**Оглавление**

Введение

Глава 1 Теоретические основы использования компьютерных технологий в коррекции нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста

1.1 Психология овладения актом чтения в норме у учащихся младшего школьного возраста

1.2 Дислексия как специальное нарушение чтения

1.3 Организация логопедической работы по преодолению нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста

1.4 Использование компьютерных средств в коррекции нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста

1.4.1 Использование компьютерных технологий в образовании

1.4.2 Использование компьютерных технологий в коррекции

Глава 2 Эмпирическое исследование нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста

2.1 Организация исследования

2.2 Выявление уровня сформированности навыка чтения у младших школьников

2.3 Работа по коррекции нарушения чтения с использованием компьютерных технологий

2.4 Динамика сформированности навыка чтения у младших школьников

Заключение

Библиографический список

Приложение

**Введение**

Для того чтобы ребенок мог успешно учиться в школе в первую очередь ему необходимо овладеть основными учебными навыками: чтением, письмом и счетом. Именно они являются основой всего образования.

Чтение является средством приобретения новых знаний, необходимых для дальнейшего обучения. Учащийся, который не научился читать или плохо умеет это делать, не может успешно приобретать знания. Ведь процесс школьного обучения всегда предполагает самостоятельную работу детей, прежде всего работу над книгой. Недостаточное овладение учащимися техникой чтения, а главное умением понять прочитанное, будет сопровождаться серьезными трудностями в учебной работе, которые могут привести к неуспеваемости.

Проблема обучения чтению - одна из важнейших проблем педагогического процесса и она всегда привлекала к себе внимание психологов и педагогов. Вопросами неуспеваемости младших школьников и проблемой развития читательской деятельности учащихся занимались многие авторы: Б.Г. Ананьев [2], М.С. Васильева [7], В.И. Городилова [11], Л. И. Климанова [24], Р.Ф. Спирова [41] и др.

Несмотря на то, что проводимые в начальной школе диагностические срезы подразумевают оценку сформированности навыка чтения не только посредством скоростного критерия (количество слов в минуту), но и оценку понимания прочитанного, для многих учителей первый критерий является основным. Как отмечает Л.Г. Парамонова, техника чтения, о которой педагог заботится в начальной школе, считается сложившейся, а чтение как полноценная деятельность, имеющая статус культурной ценности, не складывается [38]. Между тем современная мировая практика ориентирована на критерий понимания текста. Так, регулярно проводимые во многих странах проверки сформированности навыка чтения базируются на критерии грамотности чтения, который формулируется, по мнению Л.Г. Парамоновой, как «способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [38, с. 29].

Проведенное в 2000 году по этой системе международное исследование образовательных достижений учащихся (PISA) зафиксировало очень печальный результат: по уровню грамотности чтения российские школьники заняли 27 место [33].

В последние годы отмечается значительный рост количества детей с трудностями овладения навыков чтения. В современной литературе нарушения чтения именуются термином дислексия.

Впервые о такой проблеме в конце XIX - начале XX веков такие ученые, как А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург и др. [27]. Среди отечественных авторов данную проблему изучали Т.В. Ахутина [3], М.В. Ермолаева [15], А.Н. Корнев [28], Р.И. Лалаева [30], Р.Е. Левина [32], И.Н. Садовникова [39] и др.

Учение о нарушениях чтения существует уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными.

Актуальность рассматриваемого вопроса состоит в том, что в каждом классе есть учащиеся, которые не овладеют навыками чтения на уровне требования школьной программы в установленные ею сроки. Обучаясь во втором, третьем и более старших классах, дети не умеют читать правильно, бегло, осознанно, выразительно. А поскольку навык чтения является базовым умением для формирования остальных надпредметных знаний, то очевидно, что с такими учащимися должна специально проводиться коррекционная работа.

По данным З. Матейчека, А.Н. Корнева, Б. Хальгрена, распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика. В европейских странах насчитывается до 10% детей с дислексиями: по данным З. Матейчека - 2-4 %, по данным Б. Хальгрена – до 10%, по данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдается у 3% детей начальных классов массовой школы, по данным А.Н. Корнева- 4,8% [28].

Нарушения чтения оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дислексии от ошибок чтения иного характера, чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

Виды ошибок чтения достаточно разнообразны. А если учитывать ещё и индивидуальные различия в проявлении этих ошибок, то при выборе способов коррекции можно оказаться в весьма затруднительном положении.

В современной логопедии существует довольно много способов коррекционной работы с детьми, имеющими нарушение чтения. Но одни из них недостаточно эффективны, другие требуют затрат большого количества времени.

**Н**овые информационные технологии (НИТ) стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций [8].

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. **Н**овые информационные технологии (НИТ) стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения чтения. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций (И. Г. Белавина [6], Д. К. Видерхольд [8], В. В. Грамолин [12]).

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать НИТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции нарушения чтения, что определило тему нашего исследования: «Коррекция нарушения чтения у детей младшего школьного возраста на примере компьютерных технологий».

Цель исследования: выявить особенности использования компьютерных технологий в коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: нарушения чтения у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: использование компьютерных технологий в коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза: коррекция нарушения чтения у детей младшего школьного возраста на примере использования компьютерных технологий будет эффективна при условии формирования фонематического восприятия, зрительного восприятия, произвольного внимания, гнозиса.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования и выдвинутой нами гипотезы, были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа логопедической, психологической, нейропсихологической и психолингвистической литературы определить современные научно-теоретические подходы к изучению и коррекции нарушения чтения у младших школьников.
2. Провести исследование уровня сформированности навыка чтения у младших школьников.
3. Разработать и апробировать систему занятий по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с помощью компьютерных технологий.

Методы исследования:

* Теоретический анализ;
* Эмпирические: методики А.Н. Корнева - оценивание техники чтения и понимание прочитанного (СМИНЧ) [28], оценка автоматизированности навыка чтения (ТОПЕЧ)[28];
* качественный и количественный анализ, методы математической обработки данных.

База исследования: МОУ СОШ № 34 г. Комсомольска-на-Амуре, в исследовании принимало участие 15 детей вторых классов: 7 мальчиков, 8 девочек.

Теоретическая значимость исследования: углубление, расширение и обобщение материала по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с использованием компьютерных технологий.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для учителей начальной школы и логопедов по использованию компьютерных технологий для коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста.

ВКР состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (48 источников) и 8 приложений.

**Глава 1 Теоретические основы использования компьютерных технологий в коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста**

**1.1 Психология овладения актом чтения в норме у детей младшего школьного возраста**

Проблема обучения чтению - одна из важнейших в педагогическом процессе и она всегда привлекала к себе внимание психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев [2], М.С. Васильева [7], В.И. Городилова [11], Л. И. Климанова [24], Р.Ф. Спирова [41] и др. Чтение - сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [3, с. 18].

Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь «является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием» [3]. Письменная речь является зрительной формой существования устной речи. В письменной речи моделируется, обозначается определенными графическими значками, звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т. е. букв.

Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

М.С. Васильева [7], В.И. Городилова [11] отмечают, что чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Понимание, как пишет Б. Г. Ананьев, «осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение» [3, с. 19]. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. В процессе чтения взрослым человеком осознается лишь задача, смысл читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, неосознанно, автоматически. Однако эти автоматизировавшиеся в процессе обучения грамоте операции являются сложными и многосторонними. Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется уже при анализе движений глаз читающего.

М.И. Оморокова отмечает, что движение глаза опытного чтеца происходит быстрыми скачками, от одной точки фиксации (остановки) к другой [37]. В процессе чтения происходит движение не только вперед (вправо), но и назад. Возвращение к ранее воспринятому, движение назад, носит название регрессии. Восприятие слов читаемого, т. е. сам процесс чтения, происходит в момент фиксации, остановки глаза на строке. В процессе непосредственного движения глаз восприятия читаемого не происходит. Это подтверждается и длительностью фиксаций глаз. В процессе чтения время остановок в 12-20 раз длительнее времени движения глаз по строке. Кроме того, при изменении условия чтения, при усложнении текста количество и длительность фиксаций претерпевают изменения, в тот момент как время движения глаз от одной остановки до другой остается неизменным. Количество остановок на строке бывает различным, оно не зависит от количества букв или слов в строке, так как фиксации глаз могут быть как между словами, так и на середине их. Количество остановок меняется в зависимости от ряда условий: от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т. д.

В процессе чтения, по мнению М.И. Омороковой опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов [37]. Но это не значит, что он игнорирует буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от его длины, от графического начертания букв, от характера элементов, составляющих букву. В процессе узнавания слова ориентиром служат доминирующие, наиболее характерные буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строчкой или находятся под строчкой. Кроме того, при узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанной части текста. Таким образом, смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста. Особенно большое влияние на узнавание слова оказывает последняя фраза читаемого текста. Безусловно, при чтении начального слова предложения, текста или малознакомых слов, а также при восприятии непривычной грамматической конструкции роль смысловой догадки в значительной степени снижается. Чтение в этом случае опирается на непосредственное зрительное восприятие слов. Таким образом, роль смысловой догадки при чтении определяется как местом слова в предложении, так и особенностями лексики и грамматической структуры читаемого текста.

Наряду с положительным значением использование смысловой догадки, как выделила Т.В. Ахутина, часто приводит к заменам слов, пропускам, перестановкам букв в слове, т. е. наблюдается субъективное привнесение смысла в процессе чтения [3]. Это происходит в том случае, когда смысловая догадка недостаточно контролируется зрительным восприятием читаемого.

Чтение - это сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. «В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обусловливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития» (Т.В. Ахутина) [3, c.15]. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Известный советский психолог Т.Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения: 1) овладение звуко-буквенными обозначениями, 2) послоговое чтение, 3) ступень становления синтетических приемов чтения, 4) ступень синтетического чтения. Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения [14].

Рассмотрим каждую ступень более подробно.

Ступень овладения звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. Вместе с тем 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. Однако восприятие и различение букв есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за которой скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка [25]. 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:

а) Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т. е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикуляторно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками, и наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

б) Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны. Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, как значимыми для данного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба и др.) [25]. Значимыми являются смыслоразличительные признаки звука, которые служат передаче значения слов, т. е. при изменении которых меняется и смысл слова (например, глухость и звонкость: коза и коса, твердость и мягкость: был и бил). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно последующие. Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. Например, звук «с» звучит по-разному в словах: сад, усы, косынка, солнце. Но во всех этих случаях основные признаки звука сохраняются. Звук остается глухим, неносовым, твердым, фрикативным, переднеязычным. И вот эти признаки, имеющие смыслоразличительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему [25].

При выделении звука 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. Таким образом, ребенок должен отвлечься от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируется представление о графеме, о соотнесении буквы с фонемой. В том случае, 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 элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите существует всего несколько элементов печатного шрифта (Б. Г. Ананьев и др.) [3]. Вследствие этого в русском алфавите существует очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв:

а) группы букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н - П - И, Ь - Р и др.)

б) группы букв, отличающихся друг от друга каким-либо элементом (Ь - Ы, З - В, Р - В, А - Л, М - Л).

Б.Г. Ананьев в исследованиях отмечает тот факт, что ребенок легче устанавливает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов [3]. Этот факт объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка [3].

Процесс усвоения оптического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание букв происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем), б) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи), в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв), г) пространственных представлений, д) зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

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. А. Трошин назвал эту ступень «подслоговым чтением» [35, с.11]. Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с самого начала послоговое воспроизведение читаемого. Поэтому после зрительного узнавания букв слога ребенок прочитывает этот слог слитно и целиком. В связи с этим основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является трудность слияния звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т. е. произнести слог так, как он звучит в устной речи.

Т.Г. Егоров считает, что «основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи» [14, c. 8]. Чтобы слитно прочитать слог, необходимо представить тот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей не только умение различать и выделять звуки, но и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т. е. необходим достаточный уровень фонематического развития.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением 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 слово предложения читается изолированно, поэтому 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.

На ступени слогового чтения 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. Скорость чтения еще в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях, во II классе. 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 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 повторяются 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. Поэтому 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 [19].

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

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

Ступень становления целостных приемов восприятия 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, возврату к ранее 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.

Ступень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача - осмысливание читаемого. Процессы осмысливания 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 смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности. 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 возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи [24].

Таким образом, основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

**1.2 Дислексия как специфическое нарушение чтения**

В современной литературе для обозначений нарушений чтения используются в основном термины: «алексия» - для обозначения полного отсутствия чтения и «дислексия, дислексия развития, или эволюционная дислексия» - для обозначения частичного расстройства процесса овладения чтением, в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например, при афазиях, в результате тех или иных поражений коры головного мозга.

Понятие «дислексия» изучалась различными авторами: Т.В. Ахутина [3], М.В. Ермолаева [15], А.Н. Корнев [28], Р.И. Лалаева [30], Р.Е. Левина [32], И.Н. Садовникова [39], М.Е. Хватцев [35] и др.

 Например, М.Е. Хватцев определяет дислексию как частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропускам букв, слогов, заменам, перестановкам, пропускам предлогов, союзов, замещениям слов, пропускам строчек) [35]. Специальной группой исследований дислексии развития Всемирной федерации неврологии, представляющей комплекс международных исследований в неврологии, педиатрии, психологии и педагогике, дается следующее определение: специфическая дислексия развития - это нарушение, представляющее собой трудность овладения чтением, несмотря на нормальное обучение, нормальный интеллект и хорошие социально-культурные условия [35].

Однако данные определения не позволяют отграничить дислексии от иных нарушений чтения: от ошибок чтения, закономерно встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении и т. д. В определении дислексии необходимо указывать на основные характеристики ошибок чтения, которые позволили бы отличить их от иных нарушений чтения.

Особенностью дислексических ошибок является их типичность, повторяющийся характер. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т. д. Ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т. д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер. Второй характерной чертой ошибок чтения при дислексиях является их стойкий характер. Ошибки чтения, как известно, наблюдаются и у нормальных детей. Многие дети, которые начинают учиться читать, делают подобные ошибки, но они наблюдаются у них недолго, довольно быстро исчезают. У детей же, страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются продолжительное время, месяцы и даже годы. Таким образом, дислексия определяется не по нескольким, часто случайным, ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру [38].

Определение дислексии, однако, должно включать не только указание на проявления нарушений чтения и специфический характер этих проявлений, но и на те затруднения, которые обусловливают дислексические нарушения. Существование ошибок чтения у детей еще не доказывает наличия дислексии. Как указывалось, ошибки чтения могут быть у всех детей, начинающих читать, у детей, педагогически запущенных, ленивых и т. д. Нарушения чтения могут быть следствием нарушений поведения. Неудачи наблюдаются у этих детей не только в обучении чтению и письму, но и по другим школьным предметам. В этих случаях речь идет не о дислексиях, так как ошибки чтения не являются типичными и стойкими, они не являются следствием несформированности психических функций, осуществляющих процесс чтения. При дислексиях же нарушения чтения часто являются избирательными и представляют собой явное несоответствие с успехами по другим предметам. С другой стороны, наличие одних только трудностей в овладении чтением без выраженных ошибок чтения еще не дает основания говорить о данном нарушении [35].

Дислексия у нормальных детей часто представляет собой следствие различных трудностей, каждое из них, существующее изолированно, может быть компенсировано, при сочетании же трудностей возможность компенсации снижается. Так, например, у нормальных детей могут быть негрубые фонематические нарушения (нарушение фонематического анализа) без очевидной дислексии. Эти дети, несмотря на несформированность фонематической системы, компенсируют трудности в обучении чтению благодаря хорошему интеллекту и достаточно развитым пространственным представлениям. Целесообразно определять дислексию следующим образом: дислексия - это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением [30].

По данным различных авторов, распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика. На этот факт указывают в своих работах А. Бонд, Н. Вульф и другие.[28].

В европейских странах отмечается до 10% детей с дислексиями. По данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы, в речевых школах количество детей с дислексиями достигает 22% [6].

К. Макита находит среди японских детей очень небольшое количество дислексии, всего 0,98%. Это примерно в 10 раз меньше, чем в европейских странах [30]. Основываясь на анализе статистических сведений о распространенности дислексии, учитывая характер письменности, автор делает вывод о том, что специфика используемого языка является очень значимым фактором распространенности, симптоматики и структуры дефекта при дислексиях. Таким образом, дислексия является не только проблемой нейропсихологической, но и языковой.

Симптоматика, проявления дислексии определяются по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений.

С. Борель-Мезонни, М. Е. Хватцев и др., определяя симптоматику дислексии, останавливаются лишь на проявлениях непосредственно нарушений чтения [35]. Нарушения же устной речи, моторики и пространственных представлений, которые сопровождают дислексии, рассматриваются как патогенетические факторы дислексических нарушений. К. Лонай, М. Куц и другие, считает, что нарушения чтения не являются изолированным нарушением, а представляют собой только один из симптомов, с которым ассоциируются нарушения устной речи, моторики, пространственной ориентации. В основе всех этих нарушений, как указывает М. Куц, лежит расстройство той области мозговой коры, где происходит синтез слуховых и зрительных возбуждений. К. Лонай предполагает, что при дислексии нарушаются практические и гностические процессы, слуховые и зрительные, преимущественно в речевой системе [35]. Некоторые авторы, изучающие дислексию, включают в симптоматику и аффективные нарушения.

Однако представляется более правильным определять симптоматику дислексии лишь как проявление непосредственно нарушений чтения, не включая тех расстройств (несформированности пространственной ориентировки, нарушения моторики и др.), которые хоть часто и сопровождают дислексию, но представляют собой, однако, факторы патогенетического характера, т. е. механизм этого нарушения.

Дислексия проявляется в замедленности чтения. Чтение ребенка с дислексией характеризуется большим количеством разнообразных ошибок. При усвоении букв наблюдаются трудности их овладения, разнообразные смешения как графически сходных, так и букв, обозначающих звуки, сходные акустически. Отмечается, что у учащихся с дислексией не существует трудностей в овладении гласными буквами. Иногда при дислексии наблюдается зеркальное чтение, т. е. чтение справа налево.

Дислексия может проявляться и в перестановках звуков, в перескакивании с одной строки на другую, в неспособности осуществить звуковой синтез при чтении слов. В процессе чтения слов школьник, который хорошо умеет читать, легко объединяет слоги в слова. Ребенок с дислексией с трудом синтезирует слова, даже если он прочитал правильно все слоги слова. Он часто не схватывает значения читаемого слова.

Глобальное восприятие слова при дислексии возможно, но оно остается нерасчлененным и ошибочным. В тяжелых случаях дислексия характеризуется невозможностью читать группы из двух-трех букв. Чтение тогда будет носить угадывающий характер.

Р.Е. Левина относит к типичным проявлениям дислексии следующие ошибки при чтении: вставку добавочных звуков, пропуск букв, замену одного слова другим, ошибки в произношении букв, повторение, добавление, пропуски слов [32].

В литературе отмечаются и попытки систематизировать проявления нарушений чтения. Так, например, Р. Е. Левина выделяет следующие основные виды проявлений дислексии: недостаточное усвоение букв, недостаточное слияние букв в слоги, неправильное прочитывание слов, фразы [32].

А.Н. Корнев останавливается на двух видах: неправильном узнавании букв и неправильном объединении букв в слове. По проявлению выделяются две формы дислексии: литеральная, проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв, и вербальная, которая проявляется в трудностях чтения слов. Однако это деление условно, так как обе формы можно встретить одновременно у одних и тех же детей [28].

Многие авторы С. Борель-Мезонни, О. А. Токарева и другие предлагают классификации дислексии в зависимости от их патогенеза [44]. Так, С. Борель-Мезонни распределил дислексии на группы:

I. Дислексии, связанные с нарушениями устной речи.

II.Дислексии, связанные с плохими пространственными представлениями.

III. Смешанные случаи.

IV. Случаи ошибочной (ложной) дислексии [44].

У детей I группы отмечается недостаточная слуховая память, нарушения слухового восприятия. Эти дети с трудом устанавливают связь между слуховым и зрительным восприятием, между звуком и буквой. В легких случаях эти перцептивные нарушения проявляются только на стадии овладения письменной речью, в тяжелых случаях эти нарушения оказывают влияние и на процесс овладения устной речью. В устной речи у таких детей наблюдаются разнообразные нарушения.

Вскрывая механизм этого вида дислексии, автор сводит всю сложную картину речевого недоразвития таких детей к сенсорным (слуховым) нарушениям, к нарушениям слуховой памяти, восприятия. С. Борель-Мезонни рассматривает устную речь, прежде всего, как слуховую функцию [35]. Однако многие современные исследования доказывают, что даже процесс восприятия речи осуществляется взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов. Кроме того, речь представляет собой сложный многоуровневый процесс, который нельзя сводить только к элементарному слуховому восприятию и моторному воспроизведению. Речевая функция имеет сложное системное строение. Многоуровневая структура речевой функциональной системы I предполагает, что нарушения как устной, так и особенно письменной речи нельзя сводить к элементарным расстройствам сенсомоторного порядка. В большинстве случаев нарушения чтения определяются недоразвитием функций более высокого порядка, недоразвитием символического языкового уровня и недоразвитием языковых обобщений.

У детей II группы наблюдаются нарушения восприятия формы, величины, расположения в пространстве, определения верха, низа, правой, левой стороны, в тяжелых случаях - нарушения кинестетической памяти, неспособность представить непривычные положения рук и ног в пространстве, нарушения схемы тела. У этих детей иногда отмечаются и явления моторной дискоординации, диспраксии, которые особенно заметно проявляются в письме.

Смешанные случаи дислексии (III группа) являются самыми многочисленными. При этом у детей имеются как нарушения зрительного восприятия, так и слухового восприятия, а также моторное отставание. Дети со смешанной формой дислексии неправильно произносят многие звуки, слова, плохо строят фразы, долго подбирают слова, смешивают право-лево, плохо различают фигуры по форме и величине. Движения их часто неловки, наблюдаются синкинезии, вялые реакции.

В IV группу объединяют детей, не имеющих ни речевых нарушений, ни недоразвития пространственных представлений. Тем не менее, эти дети не научились хорошо читать по различным причинам (из-за неправильной методики обучения, неблагоприятных условий среды, по причине педагогической запущенности и пр.).

Трудности в овладении чтением могут возникнуть при использовании родителями неправильной методики обучения чтению: глобальной методики (целых слов) или методики буквослагательной (м + а = ма).

Трудности чтения появляются при овладении чтением маленькими детьми. Если дети шестилетнего возраста легко овладевают чтением, то дети 3 - 4 лет еще не готовы к усвоению чтения. Поэтому попытки научить маленьких детей читать сопровождаются закономерными трудностями и ошибками при чтении [26].

В связи с этим не рекомендуется начинать обучение чтению слишком рано или слишком поздно, использовать в школе и дома различную методику обучения чтению. Очень важным является выявление среди детей плохо читающих, истинных дислексиков, с которыми должна проводиться систематическая, целенаправленная работа по специфической методике. Обучение чтению этих детей проводится более длительное время, более замедленными темпами.

Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова по нарушенным механизмам выделяют фонематические, оптические, оптико-пространственные, семантические и мнестические дислексии [31]. Они считают, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях.

Фонематическая дислексия. При этой форме дислексии дети не могут научиться правильно читать в течение 2 - 4 лет. Одни с большим трудом усваивают отдельные буквы, но не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок. У этих детей, по мнению Р. И. Лалаевой и Л. В. Бенедиктовой, «буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а, следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком)» [31, с. 15]. Плохая связь звука и буквы обусловлена плохим фонематическим слухом. Звуки речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо их различают, особенно оппозиционные, сходные по звучанию. Поэтому буквы и усваиваются с большим трудом.

В процессе чтения слов дети затрудняются сливать звуки в слоги и слова по аналогии с уже заученными слогами, плохо узнают слоги в «лицо».

Оптическая дислексия, по мнению М. Е. Хватцева, заключается «в неузнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, т. е. буквы не осознаются как графемы» [35, с. 56]. Таким образом, нарушение формирования представлений о связях фонемы с графемой отмечается и при фонематической, и при оптической дислексии. Не совсем четко показано различие механизмов нарушения связи между фонемой и графемой при этих двух формах дислексии.

По проявлениям М. Е. Хватцев различает литеральные дислексии (не узнаются отдельные буквы) и вербальные (отдельные буквы усваиваются, но слова не узнаются) [35]. Основной причиной плохого усвоения букв является нечеткость их восприятия, неустойчивость представлений о букве. Обычно в зрительном образе буквы, прежде всего, сохраняется общее ее строение, выпадают определенные детали. Буквы взаимоуподобляются. Чаще всего буквы-заместители по своему графическому образу проще букв, которые они замещают. Чем более сходны буквы графически, тем чаще они заменяются, особенно если в слове эти буквы располагаются близко друг к другу. В связи с этим, по мнению автора, зрительные стереотипы слов воспитываются с большим трудом, замедляется узнавание слов.

У детей с оптической дислексией наблюдаются нарушения зрительного восприятия и вне речи. Некоторые из них с трудом различают знакомые лица, сходные предметы, плохо рисуют.

При поражении правого полушария, отмечает автор, наблюдаются трудности при чтении левой части слова (Маша - каша), зеркальное чтение, слово прочитывается справа налево, отмечаются перестановки букв и слов при чтении.

Т.В. Ахутина также отмечает многообразие видов нарушений чтения. Она считает возможным сгруппировать их в следующие типы: 1) врожденная словесная слепота, 2) дислексия, 3) брадилексия, 4) легастения, 5) врожденная слабость в чтении. Однако в основе данной классификации лежит не патогенез дислексии, а скорее степень проявления нарушений чтения [3].

О.А. Токарева рассматривает нарушения письменной речи в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен. С учетом нарушения слухового, зрительного или двигательного анализаторов автор выделяет акустические, оптические и моторные нарушения чтения. Наиболее распространенными, по мнению автора, являются дислексии, связанные с акустическими расстройствами. Рассмотрим эти виды дислексии [44].

При акустической дислексии отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги и слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы. Частыми являются смешения звуков, сходных по артикуляции или звучанию (свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых).

Акустические нарушения чтения отмечаются как при недоразвитии устной речи (дизартриях, дислалиях), так и при задержках речевого развития. Таким образом, с. достаточной достоверностью устанавливается связь между развитием устной и письменной речи, которые рассматриваются как различные, тесно связанные стороны единого процесса речевого развития.

Определение данного нарушения чтения как акустического сведения этого вида дислексии к нарушению элементарных слуховых гностических функций, вероятно, не совсем оправдано. Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Однако процесс овладения письменной речью предполагает в качестве основных условий наличие у ребенка языковых обобщений, прежде всего фонематических, сформированность высших символических функций. Одной из необходимых предпосылок формирования навыка чтения является умение выделять из всего многообразия звучаний фонему как специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука, соотносить фонему с определенным символом, значком, т. е. буквой, анализировать слова на составляющие изб фонемы, т. е. осуществлять дифференциацию фонем и фонематический анализ. Формирование же фонематической дифференциации и фонематического анализа - это процесс языкового развития, процесс формирования языковых обобщений. Его нельзя сводить только к сенсорной функции. К тому же известно, что формирование речевых анализаторов происходит в тесном взаимодействии с другими анализаторами, в процессе деятельности которых постоянно осуществляется влияние одного на другой. Так, при дифференциации звуков и звуковом анализе слова одновременно участвуют и речеслуховой, и речедвигательный анализатор [44].

Второй вид дислексии - оптическая. При этом виде отмечается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. В процессе чтения дети плохо усваивают отдельные буквы, не устанавливают связь между зрительным образом буквы и звуком, у них нет четкого зрительного образа буквы, поэтому одну и ту же букву они воспринимают по-разному. Дети часто смешивают буквы, сходные по начертанию (П - Н, Н - И, Щ - Ц, Ш - Щ, С - О). В процессе чтения слов у детей наблюдается вербальная дислексия, нарушается узнавание слов при чтении.

При моторной дислексии у детей отмечаются затруднения в движениях глаз при чтении. В процессе чтения, как известно, происходят различные движения глазного яблока, у нормально читающих в основном - в направлении строк. Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализатора. Расстройства координации этих анализаторов вызывают различные нарушения чтения, считает О. А. Токарева [44]. При моторной дислексии отмечается сужение зрительного поля, частые потери строки или отдельных слов в строке. В других случаях нарушается речедвигательное воспроизведение. Это проявляется в том, что дети не могут координированно воспроизводить нужные артикуляционные движения в процессе чтения при отсутствии параличей и парезов. При этом отмечается невозможность вспомнить необходимые речевые движения.

При современном представлении о системном строении высших корковых функций классификации дислексии должны учитывать не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего, символического, языкового уровня.

Таким образом, наиболее обоснованным является выделение следующих видов дислексии у детей с нормальным интеллектом: оптических (О. А. Токарева, М. Е. Хватцев) [35, 44], фонематических (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова) [32, 42], аграмматических (Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирова) [41, 42].

Оптические дислексии проявляются в трудностях усвоения букв вследствие нечеткости их восприятия, неустойчивости представлений о зрительных образах букв. Особенно часто в процессе чтения дети смешивают буквы, сходные графически. При оптических дислексиях могут наблюдаться и нарушения зрительного анализа структуры слова, перестановки букв и слов при чтении.

Фонематические дислексии вызываются недоразвитием фонематических обобщений у ребенка, прежде всего несформированностью функции фонематического анализа. Фонематические дислексии проявляются в искажениях звуковой и слоговой структуры слова (пропусках, перестановках, добавлениях, заменах звуков при чтении).

Аграмматические дислексии обусловлены недоразвитием грамматических обобщений у ребенка. Они проявляются в искажениях и заменах определенных морфем слова в процессе чтения (суффиксов, окончаний).

Знание общих и частных закономерностей в патогенезе и проявлениях дислексий у различных групп детей позволяет более точно диагносцировать нарушения чтения, правильно строить логопедическую работу по профилактике и устранению дислексий в комплексном процессе реабилитации аномальных детей.

**1.3 Организация логопедической работы по преодолению нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста**

В процессе логопедической работы нужно учитывать все принципы, которые служат основой для построения целенаправленной дифференцированной методики устранения нарушений чтения. Важнейшими из них являются следующие [16]:

Принцип комплексности. Дислексия не является изолированным нарушением. Механизмы, вызывающие ее возникновение, обусловливают нарушения устной речи и процесса письма. В связи с этим при устранении дислексий логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устная речь, чтение и письмо) [16].

Принцип учета патогенеза, т. е. механизма нарушения (патогенетический принцип). В ряд случаев одинаковые по внешнему проявлению симптомы нарушений чтения имеют в своей основе различные механизмы. Так замены звуков при оптической дислексии связаны с недоразвитием зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, с неумением различить графически сходные буквы. При фонематической дислексии механизмом, вызывающим замены звуков при чтении, является нарушение фонематического восприятия. И наконец, замены звуков при чтении могут происходить из-за нарушения мнестических процессов. В каждом из этих случаев методика логопедической работы будет различной, так как будет направлена на преодоление основного механизма нарушения [16].

Принцип учета симптоматики и степени выраженности дислексий. Нарушения чтения различают не только по механизмам, но и по симптоматике, а также по степени выраженности. Особенности проявления этого нарушения зависят и от этапа овладения чтением. Так, например, фонематические дислексии на аналитическом этапе при овладении звуко-буквенными обозначениями проявляются в заменах звуков, на аналитико-синтетическом этапе - в побуквенном чтении и искажениях звуко-слоговой структуры слова. В связи с этим логопедическая работа по устранению нарушений чтения должна учитывать особенности симптоматики, степень выраженности нарушения и этап овладения чтением [16].

Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути). В основе этого принципа лежит учение о функциональных системах. Формирование высших психических функций в онтогенезе представляет собой сложный процесс создания функциональных систем.

Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев) отмечается, что становление умственных действий - сложный и длительный процесс, который начинается с установления развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно становится умственным действием и осуществляется во внутреннем плане [16]. П. Я. Гальперин выделяет следующие основные этапы формирования умственных действий: 1) составление предварительного представления о задании; 2) освоение действия с предметами, т. е. этап материализации действия, на котором выполнение действия возможно лишь с опорой на вспомогательные средства и действия, т. е. во внешнем плане; 3) этап осуществления действия в плане громкой речи, т. е. с опорой на внешнее проговаривание; 4) перенос действия в умственный план, осуществление действия во внутреннем плане; 5)окончательное становление умственного действия [16]. Такое формирование умственных действий является особенно важным в случаях речевой патологии, в том числе и при нарушениях чтения. Так при фонематических дислексиях у детей не сформирован звуковой анализ. Овладение им в плане громкой речи не дает положительных результатов. Определение последовательности и количества звуков в слове должно проходить постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовая схема слова), затем в плане громкой речи и - как заключение - формирование во внутреннем плане. Таким образом, в процессе логопедической работы постепенно происходит интериоризация действия звукового анализа.

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала. Логопедическая работа по формированию тех или иных речевых функций, нарушенных при дислексиях, должна учитывать «зону ближайшего развития». У детей с дислексиями формирование тех или иных функций, необходимых для нормального овладения навыком чтения, задерживается. Особенности формирования речевых функций определяют постепенное включение трудностей в коррекционную работу. Задания должны основываться на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано то или иное умственное действие, можно перейти на более сложный речевой материал [16].

Принцип системности. Методика устранения каждого вида дислексии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности в формировании речевых функций, которая имеет место в онтогенезе. Так в работе по устранению оптических дислексии необходимо учитывать последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе: 1) развитие ориентировки на собственном теле, дифференциация правых и левых частей тела;2) ориентировка в окружающем пространстве;3)определение пространственных отношений элементов графических изображений, букв.

В работе по устранению фонематических дислексий по формированию звукового анализа также необходимо учитывать последовательность развития этой функции в онтогенезе: от простой формы звукового анализа (определения наличия звука в слове), к более сложным формам фонематического анализа (определению количества, последовательности, места звука в слове).

В логопедической работе по устранению дислексий учитываются и общие дидактические принципы: принцип наглядности, прочности, доступности, конкретности, принцип индивидуального подхода и учета возрастных особенностей ребенка [14].

Р.И. Лалаева выделяет следующие этапы коррекционной работы [22]:

 I этап. Уточнить речевые возможности ребенка, уровень сформированности языковых средств (произношение, словарь, грамматический строй, связная речь), определяется состояние коммуникативных умений и навыков, осуществляется развитие и совершенствование психологических предпосылок к активной учебной деятельности (устойчивость внимания, способность к умозаключению).

В течение подготовительного периода ведется активная работа над уточнением и постановкой дефектных звуков и параллельно над развитием и совершенствованием фонематических представлений. В процессе работы дети получают практическое представление о предложении, слове, слоге, ударении, звуке, букве, гласных, согласных. В течение первых занятий формируется представление о звуковой структуре слова, подготовка артикуляционного аппарата, обучение умения самостоятельно осуществлять учебную деятельность и коррекцию произношения.

 II этап. Уточнение значений, имеющихся у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса путем накопления новых слов, относящихся к различным частям речи, и знакомство с различными способами словообразования и словоизменения. Развитие и дальнейшее совершенствование грамматического оформления речи на основе овладения предложениями различных синтаксических конструкций, а также за счет усвоения связи слов в предложении (согласование, управление).

 III этап. Закрепление навыков организации учебной деятельности.

IV этап. Совершенствование связной речи, работа над предложением, как основной речевой единицей [22].

Коррекционная работа по устранению нарушения письма и нарушения чтения должна проводиться постоянно, так как между недоразвитием устной речи и нарушением письма и чтения существует тесная взаимосвязь. Поэтому, для устранения нарушений необходима единая система коррекционного воздействия, так как дисграфия и дислексия не являются изолированными дефектами, а чаще всего сопровождают друг друга.

Л. Ф. Спирова определяет основные направления коррекционной работы [42]:

* развитие фонематического восприятия (дифференциация оппозиционных звуков: са-ца, оч-ощ, са-ша), слогов, не только на слух, но и закрепление в письменную речь, формирование фонематического восприятия проводится с участием речедвигательного анализатора, поэтому одновременно с развитием фонематического слуха осуществляется работа над звукопроизношением;
* работа над звукопроизношением – устранить недостатки, отработать артикуляцию, чтобы включить речедвигательный анализатор;
* развитие навыков звукового анализа и синтеза, работа по развитию фонематического восприятия переходит в работу по развитию навыков звукового анализа, эта работа проводится всегда на материале правильно произносимых звуков [42].

В коррекционной работе большое значение придается развитию познавательной деятельности, а для этого необходимо развивать психические процессы: восприятие, мышление, память, речь, необходимо направлять психическую деятельность ребенка, способность быть внимательным, организовывать и направлять внимание при выполнении любого задания, так как внимание влияет на всю деятельность ребенка. Для этого рекомендуются дидактические игры (картотека из 27 игр). Например: «Какого цвета?», «Чего не стало?», «Узнай по голосу», «Что зачеркнуть?», «Что подчеркнуть?», «Неразлучные цвета», «Подбери по форме» и т.д. [41]

Для развития психических процессов рекомендуется работа по картинке (предметной, сюжетной, серии). Описать по плану, последовательно, с выделением главных, носителей значимых частей. Учить вслушиваться, всматриваться, узнавать предметы с помощью анализа. Узнавание – это сложный этап восприятия, который связан с памятью, мышлением, речью, поэтому восприятие целенаправленное, осмысленное, оречевленное.

Развитие детей осуществляется в их непосредственной практической деятельности, производя различные операции с предметами, ребенок узнает об их свойствах, учится видеть специфические качества, пробуждается интерес к познанию. Дети учатся видеть (вычленять) части из целого, определять цвет, время, форму, благодаря чему формируется целостное представление о предмете. Развивается пространственно - временное восприятие, так как его недостаток сказывается на успешности обучения, дети теряют строку (не соблюдают), с трудом пишут элементы букв, читают по слогам. Восприятие формируется в процессе осмысления действий с предметами, и развиваются умственные способности. Необходимо создавать ситуации, которые побуждают детей к активизации знаний и умений. Развитию наглядно-образного мышления способствуют занятия рисования, лепки, игры, драматизации и другие.

На занятии обращать внимание на речь, она формируется в деятельности, связана с другими психическими процессами. Необходимо установить речевой контакт и вводить в речь новые слова, обогащать ее, у детей снижена способность воспринимать и различать звуки в словах (не развит фонематический слух), необходимо больше играть со словами, картинками (выбирать, где есть определенный звук, определять, где слышится звук и т.д.). Важна и смысловая (семантическая) сторона слова, соответствующая в той или иной ситуации, подбор слов со сходным значением, противоположным смыслом (скажи «наоборот»), т.к. речь бедна прилагательными, невыразительными, трудно правильно грамматически оформить, нет согласования слов в предложении, использовать упражнения типа – вставить подходящее слово, закончить предложение; учить интонации, говори четко, выразительно, развивать память, для обучения приемам осмысленного запоминания используется классификация предметов (на картинках, словесно) [39].

Запоминание и последовательное воспроизведение прозаических и стихотворных текстов и желательно многократное повторение. Предлагаются задания типа: «Что изменилось?», «Слушай и повторяй».

Таким образом, приемы формирования навыков чтения зависят от того, на каком этапе овладения чтением находится конкретный ребенок.

При наиболее тяжелом варианте дислексии, когда слабо усвоены даже звуко-буквенные связи, необходимо одновременно с развитием речевых предпосылок чтения формировать стабильный графический образ буквы (графемы) на полианализаторной основе.

На начальном этапе овладения чтением дети с дислексией затрудняются не только в слогослиянии, но и в делении читаемых слов на слоги. Это создает дополнительные трудности в чтении. Для преодоления этого препятствия можно использовать:

а) цветовую маркировку слогов. Например: Наступила зима. Валя и Саша лепят снеговика (на карточке выделенные слоги обозначаются другим цветом, например красным);

б) целесообразно включать в занятия упражнения по делению слов текста на слоги. Ребенку дается текст и предлагается вертикальными черточками разделить все слова на слоги [32].

Для тренировки навыка синтеза слов из слогов при чтении необходимо развивать способность к запоминанию последовательных серий слогов и операции последующего синтеза их в симультанный (одновременный) комплекс.

Таким образом, основные усилия по коррекции дислексии сосредоточиваются на формировании и автоматизации навыков слогослияния или чтения целыми словами. В большинстве случаев у детей с дислексией в определенной степени нарушено полноценное понимание прочитанного. Проявляется это преимущественно в сфере прагматического использования информации, содержащейся в тексте. При этом формальная проверка понимания путем пересказа может дать весьма приличные результаты. При некоторых вариантах дислексии у детей понимание прочитанного страдает серьезно. В связи с этим специальная работа по развитию способности к полноценному пониманию печатных текстов представляется необходимой во всех случаях.

**1.4 Использование компьютерных средств в коррекции нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста**

**1.4.1 Использование компьютерных технологий в образовании**

Применяемая в школах классическая классно-урочная система, по-прежнему оставаясь наиболее популярной формой обучения, мало считается с различиями в способностях детей, необходимостью их поддержки и развития. Поэтому в ее рамках, в частности, для начальной школы, усилиями педагогов и психологов (Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, В.В. Репкин, Н.В. Репкина, Д.Б. Эльконин [15, 21, 32, 49] ) были разработаны различные методы и формы обучения, позволяющие более детально подойти к проблемам формирования учебной деятельности, воспитания личности и развития индивидуальности ребенка в современных условиях. Создание новых условий, отвечающих современной концепции гуманизации отечественного образования, связано с переводом школы в режим развития на основе введений инноваций во все сферы ее деятельности. Одним из способов создания подобных условий является использование персональных компьютеров.

Сочетая в себе возможности книги, тетради, калькулятора, телевизора, видеомагнитофона, средств связи и других важнейших изобретений, являясь универсальной игрушкой, способной имитировать другие игрушки и самые различные игры, современный компьютер, вместе с тем, является для ребенка тем равноправным партнером, способным очень тонко реагировать на его действия и запросы, которого так ему порой не хватает. Терпеливый товарищ и мудрый наставник, творец сказочных миров и персонажей, вершина интеллектуальных достижений человечества, компьютер играет все большую роль в досуговой деятельности детей и формировании их личностных и индивидуальных качеств [16].

По мнению Гребеннюк О. С. [10], применение компьютера па занятиях с детьми в школе реализует следующие цели:

* развитие мотивационной сферы: формирование познавательных потребностей, мотивов достижения и самоутверждения и др.;
* эффективное обучение счету, письму, чтению и т.д.;
* развитие высших психических функций (мышления, памяти, внимания и т.д.);
* формирование произвольности психических процессов;
* коррекционная работа со школьниками с ограниченными возможностями, их реабилитация и адаптация;
* реализация индивидуального подхода к ребенку в процессе обучения, так как каждый школьник может работать на компьютере в своем темпе и по мере своих возможностей;
* развитие эмоциональной сферы: формирование необходимых навыков управления своими чувствами и эмоциональными состояниями, преодоление излишней тревожности;
* механизация педагогических операций (работа компьютера в режиме тренажера).

Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности отвечает запросам ребенка и является одним из эффективных способов повышения его мотивации и индивидуализации учения, развития творческих способностей, создания благоприятного эмоционального фона. Применение новых технических средств в образовании соответствует требованиям современного общества [32].

Компьютерная игра - это такой вид игровой деятельности, ограниченный правилами и направленный на достижение учебной цели, который характеризуется взаимодействием игрока и компьютера. Основное отличие такой игры от традиционной заключается в наличии еще одного ее участника - компьютера, выполняющего роль организатора игры (создание игровой ситуации и контроль за ходом ее выполнения). Таким образом, в компьютерной игре компьютер может выполнять сразу несколько функции: функцию взрослого, ведущего игру, функцию игрока-партнера, участвующего в игре, функцию набора предметов и дидактических материалов для проведения игры. Такая универсальность компьютера и одновременно ограниченные его возможности по исполнению этих функций делают компьютерную игру специфичной, имеющей свои преимущества и недостатки по сравнению с традиционной [18].

Основу компьютерной игры составляет логическая структура, в которой выделяются три уровня - оперативный, тактический и стратегический. Анализ показывает, что главное различие между традиционными и компьютерными играми заключается в специфике оперативного уровня последних. Все действия игрока заключаются в передвижении манипулятора «Мышь» и нажатии на ее клавиши или клавиатуру. Сам игрок более закрепощен и обязан очень строго соблюдать правила и условия игры. Однако эти ограничения создают ему условия для более глубокой концентрации на игровом материале, развития внимания, аккуратности и точности, рационального мышления. Кроме того, графические и звуковые возможности компьютера предоставляют в распоряжение играющего самый богатый игровой материал и позволяют моделировать многие из известных игр и создавать принципиально новые. Это обстоятельство, а также индивидуальный режим владения игрой, является очень привлекательным не только для детей, но и для взрослых.

По степени воздействия на учащегося дидактические компьютерные игры можно разделить на следующие виды:

- обучающие игры, формирующие новые знания и способы действий по учебным предметам;

- закрепляющие игры, способствующие в основном развитию умений и отработке имеющихся навыков по учебным предметам;

- контролирующие игры, предназначенные в основном для дальнейшей отработки навыков по учебным предметам;

- развивающие игры, предназначенные для развития разнообразных полезных психофизических качеств обучаемого [25].

Приведенная классификация позволяет определить место конкретной игры на уроке.

В дидактической структуре современного урока М.И. Махмутов [36] выделяет следующие этапы:

- актуализация опорных знаний и способов действий;

- формирование новых понятий и способов действий;

- применение знаний, формирование умений.

В зависимости от того, к какому виду относится игра, можно определить, на каком из этапов урока ее эффективнее применять.

На этапе актуализации опорных знаний и способов действий стремление к решению игровых задач в процессе применения компьютерных игр помогают учащимся «освежить» полученные прежде знания и способы действий. На этапе формирования понятий и способов действий предоставляемая компьютером возможность глубокой концентрации на игровом материале способствует формированию новых понятий как бы незаметно для учащихся, играючи. На этапе применения знаний и формирования умений компьютерная игра позволяет учащемуся полностью погружаться в самостоятельную деятельность по применению и развитию полученных знаний, умений, навыков.

При этом очень важно отметить, что процесс использования компьютерных игр на всех этапах урока имеет полифункциональный характер: во время решения игровой учебной проблемы формируются не только знания, но и развиваются разнообразные интеллектуальные качества, мотивация и воля, наблюдаются эмоциональные переживания, т.е. происходит развитие индивидуальной сферы учащихся. Это обстоятельство позволяет отнести метод использования дидактических компьютерных игр к методам проблемно-развивающего обучения [32].

Недостатками такого рода программ являются:

- снижение мотивации в холе работы с программой;

- возникновение провалов (пробелов) в знаниях, связанных с проявлением непроизвольного внимания в процессе работы с программой, а также ослаблением системного связывания знаний при отсутствии их интонационного выделения;

- сложность и высокая трудоемкость организации учебного диалога, а также диагностирующей и управляющей обучением части программы.

Современные графические и звуковые возможности компьютера, а также возможность комплексирования его в качестве управляющего устройства с системами учебного телевидения обусловили появление средств гипер- и мультимедиа. Мультисреда является установившейся технологией, передающей мультисенсорную информацию. Под управлением компьютера система мультиеред может производить в едином представлении объединение текста, графиков, звуков, вилеообразов и мультипликации.

Графические возможности дисплеев персональных компьютеров и гибкие языки программирования позволяют сделать компьютерное обучение школьников очень наглядным. В самом деле, теперь на каждом рабочем месте ребенка стоит монитор, на экране которого с помощью языка программирования или с использованием видеофрагментов можно показывать (как статически, так и динамически) геометрические фигуры и построения, стилизованные и реальные изображения объектов и т.п. С помощью компьютерной графики можно визуализировать такие явления и процессы, которые не могут быть увидены в действительности (например, закономерностей числовых рядов и т.п.). На этой возможности компьютеров основывается так называемая когнитивная компьютерная графика - особое направление применения компьютеров в научных исследованиях.

Применение компьютерных технологий позволяет повысить уровень самообразования, мотивации учебной деятельности; дает совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, и, конечно, соответствует социальному заказу, который государство предъявляет к школе.

Используя системы мультимедиа, позволяющие объединить возможности компьютера и знания учителя, стало возможным создание электронных учебников, которые более наглядно, красочно и с мобильным доступом информации предстанут перед учениками. Содержание учебника включает в себя такие разделы как: теоретическая часть, контрольные задания, лабораторные работы, курсовые работы, вопросы для самопроверки, что присуще и традиционному учебнику, но электронный учебник более компактен (его объем позволяет полностью разместиться на одном диске), в содержании его могут использоваться видеофильмы и фрагменты звука, что придает ему большую привлекательность и оснащенность. В обращении он прост и позволяет ученику легко вернуться к той информации, которую он не понял. Нажать кнопки клавиатуры гораздо быстрее и проще, чем перелистывать страницы учебника назад. Такое новое школьное пособие проявляет у учеников большой интерес к учебе и желание изучать предмет в более углубленной форме, что, несомненно, сказывается на их уровне знаний. Способ ведения урока, когда учитель связан с каждым учеником класса единой компьютерной сетью, позволяет учителю более детально и персонально подойти к вопросу обучения ученика, проверить его уровень знаний и наверстать «пробелы» в его знаниях.

Мультимедийные технологии открывают возможности преподавателям отказаться от свойственных традиционному обучению рутинных видов деятельности преподавания, предоставив ему возможность использовать интеллектуальные формы труда, освобождают от изложения значительной части учебного материала и рутинных операций, связанных с отработкой умений и навыков.

Информационные технологии позволяют учителям с высокой скоростью обмениваться опытом, благодаря дистанционному общению, а также повышать квалификацию и познавать новые методы обучения.
Благодаря новым мультимедиа технологиям, стало возможным использовать компьютерные программы как иллюстративный материал, проводить тестирование и контрольные работы, решать творческие задачи, участвовать в дистанционных уроках, сочетать традиционные домашние задания с заданиями, для выполнения которых используются компьютеры, создавать уроки-игры для каждого ученика и др.

Таким образом, компьютерное обучение остается очень интересной и перспективной областью исследований, привлекающей передовых ученых, педагогов, психологов и методистов всего мира. С внедрением компьютерного обучения в школу и ДОУ стали меняться стили и устоявшиеся подходы к обучению и развитию ребенка, стала быстро меняться сама эта традиционная сфера человеческой деятельности. Трудно переоценить значение и влияние этих изменений на судьбы человеческой цивилизации в целом.

**1.4.2 Использование компьютерных технологий к коррекции**

Новые информационные технологии (НИТ) стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения речи. Повсеместная компьютеризация открывает новые, еще не исследованные варианты обучения. Они связаны с уникальными возможностями современной электроники и телекоммуникаций.

Компьютерные технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в специальной педагогике. В последние годы ведется открытая дискуссия о содержании, форме, методах специального обучения и характере профессионального мышления специалистов. Каждая новая задача развивающего обучения трансформируется в проблемы метода, разработки обходных путей обучения, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребенка с особыми познавательными потребностями (И. Г. Белавина [6], Д. К. Видерхольд [8], В. В. Грамолин [12]).

Анализ литературы показывает, что компьютерные средства представляют для специалиста не часть содержания коррекционного обучения, а дополнительный набор возможностей коррекции отклонений в развитии ребенка. Дефектологу, применяющему в работе компьютерную технику, необходимо решить две основные задачи специального обучения: сформировать у детей умения пользоваться компьютером и применять компьютерные технологии для их развития и коррекции психофизиологических нарушений.

Коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать НИТ в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

Приоритетная задача применения НИТ в специальной педагогике состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания, создании новых научно обоснованных средств развития активной творческой деятельности.

Эффективность обучения детей с различными нарушениями, в том числе с речевыми, во многом зависит от степени готовности методик для специалистов по компьютерным программам. Изучение специальной литературы показывает, что большинство разработок по данной проблеме фрагментарны и раскрывают лишь некоторые стороны внедрения НИТ в коррекционный процесс.

Рассмотрим основные подходы к применению компьютера в младшем школьном возрасте [23].

Первое направление применения компьютера как средство обучения, основная цель которого использование компьютерных программ при обучении письму, чтению.

Второе направление включает в себя использования компьютера как средства познавательного развития ребенка.

Наиболее распространенное и полезное направление применения компьютера в дошкольном и младшем школьном возрасте - использование его в качестве средства обучения в системе развивающей дидактики.

Опыты применения компьютера позволили выявить, что по сравнению с традиционными формами обучения младших школьников компьютер обладает рядом преимуществ.( И. Г. Белавина [6])Предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес к деятельности с ним. Компьютер несёт в себе образный тип информации, понятный детям, которые пока в совершенстве не владеют техникой чтения и письма. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка.

Это отличное средство поддержания задач обучения. Проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером, является стимулом познавательной активности детей. Компьютер предоставляет возможность индивидуализации обучения. В процессе своей деятельности за компьютером ребёнок приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может. Следовательно, можно говорить о том, что компьютер это путь к интеллектуализации ребенка, помощь в диагностике развития, совершенствование всего педагогического процесса, развитие детской инициативы и любознательности, создание элементов развивающей среды, индивидуально-дифференцированного подхода к ребенку и положительного эмоционального фона [23].

Речевое недоразвитие у учащихся препятствуют использованию в процессе обучения стандартных учебных программ и методик, рассчитанных на детей с нормой речевого развития. Особенно важно скорригировать речевые дефекты в устной речи и предупредить появление специфических трудностей в письменной на начальных этапах обучения. Известно, что предупредить нарушение всегда легче, чем его исправить, ломая сложившиеся стереотипы.

Для детей с речевой патологией требуются специальные методы обучения. В результате поиска наиболее эффективных способов решения традиционных и коррекционных задач, новых способов обучения возникла необходимость внедрения компьютерных технологий в специальное коррекционное обучение. Использование компьютерных технологий в учебном процессе позволяет разумно сочетать традиционные и современные средства, методы обучения, увеличивая тем самым интерес к изучаемому материалу.

Необходимо учитывать и негативные моменты при работе с компьютером. С осторожностью следует решать вопрос о компьютерных занятиях, если у ребенка имеются невротические расстройства, судорожные реакции, нарушение зрения, поскольку компьютер может усилить все эти отклонения в состоянии здоровья.

Обучение младших школьников с компьютерной поддержкой регулируется сейчас двумя требованиями – гигиеническими и учебными. (Приложение 1).

Разнообразие нарушений развития требует системного подхода к их коррекции. Одной из компьютерных программ является специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры». Данная программа предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. «Игры для Тигры» позволяют эффективно организовать индивидуальную и подгрупповую работу с детьми. Программа построена на основе методик обучения детей с отклонениями в развития Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, [43]. Решение учебных и коррекционных задач с помощью программы «Игры для Тигры» встраивается в систему общей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями детей. Каждое занятие является комплексным, то есть представляет собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным образовательным потребностям ребенка с нарушениями речевого и языкового развития. Работа с использованием компьютерной программы проводится с опорой на зрительное восприятие и контроль над результатами деятельности пользователя. В некоторых упражнениях, вызывающих затруднения, предусмотрена возможность дополнительной опоры на слух. Таким образом, активизируются компенсаторные механизмы, позволяющие сформировать устойчивые визуально-кинестетические условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе логопедической работы на их основе формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем самоконтроль за своей речью. Это позволяет эффективно и в более короткие сроки корригировать речевые нарушения. Компьютерная технология «Игры для Тигры» предлагает серии упражнений, входящих в четыре блока – Звукопроизношение, Просодика, Фонематика, Лексика, использование которых позволяет работать над формированием, развитием и коррекцией следующих характеристик:

* звукопроизношение;
* просодические компоненты устной речи;
* фонематический слух и восприятие;
* фонематический анализ и синтез;
* лексико-грамматического строя речи;
* коммуникативные навыки;
* артикуляционная моторика;
* мелкая моторика (работа с мышью, клавиатурой);
* слуховое и зрительное восприятие;
* внимание;
* словесно-логическое мышление.

Необходимость разнообразить речевую практику ребенка, у которого есть трудности в письменной речи, – одна из наиболее сложных и важных задач, стоящих перед учителем-логопедом. Помочь решить эту задачу также может компьютер. Лабораторией компьютерных технологий Института коррекционной педагогики РАО разработаны специальные программы для учителей-дефектологов: «Видимая речь», «Мир за окном», «Кроссворды», «Играя, учимся LOGO» и другие. Логопедические занятия по исправлению дисграфии можно вести с помощью «Word» - текстового редактора [12].

Поскольку у детей дисграфиков очень часто формируется напряжение, страх письма, а также нежелание совершенствовать навыки чтения, занятия на компьютере частично снимает эти проблемы, не превращая занятия в бесконечный процесс письма и переписывания. Работа на компьютере разнообразна и привлекательна, поэтому вызывает положительный эмоциональный настрой, что является залогом успеха. Работа в текстовом редакторе напоминает урок обучения грамоте – поиск нужной клавиши сначала затягивается во времени и сопровождается проговариванием вслух, артикулированием каждого звука. Таким образом, при работе включается речеслуховой анализатор, речедвигательный анализатор, зрительный анализатор. Двигательный анализатор включается на уровне движения пальцев по клавишам, что способствует развитию мелкой моторики руки ребенка. По мере впечатывания букв, слогов, слов, фраз ребенок имеет возможность проследить строку слева направо, что важно для дисграфика.

Программа «Word» помогает логопеду в проведении диагностики: она позволяет сохранить в памяти компьютера выполненное задание ребенком в начале года и после коррекции для наглядного сравнения результатов.

Память компьютера позволяет учителю-логопеду весь свой раздаточный материал по коррекции и развитию речи перенести в электронные картотеки, по мере своей работы пополнять их и извлекать когда это необходимо, что тоже очень удобно и эстетично.

Удобства и эффективность работы в текстовом редакторе, очевидны, когда возникает необходимость исправить опечатку, удалить или переместить слово, предложение, заменить часть задания.

Для каждого ребенка важно увидеть конечный результат выполненной им самостоятельно или с помощью взрослого работы. Учитывая это, набранный текст может быть отпечатан с помощью принтера или его правильный вариант записан в тетрадь.

В своем большинстве недостатки развития являются следствием социальной и педагогической запущенности и проявляются в трудностях освоения навыков чтения, письма, счета. Для коррекции этих недостатков использовалась программно-методическая система «Путешествие в страну Букварию» в комплексе с другими компьютерными и некомпьютерными развивающими программами и играми [12]. Использование программной системы позволяет активизировать процесс накопления общих знаний и создает предпосылки формирования определенной направленности познавательных интересов, повышение общей культуры. Привлекает открытость системы для пользователя, что позволяет адаптировать программу к контингенту учащихся, задаче расширения активного и пассивного словаря. Развитие вербального интеллекта подразумевает коррекцию фонетико-фонематического недоразвития. Компьютер помогает этой работе, предлагая разнообразный учебный материал, типовые задания с использованием иллюстративного материала, а также путем создания необходимой мотивационной основы.

Особый интерес у учащихся и у педагогов вызывает адаптированный графический редактор. В коррекционной работе он используется в основном для развития зрительного анализа и синтеза. Творческий подход выражается в том, что ученики используют элементы редактора не только как части букв, но и конструируют орнаменты, геометрические фигуры, выполняют творческие работы.

Развитие с помощью компьютерных программ зрительно-моторной координации и умения распределять внимание является одним из факторов, повышающих эффективность использования средств обучения в коррекционной работе. При регулярном использовании манипулятора «мышь» отмечено улучшение техники письма, снижение мышечного напряжения.

Значительная часть учащихся младших классов имеет недостаточную для обучения зрелость вследствие гиперопеки родителей. Это снижает актуальную готовность к умственной деятельности. Работа с компьютером помогает получить опыт самостоятельных действий, самоконтроля в ситуации выбора, повысить самооценку. Дети классов выравнивания - дети, имеющие задержку психического развития, пережившие немало неприятностей, и утратившие критичность в результате психологической защиты. Они по физиологическим причинам не могут концентрировать внимание, удерживать и распределять его. Поэтому основной формой занятий стал интегрированный урок по одной общей теме. Для проведения урока «Пишем, читаем, считаем» программно-методическая система «Путешествие в страну Букварию» предоставляет обширные возможности.

Занятия с компьютером стимулируют развитие критичности у детей с задержкой психического развития. Компьютерные занятия оказались полезными и для детей-«неудачников». Причина их неуспеваемости - не «умственный дефект», однако внешние проявления такие же. Важной задачей работы с ними было компенсирование неуверенности в своих силах, поддержка «ситуации успеха».

Примерные виды заданий для работы с компьютером на логопедических занятиях:

1. Работа на синтаксическом уровне.

Основная задача: развитие языкового анализа и синтеза.

Примерные виды заданий: разделить записанные без пробелов между словами предложения, определить количество слов и пробелов между ними, расставить границы предложения; изменить порядок слов в предложении; составить из двух предложений одно; исправить ошибки в предложении; дифференцировать написание предлога и приставки и др.

2. Работа на лексическом уровне.

Основная задача: развитие словаря, развитие лексико-грамматического строя речи. Примерные виды заданий: подобрать имена прилагательные к именам существительным; подобрать глагол к имени существительному (составить предложение); образовать единственное и множественное число имен существительных; образование имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; найти синонимы (антонимы) и др.

3. Работа на уровне смешиваемых букв.

Основная задача: развитие фонематического анализа и синтеза.

Примерные виды заданий: вставить пропущенные буквы; исправить ошибки; вставить слоги; заменить букву и др [12].

Для проведения коррекционно-профилактической работы по дислексии предлагается программно-методическая система «Учимся читать», разработанная психологическим центром «Адалин», построенной на основе методик обучения детей с нарушением чтения (Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной ) предоставляет обширные возможности.

Использование данной программной системы позволяет активизировать процесс накопления общих знаний и создает предпосылки формирования определенной направленности познавательных интересов, повышение общей культуры. Привлекает открытость системы для пользователя, что позволяет адаптировать программу к контингенту учащихся, задаче расширения активного и пассивного словаря. Развитие вербального интеллекта подразумевает коррекцию фонетико-фонематического недоразвития. Компьютер помогает этой работе, предлагая разнообразный учебный материал, типовые задания с использованием иллюстративного материала, а также путем создания необходимой мотивационной основы.

Программная система «Учимся читать» позволяет последовательно задавать учащимся те или иные вопросы, анализировать полученные ответы, определять уровень усвоения материала, выявлять допущенные учащимися ошибки и в соответствии с этим вносить необходимые коррективы в процесс обучения. В условиях компьютерного обучения по программе «Учимся читать» процесс контроля и самоконтроля становится более динамичным, а обратная связь учащихся с учителем более систематической и продуктивной.

Данная программа дает возможность получить на экране дисплея красочные, динамичные иллюстрации к излагаемому учителем материалу.

Программа содержит богатый материал, который можно применять для коррекции отдельных сторон психической деятельности: для развития зрительного и пространственного восприятия, мышления, памяти и внимания, временных и фонетико-фонематических представлений. Дети знакомятся с алфавитом, учатся распознавать заданные буквы, составлять слова и предложения, соотносить прочитанное слово с картинкой и его значением. При этом у детей развивается фонематический слух, память, речь, Дети учатся правильно говорить, писать и читать.

Эта компьютерная программа «открытого» типа, предназначенная для формирования и развития у детей общих умственных способностей, **целеполагания**, способности мысленно соотносить свои действия по управлению игрой с создающимися изображениями в компьютерной игре, для развития фантазии, воображения, эмоционального и нравственного развития. Она являются инструментами для творчества, для самовыражения школьника.

Педагогическая направленность компьютерных программы «Учимся читать»:

* дидактическая: расширение познавательной деятельности, закрепление полученных на основных предметах умений и навыков, освоение работы на компьютере;
* воспитывающая: воспитание самостоятельности, воли, стремления к получению конечного результата;
* развивающая: развитие мышления, внимания, памяти, зрительного восприятия;
* коррекционная: коррекция личностных проявлений учащихся, отношения к результатам своей деятельности и к работе своих товарищей, эмоционально-волевой сферы учащихся.

  Для обеспечения индивидуализированного подхода во время работы учащихся с компьютерной обучающей и развивающей игрой «Учимся читать» учителю необходимо до проведения занятий подготовить каждому учащемуся вариант игры в его «зоне ближайшего развития».

Компьютер не заменяет традиционное занятие, а только дополняет его. Компьютерные занятия должны проводиться в соответствии с общим планом образовательной программы, взаимно обогащая друг друга.

Эффективность такого обучения значительно повышается, если его использование будет не эпизодическим, а систематическим, на протяжении изучения всего курса. Развитие с помощью компьютерной программы зрительно-моторной координации и умения распределять внимание является одним из факторов, повышающих эффективность использования средств обучения в коррекционной работе. При регулярном использовании манипулятора «мышь» отмечено улучшение техники письма, снижение мышечного напряжения.

Игры по данной программе строятся по принципу самоконтроля, сам сюжет подсказывает ребенку, какой ход решения он принял: верный или неверный. Понятная детям объективность оценок компьютера, его беспристрастность ведет к становлению способности объективно оценивать результаты и ход собственной деятельности. Работа с компьютером помогает получить опыт самостоятельных действий, самоконтроля в ситуации выбора, повысить самооценку. Особую значимость приобретает создание обстановки, позволяющей учащемуся пережить чувство успеха в достижении учебных целей. Программа сделана с учетом особенностей восприятия детей младшего школьного возраста - озвучена приятным женским голосом, выполнена в простых ярких цветах, текст написан крупным шрифтом. Все задания наглядно проиллюстрированы, снабжены приветливыми комментариями и подсказками.

Компьютерная программа «Учимся читать», прежде всего, основана на научно-обоснованных методах коррекции нарушений развития, учитывают общие закономерности и специфические особенности младших школьников. Использование данной программы в процессе коррекционного обучения позволяет значительно сократить время на формирование и развитие языковых и речевых средств, коммуникативных навыков, высших психических функций – внимания, памяти, словесно-логического мышления, эмоционально-волевой сферы. Кроме того, внедрение ее в специальное обучение позволяет индивидуализировать коррекционный процесс, учитывать образовательные потребности каждого ребенка, что, в конечном счете, способствует повышению эффективности коррекционно-образовательного процесса в целом.

Красочная и веселая игра компании МслиаХауз и ComMedia «Баба-Яга учится читать» не только знакомит детей со звуками и буквами, но и объясняет, что такое слоги и как из них составляются слова. В программу были включены специальные упражнения, помогающие детям научиться писать и читать. Программа включает в себя десять игровых заданий. Сказочные персонажи: бедолага Муравей и шустрые Мышки, веселые Лягушки и симпатичный Кот, проворная Белка и ненасытные Жуки, Заяц-поэт и Ворон-трубач, трудолюбивый Ежик и Гуси-сторожа помогают ребенку в игре. Красочные мультипликация и анимация, веселые песни и частушки погружают в атмосферу волшебной страны.

В программу включены задания различных уровней сложности, что позволяет ребенку двигаться от простого к сложному. Программа-тренажер в игровой форме знакомит ребенка с буквами и учит читать. Авторы красочной развивающей игры взяли за основу методику показа букв с одновременным произношением звуков. Благодаря ей у ребенка не возникнет трудностей в составлении простых слов, и он с удовольствием начнет читать. На первом этапе ребенку предстоит познакомиться с буквами, затем — научиться отличать одни буквы от других и, наконец, составлять слова из букв и читать их.

Оригинальность компьютерной игры «Баба- Яга учиться читать» заключается в том, что здесь впервые изобретены игры и азбука в стихах. Чудные рифмовки Бабы Яги на каждую букву алфавита знакомят ребенка со сказочным миром поэзии и даже учат составлять поэтические строчки.
Особенностями программы является то, что она опирается на методику опережающего обучения, обучение навыкам чтения на базе занимательных игр. Программу отличает красочная мультипликация и анимация, игры озвучены известными актерами, сказочные герои с яркими характерами.

Успешное выполнение всех заданий потребует от учащегося терпеливости и наблюдательности, хорошей памяти и пространственного воображения, умения рассуждать, концентрировать внимание и воспринимать информацию на слух. Именно эти навыки развивает компьютерная игра «Баба Яга учится читать».

Игра предназначена для детей младшего школьного возраста, она эффективна при работе с учащимися первых классов, так как именно этот возрастной период (6-7 лет) является сенситивным для обучения чтению. До этого каждый ребёнок владел только устной речью. А к 6-7 годам дети в норме готовы для освоения такого сложного психофизиологического процесса как чтение. Игра ориентирована на решение всех аспектов, необходимых для успешного овладения навыком чтения. Предложенные игровые задания разного уровня сложности. Порядок игр следует задавать логопеду, чтобы придерживаться принципу «от простого к сложному». Важно, что на каждой игре можно останавливаться неограниченное число раз. Всё зависит от того, на что специалист намерен акцентировать своё внимание в процессе работы. Работа с данной программой эффективна как на индивидуальных занятиях (за компьютером находится ребёнок), так и на групповых (за компьютером – логопед). Специфика групповых занятий – активизация психических процессов, так как каждому хочется первому и правильно ответить.

Вся игра – один захватывающий мультфильм из десяти серий. Ребёнок живёт в волшебном мире, обучаясь сложному психофизиологическому процессу – чтению. После успешного прохождения всех десяти туров, последовательность которых задаёт логопед, игроков ждёт награда, что немаловажно для создания положительной мотивации.

Таким образом, коррекционно-воспитательная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Опыты применения компьютера позволили выявить, что по сравнению с традиционными формами обучения младших школьников компьютер обладает рядом преимуществ. Компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, в первую очередь учитывают закономерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии. Многообразие дефектов, их клинических и психолого-педагогических проявлений предполагает применение разных методик коррекции, а, следовательно, и использование разных компьютерных технологий. Их применение способствует повышению результативности коррекционно-образовательного процесса. Поэтому разработка новых приемов, методов и средств коррекционного обучения детей представляется одним из актуальных направлений развития специальной педагогики.

**Глава 2 Эмпирическое исследование нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста**

**2.1 Организация исследования нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста**

Для изучения особенности нарушения чтения у детей младшего школьного возраста мы провели исследование на базе МОУ СОШ № 34 г. Комсомольска-на-Амуре, в исследовании принимало участие 15 детей 2 – х классов: 7 мальчиков, 8 девочек.

Анализ протоколов ПМПК и речевых карт показал, что дети, участвующие в исследовании, имели заключение психолого-педагогической комиссии о наличие у них аграмматической дислексии. Все обследуемые имели первично сохранное зрение, слух, интеллект.

Данное исследование состояло из трех этапов:

1 этап – констатирующий. На этом этапе была проведена первичная диагностика уровня нарушения чтения у детей младшего школьного возраста.

2 этап - формирующий. На этом этапе при проведении логопедической работы по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста использовалbcm компьютернst программs «Учимся читать» и « Баба Яга учится читать».

3 этап – контрольный. На этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня нарушения чтения у детей младшего школьного возраста, проведен сопоставительный анализ полученных результатов, позволяющий судить о правильности подобранных методов работы и об эффективности созданных условий для решения проблемы исследования.

Задача констатирующего этапа исследования состояла в изучении уровня нарушения чтения у детей младшего школьного возраста.

 Для оценки навыка чтения нами был использован набор методик, предложенных А.Н. Корневым [28]. Предлагаемая им стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) дает достоверные результаты, легка в обработке и помогает получить данные о таких параметрах навыка чтения, как способ, скорость, правильность и понимание прочитанного.

Задание 1. Техника чтения вслух и понимание прочитанного.

Назначение задания: изучить уровень чтения – способ чтения, количество и характер ошибок, темп чтения, определить понимание прочитанного

Организация работы: ребенок читает легкий по содержанию и составу слов текст (для чтения дается текст «Как я ловил раков», А.Н. Корнев, приложение 2).

Для определения понимания прочитанного дети отвечают на вопросы по тексту (заранее подготовлены на доске), список вопросов в приложении 2.

Таблица 1.

Форма для анализа результатов чтения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №№ п/п | Фамилия ученика | Показатели техники чтения | Уровень техники чтения | Уровень понимания прочитан-ного |
| Способ чтения | Кол-во и характер ошибок | Время чтения | Темп чтения |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|   |   |   |   |   |   |   |   |

Способ чтения фиксируется (графа «3») следующим образом: читает по буквам – букв, по словам отрывисто– сл/отр; по слогам плавно – сл/пл, целыми словами – ц. сл. Сочетания способов чтения обозначаются при помощи знака + например, сл/пл. + ц. сл.

За ошибку (графа «4») считается неправильно прочитанное слово или случай, когда ученик читает слово с помощью взрослого. Безошибочное чтение – ученик допускает 1 ошибку на 45-50 слов. В этой же графе отмечается характер сделанных ошибок: ударение, окончание, мягкий знак- показатель мягкости согласных и т.д.

В графе «6» указывается количество слов, прочитанных за 1 минуту: количество слов делится на время их прочтения.

Оценка техники чтения

4 уровень

1) Плавное чтение целыми словами.

2) Читает без ошибок или допускает 1 ошибку на 45-50 слов.

3) Темп чтения 55-70 слов в минуту или выше.

За основные показатели приняты способ чтения и правильность чтения.

3 уровень – в норме только два основных показателя: способ чтения и правильность чтения.

2 уровень – в норме только два показателя, один из которых или способ чтения, или правильность чтения.

1 уровень – все другие варианты.

Оценка уровня понимания.

4 уровень – полное понимание смысла прочитанного, ребенок ответил правильно не менее 7 вопросов из 10;

3 уровень – неполное понимание, ребенок ответил не менее 5 вопросов;

2 уровень – фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

1 уровень — отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

Задание 2. Чтение про себя и понимание прочитанного.

Назначение задания: изучить уровень чтения про себя – скорость чтения про себя и определить понимание прочитанного.

Организация работы: ребенок читает легкий по содержанию и составу слов текст (для чтения дается текст «Неблагодарная ель», А.Н. Корнев, приложение 3). Для определения понимания прочитанного дети письменно отвечают на вопросы по тексту (заранее подготовлены на доске, но пока скрыты), список вопросов в приложении 3.

Оценка чтения про себя (понимание прочитанного, скорость чтения).

4 уровень – в норме 2 показателя:

1) Ученик ответил не менее 7 вопросов из 10.

2) Его скорость чтения про себя превышает чтение вслух на 10 слов и более,

3 уровень – в норме только 1-ый показатель,

2 уровень – ученик ответил не менее 5 вопросов, скорость чтения ниже нормы.

1 уровень – ученик ответил на меньшую часть вопросов, скорость чтения ниже нормы.

Таблица 1 для анализа чтения дополняется тремя графами: № 10 «Скорость чтения про себя», № 11 «Понимание чтения», № 12 «Уровень чтения про себя».

Оценка автоматизированности навыка чтения является еще одним важным компонентом в диагностике нарушений чтения. В норме навыки чтения, после того как сформируются, начинают автоматизироваться. При этом уже не требуется сознательно контролировать каждую операцию, из которых состоит навык. Это существенно экономит затрату энергии в процессе чтения, делает навык стабильным, т. е. тем, что мы называем беглым чтением.

На основе вышеописанной модели процесса развития навыков декодирования и слогослияния А.Н. Корневым был создан «Тест оперативных единиц чтения» (ТОПЕЧ) [28]. Он состоит из 6 списков, включающих по 100 слогов (псевдослов) или слов каждый, и одного дополнительного списка А, включающего 100 -чисел, наименование которых является односложным словом (см. приложение 4).

В ходе исследования ребенку предлагается как можно быстрее, но не делая ошибок, прочитать сначала 100 букв, затем 100 открытых слогов и т. д. Обследующий регистрирует не только время выполнения задания, но и количество, и характер допущенных ошибок.

Таким образом, исследование навыка чтения проводится в три этапа.

Первый этап: с помощью СМИНЧ устанавливается уровень сформированности навыка чтения вслух и понимание прочитанного.

Второй этап: устанавливается уровень сформированности навыка чтения про себя и понимание прочитанного

И наконец, на третьем этапе с помощью ТОПЕЧ определяется тип слогов, с тренировки которых необходимо начинать работу, и слоговая сложность слов, доступных ребенку для чтения на данном этапе.

**2.2 Выявление уровня сформированности навыка чтения у младших школьников**

Используя данные методики нами, были получены следующие результаты (таблица 2 в приложении 5). **Норма** чтения во 2 классе 40-50 слов в минуту. Как видно из таблицы, разница между результатом конкретного ребенка и предъявляемым нормам значительна.

Высокий уровень по результатам исследования не показал ни один учащийся младшего школьного возраста с дислексией.

Как видно из рис. 1 четверо учащихся с дислексией имеют уровень сформированности навыков чтения вслух и про себя выше среднего. Это Ольга А., Нина Б., Алексей Г.и Павел Л.

Причем, двое из них допусти по одной ошибке, вызвано это было тем, что они торопились.

Пятеро школьников показали уровень ниже среднего сформированности навыков, скорость чтения при этом у всех ребят в норме, но они либо допускают ошибки, либо читают основной текст целыми словами, а трудные слова – по слогам.

Рис. 1 Уровень техники чтения у детей младшего школьного возраста вслух и про себя (констатирующий этап)

Шесть ребят показали низкий уровень техники чтения и понимания прочитанного. Здесь наблюдается скорость чтения ниже нормы, большое количество ошибок и чтение по слогам.

Рис. 2 Уровни техники чтения в классе (констатирующий этап эксперимента)

Процентное соотношение класса получилось следующее: 27,7 % имеют уровень сформированности навыков чтения выше среднего, 33,3% – ниже среднего уровень, 40% – низкий уровень. Эти данные представлены на рис. 2.

Оценка понимания прочитанного показала, что понимание при чтении про себя, как правило, совпадает с уровнем понимания при чтении вслух или выше этого значения (рис. 3).

Рис. 3 Понимание прочитанного детьми младшего школьного возраста вслух и про себя (констатирующий этап)

Вероятно, данный факт объясняется тем, что при чтении про себя ребенок меньше отвлекается на контроль своего произношения и лучше запоминает смысл прочитанного.

Проанализировав полученные данные констатирующего этапа, мы пришли к выводу, что:

1. уровень сформированности навыков чтения в классе довольно низкий, только треть ребят (Ольга А., Нина Б., Алексей Г., Павел Л., Алена Х.,) показали результаты, являющиеся нормой.
2. Большинство ребят еще используют чтение по слогам.
3. Уровень понимания прочитанного довольно высок. Нет ни одного школьника, который бы показал низкий уровень данного навыка.

Результаты констатирующего этапа исследования были нами учтены при построении логопедической работы по коррекции нарушения чтения у учащихся младшего школьного возраста.

**2.3 Работа по коррекции нарушения чтения с использованием компьютерных технологий**

При проведении логопедической работы по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста использовались компьютерные программы «Учимся читать» и « Баба Яга учится читать». Программы построены на основе методик обучения детей с нарушением чтения.

Используемые нами программы имеют ряд преимуществ:

* Повышение мотивации детей (игровая форма, современная техника, отслеживание динамики, самоконтроль).
* Возможность самореализации детей.
* Индивидуализация (учёт глубины дефекта, компенсаторных возможностей ребёнка, зоны ближайшего развития).
* Развивающий характер (работа на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика, стимулирование ребёнка к более высоким достижениям).
* Возможность оперативного изменения содержания структуры занятия, в соответствии с динамикой продвижения, учётом самочувствия и психологического настроя ребёнка.
* Сокращение сроков реабилитации.
* Дидактическое оснащение (исключает необходимость оформления многочисленных карточек и другого дидактического материала).

Все задания были нами разбиты на 20 занятий. Занятия проводились с детьми 2 раза в неделю, группами по 3-4 человека. Длительность занятия 45 мин. В занятии использовалось одно задание из программы «Учимся читать» и одно задание из программы «Баба Яга учиться читать». Работа по компьютерным заданиям длилась обычно в соответствии с требованиями санитарно-гигиенических норм 10-15 мин., представляла собой набор из нескольких компьютерных игр - фрагментов этого задания.

Программа « Учимся читать» содержит развивающие упражнения для детей младшего школьного возраста. В программу включены задания различных уровней сложности, что позволяет ребенку двигаться от простого к сложному. Программа-тренажер в игровой форме знакомит ребенка с буквами и учит читать. Авторы красочной развивающей игры взяли за основу методику показа букв с одновременным произношением звуков. На первом этапе ребенку предстоит познакомиться с буквами, затем — научиться отличать одни буквы от других и, наконец, составлять слова из букв и читать их.

 Программа состоит из двух частей. Каждая часть включает в себя 10 занятий. Каждое занятие содержит подробную инструкцию. Задания направлены на развитие фонематического слуха. Например, упражнение «Составь слово из букв». Ребенок составляет слово, ориентируясь на подсказку – картинку, расположенную рядом с буквами. Рядом с буквой расположен динамик. Нажав на него, дети могут услышать как правильно читается буква или слово целиком. Упражнение «Прятки» помогает развивать произвольное внимание ребенка. Если выбор сделан правильно, то раздается звуковой сигнал и буква становиться зеленого цвета. При неправильном выборе буква становиться коричневого цвета. Упражнения «Закончи предложения» направлены на обучение детей чтению, развитию словарного запаса. Детям предлагается по три предложения, в каждом из которых отсутствует одно последнее слово. На месте недостающего слова изображены цветные овалы. Внизу на экране находятся четыре картинки. Детям предлагается подобрать к каждому предложению подходящую картинку- слово. При этом одна картинка лишняя. Выбор производиться следующим образом: сначала ребенку надо кликнуть компьютерной мышкой на тот овал, куда он собирается вставить картинку. После этого кликнуть на подходящую картинку – слово. Если выбор сделан правильно, то картинка переместиться на отведенное место.

Чтение строчек наоборот по буквам. Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа каждого слова (прогнозирование при этом полностью исключается), создает в речедвигательной системе установку на непривычные, неожиданные сочетания звуков и тормозит «всплывание» привычных штампов, формирует произвольность регуляции движений глаз, а также создает предпосылки для устранения достаточно распространенных ошибок «зеркального» чтения (когда, например, слово шар читается как раш и ребенок не замечает ошибки.

Так как при исследовании было выявлено много ошибок чтения, связанных с игнорированием окончания, то предлагали следующее упражнение.

Чтение только второй половины слов. При чтении игнорируется первая половина каждого слова и озвучивается только последняя; для данного названия: -ние -лько -рой -вины -ов; мысленная линия раздела проходит примерно посередине слова, абсолютная точность необязательна. Это упражнение акцентирует для ребенка конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирует навык побуквенного его анализа. Она приводит к резкому уменьшению исключительно распространенных ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

Чтение пунктирно написанных слов. Предлагаются карточки со словами, буквы в которых написаны не полностью, а с отсутствием некоторых их частей, однако так, чтобы сохранялась однозначность их прочтения. Ребенку говорится, что на древнем папирусе были написаны важные для всех сведения, однако со временем папирус обветшал и написанные слова частично разрушились; необходимо наперекор этому нарушению все-таки извлечь из них смысл. Степень разрушения букв с каждым разом постепенно увеличивается. Это упражнение закрепляет в памяти ребенка целостные зрительные образы букв и их сочетаний, развивает и совершенствует вторичную зону затылочной коры левого полушария (18 и 19-е поля Бродмана), нормальное функционирование которой является нейропсихологической основой восприятия вербального материала.

Чтение строчек с прикрытой верхней половиной. Читать надо только по нижним частям букв. Это упражнение формирует сильную игровую мотивацию, требующую быстрого прочтения, беглого схватывания сразу нескольких слов (успеть прочитать нижнюю строку во что бы то ни стало, пока она открыта), а также чтения не вслух, а про себя (так как это надо скрыть), а в случае неудачи задает внешние опоры (видимые нижние части букв), по которым можно уточнить не полностью увиденное или исправить неверно прочтенное слово. Это упражнение также чрезвычайно важно для формирования словесно-логической памяти (ее объема, поскольку необходимо удерживать сразу несколько слов, ее прочности, так как удержанное надо сохранять несколько секунд, и ее устойчивости к интерференции - такое удержание надо совмещать с чтением другой строчки).

Поиск в тексте заданных слов. Задаются одно-три слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем - на слух. Желательно, чтобы эти слова встречались в тексте по нескольку раз. Отыскав их, ребенок может их подчеркнуть или обвести кружком. Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска, а также развивает словесную память и улучшает ее устойчивость к интерференции.

Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых их букв. Здесь пропущенное слово подсказывается несколькими буквами, однозначно его определяющими, например: Никогда еще королева так не кричала, не была такой се\_д\_т\_й. Это упражнение развивает способность одновременно сочетать выдвижение смысловых гипотез о читаемом слове с его строгим побуквенным анализом.

Чтение текста через слово. Читать следует не как обычно, о перескакивая через каждое второе слово. Это упражнение, во-первых, вносит разнообразие, оживление в ставший для ребенка скучным процесс чтения, во-вторых, создает у него ощущение быстроты, возросшей скорости чтения, что очень важно для укрепления его веры в себя, в-третьих, усиливает произвольное внимание в процессе чтения из-за необходимости дополнительно к чтению регулировать выбор читаемых слов и, в-четвертых, способствует развитию глазодвигательной активности ребенка благодаря постоянному чередованию быстрых и медленных движений глаз.

Быстрое многократное произнесение предложений. Ребенку дается предложение или строфа стихотворения и рекомендуется много раз подряд произносить ее вслух, без пауз и как можно быстрее. С группой детей устраивают соревнования так: каждый ребенок должен 10 раз быстро произнести вслух заданное предложение, и по часам с секундной стрелкой засекается потраченное на это время. Побеждает тот, кто уложится за наименьшее время. Подчеркнем, что во всех случаях важно соблюдать четкость произнесения всех слов, не допуская скороговорок со скомканными окончаниями. Это упражнение развивает и тренирует речедвигательные операции чтения, формирует возможность их гладкого, безупречного протекания в быстром темпе, что резко снижает количество ошибок чтения, вызванных запинками и сбоями артикулирования.

Программа « Баба Яга учится читать» состоит из 10 игровых заданий. Каждое задание направлено на отработку определённых навыков и процессов, которые необходимы для овладения чтением. Предложенные игровые задания разного уровня сложности. Порядок игр задавали, придерживаясь принципа «от простого к сложному». Успешное выполнение всех заданий потребовало от учащегося терпеливости и наблюдательности, хорошей памяти и пространственного воображения, умения рассуждать, концентрировать внимание и воспринимать информацию на слух.

Действие игры происходит в сказочном лесу, а начинается все с этого момента: «Как-то Ворон длинный нос «Азбуку» Яге принес». Проказница Бабка выучила всего 3 буквы, а десяток припрятала в поле и в волшебном лесу. Игроку нужно восстановить азбуку и вернуть утраченные буквы. Для этого придется отправиться вслед за Бабой-Ягой и выполнить 10 игровых заданий. Помогать ориентироваться в лесу будут нарисованная карта и неизменная спутница мышка со своими подсказками. Сориентироваться в лесу помогут сказочные герои, каждый из которых разговаривает стихами и обладает неповторимым характером. За каждое правильно выполненное задание жители волшебного леса дарят потерянную букву, которая появляется вверху экрана.

В ходе работы с детьми мы предлагали следующие игры - задания:

«Муравей». Цель: развитие способности анализа и синтеза. Игра на сопоставление звуков и букв. Нужно определить, на какую букву начинается название предмета на картинке. Нужно помочь муравью выбраться из лабиринта. На каждой развилке две буквы и картинка, нужно повернуть в проход с той буквой, на которую начинается название предмета на картинке. Если ребенок ошибется, гаснет свечка (всего пять свечей). Если гаснет последняя свеча, муравей остается в темноте, и нужно начинать все сначала. Если навести курсор на предмет, мышка-помощница произносит его название;

«Ворон-трубач». Цель: профилактика оптических нарушений. На начальном этапе обучения грамоте малыши часто пишут буквы в обратную сторону. Игра тренирует навык правильного написания букв. Нужно помочь Ворону сыграть на трубе. Из трубы вылетают буквы, написанные правильно и в обратную сторону. Нужно перевернуть все неправильные буквы, щелкнув по ним мышкой. Щелчок по правильной букве считается ошибкой. Всего можно сделать 7 ошибок.

 «Белка». Цель: развитие навыка чтения слов и сообразительность. Нужно помочь Белке открыть дверцу. Для этого нужно уметь читать слова. Прочтите слово и сравните его с названием предмета на картинке. Нужно исправить одну букву в слове, чтобы оно соответствовало картинке. Нужно перетащить правильную букву из списка внизу на место неправильной. При неправильном ответе один бельчонок спрыгивает с ветки. После четырех ошибок белка бежит искать бельчат, и игру придется начать сначала. Если навести курсор на предмет, мышка-помощница произносит его название.

 «Мышиная переправа». Цель: развитие способности анализа и синтеза. Разбиение слов на слоги является трудной задачей для малыша. Игра помогает ребенку понять, как из слогов образуется слово, и дает многочисленные примеры для тренировки. Нужно перевести мышек на другой берег речки. Чтобы навести переправу, нужно из слогов составить название предмета, изображенного на картинке. Слоги показывают рыбки, их нужно выловить в правильной последовательности. Всего нужно перевести шесть мышек. Если навести курсор на предмет, мышка-помощница произносит его название;

«Заяц». Цель: развитие памяти, чувства рифмы. Игра учит составлять предложение из отдельных слов. Играть в нее могут и те дети, которые еще не умеют читать. Каждое слово произносится, если на него навести курсор. Чтобы у зайца получились стихи, нужно расставить слова на тучках в правильном порядке. В результате должно получиться предложение, которое произнес заяц. Если навести курсор на слово, заяц прочтет его;

 «Ёжик». Цель: развитие способности анализа и синтеза. В этой игре нужно получить из одного слова другое, убрав лишние буквы. Такое задание по силам только ребенку, который научился читать. В этой самой трудной игре допустима тактичная помощь. Перед началом игры обсуждалось с ребенком, какие буквы должны войти в новое слово, а лишние буквы пусть он уберет самостоятельно. Нужно помочь ежику собрать корзину грибов. Грибы растут в ряд, на каждом написана буква, а все буквы составляют слово. Если убрать некоторые буквы, то получится новое слово, о котором говорит Баба-Яга. Если гриб выбран правильно, то он помещается в корзинку к ежу. Если неправильно, гриб становится мухомором и помещается в корзинку Бабы-Яги. Если Баба-Яга наберет 7 мухоморов, игра прекращается, и нужно играть снова. Если навести курсор на ежика, появится слово, которое нужно получить. Если щелкнуть по Бабе-Яге, она повторит задание.

Программа заведомо исключает отрицательную оценку для того, чтобы создать ситуацию успеха при работе с программой и положительного настроя детей на преодоление возникших в процессе выполнения заданий затруднений. Специально построенные и подобранные задания побуждают ребенка вступить в диалог с компьютерным героем программы, что способствует развитию коммуникативных навыков и практическому применению речевых и языковых средств в смоделированных программой ситуациях общения.

Перед тем, как заниматься по программам учащихся просили объяснить условия задания, как они его поняли. Затем давалось время для решения. Свой ответ дети должны были обязательно обосновать, только после этого дети могли проверить правильность своего решения на компьютере. В случае неверного ответа детям не разрешалось перебирать предлагаемые варианты ответа. При каждой попытке дети должны были предварительно аргументировать свой ответ.

Первоначальная задача учителя - обеспечить интенсивное совершенствование чтения учащихся. Младшие школьники должны овладеть целостными приемами чтения, т.е. чтением словами, способствующим слиянию технической стороны чтения и пониманию прочитанного в единый процесс, освоить так называемое темповое чтение и к концу обучения в начальной школе овладеть сознательным и выразительным чтением с ориентировочным темпом 90 – 100 слов в минуту и выше.

Игры и упражнения сменяются речевыми зарядками. Речевая зарядка вырабатывает четкое произношение, правильную артикуляцию, внимание. Выразительность единый темп чтения, память, обогащает речь. Материалом для речевых зарядок были скороговорки, потешки, четверостишия.

Таким образом, целенаправленное системное логопедическое воздействие, основанное на использование компьютерной технологии, позволило нам значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Это достигалось в результате системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, использования интерактивной формы обучения, а также создания психолого-педагогических условий развития положительной мотивации у детей, посещающих наши занятия.

**2.4 Динамика сформированности навыка чтения у младших школьников**

После проведения формирующего этапа исследования особенностей нарушения чтения у детей младшего школьного возраста нами был проведен контрольный этап по методикам, использованным в констатирующем этапе исследования.

Используя данные методики нами, был получены следующие результаты (таблица 3 в приложении 6)

Как видно из таблицы семь детей младшего школьного возраста показали достаточный уровень сформированности навыков чтения вслух и про себя (Ольга А., Нина Б., Алексей Г., Паша Л., Света А., Александр К., Никита А.) – 46,7%

Средний уровень показали четверо ребенка (Наталья В., Алена Х, Елена Г., Сергей Ш.) – 26,7%

Трое младших школьников (Юрий К., Олег У., Никита А. показали уровень ниже среднего сформированности навыков, скорость чтения при этом у всех ребят в норме, но они либо допускают ошибки, либо читают основной текст целыми словами, а трудные слова – по слогам. – 20 %

Один ребенок (Елена К.) показал низкий уровень техники чтения и понимания прочитанного. Здесь наблюдается скорость чтения ниже нормы, большое количество ошибок и чтение по слогам. – 13,3 %

Эти данные представлены на рис. 4.

Рис. 4 Уровни техники чтения в классе (контрольный этап)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у исследуемых детей младшего школьного возраста отмечается динамика сформированности техники чтения (рис. 5).

Оценка понимания прочитанного показала, что понимание при чтении про себя совпадает с уровнем понимания при чтении вслух или выше этого значения.

Проанализировав полученные данные контрольного этапа, мы пришли к выводу, что у детей младшего школьного возраста, принявших участие в нашем исследовании, повысился уровень сформированности навыков чтения:

Рис. 5 Динамика сформированности техники чтения у младших школьников (констатирующий и контрольный этап)

7 детей (46,7%) показали достаточный уровень развития навыка чтения (результаты, являющиеся нормой) - на 3 ребенка больше (20%), чем по результатам констатирующего этапа.

Благодаря проведенной работе только 5 детей (33,3%) продолжают читать по слогам, но уже чтение происходит не отрывисто, а плавно. По результатам констатирующего этапа по слогам читало 10 младших школьников. Улучшение результатов на 33,3%.

Опираясь на результаты исследования для повышения эффективности работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией нами для воспитателей и родителей были разработаны рекомендации (приложение 7).

Для того, чтобы доказать эффективность использования компьютерной технологии нами были использованы методы статистической обработки данных, а именно статистический критерий углового преобразования данных Фишера, который имеет следующую формулу:

 N1 \* N2

ϕ = (ϕ1- ϕ2) . ---------------

 N1 + N2

где, n1 – количество человек (наблюдений определенного уровня развития навыка чтения), констатирующий этап.

n2– количество человек (наблюдений определенного уровня развития навыка чтения), контрольный этап.

Критерий Фишера предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего нас показателя (навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией) попарно для каждого уровня развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Расчеты проводились с помощью программы Excel.

Низкий уровень:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   |   |   |   |
|   | Угол φ | % |   |
| φ1 | 1,369 | 40,0 |  |
| φ2 | 0,522 | 6,7 |  |
| n1 | 15 | 6 | <- частота встречаемости признака в 1 группе |
| n2 | 15 | 1 | <- частота встречаемости признака во 2 группе |
|   |   |   |   |
| φэмп= | 2,320 | p<0,01 |
|   |   |   |   |
|  |   |   |   |   |   |   |   |
|   |   |   | Строим «Ось значимости» |   |   |
|   |   | Зона неопределенности |   |   |
|   |   | 0,05 | 0,01 |   |   |
|   | Зона незначимости |   |   |   | Зона значимости |   |   |
|   |   |   |   | 2,31994348 |   |   |
|   |   |   |   |   |   |   |   |
|   |   | φ крит. = 1,64 | φ крит. = 2,28 |   |   |
|   |   |   |   |   |   |   |   |

Расчетное значение критерия Фишера находится в зоне значимости, что говорит о высокой степени достоверности эффективности использования компьютерных технологий для развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.

Уровень ниже среднего:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   |   |   |
|   | Угол φ | % |
| φ1 | 1,231 | 33,3 |
| φ2 | 0,927 | 20,0 |
| n1 | 15 | 5 |
| n2 | 15 | 3 |
| φэмп= | 1,941 | ; H1 на p<0,05 и H0 на p>0,01 |

Н0: Сдвиг показателей в типичную сторону является случайным.

H1: Сдвиг показателей в типичную сторону является неслучайным.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|   |   |   | Строим «Ось значимости» |   |   |
|   |   | Зона неопределенности |   |   |
|   |   | 0,05 | 0,01 |   |   |
|   | Зона незначимости |   |   |   | Зона значимости |   |   |
|   |   |   | 1,941 |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |   |   |
|   |   | φ крит. = 1,64 | φ крит. = 2,28 |   |   |
|   |   |   |   |   |   |   |   |

Средний уровень:

|  |
| --- |
| Критерий Фишера - φ |
|   |   |   |
|   | Угол φ | % |
| φ1 | 0,000 | 0,0 |
| φ2 | 1,085 | 26,7 |
| n1 | 15 | 0 |
| n2 | 15 | 4 |
|   |   |   |
| φэмп= | 2,972 | p<0,01 |
|   |   |   |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|   |   | Строим «Ось значимости» |   |
|   | Зона неопределенности |   |
|   | 0,05 | 0,01 |   |
| Зона незначимости |   |   |   | Зона значимости |   |
|   |   |   | 2,972156769 |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   | φ крит. = 1,64 | φ крит. = 2,28 |   |
|   |   |   |   |   |   |

Расчетное значение критерия Фишера находится в зоне значимости, что говорит о высокой степени достоверности эффективности использования компьютерных технологий для развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.

Выше среднего уровень:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |   |   |
|   | Угол φ | % |
| φ1 | 1,085 | 26,7 |
| φ2 | 1,504 | 46,7 |
| n1 | 15 | 4 |
| n2 | 15 | 7 |
|  |   |   |
| φэмп= | 1,881 | ; H1 на p<0,05 и H0 на p>0,01 |
|  |  |  |
|   |   | Строим «Ось значимости» |   |
|   | Зона неопределенности |   |
|   | 0,05 | 0,01 |   |
| Зона незначимости |   |   |   | Зона значимости |   |
|   |   | 1,881 |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   | φ крит. = 1,64 | φ крит. = 2,28 |   |
|   |   |   |   |   |   |

Н0: Сдвиг показателей в типичную сторону является случайным.

H1: Сдвиг показателей в типичную сторону является неслучайным.

Таким образом, можно говорить о том, что уровни развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста значительно повысился, следовательно, гипотеза о том, что коррекция нарушения чтения у детей младшего школьного возраста на примере использования компьютерных технологий будет эффективна при условии формирования фонематического восприятия, зрительного восприятия, произвольного внимания, гнозиса экспериментально подтвердилась. Успешному развитию навыка чтения у детей младшего школьного возраста способствовала работа с использованием на занятиях развивающих компьютерных программ «Учимся читать», разработанной психологическим центром «Адалин», « Баба Яга учится читать», построенных на основе методик обучения детей с нарушением чтения

**Заключение**

В соответствии с задачами исследования в первой главе был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования компьютерных технологий в коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста, что позволило нам сделать следующие выводы.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

Оптические дислексии проявляются в трудностях усвоения букв вследствие нечеткости их восприятия, неустойчивости представлений о зрительных образах букв. Особенно часто в процессе чтения дети смешивают буквы, сходные графически. При оптических дислексиях могут наблюдаться и нарушения зрительного анализа структуры слова, перестановки букв и слов при чтении.

Фонематические дислексии вызываются недоразвитием фонематических обобщений у ребенка, прежде всего несформированностью функции фонематического анализа. Проявляются в искажениях звуковой и слоговой структуры слова (пропусках, перестановках, добавлениях, заменах звуков при чтении).

Аграмматические дислексии обусловлены недоразвитием грамматических обобщений у ребенка. Они проявляются в искажениях и заменах определенных морфем слова в процессе чтения (суффиксов, окончаний).

Знание общих и частных закономерностей в патогенезе и проявлениях дислексий у различных групп детей позволяет более точно диагносцировать нарушения чтения, правильно строить логопедическую работу по профилактике и устранению дислексий в комплексном процессе реабилитации аномальных детей.

Основные усилия по коррекции дислексии сосредоточиваются на формировании и автоматизации навыков слогослияния или чтения целыми словами. В большинстве случаев у детей с дислексией в определенной степени нарушено полноценное понимание прочитанного. Проявляется это преимущественно в сфере прагматического использования информации, содержащейся в тексте. При этом формальная проверка понимания путем пересказа может дать весьма приличные результаты. При некоторых вариантах дислексии у детей понимание прочитанного страдает серьезно. В связи с этим специальная работа по развитию способности к полноценному пониманию печатных текстов представляется необходимой во всех случаях.

Компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, в первую очередь учитывают закономерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии. Многообразие дефектов, их клинических и психолого-педагогических проявлений предполагает применение разных методик коррекции, а следовательно, и использование разных компьютерных технологий. Их применение способствует повышению результативности коррекционно-образовательного процесса. Поэтому разработка новых приемов, методов и средств коррекционного обучения детей представляется одним из актуальных направлений развития специальной педагогики.

Во второй части работы нами было проведено исследование особенности нарушения чтения у детей младшего школьного возраста. Экспериментальное исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 34 г. Комсомольска-на-Амуре, в исследовании принимало участие 15 детей вторых классов: 7 мальчиков, 8 девочек.

Для оценки навыка чтения нами был использован набор методик, предложенных А.Н. Корневым: СМИНЧ и ТОПЕЧ.

Данные констатирующего этапа исследования показали, что 27,7 % имеют уровень сформированности навыков чтения выше среднего, 33,3% – ниже среднего уровень, 40% – низкий уровень.Большинство ребят еще используют чтение по слогам.

Уровень понимания прочитанного довольно высок. Нет ни одного школьника, который бы показал низкий уровень данного навыка.

Результаты констатирующего этапа исследования были нами учтены при логопедической работе по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста.

При проведении логопедической работы по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста использовались компьютерные программы «Учимся читать» и « Баба Яга учится читать». Программы построены на основе методик обучения детей с нарушением чтения.

Все задания были нами разбиты на 20 занятий. Занятия проводились с детьми 2 раза в неделю, группами по 3-4 человека. Длительность занятия 45 мин. В занятии использовалось одно задание из программы «Учимся читать» и одно задание из программы «Баба Яга учиться читать». Работа по компьютерным заданиям длилась обычно в соответствии с требованиями санитарно-гигиенических норм 10-15 мин., представляла собой набор из нескольких компьютерных игр - фрагментов этого задания.

Программа « Учимся читать» содержит развивающие упражнения для детей младшего школьного возраста. В программу включены задания различных уровней сложности, что позволяет ребенку двигаться от простого к сложному. Программа состоит из двух частей. Каждая часть включает в себя 10 занятий. Каждое занятие содержит подробную инструкцию. Задания направлены на развитие фонематического слуха.

Программа « Баба Яга учится читать» состоит из 10 игровых заданий. Каждое задание направлено на отработку определённых навыков и процессов, которые необходимы для овладения чтением. Предложенные игровые задания разного уровня сложности. Порядок игр задавали, придерживаясь принципа «от простого к сложному». Успешное выполнение всех заданий потребовало от учащегося терпеливости и наблюдательности, хорошей памяти и пространственного воображения, умения рассуждать, концентрировать внимание и воспринимать информацию на слух.

После проведения формирующего этапа исследования особенностей нарушения чтения у детей младшего школьного возраста нами был проведен контрольный этап по методикам, использованным в констатирующем этапе исследования.

Проанализировав полученные данные контрольного этапа, мы пришли к выводу, что у детей младшего школьного возраста, принявших участие в нашем исследовании, повысился уровень сформированности навыков чтения: 7 детей (46,7%) показали достаточный уровень развития навыка чтения (результаты, являющиеся нормой) - на 3 ребенка больше (20%), чем по результатам констатирующего этапа.

Благодаря проведенной работе только 5 детей (33,3%) продолжают читать по слогам, но уже чтение происходит не отрывисто, а плавно. По результатам констатирующего этапа по слогам читало 10 младших школьников. Улучшение результатов на 33,3%.

Таким образом, можно говорить о том, что успешному развитию навыка чтения у детей младшего школьного возраста способствовала работа с использованием на занятиях развивающих компьютерных программ «Учимся читать», « Баба Яга учится читать».

Для того, чтобы доказать эффективность использования компьютерной технологии нами были использованы методы статистической обработки данных, а именно статистический критерий углового преобразования данных Фишера. Можно говорить о том, что уровни развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста значительно повысился, следовательно, гипотеза о том, что коррекция нарушения чтения у детей младшего школьного возраста на примере использования компьютерных технологий будет эффективна при условии формирования фонематического восприятия, зрительного восприятия, произвольного внимания, гнозиса экспериментально подтвердилась.

Данное исследование не претендует на всецелое расширение данной проблемы, перспективным является развитие навыка чтения у учащихся младшего школьного возраста посредством компьютерных технологий, в частности при использовании программ «Учимся читать», « Баба Яга учится читать.

**Библиографический список**

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова. М.: ВЛАДОС, 2002. 320 с.
2. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев // Начальная школа. 2007. № 3. С. 6-8.
3. Ахутина Т. В. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Т. В. Ахутина. М.: Сфера, 2001. 156 с.
4. Безруких М. М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей [Электронный ресурс] / М. М. Безруких. URL: http://metodisty.narod.ru/vsd04.htm (дата обращения 15.11.2009).
5. Беккер Р. Нарушения речи как фактор, обусловливающий затруднения в обучении чтению и правописанию / Р. Беккер. М.: ВЛАДОС, 2007. 112 с.
6. Белавина И. Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр / И. Г. Белавина // Вопрос психологии. 2003. № 3. С. 10-11.
7. Васильева М. С. Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская. М.: Педагогика, 2007. 89 с.
8. Видерхольд Д. К. Компьютер в начальной школе / Д. К. Видерхольд // Информатика и образование. 2003. № 2. С. 15-18.
9. Власова Т. М. Фонетическая ритмика / Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. М.: ВЛАДОС, 2006г. 240 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. М.: Просвещение, 2003. Т.1. 463 с.
11. Городилова В. И., Кудрявцева М. З. Чтение и письмо / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. М.: Сфера, 2005. 116 с.
12. Грамолин В. В. Обучающие компьютерные игры // Информатика и образование. 2004. № 4. С. 11-13.
13. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. М.: ВЛАДОС, 2000. 136 с.
14. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. М.: Просвещение, 2003. 126 с.
15. Ермолаева М. В. Психология развивающей и коррекционной работы со школьниками / М. В. Ермолаева. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. 176 с.
16. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. М.: ВЛАДОС, 2001г. 336 с.
17. Заика Е. В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников / Е. В. Заика // Вопросы психологии. 2005. № 5 С. 44-54.
18. Зайдман И. Н. Развитие речи и психолого-педагогичекая коррекция младших школьников / И. Н. Зайдман // Начальная школа. 2003. № 6 С. 5-14.
19. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению / В. Н. Зайцев – М.: Просвещение, 2001. 195 с.
20. Зикеев А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ / А. Г. Зикеев. М.: АКАДЕМИЯ, 2002. 176 с.
21. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) / С. Ф. Иваненко // Дефектология. 2004. № 1. С. 52-55.
22. Иншакова О. Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О. Б.Иншакова. СПб.: Гном, 2007. 142 с.
23. Клейман Т. М. Школы будущего: Компьютеры в процессе обучения / Т. М. Клейман. М.: Радио и связь, 2007. 94 с.
24. Климанова Л. Обучение чтению в начальных классах / Л. Климанова // Школа. 2003. № 18. С. 21-23.
25. Кобзарева Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция / Л. Г. Кобзарева, Е. В. Кузьмина. Воронеж, 2000. 96 с.
26. Колесникова Е.В. Развитие интереса и способности к чтению у детей 6-7 лет / Е. В. Колесникова, Е. П.Телышева. М.: Сфера, 2008. 134 с.
27. Колповская И. К., Спирова Л. Ф. Характеристика письма и чтения. // И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова. М.: Гном, 2008. 184с.
28. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. СПб.: МиМ, 2007. 286 с.
29. Коробейникова В. Н. О некоторых приемах обучения чтению / В. Н. Коробейникова // Начальная школа. 2007. № 11. С.31-36
30. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. СПб.: МиМ, 2006. 224 с.
31. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. СПб.: Союз, 2001. 224 с.
32. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. М.: ВЛАДОС, 2000. 219 с.
33. Милостивейко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. / Л. Г.Милостивейко. СПб.: Союз, 2005. 194 с.
34. Наймушина Л. И. Русский язык и математика на уроках информатики / Л. И. Наймушина // Информатика в начальном образовании: Приложение к журналу «Информатика и образование». 2001. № 1. С.5-7.
35. Нарушения письменной речи. Дислексия. Дисграфия / под ред. Л. С. Волковой. М.: Педагогика, 2006. 267 с.
36. Никашина Н. А. Нарушения письменной речи у младших школьников. / Н. А. Никашина. М.: Знание, 2004. 265 с.
37. Оморокова М. И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. М.: Гном, 2007. 152 с.
38. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дислексии у детей / Л. Г. Парамонова. СПб.: Союз, 2006. 315 с.
39. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И. Н. Садовникова. М.: Педагогика, 2003. 296 с.
40. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников. Теоретико-экспериментальное исследование / Н. Н. Светловская. М.: Педагогика, 2000. 146 с.
41. Спирова Л. Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Л. Ф. Спирова. М.: Сфера, 2003. 336 с.
42. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л.Ф. Спирова, А. В. Ястребова // Дефектология. 2004. № 5. с. 37-42.
43. Сутирин Б., Житомирский В. Компьютер в школе сегодня и завтра / Б. Сутирин, В. Житомирский // Народное образование. 2006. № 3. С. 21-23.
44. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) /под ред. С. С. Ляпидевского. М.: Просвещение, 1999. 159 с.
45. Фролова В. Д. Развитие интереса к чтению / В. Д. Фролова // Начальная школа. 2008г. № 7. С. 24-27.
46. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. М.:Просвещение, 2002. 140 с.
47. Чечерина Н. Ю. Формирование навыка беглого чтения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: рекомендации родителям / Н. Ю. Чечерина // Я-мама. 2006. № 2. С. 6-7.
48. Эльконин Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 12-14.

**Приложение 1**

Требованиями современного санитарного законодательства

по применению компьютерной техники на занятиях в начальной школе.

В соответствии с требованиями современного санитарного законодательства (СанПиН 2.2.2.542-96 «Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам, персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы») для занятий детей допустимо использовать лишь такую компьютерную технику, которая имеет санитарно-эпидемиологическое заключение о ее безопасности для здоровья детей [16]. Санитарно-эпидемиологическое заключение должна иметь не только вновь приобретенная техника, но и та, которая находится в эксплуатации. Помещение, где эксплуатируются компьютеры, должно иметь искусственное и естественное освещение. Для размещения компьютерных классов следует выбирать такие помещения, которые ориентированы на север и северо-восток и оборудованы регулируемыми устройствами типа жалюзи, занавесей, внешних козырьков и др. Размещать компьютерные классы в цокольных и подвальных помещениях недопустимо.

Для отделки интерьера помещений с компьютерами рекомендуется применять полимерные материалы, на которые имеются гигиенические заключения, подтверждающие их безопасность для здоровья детей. Поверхность пола должна быть удобной для очистки и влажной уборки, обладать антистатическим покрытием. Площадь на одно рабочее место с компьютером должна быть не менее 6 кв.м.

Очень важно гигиенически грамотно разместить рабочие места в компьютерном классе. Компьютер лучше расположить так, чтобы свет на экран падал слева. Несмотря на то, что экран светится, занятия должны проходить не в темном, а в хорошо освещенном помещении. Расстановка рабочих столов должна обеспечить расстояние между боковыми поверхностями монитора не менее 1,2м.

При использовании одного кабинета информатики для учащихся разного возраста наиболее трудно решается проблема подбора мебели в соответствии с ростом младших школьников. В этом случае рабочие места целесообразно оснащать подставками для ног. Размер учебной мебели (стол и стул) должен соответствовать росту ребенка. Убедиться в этом можно следующим образом: ноги и спина (а еще лучше и предплечья) имеют опору, а линия взора приходится примерно на центр монитора или немного выше. Освещенность поверхности стола или клавиатуры должна быть не менее 300 лк, а экрана не более 200 лк. Для уменьшения зрительного напряжения важно следить за тем, чтобы изображение на экране компьютера было четким и контрастным. Необходимо также исключить возможность засветки экрана, поскольку это снижает контрастность и яркость изображения. При работе с текстовой информацией предпочтение следует отдавать позитивному контрасту: темные знаки на светлом фоне. Расстояние от глаз до экрана компьютера должно быть не менее 50 см. Одновременно за компьютером должен заниматься один ребенок, ток как для сидящего сбоку условия рассматривания изображения на экране резко ухудшаются.

Оптимальные параметры микроклимата в дисплейных классах следующие: температура - 19-21 °С, относительная влажность - 55-62%. Перед началом и после каждого академического часа учебных занятий компьютерные классы должны быть проветрены, что обеспечит улучшение качественного состава воздуха. Влажную уборку в компьютерных классах следует проводить ежедневно. Приобщение детей к компьютеру следует начинать с обучения правилам безопасного пользования, которые должны соблюдаться не только в школе, но и дома.

Для профилактики зрительного и общего утомления на уроках необходимо соблюдать следующие рекомендации:

* Оптимальная продолжительность непрерывных занятий с компьютером для учащихся 2-4 классов должна быть не более 1 5 минут.
* С целью профилактики зрительного утомления детей после работы на персональных компьютерах рекомендуется проводить комплекс упражнений для глаз, которые выполняются сидя или стоя, отвернувшись от экрана, при ритмичном дыхании, с максимальной амплитудой движений глаз. Для большей привлекательности их можно проводить в игровой форме.

Проведение гимнастики для глаз не исключает проведение физкультминутки. Регулярное проведение упражнений для глаз и физкультминуток эффективно снижает зрительное и статическое напряжение. Занятия в кружках с использованием ПК следует организовывать не раньше, чем через 1 час после окончания учебных занятий в школе. Это время следует отводить для отдыха и приема пищи [16].

Для учащихся начальной школы занятия в кружках с использованием компьютерной техники должны проводиться не чаще двух раз в неделю. Продолжительность одного занятия - не более 60 минут. После 10-15 минут непрерывных занятий за ПК необходимо сделать перерыв для проведения физкультминутки и гимнастики для глаз. Несомненно, что утомление во многом зависит от характера компьютерных занятий. Наиболее утомительны для детей компьютерные игры, рассчитанные, главным образом, на быстроту реакции. Поэтому не следует отводить для проведения такого рода игр время всего занятия. Продолжительное сидение за компьютером может привести к перенапряжению нервной системы, нарушению сна, ухудшению самочувствия, утомлению глаз. Поэтому для учащихся этого возраста допускается проведение компьютерных игр только в конце занятия длительностью не более 10 минут.

Учебные требования можно найти в «Рекомендациях по использованию компьютеров в начальной школе» - Министерство образования Российской Федерации Письмо от 28.03.2002 г. N 199/13 [30].

**Приложение 2**

**Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) по Корневу А.Н.**

***Текст для оценки техники чтения***

|  |  |
| --- | --- |
| ***Как я ловил раков*** | ***Слов*** |
| В нашей деревне текут два ручейка. В них живет  | 9  |
| много раков. Мальчики ловят их руками под камнями,  | 17  |
| в дырах между корнями или под берегом. Потом они  | 26  |
| варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от  | 36  |
| моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.  | 46  |
| Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать,  | 54  |
| а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни,  | 63  |
| которыми они щиплются как следует. Кроме того, я  | 71  |
| боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно  | 80  |
| Прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг  | 89  |
| посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому | 98 |
| Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо.  | 104  |
| Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить  | 113  |
| из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень  | 123  |
| понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.  | 131  |
| В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.  | 142  |
| Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел  | 151  |
| нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,  | 161  |
| наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил  | 170  |
| мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень  | 178  |
| осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве | 189 |
| Но некоторые раки были более осторожными. Когда  | 196  |
| палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору. | 208  |
| Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил  | 215  |
| много раков. Мама их сварила. Какими они были красными!  | 224  |
| И очень вкусными!  | 227  |

**Вопросы для оценки понимания прочитанного**

1. Сколько ручейков текут в деревне?

2. Кто в них живет?

3. Где мальчики ловят раков?

4. Что мальчики с ними делают?

5. От кого мальчик получил рака?

6. Чего захотелось мальчику?

7. Что есть у раков?

8. Что боялся сделать мальчик?

9. Почему?

10. Что посоветовал ему друг?

**Приложение 3**

***Текст для оценки техники чтения про себя***

|  |  |
| --- | --- |
| ***Неблагодарная ель*** | ***Слов*** |
| В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей,  | 8  |
| росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых  | 15  |
| цветков, которые распускались весной на терновнике.  | 21  |
| Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда  | 30  |
| Ели понравились его синие плоды. Когда ель стала  | 38  |
| взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы  | 46  |
| в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие.  | 55  |
| Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои  | 62  |
| кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы  | 74  |
| прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным  | 78  |
| ростом». — «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой  | 80  |
| погоды?» — жалобно спросил терновник. Ель молчала и  | 88  |
| только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился  | 93  |
| и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу  | 102  |
| обратились все ветви терновника, но ни одна не  | 110  |
| прикоснулась к ели. И ель росла, росла...  | 117  |
| Во время первых зимних метелей в лес пришли  | 225  |
| лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала  | 133  |
| ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было  | 142  |
| Уже поздно просить. Все ветки терновника летом  | 149  |
| повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться  | 158  |
| к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!» —  | 166  |
| «И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой  | 175  |
| и неблагодарной», — ответил терновник. «Да, неблагодарная  | 181  |
| гордость не принесет пользу», — заплакала ель.  | 187  |
| Едва она сказала это, как перед ней уже стояли  | 196  |
| люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала  | 205  |
| в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.  | 213  |

**Вопросы для оценки понимания прочитанного**

1. Где росла ель?

2. Что поражало маленькую ель?

3. Какие отношения у нее были с терновником?

4. Что ели понравилось осенью?

5. Что сказали птицы?

6. Что сказала ель терновнику?

7. Что терновник ей ответил?

8. Что потом сделал терновник?

9. Что сделалось с ветвями терновника?

10. Что происходило с елью?

**Приложение 4**

## Списки слогов и слов для «теста оперативных единиц чтения» (ТОПЕЧ)

*Список № 1*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Л | Т | К | О | Д | Я | Ф | Ш | В | Е | 3 | Ы | Ж |
| Ц | В | А | Э | Ч | С | Ю | П | Г | Щ | И | К | О |
| Т | 3 | Л | Я | П | Я | В | Л | И | Н | К | Д | Ц |
| Ю | Л | Ж | Е | К | У | 3 | В | X | Е | Р | А | Б |
| Ф | Т | И | М | Г | Ы | Ж | Щ | Э | 3 | А | Р | У |
| Н | К | Б | О | Л | В | Ы | М | Е | Ч | И | Б | Е |
| Щ | О | П | X | Ф | И | Б | Ц | Д | Я | Ж | Ю | В |
| Ш | В | М | Ш | Ч | Н | А | Д |   |   |   |   |   |

*Список № 2*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| КИ | РО | ОМ | ДА | СУ | BE | ИС | ГИ | РА | МБ |
| ЗО | ИЛ | АШ | ДУ | ЖИ | НЕ | ОК | ИМ | РЫ | ОМ |
| BE | ЯЛ | ДИ | ЕМ | ПЫ | ЛЮ | AM | СЕ | ИК | РУ |
| ВО | ЮН | СИ | НЯ | ЕЛ | ША | ЧУ | ЮР | ЩУ | ЯК |
| БЫ | ИН | ЛЯ | ЮМ | ИМ | ВУ | ЖО | ДЕ | ИХ | ЦУ |
| АР | ЮС | КА | ДО | СЫ | ОТ | РИ | УК | НЕ | ЧА |
| АХ | ФО | АЛ | ЦА | ДЫ | ОЛ | ЯН | РИ | НЯ | УС |
| ОШ | ХУ | ЧИ | ТЕ | ЗА | ЭХ | ЖУ | AT | ПЕ | ОЧ |
| ХИ | БЕ | УФ | ИХ | ТЫ | БЯ | ГО | УЧ | ШО | ФА |
| ЯР | ЮШ | ЛЫ | МЯ | ЕС | ЗЫ | НЮ | ТУ | ИГ | ДО |

*Список № 3*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ЛАМ | ДИП | СИН | ВУР | ШОМ | РУС | КУЦ | ВИН |
| ЛЯД | ЖАН | КОС | РЕС | ЛЯН | ДИМ | СУН | ЧОР |
| ВИС | ВОК | ЛЫК | РАН | КУЛ | МОШ | ЛИП | СЕР |
| ВЫН | БУЛ | ДЬШ | РОН | ВУЛ | НУС | ДИЛ | НЯЛ |
| СИН | КИЛ | ШОР | ЧУМ | ХИЛ | МЫН | ДАЦ | ХУР |
| МАП | ЦИК | ЛИХ | ВАН | ДЫР | ВИС | НЫШ | НЯЛ |
| СУР | МАИ | ЛЫН | СУШ | ХИМ | ЧАЛ | РЫС | НУЛ |
| ШАЛ | ВУР | ПИС | РЕС | ГАК | НЕМ | ХИТ | КИЧ |
| ШОМ | ХАТ | РИК | ЛОС | ЦАХ | ЛЫК | ЖУР | ЛАП |
| ЦАР | МУФ | ЧЕС | МАЦ | КУС | ЗИМ | ЛЯС | ДИХ |
| ЖЕР | ДЫМ | ФЕХ | БАЦ | ЛЯР | ВИМ | НЕС | ЧИМ |
| НАК | РОШ | НЫР | СУН | ЛИХ | ЧИК | ШИМ | ХИЛ |
| ЦУК | ЛАХ | НАМ | КИР |   |   |   |   |

*Список № 4*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ПРИ | ACT | КНУ | ИСТ | СПУ | ТРА | ГЛЮ | ВЗА |
| ОРХ | ЦВЕ | АХТ | СТИ | ХРУ | ДМЕ | МЛА | ПРЫ |
| ХРО | ШЛИ | ОНК | ЕСТ | ГЛИ | СТА | КНО | ОЛС |
| ФРЕ | ШТИ | APT | КПИ | МЛЯ | СНУ | ЕЛО | УСТ |
| ШКА | ПТИ | УКС | БЛА | ИСК | ВСЮ | ЖМА | ГРЯ |
| БЛЕ | ОЛП | ИХТ | ПЧЕ | ГЛЕ | КРЮ | АНТ | СЛЫ |
| ПРЯ | ЖНИ | ПЛЮ | КНЯ | ПСИ | КРЫ | БЛА | ИЛЕ |
| ФРУ | ВЛЕ | ОРШ | ШХУ | БРЫ | МНУ | ПЧЕ | АПТ |
| СЛЕ | ХВА | ВРА | СФЕ | ЧТИ | ОЛК | ОЛП | КЛЕ |
| ФЛЕ | ТРЯ | ЧМЕ | КНЯ | ТРЮ | ПЧЕ | КВА | АСК |
| ЯРП | КСИ | ТВО | МЛО | ВРУ | ВТО | НРА | ЯХТ |
| ВЗЯ | СКИ | ПРУ | СВЕ | КРЯ | ОТС | ЯМК | СТЫ |
| СВИ | УКС | КРЕ | ТЛЯ |   |   |   |   |

*Список № 5*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| МАК | РИС | МОЛЬ | ДЫМ | ПОЛ | ВЕСЬ | НИЛ | КУЛЬ |
| ШИК | РОТ | МАТЬ | ДУХ | ЛОВ | РЫСЬ | ШУМ | САД |
| ХОРЬ | СОН | ТОПЬ | РОК | ВОНЬ | ЛОМ | РЕВ | ШАЛЬ |
| ВЕЛ | МОХ | СЕТЬ | НОС | ВОЛЬ | НИТЬ | СУК | ДАР |
| ТОК | ПУТЬ | ТИР | ВЫНЬ | РОЖЬ | НЮХ | ТОЛЬ | СОК |
| ДЕНЬ | ЖАЛ | СИНЬ | МЕЛ | ТИК | РУЛЬ | КИТ | СЕВ |
| ШАРЬ | ПОТ | СЫР | ДОЧЬ | ХАН | ВИТЬ | ШАР | ЛУК |
| МЫШЬ | ЛОСЬ | ДОЛ | СЫПЬ | МОЛ | СОЛЬ | КИНЬ | СУШЬ |
| ДАМ | ЖАЛЬ | ХОР | ЛАНЬ | КОНЬ | ДОМ | НЕС | КИЛЬ |
| ЩИТ | ДАНЬ | РОС | ХОТЬ | ЛАРЬ | СОР | ТЕМЬ | ЛУНЬ |
| САМ | НОЛЬ | МЕЛ | РОЛЬ | СОМ | ЖУТЬ | КОЛ | ШУТ |
| РАНЬ | МОР | СУП | РОМ | ТЕНЬ | ТУР | ШУТ | СУХ |
| ШЕЛ | РАД | КОТ | ДАЛЬ |   |   |   |   |

*Список № 6*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ЛИСТ | ПРИЗ | КЛИН | РАНГ | СТУЛ | БРАНЬ | СТУК |
| СМЕХ | ШКАФ | СТВОЛ | ЦИРК | ДИСК | ПЛАЧ | ВАНТ |
| ШЕСТЬ | РИНГ | ПАСТЬ | ГРАЧ | КЛУБ | ЗНАК | ДРАНЬ |
| ТРОС | МАСТЬ | ПЛОТ | КРУГ | СТОЛ | БИНТ | ШМЕЛЬ |
| КВАЧ | ШИПР | ЗВОН | ХРУСТ | ЖИЗНЬ | ФОРС | ПЛАН |
| СВИСТ | ДЛАНЬ | КЛЕН | ГОНГ | КОСТЬ | БОРТ | ПУСК |
| ТРОН | ПЛАТ | ЗНАТЬ | КАНТ | СТОН | ШТИЛЬ | ПАРК |
| ТРАП | ЧЕСТЬ | ПОРТ | СТАЛЬ | МРАК | ПАКТ | БАНК |
| СЛОН | ГРАНЬ | ТОРТ | МОСТ | СНЕГ | СТОК | ВИНТ |
| КРАЛ | КЛЕСТ | КОРТ | ШЕСТ | ПИСК | СРОК | СТЕР |
| ВАНТ | КРАН | ВОЖДЬ | БРАТ | ПОСТ | КОСТЬ | КРОТ |
| ЗОНТ | СКОТ | ВЛАСТЬ | ДРУГ | НАСТ | ШПРИЦ | КРЕСТ |
| ДОЖДЬ | РОСТ | ШРАМ | ДУСТ | ШПОН | КРИК | СВАТ |
| БРОНЬ | ХВАТ | КЛАН | КИСТЬ | СТИЛЬ | ЗРАК | ТРЕК |
| СОРТ | ПИРС |   |   |   |   |   |