1.2. психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта

В начале XX века постепенно стали накапливаться сведения о психологических особенностях детей с нарушениями интеллекта с помощью врачей-психиатров, педагогов и психологов. Психолого-педагогическим изучением детей с нарушениями интеллекта занимались такие учёные, как Г. Я. Трошин («Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» 1914-1915г.), Л. С. Выготский, Л. В. Занков,И.М.Соловьёв (разрабатывали теоретические основы олигофренопедагогики), Г.М.Дульнев, М.С.Левитан (проводили экспериментальные исследования познавательной деятельности, изучали память школьников, особенности их речи), Б. И. Пинский (осуществлял изучение психолого-педагогической проблемы при организации процесса обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы), И. В. Белякова, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф (занимались изучением мышления, речи, памяти, зрительного восприятия детей с нарушениями интеллекта), С.В.Лиепень (изучение проблемы внимания), Н.Г.Морозова (занималась проблемами психологии детей с нарушениями интеллекта), А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, А. И. Мещеряков (уделяли внимание изучению речи и памяти учащихся с нарушениями интеллекта), Т. А. Власова (занималась проблемой дифференциальной диагностики), С. Я. Рубинштейн (обобщила имеющиеся сведения о психологических особенностях школьников с нарушениями интеллекта) [43,47].

Умственная отсталость влечет за собой неравномерное измене­ние у ребенка различных сторон психической деятельности. На­блюдения и экспериментальные исследования дают материалы, позволяющие говорить о том, что одни психические процессы оказываются у него несформированными более резко, другие — остаются относительно сохранными. Этим в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные раз­личия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личной сфере.

Дети с нарушением интеллекта способны к развитию, которое осуществля­ется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей [43].

Положение о единстве закономерностей нормального и аномаль­ного развития, подчеркиваемое Л.С.Выготским, дает основания полагать, что концепция развития нормального ребенка, в общем может быть использована при трактовке развития умственно от­сталых детей, что факторы, воздействующие на развитие детей, идентичны.

Школьный возраст – это возраст, когда даже не выявленная ранее умственная отсталость становится очевидной. Поэтому знание психолого-педагогической характеристики детей школьного возраста с нарушением интеллекта необходимо представителям всех педагогических, психологических и медицинских специальностей, имеющих дело с детьми младшего школьного возраста

Э. С. Бейн, К. И. Вересотская, Э. А. Евлахова, Е. М. Кудрявцева, М. М. Нудельман И. М. Соловьев проводили в 40-60 годах XX века исследования по проблеме зрительного восприятия умственно отсталых учащихся. Это были первые исследования в советской олигофренопсихологии. Полученные материалы позволили говорить о том, что под влиянием специ­ального обучения у учеников с недостатками умственного разви­тия улучшаются не только мышление и речь, но и другие психи­ческие процессы, в частности зрительное восприятие.

*Восприятие* — это процесс формирования субъективного диф­ференцированного и вместе с тем целостного образа предмета или явления в совокупности и взаимосвязи различных свойств, непосредственно воздействующих на анализатор или систему ана­лизаторов человека. Восприятие формируется на основе ощуще­ний разной модальности.

В психологии принято выделять зрительное, слуховое, осяза­тельное, вкусовое и обонятельное восприятие.

Психика ребенка с нарушением интеллекта представляет собой свое­образную систему, дефектность которой обусловливает различ­ные отклонения протекающих психических процессов и деятель­ности в целом. Это положение относится и к восприятию.

Для школьников с недостатками умственного развития харак­терно неумение приспосабливать свое зрительное восприятие к измененным условиям. Если предметы, твердо ориентированные в пространстве, т.е. обладающие четко выраженным верхом и ни­зом, предъявляются ученикам младших классов перевернутыми на 180°, то они воспринимаются ими как другие. Недостаточная дифференцированность зрительного восприя­тия учащихся обнаруживается в неточном распознавании ими близ­ких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т. е. в отсут­ствии выделения характерных для них частей, частиц, пропорций и других особенностей строения. Отмечается также снижение ост­роты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфич­ности.

Осязание учащихся, как проблема, не при­влекает к себе должного внимания исследователем, и мы не рас­полагаем в этой области достаточным материалом.

Следует заметить, что образованию целостного образа предъяв­ленной фигуры часто мешает несогласованность движений рук у школьников.

Они, как правило, ориентируются на отдельные, часто несу­щественные, выделенные ими признаки, при этом многие ин­формативные признаки фигур остаются невоспринятыми [47].

Проблемой изучения памяти у детей с нарушением интеллекта занимались такие ученых как И. В. Белякова, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн.

*Память*— это форма психического отражения действительно­сти, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последую­щем воспроизведении прошлого опыта. Следовательно, благодаря памяти человек имеет возможность овладевать опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической дея­тельности, расширять и углублять имеющиеся знания, совершен­ствовать навыки и умения.

К основным процессам памяти отно­сятся: запоминание, сохранение и воспроизведение. В соответствии с характером запоминаемого материала выделяют память вербальную (словесную), образную (представления), двигательную и эмоциональную. Исходя из того, какой анализатор принимает наибольшее уча­стие в восприятии запоминаемой информации - выделяют зри­тельную, слуховую, осязательную, обонятельную память. С учетом длительности хранения информации память разделя­ют: кратковременную и долговременную.

Одной из важных характеристик памяти является ее объем. Объем кратковременной памяти умственно отсталых учеников, сохраняющей информацию в интервале от нескольких секунд до нескольких минут, меньше, чем у учащихся массовой общеобразо­вательной школы.

У учащихся младших классов специальной школы непреднамеренное запоминание текста происходит успешнее в тех случаях, когда его содержание разыгрывают с помощью игрушек.

Наибольшее число исследований в олигофренопсихологии посвящено изучению произвольного запоминания, поскольку переход ребенка к такому запоминанию, по мнению Л. С. Выготского, один из существенных показателей его умственного развития.

Известно, что воспринятый материал необходимо многократ­но повторять для более прочного его закрепления. Полное, пра­вильное и прочное запоминание учебного материала после одно­кратного его восприятия — одноразового чтения или прослуши­вания — достигается в редких случаях. Для того чтобы запомнить тот или иной материал, учащимся с интеллектуальным недораз­витием, особенно младших классов, требуется значительно боль­шее число предъявлений с последующим повторением, чем их нормально развивающимся сверстникам.

К многочисленным факторам, влияющим на процесс запоми­нания умственно отсталыми школьниками учебного материала, относится способ его восприятия. Используя разнообразный ма­териал (ряды слов, небольшие прозаические и поэтические про­изведения, большие тексты), психологи обнаружили особеннос­ти в мнемической деятельности этой категории школьников при прослушивании материала (восприятии с голоса учителя), чте­нии вслух и про себя (молчаливое чтение).

Недостатки памяти отрицательно сказываются на развитии мыслительной деятельности, а низкий уровень развития мышле­ния неблагоприятно влияет на качество запоминания. Если ум­ственно отсталым учащимся предложить для запоминания два тек­ста — один с простым, а другой с более сложным содержанием, то четко прослеживается снижение результатов запоминания бо­лее сложного.

В воспроизведении важны такие его стороны, как полнота, точность, последовательность. Воспроизводя словесный матери­ал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообраз­ные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, по­вторы. Однако у младших школьников с умственным недоразвитием ошиб­ки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников. Так, в воспроизве­денных ими текстах бывает нарушена последовательность изложе­ния, наблюдаются пропуски важных смысловых частей и в то же время делаются привнесения, иногда никак не связанные с ис­ходным материалом [43].

В психологии представление трактуется как «наглядный об­раз предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизве­дения в памяти или в воображении» [47].

Представления играют важную роль в жизни человека. Про­цесс обучения детей строится с учетом особенностей формирова­ния и развития представлений, так как актуализация имеющихся и вновь усвоенных знаний всегда сопровождается возникновени­ем образов тех предметов и явлений, о которых они говорят, ду­мают, вспоминают. Представления возникают в отсутствии объек­тов. Как правило, в них отражаются наиболее характерные осо­бенности присущие целой группе сходных объектов.

Учащимся с нарушением интеллекта характерна бедность, недоста­точная дифференцированность, в ряде случаев неадекватность представлений о реальной действительности у этой категории уче­ников. У учащихся первых классов специальных (коррекционных) школ представления предметов существенно отличают­ся от реальных предметов.

Замечено, что у них в памяти слабо сохраняются пространственные отношения, в которых находятся - объекты. Вместо специфических пространственных отношений пред­метов реального мира преобладают неспецифические отношения. У всех остальных учеников в большей или меньшей степени своеобразие объекта сглаживается. Характерно, что у детей с нарушением интеллекта представления бедны, нечётки, часто ошибочны. [43].

Авторами первых работ, посвященных изучению речи детей с нарушением интеллекта, были Л. С. Выготский, М. Ф. Гнездилов и Л. В. Занков. Исследователи стре­мились показать как недостатки вербального развития умственно отсталых школьников, так и имеющиеся у них возможности овла­дения речью.

*Речь* представляет собой исторически сложившуюся форму об­щения людей посредством языка. Являясь главной формой обще­ния, обеспечивая сохранение и передачу опыта и знаний, речь вместе с тем имеет огромное значение для формирования психи­ческих процессов и всей личности ребенка, для их перестройки и развития. Становление волевых действий начинается с подчине­ния деятельности предлагаемым инструкциям, выражаемым в сло­весной форме, позднее регулирующую роль начинает играть внутренняя речь. Речь — необходимая основа человеческого мышле­ния, средство организации психической и практической деятель­ности и контроля, а также выражения эмоций. Именно поэтому проблема речи — одна из важнейших в общей, детской и специальной психологии.

Очень большое значение имеют те условия жизни, в которых рос ребенок в дошкольные годы. Внимание к нему со стороны родителей и близких, правильный режим дня — все это создает эмоционально-положи­тельный фон и способствует общему и речевому развитию ребёнка с нарушением интеллекта, формированию у него полезных привычек и навыков, интереса к окружающему миру, стремления к общению.

В дефектологической литературе как отечественной, так и за­рубежной, представлены результаты наблюдений и исследований, свидетельствующие о том, что дети с нарушением интеллекта, не имея ни повреждений слуха, ни аномалий строения речевых органов, овладевают речью замедленно.

Недостатки фонетического строя речи детей с интеллектуальным недоразвитием от­мечались дефектологами, работавшими с этой категорией детей в начале XX в. (Г. Я. Трошин), а также изучавшими их в более поздние годы (З. Д. Будаева Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Ле­вина, С. С. Ляпидевский, Д. И. Орлова, Е. М. Хватцев,). Все иссле­дователи говорят о том, что у детей с недоразвитием интеллекта нарушения произно­шения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Распространенность фонетических недостатков в зна­чительной степени зависит от степени выраженности интеллектуального нарушения.

У ребенка с нарушением интеллекта позднее формируется фонематический слу­х, служащий основой для восприятия речи окружающих.

Словарный запас, которым располагают учащиеся специальных школ, особенно в младших классах, весьма ограничен. Бедность словаря детей обуслов­лена многими причинами, среди которых основной, несомнен­но, является низкий уровень их умственного развития. Существен­ную роль играют также ограниченность их социальных и вербаль­ных контактов, низкий уровень словесно-логической памяти. Значения слов, употребляемых учащимися, неточны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты.

По мере обучения словарь школьников существенно обогащается именами существительными и глагола­ми, имеющими конкретные значения. В их речи начинают появляться и занимать значительное место слова с обобщающим значением.

Диалогическая речь, с которой дети при­ходят в специальную школу, ни в коей мере не является полноценной. Потреб­ность в общении у них снижена, побуждения к речи быстро ис­черпываются.

Ученики с недоразвитием интеллекта, особенно младших классов, не прибегают к монологической речи потому, что их речевая активность слаба и быстро исчерпывается. Они испытывают боль­шие затруднения при составлении рассказа на заданную тему. Уча­щиеся далеко не всегда берутся за выполнение задания или же ограничиваются односложными ответами. Причину такого пове­дения детей следует искать не столько в нарушении их общего рече­вого развития, сколько в недостаточности волевой сферы и дру­гих личностных компонентов.

Выявлено, что у учеников, особенно млад­ших классов, затруднено понимание инструкции, предложенной в словесной форме. Они испытывают затруднения также и при вербальном опосредовании собственной деятельности. У школь­ников наблюдается определенная несогласованность словесной и двигательной систем.

*Письменная речь* — общепринятая, универсальная форма об­щения грамотных людей. Она дает им возможность выражать свои мысли и чувства средствами той или иной письменности, а также понимать то, что написано другими. Вла­дение письменной речью очень важно для социальной адаптации человека.

Для того чтобы пользоваться письменной речью, необходимо приобрести ряд умений и навыков. Начальный этап овладения письменной речью — усвоение навыков чтения и письма, т.е. гра­моты. На него отводится значительное количество часов в общей системе работы специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Обучение грамоте способствует продвижению учеников в речевом и общем разви­тии.

Затруднения в овладении навыками чтения у детей с нарушением интеллекта обусловлены рядом причин, к числу которых в первую оче­редь относятся общее недоразвитие речи и возникающая на этой основе несформированность фонематического восприятия. Не умея осуществить звуковой анализ слова, смешивая акустически сход­ные звуки, ученик не может воссоздать точную звуковую форму слова на основе зрительного восприятия графических знаков (Р. С. Колеватова, Н. К. Сорокина и др.).

Определенную сложность вызывает у учащихся усвоение букв, оптические образы которых недостаточно точно связываются у них со строго определенными фонемами. В результате одна и та же буква становится для ребенка символом двух и более основных звуков или один звук соотносится с несколькими буквами. Запо­минание оптического образа букв является задачей особенно слож­ной для тех детей, которым свойственны резкие нарушения зри­тельного восприятия. Они не запоминают буквы в течение долгого срока — года и более.

Особую сложность для детей с нарушением интеллекта составляет слияние звуков. Запомнив буквы и правильно называя их, дети часто не могут прочитать даже самые простые слова. Трудно усваивается школьниками вариативность произнесения звука, за­висящая от его позиции в слове. Значительный шаг в овладении чтением происходит тогда, когда ученики понимают, что в чте­нии главное не называние букв, а прочитывание слов.

Школьники с нарушением познавательной деятельности техникой чтения овладевают медленно. Читая, они допускают много ошибок: не прочитывают окончания, пропускают и переставляют буквы, искажая, таким образом, звуковой состав слова, заменяют одни слова другими, в какой-то мере сходными по буквенному составу, не останавлива­ются на знаках препинания и т. п.

Однако недостатки понимания прочитанного, наблюдающие­ся у детей, определяются не только несовершенством техники чтения, но и в большой мере — низким уровнем общего развития, бедностью и малой обобщенностью жизненного опыта, нерасчлененностью, упрощенностью, резко затрудненной актуализацией представлений. Ученики начальных классов усваивают из прочитанного чаще всего лишь отдельные фрагменты, опущенными или измененными нередко оказывают­ся важные части, несущие основную смысловую нагрузку. Внима­ние детей привлекают не имеющие большого значения слова или выражения, которые затем и воспроизводятся ими вне связи с содержанием текста.

*Письмо* — более трудный процесс, чем чтение. Письмо пред­полагает осуществление точного, строго последовательного фо­нематического анализа слова и соотнесения выделенных звуков с соответствующими фонемами, т.е. выполнение фонематического обобщения. Затем фонемы должны быть обозначены строго опре­деленными буквами. Письмо требует четкого отграничения друг от друга сходных фонем, прочного запоминания графики букв и воспроизведения их в нужной последовательности.

У начинающих обучаться детей письмо по слуху вызывает большие затруднения, обусловленные несо­вершенством их языкового анализа и синтеза. Фонематический анализ осуществляется ими недостаточно четко, что препятствует разделению слова на составляющие его звуки. Ученики, особен­но имеющие дефекты произношения, анализируя слово, про­пускают некоторые звуки, другие смешивают звуки на основе акустического сходства, а также нередко изме­няют их порядок, нарушая тем самым строение слова. Не всегда справляются школьники с соотнесением звуков с соответствую­щими буквами. В начале обуче­ния начертание букв нередко ими упрощается, графический об­раз теряет свою специфику, буквы взаимоуподобляются. Это ча­сто наблюдается у школьников, страдающих нарушениями оп­тического восприятия и пространственной ориентировки, для которых характерна также довольно стойко сохраняющаяся зер­кальность письма.

У учеников специальных школ нередко имеются нарушения моторной сферы, недостатки координации движения мелких мышц, недоразвитие мышц пальцев, неустойчивость кисти руки, что затрудняет процесс письма. Многие школьники пишут буквы с большим напряжением, причем в движение приходят не только пальцы рук, но и плечо, голова, язык. Это приводит к быстрому утомлению.

Навыки са­мостоятельной деятельности, необходимые при выполнении пись­менных работ, могут быть воспитаны только в условиях выполне­ния вариативных по содержанию, форме и сложности упражне­ний, соответствующих программе, предусмотренной для специ­альных школ [31].

Рядом психологов (Ю. Т. Матасов, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, В. Г. Петрова Ж. И. Шиф и др.) доказано, что под воздействием специально организованного коррекционного обучения умственно отсталых учеников отмечается положи­тельная динамика в развитии мышления.

*Мышление*— это процесс созна­тельного отражения действительности в таких объективных его свой­ствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступ­ные непосредственному чувственному восприятию объекты.

Мышление, являясь одним из главных компонентов познава­тельной деятельности, не может существовать без связи с други­ми психическими процессами.

Изучение особенностей мыслительной деятельности школьников с нарушениями интеллекта является одним из важных направлений коррекционной психологии. Известно, что главная цель, стоящая перед школами для детей с интеллектуальной недостаточностью — по возможности всестороннее развитие учеников, подготовка их к жизни и труду, к интеграции в общество. Эту цель невозможно реализовать без знаний своеобразия развития данной категории учащихся.

Мышление учащихся развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мыш­ления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-ло­гическое), действия (предметные, образные, умственные), опе­рации (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (поня­тия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятель­ности учеников с недостатками умственного развития присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно мед­леннее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно сло­весно-логическое, достигают у учеников та­кого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся специальных школ с большим своеобразием. Наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение основа­ний для обобщения.

В психологии детей с нарушениями интеллекта изучению такой мыс­лительной операции, как сравнение, был посвящен ряд иссле­дований, проводившихся преимущественно под руководством И. М. Соловьева. Выявлено несовершенство этой операции у млад­ших школьников с недоразвитием интеллекта: они не умеют последова­тельно выделять и сопоставлять соответственные признаки срав­ниваемых предметов. Начиная сравнивать, они обычно правильно соотносят 1 — 2 признака, а затем вычленяют какую-либо деталь одного предмета и соотносят ее с несопоставимой деталью друго­го объекта. Это приводит к тому, что сходные предметы определя­ются ими как различные, а несходные — как похожие или даже, одинаковые.

Отношения сходства учащиеся специальных школ устанавли­вают упрощенно, опираясь преимущественно на зрительно вос­принимаемые свойства. Ими чаще сопоставляются такие призна­ки, как цвет, величина; реже осуществляется сходство по функ­циональным признакам и совсем редко — по осязательно воспри­нимаемым.

Каждый вид мыслительной деятельности характеризуется сво­ими соотношениями между чувственными и речевыми компонен­тами познания, между словом и образом, конкретным и абстрак­тным. Каждый из них отличается тем, что школьники познают окружающий их мир с помощью определенных средств (действия с предметами, оперирование образами-представлениями, опери­рование понятиями).

Наглядно-действенное мышление предполагает неразрывную связь мыслительных процессов с практическими действиями, пре­образующими познаваемый предмет. Оно имеет существенное зна­чение для общего умственного развития детей, так как представ­ляет собой базу для формирования более сложных видов мышле­ния (наглядно-образного и словесно-логического).

Во многих исследованиях по­казано, что у этой категории детей имеются опреде­ленные потенциальные возможности совершенствования нагляд­но-действенного мышления, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения. Так, поддается коррекции отставание в развитии наглядно-действенного мышления учеников вторых классов спе­циальной школы, даже если оно значительно и проявляется в недоразвитии всех мыслительных операций, а также в неадекват­ном использовании метода проб и ошибок.

Для наглядно-образного мышления характерно решение мыс­лительных задач в результате умственных действий с образами (представлениями). Оперирование образами предметов реального мира осуществляется уже во внутреннем (умственном) плане посредством внутренней речи.

Рассматривая особенности становления и развития словесно-логического мышления школьников с нарушением интеллекта, нельзя не остановиться на том, как они используют имеющиеся у них знания при высказывании различных суждений и умозаключений. Установлено, что у многих учеников научные понятия, получае­мые в школе, полностью не вытесняют существующие у них оши­бочные представления. В высказываниях учащихся часто отсутствуют последовательность, логичность, что, в свою очередь, ведет к неправильным суждениям и умозаключениям. Существенные свя­зи между понятиями подменяются наглядно-ситуативными или случайными, не соответствующими поставленной задаче, поэто­му суждения учащихся с интеллектуальной недостаточностью малодостоверны, а иногда и совсем неверны [12].

В коррекционной психологии существует небольшое число ра­бот, посвященных изучению внимания. К ним относятся исследо­вания, выполненные И.Л. Баскаковой, С. В.Лиепинь, Л. И. Пе­реслени, С.А. Сагдуллаевым и др. Вышеназванные авторы от­мечают, что у школьников с недостатками умственного развития нарушено и непроизвольное (пассивное), и произвольное (актив­ное) внимание.

*Внимание* - важный компонент деятельности человека, тре­бующей организованности и точности. Вместе с тем внимание счи­тают одним из главных показателей общей оценки уровня разви­тия личности (Н. Ф. Добрынин).

На человека одновременно воздействует большое число раз­дражителей, но он реагирует не на все, а только на те, которые для него наиболее значимы. Внимание проявляется внyтpи психических процессов, сопровождает их, характеризует динамику их протекания. Оно организует всю психическую деятельность индивида.

Усвоение учащимися школьных знаний предполагает некото­рую сформированность произвольного внимания. Оно у учащихся с нарушением интеллекта характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключемостью, малой произвольностью и др. Воспитание внимания у школьников специальных школ тес­ным образом связано с формированием их личности. Внимание сопровождает формирование таких личностных качеств, как це­ленаправленность, самостоятельность, дисциплинированность, настойчивость и др. Присущие ученикам с недостатками умствен­ного развития нарушения произвольного внимания препятствуют формированию у них целенаправленности поведения и деятель­ности, резко снижают их работоспособность.

Многие авторы подчеркивают тесную взаимосвязь между на­рушениями познавательной деятельности школьников с недоразвитием их произвольного и непроизвольного внимания.

Рассмотрим некоторые особенности основных свойств внима­ния учащихся с нарушением интеллекта. Объем внимания - это количество объектов, которые человек может одновременно охватить своим вниманием.

Установлено, что объем внимания у пер­воклассников вспомогательных школ низкий, так как ограничивается 1- 2 объектами. У третьеклассников он несколько выше (2 - 3 объекта). Однако при определенных благоприятных условиях он может расширять­ся.

Под устойчивостью внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Большинство младших школьников могут относительно долго интенсивно выполнять несложную однообразную работу. Так, в течение 15 минут учащие­ся с нарушениями интеллекта в корректурных пробах достаточно успешно вы­черкивают 3 изображения. Продуктивность работы при этом в сред­нем не снижается, а в отдельных случаях даже повышается. Вместе с тем отмечается большое число ошибок, проявляющихся в про­пуске зачеркивания предусмотренных инструкцией изображений (знаков), в зачеркивании не предусмотренных инструкцией зна­ков. Средний уровень устойчивости внимания школьников с не­достатками умственного развития ниже, чем у их нормально раз­вивающихся сверстников. С первого по третий классы наблюдается заметное развитие устойчивости внимания, при этом меняется темп вы­полнения задания. Третьеклассники работают быстрее первокласс­ников, но количество ошибок, которое они допускают в ходе выполнения задания, остается очень существенным. Наиболее оптимального проявления устойчивости внимания при выполнении однообразной работы является временной промежу­ток в 6-10 минут.

Еще одним важным качеством внимания является его пере­ключение. Оно предполагает перенос внимания с одного вида деятельности на другой или с одного объекта на дру­гой внутри какой-либо деятельности, например, когда при списы­вании текста следует еще подчеркивать какую-либо орфограмму.

Выявлено, что переключение вни­мания зависит не только от особенностей познавательной деятель­ности и личности учеников с интеллектуальной недостаточностью, но и от характера предъявляемых объектов. Замечено, что младшие школьники успешнее выполняют задания, требующие переключе­ния внимания при работе с более конкретным материалом (напри­мер, с изображением предметов), чем с абстрактным.

Учащиеся с недостатками умственного развития, особенно младшего школьного возраста, испытывают большие трудности при переключении внимания с одного объекта на другой в силу патологической инерт­ности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерное количе­ство разнообразных видов деятельности, используемых учителем в ходе урока, приводит к быстрой утомляемости учащихся, след­ствием которой является неосознанное переключение внимания с выполняемого задания на что-то другое, оказавшееся в поле их зрения, т. е. происходит отвлечение внимания от выполняемой задачи [25, 42].

Таким образом, познавательная деятельность младшего школьника в основе проходит в процессе обучения. Познавательная деятельность является ведущей формой деятельности ребенка младшего школьного возраста. Немаловажное значение имеет и расширение сферы общения. Быстротекущее развитие, множество новых качеств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников, диктуют педагогам строгую целенаправленность всей учебно-воспитательной деятельности (Л. С. Выготский).

Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих дру­гих вторичных и третичных отклонений. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые положительные возможности, нали­чие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития. Развитие психических процессов у умственно отсталого ребенка осуществляет­ся своеобразно и с большим запозданием [41]. Имеющиеся сведения об особенностях психического развития умственно отсталых школьников, несомненно, должны учитываться при орга­низации учебно-воспитательного процесса в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида [44].

* 1. особенности осознанного чтения у младших школьников с нарушением

интеллекта

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

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Дети с нарушением интеллекта очень медленно накапливают слоговые образы. Это связано не только с недостаточно быстрым соотнесением звуков и букв, смешение их, затруднениями в слиянии одного звука с другим, сколько с тем, что дети не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности [56].

Характерные для детей с нарушением интеллекта косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). В результате школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются также быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются.

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

У детей с нарушением интеллекта в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью в образовании смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей [3].

Беглость – такая скорость чтения, которая предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого. Таким образом, беглость не может быть самоцелью, однако именно беглость становится определяющим фактором для других качеств чтения. Нормы беглости указаны в программе чтения по годам обучения, но главным ориентиром для учителя должна стать устная речь ребенка.

Беглость зависит от так называемого поля чтения и длительности остановок, которые младший школьник допускает в процессе чтения. Поле чтения (или угол чтения) – это такой отрезок текста, который взгляд ребенка схватывает за один прием, после чего следует остановка (фиксация). Во время этой остановки и происходит осознание схваченного взглядом, т.е. осуществляется закрепление воспринятого и его осмысление. Хорошо читающий младший школьник делает на строке незнакомого текста от 3 до 5 остановок, причем отрезки текста, которые схватываются его взглядом за один прием, равномерны. Поле чтения у плохо читающего ребенка очень мало, иногда равно одной букве, поэтому на строке он делает много остановок и отрезки воспринятого текста у него не одинаковы. Они зависят от того, знакомы ли слова и словосочетания, которые читаются. С осмыслением схваченного за один прием связаны и повторы в чтении: если ребенок не сумел удержать в памяти воспринятый отрезок, ему приходится еще раз вернуться к уже озвученному тексту, чтобы осознать то, что прочитано. Таким образом, тренируя зрительное восприятие, учитель работает не только над правильностью, но и над беглостью чтения.

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

В первые годы обучения дети не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. Характерно или излишне громкое чтение, или излишне тихое. В целом же, оно отличается монотонностью.

Выразительность – это такое качество чтения, при котором с помощью различных средств интонации наиболее полно передается эмоциональное и смысловое содержание произведения [2]. Учащиеся специальной школы должны научиться владеть всеми компонентами речевой интонации. Интонационные ошибки, которые представляют собой неправильные логические ударения, неуместные в смысловом отношении паузы. Нетрудно заметить, что такие ошибки допускаются младшим школьником, если он не понимает читаемого. Однако от ребенка процесс чтения требует не только интеллектуальных, но и физических усилий, поэтому причиной интонационной ошибок у детей может стать нетренированносгь дыхания и речевого аппарата.

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения. Дети с нарушением интеллекта младших классов испытывают трудности при осмыслении текста. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недостатки проявляются в тех случаях, когда наблюдается несоответствие между конкретными фактами, описываемыми в произведении, и внутренним смыслом происходящего.

Наблюдения над становлением навыка чтения у детей с нарушением интеллекта позволяют выделить несколько групп типичных ошибок, допускаемых обучающимися чтению.

Искажение звукобуквенного состава: пропуски букв, слогов, слов и даже строчек; перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов); вставка произвольных элементов в единицы чтения; замена одних единиц чтения другими.

Правильность чтения – это чтение без искажений, т.е. без ошибок, влияющих на смысл читаемого. Наблюдения над становлением навыка чтения у детей позволяют выделить несколько групп типичных ошибок, допускаемых младшими школьниками при чтении.

1. *Искажение звукобуквенного состава*:

\*пропуски букв, слогов, слов и даже строчек;

\*перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов);

\*вставка произвольных элементов в единицы чтения; – замена одних единиц чтения другими.

Причины подобных ошибок – несовершенство зрительного восприятия или неразвитость артикуляционного аппарата. Однако причиной искажений может стать и так называемое “чтение по догадке”. В основе этого явления лежит такое свойство человека, как антиципация – способность предугадывать смысл еще не прочитанного текста по тому смыслу и стилю, который уже известен из прочитанного предыдущего отрывка. Догадка появляется у младшего школьника с приобретением читательского опыта и является, таким образом, признаком его продвижения в овладении навыком чтения. В то же время учителю надо помнить, что текстуальная догадка опытного чтеца редко ведет к ошибкам, искажающим смысл читаемого, а субъективная догадка неопытного ребенка часто влечет за собой такие ошибки, которые мешают ему понять читаемое.

1. *Наличие повторов.*

Такие ошибки заключаются в повторении единиц чтения: букв, слогов, слов, предложений. Чем менее совершенен навык чтения, тем меньшая единица чтения повторяется. Эти ошибки очень близки к предыдущему типу, однако, их причины в другом. Повторы, как правило, связаны со стремлением ребенка удержать в оперативной памяти только что прочитанный компонент. Это необходимо младшему школьнику для осмысления прочитанного. Поэтому на аналитическом этапе становления навыка повторы неизбежны и должны восприниматься учителем как явление закономерное и даже положительное. Чрезмерная торопливость учителя, раннее пресечение “повторов” в чтении учащихся могут помешать ребенку свободно и естественно перейти на синтетический этап чтения.

1. *Нарушение норм литературного произношения*.

Среди ошибок этого типа можно, в свою очередь, выделить несколько групп:

1) ошибки собственно орфоэпические; среди них неправильное ударение – самый распространенный вид. Такие ошибки связаны с незнанием норм произношения или с незнанием лексического значения слов, которые читаются;

2) ошибки, связанные с так называемым “орфографическим чтением”: единицы чтения озвучиваются в строгом соответствии с написанием, а не с произношением. Учитель должен иметь в виду, что “орфографическое чтение” – обязательный период становления навыка. Чем скорее ученик научится синтезировать все действия процесса чтения (восприятие, произнесение, осмысление), тем скорее откажется от “орфографического чтения”. Поэтому работа, помогающая ребенку осмысливать читаемое, будет способствовать и устранению “орфографического чтения”;

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

Замедленное овладение чтением и ошибки чтения могут наблюдаться у детей ленивых, с нарушением поведения, педагогически запущенных даже в тех случаях, когда у них в достаточной степени сформированы высшие психические функции, необходимые для овладения навыком чтения [19].

Недоразвитие познавательной деятельности, позднее развитие речи, её качественное своеобразие, а также психологические особенности обуславливают недостаточную готовность ребенка с нарушением интеллекта к овладению чтением. Процесс формирования навыка чтения у детей с нарушением интеллекта имеет определенные особенности. Ребенок с нарушением интеллекта овладевает чтением значительно дольше, чем нормально развивающийся ребенок. Обучение чтению у умственно отсталых детей растягивается во времени, а промежутки между ступенями значительно продолжительнее. Если у учеников массовой школы формирование навыка чтения протекает настолько быстро, что отдельные ступени бывает трудно определить, то в процессе формирования навыка чтения у умственно отсталого каждая ступень является легко обозримой.

Чтение на своем первичном этапе, на этапе формирования техники чтения, Д.Б. Эльконин характеризовал как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели». Это значит, что ребенок должен увидеть букву, отдифференцировать букву, определить, какая это буква, дальше увидеть, отдифференцировать и определить следующую букву. И только если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, ребенок сможет опознать слог. Эти этапы ребенок с нарушением интеллекта проходит достаточно долго.

Овладение чтением детьми с нарушением интеллекта характеризуется значительным качественным своеобразием на всех этапах формирования этого навыка. Для умственно отсталых детей сложным является усвоение букв. Это связано с особенностью зрительного восприятия, с трудностями различения и запоминания букв, с нечеткостью акустических образов соответствующих звуков. Особенно затрудняет у детей с нарушением интеллекта процесс слияния звуков в слоги. У них с трудом формируется обобщенное представление о слоге. У нормально развивающихся детей в процессе овладения навыком чтения довольно быстро совершенствуется взаимодействие зрительных образов читаемого с соответствующими слуховыми и кинестетическими представлениями. Это способствует более быстрому узнаванию слов, увеличению скорости чтения. У детей с нарушением интеллекта взаимодействие зрительных, кинестетических и слуховых образов формируется сложнее и медленнее и не достигает того высокого уровня, который наблюдается у нормальных детей [51].

Значительно осложняется у данной категории детей и процесс понимания читаемого.

Осознанность в общем виде может быть определена как понимание прочитанного. Однако в методике этот термин употребляется в двух значениях:

1) применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);

2) применительно к чтению в более широком смысле (Т.Г. Рамзаева).

Когда говорят о сознательности в первом значении, имеют в виду, насколько сознательно ребенок выполняет необходимые операции, из которых складывается озвучивание печатных знаков: находит гласные, соотносит их со слогами-слияниями, видит согласные вне слияний и осознает, к какому слогу-слиянию их следует причитать.

Термин сознательное чтение во втором значении функционирует в методике на разных уровнях протекания самого процесса чтения.

Первый уровень - часто совпадающий с аналитическим этапом становления навыка чтения, предполагает понимание большей части слов, употребленных в прямом или переносном значении; понимание отдельных предложений и их связи между собой; понимание смысла отдельных частей текста, их внутренней связи и взаимообусловленности и, наконец, понимание общего смысла всего текста.

Второй уровень сознательного восприятия текста базируется на первом и предполагает осмысление подтекста произведения, т.е. уяснение его идейной направленности, образной системы, художественных средств, а также позиции автора и своего собственного отношения к читаемому.

Можно говорить и о третьем уровне сознательного чтения, когда индивид осознает свои читательские интересы и обладает умениями, которые могут их удовлетворить, иными словами, сознательно определяет круг чтения, ориентируясь на свои возможности. Таким образом, в современной методике утвердилась точка зрения, что сознательность чтения предполагает:

\*осмысление значения каждой языковой единицы текста;

\*понимание идейной направленности произведения, его образной

системы, изобразительно-выразительных средств, т.е. позиции автора

и своего собственного отношения к прочитанному;

\*осознание себя как читателя.

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для учащихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем, чтение – один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

Существует также взаимосвязь между особенностями навыков чтения: замедленный темп чтения влияет на осознанность прочитанного, недостаточно сформированные беглость и осознанность сказываются на маловыразительной, смазанной и неправильной речи ребенка при чтении.

Таким образом, своевременное распознание и понимание нарушений навыка чтения позволяет учителю определить основные методы обучения и их коррекционное направление при целенаправленной работе по формированию осознанного чтения младших школьников с нарушением интеллекта.

выводы по первой главе

В данной главе были изучены основные понятия формирования осознанного чтения у детей. Рассмотрены результаты исследований психологов, педагогов, лингвистов по данной проблеме, основанных на представлении о закономерностях формирования навыка чтения.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижении потребности в речевом общении, глубоко нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы и контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности.

1. Термином «нарушение интеллекта» в отечественной коррекционной педагогике обозначается стойкое выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы.

2. Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления, а это, в свою очередь, вызывает индивидуальные особенности физиологического, эмоционально-волевого и интеллектуального развития ребенка с нарушением интеллекта.

3. Степень снижения интеллекта делят на четыре формы: легкая, умеренная, тяжелая, глубокая.

4. Нарушения чтения у детей с нарушением интеллекта обусловлены несформированностью высших психических функций, обуславливающих процесс чтения.

5. Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения. Дети с нарушением интеллекта младших классов испытывают трудности при осмыслении текста. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения.

6. Процесс формирования осознанного чтения у младших школьников с нарушением интеллекта требует систематической коррекционной работы.

**ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ**

**НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

2.1 изучение особенностей чтения у младшего школьника с нарушением интеллекта

Чтение – это сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций. Достаточно полно навык чтения может характеризовать совокупность нескольких его параметров: способ, скорость, правильность, автоматизированность (так называемая «беглость») и понимание прочитанного.

Предметом нашего исследования является осознанность чтения детей. Поэтому мы воспользовались диагностическими заданиями, предложенными С.Д. Забрамной [10], Е.А. Екжановой [9].

В диагностических заданиях по чтению предлагается прочтение рассказа, его пересказ и умение сделать вывод с учетом характеристики текста[10].

Для проведения педагогического обследования нами были отобраны:

- литературные тексты для чтения различной сложности (по структуре, по содержанию и по объему);

- предложения и тексты, грамматические задания для учащихся по годам обучения и в соответствии с программой обучения.

Представим методику исследования учебных знаний по чтению и осознанного чтения в частности..

Цели исследования. Выяснить:

- состояние навыка чтения, осознанность усвоения программы по этому предмету;

- уровень техники чтения (послоговое, целыми словами);

- понимание ребенком прочитанного;

- способность пересказать прочитанное.

Процедура проведения:

Ученику предлагается прочитать рассказ, пересказать его и ответить на вопросы по содержанию прочитанного. Осознанность чтения оценивалась по количеству правильных ответов на вопросы к тексту. Далее представлены контрольные работы по чтению, используемые для исследования осознанности чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (Приложение №1).

Анализ результатов чтения:

* замена согласных, гласных;
* пропуск гласных, согласных;
* пропуск слогов или частей слова;
* перестановки;
* чтение по буквам, по слогам, целыми словами.

Анализ результатов уровня понимания прочитанного:

* полное понимание, ребенок ответил на все вопросы;
* неполное понимание, ребенок ответил не на все вопросы;
* отсутствие понимания прочитанного.

Методика составления рассказа по серии сюжетных возможности картинок предназначена для выявления возможности устанавливать пространственно - временные и причинно - следственные связи (Приложение №2).

Цели исследования. Выяснить:

* понимание ребенком причинно-следственных связей между картинками;
* способность составления рассказа по серии сюжетных картинок;
* способность пересказать.

Процедура проведения:

Ученику предлагается серия из 4 картинок. Разложить картинки «с чего все началось, что было потом, чем все закончилось». Составить рассказ по серии картинок и ответить на вопросы.

Анализ составления рассказа по серии сюжетных картинок:

* как начинает действовать (целенаправленно, хаотично, не задумываясь над очередной картинкой);
* замечает ли ошибки и исправляет их или не обращает на них внимания;
* нуждается ли ребенок в помощи;
* как принимает помощь;
* соблюдает ли причинно-следственные связи при составлении рассказа;
* на сколько вопросов ответил по содержанию.

Представим методику исследования учебных знаний по пересказу текста (Приложение №3).

Цель исследования. Выявить:

* понимание прочитанного;
* способность пересказать прочитанное.

Процедура проведения:

Ученику предлагается прочитать рассказ. Выстроить план рассказа. Пересказать содержание по плану. Ответить вопросы по содержанию.

Анализ результатов пересказа:

* соблюдает ли причинно-следственные связи;
* нуждается ли ребенок в помощи;
* на сколько вопросов ответил по содержанию.

Диагностические задания для определения уровня школьных знаний на вопросы по содержанию прочитанного. Осознанность чтения оценивалась по количеству правильных ответов на вопросы к тексту. Далее представлены контрольные работы по чтению, используемые для исследования осознанности чтения детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

2.2 состояние навыков чтения учащихся

Экспериментальные данные оценки техники чтения и понимания прочитанного приведены нами ниже. Процентное соотношение получилось следующее: 10% имеют высокий уровень сформированности навыков чтения, 20% - средний уровень, 70% - низкий уровень.

Оценка понимания прочитанного показала, что понимание при чтении про себя, как правило, совпадает с уровнем понимания при чтении вслух или выше этого значения. Вероятно, данный факт объясняется тем, что при чтении про себя ребенок меньше отвлекается на контроль своего произношения и лучше запоминает смысл прочитанного.

Кроме того, среди умственно отсталых школьников отмечается большое количество детей со специфическими стойкими и повторяющимися ошибками в процессе чтения, дислексиями. Симптоматика дислексии у умственно отсталых школьников характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения. Нарушения чтения у этих детей можно представить в виде следующих типичных проявлений: 1) неусвоение букв, 2) побуквенное чтение, 3) искажение звуковой и слоговой структуры слова, 4) нарушение понимания прочитанного, 5) аграмматизма в процессе чтения.

У умственно отсталых детей отмечается неусвоение букв разной степени выраженности. В одних случаях буквы совсем не называются, в других – заменяются другими. Наиболее частыми являются следующие замены: д – л, х – к, х – з, г – т, д – т, г – к.

Замены г – к, д – т можно объяснить фонетическим сходством звуков, которое обозначают эти буквы. Сходством по графическому признаку можно объяснить замены г – т, т – г. Сходные графические буквы х и к обозначают звуки, сходные по звучанию и артикуляции.

Отмечаются разнообразные варианты побуквенного чтения. В одних случаях дети не могут слить даже отдельные слоги, называя буквы поочередно. В других – дети после изолированного называния букв произносят слог слитно. В ряде случаев дети соотносят со значением прочитанные побуквенно слова. Часть детей осмысливает целые предложения и тексты, прочитанные побуквенно. У других наблюдается нарушение понимания прочитанного вследствие побуквенного чтения. Отмечаются многочисленные искажения звуко-слоговой структуры слова.

Есть дети, которые хорошо читают текст (по слогам или целыми словами), но плохо понимают прочитанное. Прочитав правильно слова, они не могут соотнести их с соответствующей картинкой, а прочитав текст, затрудняются в ответах на вопросы либо дают не соответствующие содержанию ответы.

Экспериментальные данные оценки составления рассказа по серии картинок:. 9% имеют высокий уровень, 21% - средний уровень, 70% - низкий уровень.

Анализ результатов исследования показал, что в целом уровень составления рассказа по серии сюжетных картинок, оказался на ближе к среднему уровню. Дети стараются устанавливать пространственно-временные и причинно-следственные связи.

Экспериментальные данные оценки понимания прочитанного: 20% имеют высокий уровень, 30% - средний уровень, 50% - низкий уровень.

Анализ результатов исследования показал, что в целом уровень понимания прочитанного, оказался на среднем уровне. Дети испытывали трудности при составлении плана к рассказу.

2.3 формирование осознанного чтения младшего школьного возраста

с нарушением интеллекта

На логопедических занятиях школьники приобретают новые речевые навыки и умения, которые затем совершенствуются в ходе учебного процесса. Например, учитель начальных классов имеет прекрасную возможность помочь детям в автоматизации поставленных звуков. Для этого при чтении текстов или заучивании стихов он напоминает ребенку, какие звуки нужно произносить правильно.

Программа обучения в начальных классах насыщена, ее условие детьми, имеющими отклонения в речевом развитии, затруднено. Поэтому учитель-дефектолог не дает заданий сверх программного материала, не перегружает дополнительной информацией.

При подборе упражнения, задания, предпочтение отдается не репродуктивным формам работы (списать, вставить букву, подчеркнуть), а тем, которые активизируют речевую и мыслительную деятельность ученика. Например, при дифференциации звуков предлагается сначала послушать слова и определить наличие заданных звуков (что получится, если в слове дачка изменить первый звук на т, п, к), проанализировать эти слова, расположить их по столбикам, подобрать подобные, составить с ними словосочетания и предложения. При этом используется разнообразная система сигналов обратной связи: символы, схемы, карточки, движения, т.е. формирование операций письма без тетради и ручки. Коррегируя звуковую сторону речи, они способствуют активизации словарного запаса, развитию внимания, памяти, способности к переключению.

Как показывает практика, подобные требования способствуют повышению результативности логопедической работы и лучшему усвоению учебного материала данными детьми. А выработать такое единство помогают взаимопосещения уроков и логопедических занятий.

***Комплекс упражнений.***

**1**.***Слитное прочтение двух стоящих рядом букв.***

Аа уа иа ия ея яя яю ее ею

Ед еж ек иж из ик ил им иф их ой!

Ом он ос от ош ус ух эх!

Ба – ба дя – дя па – па ма – ма

**2.*Чтение трехбуквенных сочетаний и слов.***

Ага бай сам шар пах

Выя дар дом бей ели

Ива тик хил зим лиф

Оси суп эта тел тот

**3.*Чтение буквосочетаний со стечением нескольких согласных в конце слова.***

Бокс борт борщ верх волк

Гонг диск матч мозг

Негр корт пунш факт

Морж мерз, но полз.

**4**.***Чтение слов отличающихся одной буквой.***

Мел – мель – мыл – мал – мял;

Мышка – мошка – мишка – миска.

**5**.***Чтение слов, в написании которых имеются одинаковые буквы.***

Сосна – насос; мех – смех; мышка – камыш; марка – рамка; марш – шрам; масло – смола.

6.***Подбери пару.***

Загар золотистый

Звонок занимательный

Забор знаменитый

Задача звонкий

Зубр зрелый

**7**.***Найди в каждом столбике слова, которые отличаются одной буквой. Соедини их стрелкой.***

Осы мак

Кот усы

рот кит

рак рог

**8**.***Скажи, чем похожи и чем отличаются.***

ДЕРЕВО и КУСТ, РУЧКА и КАРАНДАШ, ПОРТФЕЛЬ и СУМКА

***9. Каждый последующий слог произноси всё громче, затем всё тише:***

Ра-ру-ры-ри-рэ-ре. за-зу-зы-зи-за-зя

**10**.***Прочитай предложения с интонацией вопроса и ответа.***

Осенью грачи улетают на юг. Осенью грачи улетают на юг. Осенью грачи улетают на юг. Осенью грачи улетают на юг.

**11*.Прочитай и напиши названия птиц. Для этого******надо переставить слоги.***

НИЦАСИ РОКАСО ВЕЙЛОСО ЛИНФИ

**12**.**Читай слова в столбиках и строчках « по кругу»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Кит | и у кита | хомяки |
| кот | у кота | тюлени |
| заяц  бобр | растут у бобра | мотыльки сверчки |
| морж | у моржа | тигры |
| крот | отпустил | львы |
| лиса | и у лисы | мыши |

**Все слова первого столбика измени по образцу лиса - лисы.**

**Все слова третьего столбика измени по образцу; лисы – лиса**

13***.Прочитай скороговорку, причитывай по одном слову.***

У осы не усы, не усищи, а усики.

14***.Читай, причитывая по одному слову. А где ты сделаешь паузу и возьмёшь дыхание?***

Медведь не по одной ягодке срывает, а вес куст целиком обсасывает.

15.***Прочитай предложение с интонацией: удивления, осуждения, возмущения.***

Ну и жадный же ты, мишка!

16***.Читай: сначала тихо, а закончи чтение очень громко; сначала очень громко, а закончи очень тихо.***

Смотри, объешься - живот заболит.

17. ***Какие они по-твоему? Соедини слова стрелками.***

Волк осторожная, хитрая.

Лиса злой, жадный.

Заяц запасливая, пугливая.

18. ***Расставь правильно перепутанные слоги:***

дыш-когнёз

точ-ки-лис

гол-и-ки

19. ***Найди и напиши по пять слов, которые спрятались в этих слогах:***

Ли-са-ды-ра-ки-ты

ла-па-ра-но-ша-лун

20.***Найди в каждой строчке имя и напиши рядом.***

ФЫВАИВАНГОР \_\_\_\_\_\_\_\_\_

САШАИТЮБЬЛТ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

ОНМАКНГТАНЯ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

21***.Прочитай предложения. Следи за вдохом и выдо­хом.***

Была гроза (вдох) и гром. Была гроза и гром, (выдох). Саше не слышно было, (вдох) прошла ли гроза.

22.***Выдели голосом подчёркнутые слова.***

Почему киты молчат? Ничего не говорят.

Почему киты молчат? Ничего не говорят.

Почему киты молчат? Ничего не говорят.

23.***Предложение прочитай с интонациями: удивления, сомнения, радости.***

"Хорошо в лесу осенью!"

***24. Сопровождай фразу: "Я очень рад" различными жестами:***

- протяни радостно руку для приветствия,

- отдёрни руку испуганно,

- сердито пригрози пальцем,

- пожми равнодушно плечами,

- подзови хитро к себе.

25. ***Прочитай слова в порядке усиления действия:***

пронеслась, прошла, пробежала

26***.Соедини пословицы в левой части с половинкой правой.***

Ученье – свет, а по уму провожают

По одежде встречают, и не будет скуки

Не сиди сложа руки а неученье – тьма

27.***Исправь ошибку.***

Рог до ушей - хоть завязки пришей.

28***.Читай скороговорку « по кругу», увеличивая скорость.***

Наш Полкан попал в капкан.

.29***.Какой слог надо добавить, чтобы получились слова? Напиши эти слова.***

Мисс\_\_\_ реп\_\_\_ масс\_\_\_\_ чаш\_\_\_ лож\_\_\_\_\_

30***. Среди букв спрятались названия зверей. Найди и подчеркни.***

ФЫВАПРЕНОТМ

ЯЧСМЕДВЕДЬ

ЭЖДВОРОНАПА

КЕНРОМЫШИ

31.***Читай предложения, выделяя голосом выделенные слова***

Расставь паузы «/».

Лиса **тащит** **детям** то **мышк**у, то **птицу,** то **зайца**. Сядет в **сторону** и **следит** как лисята добычу **ловить** учатся.

32. ***К данным словам подбери слова с противополож­ным значением.***

Глубокая-? Длинная- ?

Чистая - ? Грустная- ?

Сядет - ?

33.***Читай как одно слово предлоги со словами.***

На рыбалку от воды к реке на берегу за поплавком

34. ***В каком порядке можно поставить эти слова?***

Ручей, лужа, пруд, река, море, океан, озеро

35.***Прочитай слова и найди среди них такие, которые можно читать наоборот.***

РЕКА, КАЗАК, СУМКА,

РЮКЗАК, ШАЛАШ, БЕРЁЗА.

36***.Ответь. Кто летает? Бегает? Плавает?***

Сорока, собака, воробей, щука, заяц, лещ, воро­на, аист, тюлень, снегирь, журавль, пчела, жи­раф, мышь, окунь, волк, синица, акула.

37***.Вычеркни буквы, которые повторяются дважды. Что написано?***

ТЮИГЮФРЖЯДЫШЧМЫКБЭМЗ ВЯЗЛЧАЭЕДСОПКАЖЭБОУШП 38.***Разбор значений слов-синонимов.***

На магнитной доске прикреплены таблички с написанными на них словами-синонимами. По возможности, слова подбираются к тексту произведения, читаемого на уроке. Значение слов объясняется самими учениками, в случае затруднений используется толковый словарь или словарь синонимов.

* *ключ – родник  
  воин - солдат, боец  
  зябнуть - стынуть, мерзнуть  
  забор - изгородь, плетень  
  стеречь - охранять, караулить, сторожить  
  храбрый - смелый, отважный, мужественный, бесстрашный*
* *Кичиться - он кичиться. Не кичись!  
  Важничать - он важничает. Не важничай!  
  Зазнаваться - он зазнается. Не зазнавайся!  
  Заноситься - он заносится. Не заносись!  
  Задаваться - он задается. Не задавайся!*

**И.А. Крылов «Ворона и лисица»**

*Смотреть - глядеть, взирать, глазеть, не сводить глаз*

«Лисица к дереву на цыпочках подходит,  
Вертит хвостом, с вороны *глаз не сводит*...»

***39. Подбор к данному слову слова с противоположным значением, объяснение значения слова, составление с этими словами словосочетания, предложения.***

* *Веселый - грустный (рассказ).  
  Веселое - грустное (выражение лица).  
  Веселый - скучный (день).*
* *Честный - нечестный, подлый.  
  «В книгах изображались люди злые и подлые, но рядом с ними были люди, каких я не видал, - люди честные, сильные духом, правдивые» (М.Горький «В людях»).*
* *Щедрый - скупой. Щедро - скупо.  
  Посмотрите значение этих слов в толковом словаре (или в словаре синонимов и антонимов). Как вы думаете, кого называют щедрым человеком, а кого - скупым. Составьте словосочетания и предложения со словами: щедро, расщедрился, не скупился, скупой. Объясните смысл выражений: «не скупился на похвалы, щедрой рукой, щедро наградил, скупая слеза».*

**40.Работа со смешанными рядами близких и противоположных по значению слов (синонимов и антонимов).**

Прочитайте слова близкие по значению. Объясните, как вы понимаете значение каждого слова. Какое качество обозначает это слово? О каком человеке так говорят? Подберите и прочитайте пары слов противоположных по значению.

Значение слов объясняется самостоятельно или при помощи словаря. Из читаемого на уроке текста подбираются отрывки, в которых встречаются предлагаемые слова.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *бедный убогий нищий  закрыть запереть затворить замкнуть  вежливый учтивый любезный деликатный  красивый прекрасный живописный привлекательный пригожий миловидный недурен собой* |  | *богатый состоятельный зажиточный  открыть отпереть отворить отомкнуть  невежливый неучтивый нелюбезный неделикатный*  *некрасивый безобразный уродливый непривлекательный неказистый неприглядный дурен собой* |

***41.Упражнения, направленные на определение смысловой структуры текста, связи смысловых частей текста.***

а) Найди ошибку.

|  |
| --- |
| *У котенка белая лапки. Дедушке Ване семь лет. Я вчера буду купаться. Мы завтра были на даче.* |

б) Собери рассыпанное предложение.

|  |
| --- |
| *Речка, под, тихая, блестит, солнцем. Грачи, из, теплых, возвращаются, в марте, стран. Берегов, у, начинала, по, вода, замерзать, утрам.* |

в) Собери текст из предложений.

|  |
| --- |
| *Появилась молодая травка. Он отправился на охоту. Зимой еж спал под кучей хвороста. Ежик вылез из-под хвороста. Но вот пришла весна.* |

г) Составь диалог.

|  |
| --- |
| *-Оля, можно взять твой карандаш? - -Мне нужен оранжевый. - -Я буду рисовать солнце.* |

д) Исправь текст.

|  |
| --- |
| *Летом Маша жил в деревне. В письме своему другу Оле он однажды нарешал: «Около нашей деревни есть сад. Там очень много грибов и ягод».* |

***42. Упражнения, направленные на развитие метафоричности речи школьников, правильного восприятия многозначности слов и выражений.***

а) Объясни, что значит:

*шишка на лбу, голова поезда, хвост поезда*

б) Объясни смысл выражения:

*На тебе обувь горит; в деревне загорелся дом; у тебя в руках все горит; у тебя щеки горят; в костре горят дрова.*

Для того чтобы дети лучше усвоили эти понятия, следует использовать «неправильные рисунки» на которых изображены предметы, упомянутые в выражениях, и действия, происходящие с ними. Далее учитель может попросить школьников определить, какое выражение употребляется в прямом, а какое в переносном смысле.

в) Подбери слово в словосочетании. Объясни значение словосочетания.

|  |
| --- |
| *Спинка девочки - спинка ... Ножка малыша - ножка ... Ручка ребенка - шариковая ... Собрание жильцов - собрание ... Погода не улице - погода ...* |

Слова для справок: *ручка, стула, книг, стола, в доме*.

|  |
| --- |
| *Хвост собаки - хвост ... Носик чайника - носик ... Идет ученик - идет ...* |

Слова для справок: *малыша, дождь, девочки*.

г) Объясни смысл выражения. Когда так говорят? Где слова употребляются в прямом, а где в переносном смысле?

* *Шляпа на голове. / Эх, ты, шляпа?  
  Ворона - птица. / Ну ты и ворона!  
  Человек вышел из леса. / Я совершенно вышел из себя!*
* Что может бежать? Кто может бежать?  
  *Бежит человек, собака, река, вода, время.*

д) Объясни смысл выражения.

|  |
| --- |
| *Платье девушки задело прохожего. / Прохожий задел платье девушки. Моя рука задела сумку. / Сумка задела мою руку. Моя сумка задела соседа. / Сосед задел мою сумку. Мяч ударил по голове футболиста. / Голова футболиста ударила по мячу.* |

Систематическое использование подобного рода заданий, безусловно, принесет положительные результаты. У школьников появится интерес к читаемым произведениям и умение самостоятельно разбираться в содержании читаемого, делать из него соответствующие выводы. В результате выполнения предложенных упражнений уточняется и обогащается словарный запас учащихся, развивается лексическая сторона речи, разрабатывается умение правильно строить предложения, правильно и последовательно излагать свои мысли. Появляется и развивается интерес и любовь к родному языку.

выводы по второй главе

Экспериментальные данные по оценке техники чтения и понимания прочитанного показали, что 10 % имеют высокий уровень сформированности навыков чтения, 30 % - средний уровень, 60 % - низкий уровень.

Оценка понимания прочитанного показала, что понимание при чтении про себя, как правило, совпадает с уровнем понимания при чтении вслух или выше этого значения. Вероятно, данный факт объясняется тем, что при чтении про себя ребенок меньше отвлекается на контроль своего произношения и лучше запоминает смысл прочитанного.

Кроме того, среди умственно отсталых школьников отмечается большое количество детей со специфическими стойкими и повторяющимися ошибками в процессе чтения, дислексия. Симптоматика дислексии у умственно отсталых школьников характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения. Нарушения чтения у этих детей можно представить в виде следующих типичных проявлений: 1) неусвоение букв, 2) побуквенное чтение, 3) искажение звуковой и слоговой структуры слова, 4) нарушение понимания прочитанного, 5) аграмматизмы в процессе чтения.

У умственно отсталых детей отмечается неусвоение букв разной степени выраженности: от неусвоения нескольких букв до неусвоения 20 – 25 букв. В последнем случае усваиваются лишь буквы, обозначающие гласные звуки (а, о, у) и длительные согласные (ш, с, ж и др.).

Отмечаются разнообразные варианты побуквенного чтения. В одних случаях дети не могут слить даже отдельные слоги, называя буквы поочередно. В других – дети после изолированного называния букв произносят слог слитно. В ряде случаев дети соотносят со значением прочитанные побуквенно слова. Часть детей осмысливает целые предложения и тексты, прочитанные побуквенно. У других наблюдается нарушение понимания прочитанного вследствие побуквенного чтения.

В классе есть дети, которые хорошо читают текст (по слогам или целыми словами), но плохо понимают прочитанное. Прочитав правильно слова, они не могут соотнести их с соответствующей картинкой, а прочитав текст, затрудняются в ответах на вопросы либо дают не соответствующие содержанию ответы. В эту группу нарушений чтения не включаются те нарушения понимания читаемого, которые объясняются искажением читаемого вследствие незнания букв, побуквенного чтения, искажения звуко-слоговой структуры слова, т. е. нарушениями технической стороны процесса чтения.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Одним из требований, предъявляемых программой школ к чтению умственно отсталых школьников, является осознанное чтение. Работа над осознанным чтением не ограничивается периодом обучения в начальных классах, она продолжается и остается актуальной на протяжении всех лет обучения умственно отсталых школьников. Чем старше становятся учащиеся, тем сложнее и объемнее тексты, в текстах закладывается более глубокий смысл, усложняется сюжетная линия и т. п.

Осознанное чтение – такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса чтения. Задача учителя помочь школьникам правильно осмыслить и понять читаемый текст, научить устанавливать смысловые связи в тексте, помочь осознать идейный смысл произведения. Вся работа, проводимая на уроке чтения, направлена именно на решение этих задач. Для этого учитель использует разнообразные методы: подготовка учащихся к восприятию текста через беседу, рассказ, экскурсия, демонстрация картин, иллюстраций, видеоматериала. Немаловажное значение имеет работа над незнакомыми и сложными для понимания словами и выражениями, анализ изобразительных средств художественного произведения, анализ текста, закрепление содержания прочитанного текста, составление различных видов планов, пересказов, а так же обобщающие беседы.

Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми протекает замедленно, характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина, Н.К. Сорокина). В процессе овладения чтением умственно отсталые дети проходят те же этапы, что и в норме. Однако, по данным Г.Я. Трошина, они овладевают ступенями чтения в 3 раза дольше, чем нормальные школьники. Ступени обучения чтению у них растягиваются во времени, а промежутки между ними более продолжительны.

Характерным для учеников школы VIII вида является то, что ребенок в одно и тоже время пользуется как примитивным, так и более совершенными способами чтения. Каждый из этапов процесса чтения у умственно отсталых детей характеризуется определенными трудностями. Так, усвоение букв представляет большую трудность для умственно отсталых первоклассников. Это связано с недоразвитием фонематического восприятия, с неразличением оппозиционных звуков, с несформированностью пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Особенно сложной задачей для умственно отсталых детей является слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется лишь на основе четкого представления о звуковой структуре слога. А функция фонематического анализа формируется у умственно отсталых школьников с большим трудом, сложным является для них и формирование обобщенного представления о слоге.

В процессе чтения слов, вследствие недифференцированности восприятия, для умственно отсталых детей почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое слово. У данной категории детей способность звуко-слогового синтеза часто снижена, происходит замедленное узнавание и понимание прочитанного слова.

Еще большие затруднения вызывает чтение предложений и текста. По вопросу о том, какую роль в процессе чтения у умственно отсталых детей играет смысловая догадка, существуют различные точки зрения. Так, Г.Я. Трошин отмечает, что у умственно отсталых гораздо чаще наблюдается чтение слов по догадке, чем у нормальных детей. По мнению же М.Ф. Гнездилова, смысловые догадки в процессе чтения проявляются у умственно отсталых детей очень редко. Оба автора указывают на большее количество, по сравнению с нормой, ошибок в процессе чтения.

Экспериментальные данные по оценке техники чтения и понимания прочитанного показали, что 20 % имеют высокий уровень сформированности навыков чтения, 40 % - средний уровень, 40 % - низкий уровень.

Оценка понимания прочитанного показала, что понимание при чтении про себя, как правило, совпадает с уровнем понимания при чтении вслух или выше этого значения. Вероятно, данный факт объясняется тем, что при чтении про себя ребенок меньше отвлекается на контроль своего произношения и лучше запоминает смысл прочитанного.

Кроме того, среди умственно отсталых школьников отмечается большое количество детей со специфическими стойкими и повторяющимися ошибками в процессе чтения, дислексия. Симптоматика дислексии у умственно отсталых школьников характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения. Нарушения чтения у этих детей можно представить в виде следующих типичных проявлений: 1) неусвоение букв, 2) побуквенное чтение, 3) искажение звуковой и слоговой структуры слова, 4) нарушение понимания прочитанного, 5) аграмматизмы в процессе чтения.

У умственно отсталых детей отмечается неусвоение букв разной степени выраженности: от неусвоения нескольких букв до неусвоения 20 – 25 букв. В последнем случае усваиваются лишь буквы, обозначающие гласные звуки (а, о, у) и длительные согласные (ш, с, ж и др.).

Замены г – к, ж – з, д – т, р – л можно объяснить фонетическим сходством звуков, которые обозначают эти буквы. Сходством по графическому признаку можно объяснить замены г – т, т – г, д – л. Причиной замен д – л является их сходство по нескольким признакам. Буквы д и л сходны не только графически, они обозначают также звуки, сходные по артикуляции.

В классе есть дети, которые хорошо читают текст (по слогам или целыми словами), но плохо понимают прочитанное. Прочитав правильно слова, они не могут соотнести их с соответствующей картинкой, а прочитав текст, затрудняются в ответах на вопросы либо дают не соответствующие содержанию ответы. В эту группу нарушений чтения не включаются те нарушения понимания читаемого, которые объясняются искажением читаемого вследствие незнания букв, побуквенного чтения, искажения звуко-слоговой структуры слова, т. е. нарушениями технической стороны процесса чтения.

Опираясь на результаты исследования, можно резюмировать:

1. Уровень сформированности навыков чтения в классе находятся на среднем уровне.
2. Большинство ребят еще используют чтение по слогам.
3. Уровень понимания прочитанного находится на среднем уровне.

Учитывая данную информацию, мы разработали комплекс упражнений, которые рекомендуем использовать на уроках чтения для выравнивания «картины» класса и совершенствования навыков чтения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе / А.К. Аксенова. - М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Безруких М.М. Проблемные дети / М.М. Безруких. – М.: УРАО, 2000. -127 с.
3. Воронкова В.В. Чтение/В.В. Воронкова, И.Е. Пушкова.- М.: Просвещение, 2004.-191 с.
4. Выготский Л.С. История развития психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.Т.3. – М.: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000. - 302 с.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. М.: Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2004. -312 с.
6. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский / Сост. Авт. вступ.ст. и библиографии Т.М. Лифанова. - М.: Изд-во ЭКСМО -Пресс, 1995. -326 с.
7. Дети с нарушениями развития: Хрестоматия / Сост. В.М.Астапов.- М.: Междунар. пед. акад.,1995. -416 с.
8. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М.Учпедгиз 1953, -20с
9. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1995. - 319 с.
10. Забрамная С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. -31 с.
11. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. -115 с.
12. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Х.С. Замский. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
13. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х.С. Замский. - М.: Просвещение, 1995. -517 с.
14. Зинкевич – Евстигнеева Т. Д. Как помочь «особому» ребенку / Т.Д. Зинкевич – Евстигнеева, Л.А. Нисневич. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
15. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей / Д.Н. Исаев. – Л.: Союз, 1982. - 206 с.
16. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. - СПб.: Союз, 2003. -226 с.
17. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика / А.А. Катаева, Е.А., Стребелева - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 208 с.
18. Климанова Л.В. Обучение чтению в начальных классах/ Л.В. Климанова, Школа,1999.-№18
19. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176.
20. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б.П.Пузанова. -М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 160 с.
21. Коррекционно-образовательная программа для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями / Под ред. Л.Б. Баряевой. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1996. – 87 с.
22. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Просвещение, 1985. -514 с.
23. Кузнецова И.В. Психолого - педагогическое обеспечение коррекционно - развивающей работы в школе / И.В. Кузнецова, Т.В. Ахутина, М.Р. Битянова - М.:НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского, Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. - 173 с.
24. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах /Р.И. Лалаева.- М.: Владос, 1999.- 260 с.
25. Лалаева Р.И.Устранение нарушений у учащихся вспомогательной школы.- М.: Просвещение, 1978.- 88с.
26. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников/ Р.И. Лалаева.- М.: Просвещение, 1983.- 136 с.
27. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: МГУ, 1985. – 318 с..
28. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития у детей / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 452 с.
29. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: 2000.
30. Малер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А.Р. Малер. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 268 с.
31. Майрамян Р.Ф. Семья и умственно отсталый ребенок / Р.Ф. Майрамян // Дисс. на звание канд. мед. наук. - М.: МГУ, 1976. – 201 с.
32. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2001. – 243 с.
33. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук - СПб.: Речь, 2003. – 372 с.
34. Мастюкова Е.М. Они ждут нашей помощи / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. - М.: Педагогика, 1991.- 158 с.
35. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина / Под ред. В.И. Селиверстова.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 408 с.
36. Настольная книга педагога - дефектолога / Серия « Сердце отдаю детям». - Ростов . / Д; «Феникс», 2005 . - 576 с.
37. Новая модель обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях VIII вида: Новые учебные программы и методические материалы./ Ред. А. М. Щербакова, институт коррекционной педагогики. Российская академия образования. – М.: Нц ЗНАС. – (коррекционная школа), 2002. - 179 с.
38. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Под ред. Б.П. Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
39. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И., Переслени, Л.И. Солнцева и др./ Под ред.Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия, 2002. – 412 с.
40. Педагогическая энциклопедия.- М.: Советская энциклопедия. -Т.2. 1968. – 114 с.
41. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников / Л.И. Переслени. - М.: Когито - Центр, 1996. – 389 с.
42. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова – М.: Флинта: Московский психолого-педагогический институт, 1998. – 104 с.
43. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. -160 с.
44. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1-4 классы / Под ред. В. В. Воронковой. – М.: Просвещение, 2001. - 192 с.
45. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под. ред. К.М. Гуревич, Е.М. Борисовой. - М.: Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
46. Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста. Проблемы изучения речи дошкольника /сост. Н.Н. Поддъяков; под ред.О.С. Ушаковой.- М.: Просвещение, 1994.- 238 с.
47. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: Комплект рабочих материалов/ Под. ред. М.М. Семаго. - М.: АРКТИ, 1998. – 116 с.
48. Психолого-педагогическая диагностика/ И.Ю.Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А.Добровольская и др. / Под ред. И. Ю.Левченко, С.Д. Забрамной. - М.: Издательский центр» Академия», 2003. - 320 с.
49. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – Челябинск: Репринт, 1997. – 120 с.
50. Светловская Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое?// Начальная школа, 2005. №2.
51. Семаго Н.Я. Сравнительный анализ структуры познавательной деятельности детей с вариантами отклоняющегося развития / Н.Я. Семаго // Сб. трудов Академии, посв.75-летию АКП и ПРО. - М.: Изд-во АКП и ПРО РФ, 2003. – 93 с.
52. Сорокин В.Н. Специальная психология / В.Н. Сорокин / Под. научн. ред. Л.М. Шипициной. - СПб.: Речь, 2003. – 224 с.
53. Специальная дошкольная педагогика и психология / Под. ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.
54. Специальная педагогика. / Под ред. Н.М. Назаровой.- М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 359 с.
55. Специальная психология. / Под ред. В.И. Лубовского.- М.: Академия, 2003. – 304 с.
56. Усанова О.Н. Специальная психология: система психологического обучения аномальных детей / О.Н. Усанова. - М.: МГПУ, 1990. – 412 с.
57. Щепетова Н.Н. Методика чтения в начальной школе/ Н.Н. Щепетова.- М.: Просвещение, 1955.- 223 с.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

приложение №1

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению. Входной срез.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
* умение отвечать на вопросы по содержанию.

ВАРИАНТ I

Обед для всех

Резкий ветер щиплет лицо и уши. В лису можно ходить только на лыжах. Лесные жители бегут к осине. Там корм для многих животных. Кору осины любят зайцы. Молодые веточки с аппетитом поедают лесные великаны – лоси. В тяжелую зимнюю пору осина выручает всех.

( Т.В. Игнатьева, Л.И. Тикунова)

Вопросы и задания:

* 1. Какое время года описано в рассказе?
  2. Кто кормится корой осины?
  3. Что любят лоси?

ВАРИАНТ II

Вороны

Лесные вороны живут парами. А живут они по двести и больше лет. Летят вороны и ос-мат-ри-ва-ют каждую поляну. Зимой они прилетают за кормом поближе к деревне.

( Г. Снегирев)

Вопросы и задания:

* 1. О каких птицах идет речь?
  2. Сколько лет могут жить вороны?
  3. Где кормятся вороны зимой?

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению за 1 четверть.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
* умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

По грибы

Меня послали в лес за грибами. Я набрал много грибов и хотел идти домой. Стемнел. Пошёл сильный дождь, и загремело. Я испугался и сел под большой дуб. Блеснула ослепительная молния. Я зажмурился от страха. Над моей головой затрещало, загремело. Гроза прошла. По всему лесу висели капли-сережки. В каждой капельке было по солнышку.

( По Л.Н. Толстому)

Вопросы и задания:

* + 1. Куда ходил автор рассказа?
    2. Что случилось, когда герой набрал грибов?
    3. Где автор пережидал грозу?

ВАРИАНТ II

Шалун

Падали и падали осенние листья на землю. Кот Вьюн караулил их. Он грозно хлопал лапой по листу. Вьюн думал, что это воробьи. Бабушка Дарья дала ему молочка. Кот лег на кучу листьев и заснул.

( Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

* 1. О ком говорится в рассказе?
  2. Как звали кота?
  3. Почему рассказ так назван?

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению за 2 четверть.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
* умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Тепло и уютно в доме

Тяжелым одеялом снег накрыл двор и дорожки в саду. Мальчик вышел на крыльцо. Ночью снег засыпал тропу. Маленький хозяин шёл осторожно, нога утопала в сыпучем снежном болоте. Руслан стал разгребать снег. Его брат Илюша помогал ему. Вот показалось и первая вязанка дров. Скоро в доме будет тепло и уютно.

(Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

* 1. Какое время года описано в рассказе?
  2. Зачем ребята пошли в лес? Как звали братьев?
  3. Почему в доме будет тепло и уютно?

ВАРИАНТ II

Хмурый день

Стоит хмурый зимний день. Я смотрю в окно. Мороз вывел на стекле нежные узоры. Вот трава, только белая. Вот сказочные цветы. Под пушистой сосной спит зверек. Тут странные следы. Кто их оставил? Куда они ведут?

( Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

1. Какое время года описано в рассказе?
2. Какие узоры мороз вывел на стекле?

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению за 3 четверть.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, осознанность);
* умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Кот и лиса

Жил-был мужик. У этого мужика был кот, только такой баловник, что беда! Надоел он до смерти. Вот мужик думал, думал, взял кота, посадил в мешок и понёс в лес. Принёс и оставил его в лесу.

Кот ходил, ходил и набрёл на избушку. Залез на чердак и полёживает себе. А захочет, есть – пойдет в лес, птичек, мышей наловит, наестся досыта – опять на чердак и полёживает себе. А захочет, есть – пойдет в лес, птичек, мышей наловит, наестся досыта – опять на чердак, и горя ему мало.

Вот пошёл кот гулять, а на встречу ему лиса. Увидела кота и дивится: «Сколько лет живу в лесу, такого зверя не видала!»

Поклонилась лиса коту…

( Русская народная сказка)

Вопросы и задания:

1. Расскажи, как кот жил в лесу.
2. «Увидела кота и дивится» - как сказать по-другому?
3. Почему удивлена была лиса?

ВАРИАНТ II

Весна на окне

Холодно. Идёт весь день колючий снег. А у нас на окне целый сад. На ветках тополя и берёзки распустились серёжки. На ветках липы показались зеленые листочки. С окна повеяло весной. На вишнёвых ветках уже есть цветочки.

( Л.И. Тикунова, Т.В. Игнатьева)

Вопросы и задания:

1. Почему так назвали рассказ?
2. Какие веточки распустили серёжки?
3. Где появились цветочки и листочки?

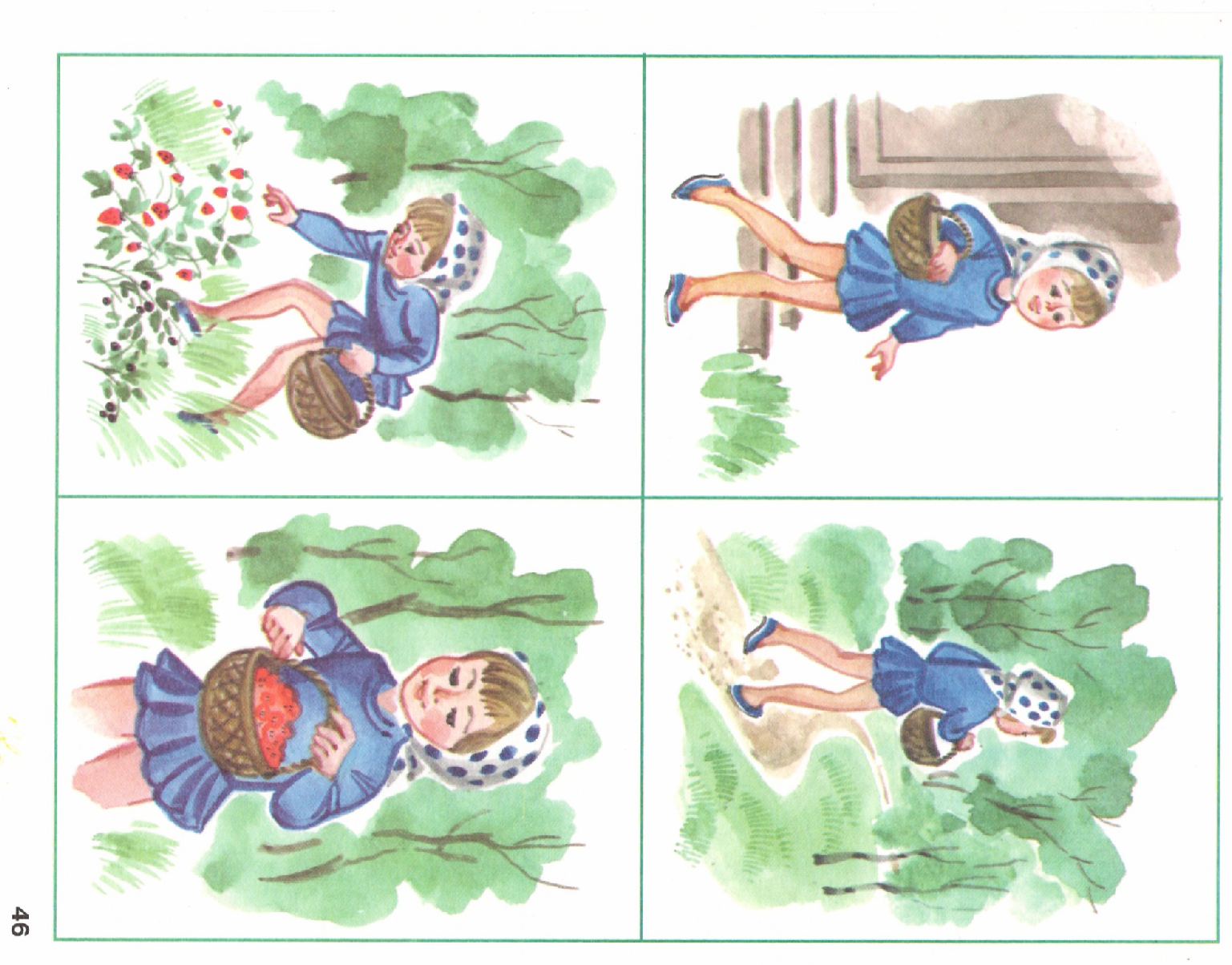
приложение №2

**Восприятие и понимание серии связанных единым сюжетом картин**

***Цели исследования.*** Выявить умение ус­танавливать причинно-следственные связи; делать обобщения; давать оценки восприни­маемым ситуациям; уровень речевого разви­тия ребенка.

***Процедура проведения.*** Ребенку предла­гают рассмотреть таблицы с изображением событий и положить их в необходимой смыс­ловой последовательности. После этого обсле­дующий предлагает ребенку составить по ним рассказ.

***Анализ результатов.*** При составлении рассказа некоторым из них нуж­на помощь со стороны взрослого (уточняю­щие вопросы). Попытки составить рассказ по на­водящим вопросам ограничиваются только рассказом по одной картинке. Помощь неэф­фективна.



приложение №3

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению. Входной срез.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, осознанность);
* умение отвечать на вопросы по содержанию, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Море таит в себе огромные богатства. Человек издавна ловит в море рыбу. Из морских водорослей приготовляют вкусные кушанья и питательный корм для скота.

Морская вода полезна для здоровья. На берегах морей строят дома отдыха, лагеря.

По морям плавают пассажирские и грузовые суда. Морские дороги соединяют дальние страны.

**Вопросы и задания:**

1. Сравни слова большой, огромный, гигантский. Чем они сходны по смыслу и чем различаются?
2. Озаглавь текст.
3. Какую пользу приносит людям море?

ВАРИАНТ II

Терем, терем, теремок,

Он затейлив и высок.

В нем окошки слюдяные,

Все наличники резные,

А на крыше петушки,

Золотые гребешки!

А в перилах на крылечке

Мастер вырезал колечки,

Завитушки да цветки

И раскрасил от руки.

В терему разные двери,

На дверях цветы да звери.

Н. Кончаловская

**Вопросы и задания:**

1. Расскажи, что ты узнал, прочитав о тереме старинном.
2. Озаглавь отрывок стихотворения.

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению за 1 четверть.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, скорость, осознанность);
* умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Именины осинки

Шиповник, наверное, с весны еще пробрался внутрь по стволу к молодой осинке. И вот теперь, когда время пришло осинке справлять свои именины, вся она вспыхнула красными бла – го – у – ха – ю – щи – ми дикими розами. Гудят пчелы и осы. Басят шмели. Все летят поздравить осинку и на этих больших именинах роски попить и домой медку захватить.

М. Пришвин

**Вопросы и задания:**

1. Какую картину ты нарисовал бы к этому рассказу?
2. О каком времени года повествуется в рассказе?
3. Кто поздравляет осинку с именинами? Как их назвать одним словом?

ВАРИАНТ II

Где она?

В очаге погасло пламя, Ну как стужа леденея

Стынет серая зола. Ночью с ног ее валит!

Уж пора прийти бы маме, Вдруг рванулась дверь входная,

Да нету – не пришла. В избу пар валом валит.

За окошком меркнет свет, Мать ступила на порог,

А ее все нет и нет. Говорит: - Ты где, сынок?

Я забился в угол дальний, Мне хотелось крикнуть: «Мама,

Мне игрушки не к чему … Дорогая ты моя!» -

С каждым мигом все печальней Но угрюмо и упрямо

В нашем маленьком дому. Брови вдруг насупил я

Будет ночь темным-темна… И сказал из темноты:

Где же мама? Где она? - А – а, здорово! Это ты?

**Вопросы и задания:**

1. Что почувствовал и переживал мальчик, когда был дома один? Назови слова, обозначающие эти чувства.
2. В какое время года происходят события?
3. Как ребенок хотел встретить маму?

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению за 2 четверть.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, скорость, осознанность);
* умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Воробьиный термометр

Воробьи у меня температуру показывают. Как термометры. Утром только взгляну в окно на кормушку – и уже знаю, тепло на улице или холодно, надевать рукавицы или шарф или не надевать.

Если воробьи гладенькие и поджарые, значит, тепло на улице, а если пухлые и взъерошенные, словно надувные шарики, значит, мороз трескучий, береги уши и нос!

И хоть бы когда подвели меня воробьишки!

По Н. Сладкову

**Вопросы и задания:**

1. Как автор узнавал температуру воздуха на улице?
2. Какими качествами должен обладать человек, чтобы замечать все вокруг?

ВАРИАНТ II

(Отрывок из произведения Б. Житкова)

Я жил на берегу моря и ловил рыбу. У меня была лодка, сетка и разные удочки. Перед домом стояла будка, и на цепи огромный пес.

Мохнаты, весь в черных пятнах – Рябка. Он стерег дом. Кормил я его рыбой. Я работал с мальчиком, и кругом на три версты никого не было. Рябка так привык, что мы с ним разговаривали, и очень простое он понимал. Спросишь его: «Рябка, где Володя?» Рябка хвостом завиляет и повернет морду, куда Володька ушел.

Б. Житкова

**Вопросы и задания:**

1. Расскажи, каким был пес Рябка?
2. Каким словом можно заменить слова «огромный»?
3. Кем был хозяин Рябки? Как ты узнал?
4. Придумай название отрывку.

***4 класс. Программа ГОБОУ Мончегорская КШ.***

***Контрольная работа по чтению за 3 четверть.***

**Цель работы:** проверить

* сформированность навыков чтения (способ, правильность, выразительность, скорость, осознанность);
* умение отвечать на вопросы, нацеленные на осознание причинно-следственных связей и по содержанию.

ВАРИАНТ I

Водолаз

Ходит по дну гавани водолаз, чистит дно. Вверху над во – до – ла – зом – плавучий кран.

Вот стальная балка торчит. Не ровен час заденет корабль днищем – беда.

Подошел водолаз к опасной балке, окутал ее тросом, зацепил крюком. Загудел на кране мотор, пополз крюк вверх, натянулся трос – вырвал балку.

И снова ходит по дну человек.

- Ну как, теперь порядок?

- Порядок! На дне, брат, тоже чистота нужна.

Г. Снегирев

**Вопросы и задания:**

1. Кто такой водолаз?
2. Какую работу выполнял водолаз?
3. Почему эта работа очень важная и нужная?

ВАРИАНТ II

Спор животных

Корова, лошадь и собака заспорили между собою, кого из них хозяин больше любит.

- Конечно, меня, - говорит лошадь, я ему соху и борону таскаю, дрова из лесу вожу; сам он на мне в город ездит; пропал бы он без меня совсем.

- Нет, хозяин больше любит меня, - говорит корова, - я всю его семью молоком кормлю.

- Нет, меня, - ворчит собака, - я его добро стерегу.

Послушал хозяин этот спор и говорит: «Перестаньте спорить по-пустому: все вы мне нужны, и каждый из вас хорош на своем месте».

**Вопросы и задания:**

1. О чем спросили лошадь, собака и корова?
2. Какую пользу приносят человеку все эти животные? Расскажи.
3. Каким был хозяин этих животных?