

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Развитие процессов понимания текста у детей старшего дошкольного
возраста с ОНР**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Гноевая Кристина Александровна
Обучающийся ЛГП-2141гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	9
1.1. Понимание текста как психолого-педагогический феномен	9
1.2. Онтогенез формирования лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания	13
1.3. Психолого-педагогическая и речевая характеристика детей дошкольного возраста с ОНР	17
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	23
2.1. Организация логопедического обследования и методика изучения понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	23
2.2. Анализ результатов обследования моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя	27
2.3. Анализ результатов обследования связной речи	40
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОЦЕССОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ С СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР	49
3.1. Цель, задачи, принципы и методы работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	49
3.2. Содержание логопедической работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с ОНР	53
3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов	68
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	78

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время вопрос об особенностях понимания текстов детьми с общим недоразвитием речи является очень актуальным для логопедии и ряда, смежных с ней наук.

Наиболее исследованным является процесс понимания письменного текста школьниками с нарушениями речи. В то же время проблема понимания текстов детьми-дошкольниками с недоразвитием речи остается мало исследованной и недостаточно освещенной в дошкольной, и коррекционной педагогике. В связи с этим недостаточно разработаны диагностические методики, критерии оценивания, а также методы и приемы по развитию навыка понимания различных текстов детьми с речевыми нарушениями. Это и определяет главную значимость данной темы.

Нормальное функционирование процесса понимания речи является необходимым условием для развития мыслительной деятельности ребенка. Лев Владимирович Щерба, советский лингвист, также считает, что процессы понимания, интерпретация знаков языка являются не менее важным в совокупности того явления, которое мы называем «языком» [53].

Процесс понимания звучащей речи является предметом изучения психологии, лингвистики, психолингвистики, специальной педагогики и других наук. Вопросами изучения данного процесса занимались такие лингвисты и психологи, как Н. И. Жинкин, И. Р. Гальперин, Н. Д. Зарубина, И. А. Зимняя, Л. П. Доблаев и многие другие.

Единицей исследования является текст, который представляет собой речевое сообщение передаваемое средствами языка. С помощью его функций, различные события и явления отражаются в речи в наиболее полном и законченном виде [14].

Некоторые авторы объединяют понятия «восприятие» и «понимание» в единый сложный процесс [17]. Однако другая часть исследователей, например Ю. А. Шулекина, И. А. Зимняя разводят процессы восприятия и понимания, считая, что они оба важны, если речь идет о взаимодействии

человека с текстом, так как каждое явление имеют свою специфику и особые функции [23; 50].

Ученые Н. А. Циванюк, Л. С. Славина, К. Е. Хоменко, Д. М. Арановская, А. В. Запорожец занимались изучением процесса понимания детьми-дошкольниками на основе художественных текстов, а именно на сказках, рассматривая художественные образы. Большая часть исследований носила психолого-педагогический и психологический характер.

Умение понимать и воспроизводить тексты требуют высокого уровня развития связной речи, как диалогической, так и монологической. Основы устной речи закладываются еще в дошкольном возрасте, что впоследствии будет являться предпосылками успешного обучения в школе. В своих исследованиях Н. Л. Белопольская, С. Н. Шаховская анализируют речевую деятельность детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и указывают на то, что понимание текстов этими детьми существенно отстает от понимания тех же текстов сверстниками, у которых речевое развитие без патологий [49]. Нарушение данного процесса обуславливает снижение коммуникативной направленности речи и подтверждает необходимость осуществления специальной логопедической работы по развитию понимания текстов детьми-дошкольниками с речевыми нарушениями.

Проблема исследования заключается в выявление особенностей процесса понимания устного текста, а также в определении основных направлений и этапов работы над развитием этого процесса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования — изучить особенности понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и определить содержание логопедической работы по развитию процессов понимания текста у данной категории детей.

Объект исследования — особенности фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, понимания устных текстов у детей

старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – логопедическая работа по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования – понимание устного текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет успешно, если преодолеть трудности в обобщении текстовой информации в смысловое целое и недостаточность динамической организации речевых процессов посредством логопедических средств, которые также могут способствовать совершенствованию связной речи.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме понимания текста в ситуации речевого онтогенеза и дизонтогенеза.

2. Провести констатирующий эксперимент, проанализировать полученные результаты обследования навыков, обеспечивающие процесс понимания и воспроизведения текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также выявить особенности и трудности понимания.

3. Определить содержание логопедической работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

4. Осуществить экспериментальную проверку разработанной методики по развитию процессов понимания текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, оценить ее эффективность и определить перспективу дальнейших исследований.

Методологическую основу исследования составили положения отечественной психолингвистической и психологической школы (А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев и др.):

-положения о соотношении мышления и речи (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский);

-положение о том, что предметно-практическая деятельность ребенка - база для формирования у него всех высших психических функций, включая развитие способности понимать речь (Л. С. Выготский);

-современные научные представления о процессе восприятия устной речи (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, В. Б. Касевич, Л. В. Щерба, А. А. Леонтьев, И. Н. Горелов, А. В. Венцов, С. Л. Рубинштейн);

-положение об адаптации смысловой структуры воспринимаемого сообщения через частичное исключение второстепенных блоков (И. А. Зимняя);

-концепция общего недоразвития речи Р. Е. Левиной;

-положения теории текста Н. И. Жинкина.

Методы исследования:

1) теоретические методы: анализ психолого-педагогической, лингвистической, научно-методической литературы по проблеме исследования.

2) эмпирические методы: сбор и анализ медико-педагогической документации, наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный).

3) методы обработки полученных данных: количественный и качественный анализ результатов исследования, методы математической статистики для обработки экспериментальных данных.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методики по развитию навыка понимания устных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Полученные данные в ходе экспериментальной работы могут быть использованы при диагностическом изучении детей с речевыми нарушениями; в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях специальных детских садов и групп для детей с нарушениями речи; в процессе дальнейших исследований проблемы развития процессов понимания устных текстов. Исследование сопровождалось разработкой научно-методических рекомендаций, которые

были систематизированы и проверены на практике, и которые могут быть использованы в работе логопедом, дефектологом, воспитателем, а также быть полезными для родителей.

Положения, выносимые на защиту:

1. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи процесс понимания речи, как сложной перцептивно-мыслительной-мнемической деятельности является недостаточно сформированным и характеризуется специфическими особенностями.

2. Специфические особенности процесса понимания текстовой информации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи заключаются в следующем:

- отмечается стереотипия, пропуски смысловых звеньев текста, замены слов по семантическому признаку, аграмматизмы;

- пересказы детей отличаются краткостью и фрагментарностью изложения;

- вместо развернутого сюжета при рассказе у детей наблюдается обычное перечисление отдельных элементов ситуации.

- понимают предпочтительно только поверхностный смысл рассказа;

- испытывают трудности при понимании скрытого смысла и не могут обобщить услышанное;

- отмечается недостаточно сформированный лексико-грамматический и синтаксический строй речи.

Данные особенности обусловлены неполноценностью смыслового восприятия и недостаточностью динамической организации речевых процессов.

3. Специально организованная логопедическая работа, направленная на развитие процессов понимания текстов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, заключается в поэтапном совершенствовании смыслового восприятия и динамической организации речевых процессов, что способствует эффективному преодолению

трудностей при понимании устной речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

1.1. Понимание текста как психолого-педагогический феномен

Текст изучается многими научными дисциплинами, такими как психолингвистика, лингвистика, литературоведение, психология и другими науками, поэтому существуют различные подходы к изучению текста и самой трактовке этого понятия.

Исследователи-лингвисты Д. Э. Розенталь, И. Р. Гальперин, З. Я. Тураева придерживаются мнения, что текст может быть только в письменном виде.

И. Р. Гальперин дает следующее определение: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, обьективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия и сверхфразовых единств, объединенных разными типами грамматической, лексической, логической и стилистической связи имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [14, с. 81-82].

Однако в теории текстом подразумевают любое последовательное выражение какого-либо содержания. В психолингвистической литературе, такие авторы, как Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, текст определяют как законченное, целостное в содержательном и структурном отношении речевое произведение, которое, в свою очередь, является основным объектом восприятия и понимания речи [23; 29].

А. С. Штерн, Л. Н. Мурзин трактуют понятие «текст», как динамический процесс, способами существования которого являются процессы его порождения и восприятия.

Многие авторы рассматривают процессы восприятия и понимания, как

единый сложный процесс. Исходя из теории трехуровневого (перцептивного, сенсорного, смыслового) восприятия речи, с текстом связывается высший, а именно смысловой уровень, так как текст, как коммуникативный процесс реализуется лишь тогда, когда реципиент устанавливает смысл предложений и всего сообщения в целом, ибо восприятие текста не сводится к восприятию его звучания и последовательности графических знаков [29, с. 152-155]. И. А. Зимняя смысловое восприятие определяет, как «перцептивно-мыслительно-мнемическую деятельность», так оно активизирует основные познавательные системы: мышление, восприятие, память [23, с. 43-44]. Однако на сенсорном уровне осуществляется акустический анализ и выделение звуков в составе слова, которое узнается на перцептивном уровне восприятия.

Ю. А. Шулекина, А. А. Леонтьев и другие ученые, придерживаются другой точки зрения, они разводят понятия «восприятие» и «понимание», объясняя это тем, что оба процесса важны, и если речь идет о взаимодействии человека с текстом, каждое имеет свою специфику, свои особые функции [29; 50].

Процесс понимания смысла сложного сообщения, по мнению ученого А. Р. Лурия, представляет собой переход от анализа понимания внешних значений речевого высказывания к пониманию его внутреннего смысла; от проблемы понимания слова, фразы и внешнего значения текста к пониманию подтекста, смысла и мотива, который стоит за текстом [32, с. 147-150].

В психологических исследованиях Б. М. Гриншпун, Я. В. Большунов, Л. П. Доблаев, А. А. Смирнов установили факторы, обуславливающие понимание, такие как коммуникативная насыщенность текста, смысловые категории и языковая выраженность их, композиционно-логическая структура текста. А также владение языковыми средствами выражения смысловых категорий читающими; степень приближения грамматики, лексики и стиля речи текста к стилю речи со всеми вытекающими читающего; влияние прошлого опыта человека, владение реалиями,

отображенными в тексте [18; 19].

Психолингвистические исследования, проведенные Л. С. Выготским, Л. В. Сахарным, А. А. Леонтьевым свидетельствуют о том, что ключевым моментом в развитии процессов восприятия и понимания текста является соотнесение содержания текста с реальностью [13; 30].

Лингвист Г. И. Богин определил три ступени понимания текстов [7, с. 66-68]:

-семантизирующее понимание подразумевает «декодирование» единиц текста, выступающих в знаковой функции. Этот тип понимания имеет место быть, например, в ситуации, когда встретилось среди знакомых, незнакомое слово, подлежащее семантизации;

-когнитивное понимание, т.е. общее понимание смысла, так как важно не просто понимать содержание текста, но и определять его смысл;

-распредмечивающее понимание, связанное с обращением к глубокому смыслу текста, когда читатель следит за значением слов.

По мнению Л. С. Выготского, понимание текста не сводится к пониманию значений отдельных фраз в речевом сообщении, они не могут рассматриваться изолированно, так как понимание содержания текстов определяется «вливанием» смыслов каждой из них [13]. Процесс «вливания смыслов» представляет собой предмет специальной, поисковой, ориентировочной деятельности человека. Однако понимание текста зависит и от особенностей его структуры, ведь чем сложнее формальная структура фразы или соотношение отдельных фраз в целом тексте, тем более затрудненным будет его понимание.

Говоря о текстообразовании, некоторые исследователи приходили к понятию монологическая речь. В. П. Глухов определяет монологическую речь, как связную речь одного человека, коммуникативная цель которой – сообщение о фактах и явлениях реальной действительности [16, с. 31-33]. Выделяют разновидности монологической речи: повествование, описание, рассуждение.

Описательное сообщение представляет характеристику основных свойств и качеств предмета или явления. В повествовании сообщается о различных событиях, которые развиваются во времени. И такой вид высказывания, как рассуждение, отражает причинно-следственную связь фактов или явлений.

А. Н. Корнева, Н. Е. Староселькова в своих работах отмечают, что пониманию текста предшествует диалогическая речь, которая, на первый взгляд, кажется значительно легче монологической, так как в ней преобладает бытовая, разговорная лексика, отсутствуют сложные синтаксические конструкции, высказывания краткие, часто грамматически неполные [25]. Однако диалогическая речь предполагает двусторонний характер деятельности речевого общения, в результате которого собеседники, обмениваясь репликами, задают вопросы, что представляет порой значительную трудность. Одновременно с этим у них (собеседников) должна быть ещё «сформирована готовность и способность к пониманию друг друга».

Авторы отмечают, что текст имеет определенную тему, заглавие и специальные языковые средства, которые отражают связь предложений в тексте.

А. А. Леонтьев разработал модель механизма порождения речевого высказывания, которая включает пять последовательных этапов [29, с. 144-150].

1. Мотив. Мотивация порождает речевое намерение, т.е. потребность выразить, передать определенную информацию.

2. Замысел. На данном этапе происходит выделение темы (о чем надо сказать) и ремы (что именно надо сказать об этой ситуации, предмете и т.д.) будущего высказывания и их дифференциация.

3. Внутреннее программирование высказывания. Этот этап автор рассматривает, как процесс построения некой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Выделяют два типа программирования:

программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого.

4. Лексико-грамматическое развертывание высказывания. Включает в себя 2 операции, отличающиеся по своим механизмам: операцию порождения синтаксической конструкции и ее лексического наполнения, которые осуществляются в кодах определенного языка, т.е. на языковом уровне [31, с. 12-13]. Автор представляет этот процесс следующим образом: смысл (образ-представление) – слово (лексема) – требуемая грамматическая форма слова (словоформа).

5. Реализация речевого высказывания во «внешней речи». Процесс осуществляется на основе реализации фонационной, артикуляционной, темпо-ритмической, ритмико-слоговой «автоматизированных» программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки.

В своих исследованиях Т. М. Дридзе указывает на то, что целенаправленное приобщение к смысловой информации является основой процесса обучения. Ведь именно с помощью текстовой информации обучаемый приобщается к знаниям, социальным нормам и ценностям, накопленных в течение практической и теоретической деятельности человека.

Таким образом, текст – это продукт, результат речевой деятельности, произведение речи – устное и письменное.

1.2. Онтогенез формирования лексико-грамматической стороны речи и связного высказывания

Изучением закономерностей формирования речи в онтогенезе занимались многие исследователи: А. Н. Гвоздев, Н. Х. Швачкин, Ф. А. Рау, Д. Б. Эльконин, В. И. Бельтюков, Е. Н. Винарская и другие.

В первый год жизни ребенка закладываются основы будущей связной речи. Первые слова появляются у ребенка к концу первого года жизни.

Произнося их, ребенок воспроизводит лишь внешнюю звуковую оболочку, отчетливо не выделяя отдельных звуков. В это же время уже начинает формироваться грамматическая сторона речи на основе определенного уровня познавательного развития ребенка [15].

А. Н. Гвоздев выделяет следующие периоды формирования грамматического строя речи [15, с. 110-120]:

I период — период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес).

Этот период состоит из двух этапов:

1) этап однословного предложения (1г. 3 мес. - 1 г. 8 мес). На этом этапе ребенок использует в роли предложения только отдельные слова, которые выражают его желания, потребности и впечатления. Для уточнения смысла ребенок часто использует жесты и интонацию.

2) Этап предложений из нескольких слов-корней (1 г. 8 мес. - 1 г. 10 мес.) На этом этапе ребенок начинает объединять в одном высказывании сначала 2, затем 3 слова. Таким образом, в речи ребенка начинает появляться фраза. Слова связываются интонацией и ситуацией, грамматическая связь между ними отсутствует. При этом слова используются в предложениях в неизменяемой форме. На данном этапе дети вычленяют из речи окружающих только общий смысл слова. Так, при восприятии различных форм слов (дом, дома, домой) ребенок воспринимает лишь общую часть слов (дом).

II период — период усвоения грамматической структуры предложения (1 г. 10 мес. — 3 г.). На этом этапе ребенок начинает замечать связь между словами в предложении и использовать в речи различные формы одного и того же слова. К двум годам появляются прилагательные именительного падежа мужского и женского рода, которые еще не согласуются с существительными.

К трем годам в речи наблюдается употребление окончаний для связи слов, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), происходит разграничение форм настоящего и прошедшего времени.

В устной речи появляются простые предлоги: в, на, у, с, но их употребление не всегда совпадает с языковой нормой. Усваиваются многие служебные слова, происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений.

III период – дальнейшее усвоение морфологической стороны речи (от 3 до 7 лет). Дети систематизируют грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивают многие единичные формы, исключения, сокращается использования элементов словотворчества.

Собственная активная речь ребенка начинает быстро развиваться уже на третьем году жизни. Расширяется словарный запас, усложняется структура предложений, активно используется диалогическая речь. Дети уже могут понимать смысл рассказов взрослого о событиях и явлениях, не происходящих в их личном опыте, но состоящих из знакомых элементов. Речь ребенка становится более связной. Поведение начинает подчиняться словесной инструкции взрослого [25]. После трех лет активно развиваются фонематические процессы и звукопроизношение.

С четырех лет усложняется и удлиняется фраза. Дети чаще строят развернутые ответы на вопросы. Монологической речью пользуются в пределах конкретной ситуации. Появляется способность к описанию сюжетной картинки, краткому пересказу текста и рассказу из личного опыта ребенка.

На пятом году жизни ребенок в полном объеме усваивает обиходно-бытовой словарь. Согласно принятым нормам должна полностью сформироваться и звукопроизносительная сторона речи. Допускается отсутствие в речи сонорных звуков, так артикуляционный аппарат еще недостаточно развит. Детям с нормальным развитием удается с легкостью заучивать стихи, пересказывать знакомые сказки, составлять простые повествовательные и описательные рассказы, передавать содержание картинок, а так же оречевлять все свои действия.

В 6-7 лет у ребенка в экспрессивном словаре появляется большое

количество слов, которые сложны по семантической и звуковой характеристикам. Активно начинает применять монологическую речь, так как в этом возрасте заканчивается процесс развития фонематических процессов, и в большинстве случаев дети овладевают нормами морфологической, синтаксической систем языка. Должны быть сформированы способности к различению звука в слове, соотнесению звука и знака, пониманию смысла слова. В 7 лет речь ребенка должна быть развернутой и не иметь аграмматизмов [25].

Е. Г. Биева провела исследования и определила четыре этапа онтогенетического развития понимания текста [6, с. 93-96].

I этап – содержание текста не ограничивается от всего чувственного опыта ребенка, так как понимание текста еще не является самостоятельным видом речемыслительной деятельности.

II этап – содержание текста представляет собой набор ключевых элементов сюжета, т. е. понимание текста остается на фрагментарном уровне.

III этап – текст начинает восприниматься ребенком, как смысловое и содержательное единство. Образ содержания текста приобретает уже характер определенной структуры, в которую еще входят ассоциативно связанные с воспринимаемым материалом неадекватные элементы содержания.

IV этап – адекватное и четкое отражение ребенком в субъективной содержательной структуре описываемой текстом предметной ситуации.

Таким образом, развитие устной речи - это сложный и долгий процесс. Сформированность связной речи зависит от объема словарного запаса, уровня развития грамматической и фонетико-фонематической сторон речи. Умение понимать и воспроизводить тексты требуют высокого уровня развития связной речи, как диалогической, так и монологической. Развитие всех компонентов языковой системы являются необходимым и важным условием для успешного овладения ребенком школьной программы.

1.3. Психолого-педагогическая и речевая характеристика детей дошкольного возраста с ОНР

Под общим недоразвитием речи принято понимать «сложное речевое расстройство», при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики и грамматики, относящихся, как к звуковой, так и смысловой сторонам речи.

Советский педагог Р. Е. Левина выделила три уровня ОНР [28].

При первом уровне развития речи наблюдается полное или почти полное отсутствие словесных средств общения, в тот период, когда у нормотипичных детей речь сформирована.

На втором уровне речевого развития появляются зачатки общеупотребительной речи, очень искаженные в фонетическом и грамматическом отношении, но достаточно постоянные.

Третий уровень развития речи характеризуется тем, что обиходная речь оказывается более развернутой, по сравнению с первым и вторым уровнем речевого недоразвития, грубых лексико-грамматических и фонетических нарушений уже нет, имеются лишь отдельные проблемы в развитии фонетики, лексики и грамматики.

Понятием «общее недоразвитие речи» объединяются внешне сходные, но по этиологии и механизмам различные формы речевой патологии, сочетание симптомов ОНР могут наблюдаться при дизартрии, ринолалии, заикании и всегда при алалии.

Наиболее частым встречаемым речевым нарушением является псевдобульбарная дизартрия и общее недоразвитие речи 3 уровня.

Псевдобульбарная дизартрия (d. pseudobulbaris от греч. pseudēs — ложный + бульбарный) — это дизартрия, обусловленная центральным параличом мышц, иннервируемых языкоглоточным, блуждающим и подъязычным нервами, вследствие двустороннего поражения двигательных

корково-ядерных путей. Одним из симптомов, считается проявление монотонности речи [31, с. 237].

Псевдобульбарная дизартрия может протекать у ребенка скрыто, без явных расстройств движения, которые перенесли родовую травму, асфиксию, либо другое негативное воздействие в период развития внутри утробы, либо в период собственного появления на свет. В анамнезе детей с симптоматикой дизартрии, упоминается чрезмерное двигательное беспокойство, постоянная и беспричинная плаксивость, нарушения сна, слабость крика, расстройства или вялость акта сосания, быстрая утомляемость. Дети, как правило, соматически ослаблены.

По исследованиям Р. И. Мартыновой, главным отличием детей с псевдобульбарной дизартрии от детей с нормальной речью является наличие у первых заметных нарушений высших психических функций. Чаще страдает зрительное или пространственное восприятия. У детей возникают трудности при различении цвета и его оттенков, затрудняются в узнавании перечеркнутых, контурных и наложенных изображений. Нарушение пространственного гнозиса могут проявляться в трудностях ориентирования в схеме собственного тела, нередко отмечаются трудности в целостности восприятия предметов. Внимание неустойчивое, наблюдаются трудности в переключении. Такой ребенок часто отвлекается, не может сосредоточиться на каком-либо виде деятельности. У таких детей снижена вербальная память, а также может страдать моторная или двигательная память. Значительные отклонения наблюдаются и в состоянии речеслуховой и зрительной памяти. Детям с трудом удается запоминание отдельных слов, логически-смыслового запоминания текста.

Общемоторная сфера характеризуется скованными, неловкими, медленными и недифференцированными движениями. Воспитанники не любят самостоятельно застегивать пуговицы, засучивать рукава, шнуровать ботинки. Общая работоспособность таких детей заметно ниже, по сравнению с детьми, не имеющими речевую патологию [31].

У большинства детей речевое развитие происходит в замедленном темпе. Первые слова могут появиться в возрасте одного-двух лет, а фразовая речь в течение двух-трех лет, а в особенных случаях может появиться к четырем годам. При этом речь остается фонетически не сформированной.

У детей с ОНР 3 уровня нарушение звукопроизношения носит полиморфный характер (страдают звуки разных фонетических групп). Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков, как следствие выраженного нарушения фонематического слуха. Мелодико-интонационная окраска речи понижена, отмечается ухудшение голоса и его модуляций по высоте и силе, слабый речевой выдох, нарушен тембр, темп речи ускорен. Дети также испытывают трудности при произнесении слов сложной слоговой структуры, упрощают слова, пропускают некоторые звуки при стечении согласных [43].

Активный и пассивный словарь детей значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью, обогащается за счет существительных и глаголов. В процессе речевого общения часто наблюдается замена нужного слова другим, входящим вместе с ним в одно ассоциативное поле (вязать-плести). Некоторые знакомые слова могут быть недостаточно закреплены в речи вследствие их редкого употребления, поэтому при построении предложений дети стараются заменить их на словосочетание, помогающее сохранить смысл высказывания. Имена прилагательные употребляются качественные, которые обозначают признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства предметов (сладкий, теплый, твердый). Относительные и притяжательные прилагательные используют только для выражения хорошо знакомых отношений. Дети употребляют местоимения различных разрядов, но не используют наречий, из-за чего речь очень обедняется [43].

Наблюдаются трудности в словоизменении, ошибки в согласовании и управлении. На этом уровне речевого развития наблюдаются нарушения словообразования. Детям трудно дифференцировать родственные слова, они

не понимают значения многих словообразующих морфем, вследствие чего им не удастся выполнить задания на словообразование. Для выражения пространственных отношений дошкольники прибегают к использованию простых предлогов (в, к, на, под, за, из и др.), но допускают ошибки в виде пропусков и замен, так как не полностью понимают их значений [48].

У детей отмечается плохо развитая и недостаточно сформированная связная речь. В речи дошкольники используют в основном простые предложения, так как испытывают трудности в употреблении сложных предложений. Длинные предложения стараются разделить на несколько коротких.

На основе психолого-педагогических исследований, проведенных И. А. Зимней, Г. В. Чиркиной, Г. П. Беляковой и другими авторами, у детей с нарушением речи отмечается низкий уровень осознания внутренней логики развертывания текста [23; 48]. Особенным трудным оказывается восприятие таких конструкций языка, в которых грамматические средства несут не только формально-грамматическую, но и логико-грамматическую функцию. В своих исследованиях Л. В. Яссман указывает, самостоятельные высказывания, выражающие временные, пространственные и другие отношения, дети строят с нарушением связи слов в предложениях [54, с. 75].

Так же отмечаются нарушения последовательности содержания текста вследствие отставания уровня речевых умений детей, ведущие к распаду текста на отдельные высказывания, так как дошкольники воспринимают только поверхностный смысл текста; нарушения формирования целостного образа содержания текста при его смысловом восприятии вследствие нарушения семантического компонента речи; нарушения восприятия текста как смыслового и содержательного единства вследствие развития фрагментарного понимания текста; нарушения развития коммуникативно-речевой деятельности ребенка вследствие нарушения соответствия между явлениями предметного мира и языковой действительностью [18].

Л. С. Выготский считает, что причиной непонимания текста детьми с

ОНР является недостаточно развитое слухоречевое восприятие, способствующее созданию полного смыслового содержания текста [13].

Ученые В. К. Воробьева, С. Н. Шаховская позволяют говорить о недостаточно развитом умении связно и последовательно составлять рассказы-описания, пересказы. Они испытывают значительные трудности в программировании высказывания и в отборе материала для пересказа. Как следствие – длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [11]. В пересказах детей часто искажается смысл внутри предложения, нарушаются причинно-следственные связи, пропускаются глаголы и т.д. Иногда в пересказе даже знакомого текста дети опускают важную информацию или заменяют ее на другую. Действующие лица также могут заменяться, главные герои зачастую просто перечисляются [16].

Таким образом, с использованием психолого-педагогического подхода можно исследовать структуру речевого дефекта и выявлять отклонения в неречевых процессах, речевые нарушения, а также выяснять, чем отличается ребенок с дизартрией от ребенка в норме с хорошей речью.

Именно поэтому, при планировании логопедической работы важно проводить не только коррекцию дефектов речи, но и уделять внимание развитию двигательных навыков и высших психических функций.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

На основании выше изложенного, можно сделать вывод, что текст – это продукт, результат речевой деятельности, произведение речи – устное и письменное. Процесс понимания смысла сообщения представляет собой переход от анализа понимания внешних значений речевого высказывания к пониманию его внутреннего смысла; от проблемы понимания слова, фразы и внешнего значения текста к пониманию подтекста, смысла и мотива, который стоит за текстом.

С использованием психолого-педагогического подхода можно исследовать структуру речевого дефекта и выявлять отклонения в неречевых

процессах, речевые нарушения, а также выяснять, чем отличается ребенок с дизартрией от ребенка в норме с хорошей речью. Именно поэтому, при планировании логопедической работы важно проводить не только коррекцию дефектов речи, но и уделять внимание развитию двигательных навыков, и высших психических функций.

Главным условием развития понимания текста является наличие у детей с общим недоразвитием речи системы предметных и языковых знаний, сформировавшихся в ходе предшествующей коррекционной работы, включающей развитие предметно-познавательной и коммуникативно-речевой деятельности, способствующие развитию средств перехода с языкового, внешнего уровня текста на содержательный в процессе смыслового восприятия текста.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация логопедического обследования и методика изучения понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Констатирующий эксперимент проводился в период с 11.05.2022 по 30.05.2022 года на базе МАДОУ – детский сад №133 г. Екатеринбурга. В исследовании приняло участие 10 детей в возрасте 5-6 лет, отобранные на основе изучения и анализа медико-педагогической документации и речевых карт, а также по заключению психолого-медико-педагогической комиссии с заключительным диагнозом: общее недоразвитие речи III уровня, псевдобульбарная дизартрия.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности всех компонентов речи и понимания устного текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи для дальнейшего планирования и осуществления коррекционно-логопедической работы.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики для обследования всех компонентов речи, понимания устных текстов у старших дошкольников с дизартрией.
2. Провести констатирующий эксперимент по выбранным методикам.
3. Провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

Принципы констатирующего эксперимента:

- принцип развития;
- принцип индивидуального подхода к ребенку;
- принцип системности;
- принцип связи речи с другими сторонами психической деятельности;
- принцип учета основного вида деятельности.

Этапы констатирующего эксперимента:

1 этап – организационный, который был направлен на:

- формирование экспериментальной и контрольной групп;
- подбор материалов и изготовление специальных методических пособий.

В рамках организационного этапа эксперимента нами был отобран комплекс взаимодополняющих друг друга модифицированных и адаптированных методик, на основе которых изучен и обобщен материал экспериментального исследования.

2 этап – констатирующее исследование, которое направлено на определение уровня сформированности и развития моторной сферы, состояния органов артикуляционного аппарата, звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, логико-грамматических конструкций, понимания устных текстов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

3 этап – анализирование результатов полученных в ходе обследования.

Направления констатирующего эксперимента:

1. Обследование состояния общей моторики.
2. Обследование произвольной моторики пальцев рук.
3. Обследование моторики органов артикуляционного аппарата.
4. Обследование произношения звуков.
5. Обследование состояния функций фонематического слуха.
6. Обследование понимания речи.
7. Обследование активного словаря.
8. Обследование грамматического строя речи.
9. Обследование понимания логико-грамматических конструкций;
10. Обследование связной речи:

-общее понимание текстового сообщения и скрытого смысла сообщения;

-пересказ текста по серии картинок.

Для обследования моторной сферы, состояния артикуляционного

аппарата и звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи за основу был взят диагностический материал Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты» [41]. В качестве наглядного пособия был использован «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой.

Для обследования уровня сформированности понимания логико-грамматических конструкций были взяты методики Ю. А. Шулекиной, Т. В. Ахутиной и Т. А. Фотековой «Диагностика устной речи младших школьников» [4; 46; 50]. Их материалы были нами адаптированы для детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Применялись также методические рекомендации Т. Г. Визель «Основы нейропсихологии» [10]. Подробное описание проб представлено в *Приложении 3*.

С целью выявления специфических особенностей процесса понимания текстов у детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи использовались методики различных авторов (А. Н. Бернштейн, Д. Векслер, Т. А. Фотекова, Н. Л. Белопольская, Е. Г. Биева) [7; 46].

Ученым А.Н. Бернштейном еще в 1911 году была описана методика исследования смыслового восприятия текста с опорой на серии сюжетных картин, а продолжена Д. Векслером, Т.А. Фотековой и другими.

Методика исследования смыслового восприятия текста без зрительной опоры была разработана в соответствии с классификацией типов предъявления текстов Н. Л. Белопольской (1999 г.).

Елена Георгиевна Биева разработала методику для объективной проверки понимания содержания речевого сообщения детьми дошкольного возраста без привлечения для анализа продуктов воспроизведения воспринятого материала в речевой форме.

Их разработки были нами модифицированы: видоизменены имеющиеся тексты, добавлены тексты со скрытым смыслом, добавлен дополнительный этап с пересказыванием текстов. Методики с описанием приемов исследования и проб представлены в *Приложении 3*.

Стимульный материал подобран самостоятельно. На каждого испытуемого ребенка составлялась речевая карта, куда заносились результаты проведенного обследования. Фрагмент обследования ребенка по речевой карте представлен в *Приложении 2*.

Результаты, полученные, в ходе констатирующего эксперимента были проанализированы по количественным и качественным показателям. Выполнение детьми каждого задания оценивалось нами в баллах. Для каждой серии и каждой группы заданий была разработана своя система балльной оценки с учетом характера, степени и тяжести допускаемых ошибок.

Для количественного анализа результатов обследования моторной сферы, состояния артикуляционного аппарата и звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи, логико-грамматических конструкций языка использовалась трехбалльная шкала оценивания:

- 3 балла – пробы выполнены без ошибок или допущены 1-2 ошибки;
- 2 балла – при выполнении проб допущены 3-4 ошибки;
- 1 балл – пробы не выполнены, либо допущены 5 и больше ошибок.

Наряду с качественной оценкой ответов на задания, которые были подобраны на выявления специфических особенностей понимания текстов и развития связной речи у старших дошкольников с ОНР, нами также проводилась количественная оценка их ответов. Так, балловое соответствие каждого ответа следующее:

- 3 балла – ответил правильно, самостоятельно или с небольшой помощью;
- 2 балл – ответил правильно после повторного предъявления инструкции;
- 1 баллов – ответил неверно, либо допущено 3 и больше ошибок.

2.2. Анализ результатов обследования моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя

I. Обследование моторной сферы

Задания были направлены на исследование уровня состояния общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Проведенный анализ результатов обследования показал, что нарушение общей моторики варьируется от 1,7 баллов до 2,5 баллов. Было выявлено, что двигательная память (1,8), пространственная организация двигательного акта (1,5), ритмическое чувство (1,7) – наиболее нарушены. Таблица №1 с количественными результатами обследования состояния общей моторики представлена в *Приложении 1*.

Воспитанники Матвей Б. и Кира С. (1,4-1,5) набрали низкий балл, по сравнению с другими детьми. При выполнении проб дети допускали грубые ошибки, задания выполняли не в полном объеме. Не удавалось выполнение позы Ромберга, наблюдались покачивания и потеря равновесия. При воспроизведении ритмического рисунка дети путали количество элементов. Лидия К. не смогла выполнить предложенные задания на пространственную организацию двигательного акта.

Всеволод Г. (2,2) и Федор Г. (2,2) допускали единичные ошибки при выполнении заданий. Путались в пространственных ориентировках. Отмечается медленный темп выполнения и неуверенность. Большинство своих ошибок дети самостоятельно исправляли в процессе обследования.

Результаты обследования мелкой моторики свидетельствуют о её несформированности у всех испытуемых. Задания на статическую координацию движений вызвало у испытуемых больше затруднений, чем на динамическую. Средний балл проб на статическую координацию движений составляет – 2; динамическую координацию движений – 2,5. Наибольшую сложность вызвало задание на удержание второго и пятого пальца. Таблица

№2 с результатами обследования состояния произвольной моторики пальцев рук представлена в *Приложении 1*.

Низкий уровень сформированности мелкой моторики у Всеволода Г., Александра М., Амины Г., Савелия К. (1). У детей были трудности при выполнении поз: сжать-показать пальцы под счёт, сложить пальцы в кольцо – раскрыть, распрямить ладонь со сближенными пальцами на поверхности стола, вертикально, попеременно соединить все пальцы с большим, менять положение кистей «ладонь» и «кулак».

У всех испытуемых также отмечаются, нарушения моторики органов артикуляционного аппарата, средний балл варьируется от 1,7 баллов до 2,2 баллов. Таблица №3 с результатами обследования состояния моторики органов артикуляционного аппарата представлена в *Приложении 1*.

Особые сложности при выполнении проб были у Михаила К., Лидии К., Амины Г., Савелия К. (1-1,3). У них наблюдались синкинезии, нечеткость артикуляции, невозможность выполнения проб на движение губ и языка. У Михаила К. отмечается саливация. Наиболее успешно со всеми заданиями (с наименьшим количеством ошибок) справился Федор Г. (2,6). У Александра М. не получались движения на поднятие верхней губы и опускание нижней. Отмечаются напряженность мышц губ, отклонения языка в сторону, тремор. Движения языка имеют недостаточный диапазон, высунуть язык «иголочкой» не удастся. У основной массы детей функционирование мягкого неба приближено к норме.

В процессе обследования динамической организации органов артикуляционного аппарата было выявлено, что испытуемым трудно было расслабить язык. Отмечаются моторная напряженность, трудности при переключении с одной артикуляционной позы на другую, нарушение плавности движений.

Исходя из результатов обследования мимической мускулатуры, можно сделать вывод, что испытуемые показали хороший результат – 1,8 балла. Таблица №4 с результатами мимической мускулатуры представлена в

Приложении 1.

Двигательные мышцы щек сформировались у детей лучше всего. Была выявлена общая ошибка при выполнении заданий на исследование объема и качества движений мышц глаз – не умение закрывать поочередно глаза и подмигивать (закрывали полностью глаза или сопутствовали синкинезии (одновременное подмигивание с подергиванием правой или левой щекой)), либо не выполняли задание вовсе. При оценке символического праксиса было отмечено, что чаще всего у детей не получалось выполнить имитацию свиста, плевка и оскал. Затруднен был показ мимических поз - испуг, удивление.

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 1*.

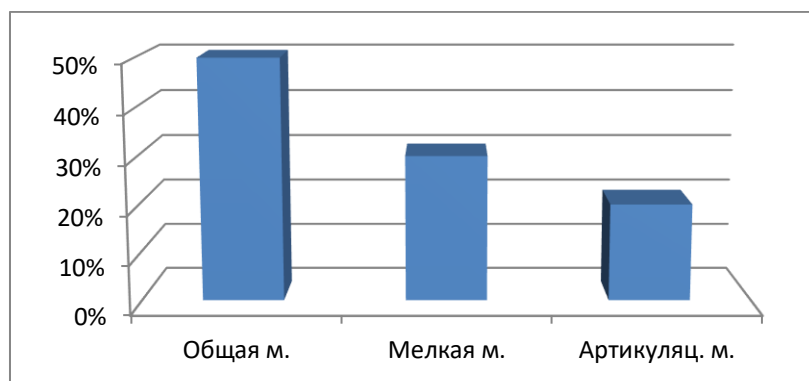


Рис.1. Уровень развития моторной сферы

Количественный анализ выявил:

-уровень развития общей моторики составляет 50%. Высокий уровень развития отмечается у 5 детей из 10. Снижены двигательные функции моторной сферы. Пробы выполнялись в полном объеме, но с незначительными неточностями;

-уровень развития мелкой моторики составляет 30%. Высокий уровень развития отмечается у 3 детей из 10. Снижены двигательные функции моторной сферы. Пробы выполнялись не в полном объеме, с ошибками.

-уровень развития артикуляционной моторики составляет 20%. Высокий уровень развития отмечается у 2 детей из 10. Снижены двигательные функция моторной сферы. Пробы либо были недоступны, либо выполнялись не в полной мере.

II. Обследование произношения звуков

Звукопроизношение испытуемых анализировалось по группам звуков: свистящие, шипящие, сонорные. На основе полученных данных определялся характер нарушения произношения: отсутствие, искажение, замена, смешение звуков.

Анализ результатов состояния звукопроизношения выявил, что у всех испытуемых наблюдаются нарушения. Средний балл составил – 1,8. Таблица №5 Таблица с результатами обследования звукопроизношения представлена в *Приложении 1*.

У 5 из 10 дошкольников отмечается парасигматизм свистящих: Всеволод Г. [Ц] заменяет на [С], Михаил К. звук [З] заменяет на [С], Лидия К. звук [С] заменяет на [Ш], Матвей Б. [С] - [Ш] взаимозаменяет, Амина Г. [З] - [С] взаимозаменяет, Савелий К. [С] - [Ш] взаимозаменяет. У Федора Г., Софии Т., Киры С. отсутствует звук [С].

У 4 из 10 детей нарушена группа шипящих звуков. У Киры С., Александра М. отсутствует звук [Ш]. Михаил К. [Ш] заменяет на [С], Амина Г. [Ж] - [Ш] взаимозаменяет.

У всех обследуемых детей нарушена группа сонорных звуков. У Всеволода Г. отмечается параротацизм, звуки [Р] и [Л] взаимозаменяются.

У 8 из 10 дошкольников отсутствуют сонорные звуки: у Михаила К., Матвея Б., Киры С., Амины Г., Савелия К., Александра М. звук [Р']; у Федора Г., Матвея Б., Александра М., Киры С., Амины Г., Савелия К., и Лидии К. звук [Р]; у Киры С., Лидии К., Савелия К. звук [Л]. У двух других испытуемых наблюдается велярный ротацизм: София Т., Михаил К., Александр М.

Результаты обследования показали, что у всех обследуемых полиморфное нарушение звукопроизношения. Помимо нарушения звукопроизносительной стороны речи, также были отмечены у всех детей просодические нарушения: их речь, маловыразительна, монотонна, тембр чаще низкий, голос тихий или слишком громкий, темп речи замедленный или

ускоренный.

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 2*.



Рис. 2. Уровень развития звукопроизношения

Количественный анализ выявил:

-высокий уровень у 0% детей (0 из 10), средний балл – 0. Нарушения отсутствуют.

-средний уровень у 80% детей (8 из 10), средний балл – 2. Нарушены 2 из 3 групп звуков.

-низкий уровень у 20% детей (2 из 10), средний балл – 1. Имеются нарушения во всех группах звуков.

III. Обследование состояния функций фонематического слуха

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что фонематический слух нарушен у обследуемых в разной степени. Средний балл – 1,5. Таблица №6 с результатами обследования функций фонематического слуха представлена в *Приложении 1*.

С заданием на опознание фонем среди гласных, согласных звуков безошибочно справились 2 из 10 обследуемых: Всеволод Г. (3), Михаил К. (3). Было отмечено, что чаще всего дети не различают такие звуки, как [с]-[ш]; [ц]-[ж]; [л]-[р].

Наименьший средний балл дети получили при выполнении заданий на повторение и выделение звука среди слогов – 1,2. Дошкольники испытывали затруднения при повторении за логопедом слоговых рядов. При выделении исследуемого звука, например, в задании №4 с незначительными ошибками

справились Всеволод Г. (2), Федор Г. (2) и Лидия К. (2). Михаил К. (1) и Александр М. (1), сделали более двух ошибок, подняли руки на «ЩА», «СИ», «ЖУ». Также детям было трудно придумывать слова на заданный звук, чаще отмечались ошибки в заданиях на дифференциацию звуков [с] – [ш].

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 3*.

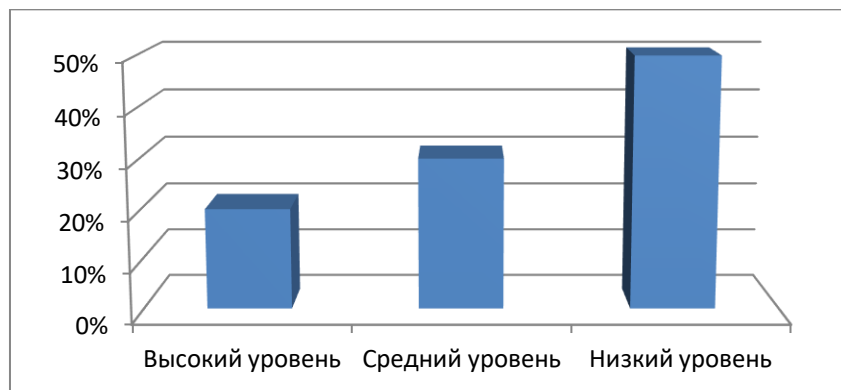


Рис. 3. Уровень развития фонематического слуха

Количественный анализ выявил:

-высокий уровень у 20% детей (2 из 10), фонематический слух более развит, чем у других, средний балл – 1,8. Отмечаются ошибки (в меньшей мере, чем у других) при различении фонем (звонких и глухих, шипящих и свистящих, соноров); повторении и выделении звуков среди слогов; определении наличия и места звуков в слове (шипящих, свистящих и сонорных звуков);

-средний уровень у 30% детей (3 из 10), средний балл – 1,4-1,6. Отмечаются ошибки при различении фонем (звонких и глухих, шипящих и свистящих, соноров); повторении и выделении звуков среди слогов; определении наличия и места звуков в слове (шипящих, свистящих и сонорных звуков);

-низкий уровень у 50% детей (5 из 10), средний балл – 1,1-1,2. Отмечаются ошибки (в большей мере, чем у других) при опознании, различении фонем (звонких и глухих, шипящих и свистящих, соноров); повторении и выделении звуков среди слогов; выделении и определении наличия и места звуков в слове (шипящих, свистящих и сонорных звуков).

Таким образом, у всех обследуемых были выявлены в разной степени

выраженности нарушения общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики. Движения не всегда координированные, объем ограничен, темп выполнения движений медленный, отмечается наличие синкинезий, саливации. У всех испытуемых отмечаются нарушения звукопроизводительной стороны речи, проявляющиеся в искажении, замене, смешении и отсутствии звуков и выраженные недостатки фонематического слуха. Просодическая сторона речи детей сформирована с нарушениями голоса, восприятием и воспроизведением темпо-ритмической организацией речи.

VI. Обследование словаря

Анализ результатов исследования показал, что объем пассивного (2,1) и активного словаря (1,9) у обследуемых детей ниже нормы. Лучше всего дошкольники справились с заданиями на исследование номинативного и предикативного словаря, средний балл варьируется от 1,8 до 2,2 баллов; пробы на исследование адъективного словаря и употребления наречий вызывали затруднения, средний балл варьируется от 1,7 до 2,1 баллов. Таблицы №8, 9 с результатами обследования пассивного и активного словаря представлены в *Приложении 1*.

Всеволод Г., Михаил К., Федор Г. смогли показать все называемые экспериментатором предметы в окружении и узнать их по описанию, а также безошибочно смогли показать все картинки, изображающие действия. Лидия К., Александр М. допускали ошибки в данных заданиях, но впоследствии могли их самостоятельно исправить, либо требовалась незначительная помощь педагога.

У всех детей были отмечены трудности в пробах, где было необходимо показать или назвать картинки обозначающие слова низкой частоты употребления из лексических тем: деревья, цветы, строительный и специальный транспорт, рыбы, оружие, настольные игры. Также детям, оказалось, трудным показать или назвать названия малознакомых предметов.

Испытуемым было сложно обозначить качества предмета по материалу, из которого сделан предмет. Так, например, в задании: покажи, что у машины железное, стеклянное, пластмассовое Савелий К. не смог, верно, указать на все качества предмета. При обследовании предикативного словаря дети длительное время не могли показать картинки, обозначающие семантически близкие действия. Большинство детей не смогли понять разницу между словами: шьет, вышивает, вяжет, и указать на картинки обозначающие данные слова. В задании на обследование словаря наречий: покажи, кто бежит быстро (медленно), Александр М., София Т., Матвей Б. показали высокие результаты, Федор Г., Лидия К. показали средние результаты. Затруднения у детей также вызвало задание - покажи, что сверху, внизу, справа, слева.

С пробой на обследование слов, обозначающих предметы, изображенных на картинках по его описанию справились Михаил К., Федор Г., София Т. Амина Г., Савелий К. сделали большего всего ошибок по сравнению с другими детьми, сложнее всего было определить предметы по признакам («Кто слабый, косой, трусливый?»).

В пробах на обследование слов названий детенышей диких и домашних животных Александр М., Михаил К. Всеволод Г., Лидия К. показали средние и высокие результаты. Амина Г., Савелий К., Кира С. допускали многочисленные ошибки (у лошади – лошадка; у коровки – коровка; у овцы – барашек, овечка; у свиньи – свинья, свинка, свинёнок; у лисы – лисичка, лис; у волчицы – волчик, волчонка и т.д.).

Лидия К., Кира С. допускали ошибки в заданиях на называние обобщенных слов по группе предметов и подбор антонимов. Например, в задании «Назови картинки одним словом» дошкольники обобщали группы другими словами (одежда – вещи; головные уборы – вещи; овощи – продукты). А в заданиях на подбор антонимов, были зафиксированы следующие ответы детей: толстая книга – маленькая, худая; высокий дом – маленький; широкий ремень – низкий, маленький.

Все дошкольники допускали частые ошибки и в заданиях на самостоятельное дополнение тематического ряда и подбор синонимов. Наиболее сложным для детей оказалось дополнение тематического ряда по лексическим темам «деревья», «обувь», «грибы», «мебель» и подбор синонимов к словам «верный», «врач», «ненависть».

При обследовании словаря наречий наиболее доступным заданием для детей было назвать наречия образа действия. Употребление наречий места вызывало затруднение у всех обследуемых детей.

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 4*.

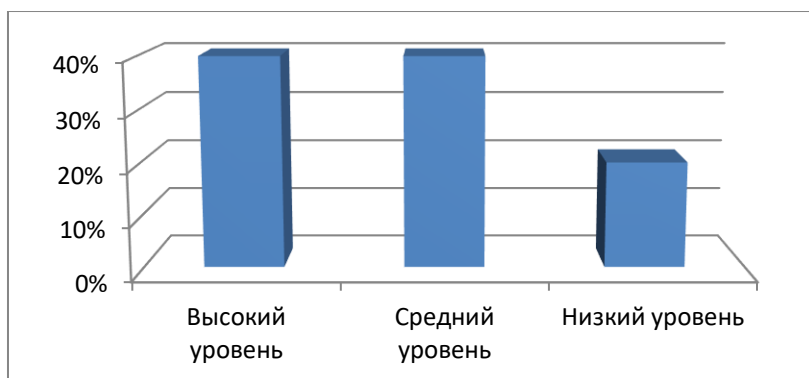


Рис. 4. Уровень развития пассивного и активного словаря

Количественный анализ выявил:

- высокий уровень развития пассивного и активного словаря у 40% детей (4 из 10); Средний балл – 2,2,-2,5. Пробы выполнены без ошибок или допущены 1-2 ошибки;

- средний уровень развития пассивного и активного словаря у 40% детей (4 из 10); Средний балл – 1,7-2,1. При выполнении проб допущены 3-4 ошибки;

- низкий уровень развития пассивного и активного словаря у 20% детей (2 из 10). Средний балл – 1,4-1,6. Пробы не выполнены, либо допущены 5 и больше ошибок.

V. Обследование грамматического строя речи

Анализ результатов исследования показывает, что навыки словоизменения и словообразования недостаточно сформированы у всех испытуемых. Средний балл – 1,7. Таблица №10 с результатами обследования

грамматического строя речи представлена в *Приложении 1*.

Проба, направленная на обследование умения образовывать существительные единственного числа во множественное выполнена всеми детьми не в полном объеме, с многочисленными ошибками (дом-домы; окна-окны; ухо-ухи; дерево-деревы; воробей-воробей; стул-стулы).

Наибольшее затруднение вызывало задание на преобразование существительного единственного числа в существительное родительного падежа множественного числа и употребление существительного единственного числа в творительном падеже (чего много в доме? окон; чего много в лесу? деревьев; кем доволен мальчик? рысей, рысем и т.д.).

В задании на употребление предлогов только Александр М. и Лидия К. показали высокие результаты. Такие предлоги, как «в», «из», «на» все дошкольники употребляли верно. Кира С., Амина Г. допускали ошибки в употреблении только сложных предлогов «из-за», «из-под». Лидия К., Александр М. заменяли сложные предлоги («из-за», «из-под», «между») на простые в употреблении предлоги («из», «под», «посередине»).

В пробах на словообразование самым трудным заданием было образовать сложные слова из двух слов. Самым доступным заданием для детей было образовать уменьшительную форму существительного. Наблюдались единичные ошибки (ключ-ключ, жук-жучок, дом-домик и т.д.), которые были самостоятельно исправлены детьми.

Кира С., Лидия К. допускали значительные ошибки в образовании прилагательных от существительных (шкаф из дерева-деревянный; машина из металла-металлическая; шапка из меха-меховая; кружка из фарфора-фарфоровая). Александр М., София Т. допускали 1-2 ошибки, которые могли исправить сами, либо после небольшой помощи педагога.

Амина Г., Савелий К. не смогли верно, выполнить задание на словообразование с помощью приставок. Все остальные дети справились с данной пробой только с дополнительной помощью экспериментатора.

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 5*.

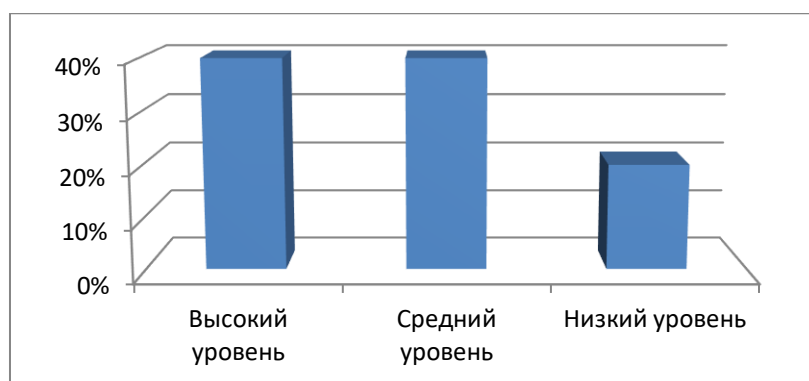


Рис. 5. Уровень развития грамматического строя речи

Количественный анализ выявил:

-высокий уровень у 40% детей (4 из 10). Средний балл -2-2,1. Пробы выполнены без ошибок или допущены 1-2 ошибки;

-средний уровень у 40% детей (4 из 10). Средний балл – 1,6-1,8. Пробы выполнены без ошибок или допущены 1-2 ошибки;

-низкий уровень у 20% детей (2 из 10). Средний балл -1,3-1,5. Пробы не выполнены, либо допущены 5 и больше ошибок.

Таким образом, у всех обследуемых дошкольников имеются нарушения употребления лексико-грамматических средств языка.

VI. Обследование уровня сформированности логико-грамматических конструкций

Таблица №11 с количественными результатами обследования представлена в *Приложении 1*.

Проведенный анализ результатов показал, что нарушение понимания простых флективных конструкций варьируется от 1,6 баллов до 2,1 баллов.

Значительные трудности были выявлены у Савелия К. и Амины Г., Лидии К. Детям было сложно сконцентрироваться на инструкции к заданию, они путали предметы. А также требовалась дополнительная помощь педагога в виде подсказок в заданиях на понимание флективных конструкций («покажи ключом карандаш», «карандашом-гребешок»). Остальные дошкольники справились с пробами, но с незначительными ошибками.

Был выявлен низкий уровень понимания дошкольниками активных конструкций, содержащих пространственные отношения, выраженные с

помощью пространственных понятий и предлогов. Средний балл – 1,7. У всех испытуемых отмечается непонимание отношений между предметами, их неустойчивость, слабость запоминания вербальной конструкции. Например, детям нужно было прослушать фразу и выбрать нужную картинку: «Тетрадь лежит на книге. Что лежит выше?». Матвей Б., Кира С. ответили, что выше лежит книга, обосновав это тем, что они не поняли задания.

У обследуемых отмечается нарушение понимания и квазипространственных представлений. Средний балл – 1,7.

Низкий уровень понимания конструкций был выявлен у Савелия К. и Амины Г. Средний уровень сформированности данных конструкций отмечается у остальных 8 детей. Они путались в своих ответах, но посредством повторного предъявления конструкции исправлялись.

Наибольшие трудности наблюдались при расшифровке активных обратных конструкций отражающие временные отношения. Средний балл – 1,5. Из-за отсутствия наглядной опоры, детям было очень сложно определить на слух одну правильную фразу из двух предложенных. Чаще всего не могли определить правильный ответ в следующих фразах: «Суббота после воскресенья. Воскресенье после субботы»; «Январь за декабрем. Декабрь за январем».

У детей также отмечается нарушение понимания активных конструкций, содержащих сравнительные отношения, средний балл – 1,5

Александр М., София Т. чаще всего путались в выборе правильной картинки-ответа в следующих фразах: «Пальма ниже ёлки. Что выше?»; «Корова тяжелее цыпленка. Кто легче?». Дети понимали свои ошибки и без дополнительной помощи исправляли их. У Матвея Б. наблюдались ошибки в выборе картинок-ответов, которые они могли исправить только при небольшой помощи логопеда.

Сравнительный анализ результатов позволил сопоставить полученные данные и выявить уровень сформированности логико-грамматических конструкций.

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 6*.

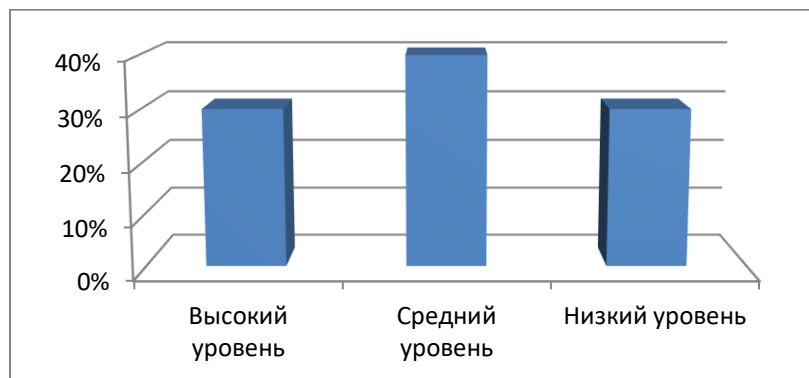


Рис. 6. Уровень сформированности понимания логико-грамматических конструкций

Количественный анализ выявил:

-высокий уровень у 30% детей (3 из 10). Средний балл – 2,2. Пробы выполнены без ошибок или допущены 1-2 ошибки;

-средний уровень у 40% детей (4 из 10). Средний балл – 1,6-2. Пробы выполнены без ошибок или допущены 1-2 ошибки;

-низкий уровень у 30% детей (3 из 10). Средний балл – 1-1,2. Пробы не выполнены, либо допущены 5 и больше ошибок.

Подводя итог, хочется отметить проблемные моменты при выполнении заданий: непонимание инструкций при первом предъявлении; потребность в помощи (наводящие вопросы, просьбы повторить задания); преимущественные ответы «наугад».

Данные трудности связываются нами со слабостью запоминания словесной инструкции (не удержание ее в полном объеме), со сниженным уровнем вербального внимания (концентрации на последовательности элементов конструкции, на языковом рисунке). Тем не менее, оказание помощи педагогом в выполнение проб улучшало показатели дошкольников в расшифровке логико-грамматических конструкций.

2.3. Анализ результатов обследования связной речи

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, у дошкольников низкий уровень понимания текста, как общего его смысла, так и скрытого. Исходя из набранных баллов по предложенным заданиям, были сформированы 3 группы детей, а также отмечены общие проблемные моменты при выполнении заданий на понимание различных типов текстов. Таблица №12 с результатами обследования понимания смысла текста представлена в *Приложении 1*.

В первую группу «достаточно успешные» вошли Всеволод Г., Федор Г., София Т. показавшие относительно поверхностный уровень понимания всех типов текстов. Средний балл – 2,3. У детей данной группы отмечались значительные трудности при ответе на вопрос: «Что самое важное произошло в рассказе?». Они не затруднялись в повествовательном тексте выделить главных героев рассказа, отличить их от второстепенных персонажей. Однако описывали главных героев только на основе ситуации в целом, затруднялись придумать название к тексту. Дети данной группы подробно и четко описывали поверхностные линии повествовательного текста, но не могли обобщить и раскрыть суть рассказов. С помощью наводящих вопросов логопеда, дошкольники смогли придумать наиболее подходящее название к тексту. С вопросами, которые были направлены на определение уровня понимания скрытого смысла сообщения, дети справились хуже всего.

Во вторую группу «средние по успешности» вошли Михаил К. Лидия К., Александр М., Матвей Б, средний балл варьируется от 1,3-1,6. Ответы детей на вопросы по всем типам текстов были неуверенные, неточные. Дошкольники путали логическую последовательность событий, а также синтаксическую связь между предложениями. Они не могли выделить основную мысль текста и правильно его озаглавить. Хуже всего дети давали ответы на вопросы по описательному тексту и тексту отражающий скрытый

СМЫСЛ.

В третью группу «не успешные» вошли Кира С., Амина Г., Савелий К. с относительно низким средним показателем – 1. Они не могли отличить главных героев от второстепенных, разделить значимые элементы содержания от малозначимых. Не получалось правильно устанавливать простейшие причинно-следственные связи. Дошкольники не могли точно определить смысл всех текстов. Их ответы сводились к перечислению запомнившихся им отдельных смысловых вех текста. Испытуемые не могли озаглавить рассказ, а если и придумывали название, то использовали слова или словосочетания из текста, не отражающие его смысл. Отвечать на вопросы по текстам всех трех типов речи дошкольникам было трудно.

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 7*.

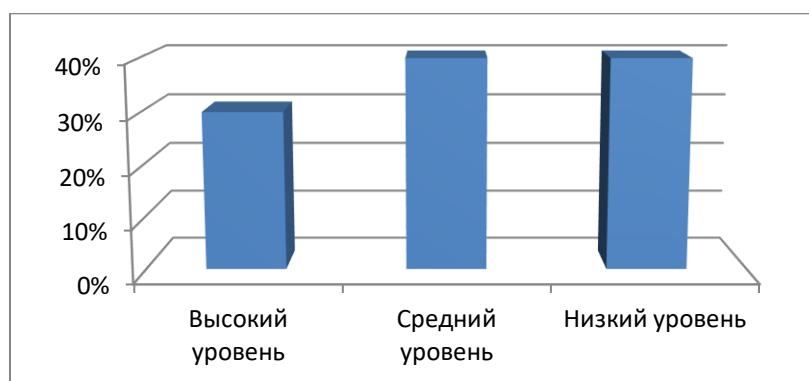


Рис.7. Уровень понимания смысла текста

Количественный анализ выявил:

-высокий уровень у 30% детей (3 из 10). Средний балл – 2.3. Отмечается понимание только поверхностного (бытового) смысла текста. Указывает одно (из 2-х и более) главное действующие лицо (предмет) в контексте описания ситуации в рассказе, которое больше всего запомнил ребенок. Пересказывает как ключевые элементы текста, так второстепенные, но может акцентировать внимание на значимых элементах. Придумывает название текста, отражающее главный смысл. Ребенок передает скрытый смысл через описание только ключевых элементов;

-средний уровень у 40% детей (4 из 10). Средний балл -1,3-1,6. Ребенок перечисляет всех действующих лиц (главных и второстепенных).

Рассказывает только о второстепенных элементах, не отражающих главный смысл текста. Придумывает название текста, опираясь на второстепенные элементы содержания, или отказывается от выполнения задания. Труднее всего было давать ответы на вопросы по описательному тексту и тексту отражающий скрытый смысл;

-низкий уровень у 40% детей (4 из 10). Средний балл – 1. Отмечается непониманием смысла текстов всех трех типов речи. Ребенок переходит на пересказ всего рассказа или отказывается от выполнения задания. Не умеет озаглавливать рассказ или придумывает название, используя слово или словосочетания из текста, не отражающие его смысл.

Для обследования сформированности умения дошкольником пересказывать текста с помощью картинок и без наглядной опоры предлагались – описательный и повествовательный текст, текст со скрытым смыслом. Данные виды заданий были предложены с целью исследования способности к пониманию ситуации и предвосхищению событий.

Как показывают полученные данные, результаты передачи содержательной структуры текстов всех видов детьми находятся на низком уровне, средний балл – 1,5. Таблица №13 с результатами обследования навыка пересказа представлена в *Приложении 1*.

Дети передавали содержание текста с помощью наглядных материалов более полно, чем без них. Часть содержательной структуры текстов «терялась» при оречевлении, наблюдался видимый дефицит речевых средств.

При передаче содержательной структуры текстов описательного типа №4 с помощью картинок, Всеволод Г., Михаил К., Федор Г., София Т. смогли определить ключевые (значимые, смыслообразующие) элементы сюжета. Отразили большую часть качеств и свойств описываемых предметов и определяли их назначения. У Лидии К., Александра М. отмечались ошибки при определении причинно-следственных связей, а также пропуски небольших фрагментов, связывающих все изображения в один сюжет. У всех испытуемых отмечались затруднения в отождествлении пространственных

отношений между объектами («слева», «справа», «между»). Амина Г., Савелий К. ошибались при раскладывании картинок и могли передавать данный тип текста, как текст повествовательного типа.

Пример пересказа текста №4 (без картинок) Лидией К.: *«Сидел Айболит за столом за своим и ждал зверев. Первая мышка пришла и у нее болела лапа. Потом пришел пес и у него болел нос и, и потом лиса у него за спиной была и у нее болела. У коровы и медведя, у них болело горло».*

Пересказ Лидии К. и Александра М. ограничился лишь определением второстепенных элементов предложенного текста, без установлений связей между ними, что характеризует фрагментарное понимание текстов. Пересказ так же сводился к простому перечислению действующих лиц (предметов).

Например, Кира С. пересказала текст №4 следующим образом: *«Доктор Айболит...он лечил зверей...телефон...мышка...лапка и лиса...корова, горло...собака нос...еще микстуры».*

Для Кира С., Матвея Б. был более характерен пропуск, действующих лиц (предметов) и предметных связей. Так же наблюдалось включение лишних действующих лиц (предметов) и предметных связей, искажающих реальный образ содержания текста.

Например, Федор Г. при передаче содержания текста без наглядной опоры включил несколько дополнительных персонажей. Эти персонажи были изображены на картинках, использованных ранее как дополнительные в первой части эксперимента, которая предполагала передачу текстов с использованием картинок: *«Айболит сидел за столом, ждал он зверей. Первая к нему пришла мышка, второй пришла корова, третий пришел медведь, четвертый пришел бегемот, пятой пришла лиса, шестой пришел лев, собака пришла, а седьмой пришел тигр».*

При передаче содержательной структуры текста повествовательного типа №5, Всеволод Г., Михаил К., Федор Г., Александр М. смогли передать значимые элементы сюжета и определить причинно-следственные связи с помощью серии картинок лучше, чем без них. У Лидии Т., Матвея Б.,

Софии Т. при пересказе с наглядной опорой и без нее, наблюдались такие недочеты, как опускание некоторых важных деталей, а также длительные паузы с поиском подходящего слова. Пересказ Амины Г., Савелия К. был недостаточно содержательный, наблюдались отдельные смысловые несоответствия, а также синтаксические и лексические затруднения.

Кроме того содержание исходных текстов у старших дошкольников в ряде случаев расширялось внеконтекстной системой образов, сложившейся в предыдущем опыте детей. При пересказе текста №5 повествовательного типа дети использовали образы Курочки Рябы, Мухи – Цокатухи и т.д.

Например, пересказ текста №5 Александра М.: *«Курочка Ряба зовет на день рождения. Пришла мышка... Норушка с пирогом, а потом появилась лягушка с тарелкой с фруктами. Курочка положила на стол и в чашку налила чай»*.

Результаты пересказа текста №6 со скрытым смыслом так же были заметно ниже. После пересказа текста данного типа детям задавали дополнительные вопросы о смысле услышанного. Все дошкольники испытывали трудности с объяснением смысла текста. Всеволод Г., Федор Г., София Т. не в полной мере поняли скрытый смысл, лишь частично смогли отразить его понимание в своих ответах, даже при хорошей передаче содержательной структуры текста с помощью наглядных средств и без них. Матвей Б., Александр М., Лидия К., Михаил К. не смогли обнаружить скрытый смысл, содержание текста передали очень кратко и только на основе картинок. Были отмечены незначительными нарушениями связности, а также с грамматическими ошибками. Кира С., Амина Г., Савелий К. также не смогли выделить скрытый смысл. Пересказ был недостаточно содержательный, не соблюдалась логическая последовательность, дети не понимали связь между картинками в сюжетной серии.

Все дошкольники часто нуждались в помощи педагога, которая заключалась в уточняющих и наводящих вопросах.

По результатам количественно-качественной оценки полученных

данных дошкольники были поделены на группы по уровню успешности. В соответствии с этим дети были поделены на три уровня.

Изобразим полученные данные графически на *рисунке 8*.

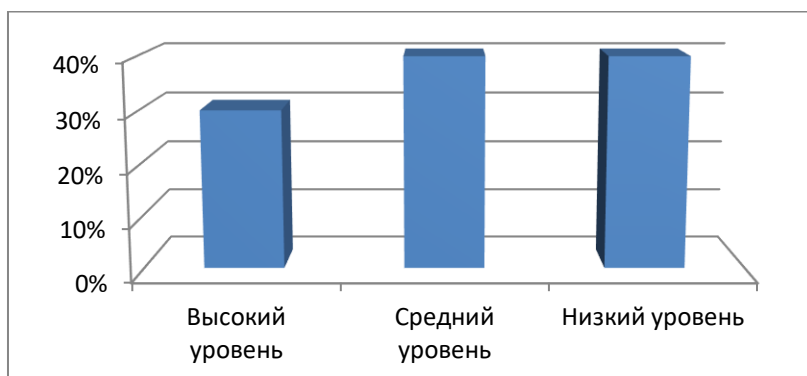


Рис.8. Уровень сформированности навыка пересказа

-высокий уровень у 30% детей (3 из 10). Средний балл – 2. Ребенок смог отличить главных от второстепенных героев, но только в контексте описания ситуации в рассказе, которое больше всего он запомнил. Смог обобщить и раскрыть смысл рассказов (описательного и повествовательного типа) лучше всего при пересказе с помощью серии картинок. Не в полной мере понял скрытый смысл, лишь частично смог отразить его понимание в своих ответах;

-средний уровень у 40% детей (4 из 10). Средний балл – 1,3-1,6. Ребенок не смог правильно установить простейшие причинно-следственные связи, перечислить всех действующих лиц. Составить рассказ смог только о второстепенных элементах, не отражая главный смысл текстов повествовательного и описательного типа. Пересказ с наглядной опорой и без нее отличался фрагментарностью и краткостью изложения. Скрытый смысл мог, как выделяться ребенком, так и не выделяться;

-низкий уровень у 40% детей (4 из 10). Средний балл – 1. Ребенок не смог отличить главных персонажей от второстепенных, разделить значимые элементы содержания от малозначимых, точно понять, о чем текста разных типов речи. Пересказ сводился к перечислению отдельных смысловых вех текста или вовсе отказывались от выполнения задания. Скрытый смысл не выделяется.

Таким образом, у всех испытуемых детей были выявлены в той или иной степени нарушения связного устного высказывания.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

При проведении констатирующего эксперимента было выявлено, что у обследованных детей в разной степени выраженности нарушена моторная сфера. Средние и низкие показатели уровня сформированности общей, мелкой и артикуляционной моторики свидетельствуют о наличии органического поражения ЦНС.

Исследование звукопроизношения показало, что у 100% детей нарушения имеют полиморфный характер. Большой процент дефектов наблюдался в антропофонической группе, где дети чаще наблюдалось отсутствие звуков и искажение: [С], [Ш], [Р], [Р`], [Л]. Проанализировав результаты, можно сказать, что причиной дефектного звукопроизношения стала несформированная артикуляторная база звуков, а также низкий уровень развития общей и мелкой моторики.

При исследовании фонематических процессов было отмечено, что детям было трудно различить между собой свистящие-шипящие и соноры [Р]-[Л], а также определить последовательность и количество звуков в двусложных словах. Причиной недоразвития фонематического слуха, из-за чего возникло не различение фонем близких по звучанию, а, следовательно, и нарушения звукового анализа являются трудности в произношении.

Уровень развития пассивного и активного словаря у испытуемых детей ниже нормы. Дети затруднялись назвать слова и показать картинки из лексических тем: деревья, цветы, строительный и специальный транспорт, рыбы, оружие, настольные игры. Отмечались трудности в обозначении качеств предмета по его назначению, ориентации в пространстве. При обследовании грамматического строя у всех детей имелись нарушения словообразования и словоизменения. Дети показали низкие результаты при преобразовании единственного числа существительных во множественное и

при образовании сложных слов. Взаимосвязь нарушенных функций показала зависимость всех компонентов речи между собой и их влияние на развитие лексико-грамматических средств языка.

У испытуемых дошкольников выявлен средний и низкий уровень понимания логико-грамматических конструкций языка. Это обусловлено замедленным темпом усвоения грамматических форм, морфологической и синтаксической систем языка. Отмечается недостаточная сформированность пространственных представлений, непонимание отношений между предметами, их неустойчивость. Наибольшие трудности наблюдались при расшифровке активных конструкций отражающие временные и сравнительные отношения.

Анализируя результаты обследования связной речи можно сказать, что понимание устных текстовых сообщений детьми с общим недоразвитием речи III уровня находится на более низком уровне. Наиболее легкими для передачи содержательной структуры оказались тексты повествовательного типа. Наибольшие затруднения вызвали тексты со скрытым смыслом. Были выявлены следующие особенности:

- затруднения в отождествлении пространственных отношений между объектами, что иногда приводило к передаче описательных текстов как текстов повествовательного типа, к упрощению структуры текстов;

- пропуск значимых элементов сюжета и нарушение причинно-следственных связей между ними;

- включение лишних элементов сюжета и предметных связей, искажающих реальный образ содержания текста, расширение содержания исходных текстов внеконтекстной системой образов, сложившейся в предыдущем опыте детей;

- явные трудности при выделении скрытого смысла текста;

- не умение составлять пересказ.

Выявленные нарушения моторной сферы и звукопроизношения, указывает на наличие клинического диагноза – псевдобульбарная дизартрия.

Низкий уровень развития лексико-грамматической стороны речи, логико-грамматических конструкций языка и связной речи у детей старшего дошкольного возраста подтверждает психолого-педагогическое заключение - общее недоразвитие речи III уровня.

Таким образом, нарушение звуковой стороны (фонетики), смысловой стороны (лексики, грамматики), а также низкий уровень овладения пониманием логико-грамматическими конструкциями тормозят развитие процессов понимания текста у старших дошкольников с ОНР.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОЦЕССОВ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У ДЕТЕЙ С СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

3.1. Цель, задачи, принципы и методы работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Вопросами организации и выбора методических приемов логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, дизартрию, занимались О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Архипова, Г. В. и другие.

Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова обращали особое внимание на необходимость формирования лексико-грамматических конструкций [44]. Вопросами коррекции лексико-грамматической стороны речи у дошкольников занимались ведущие специалисты Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Н. А. Чевелева, Р. Е. Левина и другие [20; 22; 43].

Изучение проблемы формирования логико-грамматических конструкций языка у детей с общим недоразвитием речи отмечено в работах Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, Л. В. Ясман, О. Е. Грибовой, Ю. А. Шулекиной [17; 45; 51].

В. П. Глухова, Т. А. Ткаченко, Т. В. Филичева, Г. В. Чиркина, В. К. Воробьева в своих работах описали методики по развитию связной речи [12; 16; 40].

Цель логопедической работы – развитие процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для осуществления цели логопедической работы были поставлены следующие задачи:

- определить основные этапы и направления работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

-определить сроки реализации коррекционно-логопедической работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

-подобрать и разработать комплекс методических мероприятий по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Логопедическое воздействие по совершенствованию навыков, обеспечивающие процесс понимания и воспроизведения текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи осуществлялось с учетом общедидактических и специфических принципов, разработанных Л. С. Выготским, Р. Е. Левиной, А. А. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним.

Общедидактические принципы доступности, наглядности, последовательности, сознательности, активности и принцип индивидуального подхода.

Специфические принципы:

1. Принцип системности. Заключается в грамотном планирование системного обучения и осваивание всяческих лексико-грамматических категорий, необходимых для формирования языка как целостного процесса образования, так как структурные компоненты речи взаимодействуют.

2. Принцип развития. В процессе логопедической работы задания и лексический материал должны постепенно усложняться по мере речевых и когнитивных возможностей ребенка.

3. Принцип учета ведущей деятельности. Для детей дошкольного возраста ведущим процессом познания является игровая деятельность. Поэтому освоение и закрепление приобретенных навыков и умений должно пройти для ребенка незаметно, естественным путем. Именно через игру ребенок будет сосредотачиваться не на обучающей ее стороне, а на игровой.

4. Принцип учета возрастных особенностей предполагает, что содержание, формы и методы организации деятельности должны изменяться с учетом возрастных этапов.

5. Принцип дифференцированного подхода. Он осуществляется на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных способностей ребенка. В процессе коррекционной работы учитываются общие и специфические особенности развития аномальных детей.

6. Принцип поэтапности. Логопедическая работа осуществляется поэтапно, формируя предпосылки, позволяющие переходить от одного этапа к другому.

7. Принцип комплексности. Коррекционное обучение ведется сразу по нескольким направлениям: развитие анализа и синтеза неречевой ситуации, овладение синтаксическими моделями, овладение морфолого-синтаксическими средствами связи слов с предложением, формирование лексики. Идет сопутствующая работа по развитию внимания, памяти, мышления. Например, систематические упражнения на постановку ритма и выполнения заданий по развитию речевой, общей и мелкой моторики, дают хорошие результаты. Работая над грамматикой, можно одновременно отрабатывать понимание логико-грамматических конструкций.

Методики Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, А. В. Семенович были взяты за основу при составлении коррекционной работы. Также в основу методики логопедической работы положены исследования Е. Ф. Архиповой. При планировании коррекционно-развивающей работы учитывались методические рекомендации и других авторов: Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Т. А. Ткаченко, Т. В. Тумановой, В. П. Глухова, Т. А. Алтуховой и др.

Алгоритм работы включает в себя следующие направления:

- развитие моторной сферы;
- коррекция звукопроизношения;
- развитие фонематических процессов;
- совершенствование системы формирования лексико-грамматических конструкций;

- развитие уровня понимания логико-грамматических структур языка;
- развитие процессов понимания текстов;
- вырабатывание выразительных связных высказываний и речевой коммуникации.

Формирующий этап исследования был реализован с 15.09.2022 по 15.03.2023 года на базе МАДОУ детский сад №133 г. Екатеринбурга. Участие приняли 10 детей (экспериментальной группы) с логопедическим заключением: ОНР III уровня, псевдобульбарная дизартрия. Данные заключения подтверждены результатами констатирующего эксперимента.

Занятия в экспериментальной группе строились с учетом тематического планирования для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по программе Н. В. Нищевой. Календарно-тематический план представлен в *Приложении 5*.

Согласно разработанному плану занятий, с каждым дошкольником проводились: 1 раз в неделю индивидуальное занятие по постановке, или автоматизации, дифференциации звуков продолжительностью 15-20 минут; 1 раз в неделю групповые занятия по формированию лексико-грамматических средств языка или по развитию речи, нацеленные на совершенствование навыков, обеспечивающие процесс понимания и воспроизведения текста у дошкольников, продолжительностью 25-30 минут.

В общей сложности было проведено 48 занятий, из которых 24 индивидуальных и 24 подгрупповых. Занятия разделены на подготовительный этап и основной. На каждом этапе планировалось проведение 12 индивидуальных занятий и 12 подгрупповых. Работа по развитию процесс понимания текста у дошкольников проводилась, как индивидуально с каждым испытуемым, так и в подгруппах.

На основании индивидуальных данных диагностики, на каждого обследуемого ребенка был составлен перспективный план коррекционной работы, которые представлены в *Приложении 6*. С учетом перспективного плана были разработаны индивидуальные и подгрупповые конспекты

занятий. Примеры конспектов представлены в *Приложении 7*.

3.2. Содержание логопедической работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

На основе результатов констатирующего эксперимента было определено содержание логопедической работы, в которое включен комплекс методических мероприятий, направленных на развитие процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На каждом занятии были поставлены следующие задачи:

- развивать слуховое внимание через целенаправленное восприятие речи педагога и других людей;
- формировать умение отвечать на вопросы педагога полными, развернутыми предложениями;
- формировать навык оформления связного высказывания при описании картин и действий, изображенных на них;
- расширять, обогащать и активизировать лексический словарь;
- формировать грамматически правильную фразовую речь.

I этап (подготовительный)

Цель – развитие функционального базиса понимания текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

С учетом клинического варианта речевой патологии в коррекционной работе со всеми детьми экспериментальной группы была предусмотрена работа по следующим направлениям:

- развитие моторной сферы (общая, мелкая, артикуляционная моторика);
- коррекция звукопроизносительной стороны речи;
- развитие фонематических процессов;

- работа над нормализацией речевого и неречевого дыхания;
- развитие интонационных средств речи.

На данном этапе также были включены направления, которые способствовали развитию понимания устной речи у дошкольников.

Работа была направлена на развитие лексико-грамматических категорий:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности;
- формирование семантической структуры слова;
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь;
- формирование словообразования (существительных, глаголов, прилагательных) и работа над родственными словами;
- формирование словоизменения (существительных, глаголов, прилагательных).

Работа была направлена на формирование понимания логико-грамматических конструкций языка:

- формирование пространственных представлений;
- уточнение значения слов в контексте логико-грамматических конструкций;
- формирование понимания конструкций отражающие пространственные, временные и квазипространственные отношения.

Развитие моторной сферы, коррекция звукопроизношения

1. Развитие общей моторики

На этом этапе проводится работа по развитию статической и динамической координации движений со всеми испытуемыми на логопедических занятиях на этапе физминутки. Упражнения, которые применялись для развития общей моторики: «Белочка», «Весна пришла», «Веселый ручеек», «Облака». Проведение физминуток являются неотъемлемой частью занятий,

так как они способствуют активизации, смене деятельности во время занятий, что хорошо влияет на образовательный процесс. Комплекс упражнений представлен в *Приложении 4*.

2. Развитие мелкой моторики

Работа над мелкой моторикой включена в индивидуальных и подгрупповых занятиях, и проводится на этапе пальчиковой гимнастики со всеми исследуемыми детьми. Для развития статической и динамической организации движений в мелкой моторике предлагались упражнения с опорой на различные виды работ, которые представлены в *Приложении 4*. Параллельно шла работа над улучшением темпа выполнения упражнений. Также проводились динамические упражнения для свободных движений руки; работа с карандашом, кисточкой, с ножницами, пластилином; работа с конструктором (шнуровки, мозаики, обведение по контуру).

Различные виды упражнений пальчикового тренинга также применялись во время работы по коррекции звукопроизносительной стороны речи. На занятиях по связной речи использовался пальчиковый театр по сказке «Теремок».

3. Развитие мимической и артикуляционной моторики

Коррекция недостатков мимической моторики параллельно велась с развитием артикуляционной моторики. Для устранения нарушений мы проводили самомассаж и мимическую гимнастику.

Для развития мимических мышц также в работе применялись мимические игры под счет и музыку из логоритмики. На материале стихотворений и кубика с изображением различных эмоций работали тоже над улучшением мимических поз.

Мимическую гимнастику была включена как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях у всех исследуемых детей. Комплекс игр и упражнений представлен в *Приложении 4*.

Развитие артикуляционной моторики проходит на этапе артикуляционной гимнастики. На логопедических занятиях применялись

упражнения для подвижности органов артикуляционного аппарата, отработки положений губ, мягкого неба, языка, необходимых для правильного произнесения, как для всех звуков, так и для каждого звука определенной группы [21]. Материал подбирался с соблюдением определенной последовательности – от простых упражнений к более сложным.

1. Для свистящих звуков: «Заборчик», «Месим тесто», «Трубочка», «Чистим зубки», «Блинчик», «Маляр», «Загнать мяч в ворота», «Кошечка сердится», «Ветерок». Данные упражнения применялись в работе с Всеволодом Г., Михаилом К., Федором Г., Лидией К.

2. Для шипящих звуков: «Бублик», «Месим тесто», «Блинчики», «Чашечка», «Качели», «Грибок», «Парус». Данные упражнения применялись в работе с Александром М.

3. Для сонорных звуков: [Л] – «Пароход гудит», «Поймай мышку», «Блинчик»-«Иголочка», «Маляр», «Качели», «Почистим зубки». Упражнения использовались в работе с Федором Г., Лидией К.

[Р], [Р'] – «Индюки болтают», «Маляр», «Дятел», «Лошадка», «Грибочек», «Гармошка», «Барабанщик». Упражнения применялись в работе с Михаилом К., Федором Г., Лидией К., Александром М.

Описание упражнений артикуляционной гимнастики представлено в *Приложении 4*.

При обследовании у Михаила К. была отмечена саливация. На занятиях также проводилась работа по ее коррекции. Воспитанника учили подсасывать слюну с сомкнутыми губами; глотать слюну с запрокинутой головой; глотать слюну в обычном положении головы. Перед началом упражнений, ребенку напоминалось о необходимости проглатывания слюны.

4. *Коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация)*

Первым этапом идет постановка нарушенного звука. С помощью принципа индивидуального подхода определялся способ постановки и

коррекции нарушенных звуков: по подражанию, механический, смешанный. Постановка звуков проводилась на индивидуальных занятиях.

Далее идет 2 этап – автоматизация звука в речи изолировано, через слоги, слова, словосочетания, предложения. Детям предлагались тексты, насыщенные тем звуком, который необходимо было закрепить. В тоже время работали над формированием лексико-грамматической стороны речи. Этап автоматизации поставленных звуков проводился индивидуально или в подгрупповых занятиях.

Завершающий этап – это дифференциация, которая проводится после отработки фонем из каждой группы, сходных по звукопроизношению или артикуляции. На данном этапе идёт работа над формированием умений различать оппозиционные звуки и правильным употреблением их в собственной речи.

Конспект индивидуального занятия по дифференциации звуков [С]-[Ш] представлен в *Приложении 7*.

5. Развитие фонематических процессов

Работа над звукопроизношением шла одновременно с развитием фонематического слуха и восприятия. На этом этапе детям предлагались упражнения направленные:

- на дифференциацию звуков по тональности, длительности, высоте: «Поймай звук», «Жмурки с голосом», «Найди пару»;
- на узнавание заданного звука среди других фонем: «Определи место звука в слове», «Хлопни, если в слове есть звук»;
- по воспроизведению ритмического рисунка на слух: «Прохлопай как я», «Простучи за мной»;
- по различению звуков, близких по моторным или слуховым свойствам: «Подними нужный символ» [20].

Комплекс упражнений и их описание представлено в *Приложении 4*.

Данный этап работы проводился со всеми воспитанниками, как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях.

6. Работа над нормализацией речевого и неречевого дыхания

Воспитанников необходимо было научить правильно, дышать. Делать бесшумный вдох через нос, не поднимая плечи и плавный, ровный, без напряжения выдох. Для достижения этих целей на логопедических занятиях предлагались кратковременные упражнения на выработку плавного, длительного речевого выдоха. Для воспитания внеречевого дыхания, проводилась статическая дыхательная гимнастика, при которой дети учились быстрому вдоху и плавному, равномерному выдоху без фонации. Предлагались упражнения: «Подуй на предмет», «Задуй свечу». Игры: «Сердитый ежик», «Мычалка», «Мыльные пузыри», «Шторм в стакане», «Подуем в трубочку», «Нырятьщики». Подробное описание упражнений и игр

Все отработанные умения закреплялись и использовались детьми в действительности. Так, например, с воспитанниками Федором Г. и Лидией К., на занятиях по постановке звука [С] применялось упражнение «Насос». С помощью него дошкольники не только работали над дыханием, но и отрабатывали изолированное произношение звука.

7. Развитие интонационных средств речи

Все эти компоненты тренируются с помощью игровых сюжетов на основе стихотворений, скороговорок, самостоятельного рассказывания. Для общего понимания о компонентах интонационной выразительности, детям предлагалось поупражняться на играх «В зоопарке», «Летний день», «В лесу». Работа по развитию отдельных компонентов проводилась со всеми испытуемыми детьми, как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых.

Детей необходимо учить говорить внятно и в среднем темпе. Для этого в работу были включены упражнения, нацеленные на развитие понимания ребенком связи между темпом речи и смыслом высказывания (упражнение «Муха-Цокотуха»); на координацию темпа движений и темпа речи (упражнения «На крыше» «Курочка и цыплята», «Поехали, поехали»); на

побуждение детей движениями воспроизводить темп, задаваемый логопедом в речи (упражнение «Барабанщик»).

Подробное описание упражнений и игр представлено в *Приложении 4*.

Работа по развитию лексико-грамматических категорий

На занятиях знакомили детей с каждой новой лексико-грамматической категорией. Этапы логопедической работы по формированию лексики:

- обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в словаре;
- закрепление и уточнение словаря;
- активизация словаря. Научить детей осмысленно пользоваться словами в своей речи, переводить слова из пассивного состояния в активное;
- устранение из речи нелитературных слов (жаргонные, диалектные, просторечные).

Обогащение словаря осуществлялось на материале имен существительных, глаголов, прилагательных и наречий.

В логопедической работе по расширению номинативного словаря особое внимание мы уделили усвоению обобщающих понятий, слов, обозначающих части тела и части предметов, а также тем словам, которые вызвали наибольшие трудности у дошкольников, например: сова, филин, цапля, аист, кабан, леопард и др.

Расширение объема словаря существительных – учили детей выделять название предметов, конкретизировать и расширять значения слов по основным лексическим темам, подбирать синонимы и антонимы.

На последующих этапах работы проводилось расширение объема обобщающего понятия за счет малопродуктивных слов.

Примеры игр и упражнений: «Измени слово», «Кто что делает?» (обогащение глагольного словаря); «Назови одним словом», «Расскажи какой?» (обогащение словаря на материале имен существительных, глаголов, прилагательных, наречий); «Скажи наоборот» (работа над антонимами); лото

«Овощи-фрукты», «Осень», «Дикие и домашние животные» (обогащение активного и пассивного словаря по разным лексическим темам).

При овладении каждым новым словом оно вводилось в определенное семантическое поле, и уточнялись его связи с другими словами данного семантического поля, обращая внимание ребенка на то, почему это слово объединялось с другими.

Учитывая тесную связь процессов развития лексики и словообразования, в содержание работы включены и задания на словообразование, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закреплений связей между словами.

Логопедическая работа, направленная на формирование словообразования существительных, глаголов, прилагательных происходила последовательно-параллельно.

Этапы логопедической работы по формированию словообразования:

- закрепление продуктивной модели словообразования;
- работа над словообразованием менее продуктивных моделей;
- работа над закреплением семантики и звучания непродуктивных моделей словообразования.

Примеры игр и упражнений: «Новые слова» (образование имен прилагательных от существительных): шарф из шерсти-шерстяной, стакан из стекла-стеклянный; «Расскажи, из чего какой?: сок из апельсинов-апельсиновый, лавка из дерева-деревянная; «Скажи ласково» (употребление имен существительных и прилагательных в уменьшительно-ласкательной форме): гриб-грибочек, заяц-зайчик.

Логопедическая работа по формированию словоизменения у дошкольников с ОНР строилась поэтапно.

На первом этапе формируются простые по значению формы и продуктивные модели:

- происходит дифференциация имен существительных

именительного падежа единственного и множественного числа;

- согласование существительных и глаголов настоящего времени третьего лица в числе.

На втором этапе ведется работа над следующими формами словоизменения:

- понимание и употребление предложно-падежных форм существительного единственного числа (подъехать к городу, добраться до города);

- закрепление беспредложных форм существительного множественного числа;

- дифференциация глаголов первого, второго, третьего лица настоящего времени;

- согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;

- согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

Третий этап является заключительным и предполагает закрепление более сложных форм словоизменения.

Примеры игр и упражнений: «Один-много», «Что ты надеваешь», «Кто, что любит», «Кому что?», «У кого детеныши», «Назови правильно».

Пример конспекта подгруппового занятия по формированию лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста с ОНР представлен в *Приложении 7*.

Работа по формированию понимания логико-грамматических конструкций языка

Работа по развитию лексической стороны речи и грамматического строя ведет к развитию практического овладения логико-грамматическими отношениями у дошкольников.

Деятельность началась со знакомства частей тела, дифференцируя представления детей о верхних, нижних, правых, левых, фронтальных,

боковых его частях. Применялись нейроигры: «Ухо-нос», «Лягушка».

Далее в работу включались упражнения на определение направлений в пространстве «влево-вправо», «вперед-назад», «близко-далеко». Применялись дидактические игры «Зеркало», «Телевизор», «Найди клад», «Солнечный зайчик». В работу на дифференциацию звуков [С]-[Ш], например, включали игру «Слева-справа» (слева-шарф, справа-шапка и т.д.).

После отрабатывались умения детей ориентироваться на плоскости (на листе бумаги). Знакомили детей с понятиями: в середине, в центре, верхняя и нижняя сторона и т.д. Использовались графические диктаты по различным лексическим темам, «игры-ходилки» с камешками марблс.

Формирование простых флективных конструкций

Для отработки данного типа конструкций, ребенку предлагались следующие задания:

«Покажи» – «Положи»

-ручку линейкой – ручку справа от пуговицы;

-линейку ручкой – вилку справа от ложки;

-правым мизинцем – правое ухо;

-левым мизинцем нос.

«Покажи на рисунках»

-где внучка бабушки – где мама дочки;

-где бабушка внучки – где дочка мамы.

Формирование «квазипространственных» представлений

В работу вводились сначала предлоги и предложно-падежные конструкции. Работали сначала над пониманием простых предлогов (в, под, на), затем над пониманием сложных (из-за, из-под, между и т.д.). Предлагалась дидактическая игра «Солнышко», «Ромашка» (составить предложения с предлогами-лучиками, ромашками), «Четвертый лишний». Далее обучали различать предлоги и употреблять в устной речи.

Формирование сравнительных и временных конструкций

Пополняли словарь антонимами по каждой лексической теме. Следом

каждое изученное слово-антоним подкреплялось вопросами-ответами: Что выше, дом или кошка? Что длится меньше, год или неделя? Покажи на рисунке, кто старше? А кто моложе? и т.д. С каждым разом задания постепенно усложнялись, например, предлагалось сравнение не двух предметов, а трех. Также детям предлагалось задания, где нужно определить, например, какая из двух фраз «весна бывает перед летом» или «лето бывает перед весной» является правильной и др.

Примеры и описание упражнений, игр представлены в *Приложение 4*.

II этап (основной)

Цель – развитие процессов понимания текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи через составление рассказов, пересказов с использованием усвоенных лексико-грамматических и логико-грамматических навыков.

Было определено три этапа работы и на каждом из них выделены направления.

1. Формирование навыка понимания текстов без скрытого смысла:

-развивать навык понимания ключевых элементов в предложениях текста;

-развивать навык выделения элементов в контексте блока содержания:

- деление смысловой фразы на словосочетания;
- деформирование конструкций блока;
- замена ключевых элементов (главных членов предложения или смысловых фраз) на синонимы.

-развивать навык понимания общего содержания текстов через предъявление картинок с лишним действием, картинок-нелепиц и подбор названия для рассказа.

2. Формирование навыка понимания текстов со скрытым смыслом:

-развивать навык понимания общего содержания текста;

-развивать навык выделения темы, отражающей подтекст (скрытый смысл) при помощи синонимии, а также демонстрации картинок разной

модальности.

3. Формирование навыка самостоятельного рассказывания:

- обучение рассказыванию по одной и серии сюжетных картин;
- обучение пересказу текстов;
- обучение творческому рассказыванию.

Также на занятиях закрепляли правильное лексическое, грамматическое, логическое оформление речевого высказывания и развивали самоконтроль за собственной речью.

Содержание заданий было разработано таким образом, чтобы дети имели возможность проявить результаты понимания, как в вербальном плане, так и в плане действия.

В начале работы на 1 этапе, детям предлагалось прослушать текст. С помощью вопросов (Кто? Что делал? Где? Что случилось? Что получилось по итогу?) логопед вместе с ребенком определял главные компоненты текста. Вопросы строились в соответствии со спецификой построения повествовательного текста: действия протекают во времени одно за другим.

Далее логопед предлагал ребенку обратить внимание на связь ключевых слов с другими словами в контексте и выделить «важные слова» внутри предложения. Например, был предложен рассказ Л. Воронковой «Маша-растеряша».

Следующий прием с текстом, заключался в его деформировании. Например, детям необходимо было вспомнить рассказ по пиктограмме. Затем предлагалось выложить в нужной последовательности, перепутанные составные части текста (поменять местами картинки). Также предлагались упражнения «Предложение сломалось», «Исправь ошибку».

Задания на понимание общего содержания текстов через предъявление картинок с лишним действием, заключалось в том, что педагог читает текст и просит ребенка найти «чужую часть» среди предложенных сюжетных картинок. Сначала демонстрировали картинки содержащие фрагмент из другого рассказа. Затем предлагались картинки близкие к тексту, но

искажающие его содержание. Например, был предложен, рассказ Н. Носова «Заплата» и иллюстрации Е. Васильевой. Упражнения и игры: «Есть ли ошибка в рисунке?»; «Найди расхождения между рассказом и картинкой».

В начале работы на 2 этапе, по формированию навыка понимания текстов со скрытым смыслом, логопед помогал детям выделять важные элементы (фразы) в тексте. Фразы изменялись педагогом так, чтобы ребенок понимал ее, ориентируясь на собственные знания. Затем помогал проследить причинно-следственные связи событий. На основе этого детям необходимо было дать ответы на вопросы, например: «Почему автор рассказал нам об этом?», «Что самое главное он хотел нам передать?». По необходимости задавались дополнительные вопросы, связанные с переносным значением в содержании рассказа.

Рассмотрим данное задание на примере рассказа «Торопливый ножик» Е. Пермяка. Были определены ключевые элементы рассказа: Митя строгал палочку. Палка кривая получилась. Нож плохой. Папа Вити показал, как необходимо ножик «терпению учить». Митя «научил» ножик красиво строгать.

Примеры дополнительных вопросов и ответов на них:

-Витя учил нож терпению? - Нет, он сам учился терпению;

-Что самое главное хотел нам передать автор? - Чтобы получилось красиво и хорошо, необходимо терпение.

Работа 3 этапа по обучению рассказыванию строилась на основе методики В. П. Глухова, путем разноплановых занятий: занятие по пересказу; занятие по обучению рассказыванию по одной и серии сюжетных картинок; занятие обучения описанию предметов; занятие по обучению рассказыванию с элементами творчества.

Детей учили строить разные типы текстов (повествование, описание, рассуждение) с соблюдением их структуры и разных типов внутритекстовых связей. Поначалу обучение осуществлялось с использованием наглядных средств (сюжетных и предметных картин, рисунков детей), а затем без опоры

на них.

При обучении рассказыванию по одной и серии сюжетных картин были применены следующие приемы:

- предварительный разбор сюжетной (серии) картинки с выделением основных смысловых элементов, последовательностей событий и т.д.
- придумывание названия для одной или серии сюжетных картинок;
- составление рассказа по образцу.

Обучение пересказу текстов:

- совместный пересказ с педагогом;
- беседа по содержанию рассказа с помощью картинок;
- проведение лексико-грамматических упражнений подготавливающие детей к составлению связного высказывания;
- пересказ с помощью заранее составленного плана;
- пересказ текста от лица главного персонажа;
- пересказ текста по цепочке.

Обучение творческому рассказыванию:

- составление рассказа с помощью вспомогательных вопросов;
- составление рассказа по составленному плану;
- составление рассказа по цепочке.

При работе с текстами повествовательного типа, педагог вместе с детьми разбирал каждое произведение в вопросно-ответной форме. Дети определяли основные моменты сюжетных действий, их последовательность (упр. «Что было сначала, а что потом?»). В процессе работы дошкольники составляли коллективный план пересказа с помощью картинок, а после каждый ребенок пересказывал по одному отрывку из произведения. При выборе произведений, обращалось особое внимание на доступность лексического и грамматического материала. Использовались небольшие рассказы, сказки, например, по Н. В. Ницовой рассказ «Мамина чашка», сказка «Рукавичка»; по В. Сулову рассказ «Кто сильнее?» и другие.

Для составления описательного рассказа использовался материал

лексических тем в соответствии календарно-тематическим планом, например, «осень», «овощи и фрукты», «домашние животные» и другие. В помощь были использованы дидактические игры и тематические пособия.

Дети рассматривали, изучали все элементы и качества предмета, пополняя словарь. Например, описывали корову по лексической теме «домашние животные».

-Кто нарисован на этой картинке? – это корова.

-Какого размера, цвета, чем покрыто тело корова? – большая, белая, с черными пятнышками, покрыта шерстью.

-Где живет? Чем питается? – живет на ферме, кушает траву.

Если рассказ не получался или было трудно его составить, то предлагалось: коллективное описание; жестовые указания на элементы или форму предмета; словесные указания; мнемодорожки.

Работа по обучению творческому рассказыванию, заключалась в том, что ребенок вместе логопедом составлял рассказ по предложенной схеме или аналогии. Дошкольники помогали заканчивать предложения, а логопед объединял все ответы в законченный текст. В дальнейшем дети учились заменять действующих героев, элементы повествования, действия отдельных лиц, придумывали небылицы. Перед составлением каждого рассказа проводилась предварительная работа. Дети отгадывали загадки о предметах или персонажах, описывали их внешний облик, мастерские умения, описывали предметы-атрибуты, определяли тему будущего рассказа. Проводились игровые упражнения на придумывание синонимов, однокоренных слов «Замени похожим словом», «Семейка слов».

Полученные навыки также закреплялись во время разыгрывания театрализованных этюдов. Дети разучивали стихи, короткие сказки, песни, пересказывали их по ролям. Логопед учил использовать интонацию, выразительность речи, логическое ударение, силу голоса. Например, дошкольники разыгрывали драматизацию с куклами «Би-ба-бо» по мотивам сказки «Рукавичка» (этюды «О чем грустит зима?», «Снежинки»).

Примеры упражнений и игр представлены в *Приложение 4*.

Пример конспекта подгруппового занятия по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР представлен в *Приложении 7*.

На всех этапах обучения применялся прием оценки рассказов и пересказов детей. Отмечались особые качества рассказов, такие как целостность и логичность пересказа содержания, семантическое соответствие картинному материалу и тексту, правильность подбора использованных средств образной выразительности, применение компонентов творчества. В процессе коллективного обсуждения дети вносили дополнения (по замечаниям логопеда), отмечали допущенные ошибки в оформлении отдельных высказываний, употребление некоторых слов и словосочетаний.

В логопедическом процессе важную роль играет не только участие педагога, но и родителей. Родители и ближайшее окружение ребенка совместно с логопедом (по его рекомендациям) организовывали логопедическую работу, создавали необходимые условия и речевую среду дома.

Таким образом, поэтапная работа по развитию процессов понимания текста у старших дошкольников с ОНР предусматривала осуществление постепенного и последовательного перехода от усвоения структурных, содержательных и смысловых элементов текста к пониманию общего смысла текста, его контекста и подтекста.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов

Контрольный эксперимент реализовывался с 20.03.2023 по 2.04.2023 года на базе МАДОУ детский сад №133 г. Екатеринбурга.

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности проведенной логопедической работы по развитию процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Данный эксперимент проводился с дошкольниками, которые были выбраны для участия в констатирующем эксперименте. Тем самым результаты контрольного эксперимента сравнивались с результатами констатирующего эксперимента. Для этого были использованы те же методика, что и на констатирующем этапе.

Для обследования лексико-грамматического строя речи за основу был взят диагностический материал Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты». В качестве наглядного пособия был использован «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой.

Обследование уровня сформированности понимания логико-грамматических конструкций проводилось на основе адаптированных нами методик взятых из материалов Ю. А. Шулекиной, Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой.

Для исследования понимания текста и составления рассказа, пересказа с опорой на сюжетные (серии) картины были взяты за основу методики Д. Векслера, Т. А. Фотековой, Р. И. Лалаевой. Методика исследования понимания текста без зрительной опоры была разработана в соответствии с классификацией типов предъявления текстов Н. Л. Белопольской. Система оценки работ осталась прежней.

Акцентирование было сделано на результативность развития лексико-грамматического строя речи, логико-грамматических конструкций языка и процессов понимания текстов у дошкольников. Сравнительные таблицы с количественными с результатами контрольного эксперимента представлены в *Приложении 8*.

Проанализировав результаты повторного исследования лексико-грамматической стороны речи, мы выявили положительную динамику, которую можно проследить на диаграмме №1.

Уровень сформированности как импрессивной, так и экспрессивной речи стал выше. У всех детей в разной степени расширился пассивный словарь по тем лексическим темам, над которыми работали в процессе

логопедической работы: «грибы, ягоды», «деревья», «овощи, фрукты», «дикие животные», «домашние животные», «одежда, обувь», «транспорт».

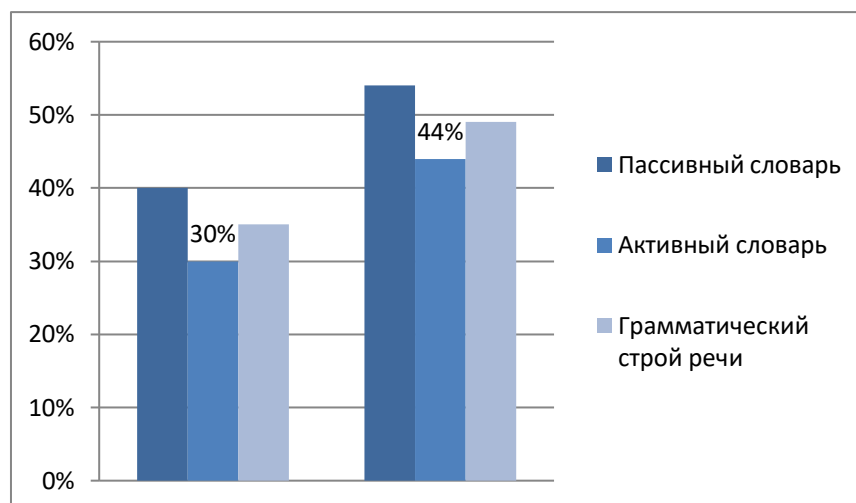


Рис.9. Уровень развития лексико-грамматической стороны речи

Михаил К., Федор Г. могли без помощи логопеда определять предметы по их описанию, показывать соответствующие картинки с изображением действий, как людей, так и животных. Например, Лидия К., Александр М. на контрольном эксперименте показали правильно на все изображения передвижений животных и людей, что свидетельствуют об усвоении детьми глагольной лексики передвижений. Также было отмечено, что все дети стали значительно лучше разбираться в понимании слов, обозначающие семантически близкие действия. Например, Кире С. сложнее всего было определять картинки из группы «Дикие животные». Ребенок снова пытался угадывать, указывая на все лежащие картинки на столе, относящиеся к данной лексической теме.

В заданиях направленных на обследование понимания пространственных наречий результаты Лидии К., Александра М., Софии Т. улучшились на 0,5 баллов. Дети лучше стали ориентироваться по предложенной инструкции и безошибочно определять местоположение предмета. У Савелия К. сократилось количество ошибок при выполнении данных проб.

Значительно увеличился активный словарь за счет слов, обозначающих качества, признаки и состояния предметов, действий. Пробы на обследование

слов, обозначающие названия детенышей диких и домашних животных были выполнены Всеволодом Г., Михаилом К. с улучшенными результатами, средний балл поднялся на 0,6 баллов. Также в активной речи у Матвея Б., Киры С. появились слова, обозначающие действия людей и животных.

Положительную динамику показали результаты выполнения заданий, где детям нужно было назвать слова-антонимы. Средний балл за их выполнение увеличился на 0,5 баллов. Федор Г., София Т. смогли назвать антонимы ко всем предложенным словам и картинкам. Также на контрольном обследовании было отмечено, что Матвей Б., Кира С. уже могли подбирать антонимы к намного большему количеству картинок, чем в процессе констатирующего исследования. Задания по подбору синонимов и однокоренных слов до сих пор вызывают затруднения у всех испытуемых. Тем не менее, уровень выполнения остальных заданий у всех дошкольников остался прежним.

Также нам удалось усовершенствовать грамматической строй речи, об этом свидетельствуют результаты обследования, полученные в ходе контрольного эксперимента. Средний балл за выполнения заданий, направленных на исследование уровня сформированности навыка словоизменения увеличился на 0,3 балла. Стало меньше ошибок при преобразовании существительных единственного числа во множественное. Лидия К., Александр М. научились преобразовывать существительные единственного числа в существительные родительного падежа множественного числа и употреблять существительные единственного числа в творительном падеже. У Матвея Б., Киры С., Амины Г. улучшился навык употребления таких предлогов, как «из-за», «из-под».

Средний балл за выполнения заданий, направленных на исследование уровня сформированности навыка словообразования увеличился на 0,3 балла. В процессе логопедической работы нам удалось развить умение образовывать прилагательные от существительных у Всеволода Г., Михаила К. и сложные слова у Амины Г., Савелия К. У Матвея Б., Киры С.

сократились ошибки при выполнении данных заданий. Тем не менее, уровень выполнения остальных заданий у всех дошкольников остался прежним.

Уровень понимания логико-грамматических конструкций до проведения формирующего эксперимента был низкий. Исходя из количественных показателей (диаграмме №2), полученных в ходе контрольного эксперимента, мы можем отметить, что динамика улучшилась, уровень понимания логико-грамматических отношений поднялся до среднего.

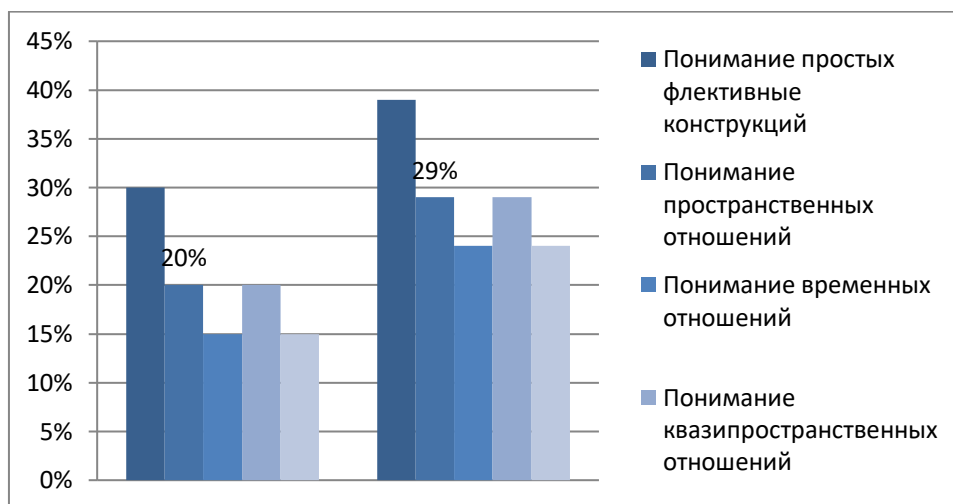


Рис.10. Уровень сформированности понимания логико-грамматических конструкций

Выявлено, что все испытуемые стали лучше понимать логико-грамматические конструкции отражающие:

-пространственные и квазипространственные отношения. Средний балл увеличился на 0,5 баллов;

-временные и сравнительные отношения. Средний балл увеличился на 0,4 баллов.

Отмечается меньше пропусков, замен предлогов, искажений окончаний в построении предложно-падежных конструкциях. У Лидии К., Александра М. сократилось количество ошибок в назывании действий, изображенных на предложенных детям картинах.

Сравнивались средние баллы детей до и после обучения по каждому типу текстов при передаче содержательной структуры наглядными

средствами и без них при пересказе. Динамика изменения результатов уровня понимания текста у старших дошкольников с ОНР представлена на диаграмме №3.

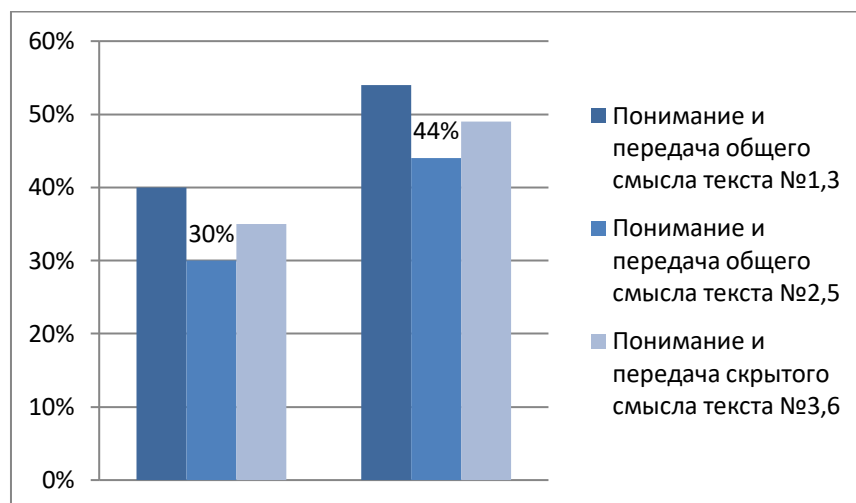


Рис.11. Уровень развития понимания текста и его передачи

Исходя из представленных данных на диаграмме, можно сделать вывод о том, что результаты детей после обучения улучшились. Повысился уровень умения передачи содержательной структуры текстов, как с наглядной опорой, так и без нее. Отметим, что для детей наиболее легкими для передачи содержательной структуры текстов так и остались повествовательные тексты.

Всеволод Г., Михаил К. могли уже более правильно отвечать на задаваемые экспериментатором вопросы на общее понимание и скрытого смысла текстового сообщения. При составлении связных высказываний избегали грамматических ошибок, соблюдали паузы, устанавливали смысловые предикативные отношения при передаче их в виде соответствующей по структуре фразе. Лидия К., Александр М. еще допускали ошибки, которые могли самостоятельно исправить или с небольшой помощью педагога.

У Федора Г., Софии Т. уровень умения составлять рассказы по сюжетной и серии сюжетных картинок по средним показателям увеличился от 0,2 до 0,4 баллов. Дети успешно справлялись с заданиями, устанавливая между картинками лексическую и логико-смысловую связь. Научились

связывать все изображения в один сюжет, понимать связь между картинками в сюжетной серии, а также пропали долгие фразы с поиском подходящего слова. Амина Г., Савелий К. смогли передать содержание текста, не путая логической последовательности событий, но с небольшой помощью логопеда. Уменьшилось число пропусков и добавления лишних слов.

У Всеволода Г., Михаила К. улучшились показатели при пересказе знакомого рассказа на 0,3 баллы. Дети стали точнее передавать суть текстов и правильно устанавливать причинно-следственные связи. Кире С., Амине Г. требовалось уже меньше наводящих и стимулирующих вопросов при составлении пересказа. Большая часть фрагментов пересказа представляли, как связные, достаточно информативные высказывания.

София Т., Матвей Б. тексты со скрытым смыслом стали передавать более развёрнуто. Средний балл увеличился на 0,3 десятых.

На основе полученных результатов контрольного эксперимента, направленных на выявление уровня сформированности навыков обеспечивающие процесс понимания и воспроизведения текста у старших дошкольников, выявлено улучшение количественных и качественных показателей после проведённой коррекционно-развивающей работы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

На основе результатов констатирующего эксперимента было определено содержание логопедической работы, в которое включен комплекс методических мероприятий, направленных на развитие процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Логопедическая работа осуществляется поэтапно, формируя предпосылки, позволяющие переходить от одного этапа к другому; с учетом структуры речевого дефекта; возрастных и индивидуальных способностей детей.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность использования системы коррекционно-развивающей работы. С помощью нее

у дошкольников улучшился уровень таких умений, как:

- понимание сюжета рассказа;
- устранение ошибок при составлении рассказа или пересказа, которые связаны с логическим построением текста;
- установление причинно-следственных связей;
- использование в свободных высказываниях простых логико-грамматических конструкций;
- предотвращение использования однообразных слов и неточности в их значениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования была проанализирована научно-методическая теоретическая литература по проблеме понимания текста в ситуации онтогенеза и дизонтогенеза.

Было выявлено, что смысловое восприятие текста опирается на ранее накопленный индивидом опыт и реализуется через сопоставление воспринимаемого с ранее воспринятым, с эталонами.

Главным условием развития восприятия и понимания текста является наличие у детей с общим недоразвитием речи системы предметных и языковых знаний, сформировавшихся в ходе предшествующей коррекционной работы, включающей развитие предметно-познавательной и коммуникативно-речевой деятельности, способствующие развитию средств перехода с языкового, внешнего уровня текста на содержательный в процессе смыслового восприятия текста.

С целью выявления особенностей процесса понимания текста у старших дошкольников с ОНР нами был проведен констатирующий эксперимент. В ходе, которого было выявлено, что у всех обследуемых выявлены в разной степени выраженности нарушения общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики. Имеются недостатки в звукопроизношении. Звуки речи испытуемых носят полиморфный характер. Из-за недостатков в произносительной стороне речи, у детей страдает фонематический слух.

Уровень развития пассивного и активного словаря у испытуемых детей ниже нормы. При обследовании грамматического строя у всех детей имелись нарушения словообразования и словоизменения. Взаимосвязь нарушенных функций показала зависимость всех компонентов речи между собой и их влияние на развитие лексико-грамматических средств языка.

У испытуемых дошкольников выявлен средний и низкий уровень понимания логико-грамматических конструкций языка. Это обусловлено

замедленным темпом усвоения грамматических форм, морфологической и синтаксической систем языка.

Понимание устных текстовых сообщений детьми с общим недоразвитием речи III уровня находится на низком уровне.

Были выявлены следующие особенности:

- затруднения в отождествлении пространственных отношений между объектами, что иногда приводило к передаче описательных текстов как текстов повествовательного типа, к упрощению структуры текстов;

- пропуск значимых элементов сюжета и нарушение причинно-следственных связей между ними;

- включение лишних элементов сюжета и предметных связей, искажающих реальный образ содержания текста, расширение содержания исходных текстов внеконтекстной системой образов, сложившейся в предыдущем опыте детей.

Логопедическая работа строилась поэтапно, предусматривая осуществление последовательного перехода от усвоения смысловых элементов к пониманию общего смысла текста, его контекста и подтекста.

Для оценки эффективности проведенной логопедической работы был проведен контрольный эксперимент. Проанализировав результаты повторного исследования, выявили положительную динамику.

Уровень развития лексико-грамматического строя речи повысился на 45%. Уровень понимания логико-грамматических конструкций повысился на 40%. Уровень развития процессы понимания текстов повысился на 30%.

Из этого следует, что нами были выбраны правильные и эффективные направления работы. Для достижения высокого уровня развития процессов понимания текста у детей старшего дошкольного возраста с ОНР необходимо продолжать коррекционно-развивающую работу.

Таким образом, поставленная цель и задачи выпускной квалификационной работы были достигнуты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bebko J. M., Burke L., Craven J., Sario N. The importance of motor activity in sensomotor development // A perspective from children with physical handicaps. Chicago, 1992, № 35. 226 p.
2. Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the Society of Research in Child Development. Chicago, 1973. 149 p.
3. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2007. 319 с.
4. Ахутина Т. В. Порождение речи // Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 2012. 224 с.
5. Белякова Г. П. Осознание смысловой структуры предложения детьми дошкольного возраста. М., 1990. 210 с.
6. Биева Е. Г. Факторы, влияющие на понимание текстов : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2006. 185 с.
7. Богин Г. Л. Типология понимания текста. М., 2004. 258 с.
8. Валявко С. М., Шулекина Ю. А. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2013. № 3 (31). С. 25-31.
9. Валявко С. М., Шулекина Ю. А. Пространственные представления в структуре смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи // Системная психология и социология. 2016. № 1 (17). С. 17-27.
10. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. пособие. М., 2005. 384 с.
11. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. М., 2016. 158 с.
12. Воробьева В. К., Белякова Л. И. Особенности смыслового восприятия и воспроизведения речевого сообщения учащимися, страдающими моторной алалией // Недоразвитие и утрата речи. М., 1985. 88 с.

13. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 432 с.
14. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 138 с.
15. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
16. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 168 с.
17. Грибова О. Е. Специфика восприятия синтаксических конструкций в процессе аудирования учащимися начальных классов с тяжелой речевой патологией // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 25-26 мая 2011 г. М., 2004. 130 с.
18. Гриншпун Б. М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. М., 1988. №3. С. 80-84.
19. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблем его понимания / под ред. В. В. Давыдовой. М., 1982. 176 с.
20. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у детей с общим недоразвитием речи. М., 1985. 112 с.
21. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
22. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия : преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 1998. 320 с.
23. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. М., 1976. 153 с.
24. Киселев С. Ю., Пермякова М. Е. Исследование когнитивных функций у детей с трудностями в понимании логико-грамматических конструкций языка // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 85-90.
25. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006. 380 с.
26. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего

недоразвития речи у дошкольников. М., 2013. 287 с.

27. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с.

28. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. И. Левиной. М., 1968. С. 67-85.

29. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 2003. 312 с.

30. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 2014. 214 с.

31. Логопедия : учеб. для студентов вузов / Л. С. Волкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2009. 703 с.

32. Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб., 2019. 336 с.

33. Мурашова И. Ю. Полимодальное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования : автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2013. 250 с.

34. Нищева Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи с 3 до 7 лет. СПб., 2019. 200 с.

35. Позднякова Л. А. Формирование восприятия интонационной выразительности речи дошкольников со стертой дизартрией // Логопед в детском саду. М., 2005. № 5. С. 57 – 62.

36. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002. 232 с.

37. Тверская О. Н., Кряжевских Е. Г. Альбом для обследования речевого развития детей 3-7 лет. СПб., 2018. 64 с.

38. Ткаченко Т. А. Опорные схемы для описательных рассказов для детей 5-7 лет. Екатеринбург, 2019. 30 с.

39. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно // Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. М., 2003. 112 с.

40. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников. М., 2001. 140 с.
41. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
42. Уварова Т. Б. Наглядно-игровые средства в логопедической работе с дошкольниками. М., 2009. 64 с.
43. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Основы логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 223 с.
44. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Коррекция нарушений речи // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи. М., 2008. 207 с.
45. Фотекова Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический диагноз : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003. 230 с.
46. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М., 2007. 96 с.
47. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М., 1998. 128 с.
48. Чиркина Г. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи. М., 2012. 211 с.
49. Шахнарович А. М. Проблемы формирования языковой способности // Язык и порождение речи. М., 1991. 220 с.
50. Шулекина Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 188 с.
51. Шулекина Ю. А. Понимание логико-грамматических конструкций языка учащимися первых классов общеобразовательной школы с неглубокой речевой патологией. М., 2008. № 4. С. 110-116.
52. Шулекина Ю. А. Содержание диагностики смыслового

восприятия речи детей с речевой патологией // Чтение и грамотность в образовании и культуре : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 20 января 2009 г. М., 2009. С. 83-88.

53. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М., 2014. 275 с.

54. Ясман Л. В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. 201 с.