**Подготовила:**

**Кошелева Т.И.,**

**учитель начальных классов,**

**I квалификационная категория**

**Доклад на ШМО учителей начальных классов**

**Тема: «ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ»**

1. **Понятие осознанного чтения в психолого-педагогической литературе**

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 [ 4 ]. Психологическая природа сознательного чтения, его механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все исследователи отмечают сложную организацию процесса чтения и указывают на необходимость специального речевого воспитания. С психологической точки зрения чтение представляет собой процесс, состоящий из техники чтения и понимания при чтении. Понимание при чтении, или осознанность, соотносится с техникой чтения как цель и средство. Понимание при чтении есть процесс проникновения в содержание текста путем установления между его элементами связей, один из видов мыслительной деятельности человека. Читающий не просто извлекает готовую информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями. Установлены следующие факторы, влияющие на понимание при чтении: информационная насыщенность; композиционно-логическая структура текста; организация направленности внимания при восприятии текста; индивидуально-психологические особенности читающего [5]. Осознанность чтения является основным качеством, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста [6]. В педагогике осознанное чтение - это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса чтения. Задача учителя помочь школьникам правильно осмыслить и понять читаемый текст, научить устанавливать смысловые связи в тексте, помочь осознать идейный смысл произведения. Вся работа, проводимая на уроке чтения, направлена именно на решение этих задач. 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 так же обобщающие беседы.

Как отмечает Р.И. Лалаева, осознанное чтение – сложный психофизиологический и психолингвистический процесс [ 7].

По мнению А.К. Аксеновой, осознанное чтение – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации [ 5]. На основе восприятия зрительной модели слова и последующего соотнесения буквенных значков со звуками воспроизводится слово. В процессе этого воспроизведения осуществляется соотнесение звукового образа со значением, т.е. происходит понимание читаемого.

По мнению Н.Н.Светловской сознательным чтение бывает только тогда, когда читатель читает и понимает, чего он здесь не понимает.[ 8 ]

Чтение – это деятельность, состоящая из трех взаимосвязанных действий: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. У маленького ребенка, который только учится читать, эти действия протекают последовательно. Однако по мере накопления опыта чтения текста эти компоненты синтезируются. Т.Г. Егоров пишет: “Чем гибче синтез между процессами осмысливания и тем, что называется навыком в чтении, тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее” [6]. То есть, исследователь технику чтения (то, что в чтении называют навыком, т.е. механизмом восприятия и озвучивания) не противопоставляет осмыслению читаемого.

Разработаны методические положения обучению чтению в начальных классах, определяющие подход к анализу художественного произведения [ 9]. Эти положения сводятся к следующему:

1. Анализ содержания произведения и формирование навыков правильного, беглого, сознательного и выразительного чтения сливаются в единый процесс (задания направленные на понимание содержания текста, одновременно способствуют совершенствованию навыка чтения).

2. Выяснение идейно-тематической основы произведения, его образов, сюжетной линии, композиции и изобразительных средств в максимальной степени служит общему развитию учащихся как личности, а также обеспечивает развитие речи обучающихся.

3. Опора на жизненный опыт обучающихся является основой осознанного восприятия содержания произведения и необходимым условием его правильного анализа.

4. Осознанное чтение рассматривается как средство активизации познавательной деятельности обучающихся и расширения их знаний об окружающей действительности.

5.Анализ должен будить мысль, чувства, возбуждать потребность высказывания, соотнести свой жизненный опыт с теми фактами, которые представил автор.

В методике русского языка выделяют три этапа формирования навыка чтения: аналитический, синтетический и этап автоматизации[ 9].

**1. Аналитический этап** характеризуется тем, что все три компонента процесса чтения в деятельности чтеца “разорваны” и требуют от ребенка отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть гласную букву, соотнести ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо причитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т.е. произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам – это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка – аналитическом. Обычно считают, что аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте. Однако учитель должен помнить, что каждому ребенку свойствен свой темп в развитии вообще и в овладении навыком чтения в частности.

**2. Синтетический этап** предполагает, что все три компонента чтения синтезируются, т.е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ребенок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода чтеца на этот этап является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ребенок не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии, если чтец удерживает в сознании общий смысл читаемого. Это обычно происходит на второй год обучения в начальной школе.

**3. Этап автоматизации** описывается как этап, на котором техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтецом. Его интеллектуальные усилия направлены на осознание содержания читаемого и его формы: идеи произведения, его композиции, художественных средств и т.д. для этапа автоматизации характерно стремление ребенка читать про себя. Главным признаком того, что дети достигли уровня автоматического чтения, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, их желание поделиться первичными читательскими впечатлениями без дополнительных вопросов учителя, стремление обсудить прочитанное.

В методике русского языка принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность [9].

***Правильность*** определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого.

***Беглость*** – это скорость чтения, обусловливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту).

***Осознанность*** чтения в методической литературе последнего времени трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

***Выразительность*** – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента [9]:

а) технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, - с другой),

б) понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Хорошо известно, что оба эти компонента тесно взаимосвязаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а легкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах формирования навыка чтения большее значение придается его технике, на последующих – пониманию текста.

Осознанность в общем виде может быть определена как понимание прочитанного. Однако в методике этот термин употребляется в двух значениях:

1) применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);

2) применительно к чтению в более широком смысле (Т.Г. Рамзаева).

Когда говорят о сознательности в первом значении, имеют в виду, насколько сознательно ребенок выполняет необходимые операции, из которых складывается озвучивание печатных знаков: находит гласные, соотносит их со слогами-слияниями, видит согласные вне слияний и осознает, к какому слогу-слиянию их следует причитать.

Термин сознательное чтение во втором значении функционирует в методике на разных уровнях протекания самого процесса чтения.

Первый уровень - часто совпадающий с аналитическим этапом становления навыка чтения, предполагает понимание большей части слов, употребленных в прямом или переносном значении; понимание отдельных предложений и их связи между собой; понимание смысла отдельных частей текста, их внутренней связи и взаимообусловленности и, наконец, понимание общего смысла всего текста.

Второй уровень сознательного восприятия текста основывается на первом и предполагает осмысление подтекста произведения, т.е. уяснение его идейной направленности, образной системы, художественных средств, а также позиции автора и своего собственного отношения к читаемому.

Можно говорить и о третьем уровне сознательного чтения, когда индивид осознает свои читательские интересы и обладает умениями, которые могут их удовлетворить, иными словами, сознательно определяет круг чтения, ориентируясь на свои возможности. Таким образом, в современной методике утвердилась точка зрения, что сознательность чтения предполагает:

* осмысление значения каждой языковой единицы текста;
* понимание идейной направленности произведения, его образной системы, изобразительно-выразительных средств, т.е. позиции автора и своего собственного отношения к прочитанному;
* осознание себя как читателя.

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для учащихся 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. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

Исследователями установлено, что «овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти и воображения, мышления и действия» (Лурия) [25].

Таким образом, осознанное чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса чтения. Задача учителя помочь школьникам правильно осмыслить и понять читаемый текст, научить устанавливать смысловые связи в тексте, помочь осознать идейный смысл произведения. Работа над развитием навыков правильного, беглого, выразительного и осознанного чтения, протекает в единстве. Это способствует более полному пониманию информации (текста) и одновременно развитию техники чтения.

**Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

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). Выявлены биогенные, психогенные и социальные причины возникновения нарушения и его патогенез. Установлено, что такой ребенок развивается, а не деградирует, подобно душевнобольным детям.

Дети с умственной отсталостью – это дети с нарушением интеллекта, у которых имеется диффузное органическое поражение головного мозга, проявляющееся в недоразвитии всей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы ребенка и нарушений в его физическом развитии. Морфологические изменения, хотя и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга этих детей, нарушая их строение и функции.

Психолого-педагогическим изучением детей с нарушениями интеллекта занимались такие учёные, как Г. Я. Трошин («Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» 1914-1915г.), Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. М. Соловьёв (разрабатывали теоретические основы олигофренопедагогики), Г. М. Дульнев, М. С. Левитан (проводили экспериментальные исследования познавательной деятельности, изучали память школьников, особенности их речи), Б. И. Пинский (осуществлял изучение психолого-педагогической проблемы при организации процесса обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы), И. В. Белякова, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф (занимались изучением мышления, речи, памяти, зрительного восприятия детей с нарушениями интеллекта)[24], С.В.Лиепень (изучение проблемы внимания), Н.Г.Морозова (занималась проблемами психологии детей с нарушениями интеллекта), А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, А. И. Мещеряков (уделяли внимание изучению речи и памяти учащихся с нарушениями интеллекта), Т. А. Власова (занималась проблемой дифференциальной диагностики), С. Я. Рубинштейн (обобщила имеющиеся сведения о психологических особенностях школьников с нарушениями интеллекта) [19].

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 в определенной мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные раз­личия, обнаруживающиеся и в познавательной деятельности, и в личной сфере.

Дети с нарушением интеллекта способны к развитию, которое осуществля­ется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей [ 19].

Положение о единстве закономерностей нормального и аномаль­ного развития, подчеркиваемое Л.С.Выготским, дает основания полагать, что концепция развития нормального ребенка в общем может быть использована при трактовке развития умственно от­сталых детей, что факторы, воздействующие на развитие детей, идентичны.

Э. С. Бейн, К. И. Вересотская, Э. А. Евлахова, Е. М. Кудрявцева, М. М. Нудельман И. М. Соловьев проводили в 40-60 годах XX века исследования по проблеме зрительного восприятия умственно отсталых учащихся. Полученные материалы позволили говорить о том, что под влиянием специ­ального обучения у учеников с недостатками умственного разви­тия улучшаются не только мышление и речь, но и другие психи­ческие процессы, в частности зрительное восприятие.

**Восприятие** — это процесс формирования субъективного диф­ференцированного и вместе с тем целостного образа предмета или явления в совокупности и взаимосвязи различных свойств, непосредственно воздействующих на анализатор или систему ана­лизаторов человека. Восприятие формируется на основе ощуще­ний разной модальности. В психологии принято выделять зрительное, слуховое, осяза­тельное, вкусовое и обонятельное восприятие.

Психика ребенка с нарушением интеллекта представляет собой свое­образную систему, дефектность которой обусловливает различ­ные отклонения протекающих психических процессов и деятель­ности в целом. Для школьников с недостатками умственного развития харак­терно неумение приспосабливать свое зрительное восприятие к измененным условиям. Если предметы, твердо ориентированные в пространстве, т.е. обладающие четко выраженным верхом и ни­зом, предъявляются ученикам младших классов перевернутыми на 180°, то они воспринимаются ими как другие. Недостаточная дифференцированность зрительного восприя­тия учащихся обнаруживается в неточном распознавании ими близ­ких по спектру цветов и цветовых оттенков, присущих тем или иным объектам, в глобальном видении этих объектов, т. е. в отсут­ствии выделения характерных для них частей, частиц, пропорций и других особенностей строения. Отмечается также снижение ост­роты зрения, что лишает образ объекта присущей ему специфич­ности. Следует заметить, что образованию целостного образа предъяв­ленной фигуры часто мешает несогласованность движений рук у школьников. Они, как правило, ориентируются на отдельные, часто несу­щественные, выделенные ими признаки, при этом многие ин­формативные признаки фигур остаются невоспринятыми .

Проблемой изучения памяти у детей с умственной отсталостью занимались такие ученых как И. В. Белякова, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн.

**Память**— это форма психического отражения действительно­сти, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последую­щем воспроизведении прошлого опыта. Следовательно, благодаря памяти человек имеет возможность овладевать опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической дея­тельности, расширять и углублять имеющиеся знания, совершен­ствовать навыки и умения.

К основным процессам памяти отно­сятся: запоминание, сохранение и воспроизведение. В соответствии с характером запоминаемого материала выделяют память вербальную (словесную), образную (представления), двигательную и эмоциональную. Исходя из того, какой анализатор принимает наибольшее уча­стие в восприятии запоминаемой информации - выделяют зри­тельную, слуховую, осязательную, обонятельную память. С учетом длительности хранения информации память разделя­ют: кратковременную и долговременную.

Одной из важных характеристик памяти является ее объем. Объем кратковременной памяти умственно отсталых учеников, сохраняющей информацию в интервале от нескольких секунд до нескольких минут, меньше, чем у учащихся массовой общеобразо­вательной школы.

У учащихся младших классов специальной школы непреднамеренное запоминание текста происходит успешнее в тех случаях, когда его содержание разыгрывают с помощью игрушек.

Наибольшее число исследований в олигофренопсихологии посвящено изучению произвольного запоминания, поскольку переход ребенка к такому запоминанию, по мнению Л. С. Выготского, один из существенных показателей его умственного развития.

Известно, что воспринятый материал необходимо многократ­но повторять для более прочного его закрепления. Полное, пра­вильное и прочное запоминание учебного материала после одно­кратного его восприятия — одноразового чтения или прослуши­вания — достигается в редких случаях. Для того чтобы запомнить тот или иной материал, учащимся с интеллектуальным недораз­витием, особенно младших классов, требуется значительно боль­шее число предъявлений с последующим повторением, чем их нормально развивающимся сверстникам.

К многочисленным факторам, влияющим на процесс запоми­нания умственно отсталыми школьниками учебного материала, относится способ его восприятия.

Недостатки памяти отрицательно сказываются на развитии мыслительной деятельности, а низкий уровень развития мышле­ния неблагоприятно влияет на качество запоминания. Если ум­ственно отсталым учащимся предложить для запоминания два тек­ста — один с простым, а другой с более сложным содержанием, то четко прослеживается снижение результатов запоминания бо­лее сложного.

В воспроизведении важны такие его стороны, как полнота, точность, последовательность. Воспроизводя словесный матери­ал, учащиеся младших классов допускают разнообраз­ные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, по­вторы. Ошибки встречаются в большом количестве. Так, в воспроизве­денных ими текстах бывает нарушена последовательность изложе­ния, наблюдаются пропуски важных смысловых частей и в то же время делаются привнесения, иногда никак не связанные с ис­ходным материалом.

В психологии представление трактуется как «наглядный об­раз предмета или явления, возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизве­дения в памяти или в воображении».

Представления играют важную роль в жизни человека. Про­цесс обучения детей строится с учетом особенностей формирова­ния и развития представлений, так как актуализация имеющихся и вновь усвоенных знаний всегда сопровождается возникновени­ем образов тех предметов и явлений, о которых они говорят, ду­мают, вспоминают. Представления возникают в отсутствии объек­тов. Как правило, в них отражаются наиболее характерные осо­бенности присущие целой группе сходных объектов.

Учащимся с умственной отсталостью характерна бедность, недоста­точная дифференцированность, в ряде случаев неадекватность представлений о реальной действительности у этой категории уче­ников. У учащихся первых классов специальных (коррекционных) школ VIII вида представления предметов существенно отличают­ся от реальных предметов.

Авторами первых работ, посвященных изучению речи детей с нарушением интеллекта, были Л. С. Выготский, М. Ф. Гнездилов и Л. В. Занков. Исследователи стре­мились показать как недостатки вербального развития умственно отсталых школьников, так и имеющиеся у них возможности овла­дения речью.

**Речь** представляет собой исторически сложившуюся форму об­щения людей посредством языка. Являясь главной формой обще­ния, обеспечивая сохранение и передачу опыта и знаний, речь вместе с тем имеет огромное значение для формирования психи­ческих процессов и всей личности ребенка, для их перестройки и развития. Становление волевых действий начинается с подчине­ния деятельности предлагаемым инструкциям, выражаемым в сло­весной форме, позднее регулирующую роль начинает играть внутренняя речь.

Очень большое значение имеют те условия жизни, в которых рос ребенок в дошкольные годы. Внимание к нему со стороны родителей и близких, правильный режим дня — все это создает эмоционально-положи­тельный фон и способствует общему и речевому развитию ребёнка с умственной отсталостью, формированию у него полезных привычек и навыков, интереса к окружающему миру, стремления к общению.

Недостатки фонетического строя речи детей с умственной отсталостью от­мечались дефектологами, работавшими с этой категорией детей в начале XX в. (Г. Я. Трошин), а также изучавшими их в более поздние годы (З. Д. Будаева Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Ле­вина, С. С. Ляпидевский, Д. И. Орлова, Е. М. Хватцев,). Все иссле­дователи говорят о том, что у детей с недоразвитием интеллекта нарушения произно­шения встречаются значительно чаще, чем у детей с нормальным интеллектом. Распространенность фонетических недостатков в зна­чительной степени зависит от степени выраженности интеллектуального нарушения.

У ребенка с умственной отсталостью позднее формируется фонематический слу­х, служащий основой для восприятия речи окружающих.

Словарный запас, которым располагают учащиеся специальных школ, особенно в младших классах, весьма ограничен. Бедность словаря детей обуслов­лена многими причинами, среди которых основной, несомнен­но, является низкий уровень их умственного развития. Существен­ную роль играют также ограниченность их социальных и вербаль­ных контактов, низкий уровень словесно-логической памяти. Значения слов, употребляемых учащимися, неточны, нечетко отграничены друг от друга, расплывчаты. Диалогическая речь, с которой дети при­ходят в специальную школу, ни в коей мере не является полноценной. Потреб­ность в общении у них снижена, побуждения к речи быстро ис­черпываются. Ученики младших классов с умственной отсталостью, не прибегают к монологической речи потому, что их речевая активность слаба и быстро исчерпывается. Они испытывают боль­шие затруднения при составлении рассказа на заданную тему. Уча­щиеся далеко не всегда берутся за выполнение задания или же ограничиваются односложными ответами. Причину такого пове­дения детей следует искать не столько в нарушении их общего рече­вого развития, сколько в недостаточности волевой сферы и дру­гих личностных компонентов. Выявлено, что у учеников млад­ших классов с умственной отсталостью затруднено понимание инструкции, предложенной в словесной форме. Они испытывают затруднения также и при вербальном опосредовании собственной деятельности. У школь­ников наблюдается определенная несогласованность словесной и двигательной систем.

**Письмо** — более трудный процесс, чем чтение. Письмо пред­полагает осуществление точного, строго последовательного фо­нематического анализа слова и соотнесения выделенных звуков с соответствующими фонемами, т.е. выполнение фонематического обобщения. Затем фонемы должны быть обозначены строго опре­деленными буквами. Письмо требует четкого отграничения друг от друга сходных фонем, прочного запоминания графики букв и воспроизведения их в нужной последовательности.

У начинающих обучаться детей письмо по слуху вызывает большие затруднения, обусловленные несо­вершенством их языкового анализа и синтеза. Фонематический анализ осуществляется ими недостаточно четко, что препятствует разделению слова на составляющие его звуки. Ученики, особен­но имеющие дефекты произношения, анализируя слово, про­пускают некоторые звуки, другие смешивают звуки на основе акустического сходства, а также нередко изме­няют их порядок, нарушая тем самым строение слова. Не всегда справляются школьники с соотнесением звуков с соответствую­щими буквами. В начале обуче­ния начертание букв нередко ими упрощается, графический об­раз теряет свою специфику, буквы взаимоуподобляются. Это ча­сто наблюдается у школьников, страдающих нарушениями оп­тического восприятия и пространственной ориентировки, для которых характерна также довольно стойко сохраняющаяся зер­кальность письма.

У учеников специальных школ нередко имеются нарушения моторной сферы, недостатки координации движения мелких мышц, недоразвитие мышц пальцев, неустойчивость кисти руки, что затрудняет процесс письма. Многие школьники пишут буквы с большим напряжением, причем в движение приходят не только пальцы рук, но и плечо, голова, язык. Это приводит к быстрому утомлению.

Рядом психологов (Ю. Т. Матасов, И. М. Соловьев, Н. М. Стадненко, В. Г. Петрова Ж. И. Шиф и др.) доказано, что под воздействием специально организованного коррекционного обучения умственно отсталых учеников отмечается положи­тельная динамика в развитии мышления.

**Мышление**— это процесс созна­тельного отражения действительности в таких объективных его свой­ствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступ­ные непосредственному чувственному восприятию объекты.

Мышление, являясь одним из главных компонентов познава­тельной деятельности, не может существовать без связи с други­ми психическими процессами.

Мышление учащихся с умственной отсталостью развивается по тем же законам, что и в норме. Но их мышление развивается значительно мед­леннее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно сло­весно-логическое, достигают у учеников та­кого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников. Мыслительные операции протекают у учащихся специальных школ с большим своеобразием. Наблюдаются фрагментарность анализа и синтеза, сравнение предметов по несущественным признакам, чрезмерное расширение или, наоборот, неправомерное ограничение основа­ний для обобщения.

В психологии детей с умственной отсталостью изучению такой мыс­лительной операции, как сравнение, был посвящен ряд иссле­дований, проводившихся преимущественно под руководством И. М. Соловьева. Выявлено несовершенство этой операции у млад­ших школьников с недоразвитием интеллекта: они не умеют последова­тельно выделять и сопоставлять соответственные признаки срав­ниваемых предметов. Начиная сравнивать, они обычно правильно соотносят 1 — 2 признака, а затем вычленяют какую-либо деталь одного предмета и соотносят ее с несопоставимой деталью друго­го объекта. Это приводит к тому, что сходные предметы определя­ются ими как различные, а несходные — как похожие или даже, одинаковые.

Отношения сходства учащиеся специальных школ устанавли­вают упрощенно, опираясь преимущественно на зрительно вос­принимаемые свойства. Ими чаще сопоставляются такие призна­ки, как цвет, величина; реже осуществляется сходство по функ­циональным признакам и совсем редко — по осязательно воспри­нимаемым.

Наглядно-действенное мышление предполагает неразрывную связь мыслительных процессов с практическими действиями, пре­образующими познаваемый предмет. Во многих исследованиях по­казано, что у этой категории детей имеются опреде­ленные потенциальные возможности совершенствования нагляд­но-действенного мышления, даже если оно значительно и проявляется в недоразвитии всех мыслительных операций, а также в неадекват­ном использовании метода проб и ошибок, которые могут быть реализованы в процессе коррекционного обучения.

Для наглядно-образного мышления характерно решение мыс­лительных задач в результате умственных действий с образами (представлениями). Оперирование образами предметов реального мира осуществляется уже во внутреннем (умственном) плане по средством внутренней речи.

Рассматривая особенности становления и развития словесно-логического мышления школьников с умственной отсталостью, нельзя не остановиться на том, как они используют имеющиеся у них знания при высказывании различных суждений и умозаключений. Установлено, что у многих учеников научные понятия, получае­мые в школе, полностью не вытесняют существующие у них оши­бочные представления. В высказываниях учащихся часто отсутствуют последовательность, логичность, что, в свою очередь, ведет к неправильным суждениям и умозаключениям. Существенные свя­зи между понятиями подменяются наглядно-ситуативными или случайными, не соответствующими поставленной задаче, поэто­му суждения учащихся с интеллектуальной недостаточностью малодостоверны, а иногда и совсем неверны [16].

В коррекционной психологии существует небольшое число ра­бот, посвященных изучению внимания. К ним относятся исследо­вания, выполненные И.Л. Баскаковой, С. В.Лиепинь, Л. И. Пе­реслени, С.А. Сагдуллаевым и др. Вышеназванные авторы от­мечают, что у школьников с недостатками умственного развития нарушено и непроизвольное (пассивное), и произвольное (актив­ное) внимание.

**Внимание** - важный компонент деятельности человека, тре­бующей организованности и точности. Вместе с тем внимание счи­тают одним из главных показателей общей оценки уровня разви­тия личности (Н. Ф. Добрынин).

Произвольное внимание у учащихся с нарушением интеллекта характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключемостью, малой произвольностью и др. Многие авторы подчеркивают тесную взаимосвязь между на­рушениями познавательной деятельности школьников с недоразвитием их произвольного и непроизвольного внимания.

Под устойчивостью внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Большинство младших школьников могут относительно долго интенсивно выполнять несложную однообразную работу. Средний уровень устойчивости внимания школьников с не­достатками умственного развития ниже, чем у их нормально раз­вивающихся сверстников. С первого по третий классы наблюдается заметное развитие устойчивости внимания, при этом меняется темп вы­полнения задания и увеличивается количество ошибок.

Еще одним важным качеством внимания является его пере­ключение. Оно предполагает перенос внимания с одного вида деятельности на другой или с одного объекта на дру­гой внутри какой-либо деятельности.

Выявлено, что переключение вни­мания зависит не только от особенностей познавательной деятель­ности и личности учеников с интеллектуальной недостаточностью, но и от характера предъявляемых объектов. Замечено, что младшие школьники успешнее выполняют задания, требующие переключе­ния внимания при работе с более конкретным материалом (напри­мер, с изображением предметов), чем с абстрактным.

Учащиеся с недостатками умственного развития, особенно младшего школьного возраста, испытывают большие трудности при переключении внимания с одного объекта на другой в силу патологической инерт­ности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерное количе­ство разнообразных видов деятельности, используемых учителем в ходе урока, приводит к быстрой утомляемости учащихся, след­ствием которой является неосознанное переключение внимания с выполняемого задания на что-то другое, оказавшееся в поле их зрения, т. е. происходит отвлечение внимания от выполняемой задачи.

Структура психики умственно отсталого ребенка чрезвычайно сложна. Первичный дефект приводит к возникновению многих дру­гих вторичных и третичных отклонений. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые положительные возможности, нали­чие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития. Развитие психических процессов у умственно отсталого ребенка осуществляет­ся своеобразно и с большим запозданием.

**Процесс формирования навыка осознанного чтения у младших школьников с умственной отсталостью**

Процесс формирования навыка осознанного чтения у младших школьников с умственной отсталостью длительный и сложный процесс.Понимание прочитанного подразумевает осознание ребенком значения практически всех слов, которые употребляются в тексте, причем как в прямом, так и в переносном смысле. Это требует от него соответствующего возрасту словарного запаса, умения грамотно строить правильные грамматические конструкции, уяснения смысловой связи между предложениями; подбирать синонимы при передаче основного смысла всего содержания прочитанного, т.е. при пересказе всего текста или отдельных его эпизодов. Важна способность ребенка хорошо понимать то, что он читает, т.е. такая сторона навыка чтения, как осознанность. Собственно говоря, если сравнить все составляющие компоненты навыка чтения, такие, как: способ чтения, осознанность, темп чтения, выразительность и правильность, то именно осознанности принадлежит ведущее, главенствующее место в этом комплексе. Действительно, чтение осуществляется ради того, чтобы получить информацию, заключенную в тексте, осознать ее смысл, понять содержание. Следовательно, осознанность, его глубина определяется не только технической стороной навыка (тем способом, которым читает ребенок), но и уровнем развития речи. Это в полной мере обоюдный процесс: чем больше читает и познает ребенок, тем лучше развивается и его речь, и наоборот, чем лучше развита речь, тем легче понимание и тем глубже осознание прочитанного. Вот почему, работая над формированием такого компонента навыка чтения, как осознанность, особое внимание необходимо уделять развитию речи ребенка.

Умение читать включает в себя соотнесение зрительного об­раза речевой единицы (слова, словосочетания, предложения) с ее слухоречедвигательным образом и последнего с его значением. Триединство этого процесса сохраняется при любом виде чте­ния, будь то чтение вслух или чтение про себя [ 5 ].

В сложном процессе чтения психологи различают три основных момента:

1. Восприятие данных слов.Уметь читать – это значит, прежде всего, уметь по буквам догадываться о тех словах, которые ими обозначаются. Чтение начинается только с того момента, когда человек, смотря на буквы, оказывается в состоянии произнести, или вспомнить, определенное слово, соответствующее сочетанию этих букв.

В процессе восприятия букв, как символов определённого слова, большое участие принимают не только зрение, но также память, воображение , мышление человека. Когда ребенок читает слова, то не только складывает букву за буквой, а, схватив одну или несколько букв, сразу догадывается о целом слове.

2. Понимание содержания, связанного с прочитанными словами.Каждое слово, прочитанное ребенком, может вызывать в сознании какие-нибудь изменения, которыми определяется понимание этого слова. В одном случае в сознании возникает определённый, более или менее яркий образ, в другом – какое-нибудь чувство, желание или отвлечённый логический процесс, в третьем и то, и другое вместе, в четвертом – никакого образа и чувства, а только лишь простое повторение воспринятого слова или, быть может, другое слово, с ним связанное.

3. Оценка прочитанного.Умение не только прочесть книгу, но и критически отнестись к её содержанию наблюдается, как известно, не всегда.

У младшего школьника, овладевающего чтением, вначале возникает потребность научиться читать, т.е. освоить звуковую систему и сам процесс чтения – возникновения из букв слова. Это вызывает у него интерес. Освоив первоначальное чтение, ученик меняет мотив чтения: ему интересно понять, какая мысль кроется за словами. По мере развития чтения мотивы усложняются и школьник читает с целью узнать какой-то конкретный факт, явление; даже появляются более сложные потребности, например, познать мотив поступка героя, чтобы оценить его; найти главную мысль в научно-популярном тексте и т. д.

Длительный и целенаправленный процесс формирования навыка чтения Т.Г. Егоров делит на следующие четыре ступени [ 6]:

1. Ступень овладение звуко-буквенными обозначениями. Данная ступень осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. Психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена прежде всего в следующих случаях:

* Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т.е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другими ни по слуху, ни артикулярно.
* Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны.

При выделении звуков из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотнесение ее со звуком носит механический характер.

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче усваивает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов. Этот факт объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный.

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем – вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т.е. зрительное восприятие является побуквенным.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется прежде всего характером читаемых слов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечение согласных (ста, кра).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т.е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности и при чтении предложения. Так, каждое предложение читается изолированно, потому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью.

2. Ступень слогового чтения.На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное. На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто при чтении длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Потому оно не сразу узнается, осмысливается. Таким образом. Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Процесс понимания текста отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, на этой ступени остается еще трудность синтеза. Объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

3. Ступень становления целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т.е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, к возврату раннее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения на этой ступени возрастает.

1. Ступень синтетического чтения.Характеризуется целостными приемами чтения:

* словами;
* группами слов.

Техническая сторона чтения уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысления содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый.

На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи. С помощью устной речи отрабатывается выразительность чтения; при чтении используются средства речевой выразительности, а также связная устная речь для передачи содержания текста и общения между читающими.Таким образом, по психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единстве письменной и устной речи.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза. По мере перехода детей из класса в класс осознание читаемых текстов улучшается. Увеличивается круг тем, в которых школьники начинают ориентироваться, правильно воспринимать информацию, заложенную в тексте. По мере развития темпа чтения увеличивается пропуски отдельных моментов повествования, что может приводить к неполному и неточному пониманию прочитанного. Это свидетельствует о том, что нарушение мыслительных операций ограничивает возможности школьников в овладении навыком сознательного чтения.

**Особенности формирования навыка осознанного чтения у младших школьников с умственной отсталостью**

Общая умственная недостаточность и недоразвитие речи у младших школьников с нарушениями интеллекта при­водят к нарушению осознанности чтения. Нарушение мыслительных операций у таких детей ограничивает возмож­ности школьников в овладении навыком сознательного чтения в большей степени, чем любым другим качеством последнего [ 5 ].

Особенности формирования навыка чтения 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 трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком. Чтение на своем первичном этапе, на этапе формирования техники чтения, Д.Б. Эльконин характеризовал как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели» [14 ]. Это значит, что ребенок должен увидеть букву, отдифференцировать букву, определить, какая это буква, дальше увидеть, отдифференцировать и определить следующую букву. И только если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, ребенок сможет опознать слог. Эти этапы ребенок с нарушением интеллекта проходит достаточно долго.

По мере усложнения программных требований к технике чтения возникает ряд новых трудностей. Дети с нарушением интеллекта очень медленно накапливают слоговые образы. Это связано не только с недостаточно быстрым соотнесением звуков и букв, смешение их, затруднениями в слиянии одного звука с другим, сколько с тем, что дети не понимают обобщенного слогового образа и стараются механически заучивать каждый слог в отдельности [ 15].

Характерные для детей с умственной отсталостью 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. И наоборот, сразу прочитав первое слово, пытаются также быстро прочитать и следующее, но, как правило, ошибаются. Развитие беглости чтения тормозится тем, что поле зрения у детей с нарушением интеллекта ограниченное. Они обычно видят только ту букву (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. 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 дети с умственной отсталостью 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 массовой школы, оказываются многочисленными, типичными для учеников специальной (коррекционной) школы и представляют собой явление довольно стойкое, которое сохраняется даже в старших классах и тормозит развитие навыка беглого чтения.

При исследовании школьных знаний по чтению и письму обнаруживаются большие трудности в понимании заданий, построенных на словесно-логических операциях. Умственно отсталым детям даже при овладении техникой чтения очень трудно понять смысл прочитанного, особенно если это тексты со скрытым смыслом или тексты иносказательного, метафорического характера. Помощь в этих случаях дети использовать не могут. Для всех детей характерна бедность словарного запаса, неточное использование слов, незнание значения многих общеупотребительных слов. В письме имеют место грубые аграмматизмы. Дети не умеют пользоваться выученными грамматическими правилами, у них не сформирован навык самоконтроля.

Низкий темп и правильность чтения, в свою очередь, влияют на осмысление прочитанного. Темп чтения примерно в два раза медленнее, чем у нормальных детей. Обучение чтению у умственно отсталых детей растягивается во времени, а промежутки между ступенями значительно продолжительнее.

В первые годы обучения дети не соблюдают правильный темп чтения, нарушают логические паузы, неправильно распределяют дыхание. Характерно или излишне громкое чтение, или излишне тихое. В целом же, оно отличается монотонностью.

Учащиеся специальной школы допускают интонационные ошибки, которые представляют собой неправильные логические ударения, неуместные в смысловом отношении паузы. Нетрудно заметить, что такие ошибки допускаются младшим школьником, если он не понимает читаемого. Однако от ребенка процесс чтения требует не только интеллектуальных, но и физических усилий, поэтому причиной интонационной ошибок у детей может стать нетренированность дыхания и речевого аппарата.

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; оказывают 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»[ 10 ].

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 [ 10].

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 чтение, составление плана, пересказ, работа над выразительными средствами художественного произведения, характеристика героя, творческая деятельность школьников [16].

Эти виды работы приобретают ряд специфических черт во вспомогательной школе. Так, подготовка учащихся к восприятию текста не ограничивается только проведением предварительной беседы, как предлагает методика массовой школы, а проводится более углубленно, с использованием целого ряда других приемов и методов.

Подготовительная работа в младших классах 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 с предлагаемого в данный момент [17].

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 [27].

Значение других слов и образных выражений разбираются во время чтения или анализа текста. К объяснению привлекаются сами учащиеся. Более того, необходимо приучить детей самостоятельно выбирать из текста незнакомые слова и спрашивать учителя или своих товарищей об их смысле.

Проведение подобной работы требует от педагога последовательности и терпения, так как умственно отсталые дети часто не замечают непонятных для них слов. Вместе с тем развитие их самостоятельности способствует повышению уровня осознанности в работе над текстом.

Особенно сложным во вспомогательной школе является анализ изобразительных средств художественного произведения. Трудность заключается в том, что недостатки образного мышления, обедненность конкретного чувственного опыта умственно отсталых детей не позволяют им ясно представить описанную в произведении картину, а общее недоразвитие абстрактного мышления затрудняет перенос признаков одного явления на другое [ 18].

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 младшими 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 [ 19 ].

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 в начальных классах читает учитель, а дети слушают, закрыв книги. Открытый учебник отвлекает внимание ребенка: темп чтения учителя ему недоступен и следит 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. В младших классах текст, анализируется чаше всего индуктивным путем, т. е. от частного к общему. Этот путь для детей 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.

В некоторых случаях, когда основная мысль статьи дана в готовом виде, при разборе произведения можно использовать метод дедукции.

Закрепление содержания прочитанного текста ведется не только в виде выборочного чтения и сравнения с материалом других текстов, диа- и кинофильмов на эту тему, как это принято в массовой школе, 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 [20]:

1) соответствующие задания учителя;

2) предварительное спланированное чтение;

3) коллективное комбинированное чтение.

Учителю приходится чаще всего пользоваться дедуктивным методом, когда от общего вопроса учащиеся идут к выявлению деталей, которые могут помочь углубленному пониманию прочитанного. Кроме того, в старших классах следует избегать чересчур детальных вопросов по содержанию, так как их обилие может запутать учащихся, отвлечь их от понимания главной мысли произведения.

Работа над составлением плана прочитанного во вспомогательной школе начинается с III класса, причем составление картинного словесного плана в младших классах протекает коллективно, при постоянной помощи со стороны учителя. Заголовки к частям рассказа подбираются в виде вопросительных, повествовательных и реже назывных предложений [21].

В старших классах эта работа становится более сложной и самостоятельной. Пункты плана могут формироваться в виде нераспространенных и назывных предложений, а также отдельных сток из текста.

Самостоятельно пересказывать прочитанное учащиеся начинают с конца второго года обучения, а в I и II классах они в основном передают содержание текста по вопросам. И в том и в другом случае пересказ подкрепляется демонстрацией действий учащихся, показом соответствующих событий на картинках, самостоятельными зарисовками.

Заключительной стадией работы над произведением являются творческие работы - рисунки к тексту, изготовление макетов, составление монтажей,

альбомов, инсценировки, а в старших классах, кроме того, сочинения на различные темы, связанные с прочитанным, изложения коротких отрывков.

Указанные виды фронтальной работы, способствующие формированию навыка сознательного чтения, не всегда оказываются эффективными в отношении отдельных учащихся вспомогательной школы. Приходится прибегать к ряду дополнительных приемов.

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 [ 22].

Дети с нарушением работоспособности нуждаются в дополнительных стимулах, мобилизующих внимание: поощрении (если ученику удалось сохранить внимание хотя бы на небольшой промежуток времени), частых вызовов для ответа, проведении занятий в игровой форме.

На уроках чтения нужно специально заботиться о приёмах организации мыслительных процессов, помогать учащимся в осознании смысловой структуры текста.

Наибольшие возможности для развития сознательности чтения заложены в следующих видах работ:

1) предварительная беседа;

2) беседа в связи с разбором частей текста и всего рассказа в целом;

3) работа над планом и пересказом прочитанного;

4) словарная работа.

Способствует сознательности чтения также работа по составлению плана, которая помогает осознать отдельные части произведения и охватить его в целом, понять, в какой последовательности ведется рассказ.

Следует помнить, что работа по развитию навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения у умственно отсталых детей протекает в единстве.

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. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся.

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.

Таким образом, своевременное распознание и понимание нарушений навыка чтения позволяет учителю определить основные методы обучения и их коррекционное направление при целенаправленной работе по формированию навыка осознанного чтения младших школьников с умственной отсталостью.