Федеральное агентство по образованию

Государственное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

Кафедра коррекционной педагогики

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Формирование навыков чтения у младших школьников

с нарушением интеллекта на уроках чтения с использованием игровых приемов

Выполнила: студентка ОЗО

специальность:

«Олигофренопедагогика»

Научный руководитель:

доцент кафедры кор. пед.

2011

Содержание

коррекционный чтение интеллектуальный недостаточность

Введение

Глава I. Теоретическое обоснование особенностей формирования навыков чтения у учащихся с нарушением интеллекта

1.1 Психофизиологические основы чтения

1.2 Трудности в формировании навыков чтения у детей с нарушением интеллекта в работах отечественных специалистов

1.3 Методы и приёмы формирования навыков чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью

Глава II. Коррекционно-педагогическая работа по устранению трудностей формирования навыков чтения у детей с недостатками интеллекта

2.1 Выявление уровня сформированности навыков чтения у учащихся с нарушением интеллекта 3 класса

2.2 Формирование навыков чтения у детей с недостатками интеллекта на уроках чтения с использованием игровых приемов

2.3 Результаты коррекционной работы

Заключение

Список литературы

Приложение

Введение

Чтение - сложный процесс, требующий умения узнавать буквенный состав слова, устанавливать связь с другими словами, интонационно верно передавать смысл читаемого. В процессе формирования полноценного навыка чтения у учащихся должны быть выработаны такие качества, как правильность, беглость, сознательность и выразительность.

Проблема обучения чтению является одной из актуальных в современной педагогической и психологической литературе. Это вызвано её большой практической значимостью.

Особую коррекционную направленность обучение чтению приобретает в специальной (коррекционной) школе VIII вида, определяя возможности умственного развития и речевой коммуникации её выпускников. В пределах данной проблемы особое значение приобретает вопрос первоначального обучения чтению школьников с недостатками интеллекта.

В дефектологической литературе, посвящённой вопросам формирования чтения у данной категории детей, раскрываются трудности протекания этого процесса, определяются возникающие при обучении проблемы (М.Ф. Гнездилов, А.К.Аксёнова, А.И.Граборов, Р.С.Левина, В.Г.Петрова, Н.К.Сорокина, Р.И.Лалаева и др.). Как показали исследования М. Ф. Гнездилова, Р. И. Лалаевой, Н. К. Сорокиной, Р. С. Колеватовой навыки чтения у умственно отсталых детей формируется медленно.

Чтение учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида характеризуется большим количеством ошибок (замены, повторы, пропуски, добавления букв, слогов, слов) и их стойкостью. В свою очередь нарушение правильности чтения затрудняет выработку навыка беглого и выразительного чтения, осознание читаемого текста.

По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой трудностей чтения является замедленный темп приёма и переработки зрительно воспринимаемой информации, трудность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность, внимание, бедность словаря и несформированность грамматического строя, затруднения в понимании логических связей - все это приводит к тому, что умственно отсталые дети читают текст со значительными искажениями. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учащихся массовой школы, становятся многочисленными, типичными для учеников вспомогательной и представляют собой явление довольно стойкое, сохраняющееся даже в старших классах и тормозящее развитие навыка беглого чтения.

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи приводит к нарушению сознательного чтения. Учащиеся испытывают трудности в осмыслении причинной зависимости явлений, в установлении последовательности событий. Даже имеющийся у детей прошлый опыт не всегда способствует правильному усвоению содержания произведения. Для умственно отсталых детей характерно фрагментарное усвоение читаемого материала.

Для успешного обучения чтению у ребёнка должны быть сформированы интерес и любовь к книге, умение воспринимать и понимать прочитанное, отвечать на вопросы по содержанию, самостоятельно пересказывать несложные произведения, определять своё отношение к героям. У нормально развивающихся детей эти качества и умения начинают формироваться и совершенствоваться в дошкольном возрасте.

Как показывают исследования, дети с олигофренией оказываются не готовыми к началу обучения, в том числе и к учебной деятельности на уроках чтения. Они приходят в школу, не зная букв, не владея элементарными фонематическими представлениями, с недостатками зрительного восприятия. В силу неоднородности контингента одного класса вспомогательной школы по характеру и степени сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности, дети в процессе обучения оказываются на разных этапах овладения навыком чтения. По мере усложнения программных требований к уровню развития навыков чтения возникает ряд новых трудностей.

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

Объектом исследования являются навыки чтения (беглость, сознательность, выразительность, правильность).

Предмет исследования – процесс формирования навыков чтения (беглости, выразительности, осознанности, правильности) учащихся с нарушением интеллекта 3 класса с использованием игровых приемов.

Цель исследования – изучение особенностей формирования навыков чтения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью 3 класса.

Для достижения указанной цели определены следующие задачи:

1. Изучить состояние проблемы в общей и специальной методической литературе;
2. Выявить особенности формирования навыков чтения у учащихся с недостатками интеллекта;
3. Разработать и опробовать игровые приемы формирования навыков чтения с учётом психофизиологических возможностей учащихся с нарушением интеллекта.

Методы работы:

1. Изучение и анализ литературных источников;
2. Психолого-педагогический эксперимент;
3. Наблюдение;
4. Количественный и качественный анализ полученных данных.

Глава I. Теоретическое обоснование особенностей формирования навыков чтения у учащихся с нарушением интеллекта

1.1 Психофизиологические основы чтения

Чтение, как вид деятельности, можно определить как процесс декодирования, то есть воссоздания звукового облика слова по его графической модели. Он состоит из серии отдельных операций: опознание буквы в её связи с фонемой (звукобуквенные связи); слияние нескольких букв в слог (навык слогослияния); слияние нескольких слогов в слово; интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу [16].

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

В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речи двигательного и слухового анализаторов, то письменная речь « является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием». Таким образом, Б.Г.Ананьев приходит к выводу, что письменная речь является зрительной формой существования речи. В ней моделируется, обозначается определёнными графическими значками звуковая структура слов устной речи [1].

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем.

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

Чтение – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации [6].Отсюда следует, что чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

В процессе чтения можно выделить 2 стороны:

-техническую (соотнесение зрительного образа с его произношением);

-смысловую, которая является основной целью процесса чтения.

Понимание осуществляется на основе звуковой формы слова с которым связано его значение [46]. Между этими сторонами существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны зрительное восприятие испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного.

При чтении, взрослый человек осознает лишь задачу, смысл читаемого, операции осуществляются как бы сами собой, автоматизировано. Однако эти операции являются разносторонними и сложными.

Чтение взрослого человека – это сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов. Каждый из этих этапов постепенно переходит из одного качества в другое. В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития.

В своих работах Т.Г.Егоров [19] выделяет следующие этапы:

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями.

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

1. Этап слогоаналитического (послогового) чтения

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

3. Становление синтетических приёмов чтения

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

4. Синтетическое чтение

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

Дальнейшее совершенствование процесса осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

Д.Б.Эльконин, исходя из психологического анализа самого процесса чтения, даёт такое его определение «Чтение есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения». Он считает, что основа обучения грамоте – работа не с буквами, а со звуками человеческой речи, и выделяет следующие ступени обучения начальному чтении [46; 13]

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

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

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

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

Нормально развивающийся ребёнок в большинстве случаев подготовлен к началу школьного обучения. У него хорошо развиты фонематический слух и зрительное восприятие, сформирован устная речь. Он владеет операциями анализа и синтеза на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира [9].

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

Первоклассники массовой школы довольно успешно переходят от побуквенного чтения к послоговому, что, в свою очередь, ведёт к более быстрому формированию навыков чтения слов и понимания их смысла. Ещё на этом этапе у школьников возникает феномен смысловой догадки, когда, прочитав слог, они пытаются осмыслить и произнести слово в целом, т.к. появившиеся в ходе обучения речедвигательные образцы ассоциируются с теми или иными словами. Появившаяся тенденция к смысловой догадке свидетельствует о возникновении нового, более высокого уровня понимания читаемого [44].

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используются термины: алексия – для обозначения отсутствия чтения и письма; дислексия – для обозначения частичного расстройства овладения чтением в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например при афазиях [8].

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

При определении сущности, порождающую ошибки, В.Г.Петрова отталкивается от основных симптомов – замедленность и крайней неправильности чтения. Все ошибки, наряду с замедленностью движения глаз, количеством остановок и т.д., являются лишь внешними выражениями процессов, стоящих за ними. Ошибки чтения, наблюдаемые у детей возникают на первично, а являются следствием каких-то более общих причин. Проявления: недостаточное проявление отдельных букв, не достаточное «слияния букв в слоги», неправильное прочитывание слов, фраз [36].

По мнению Г.Н.Флерова, переход от буквы к слогу совершается через усвоение «правил», которым подчиняются различные сочетания букв. «Если ученик понял, - говорил Флеров, - как следует прочитать слог [ма], то при встречи с подобными слогами ([ма], [му] или [са], [ха]), он догадается и сообразит, что этот слог нужно произнести, так же как и прочитанный слог [ма], т.е. одним дыхательным толчком. Если мы учим читать слоги, обратив внимание на то, что перед [и], согласную нужно произносить мягко, то, встретясь ученик легко сообразит подвести под сообщенное правило и способ чтения этих слогов».

Различные слоги не всегда оказываются равными один другому. Усвоение одних слогов еще не означает усвоение других. При этом характерно, что они различаются по своему типу, т.е. различие между слогами (-ма- и -мо-) будет иное и меньше, чем между этими двумя слогами, с одной стороны, и логами (-ми-) – с другой. В то же время слоги -ми-, -ме- различаются между собой меньше, чем оба они от слога -мы- и т.д.

Переход к послоговому чтению не исчерпывается простым понятием механического слияния. Он предполагает обобщенное усвоение определенных сочетаний букв представленных слогами. Самое существенное в этом процессе заключается в том, что это усвоение происходит не путем заучивания различных слогов, а путем усвоения общего принципа, которому подчиняются различные типы слогов [29].

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

При рассмотрении приведенных ошибок в литературе, напрашивается вывод о том, что ребенок с таким нарушением точно не знает, из каких звуков состоит слово, не знает он, и того, из каких букв оно состоит. Это отражается во всех примерах с наглядной убедительностью.

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

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

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

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

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

Г.Я.Трошин, М.Ф.Гнездилов отмечают, что ребёнок с проблемами в развитии в процессе овладения чтением проходит те же ступени, то и нормально развивающийся, но гораздо медленнее. Ступени обучения чтению растягиваются во времени и промежутки между ними более продолжительны. Вследствие этой замедленности каждая из ступеней получает наиболее полное и отчётливое выражение [14], [15].

Согласно В.В.Воронковой, характерная для умственно отсталых детей косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических к синтетическим приёмам чтения, в зависимости от структурной сложности слов. Начав читать по слогам, школьники с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных слов и, наоборот, прочитав первое слово сразу, пытаются также быстро прочитать и следующие, но, как правило, ошибаются [10] .

У данной категории детей, как отмечают М.Ф.Гнездилов [14], Г.И.Данилкина [18], В.Г.Петрова [36], формирование навыков чтения характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями, что связано с преодолением ряда недостатков и затруднений. Некоторые из них выявляются уже в период обучения грамоте: медленное запоминание букв, смешивание сходных по начертанию графем, недостаточно быстрое соотнесение звука с буквой, искажение звукового состава слов, трудности соотнесения прочитанного слова с конкретным предметом, признаком, действием.

Во вспомогательную школу приходят дети, различающиеся по возрастным и типологическим особенностям, по уровню дошкольной подготовки и психологической готовности к обучению. Это обстоятельство требует от учителя максимальной гибкости и продуманности при планировании занятий с учениками. «Нельзя задерживать продвижение одних, и понуждая других преждевременно переходить к более зрелым способам чтения. Нужно каждому, в соответствие с его индивидуальными возможностями, обеспечить постепенное развитие навыка» [22; 68].

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

1. Сохранение единства работы дл всех учащихся, хотя содержание учебных заданий и приёмы их выполнения для различных учащихся могут быть неодинаковыми;
2. Дифференциация требований к выполнению учебных заданий в соответствии с уровнем возможностей отдельных учеников;
3. Способы осуществления индивидуального подхода следует выбирать с таким расчётом, чтобы в результате их применения отстающие учащиеся постепенно выравнивались и могли включиться в коллективную работу наравне с другими.

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

В.В.Воронкова выделяет 5 групп учащихся и рекомендует соответствующие приёмы их обучения [12].

1. Дети с нарушениями фонематического слуха;

2.Дети с трудностями произношения;

3. Учащиеся с нарушениями зрительного восприятия и пространственной ориентировки;

4.Учащиеся с затруднением моторики глаза;

5. Учащиеся, у которых в большей степени нарушена познавательная деятельность.

Олигофрены читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного и начала второго слова, теряют строку. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учащихся массовой школы, становятся многочисленными, типичными для учеников вспомогательной школы и представляют собой явление довольно стойкое, сохраняющееся даже в старших классах и тормозящее развитие навыка беглого чтения [30].

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

Зрительные восприятия у детей данной категории обычно глобальны, не расчленены. В силу этого предъявляемая буква не воспринимается ими сразу как определённая структура входящих в неё элементов, а схватывается только в общем виде. Связь между буквой звуком устанавливается с большими затруднениями или часто нарушается, (ученик отбирает знакомые буквы, а назвать не может) [18].

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

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

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

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

Н.К. Сорокина [43]отмечает, что пространственная ограниченность поля зрения, замедленность мыслительной деятельности на долгое время привязывают умственно отсталых первоклассников к побуквенному чтению. Среди учеников 1-го класса оно наблюдается у 49% , имеющих нарушения чтения.

По данным Р.И. Лалаевой [29] у 65-70 % умственно отсталых первоклассников обнаруживаются дислексии. Их симптоматика характеризуется большим разнообразием, выраженностью и стойкостью ошибок чтения.

Таким образом, чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем.

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

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

1.2 Трудности в формировании навыков чтения у детей с нарушением интеллекта в работах отечественных специалистов

Уроки чтения в младших классах вспомогательной школы по А.К.Аксёновой [1] организуются как объяснительное чтение и ставят перед собой задачи развития у учащихся навыков сознательного, правильного, беглого и выразительного чтения, сообщения первоначальных сведений о природе и обществе, а также нравственного и эстетического воспитания учащихся.

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

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

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

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

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

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

Недостатки в сознательности чтения объясняются некоторыми особенностями умственно отсталых детей в восприятии художественных произведений [43].

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

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

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

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

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

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

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

Характерная для умственно отсталых детей косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических к синтетическим приёмам чтения, в зависимости от структурной сложности слов.

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

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

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

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

Как отмечает Н.К.Сорокина темп и скорость чтения у учеников одного класса различны. Средняя скорость чтения у умственно отсталых детей на третьем году обучения в 1,4 раза медленнее, чем у нормально развивающихся школьников. По её данным в среднем при прочитывании 100 знаков текста умственно отсталые тратят на 9 секунд больше, чем нормальные [43].

Подготовка к овладению этим навыком чтения начинается с четвертого года обучения, когда учащиеся в основном освоят чтение целыми словами. У них уже увеличилось поле зрения в результате упражнений, которые проводились во 2—3-м классах. Специальные занятия, направленные на ознакомление с окружающими предметами, явлениями, на развитие речи, создали достаточный запас представлений, помогающих детям быстрее осмысливать содержание доступных им текстов [3].

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

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

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

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

Как отмечает А.К.Аксёнова, в первые годы обучения умственно отсталые не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание, громко или наоборот тихо читают. В целом чтение отличается монотонным характером. При этом учащиеся коррекционной школы обладают неплохими способностями к выразительному чтению [2].

Лингвисты определяют интонацию как совокупность средств организации звучащей речи, отражающих ее смысловую и эмоционально-волевую стороны и проявляющихся в последовательных изменениях высоты тона, ритма речи., темпа речи, силы звучания, внутрифразовых пауз. и общего тембра высказывания.

Говоря о разнообразии приемов формирования навыков чтения Г.И.Данилкина подчеркивает, что успех будет достигнут только при условии, что учитель владеет ими сам и целенаправленно готовится не только к смысловому анализу произведения, но и к выразительному его прочтению [18].

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

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

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

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

Дети с нарушением интеллектуальной деятельности допускают большое количество ошибок: пропуски, искажения, повторы, замены и смешения букв, слогов, слов, что затрудняет выработку всех навыков чтения. Они испытывают трудности в осмыслении причинной зависимости явлений, в установлении последовательности событий.

В связи с затруднениями в осмыслении текста, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормально развивающихся детей. В первые годы обучения дети не соблюдают правильный темп чтения, логических пауз, неправильно распределяют дыхание. В целом чтение отличается монотонным характером. При этом учащиеся коррекционной школы обладают неплохими способностями к выразительному чтению [2].

1.3 Методы и приёмы формирования навыков чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью

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

Порядок изучения звуков и букв, слоговых структур определяется данными фонетики в современном её развитии. Но специфические особенности развития умственно отсталых школьников вносят некоторые коррективы в применение аналитико-синтетического метода во вспомогательной школе. Удлиняется срок обучения грамоте: на изучение каждого звука и буквы отводится большее количество времени для лучшего закрепления их; сходные звуки и буквы изучаются с определенным перерывом и после твердого усвоения каждого из них [37].

Каждый этап обучения чтению отличается решением каких-либо определенных задач. Но задачи предыдущего этапа остаются актуальными и на всех последующих этапах. На первом этапе основными задачами являются умение выделить звук, соотнести пройденные звуки и буквы, овладение обратным слогом и знакомством с прямым открытым слогом. На втором этапе все перечисленные задачи остаются, особенно задача соотношения звука и буквы, но центр тяжести переносится на овладения прямым открытым слогом и знакомства с закрытым слогом. Основной задачей третьего этапа является овладение чтением прямых слогов с мгновенными согласными, а также прямым открытым и закрытым слогом в мягком варианте. Задачи четвертого этапа на ряду с предыдущими включают в себя овладение чтением слов с йотированными гласными, когда они стоят в начале слова и составляют слог [10], [38].

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

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

Одним из эффективных приёмов работы по выработке у учащихся навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения, способствующие правильному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста [19].

Конкретными их задачами являются: установление связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения, накопление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова.

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

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

В процессе проработки связного текста учителю рекомендуется показать учащимся образец правильного чтения и затем неоднократно читать материал вместе с детьми.

Тренировка в чтении должна занять большую часть урока. Во избежание быстрого утомления школьников при однообразной работе, когда (особенно в младших классах) к одному и тому же тексту приходится возвращаться многократно, учитель, планируя повторное обучение, каждый раз модифицирует задания.

Учащиеся читают по цепочке (предложения текста прочитываются поочередно), абзацами (учитель называет ученика, который будет читать), по эстафете (сами дети называют товарища, который продолжает чтение), выборочно. Прием выборочного чтения дает возможность варьировать: школьники почитывают отрывок, ориентируясь на иллюстрацию, на вопрос учителя, на конкретное задание. Повторное чтение можно проводить при делении текста на части или озаглавливании их, при чтении по ролям, при подготовке к выразительному чтению и т. д. [1]

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

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

Для организации таких наблюдений можно использовать приемы предварительно спланированного чтения или контроля за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ими ошибок. Причем каждый ребенок должен читать не более одного - двух предложений, так как в противном случае школьники забывают ошибки и начинают придумывать их, добиваясь поощрения учителя.

Р.И. Лалаева рекомендует специальные приёмы, способствующие выработке правильного чтения [29]:

1. Звуко-буквенный анализ слов. Работа с классной разрезной азбукой. Трудное слово произносится по слогам, анализируется, составляется из букв разрезной азбуки и затем плавно прочитывается. Иногда трудное слово записывается на доске по слогам и прочитывается.
2. Чтение таблиц с трудными словами и предложениями. Их учащиеся сначала читают по слогам, затем слитно.
3. Чтение небольших текстов, написанных на доске. В текст включаются слова, в которых учащиеся чаще всего делают ошибки (слова со стечением согласных, с твердым и мягким знаками, слова с буквой *ё* и т. д.).
4. Самостоятельное выделение учащимся из текста слов, прочтение которых требует помощи учителя.
5. Своевременное объяснение значения слова.
6. Хоровое чтение трудной части рассказа. В след за этим данную часть читают слабые учащиеся.
7. Применение указок при чтении. Указка облегчает ориентировку на странице, помогает целостному, а поэтому правильному восприятию слова, мобилизует учащихся с неустойчивым вниманием, с нарушением зрительных восприятий.
8. Распределение частей текста для чтения между учащимися с учетом возможностей каждого.
9. Коллективное обсуждение правильности чтения отдельных учеников. Все учащиеся по своим книгам следят за чтением товарищей. После прочтения соответствующей части идет обсуждение качества чтения каждого ученика.

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

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

В развитии навыка сознательного чтения огромное значение имеют те виды занятий, которые проводятся в условиях школы, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения учителем, чтение текстом учащимися, анализ прочитанного при повторном чтение, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, творческая деятельность школьников [15].

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

Подготовительная работа в младших классах часто требуется создания наглядной конкретной ситуации, которая лежит в основе текста. Экскурсия в природу, на производство, демонстрация натуральных предметов, картинок, изготовление макетов имеют первостепенное значение для правильного понимания читаемого. В ряде случаев эта подготовка может осуществляться в виде беседы, в процессе которой актуализируется, и уточняются имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаются связи уже знакомого материала с предлагаемого в данный момент [10].

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

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

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

Особенно сложным во вспомогательной школе является анализ изобразительных средств художественного произведения. Трудность заключается в том, что недостатки образного мышления, обедненность конкретного чувственного опыта умственно отсталых детей не позволяют им ясно представить описанную в произведении картину, а общее недоразвитие абстрактного мышления затрудняет перенос признаков одного явления на другое [23].

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

Разбор изобразительных средств языка ведется не только с опорой на наглядные средства обучения, но и путем вербального сопоставления признаков двух сравнительных предметов, явлений, актуализации имеющихся у детей представлений, элементарного объяснения метафор, сравнений и т. п. Дальнейшая работа по закреплению разобранных слов и словосочетаний на уроках русского языка и развития речи поможет ввести этот словарь в активную речь детей [2].

Первоначальное чтениепроизведения имеет большое значение для правильного восприятия текста. Нередки случаи, когда выразительно прочитанный рассказ помогал учащимся правильно почувствовать эмоциональный настрой произведения без еще достаточного осознания всех связей, лежащих в его основе.

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

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

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

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

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

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

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

Работа над составлением плана прочитанного во вспомогательной школе начинается с III класса, причем составление картинного словесного плана в младших классах протекает коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбираются в виде вопросительных, повествовательных и реже назывных предложений [18].

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

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

Заключительной стадией работы над произведением являются творческие работы - рисунки к тексту, изготовление макетов, составление монтажей,

альбомов, инсценировки, а в старших классах, кроме того, сочинения на различные темы, связанные с прочитанным, изложения коротких отрывков.

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

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

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

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

Наибольшие возможности для развития сознательности чтения заложены в следующих видах работ:

1. предварительная беседа;
2. беседа в связи с разбором частей текста и всего рассказа в целом;
3. работа над планом и пересказом прочитанного;
4. словарная работа.

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

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

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

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

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

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

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

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

Тексты, предлагаемые ученикам III класса для чтения про себя, должны быть простыми по содержанию и слоговой структуре входящих в нее слов. В старших классах можно рекомендовать более сложные тексты, в которых отдельные слова учитель заранее объясняет. Однако и здесь количество незнакомых слов должно быть минимальным [37].

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

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

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

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

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

4. Чтение по ролям, драматизация текста.

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

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

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

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

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

В младших классах подготовительная работа часто требует создания наглядной конкретной ситуации, лежащей в основе текста. Экскурсии в природу, на производство, демонстрация натуральных предметов, картинок, изготовление макетов, анализ возможной ситуации имеют первостепенное значение для правильного понимания читаемого. Сравнение (в процессе экскурсий, демонстрации наглядных пособий) слов, употребленных в прямом и переносном значениях, составление картинного плана, широкое использование приема зарисовок в значительной мере способствуют преодолению недостатков в понимании младшими школьниками образных выражений.

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

Таким образом, из всего вышеизложенного, можно сделать следующий вывод. У учащихся с нарушением интеллектуального развития формирование навыков чтения характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями, что связано с преодолением ряда недостатков и затруднений.

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

Специфические особенности развития умственно отсталых школьников вносят некоторые коррективы в применение аналитико-синтетического метода во вспомогательной школе. Удлиняется срок обучения грамоте: на изучение каждого звука и буквы отводится большее количество времени для лучшего закрепления их; сходные звуки и буквы изучаются с определенным перерывом и после твердого усвоения каждого из них.

Наиболее сложным моментом в овладении навыком чтения является слияние звуков, обозначаемых буквами. Процессу слияния необходимо специально учить. Конкретными их задачами являются: установление связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференциация сходных единиц чтения, накопление в памяти слогов и слов, читаемых глобально, слияние в единый процесс восприятия и осмысления слова.

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

В развитии навыка сознательного чтения огромное значение имеет подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения учителем, чтение текстом учащимися, анализ прочитанного при повторном чтение, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, творческая деятельность школьников. Эти виды работы приобретают ряд специфических черт во вспомогательной школе.

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

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

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

Глава II. Коррекционно-педагогическая работа по устранению трудностей формирования навыков чтения у детей с недостатками интеллекта

2.1 Выявление уровня сформированности навыков чтения у учащихся с нарушением интеллекта 3 класса

Цель данного этапа – выявление исходного уровня сформированности навыков чтения (выразительность, беглость, правильность, сознательность) у детей с интеллектуальной недостаточностью.

В эксперименте принимали участие учащиеся 3-го класса (15 человек) специальной (коррекционной) школы VIII вида г. Читы.

Чтение проверялось индивидуально. Материалом для обследования служат специально подобранные тексты, доступные ребенку по объему и содержанию.

Обследование велось по следующим направлениям:

1. Изучение школьной документации (личные дела, медицинские карты, письменные работы);

Изучение документации показало, что в 1 класс зачислены дети с диагнозом:

1) 61% - олигофрения в степени выраженной дебильности

2) 26% -олигофрения в лёгкой степени

3) 13% - олигофрения в нерезко выраженной степени имбецильности

2. Индивидуальное обследование:

*-сформированность фонематического восприятия*

При обследовании фонематического слуха использовались общепринятые логопедические методы:

1) Определение отсутствия или наличия заданного звука в словах (слогах)

2) Повторение звуков или пар звуков, не имеющих акустико- артикуляционного сходства (с-м, щ-р, у-ч), а затем близких по звучанию и артикуляции (с-ш, з-ж, с-з, р-л, д-т)

3) Различение слов, близких по звучанию, но разных по смыслу и подбор к ним картинок

4) Повторение сходных по звучанию слов

5) Выделение гласного звука, стоящего в начале (конце) слова

6) Выделение согласного звука, стоящего в начале (конце) слова

7)Составление слова из заданного количества звуков (к, о, т; м, а, к; д, о, м)

Данные о выполнении заданий при обследовании фонематического восприятия свидетельствуют о трудностях, испытываемые детьми.

Результаты позволяют сделать вывод, что задание на выделение звуков оказалось для многих недоступным. Самыми многочисленными из всех допущенных ошибок являются: повторение первого слога или всего слова вместо выделения начального звука, называние любого другого звука, часто даже не присутствующего в слове (слоге).

Затруднения при составлении слов, характерные для всех учащихся, говорят о несформированной способности к синтезированию, восстановлению в своём представлении разделённых на звуки (слоги) слов.

В зависимости от характера допущенных в ходе обследования фонематического слуха ошибок, все ученики были разделены на две группы:

1) Дети с резким фонематическим недоразвитием (Маша Н., Миша Р., Артём Ш., Таня Ж., Вова Д., Вера У., Андрей Б.) – 7 человек

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп; затруднения в анализе не только нарушенных в произношении звуков, но и верно артикулируемых.

2) Дети с недостаточно сформированным фонематическим слухом (Паша Л., Женя Д., Алёша П., Серёжа Я., Аня Р., Ваня Я., Юля М., Женя К.)- 8 человек

-замены гласных и согласных, в основном, сходными по звучанию; пропуски звуков в словах со стечением согласных; искажения звуковой структуры слова.

Группа, принимавшая участие в эксперименте, неоднородна по выраженности дефекта: у учащихся с более сохранным уровнем интеллекта (диагноз: олигофрения степени умеренно-выраженной дебильности) уровень фонематического слуха соответствует низкому или среднему уровню. У учащихся с диагнозом олигофрения степени выраженной дебильности уровень фонематического восприятия соответствует низкому уровню.

Анализ специфических ошибок показал, что наиболее часто в речи детей встречаются замены звонких согласных глухими и наоборот; замены сонорных согласных (Л – Р, Л – Р, М – Н, М – Н, Л – Й); взаимозамены свистящих и шипящих звуков; взаимозамены свистящих звуков. Реже встречаются замены твердых согласных мягкими и наоборот – такие ошибки более характерны для учащихся первого класса.

Таким образом, в ходе эксперимента выявлены следующие особенности фонематического слуха умственно отсталых детей 3 класса:

* фонематический слух умственно отсталого ребенка находится на низком уровне развития;
* недостатки фонематического слуха приводят к затруднению дифференциации звуков, что способствует появлению специфических ошибок в устной и письменной речи;

*- состояние зрительного восприятия*

Обследование уровня сформированности зрительного восприятия детей с недостатками интеллекта проводилось по следующим параметрам:

1) Зрительный гнозис:

-называние предметов по их контурам

-называние недорисованных предметов

-называние перечёркнутых изображений

-выделение предметных изображений, наложенных друг на друга

-распределение предметов по величине

-подбор картинок к цветовому фону

-нахождение заданной фигуры среди других

-работа с разрезными картинками

2) Буквенный гнозис:

-выделение букв, наложенных друг на друга

-конструирование (реконструирование) печатных букв из бумаги

-определение букв в непривычном расположении

3) Зрительная память

-запоминание картинок

-расположение букв в заданной последовательности

4) Пространственное ориентирование

-умение ориентироваться на листе бумаги (верх, низ, середина)

-называние расположения предметных рисунков по заданию (между, под, за, над, в, справа, слева)

Обследование уровня сформированности зрительного восприятия учащихся с недостатками интеллекта выявило следующие ошибки:

1) неточное представление о форме, величине - 4 человека

Артём Ш., Вера У., Андрей Б., Женя К.

2) недоразвитие зрительной памяти – 6 человек

Вера У., Алёша П., Миша Р., Женя К., Паша Л., Аня Р.

3) трудности оптического и оптико-пространственного анализа – 6 человек

Андрей Б., Женя К., Миша Р., Ваня Я., Таня Ж., Вова Д.

4) нарушения пространственного восприятия и представлений – 3 человека

Миша Р., Вова Д., Таня Ж.

5) недифференцированность оптических образов – 5 человек

Миша Р., Ваня Я., Вера У., Андрей Б., Таня Ж..

*- уровень сформированности навыков чтения*

Уровень сформированности навыков чтения проверялся по следующим критериям на примере рассказа Л.Н.Толстого «Бабка и внучка», рассказа «Как строить гнездо»:

1. Способ чтения (побуквенное, послоговое, целыми словами).
2. Беглость (темп чтения, характерный для разговорной речи).
3. Выразительность (темп (нормальный, ускоренный, замедленный); ритм (нормальный, дисритмия); паузация (правильность расстановки пауз в речевом потоке); употребление основных видов интонаций).
4. Правильность (характер ошибок звукового состава слов (пропуски. перестановки, смешение букв, замены, искажение окончаний слов), наличие правильного ударения в словах)
5. Осознанность (умение передать общий смысл рассказа, вопреки деталям, которые могут увести в сторону случайных ассоциаций; воспроизвести последовательность событий; установить причинную зависимость явлений, понять временные отношения, доступно ли понимание подтекста).

Проведённое обследование показало, что нарушения чтения распространяются как на способы овладения чтением, так и на его темп и сознательность, правильность и выразительность.

Характеристика уровней (высокий, средний, низкий) овладения умственно отсталыми учащимися навыками чтения представлена в Приложении 1.

В соответствии с уровнем сформированности каждого из навыков чтения на момент обследования учащиеся были распределены на группы (таблица 1)

Таблица 1

Уровни развития навыков чтения

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Общее количество учащихся | Уровень развития навыка | Навык чтения | | | |
| выразительность | беглость | осознанность | правильность |
| 15 человек | Высокий | - | 2 человека  Женя К,  Паша Л. | 1 человек  Женя К. | 4 человек  Женя К.,  Паша Л. |
| Средний | 5 человек  Паша Л., Аня Р., Женя К., Юля М., Ваня Я. | 7 человек  Юля М., Ваня Я.Маша Н., Миша Р., Аня Р., Серёжа Я., Таня Ж | 6 человек  Паша Л., Юля М., Ваня Я., Аня Р., Серёжа Я, Маша Н. | 7 человек  Маша Н., Миша Р., Женя Д., Таня Ж., Алёша П., Серёжа Я. , Аня Р. |
| Низкий | 10 человек  Маша Н., Миша Р., Женя Д., Артем Ш, Таня Ж., Алёша П., Серёжа Я., Вова Д., Андрей Б., Вера У. | 6 человек  Женя Д., Артем Ш, Алёша П., Вова Д., Вера У,  Юля М. | 8 человек  Маша Н., Миша Р., Женя Д., Артем Ш, Таня Ж., Алёша П., Вова Д., Андрей Б., Вера У. | 4 человека  Артём Ш., Вова Д., Андрей Б., Вера У. |

Слабость зрительного восприятия, несовершенство грамматического словаря приводят к тому, что дети читают со значительными искажениями: пропускают, заменяют, переставляют слоги и буквы, теряют строку (низкий уровень).

Несформированность фонематического восприятия и представлений о звуковом составе слова приводит к специфическим нарушениям чтения, которые сказываются в замедленном усвоении звуко-буквенной символики, в трудностях слого-слияния, замене букв, искажении звуковой структуры слов, довольно низком темпе чтения и в отдельных случаях — в трудностях понимания.

Тщательное изучение устной речи этих детей обнаруживает определенные недочеты в развитии всех ее компонентов.

Что касается звуковой стороны речи, то у большинства школьников общая внятность речи низкая (средний уровень). Нередко они недоговаривают окончания, предлоги, нечетко произносят некоторые согласные звуки. Более выраженными у этих школьников оказываются затруднения в различении акустически и артикуляционно близких звуков. Некоторые из них затрудняются в воспроизведении слов сложного слого-звукового состава

У отдельных учащихся отмечается хороший темп чтения, но при этом сильно страдает его осознанность. Это свидетельствует о механическом чтении.

Наиболее нарушенной стороной чтения является его выразительность. Высокого уровня развития данного навыка не показал ни один из учащихся. Большинство учащихся не соблюдали правильный темп чтения, не умеют правильно распределять своё дыхание, нарушают логические паузы, страдает и сила голоса при чтении (слишком слабый или тихий, монотонный).

Чтение умственно отсталых учащихся часто носит угадывающий характер, с частой заменой одного слова другим. У них наблюдаются те же затруднения в технике чтения, которые отмечаются и у учащихся с фонематическим недоразвитием.

Кроме того, имеются ошибки, обусловленные недостаточным развитием лексико-грамматических средств языка. Довольно часто встречаются ошибки, связанные с недостаточным различением морфем слова (корня, суффикса, приставки), с неосознанием их смысловой роли. Отсюда замена одного слова другим, имеющим с ним общий корень или сходство по звуковому составу. Вместо опустил читают «пустил», вместо собрались — «добрались», набрели — «набрали». Но особенно много ошибок в окончаниях слов (днем — «днеревьев — «деревья»).

Эти ошибки происходят из-за того, что в основе догадки, возникающей у детей в процессе чтения, лежат признаки буквенного сходства слов, значение же их, структура и форма не учитываются детьми.

Наблюдается и недостаточное понимание прочитанного. Поскольку для понимания содержания нужен прежде всего достаточный запас слов, знание их значений, а также осознание связей между словами, можно считать, что у детей с интеллектуальной недостаточностью не полностью сформированы предпосылки правильного понимания прочитанного.

Например, читая рассказ «Как делают гнезда», Витя Р.(средний уровень навыка осознанного чтения) выделил как недостаточно знакомые такие слова и словосочетания: рыхлые, в укромном местечке, неровность, реденькая травка.

Вследствие непонимания этих слов многое из содержания текста осталось для него непонятным. Он уловил лишь общий смысл рассказа, но пересказ прочитанного оказался неполным, недостаточно точным из-за неправильного осмысления и отдельных слов, и связей между ними. Вот какие объяснения он давал некоторым из указанных выше выражений: реденькая травка — «это маленькая травка», нехитрая постройка — «это значит построить такой дом», неровность — «это стена такая круглая».

Ещё труднее для умственно отсталых учащихся оказалось установление причинных связей. При этом можно отметить расхождение между языковой, логической и смысловой формами.

Например, отвечая на вопрос «Почему?» Маша Н. (низкий уровень развития навыка осознанного чтения) ограничилась соединением двух предложений, относящихся к данному объекту, союзом «потому что», не раскрывая существенных в контексте данного рассказа связей.

Наличие в тексте союзов, предлогов, относительных и указательных слов (местоимений, наречий) усложняет понимание межфразных связей.

Фонетико-фонематические, лексические и грамматические трудности, отмеченные у детей рассматриваемой группы, наслаиваясь и дополняя друг друга, приводят к значительным нарушениям чтения.

Сознательность чтения характеризуется рядом особенностей. При попытке пересказать содержание текста большая часть учащихся не смогла вспомнить начало рассказа, не смогла воспроизвести события в правильной последовательности, установить причинную зависимость явлений. Затрудняло усвоение содержания прочитанного непонимание отдельных слов.

Осознанность прочитанного значительно повышалась при помощи в виде наводящих вопросов.

Нарушения чтения у детей - это особые, специфические затруднения, которые связаны с недостаточной готовностью языковых процессов, формирующихся в ходе развития речи. Нарушения, как было показано выше, имеют различную структуру и степень выраженности от отдельных затруднений и специфических ошибок до общих резко выраженных трудностей формирования письма и чтения.

По итоговым результатам обследования развития навыков чтения учащиеся были разделены на три уровня: (табл.2, рис.1)

Таблица 2

Итоговый уровень развития навыков чтения

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Общее количество учащихся | высокий | средний | низкий |
| 15 человек | - | 8 человек | 7 человек |



Рис.1. Итоговый уровень развития навыков чтения

1) Первый уровень характеризуется достаточно высокими показателями развития всех навыков чтения. Чтение учащихся характеризуется отсутствием ошибок при чтении. Обследование устной речи свидетельствует о достаточном уровне развития звукопроизношения. Это в свою очередь положительно сказывается на беглости чтения.

Учащиеся данной группы способны тормозить побочные связи и устанавливать систему связей из элементов текста, проникать во внутренний смысла произведения.

2) Второй уровень характеризуется недостаточным овладением техникой чтения в результате неполноценности языкового развития, связанного со звуковой стороной речи, с формированием обобщений, касающихся звукового состава слова. В этих случаях у детей отмечается недостаточная готовность производить звуко-буквенный анализ и синтез слов

Страдает правильность чтения по причине трудностей овладения звуко-буквенной символикой и словослиянием.

Учащиеся этой группы понимают внутренний смысл рассказа. Они умеют установить и те смысловые связи, которые выражены и сформулированы в самом тексте. Нередко текст воспринимается ими фрагментарно: учащиеся останавливаются на отдельных доступных словах или выражениях, не всегда устанавливая связи между элементами текста.

3) Третий уровень нарушения чтения более глубокий. Его характеризуют нарушения усвоения письменной речи в целом. Он наблюдается при недостаточной сформированности фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка

Ошибки на замену одних букв другими, типичные для фонематического недоразвития, наблюдаются в этих случаях на фоне большого количества ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматических средств языка, задерживающих полноценное формирование морфологических обобщений, а трудности в технике чтения сопровождаются выраженными недостатками в понимании читаемого. Правильность чтения сильно нарушена.

Учащиеся не могут установить систему связей, понять общий смысл и значение элементов рассказа. Они искажают значения отдельных слов, их грамматических и смысловых связей.

*Вывод:* Таким образом, трудности в овладении чтением у учащихся начальных классов имеют разный генез, что обусловливает как степень выраженности, так и общую тяжесть проявлений.

Результаты обследования свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы по развитию навыков чтения – беглости, выразительности, осознанности, правильности.

2.2 Формирование навыков чтения у детей с недостатками интеллекта на уроках чтения с использованием игровых приемов

Цель этапа – проведение коррекционной работы по воспитанию навыков чтения у умственно отсталых учащихся 3 класса с использованием игровых приемов.

Важнейшей стороной техники чтения является правильное произношение слогов и слов без искажения их звукового состава.

При чтении небольших текстов имеется возможность обратить самое пристальное внимание на правильное прочтение слов.

При воспитании *правильности* чтения особое внимание было уделено чтению учащихся показавших средний (Маша Н., Миша Р., Женя Д., Таня Ж., Алёша П., Серёжа Я., Аня Р.) и низкий уровни (Артём Ш., Вова Д., Андрей Б., Вера У) его сформированности. С последними была проведена и индивидуальная работа.

В качестве важного направления работы было выделено совершенствование звуко-буквенного анализа и синтеза в целях устранения таких нарушений как пропуски, перестановки, замены, нарушения норм орфоэпии (дети часто читали как написано, т.е. орфографически, а не орфоэпически):

1. Найти в слове согласные и гласные, ударные и безударные, мягкие и твёрдые, звонкие и глухие.
2. Найти слова из 1,2,3-х слогов
3. Прочитать слова с правильным ударением
4. Найти слова с ударением на 1, 2, 3-ем слогах
5. Назвать звуки по порядку
6. Назвать количество гласных и согласных.

При формировании рациональных способов чтения были использованы следующие приёмы:

1. Чтение с пометами

ка-ран-даш, кАрАндАш, ка/ран/даш.

1. Чтение с подготовкой

ра-рва-рвали, то-строй-строить

1. Чтение многосложных слов
2. Чтение небольших текстов в различном темпе (по слогам, целыми словами)
3. Составление слов и слогов.
4. Чтение слогов и слов по подобию

Эффективным направлением при воспитании правильности чтения являлось следующее направление - развитие умения прогнозирования текста. Для этого использовались следующие приёмы:

1. Чтение слов с одинаковыми приставками, суффиксами, корнями

-дровами, травами; зима, земля; вьюга, вьюн, вьют.

1. Чтение устойчивых сочетаний (девица красавица)
2. Нахождение в тексте слов, похожих по буквенному составу или слов в тексте, написанных на доске
3. Нахождение в абзаце слов по заданию учителя
4. Прочитать начало предложения, а его конец найти в тексте
5. Чтение предложений по догадке (даём начало и вопрос Чем может закончиться?)
6. Чтение слов по нижним или верхним половинкам букв
7. Вставить в текст на доске слова из читаемого упражнения
8. Составить пословицу из частей и найти абзац текста, к которому её можно отнести
9. Упражнения на словоизменения или словообразования
10. Чтение слов, написание которых отличается одной-двумя  
    буквами или порядком их расположения:

кто — кот следы — слезы

так — тот мука — муха

12. Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем:

лес — лесок шел — пошел

трава — травка нырял — нырнул

Виды упражнений для выработки правильности чтения подбирались с учетом общего уровня развития у детей навыка чтения, в частности, характера их ошибок, а также в зависимости от особенностей структуры слов текста, прорабатываемого на уроке.

Проводя эти упражнения постоянно обращалось внимание учащихся на единый принцип образования слогов с одной и той же гласной, т.е. на сохранение положения губ при произнесении не только гласного звука, но и каждого слога с этим гласным.

Предварительное прочитывание слоговых структур заканчивалось чтением слова: Ра \ три \ трам-вай \ трамвай

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

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

Речевая зарядка отлично служит и целям коррекции личности умственно отсталого ребенка. В момент хорового чтения ученики осознают себя частью классного коллектива. Замкнутые, мало общительные дети в совместной деятельности ведут себя более свободно, раскованно.

Виды упражнений, используемых на речевых зарядках:

1. Дифференциация сходных слогов и слов ла — ра ма — мя дом — том

ло — ро мо — мё Дима — Тима

лу — ру му — мю кадушка — катушка

2. Чтение слогов по подобию:

а о у

ма мо му

са со су

ла ло лу

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

3. Чтение слов по подобию:

сом Маша шапка

лом Даша Лапка

ком Паша папка

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

4. Чтение слогов и слов с подготовкой:

о-то-сто — стол с-то — сто-ит

у-ту-сту — стул с-та — ста-ли

а-ра-вра — враг

с-ня — сня-ли

Предварительное прочитывание слоговых структур заканчивается обязательным глобальным чтением слова: а-ра-тра — трам-вай — трамвай.

5. Чтение слов, отличающихся одной — двумя буквами или порядком их расположения:

кто — кот следы — слёзы

так — тот мука — муха

рам—как лыжи — ложись

6. Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем:

лес — лесок шёл — пошёл

трава — травка нырял — нырнул

решила — решала увидел—увиделся

7. Чтение слов, начинающихся с одной и той же приставки, но имеющих разные корни:

прошёл увял

проделал увёл

просмотрел увёз

8. Чтение скороговорок, двустиший с отработанными слоговыми структурами

Был у бабушки баран бил он бойко в барабан

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

Виды упражнений для речевой зарядки выбирались с учетом общего состояния навыка чтения у детей, и в частности характера их ошибок, а также в связи с особенностями структуры слов изучаемого текста. В зарядку включаются наиболее трудные элементы языкового материала.

Речевая зарядка проходит с наибольшим эффектом, если она непосредственно предшествует чтению текста самими детьми. К этому моменту содержание произведения ученикам уже знакомо из чтения учителя. Слова, отобранные для речевой зарядки, легче осмысливаются детьми, поскольку ранее они были восприняты в контексте. После первого чтения слов выясняется значение тех из них, которые не знакомы школьникам или которые, по мнению учителя, могут быть неточно поняты ими. На речевую зарядку отводится четыре-пять минут в зависимости от объема материала.

Например, перед чтением текста можно дать учащимся задания: «Читай по подобию», «Читай с подготовкой», «Сравни».

1. ди — ли — ти; Дин-ка, наш-ли, о-ни, дети;
2. ли-шли — наш-ли; та-ста — ста-ли; во-дво — дво-ре; ко-кор — корм;

3) т-ть, ит-ить, сит-сить, но-сит — носить.

Перед текстом «На ферме» выполняется следующее упражнение:

а-ла-фла — флаг о-ло-фло — флот о-но-мно — мно-го

Прочитывая данные строки, ученик повторяет весь процесс образования слова путем наращивания букв в слогах..

Если позволял материал текста, из рассказа выделялась группа слов, в которой слоги со стечением согласных можно получить путем наращивания второго согласного к одному и тому же звуку.

Например, из текста о зиме берутся слова: снежки, снегопад, специальный, скорый, скользко, случилось.. Материал в таблице группируется:

с-не-сне — снеж-ки — снежки

с-не-сне — сне-го-пад

с-пе-спе — спе-ци-аль-ный

с-ко-ско — скольз-ко

с-ко-ско — ско-рый — скорый

с-лу-слу — слу-чи-лось

Ученики прочитывают, следя за указкой, согласную букву, потом слог, включающий эту букву, затем читают слово по слогам, а некоторые слова — целым словом.

Важно учить умственно отсталых школьников внимательно вглядываться в каждую часть слова. С этой целью учащимся предлагалась группа упражнений «Кто самый внимательный».

Например, при работе с текстом «Говорящий флажок» заранее прочитывались такие слова:

флажок говорит работа работай

флажки говорящий рабочие работает

флажков говорящие рабочему работают

разговаривает рабочий

Чтение столбиков слов проводилось как игра по рядам, с оцениванием выполнение задания соответствующим количеством баллов каждому ряду.

Второй вариант этого упражнения — чтение слов, сходных по звуковому составу, но отличающихся одной или несколькими буквами, либо порядком их расположения.

Группу таких слов проще выделить из стихотворного текста, например из стихотворения «Что говорят двери»: дверь — поверь, на коне—на мне .

Если же в тексте не было группы таких слов, проводилось это упражнение на произвольно подобранном материале, в основу которого взять все же слова из текста, например: стать — спать — опять («На льдине»).

Для проведения речевой зарядки необходимы определенные наглядные пособия и прежде всего таблицы. Изготовление постоянных таблиц требует большой затраты времени. Удобней сделать планшетку в виде наборного полотна с четырьмя-пятью рядами пазов, куда вставляются карточки с буквами, слогами и словами, накопление которых идет из урока в урок. Другой вариант - на фланелеграфе, когда обратная сторона карточек делается из бархатной бумаги, легко удерживающей их на полотне из фланели, или на магнитной доске.

Предварительные упражнения в *правильном чтении* решали задачу совершенствования произносительных навыков, поскольку прочтение слогов и слов предполагает четкость их артикулирования. Однако данные упражнения прежде всего готовят детей к правильному прочтению слов текста.

Наиболее оптимальным для проведения подобного рода упражнений является тот этап урока, который непосредственно предшествует чтению текста самими детьми. Содержание произведения им уже знакомо из чтения учителя.

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

при-на-крыл-ся не-про-буд-но

кру-жит-ся пе-ле-но-ю

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

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

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| белый | снегом | солнце |
| на землю | поле | мало |
| тихо | стали | зима |

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

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

Полезна данная игра, когда в тексте много родственных слов.

Например, снег, сне...ный, сне...овой, сне...ки.

«Кто самый внимательный?» Учащимся предъявляют пары слов, различающиеся одной-двумя буквами, их количеством, расположением (зима — земля, потемнело — потеплело). Дается определенное время на прочтение каждой пары. Школьники должны сказать, какие два слова они прочитали.

«Шепни на ушко». На доске записываются слова и закрываются полосками. Полоски снимают поочередно на короткий промежуток времени и возвращают на место. Ученики должны прочитать и шепнуть на ухо учителю, какое слово они прочитали. Правильно назвавшим слово вручают игровые жетоны.

«Бегущая лента». Слова записываются на полоске бумаги. Лента постепенно разворачивается. Школьники должны успеть прочитать и запомнить слова (не более двух-трех).

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

Тренировка в чтении занимала большую часть урока. Когда к одному и тому же тексту приходилось возвращаться многократно задания каждый раз модифицировались. Дети читали по цепочке (предложения текста прочитываются поочередно), абзацами (учитель называет ученика, который будет читать), по эстафете (сами дети называют одноклассника, который продолжит чтение), выборочно.

Прием выборочного чтения дает возможность варьировать задание: школьники прочитывают отрывок, ориентируясь на иллюстрацию («Рассмотри рисунок. Подбери к нему строчки из рассказа»), на вопрос («Как выглядит лес после первого снега? Прочитай этот отрывок еще раз»), на конкретное задание («Прочитай последние строчки из сказки и запомни их»).

Для формирования навыка правильного чтения организовывались наблюдения учащихся за чтением друг друга: медленное чтение учителем, комбинированное чтение (когда в тексте выделяются предложения для чтения их хором. Перед детьми ставилась задача вовремя включиться в хоровое чтение), сопряженное чтение (когда текст начинает читать учитель вместе с учениками. Затем на время он замолкает, а дети продолжают читать хором), контроль детей за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ошибок.

Каждый ребенок читал не более одного-двух предложений, так как в противном случае дети забывали действительные ошибки и начинали придумывать их, чтобы получить поощрение учителя.

В формировании навыка беглого чтения большую роль играла смысловая догадка.

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

* Прочитайте заголовок, скажите, о чем пойдет речь в этом рассказе.
* Рассмотрите иллюстрации к тексту. Какой рассказ можно составить на их основе?
* Прочитаем первую часть текста. Как вы думаете, чем закончится рассказ?
* Прочитайте предложение. Догадайтесь, какое слово здесь пропущено.
* Закончите предложение.
* Вставьте по смыслу пропущенные сочетания слов.
* Прочитайте первую часть предложения. Составьте его вторую часть.

Чтобы сосредоточить внимание учащихся на смысловой стороне предложения, просили их сначала прочитать его про себя, а затем вслух с заполненными пропусками, не делая остановок перед пропущенными словами или словосочетаниями (Наступила дождливая .... Дует холодный ... .). Затем выполняется грамматическое или орфографическое задание.

Упражнения подобного рода приучают детей прогнозировать одно-два слова, ориентируясь на контекст. При этом процесс чтения заметно убыстряется, так как ученик в момент произнесения предыдущих слов мысленно успевает воссоздать последующие слова.

Учащимся с низким уровнем (Женя Д., Артем Ш, Алёша П., Вова Д., ВераУ, Юля М) сформированности навыка беглого чтения для того чтобы они научились осмысливать то, что читают про себя, использовались различные по степени сложности задания, которые давались перед чтением текста.

1. Прочитай и выполни то, что написано на карточке.
2. Найди в тексте на два (три) вопроса, записанных на диске.
3. Подготовьтесь к ответу своими словами на несколько вопросов, записанных на диске.
4. Подготовьтесь к пересказу прочитанного.
5. Выбери и запиши слова, которые ты не совсем хорошо понимаешь.
6. Раздели тексты на части по данному плану.
7. Озаглавь части рассказа.
8. Самостоятельно раздели текст на части.
9. Выбери слова и выражения, помогающие раскрыть характер действующего лица.

Развитие *выразительного* чтения

Чтобы читать правильно и чётко нужна содружественная работа речевого дыхания, голоса, артикуляционного аппарата.

Для постановки правильного дыхания проводилась дыхательная гимнастика, например:

1. короткий вдох носом, длительный выдох через рот;
2. короткий вдох ртом, длительный выдох через нос ,

короткий вдох ртом и длительный выдох через рот

3. короткий вдох носом и длительный выдох через нос

Так как большая часть класса не владеет выразительным чтением на достаточном уровне, то воспитанию данного навыка было уделено пристальное внимание. На индивидуальных занятиях работа была продолжена с учащимися с низким уровнем навыка выразительного чтения (Маша Н., Миша Р., Женя Д., Артем Ш, Таня Ж., Алёша П., Серёжа Я., Вова Д., Андрей Б., Вера У.).

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

Для отработки умений регулировать силу голоса, воспроизводить мелодику и темп речи учителя использовалось хоровое чтение какой-либо части произведения. Материалом для упражнений подобного рода также служили предложения из читаемого текста или четверостишия, используемые на физкультминутках.

Например, формирования умения регулировать силу голоса в соответствии со смыслом произносимого текста дети заучивают стихотворение в процессе произношения его во время пауз на уроках чтения и сопровождая движениями. Учащиеся изображают мышей, произносят слова почти шепотом, складывают ладошки, прижимают их к груди и приседают все ниже и ниже:

Тише, тише, тише, тише! Наш усатый кот на крыше.

Прием подражания образцу выразительного чтения оставался ведущим. При этом образец выразительного чтения давался в первую очередь учителем.

Наиболее эффективным являлось чтение по ролям. Однако, учащимся было трудно вступать в общение друг с другом.

Начиналась эта работа с чтения диалогов из учебника, либо напечатанных на индивидуальных карточках, либо написанных на доске. Слова каждого действующего лица записывались разным цветом. Такого же цвета полоски получают ученики, которые исполняли определенные роли.

После первого чтения сильными учащимися полоски передавались другим детям; обращалось внимание на недостатки, которые присутствовали в первом чтении, и диалог воспроизводился еще раз.

После отработки умения находить слова автора школьники отыскивали их в том же диалоге, но напечатанном в учебнике, и прочитывали его по ролям еще раз. Для создания реальности обстановки, в которой происходит диалог действующих лиц, желательно использовать некоторые элементы сценического реквизита: детали одежды, мебели, полумаски зверей и др.

Работа над темпом и мелодикой речи, над тоном и силой голоса в процессе чтения текстов связывалась с определением характера персонажей, их возраста, ситуации, в которой они находятся.

Кроме того обращалось внимание детей на авторские характеристики речи персонажей («прошептал», «вскрикнул», «испуганно произнес») и предлагалось им самостоятельно передать при чтении указания автора.

Известно, что если слово состоит более чем из 3-4 букв, то органы зрения во время его фиксации в процессе чтения воспринимают некоторые части слова недостаточно отчетливо. Восполнение этого достигалось прогнозированием буквенно-словесного выражения и смыслового содержания слова.

В процессе чтения читающий прогнозирует правильное чтение букв, целого слова, иногда догадывается о последующем слове, о сочетании слов во фразе, о грамматическом их выражении. Без умения прогнозировать в процессе чтения нельзя добиться достаточно быстрого темпа чтения. Поэтому детей тренировали в узнавании звуко-буквенного образа слова, ориентируясь лишь на отдельные его элементы. Для этого использовались следующие упражнения:

1) чтение слов с одинаковым началом:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| зы  во да  лы | сы  бу ря  ду | ма  Ма ки  ша | си  гу ща  бы |
| Пе — тух   * нал * сок * пел | Та — нец   * бун * бор * зик | Но — ги   * ты * жи * ша | Со — да   * ва * кол * вет |

2) чтение слов с одинаковой концовкой:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| - мка  рамка  сумка  дымка  кромка | - ечка  печка  речка  гречка  свечка | - ёнок  утёнок  лисёнок  телёнок  слонёнок | - чек  лесочек  песочек  сыночек  щеночек | - чик  ключик  летчик  пальчик  мальчик | - ка  белка  кошка  банка  булка |

3) чтение форм одного и того же слова:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| у стола до стола  от стола  из-за стола | о столе  в столе  на столе  к столу | над столом  под столом  перед столом  из-под стола |

После прочтения слов учащиеся составляли предложения.

4) чтение однокоренных слов:

Сад: садовник, садик, садить, садовник.

5) чтение слов с одинаковыми суффиксами и приставками

ок: сынок, ветерок, грибок, дубок, лесок.

ист: фигурист, журналист, гитарист.

По: побежать, поговорить, подумать.

Пере: переписать, перешить, переехать.

6) работа с рифмованными текстами:

Ты-ты-ты, ты-ты-ты, ноты, соты, тын, цветы.

Мы-мы-мы, мы-мы-мы, мамы, темы, мыс, умы.

Бы-бы-бы, бы-бы-бы, губы, зубы, быт, дубы.

Ды-ды-ды, ды-ды-ды, виды, воды, дым, сады.

Подобные упражнения обеспечивают довольно высокий уровень мыслительной активности ребят в процессе обучения чтению.

Для формирования *беглости* чтения, так же как и любого другого его качества, важна многократность упражнений в самом чтении. Для этой цели каждое повторное чтение сопровождалось различными заданиями:

-чтение по абзацам на основе указаний учителя,

-чтение с эстафетой,

-выборочное чтение,

-воображаемая и подлинная запись читаемого текста на магнитофон.

Для работы с детьми по формированию навыков чтения нами были разработаны и использованы различные игровые приемы. Все представленные ниже задания носят непринужденный игровой характер:

***1. Чтение строчек наоборот по словам:*** написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т.д.

Это упражнение развивает тонкость движения глаз и является подготовительным для последующих упражнений.

***2. Чтение строчек наоборот по буквам:*** написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке.

Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа, при этом исключается прогнозирование.

***3. Поочередное чтение слов нормально и наоборот:*** первое слово читается как обычно, второе наоборот.

Это упражнение развивает способность речедвигательной системы работать в условиях двух противоположных установок: на хорошо знакомые образы и штампы и на новые, неожиданные комплексы.

***4. Чтение только второй половины слов:*** при чтении игнорируется первая половина слова (граница определяется на глаз) и озвучивается только последняя.

Это упражнение акцентирует для ребенка конец слова как существенную его часть. Формирует навык побуквенного анализа.

***5. Чтение “зашумленных” слов:*** ребенку предлагаются карточки со словами, прочтение которых затруднено из-за различных линий, штрихов, простых рисунков, пересекающих буквы. Степень затруднения подбирается индивидуально для каждого ребенка. (Приложение 3)

Это упражнение закрепляет в памяти целостные образы букв.

***6. Чтение пунктирно написанных слов:*** предлагаются карточки со словами, буквы в которых написаны не полностью, а пунктирной линией. Степень разрушения букв может постепенно увеличиваться.

***7. Чтение наложенных друг на друга слов:*** слова на карточках написаны так, что одно слово нагромождается на другое, пересекается с ним. Количество смешанных слов и плотность их наложения может увеличиваться.

***8. Чтение строчек с прикрытой нижней половиной:*** чистый лист бумаги накладывается на строчку так, чтобы верхние части букв были хорошо видны, а нижние не видны.

***9. Чтение строчек с прикрытой верхней половиной:*** упражнение аналогично первому, только прикрывается верхняя часть строчки.

В этом упражнении есть секрет – упражнение с хитринкой. Дело в том, что ребенок может заметить, что когда читается верхняя строчка по половинкам букв, в это время нижняя полностью открыта, и сообразит, что гораздо выгоднее успеть быстро прочитать ее, пока она открыта, чтобы потом, когда ее закроют быстро выдать готовый результат. Многие дети быстро переходят на эту стратегию, а это именно то, что нужно для увеличения скорости чтения!

Эти два упражнения формируют сразу несколько значимых учебных качеств:

1. Сильная игровая мотивация;
2. Чтение про себя (т.к. это надо скрыть);
3. Словесно-логическая память (т.к. необходимо удержать в памяти сразу несколько слов и сохранять их несколько секунд)
4. Распределение внимания и умение выполнять одновременно как минимум 2 задачи (чтение заданной строчки вслух и чтение нижележащей строчки про себя)
5. Расширение поля зрения.

Если взрослый заметит, что ребенок поступает именно так, то надо незаметно этому способствовать и передвигать лист медленнее.

Это упражнение одно из наиболее сильных в описываемом комплексе и на него необходимо тратить как можно больше времени.

***10. Поиск в тексте заданных слов:*** задаются 1-3 слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем - на слух. Желательно, чтобы слова встречались в тексте несколько раз. Отыскав их, ребенок может подчеркнуть их или обвести в кружок.

Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска. А так же развивает словесную память.

Особую пользу это упражнение приобретает, если ребенку последовательно предлагать различные слова в одном и том же тексте и при этом просить его проделывать это в максимально быстром темпе.

Возможно использование приема соревнования. Сталкиваясь с такими задачами, ребенок постепенно переходит от простого просмотра текста к его осмысленному прочтению с элементами запоминания некоторых слов.

***11. Чтение перевернутого текста:*** страница обычного текста переворачивается вверх ногами, т.е. на 180 градусов. Задача ребенка, двигая глазами справа налево, прочитать текст.Говорится, что ребенок совершает путешествие по перевернутому миру и ему крайне необходимо быстро научится в нем читать.

Это упражнение способствует:

1. Формированию в памяти ребенка целостных эталонов букв;
2. Развитию умения сочетать побуквенный анализ со смысловым прогнозированием окончания слов;
3. Если это упражнение изменять таким образом, что поворачивать текст на 90 или 270 градусов, то это упражнение окажется полезным для совершенствования координации движения глаз и точности переработки воспринимаемой информации в затылочном отделе коры мозга.

***12. Восполнение пропусков букв в словах:*** предъявляется напечатанный текст с пропущенными буквами (количество пропусков зависит от уровня подготовки ребенка). Пропуски отмечаются пробелами или точками.

В таких заданиях пропуски встречаются двух видов:

1) пропуски в словах, известных ребенку из прошлого опыта чтения, например, *старик*, *внучка;*

2) пропуски, которые могут быть заполнены на основе анализа предшествующих или последующих слов, например, окончание в слове *сделали* можно поставить, когда прочитаешь следующее слово *они.*

Восполнение пропусков первого вида способствует быстрому чтению и внутреннему анализу целого слова, учитывая и соотнося его первые и последние буквы в едином зрительном образе.

Восполнение пропусков второго вида формирует умение учитывать контекст каждого слова, обращать внимание на соседние слова, забегая глазами вперед, что типично для хорошо сформированного навыка чтения.

Это упражнение способствует так же развитию словесно-логической памяти, благодаря остановкам из-за пропуска букв возникает необходимость удерживать в памяти прочитанное ранее.

***13. Складывание слов из половинок:*** берется от 3 до 10 слов, каждое из них пишется на двух маленьких карточках. Чтобы первая его часть была написана на одной карточке, а вторая на другой (Приложение 4).

Ребенку предлагается быстро сложить карточки так, чтобы получились осмысленные слова. В более сложном варианте предлагаются слова, похожие по написанию. Для выполнения этого упражнения можно использовать как индивидуальную работу ребенка, так и работу по группам, и работу в парах.

Это упражнение развивает способность по отдельному фрагменту высказывать догадку обо всем слове в целом и сразу же подтверждать ее недостающим фрагментом. Кроме того, формируется установка на побуквенный анализ слова.

***14. Чтение текста через слово:*** ребенку дается установка читать текст не как обычно, а перескакивая через слово.

Это упражнение:

1. Вносит разнообразие, оживление в процесс чтения;
2. Создает у ребенка ощущение возросшей скорости чтения;
3. Развивает произвольное внимание;
4. Способствует развитию глазодвигательной активности.

***15. Нахождение заданных букв среди строчек с разным шрифтом, размером и цветом:*** ребенку предлагается стимульный материал с рядами напечатанных букв. Буквы на карточках различного цвета, шрифта и размера. Ребенку задают найти в строчках 1-3 буквы и подчеркнуть их. (Приложение 5)

Это упражнение развивает способность узнавания букв русского алфавита, изображенных несколькими способами, что необходимо при чтении текстов художественной литературы. Кроме общеучебных умений, это упражнение развивает произвольность внимания.

***16. Чтение текста, написанного с использованием разных шрифтов:*** детям предлагается произведение или отрывок, написанный разными шрифтами, буквами разного размера и цвета.

Это упражнение более сложное, чем предыдущее, т.к. требует от ребенка большего внимания, а так же осознания прочитанного. Если использовать это упражнение при групповой работе в виде чтения по цепочке, то необходимо прослушивание и осмысление предыдущих отрывков текста.

Представленные выше упражнения направлены на формирование и коррекцию первого компонента навыка чтения – *техники чтения.*

Вторым компонентом навыка чтения является *понимание текста.* Ниже представлены упражнения, которые помогут развивать данный компонент.

***17. Игра “Пять вопросов”:*** ребенок загадывает слово, а дети задают ему вопросы о значении этого слова. На вопросы можно отвечать только “да”, “нет” и “не знаю”. Задается только 5 вопросов. Дети должны угадать слово, которое загадал ведущий.

***18. Поиск противоположных предметов:*** называется какой-либо предмет. Надо перечислить как можно больше предметов, противоположных заданному. Противопоставлять предметы можно, беря за основу разные свойства и признаки предмета.

***19. Найди противоположные слова:*** в каждой строчке даются 5 слов, из которых нужно выбрать 2, имеющих противоположное значение. Например,

1) постоянно, всегда, стойко, неторопливо, никогда;

2) любой, некоторый, какой-нибудь, этот, никакой;

3) принимать, тратить, сомневаться, отбрасывать, экономить;

4) жизнерадостный, незаметный, добрый, выдающийся, глубокий.

***20. Нахождение внутритекстовых связей:*** ребенку предлагается расставить строчки стихотворения в нужном порядке. Например:

В косматой его бороде.

Трещит по замерзшей воде,

Идет, по деревьям шагает.

И яркое солнце играет. (Н.А. Некрасов)

На велосипеде.

Задом наперед.

А за ними кот

Ехали медведи (К.И.Чуковский)

По Заставе Ильича

В доме восемь дробь один

По прозванью Каланча

Жил высокий гражданин (С. Михалков)

Итак, мы рассмотрели различные игровые приемы и способы, которые мы использовали для повышения качества чтения учащихся.

Особого внимания требуют дети с затруднениями в сознательном чтении. Работа с ними проводилась, в том числе и индивидуально (Маша Н., Миша Р., Женя Д., Артем Ш, Таня Ж., Алёша П., Вова Д., Андрей Б., Вера У.).

Использовались такие задания:

* Прочитать предложение и ответить на вопрос.
* Прочитать предложение и выполнить соответствующее действие.
* Повторить прочитанное предложение.
* Пересказать прочитанный текст.
* Найти в тексте ответ на заданный вопрос.
* Придумать конец или начало к прочитанному тексту.

При чтении текста обязательным моментом являлась подготовка учащихся к его восприятию:

* 1. словарная работа;
  2. выразительное первоначальное чтение произведения учителем;
  3. чтение текстом учащимися;
  4. анализ прочитанного при повторном чтение;
  5. составление плана;
  6. пересказ;
  7. работа над выразительными средствами художественного произведения;
  8. характеристика героя;
  9. творческая деятельность школьников.

Подготовительная работа часто требовала создания наглядной конкретной ситуации, которая лежала в основе текста. Это достигалось при помощи экскурсии в природу, город, показа натуральных предметов, картинок, изготовление макетов, беседы, в процессе которой актуализируется, и уточняются имеющиеся в опыте детей представления, понятия, устанавливаются связи уже знакомого материала с предлагаемого в данный момент.

Анализ текста производился в процессе повторного чтения или совмещался с первичным чтением произведения учащимися.

В ходе последовательного разбора содержания внимание акцентировалось на отдельных существенно важных моментах и дети постоянно подводились к пониманию всего произведения в целом.

Закрепление содержания прочитанного текста осуществлялось не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, показа диа-, видеофильмов на эту же тему, но и с помощью иных приемов и средств:

-соотнесения отдельных мест текста с иллюстрациями, помещенными в книге;

-зарисовки персонажей;

-установления сходства и различия между прочитанным произведением и конкретной жизненной ситуацией.

Такой характер работы помогает образно представить сюжет рассказа, четко установить связи между явлениями и поступками действующих лиц, соотнести литературный материал с их собственным жизненным опытом.

Картинный или словесный план составлялся коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбирались в виде вопросительных, повествовательных и реже — назывных предложений.

Учитывая сложность этой работы для умственно отсталых детей, быструю потерю интереса к ней использовались дополнительные приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность.

-использование в качестве плана для пересказа предметных картинок, фиксирующих содержание каждого предложения текста, серии сюжетных картин;

-рассказывание по цепочке, по отдельным пунктам плана, определенным для каждого ряда,

-рассказывание на соревнование по рядам;

-пересказ отдельных эпизодов, когда задание одному из учеников предлагают сами дети;

-узнавание рисунка среди других на основе рассказа автора этого рисунка.

Чтобы повысить работоспособность детей на всех этапах урока использовались следующие приемы:

1. Следите за чтением товарища, отметьте его ошибки, ответьте на вопросы;
2. Текст на карточках размечается цветными карандашами на небольшие части из одного-двух предложений. Каждый из учащихся читает предложения, подчеркнутые тем цветом, которым закрашена его полоска;

3. В тексте отмечаются те места, которые будут прочитаны коллективно. Текст по заданию учителя читают отдельные учащиеся, остальные следят, когда нужно прочитать хором указанные предложения или отрывки).

Работа по развитию навыков правильного, беглого, осознанного и выразительного чтения протекала в единстве. Нельзя сказать, что формированию или развитию какого-либо из данных навыков отводилось определённое место. Главной задачей уроков было – воспитание полноценного навыка чтения, т.е. единства всех вышеназванных качеств.

2.3 Результаты коррекционной работы

После проведения обучающего эксперимента было организовано контрольное обследование, имеющее цель определить эффективность проделанной работы по воспитанию навыков чтения у учащихся 3 класса с интеллектуальной недостаточностью.

Таблица 3

Уровни развития навыков чтения

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Общее количество учащихся | Уровень развития навыка | Навык чтения | | | |
| выразительность | беглость | осознанность | правильность |
| 15 человек | Высокий | 4 человека | 6 человек | 3 человека | 5 человек |
| Средний | 7 человек | 5 человек | 7 человек | 7 человек |
| Низкий | 4 человека | 4 человека | 5 человек | 3 человека |

Наибольшие трудности при формировании навыков чтения вызвала работа по воспитанию навыка осознанного чтения. У отдельных детей с недостатками интеллектуальной деятельности сохранилась фрагментарность восприятия читаемого. Однако искажение смысловой структуры встречается значительно реже.

Значительно возросший уровень развития фонематического восприятия и представлений о звуковом составе слова способствовал уменьшению количества таких нарушений при чтения как пропуски, замены, перестановки слогов и букв. Это положительно отразилось на правильности и осознанности чтения.

В связи с повышением уровня беглости и осознанности чтения улучшилась его выразительность. В отличие от начала работы после контрольного обследования выявлен высокий уровень развития навыка выразительного чтения у 4 учащихся. Они умеют соблюдать правильный темп чтения, логические паузы.

Наблюдаются положительные тенденции в становлении осознанности прочитанного. Большинство учащихся находятся на среднем уровне развития данного навыка. При попытке пересказать содержание текста большая часть учащихся правильно воспроизводит события в правильной последовательности, устанавливает причинную зависимость явлений.

Сократилось количество учащихся, чтение которых характеризуется реализацией только технической стороны, без смысловой обработки.

По результатам обследования развития всех навыков чтения учащиеся были разделены на три уровня:

Таблица 4

Итоговый уровень развития навыков чтения

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Общее коли-чество учащихся | Высокий | | Средний | | Ниже среднего | | Низкий | |
| До | После | До | После | До | После | До | После |
| 15 человек | - | 5 человек | 8 человек | 6 человек | - | 5 человек | 7 человек | - |



Рис.2. Сравнительный график уровня развития навыков чтения до и после обучающего эксперимента

После обучающего эксперимента значительно возросла группа с высоким уровнем развития навыков чтения. При чтении учащиеся соблюдают основные интонационные требования. Техника чтения учащихся этой группы достаточна высока.

Исчезла группа учащихся с низкими показателями. После коррекционной работы появилась группа с показателями выше среднего. Сюда вошли учащиеся навык чтения, которых нельзя назвать низким, т.к. по сравнению с началом работы произошли значительные качественные изменения: возросла техника чтения, сознательность, выразительность, улучшилась его правильность.

Сводная таблица результатов обследования представлена в приложении 2 (Приложение 2).

*Вывод:* Положительные тенденции при формировании навыков чтения у умственно отсталых учащихся подтверждают эффективность проведенного обучающего эксперимента. Однако следует подчеркнуть необходимость дальнейшего проведения коррекционной работы по совершенствованию навыков чтения. Это связано со стойкостью нарушений вследствие интеллектуального дефекта.

Заключение

Одной из актуальных проблем современной педагогики, характерной для всего мира, является проблема трудностей в обучении, и в частности – обучения чтению.

Целью нашего исследования было изучение особенностей воспитания навыков чтения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью 3 класса.

Было изучено состояние проблемы в общей и специальной методической литературе, при этом были выявлены особенности воспитания навыков чтения у учащихся с недостатками интеллекта.

Итак, полноценный навык чтения характеризуется следующими качествами: беглостью, выразительностью, осознанностью. Процесс формирования каждого качества у умственно отсталых учащихся протекает достаточно своеобразно.

В дефектологической литературе, вопросы формирования навыков чтения у детей с умственной отсталостью, а также трудности протекания этого процесса раскрываются в работах М.Ф. Гнездилова, А.К.Аксёновой, В.Я.Василевской, Н.Г.Галунчиковой, А.И.Граборова, Р.С.Левиной, В.Г.Петровой, Н.К.Сорокиной, Р.И.Лалаевой и др.

Также задачей выпускной квалификационной работы являлась разработка и апробация приемов воспитания навыков чтения с учётом психофизиологических возможностей умственно отсталых учащихся.

В ходе констатирующего эксперимента было проведено обследование школьников 3 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида по параметрам, оказывающим значительное влияние на процесс формирования навыка чтения.

Экспериментальное исследование подтвердило выводы, основанные на анализе теоретических источников. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают значительные затруднения при освоении полноценного навыка чтения в силу разнообразных причин: нарушение произносительных навыков, слабость зрительного восприятия, недостаточность звукового анализа и синтеза, затруднения в понимании логических связей.

На основе результатов обследования была организована коррекционная работа. При воспитании правильности чтения у умственно отсталых детей в качестве важного направления работы было выделено совершенствование звуко-буквенного анализа и синтеза, развитие умения прогнозирования текст, речевая зарядка. При воспитании навыка беглого чтения большую роль играла смысловая догадка, а также использование игровых приемов.

Чтобы читать выразительно, чётко нужна содружественная работа речевого дыхания, голоса, артикуляционного аппарата. Для постановки правильного дыхания проводилась дыхательная гимнастика. Только чтение вслух даёт возможность выработать у детей умение читать выразительно, показать красоту, ритм и напевность стиха, выявить особенности речи действующих лиц.

Для отработки умений регулировать силу голоса, воспроизводить мелодику и темп речи учителя использовалось хоровое чтение какой-либо части произведения. Прием подражания образцу выразительного чтения оставался ведущим. Наиболее эффективным являлось чтение по ролям.

Навык беглого чтения достигался при помощи прогнозирования буквенно-словесного выражения и смыслового содержания слова. Поэтому детей тренировали в узнавании звуко-буквенного образа слова, ориентируясь лишь на отдельные его элементы. Подобные упражнения обеспечивают довольно высокий уровень мыслительной активности ребят в процессе обучения чтению. Для формирования беглости чтения, так же как и любого другого его качества, важна многократность упражнений в самом чтении.

С учащимися с низким уровнем сформированности навыков чтения работа проводилась в том числе и индивидуально.

Учитывая сложность работы по воспитанию навыков чтения для умственно отсталых детей, быструю потерю интереса к ней использовались дополнительные игровые приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность.

Организованный после обучения контрольный эксперимент свидетельствует об эффективности коррекционной работы. Это также подтверждается более низкими результатами контрольной группы по сравнению с экспериментальной при относительно одинаковых данных в начале работы.

Положительные тенденции при формировании навыков чтения у умственно отсталых учащихся подтверждают необходимость проведения специально организованной коррекционной работы с применением приёмов и методов, учитывающих особенности мыслительной деятельности, зрительного восприятия, фонематического развития.

Гипотеза, поставленная в начале работы, о том, что воспитание у учащихся с недостатками интеллекта полноценного навыка чтения будет проходить эффективнее при организации коррекционной работы по развитию таких качеств как правильность, осознанность, беглость, выразительность с учётом дефектов фонематического восприятия, зрительной памяти, мыслительной деятельности нашла своё практическое подтверждение.

Список литературы

1. Аксёнова, А.К. Специальная методика обучения русскому языку во вспомогательной школе [Текст] / А.К. Аксёнова. – М.: Просвещение, 1994.
2. Аксёнова, А.К. Практикум по методике русского языка во вспомогательной школе [Текст] / А.К. Аксёнова, Н.М. Барская. – М.: Просвещение, 1989.
3. Аксёнова, А.К. Подготовка детей с трудностями в обучении к овладению навыком беглого чтения [Текст] / А.К. Аксёнова, Н.Г. Галунчикова. – М., 1987.
4. Аксёнова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст] / А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская. – М.: Педагогика, 1991.
5. Барская, Н.М. Методика изучения грамматики и правописания в 5-8 классах вспомогательной школы [Текст] / Н.М. Барская. – Л., 1980.
6. Барская, Н.М. Методика русского языка во вспомогательной школе [Текст] / Н.М. Барская, Л.А. Нисневич. – М.: Просвещение, 1992.
7. Бородич, А.М. Методика развития речи [Текст] / А.М. Бородич. – М., 1981.
8. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2002.
9. Воронкова, В.В. Готовность старших умственно отсталых дошкольников к обучению грамоте [Текст] // Дефектология. – 1995. - № 1.
10. Воронкова, В.В. Обучение грамоте и правописанию в 1-4 классах вспомогательной школы [Текст] / В.В. Воронкова. – М.: Просвещение, 1988.
11. Воронкова, В.В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников [Текст] // Дефектология. – 1997. - № 5.
12. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей в коррекционной школе [Текст] / Под ред. В. В. Воронковой. - М.: Издательский центр «Академия», 1994.
13. Глаголева, Е.А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2003. - №4.
14. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе [Текст] / М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965.
15. Гнездилов, М.Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы [Текст] / М.Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1962.
16. Городилова, В.И. Чтение и письмо [Текст] / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева. – СПб., 1997.
17. Грибова, О.Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи [Текст] / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова и др. - М.: Педагогика, 1992.
18. Данилкина, Г.И. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе [Текст] / Г.И. Данилкина. – М.: Педагогика, 1986.
19. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. – М.: Просвещение, 1963.
20. Ерёменко, И.Г. О дифференцированном обучении во вспомогательной школе [Текст] // Дефектология. – 1976. - № 4.
21. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Правда, 1959.
22. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С.Д. Забрамная. – М.: Педагогика, 1995.
23. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
24. Иваненко, С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжёлых нарушениях речи [Текст] / С.Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 1987.
25. Иванов, Е.С. Что такое умственная отсталость [Текст] / Е.С. Иванов, Д.Н. Исаев. – СПб., 2000.
26. Иншакова, О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст] / О.Б. Иншакова.– М.: Педагогика, 2000.
27. Каше, Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст] // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Правда, 1965.
28. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб., 1997.
29. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983.
30. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – Л., 1988.
31. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: ИНИОН, 2002.
32. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Педагогика, 1999.
33. Мирский, С.Л. Индивидуализация учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе [Текст] // Дефектология. – 1981. -№ 2.
34. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы [Текст] / Под ред. В.Г. Петровой.- М.: Правда, 1976.
35. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Под ред. Ж.И. Шиф. – М., 1965.
36. Петрова, В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы [Текст] / В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 1977.
37. Программы для 0-4 классов школы VIII вида (для детей с нарушением интеллекта) [Текст] / Под ред. О.Л. Дымова. – М.: Педагогика, 1990.
38. Программы для специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей [Текст] / Под ред. Р.Д.Исаковой. – М.: Педагогика, 1990.
39. Принципы отбора детей во вспомогательные школы [Текст] / Под ред. Г.М. Дульнева, А.Р.Лурия. – М., 1973.
40. Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми [Текст] / Под ред. Г.М. Дульнева. — Л., 1990.
41. Рабунский, Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников [Текст] / Е.С. Рабунский. – М.: Правда, 1975.
42. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1995.
43. Сорокина, Н.К. Особенность навыков чтения у детей-олигофренов [Текст] // Вопросы олигофренопедагогики. – 1977. - №3.
44. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.А. Цыпина. – М.: Педагогика, 1994.
45. Эльконин, Д.Б. Как учить детей [Текст] // Знание: педагогика и психология.–1991.- №1.
46. Эльконин, Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Правда, 1962.
47. Эк, З.Б. О педагогическом изучении учащихся младших классов вспомогательной школы [Текст] // Дефектология. – 1974. - № 1.

Приложение 1

Характеристика уровней овладения навыками чтения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень развития навыка | Навык чтения | | | |
| выразительность | беглость | осознанность | правильность |
| Высокий | Способность с помощью различных средств интонации наиболее полно передать эмоциональное и смысловое содержание произведения; чтение с соблюдением правильного темпа, логических пауз, правильного распределения дыхания. | Навык чтения целыми словами. Понимание читаемого опережает по времени произнесение | Точное понимание информационной, смысловой и идейной ситуации прочитанного, умение вникнуть в суть образных выражений; понимание словосочетаний в переносном смысле | Отсутствие искажений звукового состава слова с соблюдением правильного ударения в словах. |
| Средний | Ошибки при связывании темпа, мелодики речи, силы и тона голоса с характером, возрастом персонажей. Недостаточно полная передача эмоционального содержания прочитанного средствами интонации. Ошибки при ударении. | «Смешанный» способ чтения -соскальзывание с чтения целыми словами на послоговое. | Неполное или неточное восприятие прочитанного при увеличении числа персонажей, мест действия; единичные ошибки при передачи основной мысли прочитанного.  непонимание некоторых слов, недостаточно правильно установление взаимоотношений частей текста, временных, пространственных и причинных связей описываемых явлений, нечёткое представление основного содержания читаемого. | Наличие небольшого числа искажений при чтении, которые не мешают пониманию прочитанного. |
| Низкий | Излишне громкое или тихое чтение, его монотонный характер. Неумение правильно пользоваться средствами интонации в соответствии со смыслом прочитанного. | Ограниченное поле зрения, неумение пользоваться смысловой догадкой. Застревание на отдельных словах, повтор слогов.  Способ чтения послоговой или побуквенный. | Неумение установить причинную зависимость явлений, их последовательность; непонимание основной мысли произведения; трудности в соотнесении прочитанного с предметом, действием, признаком; искажённое представление ситуации прочитанного. Восприятие только формальной оболочки слова, а не образа, стоящего за ним. Склонность к механическому восприятию текста. | Значительные искажения текста (пропуски, замены, искажения букв, слогов; слияние конца одного слова и начала второго; частая потеря строки, недочитывание окончаний) |

Приложение 2

Результаты обследования чтения учащихся 3-х классов до обучающего эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя учащегося | Особенности чтения | | | | | | | |
| Способ чтения | правильность чтения | | | | | выразительность | сознательность |
| Пропуски, перестановки | Смешение оптически сходных букв | Застревания | Искажение | Повторы |
| 1 | Маша Н. | слоговой | + | + | + | + | + | Излишне громкое чтение | + |
| 2 | Паша Л. | целыми словами | - | - | - | + | — | + (ошибки при ударении) | + |
| 3 | Миша Р. | целыми словами | - | - | + | + | — | монотонный характер. | - |
| 4 | Женя Д. | целыми словами | - | - | - | + | + | неправ. пользование средствами интонации | + |
| 5 | Артём Ш. | слоговой | + | — | - | + | + | монотонный характер | - |
| 6 | Таня Ж. | целыми словами | + | + | + | + | + | монотонный характер | - |
| 7 | Алёша П. | слоговой | + | \_ | - | + | — | Излишне тихое чтение | - |
| 8 | Серёжа Я. | слог + слово | — | + | + | + | — | неправ. пользование средствами интонации | + |
| 9 | Вова Д. | слоговой | + | — | + | + | + | монотонный характер | - |
| 10 | Аня Р. | целыми словами | + | — | - | + | + | + ( недост.полная передача эмоц. содержания) | + |
| 11 | Вера У. | слог + слово | — | + | + | + | — | Излишне тихое чтение | - |
| 12 | Ваня Я. | слог + слово | + | \_\_\_ | + | + | + | + ( недост.полная передача эмоц. содержания) | + |
| 13 | Андрей Б. | слоговой | — | - | - | + | + | неправ. пользование средствами интонации, монот. хар-р | - |
| 14 | Юля М. | целыми словами | + | + | - | + | + | неправ. пользование средствами интонации | + |
| 15 | Женя К. | послоговое | + | - | + | + | - | + | - |

после обучающего эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя учащегося | Особенности чтения | | | | | | | |
| Способ чтения | правильность чтения | | | | | выразительность | сознательность |
| Пропуски, перестановки | Смешение оптически сходных букв | Застревания | Искажение | Повторы |
| 1 | Маша Н. | целыми словами | + | + | - | + | + | + | + |
| 2 | Паша Л. | целыми словами | - | - | + | + | + | + | + |
| 3 | Миша Р. | целыми словами | + | + | + | - | + | неправ. пользование средствами интонации | + |
| 4 | Женя Д. | целыми словами | - | + | + | - | + | + | + |
| 5 | Артём Ш. | целыми словами | + | + | + | + | + | + | + |
| 6 | Таня Ж. | целыми словами | + | + | - | + | - | + | + |
| 7 | Алёша П. | целыми словами | + | - | + | + | + | излишне тихое чтение | + |
| 8 | Серёжа Я. | целыми словами | + | + | - | + | + | + | + |
| 9 | Вова Д. | целыми словами | - | + | + | + | - | неправ. пользование средствами интонации | + |
| 10 | Аня Р. | целыми словами | + | - | + | - | + | + | - |
| 11 | Вера У. | целыми словами | + | + | - | + | + | + | - |
| 12 | Ваня Я. | целыми словами | - | + | + | + | - | + ( недост.полная передача эмоц. содержания) | + |
| 13 | Андрей Б. | целыми словами | + | - | - | + | + | + | + |
| 14 | Юля М. | целыми словами | + | + | + | - | + | + | + |
| 15 | Женя К. | целыми словами | + | - | + | + | + | + | + |

Примечание: (+) – наличие данных ошибок (—) – ошибок нет

Приложение 3

юбка

дети

школа

Приложение 4

ОПУ ШКА

КОР ОВА

ЛЕСТ НИЦА

КОР ОНА

Приложение 5

Рыфщцыбсю.яхйЭя.чяьбстмашатмбмзвлтсвдлчв*з*ж*ыл*дчтьс*ч*исмрв*т*о*ь*ст*и*сосолатывбыжчр*т*апкагнуьбяцюяй.з*х*цядуоматм*и*и*а*пгущц*з*