«Особенности овладения навыком чтения

обучающихся с ЗПР и УО».

Навык полноценного чтения характеризуется следующими качествами: **правильностью, беглостью, выразительностью и осознанностью.**

Процесс формирования каждого качества у умственно отсталых учащихся и детей с ЗПР достаточно своеобразен. Своеобразие проявляется уже в период обучения грамоте: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти с побуквенного чтения на слоговое, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

В связи с тем, что контингент неоднороден по характеру и степени сенсорной, речевой и интеллектуальной недостаточности, дети в процессе обучения чтению оказываются на разных этапах овладения этим навыком. Так, во 2-м классе некоторые ученики уже могут читать слитно отдельные, простые по структуре слова. Но большинство детей только осваивает слоговое чтение. Есть и такие учащиеся (6,6%), которые продолжают сохранять побуквенное чтение. Более того, встречаются дети (1,6%), не усвоившие даже всех букв. Такая же разнородность в уровнях овладения навыком чтения сохраняется и в старших классах: среди учащихся пятого года обучения 20% читают уже бегло, 58% — целыми словами, 22% — по слогам.

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Умственно отсталые учащиеся очень медленно накапливают слоговые образы. Это связано не столько с недостаточно быстрым соотнесением звуков и букв, смешением их, затруднениями в слиянии одного звука с другим (эти недостатки в какой-то степени преодолеваются еще в 1-м классе), сколько с тем, что дети не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности.

Характерные для умственно отсталых детей косность, привязанность к какому-либо одному способу действия мешает им при переходе от аналитических приемов чтения к синтетическим (от слогов к целым словам). В результате школьники, начав читать по слогам, с трудом переключаются на чтение целыми словами даже хорошо знакомых и усвоенных лексем. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются так же быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются.

Развитие беглости чтения тормозится еще и тем, что поле зрения у умственно отсталых детей ограниченное. Они обычно видят только ту букву (тот слог), на которую в данный момент направлен их взгляд. Кроме того, такие дети длительное время не могут пользоваться смысловой догадкой, что связано с их основным дефектом — интеллектуальной недостаточностью.

**Беглость чтения** — качественно новый этап этого процесса, когда скорость восприятия текста возрастает настолько, что понимание опережает по времени произнесение. У учеников с нормой развития беглость чтения развивается довольно быстро и в основном равномерно: в 1-м классе они читают со скоростью 30—40 слов в минуту, к концу 2-го класса количество читаемых слов за ту же единицу времени увеличивается до 70, а к 3-му классу — до 90. К 5-му классу скорость чтения достигает темпа чтения взрослого человека — 120—150 слов в минуту (при достаточно выразительном чтении вслух).

У умственно отсталых школьников в связи с затруднениями в осмыслении текста, бедностью речевого запаса, замедленностью образования смысловой догадки и узостью поля зрения темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормально развивающихся детей. При этом наблюдается значительная амплитуда колебания скорости чтения у отдельных учащихся.

Проведенные исследования показали, что средняя скорость чтения в

5-м классе равна 47 словам в минуту, в 6-м — 60, в 7-м — 70. Лучший результат скорости чтения у учащихся с 5-го по 7-й класс: 70, 96, 103; худший: 18, 42, 51. При этом темп чтения у умственно отсталых детей в большей степени, чем у учащихся с нормой развития, зависит от информационной, лексической и структурной сложности текста. Чем сложнее текст, тем медленнее читают дети. Однако в группе слабых чтецов, по данным Н.К. Сорокиной, большого разрыва в темпе чтения не наблюдается. Вероятно, такие учащиеся реализуют только техническую сторону чтения без смысловой обработки текста. Показателен и тот факт, что даже школьники 8-го класса медленно и неравномерно наращивают темп чтения относительно сложных текстов. Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение произносительной стороны речи, слабость зрительного восприятия, пониженные работоспособность и внимание, бедность словаря и несовершенство грамматического строя речи, затруднения в понимании логических связей — все это приводит к тому, что умственно отсталые дети читают текст со значительными искажениями: пропускают, переставляют, заменяют буквы, слоги, сливают конец одного слова и начало второго, теряют строку и др. Ошибки, нарушающие правильность чтения, единичные для учеников с нормой развития, оказываются многочисленными, типичными для учеников с УО и ЗПР представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется даже в старших классах и тормозит развитие навыка беглого чтения.

Если говорить о навыках **выразительного** чтения, то здесь можно отметить следующее: в первые годы обучения дети не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. Характерны или излишне громкое чтение, или излишне тихое. В целом же оно отличается монотонностью. По мере повышения уровня беглости и сознательности чтения улучшается и его выразительность. При этом, как и дети с нормальным интеллектом, многие учащиеся обладают неплохими способностями к выразительному чтению.

Общая умственная недостаточность или отставание в психическом развитии и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения.

В исследовании В.Я. Василевской подробно анализируются трудности, которые испытывают умственно отсталые школьники младших классов при осмыслении текста. Дети с трудом устанавливают причинную зависимость явлений, их последовательность; оказываются не в состоянии без помощи взрослого понять мотивы поступков действующих лиц, основную мысль произведения. Особенно резко эти недостатки проявляются в тех случаях, когда наблюдается несоответствие между конкретными фактами, описываемыми в произведении, и внутренним смыслом происходящего. Даже имеющийся у детей опыт не всегда помогает правильному усвоению содержания произведения. Нередко из-за совпадения внешне сходных моментов (название текста, одинаковые имена героев и др.) активизируются случайные ассоциации. В результате фрагмент текста «...перестает быть частью целого и становится исходным пунктом для своих, лишь ситуационно близких ассоциаций, часто далеко уводящих от содержания текста».

Фрагментарность восприятия содержания прочитанного усугубляется с увеличением числа персонажей и мест действия. В подобных случаях ученики, как правило, сокращают число действующих лиц, приписывают одному герою поступки другого. Нарушение наглядно-образного мышления приводит к неточному, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Бедность словаря школьников, неточное понимание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого.

По мере перехода детей из класса в класс осознание читаемых текстов улучшается. Увеличивается круг тем, в которых школьники начинают ориентироваться, правильно воспринимая не только информацию, заложенную в тексте, но и смысловые связи между блоками информационных единиц. Однако у старшеклассников с УО продолжает сохраняться фрагментарность восприятия читаемого. Более того, по мере развития темпа чтения увеличиваются пропуски отдельных моментов повествования, что может приводить к неполному или неточному пониманию прочитанного (в отличие от младших классов полное искажение смысловой структуры здесь встречается значительно реже). Не преодолеваются до конца и трудности, связанные с осмыслением главной мысли произведения. Все это свидетельствует о том, что нарушение мыслительных операций ограничивает возможности школьников в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим качеством последнего.

Ребенок, который хорошо и много читает, успешно усваивает и другие школьные предметы.

 Последовательность в отработке навыков чтения определена программой. В 1-м классе у детей формируют навыки орфографически правильного слогового чтения, умение отвечать на вопросы. Во 2-м классе продолжается работа над слоговым чтением с последующим переходом к чтению целыми словами структурно простых двухсложных слов. Детей учат пересказывать близко к тексту содержание прочитанного материала. В 3-м классе школьники продолжают овладевать навыком чтения целыми словами. По мере накопления слов, воспринимаемых глобально, усвоения знаний об ударных и безударных гласных, звонких и глухих согласных учащиеся поэтапно переходят на орфоэпическое чтение. Они учатся читать безударное [о] как [а], оглушать звонкие согласные на конце слова, читать ого — его как [ова] — [ева] и др. В этом же классе со второго полугодия школьники начинают читать несложные тексты про себя, передавать содержание прочитанного в лицах. В 4-м классе закрепляются навыки правильного, осознанного и выразительного чтения. Школьники читают вслух и про себя, осваивают полный и выборочный пересказ прочитанного текста. В 5-м классе продолжает совершенствоваться техника чтения, а в 6-м классе учащиеся должны быть подведены к беглому чтению. Основное внимание здесь и в последующих классах уделяется осознанию читаемого. В связи с этим отрабатываются умения выделять в прочитанном главную мысль, выявлять свое отношение к поступкам действующих лиц, давать им характеристику, находить средства языковой выразительности, пересказывать текст полно и кратко, с изменением лица рассказчика, делить произведение на части, озаглавливать их.

**Характеристика навыков чтения у учащихся с задержкой психического развития.**У 70% младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются затруднения в овладении чтением. У большинства из них в дальнейшем эти затруднения переходят в стойкую дислексию. Исследования ученых показывают, что учащиеся с ЗПР долго и с большим трудом овладевают техникой чтения, недостаточно понимают смысл прочитанного, во время чтения допускают большое количество разнообразных ошибок. Дети с ЗПР к моменту обучения в школе не готовы к овладению звуковым анализом, который предполагает умение дифференцировать звуки на слух в произношении, выделять в многообразии звуков фонемы, устанавливать точное место звука в слове, вычленять звуки в той последовательности, в которой они встречаются в слове. В структуру дефекта учащихся с задержкой психического развития , осложненной речевыми нарушениями, входит недоразвитие фонетико-фонематического слуха и восприятия речи в целом, что обуславливает затруднения в обучении их чтению.

Навыки чтения у учащихся с ЗПР имеют следующие особенности: слабая техника чтения, сочетающаяся со сниженным запа­сом представлений об окружающем мире и бедностью словаря, имеет следствием недостаточное понимание лексического зна­чения отдельных слов и содержания текстов в целом. Дети ока­зываются не в состоянии самостоятельно использовать кон­текст при осмыслении встречающихся в нем незнакомых слов и выражений.

Ученикам оказывается не по силам задание передать содержа­щуюся в прочитанном тексте мысль, установить временные, при­чинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать оценку их поступкам. Школьники долгое время затрудняют­ся в правильном интонировании при чтении.

Все эти недостатки осложняют понимание прочитанного и, следовательно, тормозят накопление необходимых сведений и знаний об окружающей действительности, отрицательно сказыва­ются на общем и речевом развитии учащихся, мешают преодоле­нию пробелов в знаниях и специфических недостатков их позна­вательной деятельности, оказывают негативное влияние на весь процесс обучения.

Трудности, испытываемые детьми при овладении чтением, обусловлены рядом факторов.
Психофизиологической основой затруднений являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установле­ния взаимных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмыс­ления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

К психолого-педагогическим факторам можно отнести крайне низ­кую готовность детей к учебной деятельности на уроках чтения, несформированность мотивации к данному виду деятельности.
Рассмотрим возрастную динамику формирования основных составляющих навыка чтения у младших школьников с ЗПР при специально организованных условиях обучения.

Техника чтения. На первом году обучения большинство школьников с ЗПР находятся на слогоаналитическом этапе чтения, когда восприятие и осмысление прочитанного разобщены. Малый объем их словаря, семантическая его скудость и однообразие затрудняют возникновение у детей смысловой догадки.

В течение первого года обучения учащиеся усваивают все бук­вы, научаются сливать их в слоги. Приблизительно половина школьников, как правило, овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, другие читают только по буквам. Особую трудность представляют слова со стечением со­гласных.

Темп чтения школьников отличается значительной вариатив­ностью. Отмечено, что сложные для восприятия тексты (тексты со скрытым смыслом, большим числом действующих персонажей, сложной мотивацией поступков героев и т.п.) читаются большин­ством учащихся более медленно.
Характерная для учащихся недостаточная сформированность звукового анализа приводит к выраженным недостаткам техники чтения. Несмотря на сниженную познавательную активность, вы­явленную у этих детей, с самого начала обучения им свойственно стремление понять смысл читаемого. У детей данной категории не отмечается механического чтения, что выгодно отличает их от умственно от­сталых.

Литература:

1.В.Г.Петрова «Развитие речи учащихся вспомогательной школы».

Издательство «Педагогика» 1977г.

2.З.И.Смирнова «Обучение чтению» М. 1982г.

3. А. К. Аксенова «Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе». М. «Просвещение» 1994г.

4. Т.А. Власова, Н. А. Цыпина «Дети с задержкой психического развития». М. «Педагогика» 1984г.

5. А. И. Власенков «Развивающее обучение русскому языку», М. Просвещение 1983г.