Поль Лариса Анатольевна,учитель-логопед

школы 8 вида.

Понимание литературных текстов учащимися младших классов

школы VIII вида.

работа посвящена проблеме понимания литературных текстов учащимися младших классов школы VIII вида. Актуальность работы состоит в следующем. В последнее время усложняющаяся экологическая обстановка, недостаточная профилактика распространения алкоголизма, наркомании, СПИДа и многие другие негативные факторы способствуют тому, что число детей с нарушениями интеллекта неустанно растёт.

Из работ многих известных методистов известно, что использование различных методов и приёмов повышает эффективность работы над пониманием литературных текстов учащимися младших классов школы VIII вида.

Итак, актуальность работы обусловлена необходимостью совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории на уроках чтения.

Задачи:

1. Изучить методическую, педагогическую и психологическую литературу по данной проблеме.

2. Изучить особенности понимания литературных текстов учащимися младших классов коррекционной школы.

Чтение – один из ведущих предметов уроков русского языка, особенно в специальных (коррекционных) школах. Это предмет, который обеспечивает усвоение других предметов, основа для самообразования. Поэтому так важно, чтобы учащиеся коррекционной школы в полной мере овладели теми возможностями, которые предоставляет понимание литературного произведения. Ведь при усвоении текста задействованы не только интеллектуальный, но и художественно-эстетический потенциал учащегося. Значит, осуществляется ещё один важный шаг в социализации ребёнка.

Следует отметить, что данная проблема («понимание литературных текстов учащимися младших классов школы 8-го вида») при всей своей актуальности до сих пор не получила должного рассмотрения с учебно-методологической точки зрения. И это при том, что на протяжении десятилетий создавались учебные пособия, методические рекомендации. Однако вне внимания исследователей остались прикладные вопросы, связанные с практической реализуемостью теоретических наработок. Именно поэтому в предлагаемой курсовой работе подробно исследован этот аспект.

Российская, а затем и советская олигофренопедагогика, впитавшая в себя её лучшие традиции, обращали особое внимание на изучение психологических и психических особенностей учащихся с нарушением интеллекта с целью их социализации в обществе. При этом была отмечена позитивная роль чтения во всестороннем развитии учащихся.

Глава 1. История вопроса.

Традиционная система педагогической организации детского чтения в массовой школе в России начала складываться ещё в эпоху Петра I. Новый этап в её развитие связан с реформами 60-х – 70-х годов XIX века, давших мощнейший импульс для развития отечественной педагогики и психологии. Именно тогда начинают создаваться специальные детские библиотеки и читальни. Это не могло не вызвать усиления интереса к проблемам восприятия книг детьми со стороны учёных. «Первооткрывателем» в изучении проблем понимания литературного текста детьми стал великий русский педагог и гуманист К.Д.Ушинский. Именно с ним и связаны ярчайшие страницы в истории отечественной дореволюционной педагогики.

К.Д.Ушинский в «Руководстве к «Родному слову» настаивал на том, чтобы дети учились сопоставлять то, что написано в тексте, с тем, что они видят в жизни. Из такого сравнения, говорил Ушинский, возникает ясное представление как об окружающей действительности, так и о прочитанной статье. Подобные упражнения не устарели, и на сегодняшний день они имеют особенно большое значение для коррекционной школы, т.к. будят мысль и помогают осознать тот факт, что в тексте говорится о чём-то знакомом, сходном, но не тождественном тому, что имеется в опыте ребёнка.

Традиции К.Д.Ушинского продолжил великий педагог, один из реформаторов народного образования, В.П.Вахтеров

В. П. Шереметевский в 1886 г. предложил методический термин «внеклассное чтение». Он выступал за то, что внеклассное чтение расширяет читательский кругозор, познавательные интересы и индивидуальные склонности учащихся.

Н. Г. Морозова в своей работе «О понимании текста» (1947) исследовала понимание текста глухонемыми детьми. Проанализировав экспериментальный материал, она констатировала, что понимание текста имеет три неравнозначных ступени:

1)понимание непосредственно фактического значения слова, фразы, отрывка.

2) «понимание мысли, лежащей за этими значениями, но не прямо выраженной в предложении, в рассказе».

3)понимание смысла описываемого события или поступка героя

Автор исследования считает, что дефекты понимания текста детьми данной категории обнаруживаются в разных звеньях этого процесса. Они связаны прежде всего с лексико-грамматической несформированностью речи детей. Вместе с тем выявляются недочёты понимания, возникающие вследствие нарушения процесса перехода от внешнего значения сообщения к его внутреннему смыслу: ограничение понимания информацией о сюжете, предметах и т. п. без раскрытия основного смысла текста; при необходимости выбора из двух сформулированных в тексте толкований основного смысла содержания – соскальзывание на более привычную ситуацию.

Н. Г. Морозова делает вывод о том, что возможность полного понимания текста связана с изменением самого отношения ребёнка к процессу чтения. Это происходит в связи «с возникновением стремления-мотива выйти за пределы понимания фактического предметного содержания, т. е. значения текста…» .

В. Я. Василевская в своей книге «Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы» изучила вопрос о понимании литературных текстов учениками младших классов коррекционной школы. С этой целью автор использует три группы текстов: 1)повествовательные тексты; 2)тексты с пропущенными звеньями; 3)тексты со скрытым смыслом. Анализ экспериментального материала показал, что основные трудности, свойственные умственно отсталым учащимся, обнаруживаются на самом лёгком материале – повествовательных текстах. В большинстве случаев дети не охватывают содержания рассказа в целом, останавливаясь лишь на отдельных фрагментах. Трудности, связанные с первой группой текстов, имеют место и в отношении второй и третьей группы, но к ним присоединяются и дополнительные.

В. Г. Петрова в своей книге «Развитие речи учащихся вспомогательной школы» исследовала особенности речи детей с нарушениями интеллекта. Она сделала вывод о том, что дети данной категории как правило владеют родной устной речью, которую усваивают в процессе непосредственного общения с окружающими. Это обстоятельство создаёт определённые благоприятные условия для дальнейшего продвижения учащихся в общем психологическом развитии. Особенности речи учащихся коррекционной школы наиболее отчётливо обнаруживаются, по мнению автора, на начальных ступенях обучения. Это недостатки произношения, недифференцированное понимание и употребление знакомых слов, ограниченность словарного запаса, значительное преобладание пассивного словаря над активным, недостаточное умение поддерживать беседу, нелогичность и краткость высказываний, построенных преимущественно из простых предложений. Аномально развивающаяся речь оказывает существенное влияние на становление всех сторон психической деятельности и личности этих учащихся, и нарушая их.

Для многих учеников младших классов коррекционной школы характерны дефекты произношения. Поэтому слова, которые они употребляют, звучат неточно. Ограниченный запас слов, неправильное понимание их значений затрудняют восприятие обращённых к ним вопросов и формулирование ответов.

Дети с нарушениями интеллекта медленно и с большим трудом овладевают техникой чтения. Это сильно мешает учащимся понимать прочитанное, приобретать новые знания, затормаживает общее развитие.

Техника чтения – одна из важных сторон процесса чтения. Однако, считает В. Г. Петрова, не только она определяет понимание прочитанного. Глубина и точность понимания прочитанного зависят и от уровня развития, и от жизненного опыта, и от индивидуальных особенностей ученика.

Бедный жизненный опыт учащихся коррекционной школы младших классов не создаёт достаточной базы для узнавания в воспринимаемом материале знакомых ситуаций и отношений. Активному использованию имеющихся знаний препятствует малая подвижность нервных связей. Нерасчленённые, упрощённые, легко уподобляющиеся друг другу представления становятся актуальными с трудом и не облегчают понимания прочитанного текста.

В связи с этим учащиеся данной категории в большинстве случаев усваивают из прочитанного отдельные фрагменты. Наиболее важные части оказываются опущенными или видоизменённым.

Львов М.Р. В Своей работе «Речь младших школьников и пути её развития» Рассмотрел пути развития речи младших школьников. Он , в частности, отметил, что большую роль играет интонационная работа над предложением, так как она помогает лучше понять его значение, запомнить образцы, которым школьнику следует подражать, выделять его составные части. Всё это положительно отразится на грамотном письме.

Вопрос о специфике и задачах обучения детей чтению рассмотрен в работах Н.Н. Светловской (Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников: Теоретико-экспериментальное исследование. – М., 1980; Методика внеклассного чтения: Пособие для учителя. – М., 1990; Основы науки о читателе. – М., 1993). Н. Н. Светловская Н.Н. считает, что полноценно читать, это значит думать над книгой до её чтения, в процессе чтения и после того, как книга закрыта. «Думать и о книге и о себе. Думать, с тем чтобы, вглядываясь, вживаясь в чужой опыт, приобретать знания о том, что бывает, что в каком случае и как кончается в зависимости от нашего собственного поведения, думать для того, чтобы определить, кто тебе мил, а кто неприятен» .

Чтобы литературный образ «обрёл определённые очертания» необходима сосредоточенность читателя в процессе чтения, его нацеленность на активную работу

В любом виде искусства созданные им образы несут с собой содержание большой познавательной силы. Поэтому естественны и неизбежны вопросы при анализе художественных произведений, связанные с выявлением познавательного начала, заключённого в том или ином образе или произведении в целом.

Первым условием полноценного восприятия образной картины, по мнению Н.Н. Светловской, заключается в том, чтобы побудить детей воспринять всю картину, каждый образ, деталь, входящие в неё.

Л.Ф. Климанова в своей статье «Обучение чтению в начальных классах», опубликованной в журнале «Начальная школа» в 1999 году, приходит к выводу о том, что овладение чтением – процесс для ребёнка длительный и нелёгкий, отнимающий у него много душевных сил и времени. Пока ученик не научится читать быстро осмысленно, думать и сопереживать во время чтения, этот процесс будет доставлять ему мало радости и удовольствия. Несформированный навык чтения, как правило, мешает успешному обучению и по другим предметам, так как чтение навык общеучебный .

На уроках чтения в младших классах, считает автор, необходимо формировать и другие качества, а именно: умение пересказывать, выделять главную мысль, делить текст на части, составлять план.

Приём информации через чтение, правильное её понимание, по мнению Л. Ф. Климановой, требует от чтеца немалой психической активности. Поэтому при анализе и работе с текстом необходимо исходить из «природы» литературного произведения. Ученика воспитывают не нравоучительные выводы из произведения, а художественный образ, который питает активное воображение читателя и открывает ему тот путь, которым автор пришёл к своим выводам.

Образная форма искусства затрагивает эмоциональную сферу ребёнка, производит более глубокие изменения в его психике, делает его ум добрым и сердечным, позволяет более глубоко вникать в смысл прочитанного.

Т.С. Пиче-оол в своей статье «Как читать детские книги на уроках чтения» даёт рекомендации по подготовке чтения книги методом чтения-рассматривания – «пропустить и использовать детскую книгу только как материал для отработки у младших школьников техники чтения, никому и никогда не удастся получить положительного результата» .

Чтение – это двусторонний процесс, включающий в себя технику чтения и понимания. Эти стороны тесно связаны между собой и взаимообусловливают друг друга. Техника – необходимое средство для понимания прочитанного, основной же целью чтения является понимание. Глубина и точность понимания текста зависят от уровня развития, богатства жизненного опыта и индивидуальных особенностей читающего.

Понимание текста относится к сложным формам импрессивной речи, включает знание значений слов, умение устанавливать связь между словами в предложении, связи между предложениями.

Сохранность понимания значений слов и грамматических структур отмечается А. Р. Лурия в качестве необходимого условия для проведения опытов с анализом понимания текста.

В то же время, характеризуя процесс понимания текста, А.Р. Лурия подчёркивает его значительную сложность и совершенно своеобразную психологическую структуру, выходящую далеко за пределы лингвистических закономерностей.

Лишь в относительно несложных, непосредственно излагающих события, повествовательных текстах смысл целого текста является простой последовательностью смыслов отдельных, следующих друг за другом предложений. Однако в более сложных текстах смысл целого не исчерпывается смыслами отдельных предложений, отнюдь не сводится к их последовательности; и понимание текста связано со сложными процессами анализа и синтеза, выделением и сопоставлением существенных звеньев, синтезированием их для выявления основного смыслового содержания, нередко – с выходом за пределы «внешнего» текста, с переходом в «подтекст», заключающий в своём составе общую мысль всего высказывания. Оценка внутреннего, скрытого смысла, стоящего за сообщением, является существеннейшим условием для понимания смысла целого текста.

Раскрытие внутреннего смысла необходимо, в частности, при понимании некоторых относительно простых конструкций, к которым относятся метафоры, пословицы.

Результатом всей этой сложной аналитико-синтетической работы является выделение из развёрнутого сообщения его основной мысли.

Дефекты понимания текста детьми с интеллектуальными нарушениями обнаруживаются в разных звеньях этого процесса.

В школьном обучении учащиеся имеют дело с двумя видами текстов: литературными и учебными текстами. В данной работе нас интересуют литературные тексты.

Художественное произведение – окно, через которое можно показать детям ту или иную сторону жизни. К. Д. Ушинский писал, что надо чтобы дети не только поняли, но и почувствовали то, что хотел показать автор.

Для того чтобы понять смысл текста, хотя бы и несложного, недостаточно мысленно представить себе ряд картин. Надо понять связь событий, взаимоотношения действующих лиц, т.е. установить систему смысловых связей. Отдельные элементы текста должны быть объединены в одно целое, в основе которого лежит определённая сюжетная линия, замысел автора.

По образному выражению К.Д. Ушинского, в литературном произведении есть два смысла: внешний и внутренний. Через конкретное содержание читатель проникает во внутренний обобщённый смысл и свободно им оперирует. Понять литературный текст- значит установить правильное соотношение между конкретным содержанием и обобщённым значением.

Своеобразие творческого замысла в литературном произведении заключается в том, что он никогда не раскрыт до конца. Поэтому литературное произведение может быть понято с различной степенью глубины и точности в зависимости от уровня развития, жизненного опыта и индивидуальных особенностей читателя.

Понимание литературных текстов учащимися с нарушением интеллекта отличается рядом характерных особенностей от понимания детей с нормальным умственным развитием. Задолго до начала обучения в школе ребёнок общается с окружающими, различает предметы, находит сходство между ними, устанавливает отношения между вещами и явлениями, понимает и запоминает стихи и сказки. К началу школьного возраста в развитии сознания ребёнка происходят существенные сдвиги, изменяется познавательная деятельность. Школьник должен усваивать учебный материал целенаправленно, систематически, преднамеренно. Ребёнок школьного возраста начинает осознавать и организовывать свою познавательную деятельность. Он не только запоминает, но и выучивает, не только осмысливает, но и сознательно ставит перед собой и решает предложенные ему задачи.

Осознание материала и овладение им – психологическая основа обучения любым учебным предметам. И именно здесь наиболее отчётливо обнаруживаются затруднения, характерные для детей с аномалией психического развития.

Главная роль здесь принадлежит слову. Ведь, именно, через речь ребёнок приучается к установлению новых связей и отношений через речь. В раннем возрасте понимание слова ребёнком неотделимо от ситуации. Дошкольник уже способен к пониманию контекстной речи. Это является предпосылкой обучения. На ранних этапах понимания речи велика роль субъективных ассоциативных связей. По мере развития обобщения делается возможным адекватное, динамичное, в зависимости от контекста, понимание слов ребёнком. При недоразвитии понятия ассоциативная связь может образоваться с любым признаком, поэтому привлечение собственного прошлого опыта часто оказывается неадекватным. Ребёнок не воспринимает текст как целое. На ранних этапах развития, как и при грубом нарушении аналитико-синтетической деятельности, неизбежно фрагментарное восприятие текста. Собственный опыт ребёнка способствует пониманию тогда, когда он достаточно обобщён и может быть использован для ориентировки в новых системах смысловых связей, данных в тексте. По мере развития обобщения образование связей всё более детерминируется логикой самого текста. Всё это приводит к тому, что обобщающая и регулирующая роль речи приобретает основное значение в процессе школьного обучения.

Понимание литературного текста представляет собой особый вид познавательной деятельности. В литературном тексте ситуация дана читателю не непосредственно, а опосредованно, через понимание контекста, т.е. смысла слов и речевых конструкций. При этом значение каждого отдельного слова меняется в зависимости от контекста. Здесь возникает очередная трудность понимания литературного текста детьми с нарушением интеллекта, связанная со степенью сложности структуры самого текста. Поэтому, для того чтобы изучить понимание текста учащимися школы 8-го вида, предварительно нами были проанализированы тексты, отобранные для эксперимента. Повествовательный текст, текст с пропущенным звеном, текст со скрытым смыслом были рассмотрены с точки зрения словаря (все ли слова доступны ребёнку), грамматической структуры (наличие сложных синтаксических конструкций, инверсий), соотношения текста и подтекста. Замысел автора никогда не раскрывается полностью в литературном произведении. Это право в какой-то степени предоставляется читателю. Понимание литературного текста предполагает проникновение в подтекст. К каждому рассказу были составлены вопросы, которые для данных текстов являются центральными, понятными для учащихся, взаимодополняющими и взаимоконтролирующими.

Понимание литературного произведения включает в себя интеллектуальный и эмоциональный компоненты. Только их единство обеспечивает понимание художественного образа. Поэтому при изучении понимания литературного текста ребёнком мы можем получить данные не только о его познавательной деятельности, но и о его личности.