Трудности формирования навыков беглого чтения у обучающихся

с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

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.

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.

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. 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. 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 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.

2. 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:

1. Формирование умственного действия звукового анализа слов - ребёнок заполняет схему звукового состава не буквами, а совершенно нейтральными, одинаковыми для каждого звука фишками, т.е. «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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

У данной категории детей, как отмечают М.Ф. Гнездилов, Г.И. Данилкина, В.Г.Петрова, 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».

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:

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.

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.

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).

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».

В своих работах первостепенную важность сформированности процессов звукового анализа и синтеза при обучении грамоте подчёркивает и Д.Б.Эльконин. 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. 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 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 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 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 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.

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.

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.

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.

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.

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

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.

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.

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.

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.

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.Аксёнов 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.