

интеллектуальной недостаточностью смогли назвать соответствующую категорию после помощи экспериментатора с использованием предметной картинки.

Анализ результатов выполнения младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью методики «Что вокруг нас?» показал, что называние слов (имен существительных) при наличии наглядной опоры (предметных картинок) является более простым для них вариантом. Так, 100% детей смогли назвать такие слова как «линейка», «будильник» (20% испытуемых сказали «часы») «лошадь», «цыпленок» (20% учащихся сказали «птенец»), «корабль», «роза», «флаг», «врач». Однако ни один ребенок не назвал слово «сирень». Такие слова как «самолет» и «гвоздь» 20% учащихся заменяли описательными характеристиками для них действий: «папа забывает», «летает в небе», что демонстрирует осознанность их восприятия данных объектов, но недостаточную сформированность данных понятий в активном словаре. 10% учащихся младших классов заменили слово «самолет» на «вертолет», «волк» на слово «собака», что демонстрирует недостаточную дифференцированность данных понятий.

При выполнении методики «Кто у кого?» были получены следующие результаты. Ни один испытуемый не смог выполнить данное задание полностью. 25% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью назвали не соответствующие слова, обозначающие детенышей животных, а образовывали от названий животных слова в уменьшительно-ласкательном значении. Например: «овечка», «козочка», «поросеночек». 70% учащихся с интеллектуальной недостаточностью смогли назвать детенышей следующих животных: «корова», «белка», «еж», «волк», «лиса».

Заключение. Результаты проведенного экспериментального исследования показали, что лексическая сторона речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью характеризуется качественным своеобразием. К данным особенностям можно отнести: недостаточный объем пассивного и активного словаря, в том числе и соответствующих словарей обобщающих понятий; замена обобщающих понятий описанием их смысла; влияние некачественного звукопроизношения на понимание произносимых слов слушателем; преимущественное описание действий, типичных для объекта, наличие трудностей включения в описание объекта характерных для него свойств; - существенная количественная разница между пассивным и активным словарем.

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей системным недоразвитием речи / В.К.Воробьева. – М., 2007. – 203 с.
2. Пособие по диагностике речевых нарушений / Под. общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Мазнёва Е.В.,

*учащаяся 2 курса Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова,
г. Орша, Республика Беларусь*

Научный руководитель – Чикованова Е.А.

Работа над развитием навыков функционального чтения начинается с I ступени обучения – с начальной школы. Особое место в формировании навыков функционального чтения занимают уроки «Литературного чтения» в начальной школе. Отдельные методисты утверждают, что «функциональное чтение не формируется на уроках литературы» и имеет очень мало общего с предметом «литература» [1]. Однако, мы придерживаемся другой точки зрения: базовым навыком функционального чтения является чтение как таковое, которое развивается на уроках «Литературное чтение». На этих уроках, работая с текстом художественного произведения, педагог учит школьников его анализу, составлению характеристик героев, подтверждению мыслей с опорой на текст, составлению план произведения, а это значит, делению текста на логические части и вычленению главного в каждой. Разнообразие литературных жанров, изучаемых на уроках, от произведений устного народного творчества до научно-популярных, дает возможность учителю использовать широкий спектр методов и приемов, способствующих развитию функционального чтения.

Цель исследования – определение эффективных приемов работы с художественным произведением по развитию у обучающихся начальной школы навыков функционального чтения.

Материал и методы. Материалом исследования послужила деятельность учителей начальных классов на уроках литературного чтения в ГУО «СШ № 2», «СШ № 3» г. Орши. Во время исследования были использованы следующие методы: изучение и анализ методической литературы, наблюдение, беседы, анкетирование, сопоставление результатов.

Результаты и их обсуждение. Процесс работы над художественным произведением в начальной школе схематично можно представить тремя фазами: первая фаза – ознакомление с текстом; вторая – анализ (интерпретация текста, в которой присутствуют объяснение, сопоставление, доказательства, объяснение, обобщение, выводы); третья – адаптация полученных знаний к своему жизненному опыту, использование новых знаний как собственных. В процессе первой фазы развивается механическое чтение, вторая и третья фазы предусматривают приемы и методы работы, способствующие развитию функционального чтения.

Наблюдения за деятельностью учителей и анализ уроков «Литературного чтения» в 3–4 классах дали возможность выделить из системы работы педагогов приемы, позволяющие эффективно учить функциональному чтению младших школьников.

На уроках литературного чтения в начальной школе широко используются кластеры. Целесообразно использовать заполнение кластера при составлении характеристики героя художественного произведения. В таком случае в основе кластера будет имя героя, следующая «гроздь» – это черты его характера, которые определяют ученики в процессе анализа, последующие «грозди» – те отрывки текста, в которых определенная черта характера героя проявляется, обучающиеся заполняют данные «грозди» самостоятельно, повторно прочитывая текст художественного произведения. Так, например, при изучении в 3 классе пейзажной лирики С. Есенина «Поет зима – аукает...» школьникам было предложено заполнить кластер, в основе которого лежит слово «метелица»; к «гроздьям» первого уровня «сравнение», «определение», «метафора (одушевление)» – школьники подбирали и вписывали слова-примеры из текста.

При изучении научно-познавательных произведений для развития навыка функционального чтения целесообразно, на наш взгляд, использовать маркировку текста определенными условными обозначениями. Такой прием в методической литературе носит название «инсерт». Обычно используются следующие значки: + – знаю, – – не знаю, ? – непонятно. Знакомясь с текстом самостоятельно, ученики карандашом на полях книги «маркируют» его, затем происходит обсуждение, школьники делятся своим жизненным опытом. При знакомстве в 4 классе с рассказом П. Клушанцева «Где Земля кончается?» в качестве известных школьниками были отмечены факты, что Земля – шар и доказано было это с помощью кругосветных путешествий. Не знали ребята о том, что древние люди считали Землю лепешкой и хотели дойти до ее края, что вода в морях – выпуклая. В раздел «Непонятно» было отнесено слово «бугор» (не понимали значения данного слова) и вопрос: Как ориентироваться в пространстве по звездам на небе? Такой вид работы способствует внимательному и критичному прочтению нового произведения, заставляет оценить имеющиеся знания, учит ставить вопросы и применять накопленный жизненный опыт в конкретной ситуации.

Осознанному прочтению текста способствует прием «Верно или нет?». Перед ознакомлением с новым произведением учитель предлагает школьникам серию утверждений по тексту, среди которых есть верные, а есть несоответствующие фактам произведения, по мере прочтения обучающиеся отмечают, верное или нет перед ними высказывание, соответствует оно или нет описанному в тексте фактам, событиям, явлениям. Данный прием является хорошим мотиватором, настраивающим учеников на понимание читаемого в первый раз произведения, умение разобраться в причинно-следственных связях.

При составлении характеристик героев эффективным приемом развития функционального чтения выступает прием «Линии сравнения»; целесообразно предложить учащимся заполнить таблицу, в средней колонке которой перечислены те категории, по которым необходимо сравнить героев, а в крайние заносится информация, которую предстоит сравнивать. Так, при использовании данного приема при изучении сказки Г.Х.Андерсена «Ромашка» две группы героев сравнивались по следующим линиям: место жительства,

внешний вид, настроение, отношение к окружающим, забота, приносимая польза. Данный прием помогает систематизировать информацию, сопоставить действия и поступки героев, на основании чего можно сделать вывод о положительных и отрицательных сторонах характера героя.

Заключение. Следует отметить, что системная работа по развитию навыков функционального чтения у учащихся начальной школы приносит свои результаты. Беседы с педагогами ГУО «СШ № 2», «СШ № 3» г.Орши, наблюдения за деятельностью обучающихся данных учреждений образования на уроках «Литературного чтения» свидетельствуют о том, что учащиеся в определенной мере владеют функциональным чтением: правильно отмечают верные высказывания по прочитанному тексту 81% (51 ученик) четвертых классов, в третьих классах этот показатель составил 51,8% (33 человека); составить сравнительную характеристику героев произведения в третьих классах затрудняется 58% школьников (37 человек), в четвертых классах этот показатель ниже – 17% (11 учеников). Учителя отмечают, что на работу с текстом (и не только на уроках «Литературного чтения») учащиеся тратят меньше времени, поиск нужной информации в прочитанном тексте не вызывает затруднений: среди учеников четвертых классов только 2 человека (3,2%) не смогли найти в тексте ответа на поставленный вопрос в разобранном тексте, в третьих классах этот показатель – 19 человек (30,2%). Таким образом, приведенные в исследовании приемы работы с художественным произведением можно считать эффективными для развития навыков функционального чтения.

1. Асонова Е. Функциональное чтение не формируется на уроках литературы // Вести образования. [Электронный ресурс]. – 13 декабря 2018. – Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2018/12/13/quality/5521-funktionalnoe_chtenie_ne_formiruetsya_na_urokah_literatury. – Дата доступа: 27.08.2019.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Муравицкая Д.В.,

студентка 4 курса ВГУ имени П.М. Машерова, г. Витебск, Республика Беларусь

Научный руководитель – Швед М.В.

Изучением агрессивности школьников с интеллектуальной недостаточностью занимались В.И. Лубовский, О.В. Хухлаева, Т.Б. Епифанцева, О.Е. Шаповалова и др. Неосознанность в проявлении отрицательных эмоций, низкий уровень волевой регуляции поведения, особенно в конфликтных ситуациях, несоответствие поведения ни ситуации, в которой находится ребёнок, ни раздражителю, которой вызвал агрессивную реакцию, склонность к подражанию и дефект интеллекта у детей данной категории мешают им адекватно оценить окружающую обстановку и правильно на неё отреагировать [1]. Данные особенности еще более отчетливо проявляются при наличии у ребенка с интеллектуальной недостаточностью текущего заболевания – эпилепсии [2].

Цель исследования – определение особенностей агрессивности у школьников с интеллектуальной недостаточностью различных нозологических групп.

Материал и методы. Исследование проводилось с января по март 2019 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В исследовании приняли участие две экспериментальные группы учеников. Первую группу составили 10 учащихся, имеющих в своём анамнезе интеллектуальную недостаточность (ЭГ1), вторую группу – 10 учащихся, имеющих интеллектуальную недостаточность в сочетании с эпилепсией (ЭГ2). В качестве методов исследования были использованы следующие психодиагностические методики: тест Розенцвейга – методика рисуночной фрустрации (детский вариант), тест «Руки» Вагнера.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что некоторые фрустрирующие ситуации, в силу интеллектуального дефекта испытуемых, не воспринимались учащимися правильно, они не понимали скрытого смысла событий, стремились к описанию изображенной ситуации. Например, испытуемый Денис И., в ситуации, где мальчики воровали яблоки из чужого сада, ответил: «Извините, что я бегаю, больше не буду бегать возле вашего сада». Испытуемая Милана Ш. в ситуации, где изображена женщина и девочка, которая указывает на что-то в шкафу, отвечает: «Девочку зовут Алиса. Она отдыхает». Данные ответы не интерпретировались (6,25% случаев).