть просты в произнесении и их значение должно быть знакомо ребёнку. Для отработки способа чтения важно постоянно предъявлять учащемуся простой и понятный материал для чтения. Размер предъявляемого материала увеличивается и усложняется от года к году. Так, на первых этапах мы предлагаем ученику прочитать слово из нескольких отработанных слогов, затем даём уже словосочетание или небольшое предложение для отработки. На конец четвёртого класса тексты уже более обширные (около 120 слов).

В тот период, когда учащийся овладел чтением по слогам и уже переходит на чтение целыми словами, можно начинать работу над постановкой выразительности. До этого этапа, ребёнок только на слух получал эталон правильного и выразительного чтения от взрослого, но сам к выразительности не стремился — его основная задача была прочитать правильно слово. Когда же он начинает читать целыми словами, больший упор при формировании навыка чтения делается на интонирование и выразительность. Для начала проводится работа по формированию силы голоса. Основная проблема детей с нарушением интеллекта в том, что очень часто они читают тихо или же могут начать читать громко, но под конец перейти на бормотание. Чтобы устранить данную проблему, мы использовали упражнение «Тихо — громко». Учащемуся предлагают

читать предложение тихо и одновременно начинать разводить руки. По мере этого действия, ребёнку необходимо повышать и удерживать громкость голоса. С целью формирования правильной интонации во время прочтения, учащегося учат читать предложение с разными интонациями. Для этого выбирают эмоциональное, яркоокрашенное произведение. Сначала предложение читает логопед с нужной интонацией, затем за ним повторяет учащийся с опорой на предъявленный образец. Чтобы ребёнок лучше отработал интонирование, логопед предлагает детям разыграть маленькие сценки — приближение к жизненной ситуации и интуитивный выбор нужной по смыслу интонации. Для того чтобы речь ребенка была плавной и размеренной, логопед учит ребенка выдерживать паузу в конце каждого предложения. Выработка интонационной паузы — долгий и кропотливый труд, требующий большого количества времени и повторов у детей с нарушением интеллекта. Не менее значимо обучение постановке ударения в словах. С этой задачей справится несколько приёмов — на первых парах мы предоставляем ученику выбор из двух вариантов на слух: с верно и с неверно поставленным ударением и предлагаем выбрать правильный, по его мнению, вариант. Так, ребенок сравнивает эталон звучания, который у него есть, с двумя вариантами и выбирает наиболее подходящий. Помимо этого, хороший приём — протягивание ударного звука или усиление его громкости для акцентирования внимания учащегося на данном гласном. Помогут научиться находить ударный звук игры на определение учеником ударного звука (покажи ударный, усиление гласного голосом в слове, подбери графическую схему с ударением к слову, сделай графическую схему постановки ударения в слове), а также учащегося знакомят со словами омографами - «крУжки-кружкИ», «зАмок-замОк», «плАчу-плачУ»). Подобная работа проводится не только логопедом на коррекционном занятии, но и учителем начальных классов на уроках чтения и русского языка.

Самым важным в обучении умственно отсталого ученика чтению является формирование осознанности. Может быть так, что ребёнок быстро и правильно читает, даже интонационные паузы соблюдает по окончании предложения, однако не понимает о чём же он только что читал текст. Одним из способов сформировать осознанность является постановка вопросов к прочитанному тексту — выделение темы в тексте (его заглавление/называние), обозначение главных героев, определение их характера, затем проработка сюжетной линии. Логопед помогает ребёнку на ранних этапах составить опорный план-пересказ, состоящий из действий произошедших в тексте, ребёнок учится подбирать иллюстрацию к тексту или выстраивать сюжет с опорой на сюжетные изображения. В данном вопросе, в игровой форме мы сначала учим ребёнка подбирать название к тексту, чтобы научить его глобальному пониманию всего текста. Помимо этого мы можем в игру включать и поиск микро-тем, а именно, просим ребёнка найти фрагмент текста, где происходит часть сюжета. С целью сформировать у ребёнка осознание структуры смысловых связей, ему предлагают предложения из единого текста, но в произвольном порядке и предлагают восстановить утраченный текст. Специфика при формировании осознанности чтения у детей с нарушением интеллекта состоит в том, что перед осмыслением текста — его проработкой — важно разобрать все слова, которые могут быть непонятны для ребёнка в силу отсутствия в разговорной речи.

Работа логопеда в команде службы сопровождения является одной из значительных при формировании навыка чтения и требует знания специфики обучения детей данному навыку и особенности психического развития данной категории детей. Мы постарались привести как можно больше игр и упражнений на отработку различных навыков чтения (способ чтения, выразительность, осознанность) и вынесли их в приложение 5 (Приложение 5).

Таким образом, выше нами были представлены специальные условия получения детьми с ОВЗ образования и рассмотрена специфика их использования применительно к обучающимся с нарушением интеллекта в процессе формирования навыка чтения. Ответственность за формирование навыка лежит на службе сопровождения в образовательной организации, однако вклад в этот процесс родителей или законных представителей не менее важен. Огромное значение имеет то, как родители настроены на взаимодействие, насколько они осознают значимость данного навыка. Если дома не будут выполняться все рекомендации педагога и службы сопровождения образовательной организации, то эффекта от проделанной работы мы можем не увидеть долгое время.

### 3.2 Оценка эффективности коррекционной работы

Чтобы оценить эффективность применения созданных нами условий психолого-педагогического сопровождения формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, мы провели формирующий этап экспериментального исследования на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) №119 г. Челябинска».

В эксперименте приняли учащиеся 4 «В» класса в количестве 5 человек, имеющие диагноз в ПМПК нарушение интеллекта (1 вариант). Данные о участниках формирующего этапа экспериментального исследования приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Данные о экспериментальной группе

Данные о детях	Обучающийся 1	Обучающийся 2	Обучающийся 3	Обучающийся 4	Обучающийся 5
----------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

Имя	Варвара	Кирилл Бк.	Кирилл Бн.	Асомиддин	Илья
Возраст	11 лет	12 лет	11 лет	11 лет	11 лет
Программа, рекомендованная ПМПК	Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) вариант 1.	Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) вариант 1.	Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) вариант 1.	Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) вариант 1.	Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения) вариант 1.
Уровень освоения программы	Достаточный	Достаточный	Достаточный	Достаточный	Достаточный

*Продолжение таблицы 2*

Заключение ПМПК	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Системное нарушение речи лёгкой степени.	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Системное нарушение речи лёгкой степени.	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Тотальное недоразвитие психических функций, с нарушениями поведения, лёгкая степень недоразвития.	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Тотальное недоразвитие психических функций без нарушений поведения, лёгкая степень недоразвития. Трудности	Нарушение интеллекта (лёгкая степень). Недоразвитие психических функций, с нарушениями поведения, лёгкая степень недоразвития. Системное
-----------------	---	---	--	---	--

			Системное нарушение речи лёгкой степени.	формирования процессов письменной речи, обусловленное системным недоразвитием речи лёгкой степени, осложнённое воспитанием в условиях семьи двуязычием.	нарушение речи лёгкой степени.
--	--	--	--	---	--------------------------------

Для формирующего этапа экспериментального исследования нами была подобрана «Стандартизированная методика определения навыка чтения» А.Н. Корнева [25], позволяющая определить уровень сформированности навыка чтения у учащихся четвёртого класса, имеющих нарушение интеллекта. Данные, полученные при обследовании, были подвергнуты нами качественному и количественному анализу, а также проведено сравнение между результатами констатирующего и формирующего эксперимента.

На первом этапе определения уровня сформированности навыка чтения у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости было чтение вслух (определение скорости чтения, способа, беглости, выразительности и осознанности чтения) по методике А.Н. Корнева и Е. В. Резниковой. Количественные показатели скорости чтения (беглости) у обучающихся четвёртого класса с лёгкой степенью умственной отсталости по данным нормативам техники чтения в ФАООП (1 вариант) представлены на рисунке 7.

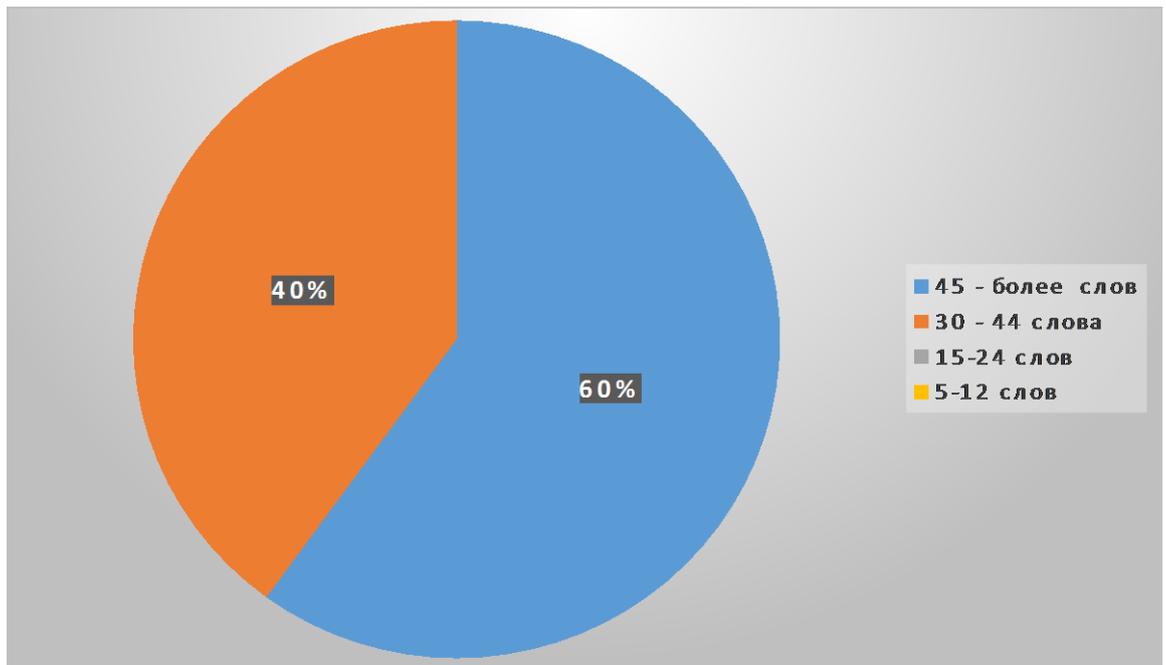


Рисунок 7 – Показатели выполнения учащимися экспериментальной группы задания на определение скорости чтения (чтения) при чтении в слух за минуту (в %).

Показатели выполнения обучающимися экспериментальной группы задания на определение скорости чтения при чтении вслух, представленных на рисунке 7, указывает на то, что все учащиеся 4 класса улучшили свои показатели, если сравнивать результаты, полученные до и после коррекционной работы – часть учащихся читает выше или в пределах нормы, определенной ФАООП для учащихся с нарушением интеллекта (1 вариант), а остальная часть читает в нижних пределах границы. В ходе исследования были получены следующие результаты:

- 1 обучающийся прочитал 63 слов за одну минуту, что считается чуть выше нормы 4 класса, приведенной в ФАООП. В сравнении с констатирующем этапом результативность поднялась почти на 20 слов;
- 2 обучающийся прочитал 32 слов за одну минуту, что не достигло нижней границы нормы 4 класса, приведённой в ФАООП. Результативность снизилась на одно слово;
- 3 обучающийся прочитал 59 слово за одну минуту, что

считается чуть выше нормы 4 класса, приведенной в ФАООП. Повысил результативность почти на 30 слов;

– 4 обучающийся прочитал 41 слово за одну минуту, что считается нормой 4 класса, приведённой в ФАООП. Результативность повысилась на 34 слова;

– 5 обучающийся прочитал 50 слов за одну минуту, что считается нормой 4 класса, приведённой в ФАООП. Результативность повысилась на 20 слов.

Таким образом можно сделать вывод, что больше половины экспериментальной группы читает чуть выше либо в пределах нормы, приведённой в ФАООП (1 вариант), один ученик хоть и не перешагнул границу нормы и снизил свой результат на одно слово. Объяснение этому явлению кроется в невыполнении рекомендаций педагога по выполнению домашнего задания по чтению.

Количественные показатели обследования способа чтения по методике А.Н. Корнева у обучающихся 4 класса с нарушением интеллекта представлены на рисунке 8.

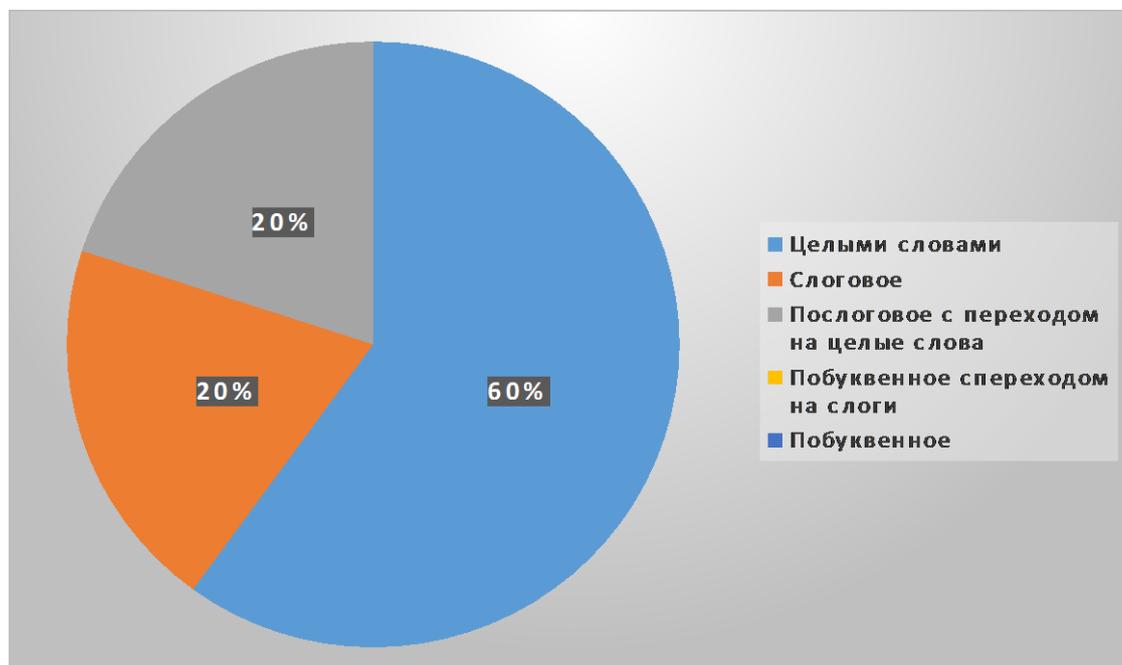


Рисунок 8 – Показатели выполнения обучающимися

экспериментальной группы задания на определения способа чтения при чтении вслух по методике А.Н. Корнева (в%)

Показатель выполнения обучающимися экспериментальной группы задания, направленного на определение способа чтения при чтении вслух, представленный на рисунке 8, показывает, что у большей части учащихся сформировано чтение целыми словами, один учащийся находится на переходном этапе между чтением по слогам и чтением целыми словами, и ещё один ребёнок читает по слогам.

В процессе исследования были получены следующие результаты:

- преимущественно побуквенное — 0;
- переход к слоговому — 0;
- слоговое — 1 обучающийся (обучающийся 2);
- преимущественно слоговое с переходом к чтению целыми словами — 1 обучающийся (обучающийся 4);
- чтение целыми словами — 3 обучающихся (обучающийся 1, 3, 5);
- чтение группами слов — 0.

Полученные результаты по способу чтения свидетельствуют о том, что после проведённой коррекционной работы большая часть детей поднялась со преимущественного слогового чтения с переходом на целые слова на чтение целыми словами, ребёнок, который читал по буквам с переходом на слоги, повысил свой навык и теперь читает по слогам с переходом на чтение целыми словами и лишь один учащийся никак не изменил своих показателей, оставаясь на преимущественно слоговом чтении.

Количественные показатели уровня сформированности осмысленности чтения у учащихся с лёгкой умственной отсталостью 4 класса по методике А. Н. Корнеева представлены на рисунке 9.

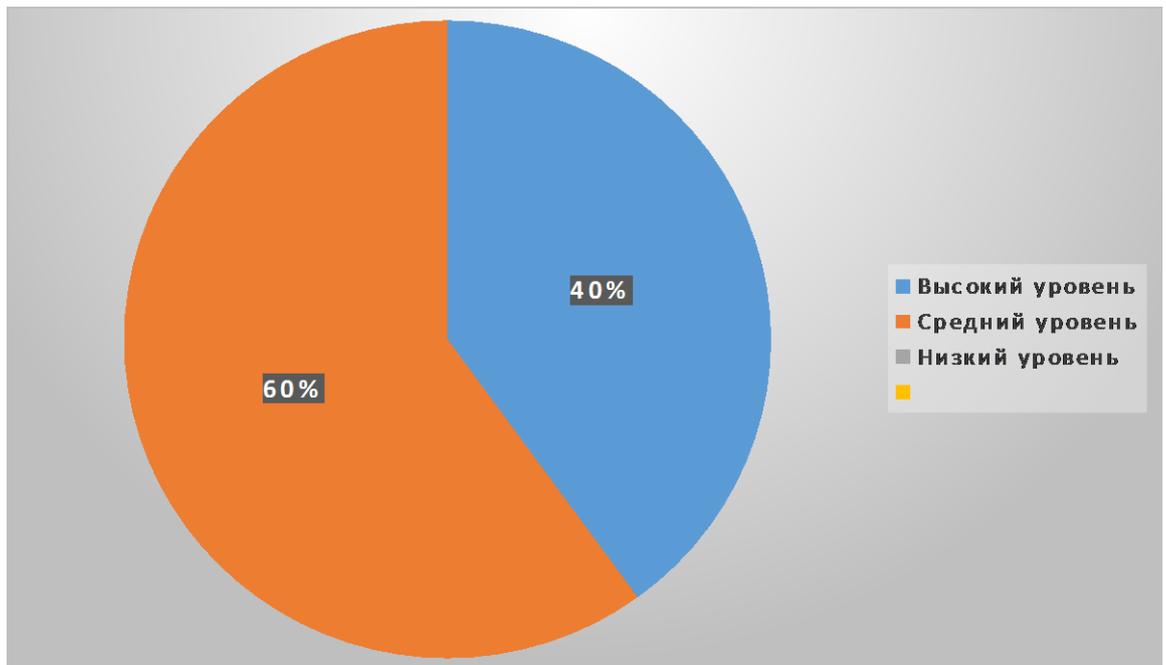


Рисунок 9 – Данные выполнения обучающимися экспериментальной группы задания на определение беглости и осмысленности чтения текста при чтении вслух по методике А.Н. Корнева (в %)

Анализ данных, представленных на рисунке 9, указывает на то, что осмысленность чтения у детей находится на среднем уровне сформированности осмысленности — два учащихся продемонстрировали высокий уровень, а четыре учащихся показали средний уровень. При исследовании осмысленности чтения экспериментальной группе были заданы 6 вопросов по тексту. Присутствуют ответы на часть вопросов, но, в основном, учащиеся давали односложные ответы на вопрос, с трудом формулируя высказывание. Причины среднего уровня осознанности, по нашему мнению, заключается ещё в повышенной отвлекаемости, утомляемости, сниженный уровень памяти. Однако, стоит обратить внимание на то, что после проведённой коррекционной работы, у детей не наблюдается низкий уровень осознанности, а часть детей даже поднялась на высокий уровень.

Причинами невысокого уровня осознанности чтения, по нашему мнению, служат — трудности автоматизации навыка чтения, неадекватный

темп, повышенная отвлекаемость и утомляемость детей, а также низкий, по сравнению с нормой, уровень памяти. Нами были получены следующие результаты:

- высокий уровень — 1 обучающийся — 6 вопросов из 6, 3 обучающийся — 5 вопросов из 6;
- средний уровень — 2 обучающийся — 4 вопроса из 6; 4 обучающийся — 3 вопроса из 6; 5 обучающийся — 4 вопроса из 6;
- низкий уровень — 0.

При оценке правильности чтения вслух были проанализированы ошибки, которые допускали дети при чтении текста:

- замена букв или слогов;
- ошибки в нарушении интонации (отсутствие или смещение интонационных пауз);
- ошибки в прочтении окончаний слов (потеря окончания или его «угадывание»).

Если сравнивать результаты, которые показали дети на начало учебного года и на конец, то можем отметить, что ошибок у ребят стало меньше, за некоторым исключением (учащийся 3). Многие допускали ошибки, как правило, в сложно произносимых словах с большим количеством слогов и высокой частотой согласных и их стечением. Элементарные ошибки, в большинстве своём, исчезли. Так же ошибочность у некоторых учащихся повысилась из-за появления «угадывающего чтения» - в стремлении прочитать как можно больше слов, часть слов ребёнок старался угадать, особенно это наблюдалось в сложных трёхсложных словах.

Мы предполагаем, что причинами таких ошибок являются: недостаточная сформированность зрительного восприятия или образа буквы, трудности различения сходных по написанию букв, несформированность полноценного слияния букв в слоги / слогов в слова,

недостаточная сформированность пространственного восприятия, трудности с концентрацией и удержанием произвольного внимания, высокая утомляемость и слабость познавательных процессов.

На втором этапе экспериментального диагностического обследования младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости было изучено чтение «про себя» (скорость чтения (беглость), способ чтения, уровень осознанности прочитанного) по методике А.Н. Корнева. Учащимся предлагался текст №2 с предложением прочитать его «про себя», а затем смотрели на каком слове он остановился с целью определить скорость чтения текста, задавали вопросы по прочитанному. Количественные показатели скорости чтения у обучающихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева представлены на рисунке 10.

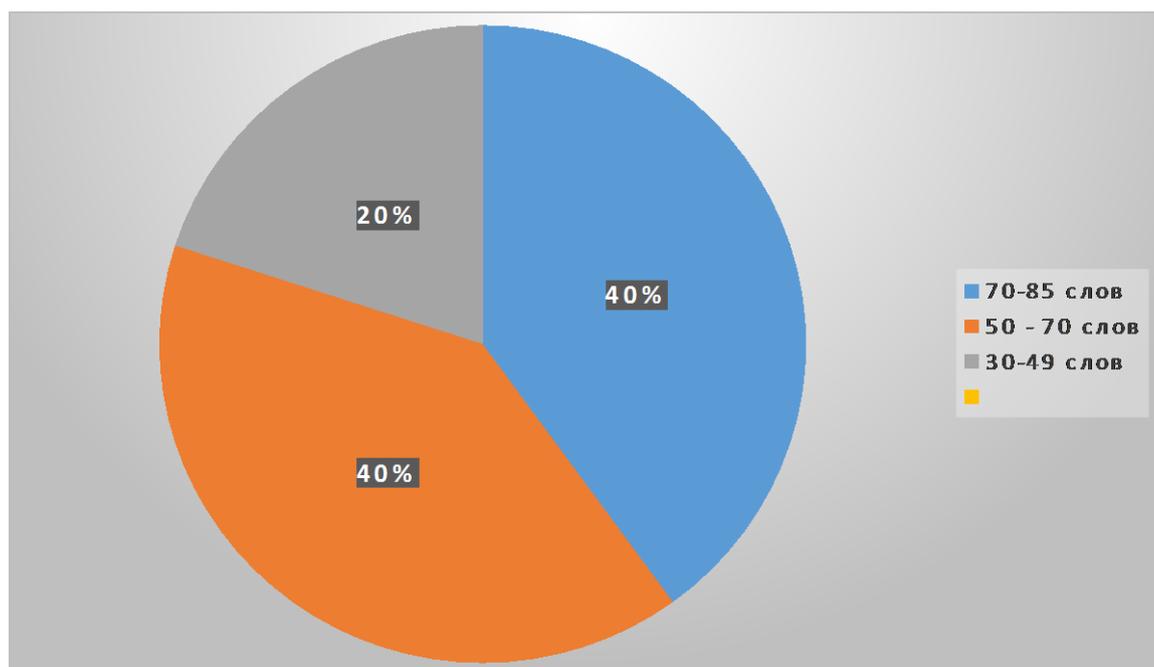


Рисунок 10 – Показатели скорости чтения обучающихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости при чтении «про себя» по методике А.Н. Корнева (в %)

Исходя из нормативов беглости чтения «про себя» для учащихся с лёгкой степенью умственной отсталости и результатов обследования, мы

можем сделать следующие выводы:

Высокий уровень — обучающийся 1 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя», а не в слух, на 23 слова в минуту (выросло на 3 слова за год), обучающийся 3 - повышение скорости чтения при прочтении «про себя», а не в слух, на 23 слова в минуту (выросло на 46 слов за год.

Средний уровень — обучающийся 4 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя», а не в слух, на 17 слов в минуту (выросло на 47 слов за год), обучающийся 5 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя», а не в слух, на 19 слов в минуту (выросло на 26 за год.

Низкий уровень — обучающийся 2 — повышение скорости чтения при прочтении «про себя» на 17 слов (выросло на 5 за год).

Если сравнивать результаты, которые показали дети на начало учебного года и на конец, то можем отметить, что скорость чтения «про себя» возросла у всех учеников в разной степени. У кого-то мы можем наблюдать значительный прирост (учащийся 3, 4 и 5), но это связано в первую очередь с становлением способа и повышением быстроты чтения вслух у данных детей.

Количественные показатели способа чтения у обучающихся 4 класса с лёгкой умственной отсталостью по методике Корнева представлены на рисунке 11.

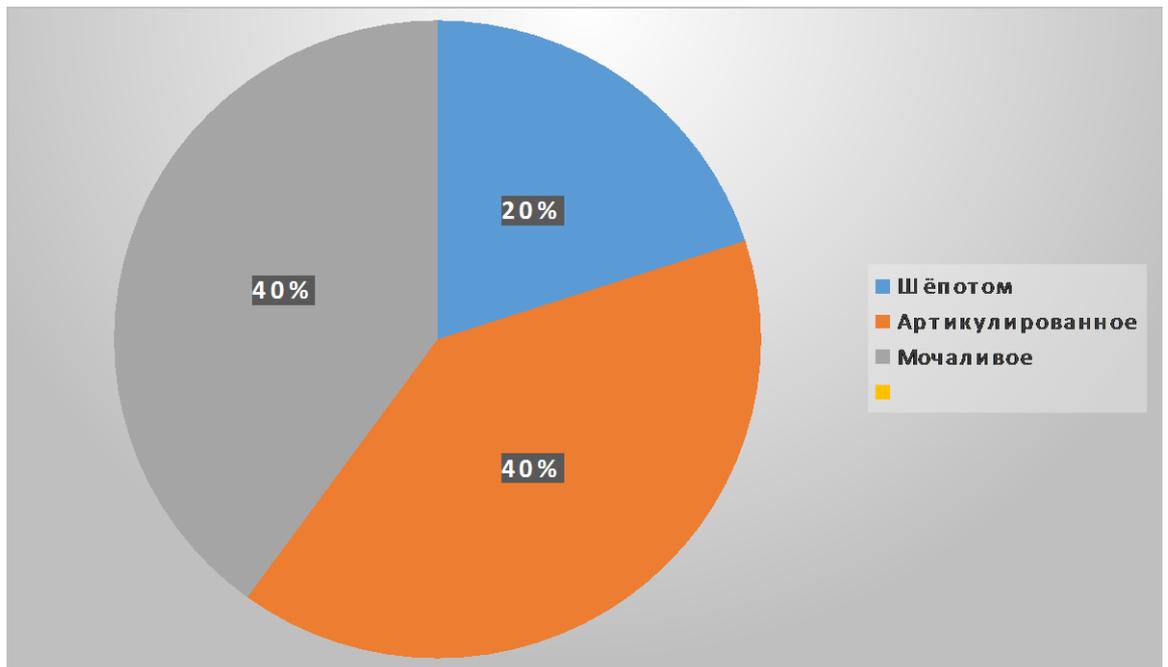


Рисунок 11 – Показатели способа чтения при прочтении «про себя» обучающихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева (в%)

Анализ показателей, представленных на рисунке 11, указывает на то, что все дети экспериментальной группы использовали различные друг от друга методы чтения «про себя», но четыре ученика попарно использовали одинаковый способ чтения «про себя». В ходе исследования были получены следующие результаты:

- ..чтение шепотом — обучающийся 4;
- ..артикулированное чтение (с использованием беззвучной артикуляции) — обучающийся 2, 3;
- ..молчаливое — обучающийся 1, 5;
- ..автоматизированное чтение «про себя» (наивысшая ступень, превышающая скорость громкого чтения в несколько раз) — 0.

Количественные показатели осознанности чтения при чтении «про себя» у учащихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева представлены на рисунке 12.

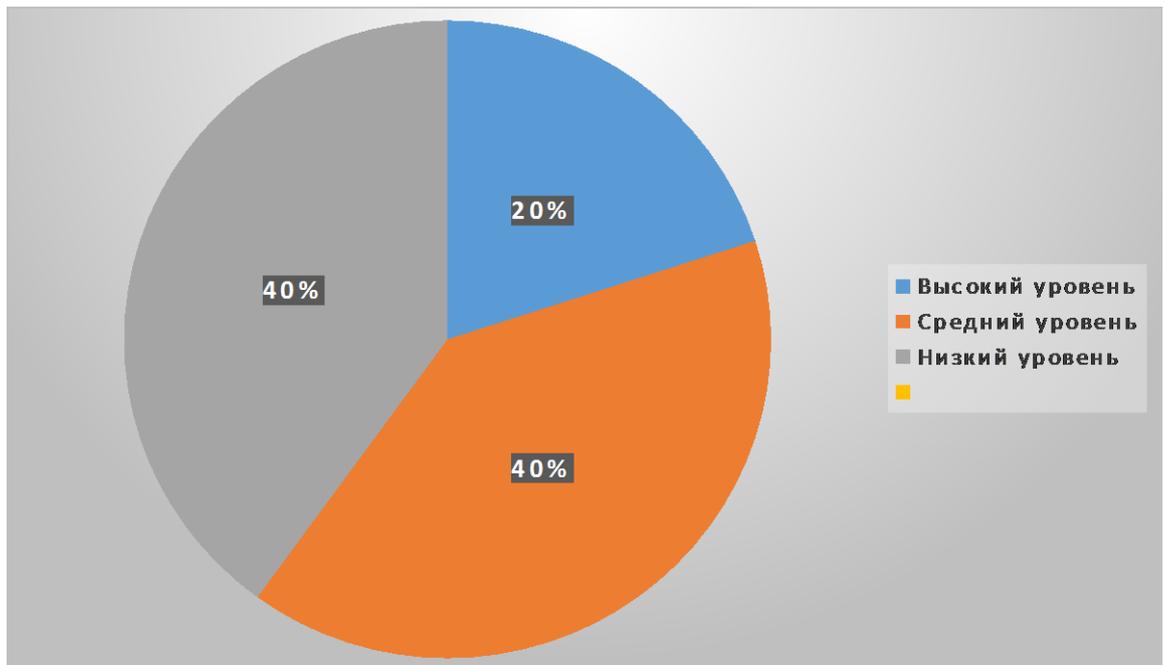


Рисунок 12 – Показатели уровня сформированности осознанности чтения у учащихся 4 класса с лёгкой степенью умственной отсталости по методике А.Н. Корнева (в %)

При исследовании осознанности чтения «про себя» по тексту были заданы 10 вопросов. При сравнении с уровнем осознанности текста вслух, появился процент детей с низким уровнем осознанности, средний уровень снизился с 60 % до 40%, а высокий уровень снизился с 60% до 20%. При этом в исследовании, проведенном на начало учебного года, высокий уровень вовсе отсутствовал. Ниже приведены результаты:

- высокий уровень — учащийся 1 — ответы на 9 вопросов из 10;
- средний уровень – обучающийся 2 — ответы на 6 вопросов из 10 и обучающийся 3 — ответы на 5 вопроса из 10;
- низкий уровень — обучающийся 4 — 2 вопроса из 10 и обучающийся 5 — 3 вопроса из 10.

Проанализировав результаты осознанности чтения «про себя» у учеников на начало учебного года и на конец, мы получили следующие результаты:

- учащийся 1, 3, 4, 5: повышение результативности на 2 вопроса;

- учащийся 2: повышение результативности на 1 вопрос.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что при чтении «про себя» с повышением скорости чтения на несколько слов в минуту, если сравнивать с чтением вслух, осознанность чтения хоть и осталось на среднем уровне – мы имеем ученика с высоким уровнем осознанности, двоих учеников с средним уровнем, но у нас всё так же остались ученики с низким уровнем, хоть они и несколько улучшили результаты. Следовательно, у детей ещё несколько сохраняется механическое, поверхностное чтение текста.

Опираясь на результаты формирующего этапа эксперимента, мы выявили, что при использовании специальных условий психолого-педагогического сопровождения, мы можем добиться улучшения состояния навыка чтения через его компоненты, а именно:

- у учащегося №1 мы наблюдали повышение беглости чтения на 20 слов в минуту, способ чтения не изменился – ребенок читает «целыми словами», что является нормой в данном возрасте, осознанность чтения несколько повысилась, появилась выразительность – интонирование;

- у учащегося №2 мы отметили снижение скорости чтения на 1 слово, способ чтения «по слогам» не изменился, но наблюдаются предпосылки к переходу на чтение «целыми словами», осознанность чтения осталась на прежнем – среднем уровне. Присутствуют ошибки при чтении – замена окончаний в основном. Снижение или неизменность показателей мы в большей степени связываем с отсутствием результативности работы дома – ученик часто приходил без домашнего задания по чтению, а на уроках работал неохотно;

- у учащегося №3 мы отметили значительное увеличение показателей беглости чтения с 28 слов в минуту до 59 слов, при этом изменился способ чтения – с «послогового с переходом на чтение целыми словами» на чтение «целыми словами», повысилась и осознанность чтения

– с 3 до 5 вопросов из 6, однако возросло количество ошибок, если сравнивать с другими учениками. Мы это связываем с появлением угадывающего чтения – при столкновении с трудными для прочтения словами (сложные трёхсложные слова с частыми и стекающимися согласными), он начинает «угадывать слово», часто называя совсем другое по смыслу;

– у учащегося №4 мы отметили ряд значительных изменений за учебный год – беглость чтения с 7 слов в минуту поднялась до 41 слова, изменился способ чтения – с «побуквенного с переходом на чтение по слогам» на «послоговое с переходом на чтение целыми словами», осознанность чтения тоже несколько выросла – с 1 до 3 вопросов из 6. Ошибки допускает редко, читает внимательно, пока монотонно. Следует отметить, что с улучшением навыка чтения, мы наблюдали и значительный подъём по другим предметам. Так, данный ученик за этот год научился писать диктанты, улучшилось запоминание;

– у учащегося №5 мы также наблюдаем положительную динамику – беглость чтения с 30 поднялась до 50 слов в минуту, способ чтения усовершенствовался с «чтение преимущественно по слогам с переходом на чтение целыми словами» до «чтение целыми словами», конкретно у этого ребенка проявилось осознанность в значительной мере – с 2 до 4 вопросов. Читает плавно, выразительно. Ошибок мало – замена окончаний в трёх словах.

Диагностическая карта обследования сформированности навыка чтения у учащихся 4 класса с нарушением интеллекта представлена в приложении 6 (Приложение 6).

Таким образом, коррекционная работа с учётом специальных условий психолого-педагогического сопровождения навыка чтения была успешной.

## Выводы по 3 главе

Мы разработали содержание специальных условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе формирования навыка чтения: организационно-педагогические, психолого-педагогические и учебно-методические и оценили эффективность их включения в образовательный процесс.

Нами была экспериментально проверена эффективность их включения в коррекционно-образовательную работу и получены следующие результаты – повышение у всех учащихся без исключения беглости, правильности, осознанности, выразительности, почти все усовершенствовали свой способ чтения, приблизившись к норме или выйдя на норму, которая определена в ФАООП для детей с нарушением интеллекта.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа психолого-педагогической и специальной литературы была раскрыта проблема формирования навыка чтения и его важность в жизни каждого учащегося. Так, под навыком чтения мы понимаем перевод букв в звуки, а слоги в слова. Овладеть навыком чтения означает понять напечатанный текст – не только значение каждого слова, но и уловить подтекст. В навык чтения входят два компонента – техника чтения (декодирование письменной речи в устную с пониманием лексического значения каждого слова), а также осознанность чтения – понимание смысла текста, в том числе и скрытого. За сформированность навыка чтения отвечает сформированность навыков чтения, а именно (способ чтения, беглость, правильность, осознанность и выразительность). Рассмотрели функциональный базис чтения (мотивированность, интеллектуальная готовность, языковая и метаязыковая готовность), знание которого ответит на вопрос о возможных причинах нарушения чтения. Работа по обучению грамоте строится только тогда, когда базис сформирован. Рассмотрели этапы овладения техникой чтения (овладение звукобуквенными обозначениями, послоговое чтение, ступень становления синтетических приёмов чтения, ступень синтетического чтения). А также разобрали причины нарушения чтения у учащихся.

Характеризуя овладение навыком чтения умственно отсталых учащихся, мы пришли к выводу, что самостоятельно данным навыком дети данной категории овладеть не в состоянии – они нуждаются в проведении коррекционной работы. Умственно отсталые ученики проходят все те же этапы формирования навыка, что и сверстники, но переход от стадии к стадии растянут во времени и имеет свою специфику. Так, для начала трудность состоит в том, чтобы узнать букву и удержать её в памяти, затем учащиеся с трудом начинают сливать буквы в слоги (буквы путают, называют названиями букв, а не звука, переставляют, при попытке узнать

прочитанное слово теряются – забывают его начало). У детей с нарушением интеллекта страдают все компоненты навыка чтения.

Провели констатирующий этап экспериментального исследования навыка чтения и выявили своеобразие данного навыка у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта и пришли к выводу о необходимости проведения психолого-педагогического сопровождения.

Нами было разработано содержание специальных условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта в процессе формирования навыка чтения: организационно-педагогические, психолого-педагогические и учебно-методические и оценена эффективность их включения в образовательный процесс.

Мы выдвинули гипотезу о том, что формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта будет осуществляться эффективно при соблюдении ряда, определяющих содержание коррекционной работы, отбор дидактического материала и использование адекватных приемов и методов организации учебного процесса с учетом особенностей развития детей с нарушением интеллекта: организационно-педагогических, психолого-педагогических и учебно-методических условий.

По окончании психолого-педагогического сопровождения, нами было проведено исследование эффективности включения специальных условий в коррекционно-образовательную работу.

Мы получили следующие результаты – повышение у всех учащихся без исключения беглости, правильности, осознанности, выразительности, почти все усовершенствовали свой способ чтения, приблизившись к норме или выйдя на норму, которая определена в ФАООП для детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи реализованы,

а выдвинутая нами гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Автенюк А. С. Атоническая форма умственной отсталости / А. С. Автенюк, И. В. Макаров // Российский психиатрический журнал. – 2017. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/atonicheskaya-forma-umstvennoy-otstalosti> (дата обращения: 11.11.2023).

2. Адамович Е. А. Как улучшить качество чтения / Е. А. Адамович // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 11–25.

3. Алтухова Т. А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении / Т.А. Алтухова. – Белгород: Изд-во Белгор. Гос. Ун-та, 1998.

4. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1950. – № 70. – С. 106.

5. Безруких М. М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей / М. М. Безруких. – М. : Академия, 2004. – 157 с.

6. Библиотечное дело : терминологический словарь / сост. Т. А. Бахтурина и др. – Москва : РГБ, 1997. – 167 с.

7. Воронкова В. В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы / В. В. Воронкова ; под ред. В. В. Воронковой. – М. : Просвещение, 2001. – 192 с.

8. Воронкова В. В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы / В. В. Воронкова. – М. : Просвещение, 1988. – 154 с.

9. Глаголева Е. А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму / Е. А. Глаголева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2003. – № 4. – С. 27–32.

10. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М. : Просвещение, 1965. – 272 с.

11. Гончарова Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии / Гончарова Елена Львовна : автореф. дисс. д-ра психол. наук. – М., 2009. – 56 с.
12. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В. И. Даль ; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. – Москва : Олма-Пресс : Крас. Пролетарий, 2004. – 700 с.
13. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Добраев. – М. : Издательство : Педагогика, 1982.
14. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1969.
15. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М. : АПН РСФСР, 1953. – 238 с.
16. Екжанова Е. А. Системный подход к разработке программы коррекционно-развивающего обучения детей с нарушениями интеллекта / Е. А. Екжанова ; под ред. Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 25–34.
17. Еременко И. Г. Познавательные вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Рад. Школа, 1972.
18. Еременко И. Г. Проблема активизации методов обучения в спецшколах / И. Г. Еременко // Научные записки НИИ педагогики УССР. – К. : Рад. Школа, 1961. – С. 5–23.
19. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М. : Просвещение ; Владос, 1995. – С. 5–18.
20. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. М. Занков. – М., 1939. – 400 с.
21. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка : учебное пособие для пединститутов / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.
22. Ипполитова Н. А. Обучение чтению / Н. А. Ипполитова //

Методика преподавания русского языка. – М., 1990.

23. Климанова Л. Ф. Литературное чтение. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. — 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2021. – 138 с.

24. Книговедение : энциклопедический словарь / редкол. : Н. М. Сикорский (гл. ред.) и др. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1982. – 664 с.

25. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.

26. Корнев А. Н. Обучение чтению дошкольников и детей группы риска по дислексии : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев, А. С. Авраменко. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2022. – 304 с.

27. Коробейникова В. Н. О некоторых приемах обучения чтению / В. Н. Коробейникова // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 31–33.

28. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова. – Москва : Академия, 2008. – 408 с.

29. Лалаева Р. И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева. – М. : ИНИОН, 1988. – 134 с.

30. Лалаева Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1978.

31. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 129 с.

32. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983.

33. Левидов А. М. Автор–образ–читатель / А. М. Левидов. — Изд.

ЛГУ, 1977. — С. 303–336.

34. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – 423 с.

35. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 768 с.

36. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000. – 278 с.

37. Львов М. Р. Словарь–справочник по методике русского языка : Пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей / М. Р. Львов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : РОСТ СКРИН, 1997. – 253 с.

38. Макарова Л. Н. Смысловое чтение как метапредметный результат обучения младших школьников / Л. Н. Макарова // Научны электронный журнал «Меридиан». – 2017. – № 4 (7). – С. 32.

39. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств: МКБ-10 / УСД – 10 : Клинич. описания и указания по диагностике / ВОЗ ; Пер. на рус. яз. под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – СПб. : Оверлайд, 1994. – 303 с. – URL : <https://mkb-10.com> (дата обращения: 21.12.2022).

40. Методические рекомендации относительно работы над учебником по литературному чтению во вспомогательной школе / сост. И.Г. Еременко. – К. : РУМК Минобразования УССР, 1986. – 43 с.

41. Мозговой В. М. Основы олигофренопедагогики / В. М. Мозговой. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

42. Мусатова А. С. Обучение смысловому чтению детей младшего школьного возраста / А. С. Мусатова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т. 8., № 1. – С. 158–164.

43. Нечаев А. П. Психологические основы разных типов процесса чтения у детей / А. П. Нечаев // Хрестоматия по возрастной и

педагогической психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 620 с.

44. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стер. – Москва : Рус. яз., 1987. – 795 с.

45. Павлова А. С. Методика изучения семейного чтения / А. С. Павлова // Библиосфера. – 2007. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-izucheniya-semeynogo-chteniya> (дата обращения: 01.06.2023).

46. Певзнер М. С. Дети – олигофрены (изучение детей – олигофренов в процессе их воспитания и обучения) / М. С. Певзнер. — М. : Просвещение, 1959. – 486 с.

47. Певзнер М. С. Изучение структуры дефекта при олигофрении / М. С. Певзнер // 2-й Всероссийский съезд невропатологов и психиатров. – М., 1967. – С. 252–254.

48. Певзнер М. С. Клиническая характеристика основных вариантов дефекта при олигофрении / М. С. Певзнер // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / под ред. А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – Т. 1. – С. 354–399.

49. Певзнер М. С. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / М. С. Певзнер. – М., 1956. – 401 с.

50. Певзнер М. С. Спорные вопросы в проблеме олигофрении / М. С. Певзнер // Проблемы олигофрении / под ред. Н. Н. Ляшко и Д. Д. Федотова. – М. : Моск. НИИ психиатрии, 1970. – С. 13–22.

51. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва : Академия, 2002.

52. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 200 с.

53. Резникова Е. В. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, чтению, математике / Е. В. Резникова и др. – URL :

[https://studylib.ru/doc/2184983/reznikova-kontrol.\\_nye-raboty-8vid2](https://studylib.ru/doc/2184983/reznikova-kontrol._nye-raboty-8vid2) (дата обращения : 05.09.2022)

54. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 705 с.

55. Словарь терминов по информатике на русском и английском языках / Г. С. Жданова, Е. С. Колобродова, В. А. Полушкин, А. И. Михайлова ; Акад. наук СССР, ВИНТИ. – Москва : Наука, 1971. – 359 с.

56. Сорокина Н. К. Особенность навыков чтения у детей – олигофренов / Н. К. Сорокина // Вопросы олигофренопедагогики. – 1977. – № 3. – С. 29–32.

57. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Москва : Медгиз, 1965. – 458 с.

58. Тихомирова И. И. Психология детского чтения от А до Я : метод. слов. – справ. для библиотекарей / И.И. Тихомирова. – Москва : Шк. б–ка, 2004. – 239 с.

59. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма / О. А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. проф. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – 345 с.

60. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция / Д. Н. Ушаков. – Москва : Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.

61. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» РФ № 273 – ФЗ, (вступил в силу 01.09.2013). – URL : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.09.2022).

62. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными

возможностями здоровья", (зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 № 72654). – URL : <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=446773> (дата обращения: 12.09.2023).

63. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб. : Речь, 2005. — 477 с.

64. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : Пособие для учителя / Л. М. Шипицына. – СПб. : Союз, 2004. – 335 с.

65. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей : Пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – 4-е изд., доп. – М. : АРКТИ, 2005. – 240 с.

66. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. ; Воронеж, 1997. – 350 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Нормативы техники чтения (количество слов в минуту) по учебным годам для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

Класс / Уровень получения образования	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Достаточный	10 — 12 слов. Знание букв русского алфавита; Правильность, осознанность чтения с соблюдением слоговой структуры слов (после предварительной отработки с учителем); Понимание смысла прочитанных слов и предложений (самостоятельное чтение).	15 — 20 слов. Осознанное правильное, плавное чтение вслух коротких предложений, небольшого текста.	25 — 30 слов. Осознанное, правильное плавное чтение с переходом на чтение целыми словами вслух. Формирование навыков выразительного чтения (соблюдение пауз на знаках препинания, выбор соответствующего тона голоса, чтение по ролям и драматизация разобранных диалогов.	35-40 слов. Осознанное, правильное плавное чтение с переходом на чтение целыми словами вслух и «про себя». Формирование умения самоконтроля и самооценки. Формирование навыков выразительного чтения (соблюдение пауз на знаках препинания, выбор соответствующего тона голоса, чтение по ролям и драматизация разобранных диалогов.
Минимальный	Знание некоторых букв алфавита; Правильность чтения с соблюдением слоговой структуры слов (с помощью учителя)	Знание букв русского алфавита; Слияние слогов в слова (с помощью учителя). Прослушивание текста, прочитанного учителем, ответы на вопросы по	Чтение по слогам, понимание прочитанного, ответы на вопросы.	Правильное осознанное чтение предложений. Ответы на вопросы по содержанию текста.

	иллюстрации к тексту.		
--	--------------------------	--	--

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Текст к «Стандартизированной методике исследования навыка чтения» А.Н. Корнева.

### **Как я ловил раков.**

В нашей деревне текут два ручейка. В них живёт много раков. Мальчишки ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный. Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть своё оружие – клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому... Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому подготовил все нужные вещи. В пруду я нашёл глубокое место и сунул палку в воду. Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка– удочка дрожала, рак сразу её отпускал и задом плыл в нору. Отгадайте, почему задом? Но всё–таки я наловил много раков. Мам их сварила. Каким они были красными! И очень вкусными!

Вопросы к тексту I для оценки понимания прочитанного:

1. Сколько ручейков текут в деревне?
2. Кто в них живет?
3. Где мальчишки ловят раков?
4. Что мальчишки с ними делают?

5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Текст к «Стандартизированной методике исследования навыка чтения». А.Н. Корнева.

#### **Неблагодарная ель.**

В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей, росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых цветков, которые распускались весной на терновнике. Стали они друзьями ещё с осени. Тогда ели понравились его синие плоды. Когда ель стала взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие. Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным ростом». «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой погоды?» – жалобно спросил терновник. Ель молчала и только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу обратились все ветви терновника, но ни одна не прикоснулась к ели. И ель росла, росла... Во время первых зимних метелей в лес пришли лесорубы. Они искали новогодние ёлки. От страха начала ель просить терновник, чтобы он её спрятал.

Но было уже поздно просить. Все ветки терновника летом повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют». «И это из-за того, что была гордой, самолюбивой и неблагодарной», – ответил терновник. «Да, неблагодарная гордость не принесёт пользу», – заплакала ель. Едва она сказала это, как перед ней уже стояли люди и восхищались её красотой. Её срубили. Ель упала в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Диагностическая карта исследования навыка чтения по  
«Стандартизированной методике исследования навыка чтения»  
А.Н. Корнева учащихся 4 класса, имеющих нарушение интеллекта.

№	При чтении вслух				При чтении про себя		
	Скорость чтения	Способ чтения	Осознанность чтения	Тип ошибок	Скорость чтения	Способ чтения	Осознанность чтения
Обучающийся 1	45 слов	Целыми словами	5 вопросов из 6	Пропуски букв или слогов, перестановка букв или слогов, смещение интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании.	65 слов	Молчаливый	7 вопросов из 10
Обучающийся 2	33 слов	Преимущественно слоговое	4 вопроса из 6	Пропуски букв или слогов, перестановка букв или слогов, смещение интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании.	44 слов	Артикулированное	5 вопросов из 10
Обучающийся 3	28 слов	С переходом к чтению целыми словами	3 вопроса из 6	Пропуски букв или слогов, перестановка букв или слогов, отсутствие интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании или их «угадывание».	35 слов	Артикулированное	3 вопроса из 10
Обучающийся 4	7 слов	С переходом к чтению по слогам	1 вопрос из 6	Смешение оптически похожих букв, перестановка букв или слогов, отсутствие интонации,	11 слов	Чтение шёпотом	0 вопросов из 10

				«угадывание окончаний».			
Обучающийся 5	30 слов	С переходом к чтению целыми словами	2 вопроса из 6	Пропуски букв или слогов, перестановка букв или слогов, смещение интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании.	43 слов	Артикулированное	1 вопрос

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

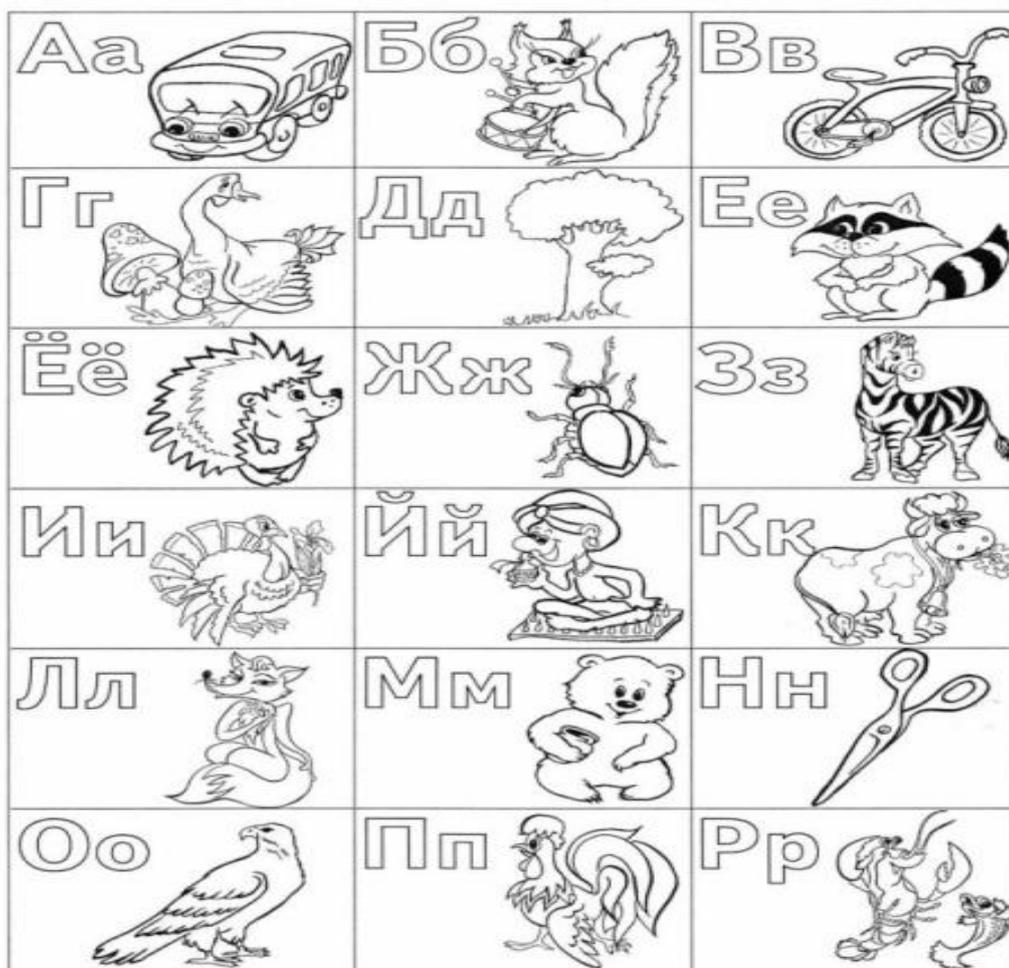
Комплекс игр и упражнений, направленных на формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

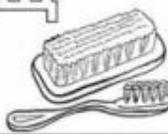
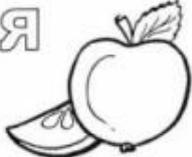
### I. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ЗАПОМИНАНИЯ БУКВ.

#### 1.1 Упражнение «Запомни буквы».

Цель: запомнить буквы.

Инструкция: Выдели первый звук в картинке и раскрась букву, на которую начинается это слово в определённый цвет (гласную-красным, согласную-синим).



Сс 	Тт 	Уу 
Фф 	Хх 	Цц 
Чч 	Шш 	Щщ 
Ъ	Ы «ы» заглавной не бывает, «ы» слова не начинается!	Ь
Ээ 	Юю 	Яя 



Запомни, как произносятся звуки, обозначаемые этими буквами. Рассмотр и раскрась рисунки.

### 1.2 Игра «Какой буквы не стало».

Цель: развитие памяти и внимания, отработка запоминания букв, развитие фонематического анализа (вариант 2).

Инструкция: перед ребёнком выкладывается ряд букв, начиная с 3 – 4, педагог предлагает запомнить, в какой последовательности они расположены. Ребёнок закрывает глаза, а педагог убирает одну букву. Вариант 1: поменять буквы местами – ребёнок воспроизводит первоначальный вариант или взрослый добавляет ещё одну букву,

обучаемый называет её.

Вариант 2: выкладывать небольших слов, затем переставлять местами, «терять» буквы из слова, восстанавливая его с помощью ребёнка.

### **1.3 Упражнение «Найди букву».**

Цель: формирование зрительного восприятия и узнавания буквы.

Инструкция: Взрослый предоставляет ребёнку карточку с набором букв, задача ребёнка – вычеркнуть заданную букву в этой строке. Другой вариант: предлагается одну из заданных букв вычеркивать, а другую подчеркивать.

Найди букву «А» среди других гласных букв и обведи в кружок.

У А О И А О А Э Ы А А О У  
О У А У И Ы О Ю У Э Ы У А  
У И Ы О Ю О А О У А У И Ы

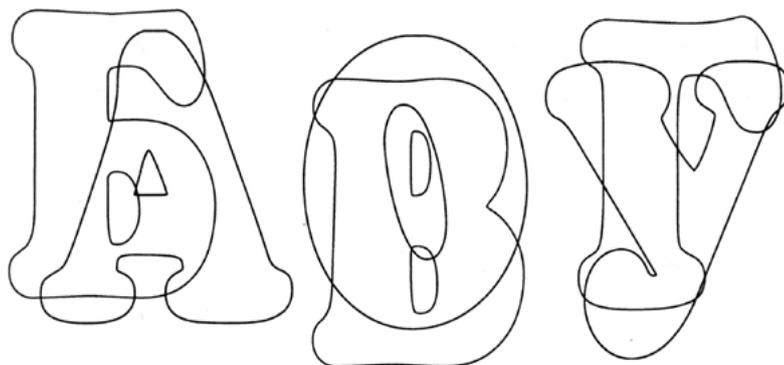
Найди букву «О» среди других гласных букв и подчеркни, а букву «Ю» – зачеркни.

У А О И А О А Э Ы А А О У  
О У А У И Ы О Ю У Э Ы У А  
У И Ы О Ю О А О У А У И Ы

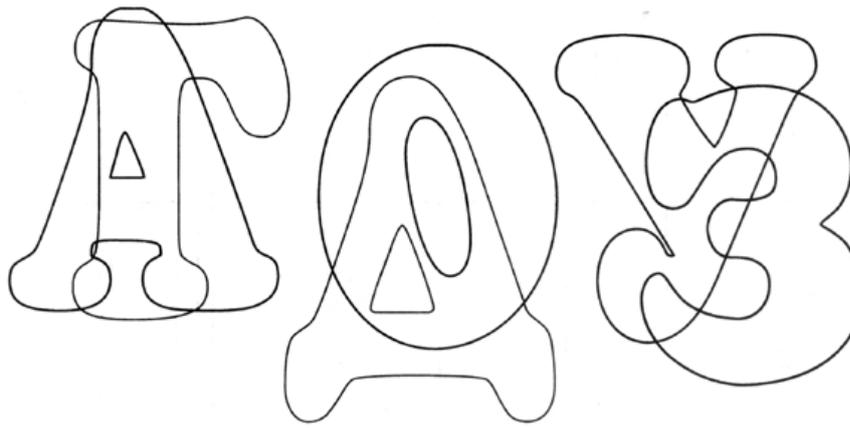
### **1.4 «Найди и закрась буквы»**

Цель: закрепление графического образа буквы.

Инструкция: найди и закрась гласные красным цветом.



«Найди и закрась согласные: одну половинку — синим, другую — зелёным»



«Най

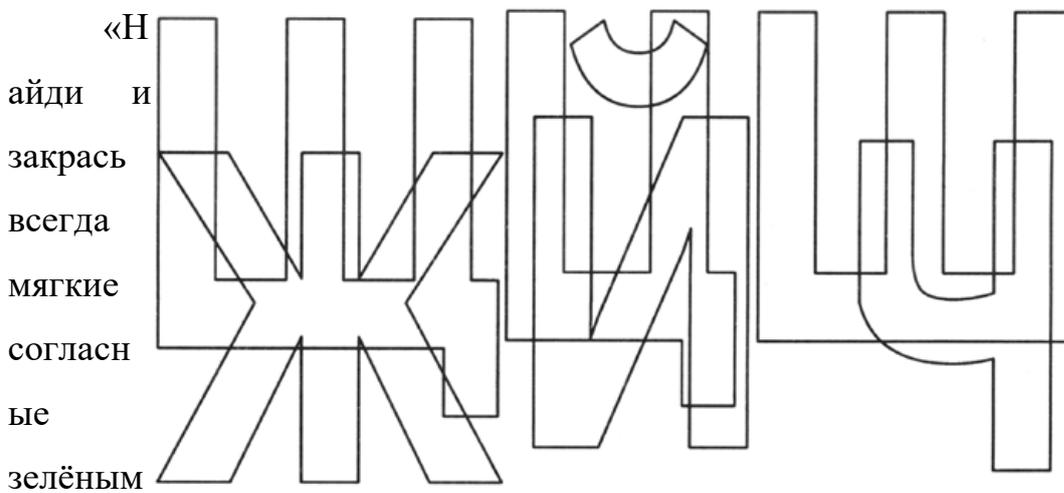
ди и

закрась

всегда

твёрдые

СОГЛАСНЫЕ СИНИМ ЦВЕТОМ»



«Н  
айди и  
закрась  
всегда  
мягкие  
согласн  
ые  
зелёным

ЦВЕТ

ОМ»

«

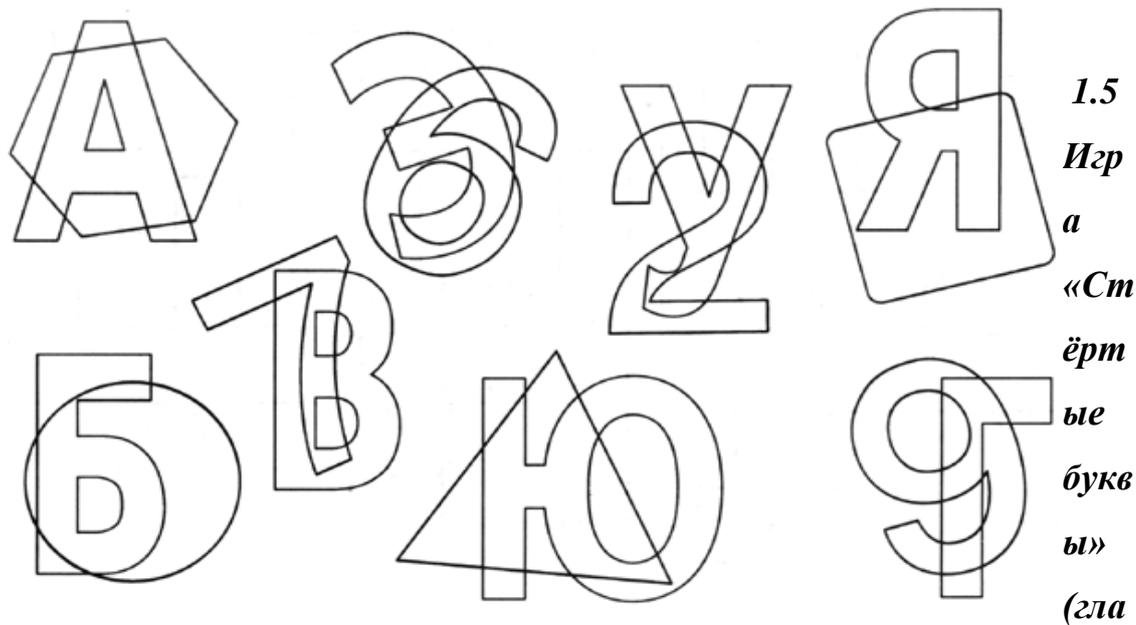
Най

ди и

закр

ась

ТОЛЬКО БУКВЫ»



*сые)*

Цель: формирование зрительного восприятия и узнавания буквы.

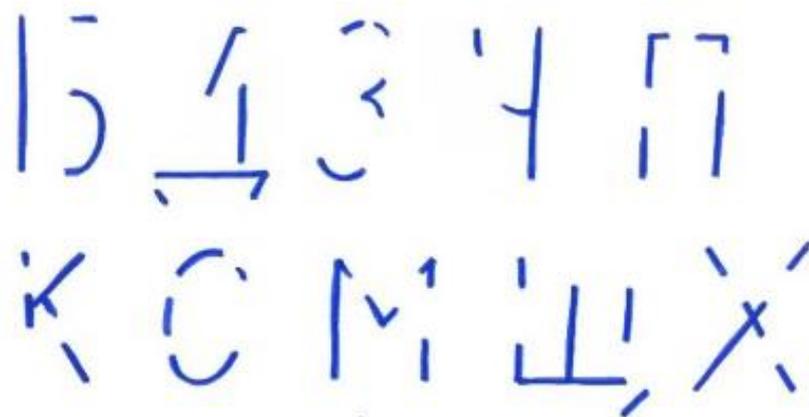
Инструкция: Взрослый предоставляет ребенку карточку с фрагментами букв. Ребенку необходимо прочесть недорисованные буквы.



### **1.6 «Пунктирные буквы» (согласные)**

Цель: формирование зрительного восприятия и узнавания буквы.

Инструкция: Взрослый предоставляет ребенку карточку с фрагментами букв. Ребенку необходимо прочесть недорисованные буквы.



**II.  
ИГРЫ И  
УПРАЖНЕН  
ИЯ ПО**

**ФОРМИРОВАНИЮ СПОСОБА ЧТЕНИЯ**

**2.1 Упражнение «Слоговая таблица».**

Цель: формирование навыка слогового чтения.

Инструкция: Педагог называет слог, который представлен в таблице, после чего ребенок должен быстро указать на соответствующий слог и произнести его.

Другой вариант: Педагог называет ребенку слова, составленные из слогов, входящих в таблицу. Задача ребенка — найти слоги, из которых состоят слова, произносимые взрослым в соответствующей последовательности.

НО	СА	КО	ТУ	ЛИ	РА
ВЕ	ИР	АМ	НУ	ЧА	ОТ
АР	УС	С Е	ОС	ПА	БУ
ША	БА	ШУ	МА	КА	ОМ

ХА	РО	КИ	ЛИ	ПО	СО
РЫ	ПА	УТ	СЫ	МИ	ОК

### ***2.2 Упражнение «Цепочка слов».***

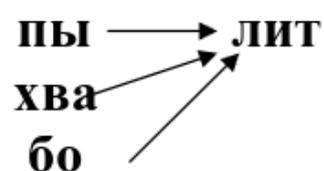
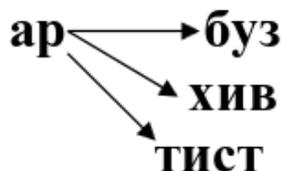
Цель: формирование навыка слогового синтеза слов.

Инструкция: Взрослый последовательно демонстрируют ребенку поодиночке карточки со слогами, из которых он мысленно должен составить слово. При этом каждая последующая карточка закрывает предыдущую. Начинать данное упражнение следует с двусложных слов.

### ***2.3 Упражнение «Соберем слово».***

Цель: формирование навыка слогового синтеза слов.

Инструкция: Взрослый предоставляет ребенку карточку со слогом, где добавляется постоянный слога в слова.



#### **2.4 Упражнение «Глазомер».**

Цель: развитие целостного опознания слов.

Инструкция: Педагог предлагает детям не считая буквы в словах, определить: какие слова самые короткие, самые длинные, найти слова одинаковой длины (например, кот, тарелка, кукуруза, черепаха, собака, суп, лето, кит, книга).

#### **2.5 Упражнение «Окошечко».**

Цель: преодоление пропусков слогов, выделение слогов в слове.

Инструкция: В данном упражнении лист бумаги с прямоугольным отверстием, размер которого соответствует слогу, помещается на строку, которую необходимо прочитать. Ребенок перемещает бумагу вдоль строки



и читает по очереди слоги, которые появляются в «окошечке».

### **III. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЧТЕНИЯ И ПРАВИЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ УДАРЕНИЯ**

#### **1 Игры и упражнения по формированию выразительности чтения**

##### **3.1.1 Упражнение «Тихо – громко»**

Цель: формирование силы голоса.

Описание: Ребенок, медленно разводя руки в стороны, протяжно произносит гласный звук. Начинает с тихого звучания, увеличивая силу голоса по мере разведения рук.

### **3.1.2 Упражнение «Разная интонация»**

Цель: формирование правильной интонации.

Инструкция: Взрослый предлагает ребенку прочитать слова, изменив тон голоса (прочитать, как говорит волк (грубо, сердито), лиса (тихо, ласково, вкрадчиво)).

### **3.1.3 Игра «Инсценировка».**

Цель: формирование правильной интонации.

Инструкция: Взрослый предварительно знакомит детей со сказкой. После идет постановка сказки в драматизации с распределением ролей между детьми.

### **3.1.4 Упражнение «Повтори за мной».**

Цель: формирование правильного темпа.

Собирали ягоды И вели мы счёт: Ягоду – в кружку, Две ягоды – в рот.	быстро  медленно
--	------------------------

Инструкция: «Внимательно послушай и повтори за мной».

### **3.1.5 Упражнение «Пауза».**

Цель: формирование умений понимать паузу в конце предложений.

Инструкция: Взрослый читает несколько предложений. Ребенок должен определить их количество, обосновав свой ответ (например: Вот поляна. Тут цветы. Где Аня? Ау, Аня!).

## **3.2. Игры и упражнения по развитию правильной постановки ударения**

### **3.2.1 Упражнение «Где падает ударение».**

Цель: формирование правильной постановки ударения.

Инструкция: Взрослый просит показать ударную гласную в словах (например, лето, рама, кочка, солнце, диван, фонарь и другие).

### **3.2.2 Упражнение «Слова – омографы».**

Цель: формирование понятия о смысловозначительной роли ударения.

Инструкция: Взрослый показывает ребенку две картинки с общей подписью «Старый замок». Ребенок молча читает подпись. Взрослый просит показать картинку, соответствующую подписи. Ребенок читает вслух предложения, в котором слово «замок» произносится то как «зАмок», то как «замОк». Изменение значения слова связывается с перемещением ударения. Ребенок наблюдает звучание этих слов и убеждается в том, что ударный гласный произносится более громко и длительно, чем безударные гласные. Далее рассматриваются и другие слова: плачу – плачу, кружки – кружки, хлопок – хло-пок, белки – белки, полки – полки, вычитал – вычитал, скачки – скачки.

### **3.2.3 Игра «Покажи ударный звук».**

Цель: формирование правильной постановки ударения.

Инструкция: Взрослый предоставляет ребенку наборы гласных букв. Услышав слово, ребенок проговаривает его слитно (то есть без деления на слоги), но с усилением голоса на ударном гласном, поднимая соответствующую гласную букву.

а) Взрослый произносит слова, выделяя ударный гласный:

малина, порядок, голуби, голубчик, восемь, ракета, воротник, поэзия.

б) Взрослый произносит слова в обычной манере:

картон, магазин, пионер, телефон, этакий, выполнил, берёза, бумага.

### **3.2.4 Игра «Свое место».**

Цель: формирование правильной постановки ударения.

Инструкция: Взрослый раздает ребенку предметные картинки и

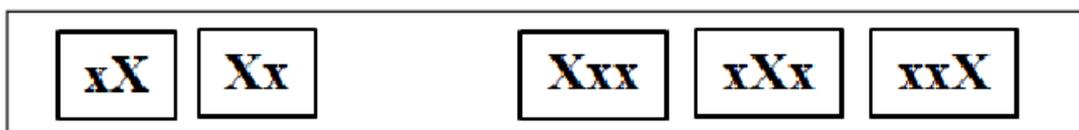
цифры (1, 2, 3), которыми обозначается место ударного слога в слове. Задача ребенка – сгруппировать картинки в три столбца (например, вешалка, мышонок, сапоги, валенки, корзина, телефон).

### 3.2.5 Упражнение «Подбери схему».

Цель: формирование правильной постановки ударения.

Инструкция: Взрослый предоставляет ребенку схему двухсложного слова, которую необходимо «прочитать», то есть отхлопать. Далее называет ребенку слова, которые необходимо записать под схемами в два столбца с проговариванием и отхлопыванием ритма: лампа, заяц, медведь, рыба, рыбак.

После идет идентичная работа со схемой трехсложного слова: прогулка, девочка, карандаш, беседа, горизонт, овощи, ворона, пятница.



### 3.2.6 Упражнение «Графическая запись».

Текст на карточке	Запись в тетрадях
Плетёт паучок сети.	xX xxX Xx
Сплёл, притаился:	X xxXx
«Попадёт муха большая – на- емся»	xxX Xx xXx xXx xXx Xx Xx xXx
Летела мимо птичка-синичка.	xXx Xx xxX
Задела сети паучка.	xxX Xxx
Паучок думает:	xXx Xx xXx
«Большая муха попалась».	

Цель: формирование правильной постановки ударения.

Инструкция: «Запиши графическую запись текста, данную на карточке».

## IV. ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ

## ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО ТЕКСТА.

### *4.1 Упражнение «Подбери заголовок».*

Цель: формирование умений видеть заглавие текста и понимать его роль.

Инструкция: «Послушай рассказ. Выбери заглавие».

**Два товарища**

**Медведь**

**Падение**

Л. Н. Толстой

Шли по лесу два товарища, и выскочил на них медведь. Один бросился бежать, влез на дерево и спрятался, а другой остался на дороге. Делать было ему нечего – он упал наземь и притворился мертвым.

Медведь подошел к нему и стал нюхать: он и дышать перестал. Медведь понюхал ему лицо, подумал, что мертвый, и отошел. Когда медведь ушел, тот слез с дерева и смеется:

– Ну что, – говорит, – медведь тебе на ухо говорил?

– А он сказал мне, что плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают.

Вопросы:

1. Как спрятались мальчики от медведя?

2. Что сделал медведь?

### *4.2 Упражнение «Придумай заголовок».*

Цель: формирование умений видеть заглавие текста и понимать его роль.

Инструкция: «Послушай рассказ. Придумай своё заглавие».

Л. Н. Толстой

Когда я был маленький, меня послали в лес за грибами. Я дошел до лесу, набрал грибов и хотел идти домой. Вдруг стало темно, пошел дождь и загремело. Я испугался и сел под большой дуб. Блеснула молния, такая светлая, что мне глазам больно стало, и я зажмурился. Над моей головой что-то затрещало и загремело; потом что-то ударило меня в голову. Я упал

и лежал до тех пор, пока перестал дождь.

Вопросы:

1. Что мальчик хотел сделать в лесу?
2. Что случилось в лесу?

### **4.3 Упражнение «Карточка»**

Цель: формирование умений осознавать структуру смысловых связей.

Инструкция: Педагог вместе с ребенком выполняет задание на карточке.

Найди и отметь в рассказе текст:

- 1) «Как белки зимуют».
- 2) «Белки радуются весне».
- 3) «Заботы белок летом».

### **У старой сосны**

И. Соколов-Микитов

...У освещенной солнцем старой сосны резвятся веселые проказницы-белки. Радуются они теплему солнышку, светлой весне. Сменили к весне свои пушистые серые шубки. Рыжими стали у белок их спинки, пышные хвосты. Всю долгую зиму жили белки в высоком лесу. От ветра и стужи прятались в теплых гнездах, забирались в глубокие дупла деревьев. С елки на елку, с сосны на сосну носились по лесу, грызли смолистые тяжелые шишки. Много забот будет летом у белок. Нужно накормить маленьких бельчат, собрать и спрятать в дуплах запасы орехов, засушить грибов...

1. Подчеркни описание белок.
2. Как автор называет белок? Почему? Подчеркни эти слова.
3. О ком (о чем) весь рассказ? Запиши.

### **4.4. Упражнение «Карточка»**

Цель: формирование умений осознавать структуру смысловых

связей.

Инструкция: «Что же здесь не так? Составь рассказ правильно. Расскажи его».

### **Первая охота**

В. Бианки

Тихонько к ней подкрался щенок, прыг – и ухватился за хвост.

Фыркнул щенок, бросил хвост – и за ней. Да куда там!

А ящерка извернулась, хвост в зубах у него оставила, сама под камень.

Ящерка сидела на камне, глаза закрыла, грелась на солнышке.

Ящерка давно под камнем сидит, новый хвост себе отращивает.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Диагностическая карта исследования навыка чтения по  
«Стандартизированной методике исследования навыка чтения»  
А.Н. Корнева учащихся 4 класса, имеющих нарушение интеллекта после  
проведения коррекционной работы.

№	При чтении вслух				При чтении про себя		
	Скорость чтения	Способ чтения	Осознанность чтения	Тип ошибок	Скорость чтения	Способ чтения	Осознанность чтения
Обучающийся 1	63 слова	Целыми словами	6 вопросов из 6	Смещение интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании.	85 слов	Молчаливый	9 вопросов из 10
Обучающийся 2	32 слова	Преимущественно слоговое	4 вопроса из 6	Перестановка букв или слогов, смещение интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании.	49 слов	Артикулированное	6 вопросов из 10
Обучающийся 3	59 слов	Целыми словами	5 вопросов из 6	Перестановка букв или слогов, отсутствие интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании или их «угадывание».	82 слова	Артикулированное	5 вопросов из 10
Обучающийся	41	С	3 вопрос	Смещение	58	Чтение	2 вопроса из

я 4	слово	переходом к чтению целыми словами	из 6	оптически похожих букв, отсутствие интонации, «угадывание окончаний».	слов	шёпотом	10
Обучающийс я 5	50 слов	Целыми словами	4 вопроса из 6	Смещение интонационных пауз, потеря окончаний при прочитывании.	69 слов	Молчаливое	3 вопроса из 10