

# МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Павловская Л.Н.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя  
общеобразовательная школа № 2 г. Россошь.

Актуальность исследования проблемы обучения чтению умственно отсталых учащихся обусловлена тем, что полноценный и достаточно автоматизированный навык чтения помогает человеку постоянно расширять свой кругозор, создает благоприятные условия для развития его умственных способностей, воображения, способствует творческой деятельности в различных областях. От умения читать во многом зависит успех учебной деятельности ученика и его психическое развитие. В том числе и ученика с умственной отсталостью. Следовательно, уверенное овладение навыком чтения – одна из основных предпосылок успешной работы учащихся с умственной отсталостью по всем предметам и дисциплинам.

В связи с большой распространённостью нарушений навыков чтения и их значительной стойкостью у обучающихся 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.

Исследования ученых (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости. Умственная отсталость - это изменения работы

психических процессов, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

В большинстве классификаций в качестве основного критерия группировки умственной отсталости используется степень глубины интеллектуального дефекта. В МКБ-10 выделяется умственная отсталость легкой степени (F70), умеренная (F71), тяжелая (F72) и глубокая (F73). Выделяются также разделы F78 (другая умственная отсталость) и F79 (неуточненная умственная отсталость). В настоящее время при постановке официального диагноза и при принятии решения о типе (форме) обучения ребенка, о предоставлении ему инвалидности и решении многих других вопросов рекомендовано использование этой классификации.

Существует и привычная классификация Э. Крепелина, (Пузанов Б.П., 2001) которая подразделяет УО на три типа: дебильность (IQ 50-69). В МКБ-10 соответствует F70. Для ребёнка с легкой степенью УО характерен относительно большой словарный запас, трудности с абстрактным мышлением, хорошая механическая память, проблемы с самообладанием, внушаемость, несамостоятельность, безынициативность. Такие люди обучаемы, у них есть возможность закончить школу, училище и получить профессию. Имбецильность (IQ 20-35). Соответствует F71-F72. Имбецилы имеют низкий словарный запас, не владеют грамматикой, слабо усваивают новый материал, им сложно освоить бытовые навыки, нуждаются в постоянном уходе. Идиотия (IQ <20). Соответствует F73. Идиоты не владеют членораздельной речью и не понимают речь других людей. Реакция на окружающие вещи не отличается от младенческой. Голод и другие неприятные ощущения и раздражители вызывают плач, агрессию, аутоагрессию (желание причинить вред самому себе). Благополучное окружение приводит к успокоению. Обычно

они не умеют ходить, только ползают. Окружающий мир познают через хватание предметов в рот. За такими детьми нужен постоянный контроль и опека.

Для легкой умственной отсталости характерна в целом относительно хорошая механическая память. В ряде случаев эти дети способны приобрести значительный запас сведений и элементарные навыки чтения, письма и счета. Иногда хорошая механическая память и относительно богатая по запасу слов речь могут маскировать слабость мыслительной деятельности и неспособность к образованию абстрактных понятий. Эти дети не проявляют самостоятельности и инициативы в учебе, основную трудность составляет переход к мыслительным задачам, решение которых требует замены привычного способа деятельности новым и еще неизвестным. Эмоциональная и волевая стороны личности при дебильности достаточно разнообразны, однако общими чертами являются недостаточная способность к самообладанию и подавлению влечений, импульсивность на фоне повышенной внушаемости и склонности к подражательству. При правильном воспитании и обучении, осуществлении психолого-педагогической коррекции с привитием им трудовых навыков, то они могут овладевать целым рядом неквалифицированных профессий, прежде всего, ручного труда, проявляют хорошую бытовую приспособленность к жизни. Таким образом, эти обучающиеся в большинстве своем обучаемы (вспомогательная программа школы) и в дальнейшем могут жить самостоятельно.

Недоразвитие познавательной деятельности умственно отсталых детей, позднее развитие речи, ее качественное своеобразие (бедность словаря, дефектное произношение, неточное, малодифференцированное слуховое восприятие звуков речи, низкий уровень фонематического развития, несовершенство грамматического строя речи), а также психопатологические особенности этих детей отрицательно сказываются на овладении навыком чтения. Процесс формирования навыка чтения у умственно отсталых детей

затруднен и характеризуется определенными особенностями, так как они оказываются плохо подготовленными к усвоению письменной речи.

Умственно отсталый ребенок в процессе овладения чтением проходит те же ступени, что и нормальный школьник, только он проходит их гораздо медленнее (Г. Я. Трошин, М. Ф. Гнездилов). По данным Г. Я. Трошина, (Гнездилов М.Ф., 1947) эти дети овладевают ступенями чтения в 3 раза дольше, чем дети в норме. Если у учащихся массовой школы процесс овладения чтением протекает настолько быстро, что отдельные ступени бывают стертыми, то в процессе формирования навыка чтения у умственно отсталого каждая ступень легко обозрима.

Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями (Гнездилов М.Ф., 1947). Так, усвоение букв представляет большую трудность для этих детей: из-за недоразвития фонематического восприятия, неумения различить оппозиционные звуки, несформированности пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Особенно сложным для них является слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется, прежде всего, на основе четкого представления о звуковой структуре слогов. Как показывают многие исследования, функция фонематического анализа формируется у умственно отсталых школьников с большим трудом. Сложным является для них и формирование обобщенного представления о слоге.

У умственно отсталых детей в процессе чтения слов, вследствие недифференцированности восприятия, почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое, в слово, а способность звуко-слогового синтеза у этих детей снижена, что обуславливает замедленное узнавание и понимание прочитанного слова.

Ещё большие затруднения вызывает у них чтение и понимание предложений и текста. Понимание прочитанного осложняется у умственно

отсталых детей не только низким уровнем мышления и речи, бедностью жизненного опыта и своеобразием представлений, но и несформированностью интеллектуальных интересов и ослабленной мотивацией деятельности, трудностями распределения внимания. При чтении внимание ребёнка полностью сосредоточено на том, чтобы правильно прочитать каждое слово, смысл прочитанного при этом остаётся без внимания. У таких детей при чтении могут быть ошибки, которые нарушают логику повествования, когда одно слово заменяется другим, сходным по звучанию. Умственно отсталые дети искажают слова, не замечая этого, не чувствуя, что эти искажения разрушают смысловое содержание текста.

Для своей работы мне необходимо было найти такие методы и приёмы, которые позволили бы научить читать ребёнка с умственной отсталостью, которому исполнилось девять лет. У девочки внимание поверхностное, неустойчивое, требует усилий для его фиксации. Наиболее эффективными средствами для привлечения внимания является наглядный материал. Восприятие и ощущения развиты недостаточно. Полнота восприятия фрагментарная. Узнавание объектов и явлений не затруднено. Временные представления не сформированы. Последовательность событий понимает, но путает. Основные геометрические формы путает. Восприятие величины сформировано. Память развита недостаточно. Характер запоминания информации произвольный. Характер передачи информации: с ошибками. Словесно-логическая, опосредованная, ассоциативная память не развита. Для развития памяти и лучшего запоминания материала используется эмоциональное окрашивание материала, наглядность, дидактические игры, двигательная активность. Мышление тугоподвижное. Операции сравнения, обобщения, исключения лишнего, классификации, установления причинно-следственных связей не развиты. Обращенную речь понимает. Простые инструкции выполняет. Словарный запас не соответствует возрасту. Грамматический строй речи нарушен. Темп замедлен. Интонационную окраску не употребляет. Речь нуждается в стимулировании. Монологическая речь не

сформирована. На вопросы отвечает односложно. По характеру девочка замкнутая, трудно идёт на контакт с незнакомыми людьми. Трудности заключались в том, что девочка не могла запомнить буквы, не умела читать и писать. Изучение букваря вызывало негативные реакции со стороны ребёнка. Списывание букв носило механический характер. Необходимо было найти методику обучения чтению, которая будет для неё приемлемой.

В любом языке буква - это графический символ определённого звука, используемый, как известно, для чтения и письма. Чтение, как сказал известный психолог Д.Б. Эльконин, (Эльконин Д.Б., 1976) есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения, то есть своеобразное декодирование информации, которая была занесена на бумагу, экран монитора и т.п. с помощью определённых символов (букв). Письмо же есть кодирование информации и в частности звукового образа слов с помощью тех же символов.

Звуки обозначаются буквами, которые будучи совершенно не связанными логически со звуковым аналогом, непросто усваивается детьми, особенно детьми с умственной отсталостью.

Меня привлекла методика формирования фонематического анализа и синтеза Татьяны Александровны Ткаченко, (Ткаченко Т.А, 2010) которая предлагает визуализацию произносимых звуков речи, где визуальной опорой являются геометрические формы, внешний вид которых напоминает очертания губ при артикуляции соответствующего гласного звука. Этот подход концентрирует внимание ребёнка на артикуляции и звучании фонем одновременно. Автор опубликовала много практических пособий с использованием данной методики.

Символами гласных звуков являются геометрические формы красного цвета. Их внешний вид напоминает очертания губ при артикуляции соответствующих звуков.

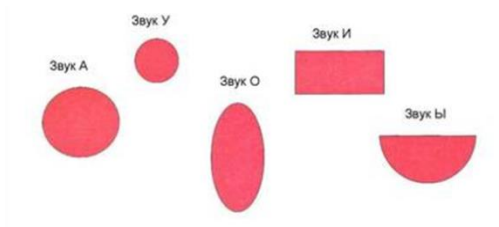


Рисунок 1. Символы гласных звуков (Ткаченко Т.А., 2010)

Так как в данной методике не было звука [ э ], а при произношении звука [ и ] губы находятся в положении «улыбка», то пришлось изменить образы гласных звуков. Поэтому стала использовать следующие символы (Рисунок 2).

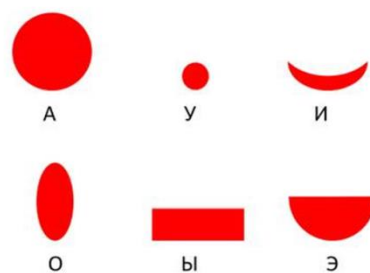











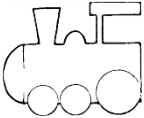


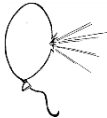


Рисунок 2. Символы гласных звуков

Согласные звуки воспринимаются и дифференцируются сложнее, поэтому для обозначения каждого из них **используется запоминающийся зрительный образ предмета или объекта, способного издавать соответствующий звук** (Ткаченко Т.А., 2010)

Таблица 1. Символы согласных звуков (Ткаченко Т.А., 2010)

				
[ д ]	[ т ]	[ г ]	[ к ]	[ х ]
				
[ с ]	[ м ]	[ н ]	[ в ]	[ ф ]

				
[ б ]	[ п ]	[ з ]	[ ц ]	[ ш ]

В отличие от методики, принятой в массовой школе, порядок изучения звуков и букв не регулировался частотностью употребления звуков речи в словах, а определялся другими факторами:

- степенью трудности соотнесения звука и буквы. Звуки с более коротким фонемным рядом изучаются раньше, так как в большинстве позиций звук и буква совпадают. Например, буква А.
- глухие согласные вводятся раньше звонких, так как последние оглушаются на конце слова, в результате звук и буква не совпадают.
- учитывая трудности обозначения мягких согласных и двойную роль йотированных гласных букв, вначале вводились твёрдые согласные звуки.
- изучение оппозиционных фонем проходило с некоторым промежутком, достаточным для прочного закрепления одного из смешиваемых звуков в паре.

Порядок изучения слоговых структур:

- так после овладения слогом, представленным одной гласной буквой (Г), обучающаяся училась читать обратный двубуквенный слог (ГС) (а-у, у-а, ам, ум) Обучающейся предлагались карточки с картинками и символами для чтения. В первой строке была изображена картинка, помогающая понять смысл. Во второй строке располагались символы, а в третья строка была пустой. Сначала читался слог по символам, затем в третьей строке обучающаяся писала или выкладывала соответствующие буквы и уже читала по буквам.

Дальнейшее изучение слоговых структур идёт в следующем порядке: СГС (сом), ССГС (спор), СГСС (зонт). За основу был взят букварь А.К. Аксёновой для специальных (коррекционных) образовательных учреждений



VIII вида. Обучающейся предлагались карточки с целыми словами. Принцип карточек был прежним. В первой строке была изображена картинка, во второй- символы, а третья была пустой. Девочка читала слово по символам, а затем выкладывала его буквами и читала по буквам.

Картинки не всегда имели прямую подсказку, и в любом случае ей необходимо было вспомнить написание буквы.

Из- за отсутствия мотивации к обучению чтению, были использованы различные приёмы для вызывания интереса:

- каждая изучаемая буква делалась из определенного материала: Ш- из шерсти, Т- из ткани, К- из крышек, Р- из ракушек.

- была оформлена тетрадь «Весёлая азбука», куда на каждую страницу клеился символ изучаемой буквы, сама буква. Обучающейся была дана возможность самой дополнить страницу, нарисовав или наклеив картинки, начинающиеся на данный звук.

- в конверт «Буква» вкладывались изучаемые стилизованные буквы (А-арбуз, У-улитка, К- кактус и т.д.)

- на каждую согласную букву были сделаны конверты со слогами из символов и приклеены на соседнюю страницу

- в связи со сложностью слияния букв, использовалось пособие «горка», где одна буква «катилась» в гости к другой

- были использованы карточки с картинками, где слово под картинкой не совпадало с её названием. В написанном слове была пропущена гласная. Девочке нужно было назвать картинку, найти слово по имеющимся согласным буквам, вписать пропущенную гласную и прочесть слово.

Всё это позволило вызвать интерес к обучению чтению. Обучающаяся начала запоминать буквы, начала читать по слогам. Чтение уже не вызывает бурной реакции протеста.

У умственно отсталых детей увеличиваются сроки прохождения букваря до одного года. Нарушенность логического мышления, замедленность протекания всех психических процессов не позволяют усваивать материал в

том же темпе, который возможен с детьми с нормальным интеллектом. Дальнейшее совершенствование навыков послогового чтения, ознакомление со слоговыми структурами, имеющими стечение трёх и более согласных, переносятся на второй год обучения.

У обучающихся с нарушением интеллектуального развития формирование навыков чтения характеризуется качественным своеобразием и определёнными трудностями, что связано с преодолением ряда недостатков и затруднений. Коррекция дислексии у школьников с умственной отсталостью требует длительного времени и терпеливой настойчивости. При правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии отмечается положительная динамика в развитии умственно отсталых детей. Но они никогда не достигнут уровня развития, характерного для нормы.

### **Литература**

1. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственноотсталых школьников: Пособие для учителей вспомогат. школ / М. Ф. Гнездилов ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук РСФСР. – Москва ; Ленинград : Учпедгиз, 1947 – 13 с.
2. Лалаева Р.И. Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция – Ростов-на-Дону: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
3. Пузанов Б.П. Коняева Н.П., Горский Б.Б. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
4. Ткаченко Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: пособие для логопеда / Т.А.Ткаченко. – М: Гуманитар. изд.центр Владос, 2010. – 34 с.
5. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов / Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М.: Знание. 1974. – 64 с.