

проектного метода позволяет избежать эмоционального, физического, интеллектуального перенапряжения детей. Работа по данной методике даёт возможность развивать индивидуальные творческие способности учащихся, более осознанно подходить к профессиональному и социальному самоопределению.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Беляева Н.В. Уроки литературы в 5 классе: Поурочные разработки (к учебнику В. Я. Коровиной). М.: Просвещение, 2016.

***Островских И.Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы
Саблина Н. А., студент 2 курса магистратуры филологического факультета
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул***

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ СМЫСЛА ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Понятие «умственная отсталость» объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в наибольшей мере в недостатках умственной деятельности, недоразвитие и своеобразие которой занимает центральное и определяющее место в общем недоразвитии психики ребенка.

Психологические особенности умственно отсталых детей рассматриваются в работах И.Л. Баскаковой, И.В. Беляковой, Т.Н. Головиной, Л.В. Занкова, А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, В.Г. Петровой, Б.И. Пинского, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева, В.А. Сумароковой, Ж.И. Шиф и др. В настоящее время проведено множество исследований по изучению развития умственно отсталого ребенка (М.Б. Гуревич, Д.Н. Исаев, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, В.Ф. Шалимов и др.).

По мнению Н.Ю. Боряковой, умственно отсталые – это дети, у которых в результате грубого органического поражения головного мозга наблюдается стойкое недоразвитие высших психических функций.

Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева отмечают, что понятие «умственная отсталость» включает в себя такие клинические формы нарушений, как олигофрения и деменция. Дети с умственной отсталостью – это дети с нарушением интеллекта, у которых имеется диффузное органическое поражение головного мозга, проявляющееся в недоразвитии познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы ребенка и нарушений в его физическом развитии. Умственная отсталость влечет за собой неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Наблюдения и экспериментальные исследования дают материалы, позволяющие говорить о том, что одни психические процессы оказываются у него несформированными более резко, другие - остаются относительно сохранными. Этим обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, обнаруживающиеся в познавательной деятельности и личной сфере.

Одно из последних определений, данное В.В. Ковалевым, звучит следующим образом: «умственная отсталость - это группа разнородных состояний, в самой различной степени и по самым различным причинам нарушающих адекватное возрасту функционирование индивида в обществе вследствие дефекта познавательных способностей» [12, с. 15].

Данные психологических исследований показывают, что для умственно отсталых детей характерна недостаточность, охватывающая психику в целом и, в особенности,

познавательную деятельность, наличие патологических черт в эмоциональной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудности формирования интересов и социальной мотивации деятельности.

Навык чтения как таковой характеризуется сформированностью таких параметров, как правильность, беглость, выразительность и осознанность [1]. Среди указанных характеристик в качестве ведущей большинством исследователей отмечается осознанность чтения.

В педагогике осознанное чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Задача учителя помочь школьникам правильно осмыслить и понять читаемый текст, научить устанавливать смысловые связи в тексте, помочь осознать идейный смысл произведения. Для этого учитель использует разнообразные методы: подготовка учащихся к восприятию текста через беседу, рассказ, экскурсия, демонстрация картин, иллюстраций, видеоматериала. Немаловажное значение имеет работа над незнакомыми и сложными для понимания словами, и выражениями, анализ изобразительных средств художественного произведения, анализ текста, закрепление содержания прочитанного текста, составление различных видов планов, пересказ, а также обобщающие беседы.

Проблема осознанного чтения была раскрыта в философских концепциях Н. Бердяева, И. Канта, в философско-педагогических идеях И. Бунакова, В. Розонова, В.А.Сухомлинского, Л. Толстого, К.Д. Ушинского. По мнению таких исследователей, как Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина и др., осознанное чтение – это высшая форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития [2].

По мнению Н.Н. Светловской, сознательным чтение бывает только тогда, когда читатель читает и понимает, чего он здесь не понимает. То есть осознанность в общем виде может быть определена как понимание прочитанного [4].

В развитии навыка сознательного чтения огромное значение имеют те виды занятий, которые проводятся в условиях школы, а именно: подготовка учащихся к восприятию текста, словарная работа, выразительное первоначальное чтение произведения учителем, чтение текстом учащимися, анализ прочитанного при повторном чтении, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, творческая деятельность школьников [5].

Эти виды работы по восприятию текста приобретают ряд специфических черт при работе с умственно отсталыми детьми, не ограничиваются только проведением предварительной беседы, как предлагает методика массовой школы, а проводится более углубленно, с использованием целого ряда других приемов и методов. Подготовительная работа 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 предлагаемого в данный момент [6].

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 [11].

М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская отмечают, что 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 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 [7].

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

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

Закрепление содержания прочитанного текста ведется не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, диа- и кинофильмов на эту тему, как с учениками общеразвивающего вида, 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 [8]: соответствующие задания учителя; предварительное спланированное чтение; коллективное комбинированное чтение.

По мнению О.И. Никифоровой, учителю приходится чаще всего пользоваться дедуктивным методом, когда от общего вопроса учащиеся идут к выявлению деталей, которые могут помочь углубленному пониманию прочитанного. Работа над составлением плана прочитанного, составление картинного словесного плана протекает коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбираются в виде вопросительных, повествовательных и реже назывных предложений [9].

Б.А. Панин отмечает, что одним из приемов работы над литературным произведением являются творческие работы – рисунки к тексту, изготовление макетов, составление монтажей, альбомов, инсценировки, сочинения на различные темы, связанные с прочитанным, изложения коротких отрывков [15].

Вышеперечисленные методы, способствующие формированию навыка сознательного чтения, не всегда оказываются эффективными в отношении отдельных учащихся с умственной отсталостью. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов. В этой связи 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 [10].

В. Г. Петрова указывает, что умственно отсталые дети с нарушением работоспособности нуждаются в дополнительных стимулах, мобилизующих внимание: поощрении (если ученику удалось сохранить внимание хотя бы на небольшой промежуток времени), частых вызовах для ответа, проведении занятий в игровой форме. На уроках чтения необходимо предусмотреть приёмы организации мыслительных процессов, помогать учащимся в осознании смысловой структуры текста [14].

Василевская В. Я. отмечает, что сознательности чтения способствует работа по составлению плана, которая помогает осознать отдельные части произведения и охватить его в целом, понять, в какой последовательности ведется рассказ. Наибольшие возможности для развития сознательности чтения заложены в следующих видах работ: предварительная беседа; беседа в связи с разбором частей текста и всего рассказа в целом; работа над планом и пересказом прочитанного; словарная работа.

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

Одним из эффективных средств формирования осознанного чтения отмечает Е.Л. Трусова, является театрализованная игра. В психолого-педагогической литературе нет обобщенного определения театрализованной игры. Так, Е. Л. Трусова раскрывает понятия «театрализованная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество», «игра-драматизация» как синонимичные [13].

Л. С. Выготский рассматривает детское театральное творчество как драматизацию [4].

Литературная или фольклорная основа содержания, является особенностью театрализованной игры (Л. В. Артемова, Л. В. Ворошина, Л. С. Фурмина и др.).

В. Н. Всеволодский-Генгросс говорит о драматических играх, которые характеризуются «наличием художественного образа и драматического действия» [3].

Изучая театрализованно-игровую деятельность учащихся с отклонениями в развитии, исследователи отмечают ее важное значение для развития у них эмоциональной сферы, познавательной деятельности, творчества (Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина, Е. А. Медведева и др.).

В процессе коррекционно-развивающей работы оказываются следующие виды помощи учащимся с умственной отсталостью, экспериментально выявленные в исследовании В.Я. Василевской: использование выразительных средств речи: изменение темпа, интонации и т. п.; включение элементов инсценировки; повторение текста в целом или по частям учителем или самим ребенком; более развернутое, чем в тексте, изложение рассказа с объяснением отдельных элементов, затрудняющих ребенка; помощь в привлечении и организации собственного опыта ребенка для лучшего понимания текста; стимулирующие, а также наводящие вопросы.

Н. С. Карпинская, Л. С. Фурмина выделяют ряд приемов формирования осознанности чтения и понимания смысла художественного текста умственно отсталыми детьми, помогающих ребенку осознать свое собственное отношение к прочитанному. К ним относятся: чтение по ролям, пересказ, выразительное чтение. Чтение по ролям удобно применять при работе с текстами, насыщенными диалогами, а так же при чтении таких жанров, как сказка, басня. Чтобы осуществить этот вид деятельности на уроке, детей надо к нему подготовить: выбрать эпизод, который может быть прочитан по ролям; затем вместе с детьми назвать действующих лиц, участвующих в выбранном эпизоде, определить сколько нужно учеников, сто бы прочитать сцену по ролям. После этого можно предложить детям найти слова каждого персонажа, обсудить интонацию их реплик и подготовиться к чтению. В заключение эпизод читается по ролям.

Таким образом, своевременное распознавание и понимание нарушений навыка чтения позволяет учителю определить основные методы обучения и их коррекционное

направление при целенаправленной работе по формированию навыка осознанного чтения учащихся с умственной отсталостью. Овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся с умственной отсталостью является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем, чтение – один из основных способов приобретения информации и во внеучебное время, один из каналов всестороннего воздействия на школьников.

Библиографический список

1. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. – М.: Творческий центр, 2003. – 128 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Д. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
3. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. – М., 1997.
4. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Выготский Л.С. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – С. 29-34.
5. Ляпидевский С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики / С.С. Ляпидевский / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 384с
6. Малер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А.Р. Малер. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 268 с.
7. Маллер А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей. – М., 1990. – 128 с.
8. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с глубокими нарушениями интеллекта. – М., 1988. – 208 с.
9. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 372 с.
10. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: – Великий Новгород.: Изд-во Нов ГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 126 с.
11. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. – М.: АПН РСФСР, 1959. – Гл. II–III.
12. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения / Н.Н. Светловская // Методика внеклассного чтения. – М., 2001. – 190 с.
13. Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М., 1985. – 75с.
14. Специальная психология. / Под ред. В. И. Лубовского. – М., 2003. – 384 с.
15. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: т. I / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 580 с.

***Островских И.Н., кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы
Щербицкая В. С., студент 2 курса магистратуры филологического факультета
Алтайский государственный педагогический университет
г. Барнаул***

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНИК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В современных социально-экономических условиях развитие и модернизация образования приобретают все большую значимость, что отражается как в научных публикациях, так и в государственных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения построен на компетентностном подходе, в