



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Формирование навыков чтения у младших школьников с общим
недоразвитием речи (III уровень)**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

56 % авторского текста

Работа рекомендена к защите:

рекомендована/не рекомендована

«5» 03 2025 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А.Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-521-101-5-1

Зинковская Марина Викторовна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СППиПМ
Коробинцева Мария Сергеевна

М.С.Коробинцева

Челябинск 2025

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	8
1.1 Понятие чтения в специальной и психолого-педагогической литературе ..	8
1.2 Формирование навыков чтения у младших школьников.....	14
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	17
1.4 Особенности нарушения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	25
Выводы по 1 главе.....	Ошибка! Закладка не определена.
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	30
2.1 Исследования чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	30
2.2 Результаты исследования чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	34
2.3 Логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	40
Выводы по 2 главе.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	54

ВВЕДЕНИЕ

В контексте современного образовательного процесса наблюдается интенсивный поиск методов и подходов, направленных на оптимизацию и гармонизацию обучения детей, особенно тех, кто имеет специфические особенности развития и требует дополнительной поддержки и обеспечения техническими средствами.

Данная тема является предметом особого внимания и обсуждения, поскольку в условиях современного образовательного процесса проблема развития речи у детей младшего школьного возраста становится особенно актуальной. Современная школа предъявляет высокие требования к уровню психического и речевого развития ребёнка. В настоящее время в начальной школе уделяется особое внимание формированию у детей навыка чтения. Это обусловлено тем, что эффективное чтение является основой для успешного обучения по всем школьным предметам. Навык чтения способствует развитию письменной речи, коммуникативных умений и расширению общего кругозора ученика. Однако одним из существенных препятствий на пути к успешному овладению чтением становится общее недоразвитие речи. Нарушения чтения и письма являются наиболее распространёнными формами речевой патологии у младших школьников.

Таким образом, актуальным настоящее исследование делает тот факт, что своевременная работа компетентного специалиста, обращенная на формирование навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, снижает вероятность риска учебной неуспеваемости учащихся, давая им возможность освоить необходимые предметы. Понимание организационно-методических аспектов изучения навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи является необходимым условием для проведения коррекционной работы с такими детьми.

Психолого-педагогические исследования по данной теме опираются на положения психологии и философии о языке как о важнейшем инструменте коммуникации и познания, а также на его связи с неречевыми процессами. В основе исследований лежит теория речевой деятельности, разработанная в трудах Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. Р. Лuria и других учёных.

Также учитываются вопросы центральной организации движений и устной речи, которые были исследованы в работах Н. А. Бернштейна, Н. Е. Введенского, А. Р. Лuria и А. А. Ухтомского. Кроме того, исследования опираются на современные представления о закономерностях речевого онтогенеза, которые были разработаны Е. Н. Винарской, И. А. Зимней, А. А. Леонтьевым и другими учёными.

Проблема исследования заключается в определении факторов, способствующих успешной коррекции навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Данная проблема позволила сформулировать тему исследования: «Формирование навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)».

Объект исследования: процесс формирования навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы, направленной на формирование навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи исследования:

1. Теоретически изучить специальную и психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.

2. Выявить особенности чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Составить сборник игр и упражнений по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Методами исследования являются: изучение и анализ педагогической, психологической и методической литературы по исследуемой проблеме.

База исследования: Исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ № 11 г. Челябинска».

Структура исследования выпускной квалификационной работы: состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Понятие чтения в специальной и психолого-педагогической литературе

В процессе чтения ключевую роль играют психолингвистические процессы. А. Н. Леонтьев отмечает, что определение чтения сосредоточено на преобразовании письменной формы в лингвистические сообщения. В этом определении изучение чтения включает в себя исследование языковых процессов, включая понимание. Наиболее существенным отличием чтения от процессов устной речи является процесс преобразования, или декодирования.

По мнению А. Н. Леонтьева психолингвистические процессы занимают центральное место в чтении. Наше определение чтения сфокусировано на преобразовании письменных форм в лингвистические сообщения. В этом определении изучение чтения – это, отчасти, изучение языковых процессов, включая понимание. Что наиболее чётко отличает чтение от процессов устной речи, так это процесс преобразования, или декодирования [35]. Помимо декодирования, чтение разделяет некоторые лингвистические и общие когнитивные процессы с разговорной речью в процессах понимания.

По мнению Л. С. Цветковой: при чтении используется как язык читателя, так и система письма, которая кодирует этот язык. Особенно важными являются идентификация слов и задействование языка и общих когнитивных механизмов, которые объединяют эти слова в сообщения [49]. Поскольку процесс начинается с визуального ввода, который является частью традиционной системы письма, анализ чтения включает в себя роль

системы письма и единиц, которые она предоставляет для отображения в языковой системе. Системы письма, будучи результатом человеческого гения и непрестанного совершенствования, отличаются глубокими принципами своего устройства, определяющими саму структуру письма, а также его реализацию на конкретном языке в виде орфографии и внешнее оформление в виде сценария.

Анализ системы письма имеет ключевое значение для развития грамотности, поскольку позволяет проводить сравнительные исследования, направленные на квалифицированное распознавание слов и овладение навыками чтения.

О. А. Величенкова считает, что визуальная идентификация слов – это процесс, наиболее характерный для чтения. В алфавитной системе письма перцептивная обработка буквенной цепочки приводит к активации графемных единиц (отдельных и множественных букв) слов. В традиционных моделях эти слова представлены в лексиконе читателя, ментальном представлении словоформ и значений. Успешное чтение слов – это совпадение между строкой входных букв и представлением слова. В рамках этого процесса также активируются фонологические единицы, включая отдельные фонемы, связанные с отдельными буквами. Действительно, исследование в настоящее время указывает на вывод о том, что именно совместный вклад графемных и фонологических единиц позволяет идентифицировать слово [8]. Фонологический вклад в этот процесс принято называть «фонологическим посредничеством». В рамках традиционных репрезентативных моделей существует два пути: один – от графемных единиц непосредственно к значению, а другой от графемных единиц к фонологическим единицам, а затем к значению (путь опосредования).

Чтение – визуальное восприятие текста – как вид восприятия речи входит в традиционную сферу интересов психолингвистики, в том числе

отечественного её направления – теории речевой деятельности. Последняя неразрывно связана с языком [35].

Л. В. Щерба называл процессы говорения и понимания («речевую деятельность») «первым аспектом языковых явлений», подчёркивая при этом активность и важность процессов «понимания, интерпретации знаков языка в совокупности того явления, которое мы называем «языком» [53].

А. Н. Леонтьев отмечал: «Текст не существует вне его создания или восприятия (например, прочтения)» [35].

В. Б. Касевич отмечает: «Правила, по которым функционируют языковые единицы, принадлежат языку, но реализуются в речевой деятельности... Поскольку речевая деятельность – это функционирование системы языка, соответственно, её описание – это та часть представления языка, которая имеет дело с динамикой системы, а не со статикой» [19]. Поэтому чтение как процесс может рассматриваться в качестве проявления языка как процесса. Единицами чтения не являются слоги, морфемы или графические знаки – это элементы чтения. Единицей чтения является процесс (речевая операция, по А. А. Леонтьеву) объединения орфографической, фонологической и семантической информации – единство орфографии, фонологии и семантики.

Д. С. Коршунов отмечает: «Признак лексичности, на категориальном характере которого основаны многочисленные психолингвистические эксперименты по принятию лексического решения (является ли последовательность орфографических элементов словом), следует рассматривать как градуальный. С точки зрения предлагаемой модели чтения восприятие слова представляет собой достижение определённого уровня иерархии трёх взаимосвязанных составляющих – орфографии, фонологии и семантики. Этот процесс на определённом этапе может в разной мере не доходить до уровня слова, превышать его или быть неравномерным, например, достижение уровня лексемы в семантике может несколько не совпадать с достижением уровня орфографического

или фонетического слова в соответствующих составляющих» [26]. «Градации признака лексичности в чтении зависят от графики и орфографии конкретного языка. Для русского языка критическим является сочетание четырёх букв – именно для четырёхбуквенных сочетаний резко улучшается опознаваемость, стабилизируется суммарная частота словоформ с их участием и возрастает существенность графического фактора, что в совокупности можно назвать эффектом квадриграммы» [26].

С. Бехан, К. Грей, К. Данбар, Д. Данн, Д. Митчелл, Д. Фергюсон, отмечают, что «при подходе к чтению, ориентированном на фонетику, основное внимание уделяется точному распознаванию букв. В подходах, ориентированных на слова, основное внимание уделяется идентификации слов. Известные слова – это визуальные слова, точно названные в любой обстановке. Это не значит, что чтение – это нечто большее, чем точная последовательная идентификация, чтение – это психолингвистическая игра в угадайку. Это включает в себя взаимодействие между мыслью и языком. Эффективное чтение результат не только точного восприятия и идентификации всех элементов, но и умения выбирать наименьшее количество наиболее продуктивных подсказок, необходимых для получения правильных догадок с первого раза. Способность предвосхищать то, что ещё не было замечено, конечно, жизненно важна при чтении, точно так же, как способность предвосхищать то, что ещё не было услышано, жизненно важно при слушании» [12].

Психологический акт осознанного чтения представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют анализаторы зрения, речи-движения и речи-слуха. В центре этого процесса лежат сложнейшие механизмы взаимодействия между анализаторами и временные связи двух сигнальных систем.

Ученые, такие как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Т. Г. Егорова, А. А. Леонтьев, Р. И. Лалаева и С. Л. Рубинштейн, отмечают значимость

специального обучения для развития речи. Они обращают внимание на сложность процесса формирования навыков чтения и подчеркивают, что этот процесс требует особого подхода и внимания.

Б. Г. Ананьев утверждал, что в основе процесса чтения лежат сложные механизмы взаимодействия между органами чувств и временные связи между двумя сигнальными системами [4].

С психологической точки зрения, чтение – процесс совершенствования техники чтения и понимания прочитанного. Понимание прочитанного связано с техникой чтения, как целью, так и средством. Понимание во время чтения – один из видов мыслительной деятельности человека, процесс проникновения в текст путём установления связей между его элементами. В процессе чтения ученик не только усваивает готовые сведения, но и сопоставляет их с собственным опытом, имеющимися данными и знаниями.

Факторы, определяющие способность ученика к восприятию прочитанного текста, включают в себя объём предоставленной информации, композиционную и логическую структуру текста, а также индивидуальные психологические особенности студента, определяющие фокус его внимания при чтении.

В педагогике осознанное чтение представляет собой высшую форму чтения, при которой достигается глубокое понимание информационных, смысловых и идеологических аспектов текста. Этот навык является ключевым для процесса чтения, поскольку без него теряется весь смысл и содержание этого процесса.

Принимая во внимание вышесказанное, задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь учащимся корректно интерпретировать и понимать текст, который они читают. Необходимо научить их устанавливать смысловые связи в тексте и способствовать пониманию его идейного содержания.

Вся работа, проводимая на уроке чтения, направлена на решение этих задач. Для этого учитель должен использовать разнообразные инновационные методы. С помощью беседы, рассказа, объяснения, наглядных пособий, изображений, иллюстраций, видеоматериалов, экскурсий и других средств он готовит учащихся к осознанному восприятию текста.

Работа с незнакомыми и трудно запоминаемыми словами и словосочетаниями, анализ образных средств художественного произведения, анализ текста, объединение содержания – всё это требует глубокого погружения в текст. Важно читать текст, составлять различные планы, перечитывать текст и подводить итоги разговоров.

Р. И. Лалаева утверждает, что осознанное чтение – «это сложный психофизиологический и психолингвистический процесс» [27]. А. К. Аксёнова считает, что чтение – это «один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации. На основе восприятия зрительной модели слова и последующего соотнесения буквенных значков со звуками воспроизводится слово. В процессе этого воспроизведения осуществляется соотнесение звукового образа со значением, т.е. происходит понимание читаемого» [2].

Таким образом, чтение представляет собой сложный и многогранный процесс, который находится в центре внимания учёных на протяжении уже многих десятилетий. Существует множество подходов к определению понятия чтения, и исследователи всесторонне изучают его, выделяя различные типы, выявляя закономерности, условия формирования, компоненты и составляющие этого процесса. Однако все исследователи подчёркивают необходимость специального обучения для развития навыков чтения, учитывая сложную структуру их формирования.

1.2 Формирование навыков чтения у младших школьников

Л. С. Выготский писал, что ребёнок овладевает родным языком путём простого подражания в детстве и только гораздо позже, при изучении грамматики в школе, эти операции становятся действительно сознательными и контролируемыми. Таким образом, ребёнок начинает знакомиться с алфавитом, с чтением и письмом, с сознательным и обдуманным построением фраз, со словесным определением слова [10].

Б. Г. Ананьев отмечал, что одним из наиболее надёжных долгосрочных показателей хороших результатов в области грамотности, который можно измерить в раннем детстве, является словарный запас. У детей с большим словарным запасом устной речи очень маловероятно, что возникнут проблемы с обучением чтению [4]. Связь словарного запаса с успехом в понимании прочитанного легко понять – очевидно, что трудно понимать тексты, содержащие много незнакомых слов. В некоторых исследованиях словарный запас более коррелирует с общим пониманием, чем с показателями чтения слов даже во 2-м классе, но и в других исследованиях, связь между словарным запасом и распознаванием слов также довольно сильная. Опять же, трудно определить, обладают ли лучшими навыками чтения первоклассники с большим словарным запасом, которые посещали или не посещали дошкольные учреждения, в которых созданы более благоприятные условия как для развития языка, так и для развития грамотности, или же знание большего количества слов напрямую влияет на лёгкость обучения чтению. Можно предположить, например, что фонологическая осведомлённость напрямую повышается за счёт знания большего количества слов, поскольку это даёт возможность более точного сравнения звуков, которые различайте фонемно сходные слова, например: дочка-бочка, точка-ночка, бак-мак, бинт-винт и т.д. «Однако, если для повседневного общения достаточно присутствие первичного фонематического слуха, то его недостаточно для овладения

чтением. Нужно развивать более высокие формы фонематического слуха, при которых дети смогут делить слова на звуки их составляющие, устанавливать порядок звуков в слове, и, таким образом, анализировать звуковую структуру слов». Эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов, по мнению Д. Б. Эльконина, можно назвать «фонематическим восприятием» [54]. Такие действия «формируются в процессе специализированного обучения, когда детей учат проводить звуковой анализ» [21].

Таким образом, «для овладения навыками чтения имеет первостепенное значение развитие фонематического слуха и фонематического восприятия» [21]. Согласно исследованиям, Л. С. Цветковой фонологическая осведомлённость влияет на показатели грамотности примерно в такой же степени, как словарный запас в детском саду и 1 классе. Опять же, причины этого кажутся очевидными. Задача, стоящая перед начинающими читателями, состоит в том, чтобы выяснить, во-первых, что буквы обозначают звуки, и, во-вторых, какие конкретные буквы обозначают те или иные конкретные звуки [50].

Интерес к чтению возникает в том случае, когда ребенок свободно владеет осознанным чтением, при этом у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения.

Процесс формирования навыка чтения.

«Ребенок, который не научился читать или плохо это делает, не понимает прочитанное, не может постигать необходимые знания и использовать их на практике. Обучение чтению начинается с соотнесения букв с соответствующими звуками, происходит воспроизведение звукопроизносительного образа слова, то есть его прочитывание. Кроме того, через соотнесение звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание прочитанного» [30].

Советский психолог Т. Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

1. Ступень овладения звуко-буквенными обозначениями.

«Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и буквального периода. Успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: фонематического восприятия (дифференциации, различия фонем); фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи); зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв); пространственных представлений; зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы)» [14].

2. Ступень слогового чтения.

«На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Темп чтения на данной ступени довольно медленный. Это можно объяснить тем, что способ чтения ещё является аналитическим, отсутствует целостное восприятие» [14].

3. Ступень становления целостных приёмов восприятия.

«Эта ступень является переходной от аналитических к синтетическим приёмам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются ещё по слогам. Темп чтения на этой ступени возрастает» [14].

4. Ступень синтетического чтения.

«Характеризуется целостными приёмами чтения: словами, группами слов. Главная задача – осмысливание прочитанного. Темп чтения довольно быстрый. Полное понимание прочитанного осуществляется лишь тогда, когда ребёнку хорошо знакомо значение каждого слова и понятны связи между словами в предложении.

Таким образом, понимание прочитанного возможно только при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи» [14].

Таким образом, в системе начального образования необходима целенаправленная и систематическая работа по формированию у обучающихся навыков чтения. Владеть методикой формирования осознанного чтения должен каждый учитель, так как это одна из задач начальной школы.

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, и др.) в 50- 60-х гг. XX в. [7].

Данными сотрудниками впервые была предложена психолого-педагогическая классификация речевых нарушений. Они сумели доказать, что психолого-педагогическая классификация и медицинская, в основе которой лежит этиологический принцип, не исключают, а дополняют друг друга. В результате причин, вызывающих эти нарушения, у каждого ребенка будет своя степень недоразвития лексико-грамматических категорий. В основе этой классификации лежит степень сформированности каждого из компонентов языковой системы и согласно этой классификации, Р. Е. Левина выделила три уровня речевого развития [32].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина определяют общее недоразвитие речи как разнообразные и сложные нарушения речи, при которых у детей возникают проблемы с формированием всех элементов речевой системы, связанных как со звуковой, так и с смысловой стороной речи. При этом слух и интеллект у таких детей обычно в норме [48].

«Описывая клинические причины возникновения общего недоразвития речи, Е. М. Мастьюкова выделила достаточно большую категорию детей, у которых выраженная речевая недостаточность

сформировалась как результат неблагоприятного течения второй половины беременности матери, тяжелых патологических родов. Известно, что структура речевой недостаточности и процессы компенсации во многом зависят от времени мозгового поражения. Тяжелое поражение мозга обычно возникает в период раннего эмбриогенеза в результате различных вредных воздействий (инфекций, интоксикаций)» [36].

Наиболее значительные изменения структуры поражённого мозга происходят на третьем-четвёртом месяце внутриутробной жизни, когда активно дифференцируются нервные клетки. Если в этот период интенсивно развиваются лобные доли левого полушария, это может привести к нарушению речевой функции.

Е. М. Мастюкова выделяет три основные группы детей с общим недоразвитием речи.

«В первую группу входят дети с так называемым неосложненным вариантом общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС. Недоразвитие всех компонентов речи у таких детей сопровождается малыми неврологическими дисфункциями (недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность мышечных дифференцировок и пр.), некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности и т.д.» [36].

«Для второй группы детей характерен осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного черепного давления, цереброастениический и неврозоподобный синдром, синдром двигательных расстройств и пр. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гноэза и праксиса, выраженная моторная неловкость» [36].

«Третью группу составляют дети с глубоким и стойким недоразвитием речи, обусловленным органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, это дети с моторной алалией» [36].

Формулировка общее недоразвитие речи, предложенная Р. Е. Левиной, звучит следующим образом, «Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи» [30]. Согласно данной формулировке «общее недоразвитие речи» может выступать как самостоятельный дефект, при обязательно сохранном интеллекте и слухе.

Согласно Р. Е. Левиной третий уровень общего недоразвития речи у детей характеризуется следующими недостатками:

1. «На фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов. В активном словаре детей преобладают существительные и глаголы. Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий. Большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги» [31].

2. «Наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети почти не пользуются» [31].

3. «В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные)» [31].

4. «У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом» [31].

5. «Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи» [31].

Таким образом, понимание речи у таких детей приближено к норме. В словарном запасе присутствуют все части речи. Ребенок способен образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами (дом – домик, кукла – куколка, утка - уточка). Дети могут образовывать глаголы движения с разными приставками (машина заехала, машина выехала, машина подъехала). Иногда наблюдаются трудности образования прилагательных от существительных, например: сумка кожаная (сумка кожная), шапка из меха (шапка мехная, мехованая), сок из апельсина (изапельсиновый). Трудности в формировании предложных конструкций – замена сложных предлогов: между, из-под, из-за на более простые, например: кот вылез из-под кресла (кот вылез под кресла), мальчик вышел из-за дерева (мальчик вышел из дерева). Ошибки в согласовании числительных с существительными, например: (один карандаш, два карандаша, пять карандаша, шесть карандашов). Замена, искажение, смешение звуков проявляется в искажении звуков позднего онтогенеза: шипящих (Ж,Ш,Ч,Щ), свистящих (С,З,Ц), сонорных (Л, Л́, Р, Р́). Например: шапка (сапка), санки (танки, фанки), лампа (вампа). Либо замена простыми звуками, например: чайник (тыйник), шубка (сюбка), ящик (яsicк). Либо смешение между собой, например: шла Саша по шоссе (шла Саса по саше). Слова сложной слоговой структуры, например:

водопроводчик чистит водопровод (водоводчик чистит водовод), то есть ребенок сокращает количество слогов в многосложных словах, упрощает структуру слова – вместо двух согласных в слоге произносится только один согласный.

Диагностируется общее недоразвитие речи (III уровень) у детей в возрасте пяти лет. Дошкольники с таким диагнозом не готовы к освоению звукового и морфологического анализа слова. Им требуется определенный уровень речевой подготовки, который достигается через систему занятий, направленных на развитие грамматического строя речи, обогащение и уточнение словарного запаса, а также на формирование правильного произношения.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии - в тех случаях, «когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии». «Несмотря на различную природу дефектов, у детей с общим недоразвитием речи всех уровней имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности» [33]:

- 1) «более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, иногда к 5 годам»;
- 2) «отставание экспрессивной речи при относительно сохранным понимании обращенной речи»;
- 3) «недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения резко падает»;
- 4) «дети недостаточно критичны к своему дефекту» [31].

Р. Е. Левина выдвинула принцип предупредительного подхода к детям дошкольного возраста, ею было доказано, что дети должны иметь чистую исправленную речь до поступления в школу. Кроме того, Р. Е. Левина, со своими сотрудниками сектора логопедии, доказали, что

существует прямая зависимость между усвоением школьной программы и уровнем речевого развития, чем ниже уровень речевого развития, тем труднее детям дается усвоение школьной программы, и что заниматься с такими детьми нужно начиная с дошкольного возраста [31].

«Общее недоразвитие речи носит системный характер, поэтому затрагивает не только речь, но и все другие психические процессы, в том числе познавательную деятельность, эмоционально-волевую сферу, восприятие, память, внимание и т.д. Эти процессы характеризуются задержанными сроками развития и различиями от нормы (И. Т. Власенко, Т. Н. Волковская, Ю. Ф. Гаркуша, В. П. Глухов, Т. И. Дубровина, Р. И. Лалаева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.)» [31].

Нарушение внимания у детей с общим недоразвитием речи, отмечает А. П. Воронова, проявляется в следующем:

- «нарушения концентрации внимания» [9];
- «ограниченный объем, фрагментарность и нецелостность восприятия» [9];
- «генерализованное и неселективное» внимание, что приводит к снижению способности сосредоточиться на существенных признаках» [9];
- «персеверация внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой» [9].

Учебная деятельность детей, страдающих нарушениями речи, характеризуется замедлением темпов восприятия учебной информации, а также трудностями в установлении ассоциативных связей между различными анализаторами: зрительным, слуховым и речедвигательным.

В. И. Селиверстова приводит данные о том, что «у детей с общим недоразвитием речи страдает слуховое восприятие, у многих детей сужен объем восприятия. Диффузность фонематических представлений, нечеткость звукового восприятия и воспроизведения обусловлены специфическим состоянием коры головного мозга. При обследовании зрительного гноиса обнаруживается нарушение оптик пространственных

представлений, которые проявляются в процессе изобразительной деятельности, конструирования, начального овладения грамотой. Особенно страдают более высокие уровни зрительного восприятия, что обнаруживается при выполнении заданий по классификации предметов по форме, величине, цвету» [43].

По мнению В. А. Ковшикова у детей с общим недоразвитием речи «отмечается истощаемость процессов внимания, наблюдается низкий уровень его распределения и концентрации, объем внимания не соответствует возрасту, выявляется несформированность слухового внимания» [23].

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и Т. Б. Филичева в своих исследованиях отмечают, что при общем недоразвитии речи наблюдается замедление мыслительных процессов, что приводит к недостаточности аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга.

Кроме того, у детей с общим недоразвитием речи могут наблюдаться нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в чрезмерной чувствительности к внешним раздражителям и повышенной возбудимости. Эти нарушения могут проявляться по-разному: у одних детей наблюдается вялость, пассивность и безынициативность, у других - беспокойство, суеверность и двигательная расторможенность [31]. Также у таких детей наблюдаются проблемы с организацией произвольной деятельности, низкий уровень самоконтроля и работоспособности. У детей с общим недоразвитием речи отмечается и низкий уровень игровой деятельности, проявляющийся в бедности сюжета и недостаточной речевой активности. Игра носит процессуальный характер, попытки общения не успешны. Дети избегают совместной деятельности из-за неправильного звукопроизношения, боязни показаться смешными и непонятными. Они возбудимы и неорганизованы, не могут занять себя и сотрудничать. Это указывает на низкий уровень коммуникативных навыков и навыков сотрудничества [28].

Всё это может привести к снижению мотивации к обучению и, как следствие, к невозможности достижения жизненно важных целей.

Школьный возраст представляет собой этап интенсивного физического и психического развития ребёнка, в течение которого происходит первичное формирование физических и психических качеств, необходимых человеку на протяжении всей его жизни. Особенностью этого периода, отличающей его от последующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, которое будет способствовать дальнейшему приобретению специальных знаний и умений, а также освоению различных видов деятельности.

Подход, предложенный Р. Е. Левиной и другими учёными, позволил отойти от изучения только отдельных аспектов речевой недостаточности и сформировать целостное представление об аномальном развитии ребёнка по ряду параметров, которые описывают состояние языковых средств и коммуникативных процессов. Благодаря поэтапному структурно-динамическому анализу аномального речевого развития были обнаружены специфические закономерности, которые определяют переход от низкого уровня развития к высокому.

Таким образом, младшие школьники с общим недоразвитием речи (III уровень) имеют специфические речевые и психические нарушения, а также неречевые проявления.

Нарушения речи:

- неточное словоупотребление;
- ограниченный словарный запас (существительные, глаголы);
- недостаток слов для описания признаков, качеств и состояний;
- ошибки в употреблении предлогов;
- проблемы с грамматикой: падежи, времена, виды глаголов;
- преобладание простых предложений.

Особенности психического развития:

- неустойчивость внимания и памяти, сложности с пониманием словесных инструкций;
- отставание в развитии словесно-логического мышления и мыслительных операций;
- недостаток знаний об окружающем мире и свойствах предметов;
- проблемы с самоорганизацией речевой деятельности;
- неточные и неполные представления о предметах, трудности в закреплении и обобщении опыта в слове, что замедляет формирование понятий.

Неречевые особенности:

- нарушения зрительной сферы: не дифференцированность представлений, нестойкость памяти;
- трудности в пространственной ориентации и ориентировке в собственном теле;
- пассивность, зависимость от окружающих и склонность к спонтанному поведению;
- низкий уровень коммуникативных навыков и навыков сотрудничества.

1.4 Особенности нарушения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

У школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) по мнению Р. И. Лалаевой трудности чтения проявляются в усвоении всех букв недеференцированы замены [29].

Для школьников общим недоразвитием речи (III уровень) характерны, как правило, неправильное, побуквенное и угадывающее чтение, а также приближённое понимание прочитанного. Большие трудности в понимании читаемого вызывает наличие в тексте

местоимений, предлогов, союзов, а метафоры и сравнения зачастую остаются недоступными для понимания.

Длительное время дети читают медленно, по слогам часто путают, пытаются угадать слово чтение с ошибочным угадыванием, например, осенняя пора (осенью пар). Часто такие дети используют двойное чтение: шепотом (или про себя) побуквенно, а потом вслух – по слогам или целым словом. Делают длинные паузы и, только потом читают вслух, производят замены слов, добавление слов, которых нет в тексте. Нарушается понимание речи обучающихся начальных классов, ребенок долго затрудняется в понимании условий, задач, также заданий, связанных со сложными инструкциями, лексико-грамматические конструкции.

Между устной речью, письмом и чтением существует тесная взаимосвязь и взаимозависимость. Нарушения в формировании представлений о звуковом составе слова приводят к специфическим формам проблем с письмом и чтением. Нарушения техники чтения сказываются на способах овладения чтением, замедляют темп чтения и иногда затрудняют понимание смысла прочитанного. Вместо плавного слогового чтения дети с общим недоразвитием речи часто используют побуквенное угадывающее чтение, допуская при этом множество разнообразных ошибок. При оценке связной речи отмечаются трудности в составлении собственных высказываний, пропущенные члены предложения и нарушения порядка слов. В сложных предложениях может отсутствовать главный или второстепенный член предложения. Недостаточность фонетической стороны речи проявляется в различных ошибках в воспроизведении шипящих и свистящих, звонких, твёрдых и мягких, звонких и глухих согласных. Типичными ошибками являются пропуски, замены и искажения звуков. Наиболее негативным является смешанное или неустойчивое произношение звуков. Когда ребёнок произносит отдельные или простые слова, звуки звучат правильно, но в контексте речи он их путает [29].

Е. В. Здор, Г. А. Каше, Л. В. Ковригина, Е. В. Маркова, Р. И. Шуйфер, считают, что «Основными причинами трудностей овладения навыком чтения у детей с общим недоразвитием речи является недоразвитие всех сторон устной речи, что препятствует формированию прочных звукобуквенных связей, развитию смысловой догадки и приводит к нарушению или несформированности отдельных процессов или операций, необходимых для формирования правильного навыка чтения» [29].

В. И. Насонова считает, что дети, страдающие общим недоразвитием речи, не способны в полной мере овладеть навыками, о которых идёт речь. Это обусловлено, прежде всего, сложностью самого процесса чтения. Такие фонетические и языковые единицы, как «гласный звук», «буква», «слог» и другие, носят абстрактно-символический характер и требуют определённого уровня развития понятийного и дискретно-логического мышления [38]. Данные «трудности при обучении чтению посредством аналитиксинтетического метода» будут обусловлены не только «недоразвитием устной речи», но и «недостаточным уровнем развития психических процессов и функций» [29].

Вследствие специфических особенностей развития устной речи у детей, страдающих общим недоразвитием речи, происходит формирование психологических механизмов чтения, а также всех компонентов функционального базиса чтения.

Таким образом, «ключевым моментом в изучении формирования навыков чтения является определение патогенетических механизмов». Вопрос о механизмах развития общим недоразвитием речи (III уровень) является «сложным для любых речевых нарушений. По своей природе данные механизмы очень сложны и разнообразны» [29].

Выводы по первой главе.

Таким образом, исследователи, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Т. Г. Егорова, В. Б. Касевич, Д. С. Коршунов, Р. И. Лалаева, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л.С. Цветкова, Л. В. Щерба и др., рассматривая процессы формирования навыком чтения у младших школьников, пришли к заключению, что чтение представляет собой сложный и многогранный процесс, имеющий сложную структуру формирования, и требующий специального обучения для развития навыков.

В начальной школе процесс обучения чтению является целенаправленной деятельностью, которая требует постоянного внимания и усилий. У детей с нормальной речью присутствует необходимый словарный запас, который способствует овладению грамматическими формами, звуковым и морфемным анализом слов, что содействует формированию навыка чтения при поступлении в школу. Однако у детей с различными речевыми нарушениями происходит отставание в развитии этих процессов, по этой причине в школьном возрасте у них возникают трудности в овладении чтением. Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного, так как понимание читаемого обусловливается уровнем языкового развития ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но и пониманием связи слов и предложений.

Общее недоразвитие речи представляет собой комплекс сложных речевых расстройств, которые могут проявляться в различной степени и приводить к нарушению формирования различных компонентов речевой системы. При этом, если слух и интеллект сохранены, общее недоразвитие речи может выражаться в разной степени: от полной неспособности соединять слова и фразы до способности к развёрнутой речи с элементами фонетических, фонематических и лексических несовершенств.

Основные признаки общего недоразвития речи включают позднее начало развития речи по различным причинам, замедленный темп речевого

развития, ограниченный словарный запас не соответствующий возрасту, нарушение формирования грамматического строя речи, а также нарушение звукопроизношения и фонематического восприятия. Младшие школьники с общим недоразвитием речи (III уровень) сталкиваются с особыми трудностями в речевой и психической сферах, а также проявляют неречевые особенности. На речевом уровне трудности заключаются в неправильном использовании слов, ограниченном словарном запасе, ошибках в предлогах, грамматических ошибках (падежи, времена, виды глаголов), речь отличается преобладанием простых предложений.

Состояние психической сферы отличается снижением концентрации памяти, сложностью в восприятии устных инструкций, замедленным развитием логического мышления и мыслительных процессов, недостатком знаний о внешнем мире и свойствах объектов, трудностями с организацией речи. Также отмечается неполное и неточное представление о предметах, затруднения в закреплении и обобщении сенсорного опыта через слова, что замедляет формирование понятий. На неречевом уровне отмечаются проблемы со зрением: неразличение зрительных образов, неустойчивость зрительной памяти, сложности с пространственной ориентацией и координацией движений. Пассивность, зависимость от окружающих и склонность к импульсивному поведению. Низкий уровень коммуникативных навыков и умения работать в команде.

У детей с общим недоразвитием речи из-за несформированности психических процессов часто возникают стойкие нарушения чтения, проявляющиеся в множественных ошибках. Это связано с недоразвитием фонематических процессов, ограниченным словарным запасом, проблемами с организацией связной речи и полиморфными нарушениями звукопроизношения. В результате они читают медленно, допускают много ошибок и не понимают прочитанное.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Исследования чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Цель исследования: выявить особенности чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи исследования:

1. Подобрать методику для обследования.
2. Провести экспериментальное исследование.
3. Провести количественный и качественный анализ результатов исследования.

4. Составить сборник игр и упражнений для формирования навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

В период с октября по декабрь 2024 года на базе МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ № 11 г. Челябинска» была проведено обследование. Участниками обследования стали младшие школьники, обучающиеся во втором классе с логопедическим заключением: «Нарушение процессов чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи (III уровень)».

В таблице 1 приведён список детей, принявших участие в обследовании.

Таблица 1 – Список учащихся, участвующих в обследовании

№ п/п	Имя ребёнка	Возраст	Логопедическое заключение
1	Катя С.	8 лет	Нарушение чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи (III уровень). Дизартрия.
2	Егор Б.	9 лет	Общее недоразвитие речи (III уровень) со

			стертой формой дизартрии.
3	Илья М.	8 лет	Нарушение формирования процессов письменной речи. Общее недоразвитие речи (III уровень).
4	Роман У.	8 лет	Нарушение чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи (III уровень). Стёртая дизартрия.
5	Елена Р.	8 лет	Общее недоразвитие речи III уровня. Стертая дизартрия.

В рамках исследования была использована методика, направленная на изучение речевых компонентов и чтения.

Обследование проводилось по методике Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой [26]. В методике представлена схема обследования детей с нарушениями чтения, а также к схеме обследования прилагается речевой и наглядный материал. В своей методике Р. И. Лалаева, Л.В. Венедиктова предложили исследование навыка чтения в составе комплексной диагностики. Он включает в себя схему обследования, речевой и наглядный материал, а также предлагает исследовать навык чтения в составе комплексной диагностики речевого развития. Задания в методике выстроены от простого к сложному, что позволяет оценить уровень сформированности навыков чтения, начиная с базовых.

Методика предполагает четыре этапа:

1. Исследование характера чтения (слогов, слов, предложений, текстов).
2. Исследование понимания прочитанных слов, предложений, текстов.
3. Исследование скорости чтения при прочтении текста.
4. Выявление ошибок при чтении.

В данной методике определение характера чтения не разбивается на отдельные приёмы, а выделяется в один этап. Это же относится и к

определению смысловой стороны, темпа, способа чтения, которые выделяются авторами как отдельные приёмы изучения чтения.

Факторы, влияющие на восприятие текста как подходящего для разных уровней обучения, включают в себя длину текста, длину слов, из которых он состоит, количество повторений и частоту употребления слов.

С повышением уровня обучения увеличивается длина текста и его сложность в соответствии с установленными нормами для каждого класса.

Скорость является ключевым параметром, позволяющим оценить степень автоматизации процесса чтения. Она измеряется в количестве слов в минуту и отражает эффективность механизма преобразования графических символов в звуковые. С другой стороны, точность представляет собой меру корректности работы механизма преобразования буквы в звук и выражается в количестве ошибок.

В целом, методика Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой представляет собой комплексный подход к формированию навыков чтения, который направлен на развитие всех необходимых компонентов, от правильности и беглости до сознательности и выразительности.

Для диагностики использовался текст «СИНИЦЫ» (85 слов) [27].

«Утром я проснулся. Вдруг слышу - кто-то тихонько в окно постучал: «Тук-тук-тук». Вскочил я с постели, заглянул за занавеску. За форточкой мясо мороженое в сетке висит. А на мясе - две синицы. Что есть силы клювом долбят. Стараются выклевать кусочки сала. Гляжу на ту синицу, что у самой форточки. Головка у нее в черной шапочке. На шее и на груди черный галстучек. Спинка, крылья и хвост темные. А грудка ярко-желтая. И вторая синичка точно такая же. Хлопочут обе, щиплют мясо и сало тоненькими клювами».

По Г. Скребицкому

Параметры нарушения чтения представлены в таблице 2, такие как способ чтения, скорость, правильность и осознание. Эти параметры

являются ключевыми при оценке техники чтения и выявлении возможных трудностей у читающего. Оценка этих параметров позволяет определить уровень сформированности навыка чтения и выявить возможные трудности, с которыми сталкивается читающий.

Таблица 2 – Параметры нарушения чтения

Уровень чтения	Параметры нарушения чтения
Высокий уровень	«Чтение целыми словами и группами слов, чаще преобладает чтение группами слов, темп чтения – более 50 слов в минуту, нет искажения звукобуквенного состава слов, отсутствуют нарушения норм орфоэпии, повтора единиц чтения или регрессии, дает полные ответы на 3 вопроса по содержанию прочитанного текста».
Выше среднего уровня	«Чтение целыми словами, чтение от 40 до 50 слов в минуту, нет искажения звукобуквенного состава слов, повтора единиц чтения или регрессии, допускается единичное нарушение норм орфоэпии, допускает 1-2 ошибки, связанные с незнанием значения слов, верно передает содержание прочитанного, отвечает на 2 вопроса (частично при помощи вопросов учителя), не допускает грубых речевых ошибок».
Средний уровень	«Чтение целыми словами и по слогам, чаще преобладает чтение целыми словами, допускается послоговое чтение слов со сложной слоговой структурой, темп чтения от 30 до 40 слов в минуту, частичное искажение звукобуквенного состава слов, нарушение норм орфоэпии, повтор единиц чтения или регрессия, допускает 3-4 ошибки, правильно отвечает на 1-2 вопроса по содержанию текста, отвечает кратко».
Низкий уровень	«Чтение по слогам, читает менее 30 слов в минуту, допускается более 4 ошибок, присутствует искажение звукобуквенного состава слова и нарушение норм орфоэпии, повторы единиц чтения или регрессия, правильно отвечает на 1-0 вопроса по содержанию текста».

Таблицы «Параметры нарушения чтения» позволяет сделать вывод о наличии или отсутствии проблем с чтением у ребенка. Важно оценить не

только количество ошибок, но и их характер, а также соотнести полученные данные с возрастными нормами.

Вопросы для оценки понимания прочитанного:

1. «Кто главный герой рассказа»?
2. «Сколько было синиц в рассказе»?
3. «Что делали синицы в рассказе»?
4. «Где висело мясо с салом»?

При выполнении ребенком заданий, обращалось внимание на его психологическое состояние: концентрацию внимания, утомляемость, саморегуляцию.

Таким образом, опираясь на специальные принципы логопедического обследования (принцип комплексности, патогенетический принцип, принцип учета «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского) и используя описанную методику, становится возможным оценить состояния чтения, а также причины нарушения формирования данного процесса.

2.2 Результаты исследования чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для выявления особенностей чтения были проанализированы следующие характеристики: темп чтения, правильность чтения, способ чтения, осознанность чтения, выразительность чтения (таблица 3).

Таблица 3 – Протокол обследования навыков чтения учеников

Ученик	Кол -во слов	Темп чтения	Правильно сть чтения	Способ чтения	Осознанность чтения	Выразите льность чтения
1.	28	Буквенно-слоговой	Замены слов	Медленный	Понимает, отвечает на вопросы	Монотонность

2.	28	Буквенно-слоговой	Искажения	Медленный	Понимает, отвечает на вопросы	Монотонность
3.	27	Буквенно-слоговой	Искажения	Медленный	Понимает, отвечает на вопросы	Монотонность
4.	25	Буквенно-слоговой	Искажения	Медленный	Понимает, отвечает на вопросы	Монотонность
5.	27	Буквенно-слоговой	Искажения	Медленный	Понимает, отвечает на вопросы	Монотонность

Протокол обследования навыков чтения учеников, как правило, содержит информацию о формировании навыков чтения, включая такие компоненты как темп чтения, правильность, беглость, осознанность и выразительность. В протоколе фиксируются результаты обследования, выявляются трудности, определяются этапы формирования навыка чтения.

Таблица 4 – Ответы учеников на вопросы

Учен ик	Вопросы	Не правильные ответы	Правильные ответы
1.	1. Кто главный герой рассказа? У: синицы 2. Сколько было синиц в рассказе? У: две 3. Что делали синицы в рассказе? У: клевали 4. Где висело мясо с салом? У: за окном	Нет	Ученик дал правильные ответы на все вопросы, но не полностью дал ответы на 1 и 2 вопросы.
2.	1. Кто главный герой рассказа? У: синицы	Не ответил на 3 вопрос.	На первый вопрос ученик ответил

	<p>2. Сколько было синиц в рассказе? У: две</p> <p>3. Что делали синицы в рассказе? У:</p> <p>4. Где висело мясо с салом? У: за окном</p>		правильно, объединив названия в группу. С помощью взрослого вспомнил названия зверей.
3.	<p>1. Кто главный герой рассказа? У: синицы</p> <p>2. Сколько было синиц в рассказе? У: две</p> <p>3. Что делали синицы в рассказе? У:</p> <p>4. Где висело мясо с салом? У: за окном</p>	Не ответил на 3 вопрос.	На 2 вопроса дал ответ неполный.
4.	<p>1. Кто главный герой рассказа? У: синицы</p> <p>2. Сколько было синиц в рассказе? У: две</p> <p>3. Что делали синицы в рассказе? У:</p> <p>4. Где висело мясо с салом? У: за окном</p>	Не понял 2 вопрос. Не ответил на 3 вопрос.	Не ответил
5.	<p>1. Кто главный герой рассказа? У: синицы</p> <p>2. Сколько было синиц в рассказе? У: две</p> <p>3. Что делали синицы в рассказе? У: клевали</p> <p>4. Где висело мясо с салом? У: за окном</p>	Нет.	Ученик дал правильные ответы на все вопросы, но не полностью дал ответы на 1 и 2 вопросы.

В данной таблице представлены результаты ответов учащихся по тексту. В целом, таблица позволяет сделать вывод о том, что большинство опрошенных учащихся слабо отвечают на вопросы.

Таблица 5 – Количественный и качественный анализ чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

№ п/ п	Имя ребён ка	Пропуск букв	Замена графиче ски сходных букв	Перестанов ка букв	Аграмматизм	Количест во ошибок
1	Катя С.	4	6	2	3	15
2	Егор Б.	1	5	1	3	10
3	Илья М.	1	2	2	3	8
4	Роман У.	1	3	-	4	8
5	Елена Р.	2	5	1	4	12

Представленная таблица является примером количественного и качественного анализа чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Она позволяет оценить характер и частоту различных видов ошибок при чтении, таких как пропуски, замены и перестановки букв, а также аграмматизмы. Такой анализ важен для разработки коррекционных мероприятий, направленных на улучшение формирования навыков чтения у учащихся с общим недоразвитием речи.

Качественный анализ показал, что:

Катя продемонстрировала низкий уровень во всех разделах. Больше всех при чтении пропускает буквы, что приводит к искажению слов и затрудняет понимание текста. Путать буквы, похожие по написанию ("п" и "н", "в" и "л"), что также искажает смысл слова. Меняет буквы в словах

местами, что приводит к появлению новых, часто бессмысленных слов ("сала" может быть прочитано как "салат"). Имеет ошибки в согласовании слов в предложении, неправильное употребление падежей и других грамматических форм.

Егор опускает буквы при чтении, путает буквы, похожие по написанию ("в" и "л"), меняет местами буквы, что приводит к появлению новых, часто бессмысленных слов ("синичка" может быть прочитано как "спичка"), допускает неправильное употребление падежей в словах.

Илья справился с заданием уверенно, допустил минимальное количество ошибок. Проявляет интерес к заданию, работает быстро, самостоятельно исправляет ошибки. Например, ошибки наблюдались при пропуске букв, путал, менял буквы. Допускал ошибки в согласовании слов в предложении, неправильное употребление падежей и других грамматических форм (Утром я проснулась).

Роман показал очень хорошие показатели, допустил ошибки букв в замене, и ошибки в согласовании слов в предложении, неправильное употребление падежей.

Елена показала низкий уровень во всех разделах. Ошибки в пропуске букв, путает буквы (например, "п" и "н", "в" и "л"), меняет местами буквы. Буквы в словах могут меняться местами, что приводит к появлению новых, часто бессмысленных слов (например, "спинка" может быть прочитано как "свинка"). Ошибки в согласовании слов в предложении, неправильное употребление падежей и других грамматических форм.

Что касается количественного описание, то у большинства учащихся (70%) наблюдаются трудности с использованием падежных окончаний, существительных, а также наиболее частыми ошибками являются пропуски и замены букв. Количественный анализ ошибок является важным инструментом в образовательной практике, позволяющим более эффективно выявлять и устранять пробелы в знаниях и навыках учащихся.

Итак, при анализе было выявлено отсутствие четко сформированного зрительного образа буквы, что приводит к ее смешению с другими буквами, обладающими сходными фонетическими и артикуляционными характеристиками, такими как ш-щ, ч-щ, ц-с, ж-ш, д-т и щ-с.

Замена графически сходных букв, которые имеют схожее начертание (например, П-Н, Щ-Ц, С-О, З-В).

А грамматические ошибки проявились в пропуске предлога в предложении (предлог «в» во втором и восьмом предложениях).

В изменении падежных окончаний существительных, все дети прочитали (за форточку, вместо за форточкой).

В неправильном согласовании (второй синичка, черная шапочек).

Изменение формы, времени и вида глаголов (стараются, выкленуть, долбит, хлопочит, висела).

К типичным проявлениям нарушения чтения относится:

- частые регрессии (возврат к ранее прочитанному);
- специфические замены букв и общие искажения структуры слова;
- недостаточный темп чтения и уровень понимания читаемого.

Анализ ошибок позволяет выявить специфические трудности, с которыми сталкивается каждый учащийся, и определить наиболее эффективные методы коррекции.

Таким образом, в результате исследования навыков чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень), участвующих в эксперименте были выявлены следующие особенности: частые регрессии (возврат к ранее прочитанному), искажение звуко-слоговой структуры слов (пропуски/добавления букв и слогов, перестановки, упрощение сложных слов), недостаточный темп чтения и уровень понимания читаемого (трудностями декодирования, слабой оперативностью памяти, необходимостью дополнительного времени на анализ слов).

На основании вышеизложенного, представляется необходимым проведение комплексной логопедической работы, направленной на развитие всех аспектов, составляющих базовый навык чтения.

2.3 Логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Обработав результаты исследования, мы пришли к выводу о необходимости подбора сборника игр и упражнений и как средства по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи логопедической работы по формированию навыков чтения у младших школьников включают в себя:

1. Совершенствовать зрительно -пространственное восприятие;
2. Совершенствовать фонематическое восприятие;
3. Развивать фонематический анализ и синтез;
4. Совершенствовать навык чтения.

Логопедическая работа по формированию навыков чтения должна строиться на основе следующих принципов:

- принцип деятельностного подхода в контексте формирования навыков чтения (коррекция нарушений чтения проводится с учетом ведущей деятельности);
- принцип развивающего обучения (принимаются во внимание «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития» ребенка, что обеспечивает его интеллектуальное развитие);
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип активности и сознательности (включение игровых и практических заданий, театрализация, драматизация, дидактические игры).

Данные принципы не просто организуют коррекционный процесс, но и обеспечивают стойкие, осознанные результаты, помогая детям с общим

недоразвитием речи (III уровень) преодолеть трудности и достичь возрастной нормы чтения.

Для повышения осознанности чтения могут быть использованы:

1. Развитие языковой базы и понимания текста.
2. Работа с текстом до чтения (прогнозирование содержания по заголовку, иллюстрациям).
3. Чтение с остановками и осмыслением.
4. Контроль понимания прочитанного.

Важно дозировать объем текста (короткие, понятные фрагменты).

При подборе игр и упражнений мы опирались на учебно-методические рекомендации А. О. Ишимовой, Р. И. Лалаевой, А. В. Ястребовой.

Сочетать устную и письменную речь (подписи к картинкам, составление предложений). Использовать многократное чтение одного текста для лучшего осмысления.

В ходе исследования навыков чтения нами были выявлены трудности узнавания и различения образа буквы, в связи с чем были предложены игры, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Игры и упражнения для совершенствования зрительно пространственного восприятия

Название игры	Цель игры	Оборудование	Ход игры
На что похожа буква?	Совершенствование зрительно пространственного восприятия.	Подготовить соответствующие картинки: ребенок должен выбрать подходящую картинку и назвать)	«А теперь подумайте, на что похожа буква, которую вы нашли». «А – лесенка, ствол дерева с дуплом, крыша дома. Б – барабан и палочки, кенгуру. В – очки, крендель, бабочка, которая сложила крылья.

			<p>Г – коса, семафор.</p> <p>Д – домик, легковой автомобиль.</p> <p>Е – сломанная расческа.</p> <p>Ё – ежик несет два яблока на спине.</p> <p>Ж – жук, снежинка.</p> <p>З – змейка, птица в полете»</p>
Волшебный мешочек с буквами	Совершенствование зрительно-пространственного восприятия	Мешочек с кубиками	В мешочке кубики с буквами. Ребенок вытаскивает один кубик и называет букву, которая на кубике
Собери буквы	Совершенствование зрительно-пространственного восприятия.	Для этой игры необходимо подготовить карточки с буквами, разрезать их на две – три части.	Ребенок собирает букву из частей карточки.
Волшебник	Совершенствование зрительно-пространственного восприятия.	Счетные палочки, тонкая проволока, толстые нитки.	А теперь давайте с вами мы превратимся в волшебников. Выложите букву Н, а затем превратите её в П.
Выложи букву	Совершенствование зрительно-пространственного восприятия.	Различные материалы: мозайки, семечки, мелкие орешки, семена, пуговицы, веточки, кусочки бумаги, счетные палочки и толстые нити».	Взрослый предлагает ребенку выложить знакомую ему букву из имеющегося материала.

Таким образом, подобранные нами игры и упражнения будут способствовать совершенствованию зрительно-пространственного

восприятия у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Результаты исследования показали значительные трудности фонематического восприятия у младших школьников с общим недоразвитием (III уровень), с целью преодоления нарушения опознавания различия звуков и букв которые их обозначают, были предложены следующие игры представленные в таблице 7.

Таблица 7 – Игры и упражнения для совершенствования фонематического восприятия

Название игры	Цель игры	Оборудование	Ход игры
Мяч передавай, слово называй	Развитие фонематического восприятия, быстроты реакции.	Мяч	Играющие выстраиваются в одну колонну. У игроков, стоящих первыми по одному большому мячу. Ребёнок называет слово на заданный звук и передаёт мяч назад двумя руками над головой (возможны другие способы передачи мяча). Следующий игрок самостоятельно придумывает слово на заданный звук и передаёт мяч дальше.
Собери цветок	Упражнение в дифференциации и оппозиционных звуков, развитие фонематического восприятия и аналитико-синтетическую речевую деятельность у учащихся.	Бумажный цветок с лепестками	На столе лежит «серединка» цветка. На ней написана буква например, «С». Рядом выкладываются «цветочные лепестки», на которых нарисованы картинки со звуками [с], [з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих «лепестков» с картинками выбрать те, где есть звук [с]. Количество играющих 1-3 человека (или весь класс, поделенный на две команды).

Рассели животных	Упражнение детей в дифференциации оппозиционных звуков, развитие фонематического восприятия .	Домик с окошками, букв, картинки с животными	Стоит домик с окошками. На крыше написана буква. Рядом выложены картинки животных. Дети должны выбрать тех животных, в названии которых есть звук, соответствующий букве на крыше, поселить их и окошки с прорезями. Например: домики с буквами Ц и Ш. Выложены следующие картинки: собака, цапля, лягушка, цыпленок, синица, мишка, мышка, курица, кошка, щенок. Предварительно все слова проговариваются. Количество играющих 1-2 человека (или весь класс, поделенный на две команды).
Тихо – громко	закрепление артикуляции гласных звуков, развитие фонематического восприятия, работа над силой голоса	Мяч	«Пропевание заданного звука по демонстрации. Сила голоса соизмеряется с направлением движения руки. По мере движения руки с мячом вверх (на горку) сила голоса увеличивается, вниз (под горку) – уменьшается. При горизонтальном движении руки с мячом сила голоса не изменяется»
Сто вопросов – сто ответов с буквы А (И, В...) – и только с этой.	развитие фонематических представлений, воображения.	Мяч	Учитель бросает мяч ребёнку и задает ему вопрос. Возвращая мяч учителю, ребёнок должен ответить на вопрос так, чтобы все слова ответа начинались с заданного звука, например со звука [И].

			<p>Пример:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Как тебя зовут? - Ира. - А фамилия? - Иванова. - Откуда ты приехала? - Из Иркутска - Что там растёт? - Инжир.
--	--	--	---

Таким образом, подобранные нами игры и упражнения будут способствовать решению задачи по совершенствованию фонематического восприятия.

Анализ результатов исследования показал необходимость развития фонематического анализа и синтеза. С данной целью предложены упражнения и игры представленные в таблице 8.

Таблица 8 – Игры и упражнения для развития фонематического анализа и синтеза

Название игры	Цель игры	Оборудование	Ход игры
Телевизор	Развитие и совершенствование звукового анализа и синтеза в речевой деятельности учащихся. Отработка навыка чтения.	Доска или наборное полотно, картинки с буквами	На экране телевизора прячется слово. На доске или наборном полотне вывешиваются картинки на каждую букву спрятанного слова по порядку. Ребенок должен по первым буквам слов в картинках сложить спрятанное слово. Если ребенок правильно назвал слово - экран телевизора открывается. Например: месяц - спрятанное слово Картинки: медведь, ель, собака, яблоко, цапля. Количество играющих: один и больше человек.

Рыбалка	Упражнение детей в выборе слов с одним и тем же звуком, закрепление навыка звукового анализа	Удочка с магнитом, картинки со словами	Дается установка: «поймать слова со звуком (Л)» (и другими). Ребенок берет удочку с магнитом на конце «лески» и начинает «ловить» нужные картинки со скрепками. Пойманную рыбку» ребенок показывает другим ребятам, которые хлопком отмечают правильный выбор. Количество играющих: один и более человек
Цепочка слов	Упражнение в дифференции звуков, отрабатывание навыка звукового анализа слов	Картинки с животными или предметами	Кладётся картинка, к ней в виде цепочки прикладывается следующая начинающаяся именно с этого звука, которым заканчивается предыдущее слово и т.д. Количество играющих: один человек и более
Звуковая мозаика	Упражнение в развитии фонематического анализа и синтеза через выделение звуков в слове	фишки разного цвета(синие – согласные, красные- гласные).	Дети выкладывают фишками разного цвета для каждого звука в слове (синие – согласные, красные – гласные).
Слоговой	Упражнение	Карточки со	Дети получают карточки со слогами («ма»,

конструктор	ие детей в составлении слов из слогов Развитие и совершенствование звукового анализа и синтеза слов из слогов.	слогами	«ши», «на»). Нужно составить как можно больше слов («машина», «шина»).
-------------	---	---------	--

Таким образом, подобранные нами игры и упражнения будут способствовать решению задачи по развития фонематического анализа и синтеза.

Полученные в ходе исследования результаты показывают наличие значительных трудностей в формировании навыков чтения. Для совершенствования навыка чтения, нами предложены игры, представленные в таблице 9.

Таблица 9 – Игры и упражнения для формирования навыков чтения

Название игры	Цель игры	Оборудование	Ход игры
Волшебный круг	Упражнение детей в подборе слов, отличающихся друг от друга одним звуком, развивать фонематический слух, закреплять понимание словообразующе	1 вариант. Круг со стрелками в виде часов, вместо цифр картинки. 2 вариант. Вместо картинок на «циферблатах» ставятся буквы, слоги, слова с отрабатываемым	1 вариант. Ребенок должен подвинуть стрелку на предмет, название которого отличается одним звуком, от названия того предмета, на который указывает другая стрелка (предварительно все слова проговариваются.) Остальные дети хлопком отмечают правильный ответ. Например: удочка -уточка мишкаМышка коза -косамак-рак трава -дрова кит-кот кадушка -катушка усы-уши

	ий функции каждой буквы. Автоматизация звуков, профилактика дисграфии, развитие скорости чтения	звуком.	дом-дым 2 вариант. Ребенок крутит большую стрелку (маленькую можно снять). Где стрелка остановилась, ребята читают хором слог (букву, слово) затем ведущий крутит стрелку дальше – дети снова читают и т.д. Слог (буква, слово) может повторяться несколько раз в зависимости оттого, где остановится стрелка. Количество играющих: 1-2 человека и более»
Речевое лото.	Развитие фонематического и зрительного восприятия, развитие звукобуквенного анализа слов, учить различать гласные и согласные, дифференцировать твердые и мягкие согласные. Профилактика дисграфии. Развитие скорости чтения	1 вариант. Карты, на каждой из них написано шесть слов. Картинки.	Детям раздают карты, на каждой из них написано шесть слов. Ведущий показывает картинку и спрашивает: «У кого из ребят написано название картинки? (у кого слово?)» Выигрывает тот, кто первый заполнит карту без ошибок.
Живые слоги	Совершенствование навыка чтения через чтение слогов с	карточки со слогами	Дети получают карточки со слогами («ма», «ша», «ра»). По сигналу они находят партнёра, чтобы составить слово («ма» + «ша» = «Маша»).

	переходом к словам		
Математическая грамматика	Автоматизация звуков, закрепление фонематического и грамматического разбора слов, формирование процесса словоизменения, обогащение словаря, профилактика дисграфии	Карточки со словами	Ребенок должен выполнить действия, указанные на карточке («+», «-») и при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов, найти искомое слово. Например: С+ТОМ-М+ЛИСА-СА+ЦА = ? (столица). Количество играющих -1-2 человека и более
Допиши словечко	Автоматизация звуков, развитие процессов анализа и синтеза, понимание смыслоразличительной функции звука и буквы, развитие речи, интереса к родному языку, любви к поэзии. Профилактика дисграфии	На карточке рифмованный текст, стихи, в которых одно слово (или больше) пропущено	Ребята должны собрать из букв разрезной азбуки рифмованное слово и записать его. Например: Воробей взлетел повыше. Видно все с высокой _____ (крыши). Количество играющих: 1-2 человека и более

Таким образом, подобранные игры и упражнения направлены на формирование навыков чтения у детей. Подобный подход, сочетающий в

себе игры и упражнения, делает процесс обучения более увлекательным и помогает учащимся быстрее и эффективнее овладеть навыками чтения.

Выводы по второй главе.

Цель экспериментальной работы: выявить особенности чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Обследование проводилось по методике Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой. Участниками исследования стали пять младших школьников, обучающихся во втором классе с логопедическим заключением: «Нарушение процессов чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи (III уровень)».

Экспериментальное исследование по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилось в четыре этапа. Первый этап был посвящен исследованию характера чтения на разных уровнях: слогов, слов, предложений и текстов. Второй этап включал изучение понимания прочитанного, где детям предлагалось прочитать текст и ответить на вопросы для выявления понимания. Третий этап был посвящен исследованию скорости чтения. Наконец, четвертый этап был направлен на изучение способа чтения, а затем все полученные данные сопоставлялись, чтобы выделить индивидуальные особенности детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

В результате мы выявили ошибки обусловленные нарушением зрительно-пространственного восприятия, нарушением фонематического восприятия, нарушением фонематического анализа и синтеза.

Наиболее успешно младшие школьники справляются с заданиями, связанными с чтением отдельных слов и простых предложений, а также с узнаванием букв и слогов. Испытывают затруднения в формировании навыков чтения, когда требуется понимание прочитанного, анализ текста, чтение с разной интонацией и применение прочитанного в новых ситуациях.

В результате обследования к характерным признаками нарушения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) можно отнести:

- частые регрессии (возврат к ранее прочитанному);
- искажение звуко-слоговой структуры слов (пропуски/добавления букв и слогов, перестановки, упрощение сложных слов);
- недостаточный темп чтения и уровень понимания читаемого (трудностями декодирования, слабой оперативностью).

Учитывая все специфические ошибки такие как пропуски, перестановки, замены и искажения букв и слогов, а также замены слов, чтение по догадке и игнорирование знаков препинания, для эффективного преодоления нарушений чтения у младших школьников общим недоразвитием речи (III уровень), нами были предложены игры и упражнения как средства по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило раскрыть проблему формирования навыков чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) и подобрали игры и упражнения для коррекции чтения.

В рамках исследования были выполнены следующие задачи.

1. Теоретически изучили специальную психолого-педагогическую литературу.

2. Выявили особенности чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Составили сборник игр и упражнения по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

В рамках решения первой задачи было изучено понятие «чтения» в специальной и психолого-педагогической литературе, согласно которой мы узнали, что чтение представляет собой сложный и многогранный процесс, который находится в центре внимания учёных на протяжении уже многих десятилетий. Существуют определённые подходы к раскрытию понятия чтения, и исследователи всесторонне изучают его, выделяя различные типы, выявляя закономерности, условия формирования, компоненты и составляющие этого процесса. Однако все исследователи подчёркивают необходимость целенаправленного обучения для развития навыков чтения, учитывая сложную структуру их формирования.

Клинико-психологопедагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) показала, что данные школьники имеют специфические речевые и психические нарушения.

В рамках решения второй задачи на базе МБОУ «С(К)ОШ интернат для обучающихся с ОВЗ № 11 г. Челябинска» было проведено обследование с целью выявления особенностей чтения младших

школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Участниками обследования стали пять младших школьников, обучающихся во втором классе с логопедическим заключением: «Нарушение процессов чтения и письма обусловленное общим недоразвитием речи (III уровня)». В результате исследования мы выявили: нарушения зрительно - пространственного восприятия, нарушения фонематического восприятия, нарушения фонематического анализа и синтеза. Обследование навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи проводилось по методике Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что младшие школьники с общим недоразвитием речи (III уровень), участвующие в эксперименте имеют следующие особенности: частые регрессии (возврат к ранее прочитанному), искажение звуко-слоговой структуры слов (пропуски/добавления букв и слогов, перестановки, упрощение сложных слов), недостаточный темп чтения и уровень понимания читаемого (трудностями декодирования, слабой оперативностью памяти, необходимостью дополнительного времени на анализ слов). Эти особенности указывают на необходимость логопедической работы по коррекции чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

В рамках решения третьей задачи были подобраны: игры и упражнения для совершенствования зрительно пространственного восприятия; игры и упражнения для совершенствования фонематического восприятия ; игры и упражнения для развития фонетического анализа и синтеза ; игры и упражнения для совершенствования навыка чтения , направленных на формирование чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Таким образом, задачи выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5-10 лет / О. И. Азова. – Сфера. – 2020. – 64 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учебник для вузов / А. К. Аксенова. М.: Гум. Изд. Центр Владос. – 2002. – 320 с.
3. Алабаева Е. Ю. Нарушения восприятия у лиц с нарушениями речи -URL: <https://infourok.ru/narusheniya-vospriyatiya-u-lid-s-narusheniyami-rechi-2311567.html> (дата обращения 12.02.2025).
4. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б. Г. Ананьев. – М.: Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 70. – С. 104-151.
5. Баль Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников / Н. Н. Баль, И. А. Захарченя. – Минск. – 2001. – 75 с.
6. Бумаркова К. П. История логопедии в лицах. Персоналии : метод. пособие / К. П. Бумаркова. - Саратов : СГУ им. Н. Г. Чернышевского. – 2014. – 70 с.
7. Васильева Т. Е. Проблема речевого развития детей с общим недоразвитием речи III уровня. - URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/problema_rechevogo_razvitiya_detej_s_obshhim_nedorazvitiem_rechi_iii_urovnya/ (дата обращения 23.03.2025).
8. Величенкова О. А. Фонематическое восприятие: лингвистический, психологический и педагогический аспекты // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / О. А. Величенкова. – 2018. – С. 40-66.
9. Воронова А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи // Методы изучения и преодоления речевых расстройств / А. П. Воронова. – СПб.: Образование, 1994. – С. 12–21.

10. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений в 6 т./ Л. С. Выготский. – М., 1982. - V2. – 504 с.
11. Гончарова Н. Н. Дислексия. Виды дислексии. Профилактика и коррекция дислексии. - URL:
https://www.defectologiya.pro/zhurnal/disleksiya_vidyi_disleksii_profilaktika_i_korrekcziya_disleksii/ (дата обращения 23.03.2025).
12. Грей К. и др. Лингво-фонетический подход к развитию чтения у детей Современное дошкольное образование / К. Грей и др. – 2010. – № 6. – С. 71-79.
13. Дислексия. Ошибки при чтении / Дефектология Проф: [сайт] - URL:https://www.defectologiya.pro/zhurnal/disleksiya_oshibki_pri_chtenii/ (дата обращения 23.03.2025).
14. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров – М.: Изд-во Акад. пед. Наук, 1953. – 263 с.
15. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастьюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2014. – 288 с.
16. Здор Е. В. Произносительная сторона речи как объект психолого-педагогического, психолингвистического исследования / Е. В. Здор, Е. В. Маркова // Приоритетные задачи и стратегии развития педагогики и психологии: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. Конф. – Тольятти, 2016. – С. 12–14.
17. Ишимова О. А. Чтение: от слога к слову: тетрадь-помощница: учебное пособие для учащихся начальных классов общеобразовательных организаций / О. А. Ишимова. – 4-е изд. – Москва: Просвещение. – 2019. – 64 с.
18. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи / Дефектология Проф: [сайт] - URL:
https://www.defectologiya.pro/zhurnal/ispolzovanie_informacionno_kommuni

kaczionnyix_tekhnologij_v_korrekczionno_razvivayushhej_rabote_s_detmi,_ime_yushhimi_obshhee_nedorazvitie_rechi/ (дата обращения 10.02.2025).

19. Касевич В. Б. Труды по языкоznанию: в 2 т. // Филологический факультет СПбГУ / под ред. Ю.А. Клейнера. – СПб.: – 2006. Т. 1. – 664 с.
20. Каше Г.А. Нарушения чтения и письма как проявления системного недоразвития звуковой стороны речи у детей / Г.А. Каше, Р.И. Шуйфер. – Киев. – 1979. – 132 с.
21. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – С. 42-43.
22. Ковригина Л. В. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с речевыми нарушениями / Л. В. Ковригина. – Новосибирск, 1998.
23. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков // «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев. – М.: 2001. – 96 с.
24. Козырева Л. М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками / Л. М. Козырева. – Ярославль : Академия развития. 2006. – 127 с.
25. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь. 2003. – 330 с.
26. Коршунов Д. С. Психолингвистические модели чтения в буквенных и иероглифических языках : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Д. С. Коршунов. – М. 2012. – 24 с.
27. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2001. – 218 с.
28. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – С. 57.

29. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб.: Союз, 2002. – С. 56–58.
30. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников // Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – М. Просвещение. – 1983. – 136 с.
31. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина и др. - Репр. изд. – Москва. – Альянс. – 2013. – 366 с.
32. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Е. Р. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
33. Левина Р. Е. Нарушения речи у детей (в сборнике: «Основы теории и практики логопедии» / Под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67–78.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 237 с.
35. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука. 1969. – С. 45-47.
36. Мастюкова Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – С. 45-46
37. Мельник Г. В. Общее недоразвитие речи. - URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/obshhee_nedorazvitie_rechi/ (дата обращения 23.03.2025).
38. Насонова В. И. Анализ психофизических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с задержкой психического развития: автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 1979. – 22 с.
39. Новосёлова М. В. Коррекция и совершенствование навыков чтения у учащихся с общим недоразвитием речи. <https://urok.1sept.ru/articles/568352> URL: (дата обращения 10.02.2025).

40. Общее недоразвитие речи: понятие, симптоматика, коррекция / Дефектология Проф: [сайт] - URL:
[https://www.defectologiya.pro/zhurnal/obshhee_nedorazvitie_rechi_\(onr\)_ponyatie,_simptomatika,_korrekciya/](https://www.defectologiya.pro/zhurnal/obshhee_nedorazvitie_rechi_(onr)_ponyatie,_simptomatika,_korrekciya/) (дата обращения 23.03.2025).

41. Развитие навыка чтения в интерактивных игровых занятиях с Мерсибо [сайт]: URL:
<https://yandex.ru/video/preview/13442890687539565127> (дата обращения 10.02.2025).

42. Румянцева Ю. Н. Характеристика детей с общим недоразвитием речи и их психологические особенности / Ю. Н. Румянцева // Глобус. – 2019. – №. 12 (45). – С. 36-39.

43. Селиверстова В. И. Детская логопсихология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / В. И. Селиверстова, О. А. Денисова и др. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 175 с.

44. Созонова Н. Н. Читать раньше чем говорить! Пособие с иллюстрациями по развитию речи детей с азалией Литур / Н. Н. Созонова, Е.В. Куцина. – Литур-опт. – Литур. – 2020. – 96 с.

45. Тексты зрительных диктантов по И. Т. Федоренко / Неуменок. [сайт]: URL: <https://naymenok.ru/zritelnyie-diktantyi/> (дата обращения 12.02.2025).

46. Учебные тексты для отработки навыков чтения учебно-методический материал по чтению (2 класс) URL:
<https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2014/08/14/uchebnye-teksty-dlya-otrabotki-navykov-chteniya> (дата обращения 12.02.2025).

47. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика / Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо. 2017. – 608 с.

48. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М.: Гном-Пресс. 2008. – С. 15-20.

49. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Дети с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М.: Гном-Пресс, 1999. – С. 45-47.
50. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : Нарушение и восстановление: Учеб. пособие / Л. С. Цветкова. - Москва : Юристъ, 1997. – 255 с.
51. Черенкова М. А. Играя учимся говорить. Дидактический материал / М. А. Черенкова. – М.: Знание. – 2020.
52. Четверушкина Н. С. Слогочная структура слова: Системный метод устранения нарушений / Н. С. Четверушкина. - Москва : Национальный кн. центр, 2013. – 187 с.
53. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Наука, 1974. – 428 с.
54. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин. – М.: Знание, 1991. – 79 с.
55. Яблочкива Н. С. Формирование навыков чтения в начальной школе. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/73819> (дата обращения 26.03.2025)