**«Формирование навыка чтения у детей с легкой умственной отсталостью»**

Учитель логопед-дефектолог МБОУ «СШ №38»

Л.Н.Колодий

Сухомлинский же пишет: «Я убежден, что учить и воспитывать таких ребят надо в обычной школе: полноценная интеллектуально насыщенная и постоянно обогащающая среда— одно из важнейших условий их спасения».

Придя в школу, умственно отсталые дети не должны почувствовать, что они не как все. Они легкоранимы, и поэтому их надо защищать. Сфера их интеллектуальной жизни в детстве тесно сливается с нравственной. Каждая неудача в учении воспринимается как горькая обида (впрочем, до тех пор, пока сердце не притерпится и не одеревенеет, но тогда уже и речи не может быть ни о каком спасении). Малоспособные ученики — это не просто дети со сниженной памятью: у них угнетенное, застывшее, «окостеневшее» мышление. Они никогда и ничему не удивлялись, не изумлялись, не ликовали. Они не чувствуют юмора, редко смеются, болезненно реагируют на шутки. Это и понятно: смех — один из каналов познания, одна из точек зрения, с которой перед человеком открывается мир в его многообразии. Если этот канал закрыт, мысль не развивается полноценно.

Особенности овладения способом чтения умственно отсталыми детьми изучают давно, но в настоящее время этот вопрос остаётся одним из актуальных в олигофренопедагогике. Многие учёные и методисты работали над этой проблемой: Ц.П. Балталон, а.к. Аксёнова, Д.Б. Эльконин, К.Д. Ушинский, В.П. Вахтёров, Ефименкова, И.н. Садовникова, Р.И. Лалаева, Л.С. Волкова, В.Г. Петрова и другие.

Чтение -- это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации.

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.

**Особенности овладения навыком чтения умственно отсталыми школьниками**

Процесс формирования каждого качества у умственно отсталых учащихся 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.

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.

**Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми**

Умственно отсталый ребенок в процессе овладения чтением проходит те же ступени, что и нормальный школьник. Однако умственно отсталый ребенок проходит их гораздо медленнее (Г. Я. Трошин, М. Ф. Гнездилов). По данным Г. Я. Трошина, эти дети овладевают ступенями чтения в 3 раза дольше, чем дети в норме. У умственно отсталых ступени обучения чтению растягиваются во времени и промежутки между ними более продолжительны. Вследствие этой замедленности каждая из ступеней получает наиболее полное и отчетливое выражение. 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.

Характерным для этих детей является то, что один и тот же ребенок пользуется как примитивными, так и более совершенными способами чтения, что зависит от характера читаемого материала.

Процесс овладения чтением умственно отсталыми детьми характеризуется качественным своеобразием и определенными трудностями (М. Ф. Гнездилов, В. Г. Петрова).

Букварный период занимает более длительный отрезок времени. Если в массовой школе букварный период заканчивается в декабре, то c умтвенно отсталыми он продолжается до конца учебного года, а иногда усвоение букв продолжается и во II классе. Несмотря на такую длительность букварного периода, не все умственно отсталые дети овладевают навыком чтения слов, предложений по букварю.

**Особенности формирования способов чтения у умственно отсталых детей**

Особенно сложной задачей для умственно отсталых детей является слияние звуков в слоги. Процесс слияния звуков в слоги осуществляется лишь на основе четкого представления о звуковой структуре слога. А функция фонематического анализа формируется у умственно отсталых школьников с большим трудом, сложным является для них и формирование обобщенного представления о слоге. В процессе чтения слов, вследствие недифференцированности восприятия, для умственно отсталых детей почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое слово. У умственно отсталых детей способность звуко-слогового синтеза часто снижена, происходит замедленное узнавание и понимание прочитанного слова.

Еще большие затруднения вызывает чтение предложений и текста.

По вопросу о том, какую роль в процессе чтения у умственно отсталых детей играет смысловая догадка, существуют различные точки зрения. Так, Г. Я, Трошин отмечает, что у умственно отсталых гораздо чаще наблюдается чтение слов по догадке, чем у нормальных детей. По мнению же М. Ф. Гнездилова, смысловые догадки в процессе чтения проявляются у умственно отсталых детей очень редко.

Для реализации поставленных задач к каждому этапу подобраны и адаптированы приемы и техники.

1.Обучение пониманию речевых инструкций. В начале обучения следует выявить уровень понимания элементарных речевых инструкций (выполнение поручений «Дай…», «Возьми…», «Покажи…»). Для ребенка интереснее, когда закрепление умения происходит в коллективной игре или с применением игрушек. Неукоснительное выполнение правил, поручений, инструкций должно стать для ребенка привычкой, это умение поможет ему в конкретных жизненных ситуациях [2, 5, 8].

2.Обучение пониманию изображений (работа с картинками). Картинки с изображениями предметов используются для актуализации и обогащения словарного запаса, формирования обобщающих понятий по лексическим темам. К каждой картинке должна быть оформлена небольшая по размерам табличка с написанным печатным шрифтом словом, обозначающим изображенный на картинке предмет. Сюжетные картинки рекомендуются для организации беседы на уроке. Серия сюжетных картинок незаменима при работе над пониманием художественного произведения.

3.Применение элементов методики «глобального чтения» при условии последующей работы с запоминаемым словом (чтение, элементарный звуко-буквенный анализ слова). Таблички с названиями предметов дети учатся соотносить с картинкой и самим предметом и воспринимаются детьми как единый графический образ.

4.Обучение выполнению заданий с использованием разрезной азбуки. Работа с разрезной азбукой, которая обязательно сопряжена с проведением звуко-буквенного и слогового анализа и синтеза, является эффективным видом учебной деятельности, необходимым для усвоения навыков чтения и письма [3].

5.Выполнение заданий по букварю. На уроках чтения в классах для детей с умеренной степенью умственной отсталости возможно использование букваря, рекомендованного для работы с учащимися с легкой степенью умственной отсталости, но период работы с букварем начинается значительно позже – с третьего или четвертого класса, в зависимости от потенциальных возможностей учащихся конкретного класса. Рекомендуется выполнение следующих видов упражнений: определить, имеется ли в заданном слове изучаемый звук, определить место звука в слове, назвать изображенные на картинках предметы и определить наличие заданного звука, назвать «зашумленные» буквы (перечеркнутые дополнительными линиями, «наложенные» друг на друга), найти среди сходных по начертанию букв нужную букву и т.д.

Слоговую работу необходимо постоянно связывать со словарной работой – изучаемый слог должен быть выделен из хорошо знакомого детям слова, затем подбираются и прочитываются слова, в состав которых входит данный слог. В этот период повышают интерес к обучению игры с буквами, слогами и словами[4, 6, 7].

6.Обучение навыку работы с книгой. Включение в процесс обучения чтению элементов работы с книгой (учебником) предполагает, что у значительной части учащихся класса сформированы или частично сформированы элементарные навыки чтения (дети знают графический образ всех букв, соотносят его со звуком, имеют представление о сливании букв в слоги, слогов в слова при чтении). Поэтому необходимым условием является выполнение на уроках ежедневных специальных упражнений, способствующих точному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызвать затруднения при чтении.

Тренировка в чтении должна занимать значительную часть урока. Во избежание утомления учащихся при многократном прочитывании текста, следует каждый раз модифицировать задания.

Обучая чтению, письму ребенка с умеренной умственной отсталостью необходимо позаботиться о практическом смысле данной работы. Если ребенок усвоил грамоту, важно научить его читать названия улиц, вывески, афиши, чтобы он мог самостоятельно ориентироваться на улице, перед кинотеатром и т. д. Желательно, чтобы он мог писать свое имя, фамилию, домашний адрес. Это пригодится в дальнейшем в различных бытовых ситуациях.

По мнению А.Р. Маллера ребенок должен практиковать навыки чтения и во время выполнения бытовых задач, прогулки и т. д. Это позволит закрепить результат. Также такое развитие даст возможность укрепить уверенность ребенка в своих силах.

Но следует отметить, что не все обучающиеся с умеренной умственной отсталостью могут освоить синтетическое автоматизированное чтение, так как дети не в полной мере понимают смысла того, что читают, неполно и неточно сознают значения слов и предложений.

Коллективом авторов под руководством Л.Б. Баряевой предложена программа для обучения и воспитания детей с умственной отсталостью в умеренной и тяжелой степени в школе. В данной программе сделан акцент на чтение. Выделен раздел «Альтернативное чтение», в котором учтены особенности мышления и других высших психических функций у данной группы детей .

Авторы отмечают, что при обучении дети с трудом запоминают буквы, их написание, путают их и заменяют на другие, похожие буквы. Даже после того, как дети научатся читать, этот процесс осуществляется механически, они не понимают смысла прочитанного, не осознают значение слов.

Чтение – вид речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой, а затем осмысление воспринятой информации. Умение читать включает соотнесение зрительного образа речевой единицы (слова, словосочетания, предложения) с ее слухоречедвигательным образом, а последнего – с его значением. Таким образом, овладение чтением как «символизмом второго порядка» предполагает сформированность способности к символизации.

Процесс формирования навыка чтения у умственно отсталых учащихся сложен и своеобразен: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти от побуквенного чтения к слоговому, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

Исходя из этого, альтернативное чтение направленно на преодоление ограничений в общении и коммуникации детей с умственной отсталостью, а также на усвоение ими приемов альтернативной работы с разной информацией:

1. Понимание движений, как телесных, так и мимических;

2. Понимание картинок;

3. Понимание аудиозаписей;

4. Понимание видеозаписей;

5. Глобальное чтение;

6. Понимание пиктограмм;

7. Чтение букв.

Основная цель работы с обучающимися данной категории – не просто заучивание слов, речевых единиц, «шаблонов», а формирование коммуникативных умений, т.е. умений использовать сформированные средства вербальной и невербальной коммуникации в процессе общения.

Нарушения чтения у младших школьников с умственной отсталостью обусловлены недоразвитием целого ряда речевых и неречевых функций, являющихся вторичным проявлением задержки и отклонения процессов формирования высших психических функций. Отставание речевого развития составляет не менее 2-х лет, наблюдаются затруднения в соотнесении звуков с письменными символами, частые смешения графически сходных букв, перестановки букв при чтении слогов и слов. Нарушения чтения у детей с УО связаны также с недостаточностью памяти и внимания.

Наиболее характерны для младших школьников с умственной отсталостью фонематические дислексии, обусловленные несформированно-стью слухопроизносительной дифференциации фонем и недоразвитием функции фонематического анализа - сложной аналитической функции и процеса умственного действия.

В.К. Орфинская выделяет следующие формы фонематического анализа:

Узнавание звука на фоне слова (определение его наличия или отсутствия);

Вычленение первого и последнего звука из слова;

Определение количества, последовательности звуков, их места в слове по отношению к другим звукам.

Р.Д. Тригер, исследуя уровни сформированности фонематического анализа у младших школьников с УО, выявила, что относительно сохранным для них является умение выделять начальный ударный гласный, вызывает затруднения выделение первого согласного, что такие дети часто выделяют не первый звук, а первый слог, не конечный гласный, а последний слог. Особенно заметно их отставание от нормы в заданиях на определение последовательности звуков в слове. Наблюдаются частые пропуски гласных в середине слова, объединение согласного и гласного в один звук, большие трудности вызывает анализ слогов со стечением согласных. Дети с УО из-за несовершенства анализа звуковой структуры слова не могут, как их сверстники с нормальным развитием, в случае затруднений активно и целенаправленно использовать проговаривание и оказываются беспомощными при выполнении заданий на сложные формы звукового анализа. Часто они только повторяют заданный звук, не используя целенаправленное повторение слова с целью определения места звука в слове. Усложнение речевого материала вызывает у детей с УО большие затруднения.

Разработаны многочисленные методы коррекции нарушений чтения: дислексии фонематической, аграмматической, семантической, оптической.

В целом у младших школьников с умственной отсталостью недостаточно сформирована направленность на звуковую сторону речи, замедлен темп симультанно-сукцессивного восприятия структуры слова, нарушена точность фонематического восприятия. Нарушения фонематического анализа у детей с УО обусловлены недостаточностью слуховой произносительной дифференциации звуков речи, слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав. Коррекция нарушений чтения у младших школьников с умственной отсталостью сводится к коррекции фонематической дислексии.

**Методика коррекции фонематической дислексии опирается на два блока:**

А. Развитие языкового анализа и синтеза

Б. Формирование фонематического восприятия (дифференциации фонем)

А. Развитие языкового анализа и синтеза заключается в систематической работе по развитию языкового анализа и синтеза в следующих направлениях:

1. Развитие анализа предложений на слова;

2. Развитие слогового анализа и синтеза;

3. Формирование фонематического анализа и синтеза.

1. Развитие анализа предложений на слова осуществляется с помощью специальных заданий на формирование умения определять количество, последовательность и место слов в предложении:

1) Определить границы предложений в напечатанном без точек тексте

2) Придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в предложении.

3) Придумать предложение с определенным количеством слов.

4) Увеличить количество слов в предложении, распространить его.

5) Составить предложение из слов, данных в беспорядке.

6) Составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображен один и тот же предмет в различных ситуациях.

7) Переставить слова в предложении.

8) Придумать предложение с определенным словом.

9) Составить графическую схему предложения (обозначив слова короткими полосками, предложение - одной длинной полоской).

10) Придумать предложение по графической схеме.

11) Поднять карточку с цифрой по количеству слов в предложении

2. Развитие слогового анализа и синтеза основано на умении детей анализировать слоговый состав слова. Обучение чтению начинается с чтения слогов, затем - сливание звуков в слоги, синтезирование слогов в слово, узнавание слова. Слоговый анализ помогает овладеть звуковым анализом слова: слово делится на слоги, слоги - на звуки. Поскольку количество гласных звуков определяет количество слогов в слове, слоговый анализ связан с умением детей выделять из слова гласные. Дети легче выделяют открытые слоги и затрудняются в произношении обратных и закрытых слогов. Важно учитывать поэтапность формирования умственных действий: 1) опора на вспомогательные средства (материализация действия); 2) слоговый анализ и синтез в плане громкой речи; 3) перенос действия во внутренний план и осуществление его на основе слухопроизносительных представлений.

При формировании слогового анализа с опорой на внешние вспомогательные средства детям предлагают отхлопать или отстучать слово по слогам, сопровождать произнесение слова по слогам движениями руки справа налево или слева направо, положить нижнюю челюсть на тыльную часть ладони и отследить движение челюсти, которые соответствуют гласным звукам, т.е. слогам, при произнесении слова. Дети должны усвоить - сколько в слове гласных звуков, столько слогов в слове. Необходимо дифференцировать гласные и согласные, уточнить их акустические и произносительные различия. В частности, дети хорошо принимают игру с флажками разного цвета, обозначающие гласные и согласные звуки.

Развитие слогового анализа и синтеза проводят по этапам:

1) Выделение гласного звука из слога;

2) Выделение гласных звуков из слова;

3) Закрепление слогового анализа и синтеза;

4) Формирования слогового анализа и синтеза в умственном плане;

5) Выделение и определение ударного слога в слове.

3. Формирование фонематического анализа и синтеза проводится в такой последовательности:

1) Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове (есть ли звук Л в словах лодка, лыжи, вилка, собака…)

2) Вычленение звука из начала и конца слова: определить в слове первый звук, последний звук, место звука в слове.

3) Определение последовательности звуков в слове.

4) Определение количества звуков в слове.

5) Определение места звука по отношению к другим звукам (какой звук слышится в слове перед и после данного звука)

Выделение (узнавание) звука вначале определяется по слуху или на основе собственного произношения, затем только по слуху или только на основе собственного произношения, и, наконец, по слухопроизносительным представлениям, в умственном плане. Вычленить звук помогают задания, уточняющие артикуляцию гласных звуков и ориентированные на различение понятий "раньше-позже", "первый-последний" с опорой на зрительное восприятие звуков. Вычленяют звук поэтапно: а) на слух, когда слово произносит педагог; б) после произнесения слова ребенком; в) на основе слухопроизносительных звукопредставлений.

Определение последовательности звуков в слове, количества звуков в слове, места звука по отношению к другим звукам (какой звук слышится в слове перед и после данного звука), работа по формированию и развитию сложных форм фонематического анализа организуется по этапам:

1. Формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, на внешние действия.

2. Формирование фонематического анализа в речевом плане.

3. Формирование фонематического анализа в умственном плане.

Задания и упражнения по развитию языкового анализа и синтеза подробно представлены в книге Р.И. Лалаевой [9, стр. 115-169; 10, стр. 161].

Б. Формирование фонематического восприятия (дифференциации фонем)

Логопедическая работа по дифференциации фонем проводится при фонематической дислексии, обусловленной нарушением фонемного распознавания, акустической дифференциации звуков речи. Нарушение слуховой дифференциации звуков речи проявляется в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении.

Формирование дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы - речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Особенности использования тех или иных анализаторов определяются характером нарушения дифференцировок. Как правило, при фонематической дислексии замены букв при чтении обусловлены нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Поэтому работу по дифференциации звуков проводят с опорой на более сохранное зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произношения звуков речи. Использование кинестезии при дифференциации звуков требует предварительной работы по уточнению и развитию кинестетических ощущений с опорой на зрительные и тактильные ощущения, тщательной отработки логопедических упражнений по определению различных речевых органов (губ, языка, голосовых складок) во время произношения звуков речи [9, стр. 147-169].

Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливают детей к работе по развитию слухопроизносительных диффе-ренцировок. Совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Логопедическая работа по формированию слуховой дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков (Ц-С, Ч-ТЬ, Ч-Щ; Д-Т, Б-П, Г-К; З-С, Ж-Ш, С-Ш, З-Ж,Ц-Ч и т.д.) включает два этапа:

первый этап - предварительный, работа над каждым из смешиваемых звуков;

второй этап - слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков. На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемого звуков по следующему плану:

1) Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие и кинестетические ощущения.

2) Выделение звука на фоне слога.

3) Формирование умения определять наличие звука в слове.

4) Определение места звука в слове.

5) Выделение слова с данным звуком из предложения.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане: дифференциация изолированных звуков; дифференциация этих звуков в слогах, словах, предложениях, в связной речи. Дифференциация твердых и мягких согласных, обозначение мягкости согласных с помощью мягкого знака, обозначение мягкости согласных с помощью букв Е, Ё, Ю, Я, И, формирование навыка чтения прямого открытого слога с ориентировкой на последующую букву.

Коррекция дислексий у младших школьников с умственной отсталостью требует длительного времени и терпеливой настойчивости.

**«Обучение чтению детей с легкой степенью умственной отсталости по методу Домана**

**(методика глобального чтения)**

Педагогика не стоит на месте, и помимо традиционных появились и инновационные методики обучения детей чтению.

Суть метода состоит в том, что ребенок на протяжении длительного времени регулярно воспринимает зрительно и на слух написанные целиком слова, словосочетания, короткие предложения.

**Обучение делилось на этапы:**

* **I.Чтение отдельных слов**
* Сначала используется 10 слов. Карточки предъявляются одна за другой очень быстро.
* Сначала для показа берем карточку со словом "МАМА" и отчётливо произносила фразу: «Это означает «МАМА». В том же темпе проделываем процедуру с карточкой "ПАПА" и ещё тремя короткими словами (из 3-4 букв) из этой же группы.
* За 1-й день обучения повторяется показ карточек Домана ещё 3 раза (промежуток между просмотрами должен быть не менее получаса). Общее количество времени, затраченное на обучение, не должно превышать трёх минут.
* В течение 2-го дня повторяется основное задание 3 раза, и также 3 раза демонстрируется комплект карточек Домана из нового набора. В общей сложности, 2-й день состоит из шести занятий.
* На 3-й день добавляем 3-й набор из 5-ти новых слов. В этот раз использовала 3 набора по 5 слов в каждом. При этом каждый набор слов продемонстрирован по 3 раза. Общее количество занятий возросло до 9, растянутых на весь день, но каждое из них заняло не больше 5 минут.
* Первые 15 слов должны быть самыми близкими и приятными для ребенка. Слова могут включать в себя имена членов семьи и родственников, клички домашних животных, названия любимых продуктов. Результатом этого этапа является то, что ребенок должен научиться читать слова.
* Выучив 15 слов, приступаем к следующей группе, обозначающей части тела. Этот набор может состоять из 25 слов, разделённых на 5 наборов
* Каждый раз нужно добавлять новые слова и убирать старые. Для этого удаляем по одному слову из каждого набора, уже освоенного в течение 5 дней и заменяем это слово новым. Необходимо поступать так с каждым набором слов.
* Потом точно так же начинаем изучать глаголы.
* Так мы учим по 25 слов в день, разделенных на 5 наборов по 5 слов в каждом. Ежедневно ребенок знакомится с 5 новыми словами, по 1 в каждом наборе, а 5 старых слов удаляем.
* В среднем ребенок должен запомнить 5 слов в день, при максимуме в 10 слов.

**II. Словосочетания**

2-й этап в освоении чтения по методу Глена Домана является промежуточным звеном между чтением отдельных слов и целых предложений.

Сначала анализируем словарный запас ребёнка и продумываем о том, какие комбинации можно составить из выученных слов.

Одной из самых простых и востребованных групп слов является перечень основных цветов. Дети учатся различать и называть основные цвета быстро и легко, и потом предлагаем простые словосочетания: «чёрные волосы», «жёлтый банан».

Через какое-то время знакомим его с антонимами: «чистый-грязный», «правый-левый».

Потом дополняем показ слов яркими иллюстрациями, которые находятся на обратной стороне слов. "Большой" и "маленький" - это очень простые понятия для ребенка с умственной отсталостью, т.к они тесно связаны с повседневной жизнью: «большая ложка», «маленькая ложка».

**III.Простые предложения (из 2-х слов)**

На 3-м этапе нам предстояло составить простые предложения на основе словосочетаний. К этому моменту ребенок должен уже знать около 75 слов.

Для этого нужно составить набор из 5 предложений, и трижды в день на протяжении 3-5 дней демонстрировать его ребёнку. Затем удалять по 2 старых предложения и заменять их 2 новых. Ребенок усвоит их быстро, и переходим к новым предложениям.

IV.**Распространённые предложения (из 3-х и более слов)**

К 4-му этапу ребёнок уже сможет сделать второй по значимости шаг после того, как впервые научится различать отдельные слова. Теперь он в состоянии понять распространенные предложения.

На этом этапе изготовила карточки с предлогами и наречиями ( их не должно быть очень много) и продолжала показывать новый учебный материал, читая вслух отдельные предложения, тексты из книги. Ребенок сам начинает произносить разные слова вслух и читать вслух целые предложения.

Узнавание отдельных слов и понимание того, что они обозначают - это первый и основной шаг на пути обучения глобальному чтению.

В этом разделе Глен Доман пользуется теми же принципами, что и на третьем этапе, постепенно увеличивая количество слов в предложении. Например, предложение «кот спит» можно дополнить: «кот крепко спит».

**V.Книги**

На 5 -м этапе нам предстоит научиться работать с мелким печатным текстом, содержащим большое количество слов на каждой странице.

Большое значение на этом этапе имеет правильный выбор книги, по которой вы будете учить ребенка читать, т.к. **в глобальном чтении смысл имеет**

**первичное значение,** т.е нужно понять, о чем написано в книге. Она должна

* содержать от 50 до 100 слов;
* состоять из слов и предложений, уже знакомых ребенку;
* в ней должно быть не больше 1 предложения на страницу;
* высота печатного шрифта - не менее 1 см;
* текст должен предшествовать иллюстрациям и располагаться отдельно от них.

Также с ребенком можно будет создать свою книжку, например, по сказкам: «Репка», «Курочка Ряба», «Колобок», «Теремок». Затем по сказкам «Три медведя», «Маша и медведь», Волк и козлята», «Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка». Потом тематические книжки на любые темы, например: «Времена года», «Транспорт», «Одежда». Большую радость принесет ребенку создание «личной книжки» «Моя семья».

Преимуществом глобального чтения является **одновременное восприятие слова (словосочетания, предложения) зрительно и на слух.**

Методика была разработана врачами для лечения детей с нарушениями умственной деятельности. Она активизирует мозговую деятельность ребёнка и на фоне этого формирует определённую **систему знаний**.

**Обучение чтению по методу Домана для умственно отсталого ребенка оказалось самым простым.**

В наши дни методику глобального чтения используют не только среди "особых" детей, но и у детей с нормой, чтобы устранить трудности при чтении.