

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование предпосылок развития словесно-логического мышления
у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза Е. В. Каракулова

дата

подпись

Исполнитель:
Инишева Ольга Вадимовна,
обучающийся ЛГП-2241 гр.

подпись

Научный руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	9
1.1. Онтогенез устной речи и словесно-логического мышления у детей в норме.....	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	15
1.3. Состояние устной речи и предпосылок развития словесно- логического мышления у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.....	21
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ И ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	28
2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.....	28
2.2. Организация и методика обследования состояния предпосылок развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста	31
2.3. Анализ результатов изучения устной речи и предпосылок развития словесно-логического мышления и устной речи у детей старшего дошкольного возраста.....	35
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	44
3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по	

коррекции тяжелых нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста.....	44
3.2. Логопедическая работа по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников в структуре преодоления тяжелых нарушений речи.....	48
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов.....	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном обществе человеку предлагается достаточно много информации, которая представлена в виде знаковых систем. Люди привыкли читать и интерпретировать знаки этих систем. Существуют специальные объединения для того, чтобы было удобнее сохранять и воспринимать информацию. Для незатрудненного использования данной системы человек должен обладать устойчивым познавательным интересом и достаточным уровнем развития интеллекта.

Как считают А. В. Запорожец, Н. Н. Поддъяков, задачи совершенствования мыслительных способностей, развития личности и приобщение к миру информационных технологий должно происходить именно в дошкольный период [21].

Для успешного развития словесно-логического мышления дети в дошкольном возрасте используют три основные формы: понятие, суждение и умозаключение.

Понятие раскрывает смысл и содержание слова, либо словосочетания. В свою очередь помогает отражать связи, существенный признаки между предметами и явлениями. Начинают формироваться предпосылки к абстрактным мышлениям.

Суждения также выражают взаимосвязь предметов и явлений, но при этом имеют субъективный характер. В силу этого суждения бывают истинными и ложными.

Умозаключение составляется из нескольких суждений. В дошкольном возрасте обучающиеся делают умозаключения, отталкиваясь от известных им аналогий, поэтому могут ошибаться. Например, курица умеет летать, потому она птица.

В дошкольном возрасте интенсивно формируются мыслительные операции детей – сравнение, обобщение, классификация и анализ, и синтез.

Развитие словесно-логического мышления является новообразованием старшего дошкольного возраста. Как утверждают Я. Л. Коломинский,

В. А. Крутецкий, элементы словесно-логического мышления становятся необходимым условием успешной социализации в процессе школьного обучения [28].

Словесно-логическое мышление является самым сложным видом мыслительной деятельности, потому что оно оперирует не конкретными образами, а сложными отвлеченными понятиями, выраженными словами, отвлеченными мыслями, которые возникают на основе суждений, умозаключений и понятий, основано на рассуждении и доказательстве.

Мышление ребенка развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т. е. в зависимости от речи.

Исследования, проведенные под руководством Р. Е. Левиной, показали, что недостаточность мышления и других психических процессов у детей с нарушениями речи закономерно носит характер вторичной задержки развития [31].

Все познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение формируются в дошкольном возрасте, особенно мышление. Дети дошкольного возраста с нарушениями речи, требуют к себе особого внимания, так как процесс развития мышления отстает по основным показателям, по сравнению с детьми дошкольного возраста с нормально развивающейся речью.

Как отмечается в современной психолого-педагогической литературе, нарушение познавательной деятельности, неполноценность чувственного познания, ограничение практической деятельности является отличительной особенностью деятельности детей с нарушениями речи. Дети не могут выявить необходимые признаки предмета и установить связи между предметами и объектами, проявляют нарушения в операциях обобщения и опосредованного познания окружающей действительности.

Исследователи Т. П. Бессонова, Л. И. Белякова, И. Т. Власенко, Ю. Ф. Гаркуша, О. Р. Даниленкова, А. Ф. Спирова, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Э. Л. Фогередо, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова, и другие,

доказали, что словесно-логическое мышление у детей дошкольного возраста с нарушениями речи формируется в поздние сроки и имеет некоторые особенности.

Как отмечал Л. С. Выготский: «Успехи в развитии детей с нарушениями речи достигаются не тренировкой элементарных навыков, а путем формирования у них сложных видов психической деятельности» [13].

Вопрос о выявлении закономерностей возникновения, формирования и развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи до сих пор остается актуальным в логопедии.

Проблема исследования.

Обучающимся в условиях активного развития информационных технологий необходимо обрабатывать большое количество информации и ориентироваться в ней. Для выполнения всего перечисленного, важно оперировать понятиями и, сопоставляя суждения, составлять умозаключение. Данные формы мышления необходимы и для успешного последующего обучения. Детям с тяжелыми нарушениями речи сложно достичь необходимого уровня словесно-логического мышления, исходя из особенностей речевого дефекта.

Целью работы является теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Объект исследования – предпосылки развития словесно-логического мышления и устная речь у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Предмет исследования – процесс формирования предпосылок развития словесно-логического мышления и устной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Изучить этапы онтогенеза устной речи и словесно-логического

мышления у детей с нормотипичным развитием.

2. Проанализировать психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с ОНР с тяжёлыми нарушениями речи.

3. Определить методики психолого-педагогической диагностики, направленные на выявление уровня сформированности устной речи и предпосылок развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

4. Теоретически обосновать и определить содержание логопедической работы по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования:

Предполагаем, что преодоление тяжелых нарушений речи у старших дошкольников будет происходить более успешно, если вести на логопедических занятиях целенаправленную работу по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у детей изучаемой категории.

Методы исследования: обобщение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме изучения словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста; проведение констатирующего, обучающего и контрольного эксперимента; методы качественной обработки данных эксперимента.

Методики диагностики – речевая карта Н. М. Трубниковой, методики, направленные на выявление уровня сформированности словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая часть исследования состоит в изучении особенностей формирования словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста и обоснование логопедической работы.

Практическая часть исследования состоит в разработке упражнений по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления в структуре преодоления тяжелых нарушений речи у старших дошкольников.

Этапы проведения исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Организация и проведение обследования состояния наглядно-образного и предпосылок развития словесно-логического мышления, устной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
3. Анализ полученных результатов изучения устной речи и предпосылок развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.
4. Организация работы по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.
5. Проведение контрольного эксперимента и анализ его результатов для выявления эффективности работы.

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретические основы, базовые положения для раскрытия данной работы: взаимосвязь мышления и речи, психологическая база речи, онтогенез устной речи и словесно-логического мышления, характеристика устной речи и словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста.
2. Анализ используемых принципов, методов, методик, приёмов, обработанных данных по состоянию устной речи и предпосылок развития словесно-логического мышления, результатов констатирующего эксперимента.
3. Содержание логопедической работы и предоставление результатов, анализа формирующего эксперимента по теме исследования.

Экспериментальной базой является дошкольное образовательное учреждение компенсирующего вида № 244 города Екатеринбурга.

Структура работы: работа состоит из введения, 3-х глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Онтогенез устной речи и словесно-логического мышления у детей в норме

Речь – это одновременно процесс формулирования наших мыслей языковыми средствами и процесс восприятия языковых конструкций. Данное средство общения предполагает две функции. Речь формулирует речевое высказывание, другими словами данный процесс называется кодирование. Кодирование воплощает мысли в систему языка. За понимание речевого высказывания отвечает декодирование – это анализ воспринимаемой нами речи.

С первых минут на речевую деятельность детей влияют различные факторы и успешное речевое развитие происходит лишь в единстве нижеперечисленных факторов:

1. Отсутствие депривации. Депривацией называют сокращение или полное лишение возможности удовлетворения основных жизненных потребностей человека.

Нильс П. Рюгаард выделяет сенсорную, когнитивную, социальную и эмоциональную депривацию. Особенно Нильс П. Рюгаард выделяет материнскую депривацию – состояние, возникающее вследствие эмоционального отрыва ребенка от матери. Последствия депривации проявляются в зависимости от ее вида [37].

2. Благоприятная речевая среда. Это создание такой речевой среды для ребенка, благодаря которой будет успешно протекать речевое развитие. В данном случае значительную роль играет эмоциональное общение с ребенком со стороны близких взрослых. Отсутствие эмоций во время взаимодействия с ребенком может привести к вышеупомянутой

эмоциональной депривации. Речь взрослых, которые окружают ребенка, должна быть правильно выстроенной, четкой и понятной для восприятия. Речь взрослого для ребенка должна быть примером для подражания. Для создания благоприятной речевой среды важно многообразное постоянное общение со взрослым, куда входит рассказывание, беседы, чтение книг и т. д. Также можно отнести к данному фактору выбор родителей или опекунов стиля семейного воспитания. Гиперопека или гипоопека также влияют на речевое развитие ребенка.

3. Отсутствие органических поражений центральной нервной системы. Именно данный фактор в большинстве случаев бывает причиной появления речевых нарушений.

4. Своевременное педагогическое воздействие. Это необходимо для того, чтобы была возможность не упустить сензитивные периоды речевого развития.

Речевое развитие ребенка изучалось несколькими учеными, такими как А. Н. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, И. Н. Горелов, Г. Л. Розенгарт-Пупко, М. М. Кольцова, Н. И. Жинкин и другие. Каждый из них предложил свою периодизацию развития речи, основываясь на различных критериях и характеристиках.

Периодизация речевого развития И. Н. Горелова основана на соотношении интеллектуального и речевого развития ребенка. Она включает шесть стадий развития речи в дошкольном возрасте, начиная от лепета и реакций на свое имя и имя матери до сознательного отношения к правилам языка и исправления ошибок в речи других.

Г. Л. Розенгарт-Пупко выделяет два этапа в речевом развитии ребенка: подготовительный этап, который продолжается до двух лет, и этап самостоятельного оформления речи [45].

А. Н. Гвоздев сосредоточился на периодизации развития грамматического строя языка. Он предложил ход усвоения грамматических элементов, начиная с первого года жизни и продолжаясь до восьмилетнего

возраста [15].

А. Н. Гвоздев идентифицирует три этапа развития грамматики в детской речи:

Период предложений, включающий аморфные слова-корни. Этот этап продолжается с примерно 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Возраст от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев характеризуется использованием однословных предложений, а от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев - предложений из нескольких слов.

Период освоения грамматической структуры предложения. Этот этап происходит от 1 года 10 месяцев до 3 лет и включает быстрый рост типов простых и сложных предложений. Развитие грамматического компонента языка на этом периоде можно разделить на три подэтапа:

2.1. Формирование первых слов, происходит с 1 года 1 месяца до 2 лет 1 месяца.

2.2. Использование грамматической системы русского языка, продолжается с 2 лет 1 месяца до 2 лет 3 месяцев.

2.3. Освоение служебных слов, происходит от 2 лет 3 месяцев до 3 лет.

Период освоения морфологической системы русского языка. Этот этап начинается в 3 года и продолжается до 7 лет. Он включает в себя освоение типов склонения и спряжения. Гвоздев также изучал вопросы, связанные с развитием детской речи [15].

А. Н. Леонтьев разработал периодизацию речевого развития, которая включает четыре этапа развития речи у детей:

Подготовительный этап (от рождения до одного года): в этот период происходит подготовка к овладению речью. Ребенок начинает проявлять голосовые реакции, такие как крик и плач, которые способствуют развитию речевого аппарата. Постепенно появляются гуление и лепет, а ребенок начинает подражать и устанавливать связь между словом и предметом. К концу этого этапа ребенок произносит свои первые слова.

Преддошкольный этап (от одного года до трех лет): в этот период

ребенок начинает использовать обобщенные слова, которые могут означать разные вещи в разных ситуациях. Словарный запас резко увеличивается, и к трём годам ребенок уже знает около 1000 слов. Также в это время начинает формироваться грамматическая структура речи, и понимание речи превосходит произносительные навыки.

Дошкольный этап (от трех до семи лет): На этом этапе могут оставаться некоторые проблемы с произношением, особенно в отношении определенных звуков. Словарный запас продолжает быстро расти, и к четырем-шести годам ребенок знает около 3000-4000 слов. Грамматическая структура речи развивается, и дети начинают использовать простые и сложные предложения. Они также могут составлять пересказы и рассказы.

Школьный этап (от семи до семнадцати лет): на этом самом длительном этапе развития речи дети приобретают сознательное понимание и использование речевых навыков. Они овладевают звуковым анализом, учатся грамматическим правилам и развивают умение строить высказывания. Важную роль играет письменная речь.

Таким образом, периодизация речевого развития А. Н. Леонтьева включает подготовительный, преддошкольный, дошкольный и школьный этапы развития речи у детей [32].

Каждая из этих периодизаций имеет свои особенности и критерии определения этапов развития речи ребенка. Они помогают нам понять и изучить процессы, происходящие в развитии речи на разных возрастных этапах.

Значение слова определяется тем, как люди, использующие конкретный язык, интерпретируют и используют это слово. Оно обычно отражено в толковых словарях данного языка. Когда люди общаются на одном языке, они обмениваются значениями слов, стремясь достичь взаимопонимания, так как они разделяют общие представления о значениях этих слов. Следовательно, значение слова тесно связано с речью и является неотъемлемой частью языка, согласно идеям Выготского.

Устная речь тесно взаимосвязана с состоянием высших психических функций.

Главные линии развития мышления в старшем дошкольном возрасте можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения, улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти, начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Соответственно можно сделать вывод, что для того, чтобы определить план коррекционной работы логопеду для формирования предпосылок развития словесно-логического мышления необходимо изучить уровень наглядно-образного мышления.

Принято считать, что у дошкольников преобладает наглядно-образное мышление, которое полностью базируется на детских ощущениях, восприятиях и представлениях [33]. Абстрагироваться же от чувственного опыта с помощью понятий и рассуждений в полной мере могут лишь дети школьного возраста. На это указывается в трудах известных психологов Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. Штерна, А. Валлона, Ж. Пиаже.

Наглядно-образное мышление – мышление, при котором задачи человеком решаются не путем манипуляций с реальными, материальными предметами, а путем внутренних, психологических действий и преобразований образов этих предметов. Вместо того, чтобы решать задачу практическим образом, передвигать предметы и т. д., человек может мысленно переставить эти предметы и оценить результат [10].

Словесно-логическое мышление представляет собой высший уровень развития мышления, основанный на использовании языковых средств. Оно позволяет человеку устанавливать общие закономерности и делать обобщения на основе разнообразного наглядного материала.

Словесно-логическое мышление – вид мышления человека, где в качестве средства решения задачи выступают абстрагирование и логические рассуждения.

Р. С. Немов выделял два этапа развития словесно-логического мышления.

На первом этапе ребенок усваивает значение слов, относящихся к предметам и действиям, научается пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и устанавливаются правила логики рассуждений [38].

Н. Н. Поддьяков также изучал развитие мышления дошкольников. Он выделяет логическое мышление и выделил шесть этапов развития данного вида мышления.

1. В дошкольном возрасте дети могут решать задачи в наглядно-действенном плане, используя манипуляции с предметами, но еще не способны решать их в уме.

2. Развиваясь, дети начинают включать речь в процесс решения задач, но она ограничивается названием предметов, с которыми они работают в наглядно-действенном плане.

3. В дальнейшем дети решают задачи на образном уровне, манипулируя представлениями объектов. Они могут осознавать и словесно обозначать способы выполнения действий для преобразования ситуации и нахождения решения.

4. По мере развития дети могут решать задачи по заранее составленному плану, который у них представлен внутренне.

5. Дети начинают решать задачи в уме, выполняя их воображаемо, а затем повторяя действия в наглядно-действенном плане, чтобы подтвердить найденный ответ и сформулировать его словами.

6. В конечном счете дети могут решать задачи только во внутреннем плане, предоставляя готовые словесные решения, без необходимости обращаться к реальным действиям с предметами [41].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи

Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [42].

К тяжелым нарушениям речи относятся дизартрия, алалия, афазия, общее недоразвитие речи (1 и 2 уровни речевого развития), заикание и ринолалия. Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи представлена в трудах Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, О. Е. Грибовой и др.

Несмотря на различные проявления этих нарушений (например, судорожность при заикании, проблемы с звукопроизношением и восприятием звуков при ринолалии, проблемы с качеством голоса при дисфонии), существуют общие психолого-педагогические особенности, характеризующие этих детей.

К ним относятся личностные нарушения, такие как фиксация на своем речевом дефекте, трудности в вербальной коммуникации, негативное отношение к речи и поведение, что затрудняет структурирование нарушений и препятствует социальной адаптации. В школьном возрасте у этих детей наблюдается особая структура речи, снижающая информативность высказывания, устойчивые специфические ошибки в письме и усиление нарушений в эмоционально-волевой сфере.

Обучающиеся с выраженными речевыми/языковыми расстройствами представляют разнообразную группу, отличающуюся не только степенью выраженности речевых дефектов, но и причинами их возникновения, уровнем общего и речевого развития, наличием/отсутствием сопутствующих нарушений.

Для разграничения этой группы обучающихся специалисты используют две классификации: психолого-педагогическую и клинико-педагогическую. Несмотря на различия в основаниях этих классификаций, у этих детей наблюдаются типичные проявления, свидетельствующие о системном нарушении формирования речевой функциональной системы.

Одним из основных признаков является более позднее развитие речи по сравнению с нормой. У этих детей отмечается значительная задержка в формировании экспрессивной речи при сравнительно хорошем понимании речи, адресованной им. Наблюдается недостаточная активность в речевой деятельности, которая с возрастом снижается без специального обучения. Развивающаяся речь у этих обучающихся характеризуется неграмматичностью, большим количеством различных фонетических ошибок и непонятностью для окружающих.

Речевые нарушения оказывают отрицательное влияние на все аспекты психических процессов, включая сенсорные, интеллектуальные, эмоционально-волевые и регуляторные сферы. Наблюдается недостаточная устойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения. У обучающихся с относительно сохраненной смысловой и логической памятью снижается вербальная память, что приводит к трудностям в продуктивном запоминании. Они испытывают затруднения при запоминании сложных инструкций, элементов и последовательности заданий. У некоторых обучающихся с речевыми/языковыми расстройствами наблюдается низкая активность припоминания, совмещающаяся с ограниченностью познавательной деятельности.

Существует взаимосвязь между речевыми нарушениями и другими аспектами психического развития, что обуславливает специфические особенности мышления. Так, В. М. Бехтерев писал: «Между мышлением и речью существует тесная связь, благодаря которой течение ассоциаций получает большую отчетливость, когда оно выразилось в подходящих словах, и с другой стороны, богатое и образное течение ассоциаций всегда

найдет для себя подходящую форму в словесных символах. На этом же основании недостаток интеллекта делает речь бедной по содержанию и однообразной. С другой стороны, огромное значение в ходе интеллектуального развития доказывается тем, что природный недостаток речи связывается с недостатком умственного развития. Этот недостаток сказывается не только в тех случаях, когда речь идет о перцептирующей речевой способности, но и при отсутствии производящей речевой способности» [6].

У обучающихся с речевыми нарушениями наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления, которое затрудняет усвоение аналитических и синтетических навыков, сравнения и обобщения без специального обучения.

Дети с речевыми нарушениями также испытывают определенные задержки в развитии двигательной сферы. Это проявляется в плохой координации движений, неуверенности в выполнении точных движений, снижении скорости и ловкости движений, а также в трудностях с реализацией сложных двигательных программ, требующих координации пространственно-временных аспектов движений (общих, мелких движений рук и артикуляции).

У детей с речевыми расстройствами психическое развитие, как правило, протекает более благополучно по сравнению с развитием речи. Они обладают критичностью к своим речевым недостаткам. Первичное речевое недоразвитие замедляет формирование потенциально сохраненных когнитивных способностей и оказывает негативное воздействие на функционирование интеллекта. Однако по мере развития речи и преодоления речевых проблем их интеллектуальное развитие приближается к нормативным показателям.

Недостаточная речевая деятельность влечёт за собой нарушения психических функций, таких как восприятие, внимание, память, мышление и эмоционально-личностной сферы.

У обучающихся с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР), куда входят дети с ОНР различной степени выраженности наблюдаются недоразвитие речи и ограничения в языковых и коммуникативных навыках. Эти нарушения проявляются особенно ярко при таких состояниях, как алалия, афазия, дизартрия, а иногда ринолалия и заикание.

У обучающихся с ТНР на втором уровне речевого развития (согласно классификации Р. Е. Левиной) наблюдается использование искаженного и ограниченного запаса слов, которые не позволяют им точно называть предметы, действия или признаки. Эти обучающиеся также испытывают трудности в усвоении обобщающих слов и установлении антонимических и синонимических отношений [31].

Одной из характерных особенностей речевого развития обучающихся с ТНР на этом уровне является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова, особенно в случае сложных слов с совпадением согласных. Нарушения звукослоговой структуры слов проявляются как на уровне слов, так и на уровне слогов.

У обучающихся с ТНР на третьем уровне речевого развития также наблюдается более высокая речевая активность и развернутая фразовая речь, но с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. В то время как их речь может быть относительно развитой, они не точно знают и не всегда правильно используют многие повседневные слова. Также характерны замены слов на основе различных признаков (смысловых и звуковых) и смешения слов на основе сходства или функционального назначения [31].

Наблюдается недостаточное формирование грамматических форм и трудности в переносе навыков словообразования на новый материал. Произношение обучающихся характеризуется недифференцированным произношением звуков, особенно сложных по артикуляции. Они делают множество ошибок в передаче звуков в словах и нечетко дифференцируют звуки на слух. В их речи наблюдаются также неточности в использовании

значений слов, включая значения даже простых предлогов, что влияет на синтаксическую связь слов в предложениях. Обучающиеся также испытывают трудности с использованием сложных синтаксических конструкций, а в свободных высказываниях преобладают простые предложения.

Для обучающихся с тяжелой степенью заикания (при нормальном развитии речи) характерно нарушение ритмической организации речи из-за спазма мышц речевого аппарата [49].

Внешние проявления речевого дефекта у заикающихся обучающихся характеризуются различными судорогами речевого аппарата в разных формах и местах, нарушением интонационной стороны речи, проблемами с моторикой речи и общей моторикой, а также непроизвольными движениями тела и лицевой мускулатуры. Они начинают испытывать трудности в построении своих высказываний и не всегда могут быстро и точно подобрать нужные слова, хотя у них есть достаточный запас знаний и представлений для их возраста. Их речь часто сопровождается повторениями слов, слогов и звуков, а также паузами в поиске слов. В своих развернутых высказываниях они часто используют незаконченные предложения и дают неточные ответы на вопросы.

У заикающихся обучающихся наблюдаются специфические особенности общего и речевого поведения, такие как повышенная импульсивность в речи, что может приводить к искажению содержания высказывания собеседника, слабость волевого контроля, замедление или опережение в деятельности, неустойчивость внимания, несобранность и сниженная способность к регуляции и саморегуляции деятельности [49].

Лексико-грамматические навыки у обучающихся формируются неравномерно. С одной стороны, они могут делать незначительное количество ошибок, которые случайны и исправляются при сравнении правильного и неправильного ответов, но с другой стороны, они могут иметь устойчивые ошибки, особенно в самостоятельной речи.

Характерной особенностью является особое свойство связной речи, которое характеризуется нарушениями логической последовательности, застреванием на второстепенных деталях, пропусками главных событий и повторами отдельных эпизодов при составлении рассказов на заданную тему или по картинкам. При рассказывании о событиях из своей жизни или при составлении свободных рассказов с элементами творчества они часто используют простые и малоинформативные предложения.

Простая дифференциация обучающихся по уровню развития речи недостаточна для выбора оптимального пути обучения и определения содержания коррекционно-развивающей работы. Необходимо учитывать механизм речевого нарушения, который определяет структуру речевого дефекта в различных формах речевой патологии.

Необходимость разнообразной специальной поддержки в образовании обусловлена различиями в механизмах и структуре речевых дефектов у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и их уровнем развития речи. Важность специфики содержания и методов обучения для этих обучающихся особенно явна на начальной ступени образования, где создаются предпосылки для дальнейшего школьного обучения и проводится коррекция речевого и психофизического развития.

Проведение психолого-педагогического сопровождения семьи, чтобы активно вовлечь их в коррекционно-развивающую работу с ребенком, и установление партнерских отношений с родителями.

У детей с речевыми нарушениями интеллектуальное отставание имеет вторичный характер, связанный с недоразвитием всех компонентов речи. Они проявляют неустойчивость внимания, трудности в переключении и распределении внимания. Объем их внимания сужен, они быстро забывают материал, особенно вербальный (речевой), и испытывают затруднения в активном припоминании последовательности событий и сюжетных линий текста. Многие из них также имеют недоразвитие мыслительных операций, сниженную способность к абстрагированию и обобщению. Детям с речевыми

нарушениями легче выполнять задания, представленные в наглядном виде, а не только в устной форме. Большинство из них также имеют двигательные расстройства, проявляющиеся в моторной неуклюжести, импульсивности и хаотичности движений. Они быстро утомляются и обладают сниженной работоспособностью, что затрудняет их участие в выполнении заданий.

1.3. Состояние устной речи и словесно-логического мышления у детей с тяжёлыми нарушениями речи

Тяжелые нарушения речи включают в себя такие расстройства, как дизартрия, алалия, афазия, ринолалия и заикание.

Дизартрия — это речевое нарушение, вызванное недостаточной иннервацией речевого аппарата.

Главным дефектом при дизартрии является нарушение произношения звуков и ритма речи, обусловленное структурными или функциональными проблемами в центральной и периферической нервной системе.

Уровень нарушения звукопроизношения при дизартрии может варьировать и зависит от характера и серьезности поражения нервной системы. В легких случаях могут наблюдаться некоторые искажения звуков, нечеткость речи, а в более тяжелых случаях звуки могут быть искажены, заменены или пропущены, темп речи, выразительность и модуляция могут быть нарушены, что в итоге приводит к непонятной речи в целом.

При серьезных поражениях центральной нервной системы речь может стать невозможной из-за полного паралича мышц, отвечающих за артикуляцию. Такие нарушения называются анартрией, где "ан" означает отсутствие данного признака или функции, а "артрон" - сочленение.

Алалия — это отсутствие или недостаточное развитие речи, вызванное структурными повреждениями речевых зон в коре головного мозга, которые происходят во время внутриутробного или раннего периода развития ребенка.

Алалия проявляется через речевые и неречевые симптомы, которые

связаны между собой сложными взаимосвязями. Основными проявлениями расстройств при алалии являются языковые нарушения.

Алалия представляет собой системное недоразвитие речи, которое затрагивает все ее компоненты: звуковую структуру (фонетико-фонематическая сторона) и грамматическую структуру (лексико-грамматический аспект). Кроме того, у детей с алалией могут наблюдаться также неречевые расстройства, включающие моторные, сенсорные и психопатологические симптомы.

Афазия — это полная или частичная потеря речи, вызванная локальными повреждениями головного мозга.

Афазия является одним из наиболее серьезных последствий поражений мозга, при котором все аспекты речевой деятельности систематически нарушаются. Сложность речевого расстройства при афазии зависит от места поражения (например, расположение очага поражения при кровоизлиянии в подкорковых областях мозга может предоставить надежду на спонтанное восстановление речи), размера поражения, а также от сохраненных и функционально целостных элементов речевой деятельности, особенно у левшей. Реакция пациента на речевое нарушение и индивидуальные особенности до-заболевания (например, степень автоматизации чтения) играют роль в реабилитационном обучении.

Ринолалия — это нарушение тембра голоса и произношения звуков, вызванное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата.

При ринолалии артикуляция звуков и фонация значительно отличаются от нормы.

В обычной речевой фонации, при произнесении всех звуков, кроме носовых, происходит разделение носоглоточной и носовой полостей от глоточной и ротовой.

Эти полости разделены благодаря сокращению мышц мягкого неба, боковых и задних стенок глотки, что обеспечивает небно-глоточное смыкание.

Вместе с поднятием мягкого неба во время фонации происходит

утолщение задней стенки глотки (валик Пассава), что обеспечивает контакт задней поверхности мягкого неба с задней стенкой глотки.

Во время речи мягкое небо непрерывно опускается и поднимается на различную высоту в зависимости от произносимых звуков и скорости речи. Сила небо-глоточного смыкания зависит от произносимых звуков, причем она ниже для гласных звуков, чем для согласных. Например, смыкание слабее для звука "а" и сильнее для звука "с", обычно в 6–7 раз сильнее, чем для звука "а".

Заикание — это нарушение темпо-ритмической организации речи, вызванное спастическим состоянием мышц речевого аппарата.

При возникновении заикания основную роль играют нарушения взаимодействия нервных процессов (перенапряжение и ограничение их силы и подвижности) в коре головного мозга. Нервные сбои в активности больших полушарий могут быть обусловлены, с одной стороны, состоянием нервной системы и ее готовностью к отклонениям от нормы. С другой стороны, нервные сбои могут быть вызваны неблагоприятными внешними факторами, на которые В. А. Гиляровский также указывал в своих исследованиях о причинах заикания. Результатом нервных сбоев является расстройство особо уязвимой и чувствительной области у ребенка - речи, что проявляется в нарушении координации речевых движений с проявлениями нерегулярности и спазматичности.

Как упомянуто выше, мышление и речь тесно взаимосвязаны. Формирование предпосылок развития словесно-логического мышления характерно для старшего дошкольного возраста.

Значительный вклад в изучение мышления внесли Альфред Бине, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. П. Кащенко, Д. М. Кеттел, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Жан Пиаже, Г. И. Россолимо, Эдуард Сеген, О. К. Тихомиров и другие.

Словесно-логическое мышление представляет собой высший уровень мыслительной деятельности, который отличается от других видов мышления

своей сложностью. Оно основано на способности рассуждать, строить логические цепочки и доказательства, а также оперировать абстрактными понятиями, выраженными словами. В словесно-логическом мышлении важную роль играют суждения, умозаключения и понятия, которые позволяют формировать абстрактные и отвлеченные мысли.

Отличительным свойством словесно-логического мышления является опора на понятия, которые отражают сущность предметов и выражаются в словах [11].

С точки зрения операционных структур анализирует словесно-логическое мышление автор С. Л. Рубинштейн, где на передний план выставляются мыслительные операции, с помощью которых выявляются отличительные признаки механизма логики. Именно этими характерными операциями являются анализ, синтез, различение и отождествление. Автор смог доказать, что любые логические операции могут реализовываться на нескольких уровнях: над их свойствами, над самими предметами и над их отношениями.

С. Л. Рубинштейн подчеркнул, что именно такой многоуровневый этап позволяет понять и усвоить механизм логического мышления [44].

Данный вид мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуется следующими особенностями:

- недостаточное понимание логико-грамматических конструкций;
- усвоение причинно-следственных закономерностей у детей может быть замедленным;
- дети могут испытывать затруднения в усвоении временных и пространственных отношений;
- уровень формирования операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации у детей может быть низким;
- дети могут иметь затруднения при определении и формулировании логической последовательности.

У детей в старшем дошкольном возрасте развитие словесно-логического

мышления происходит в два этапа. На первом из них ребенок усваивает значение слов, которые принадлежат предметам и действиям, также научается использовать их при решении различных задач, а уже на втором этапе познается система понятий, обозначающих отношения, усваиваются правила рассуждений и логики [11].

Суть первого этапа заключается в том, что ребенок усваивает значения слов, которые относятся к предметам и действиям, а также учится использовать их при решении различных задач. На втором этапе ребёнком познается система понятий, обозначающие отношения, а также усваиваются правила рассуждений и логики. Последнее, обычно, относится уже к началу школьного обучения. Процесс освоения понятиями в дошкольном возрасте только начинается. Но уже к концу дошкольного возраста появляется некая направленность к нахождению и установлению различных логических связей и обобщению. Для дальнейшего развития интеллекта важно появление и образование обобщения, даже несмотря на то, что все дети зачастую производят неправомерные обобщения, ориентируясь на различные яркие внешние признаки.

Т. А. Ткаченко указывает данные особенности словесно-логического мышления у старших дошкольников:

- поверхностный, непоследовательный анализ проблем и ситуаций, неумение выделить в них главное;
- трудности в синтезировании информации;
- неумение планировать;
- неспособность отвлечься от внешнего и увидеть внутреннюю, глубинную сторону проблемы или явления;
- трудности в формулировании плана логической операции, ее хода и результата [47].

Чаще всего дети старшего дошкольного возраста логическое мышление выявляют в выяснении связей между предметами и явлениями. Старшим дошкольникам сложнее находить связь пространства и времени именно в

логическом значении, поэтому они первым делом определяют и устанавливают функциональные связи, то есть использование предметов. Специальное обучение детей заключается не только в том, чтобы выискивать и устанавливать какие-либо характерные признаки предметов и явлений, но и находить важные и существенные зависимости между ними. Безусловно, именно такой подход к обучению быстро развивает у них логические формы мышления.

Таким образом, дети испытывают трудности в применении понятий и рассуждений для решения задач, у них возникают затруднения в использовании обобщающих понятий, а также в способности анализировать и структурировать различные концепции.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В данной главе был проведен анализ научно-методической литературы по проблеме исследования устной речи и словесно-логического мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Исследования устной речи у детей старшего дошкольного возраста позволили ученым разработать множество классификаций, которые различаются по этапам, возрастным рамкам, принципам выделения периодов и другим характеристикам. Автором наиболее известной периодизации является А. Н. Леонтьев, которая включает 4 этапа и описывает речевое развитие от рождения ребенка до 17 лет.

Данной проблемой занимались такие учёные, как А. Н. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, И. Н. Горелов, Г. Л. Розенгард-Пупко, М. М. Кольцова, Н. И. Жинкин и т. д.

Анализ психолого-педагогической литературы помог определить уровень сформированности высших психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи. Отмечается недостаточная устойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения. У обучающихся с относительно сохраненной смысловой и логической памятью снижается

вербальная память, что приводит к трудностям в продуктивном запоминании. Они испытывают затруднения при запоминании сложных инструкций, элементов и последовательности заданий слабость волевого контроля, замедление или опережение в деятельности, неустойчивость внимания, несобранность и сниженная способность к регуляции и саморегуляции деятельности.

Устная речь тесно взаимосвязана с состоянием высших психических функций.

Словесно-логическое мышление представляет собой высший уровень мыслительной деятельности, который отличается от других видов мышления своей сложностью. Оно основано на способности рассуждать, строить логические цепочки и доказательства, а также оперировать абстрактными понятиями, выраженными словами.

Данный вид мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуется следующими особенностями:

- недостаточное понимание логико-грамматических конструкций;
- усвоение причинно-следственных закономерностей у детей может быть замедленным;
- дети могут испытывать затруднения в усвоении временных и пространственных отношений;
- уровень формирования операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации у детей может быть низким;
- дети могут иметь затруднения при определении и формулировании логической последовательности.

При анализе фундаментальных трудов психологов, таких как Альфред Бине, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. П. Кащенко, Д. М. Кеттел, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Жан Пиаже, Г. И. Россолимо, Эдуард Сеген, О. К. Тихомиров, сформирован вывод о том, что для определения предпосылок развития словесно-логического мышления необходимо изучить и уровень сформированности, предшествующего вида

мышления, наглядно-образного.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО ИЗУЧЕНИЮ УСТНОЙ РЕЧИ И УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

После изучения соответствующей литературы, проведен констатирующий эксперимент, направленный на анализ устной речи и словесно-логического мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Эксперимент был проведен в детском саду №244 компенсирующего вида, расположенном по адресу ул. Коммунистическая ба, в городе Екатеринбурге. В исследовании участвовало 10 воспитанников в возрасте 5–7 лет, посещающих данный детский сад.

Целью констатирующего эксперимента – изучение особенностей устной речи и предпосылок развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Для достижения этой цели использовался метод педагогического эксперимента, который включал комплекс методов исследования, предназначенных для объективного и доказательного определения особенностей развития устной речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

В рамках эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Подбор диагностических методик, включающих анализ анамнестических данных, диагностику общей, мимической и артикуляционной моторики, звукопроизношения, просодической стороны речи, фонематических процессов, слоговой структуры слова, лексико-грамматических средств и связной речи.
2. Подготовка наглядного материала для проведения диагностики.
3. Организация и проведение логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с использованием выбранных методик.

4. Анализ результатов обследования и выявление основных направлений логопедической работы по преодолению речевых и неречевых нарушений.

В ходе логопедического обследования, основанного на принципах анализа речевой патологии, было использовано несколько принципов, выделенных Р. Е. Левиной:

Принцип развития подразумевает не только описание речевого нарушения, но также его анализ в динамике и выделение ведущего (первичного) дефекта и связанных с ним вторичных нарушений. Это важно для разработки эффективного плана коррекционной работы.

Принцип системного подхода учитывает комплексную структуру и взаимосвязь всех компонентов речи, таких как фонетика, фонематика и лексико-грамматика.

Принцип связи речи с другими сторонами психической деятельности предполагает проводить рассмотрение речевых нарушений в контексте других аспектов психического развития ребенка и подразумевает учитывать взаимосвязи речи с процессами восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления.

В рамках подбора диагностических методик была выбрана речевая карта, составленная Н. М. Трубниковой. Данная карта охватывает все необходимые аспекты для проведения комплексного логопедического обследования. Наглядный материал включал в себя «Логопедический альбом» О. Б. Иншаковой и карточки с графическими изображениями [23].

В констатирующем эксперименте участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста.

Обследование уровня сформированности устной речи проводилось с использованием речевой карты Н. М. Трубниковой, которая включает 12 разделов. В ходе обследования изучалась не только устная речь, но и моторная сфера, что помогает выявить нарушения в соответствии с клинической классификацией.

Первым разделом является сбор анамнестических данных о ребёнке, где учитываются различные факторы, которые могли повлиять на появление речевого нарушения, такие как раннее развитие, заболевания в период беременности и после, информация о родителях и семье и т. д.

Затем проводится исследование моторной сферы, включающее общую моторику, мелкую моторику, и мимическую моторику, а также динамическую организацию артикуляционного аппарата.

Важным этапом является изучение фонетической стороны речи, включающее анализ звукопроизношения и просодической стороны речи.

Далее следует обследование слоговой структуры слова, фонематических процессов, лексического запаса, грамматического строя речи и связной речи.

Обследование просодической стороны речи включает оценку мелодико-интонационных и темпо-ритмических компонентов речи, а также речевого или неречевого дыхания.

Следующий этап – обследование слоговой структуры слова. Здесь проводятся задания с использованием слов разной структуры, включая односложные, двусложные и трехсложные слова. Учитывается также расположение звуков в словах, такие как стечение согласных или наличие открытых или закрытых слогов. На этом этапе определяется характер нарушений в структуре слов.

Важным аспектом обследования речевой сферы ребенка являются фонематические процессы, включая фонематический слух, фонематическое восприятие и фонетическое восприятие. Фонематический слух оценивает способность распознавать и выделять звуки в потоке речи. Здесь включаются задания, например, на распознавание определенных звуков или нахождение слога с определенным звуком. Также проводятся задания на различение звуков по их акустическим и артикуляционным характеристикам. Фонематическое восприятие представляет собой анализ звуковой структуры слова и включает задания на определение количества и последовательности

звуков и слогов в слове.

В процессе обследования лексического запаса ребенка исследуется его пассивный и активный словарь, включая номинативный, предикативный, адъективный словари, а также употребление наречий. В номинативном словаре анализируются слова с высокой и низкой частотой употребления, слова-названия детенышей животных, малознакомые слова, а также понимание и называние обобщающих понятий и дополнение тематического ряда.

Затем проводится изучение грамматической структуры речи ребенка. Задания разделены на два этапа. Первый этап оценивает понимание грамматических форм, включая логико-грамматические отношения, отношения, выраженные предлогами, формы единственного и множественного числа и т. д. Второй этап оценивает навык использования грамматических форм, включая словоизменение и словообразование.

В обследовании связной речи изучается способность составлять предложения по сюжетным картинкам, опорным словам или отдельным словам. Также проводятся задания на пересказ текста и составление рассказа по серии картинок.

Для возможности количественного анализа результатов были составлены балльные системы оценивания результатов логопедического обследования составлялись для каждой из стороны речи.

2.2. Обследование состояния словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста

После проведения логопедического обследования мы организовали и провели диагностику состояния наглядно-образного мышления и словесно-логического мышления у обучающихся. Прежде чем изучать состояние словесно-логического мышления, необходимо изучить состояние наглядно-образного мышления. Данный подход поможет определить готовность

обучающихся к переходу на новый уровень развития мышления и определить предпосылки развития словесно-логического мышления.

Для определения уровня наглядно-образного мышления использовались следующие методики:

1. Методика «Четвертый лишний» (Е. Л. Агаева).

Цель: определение уровня сформированности мыслительных операций, таких как, оперировать образами предметов и способность отнесения их к определенному классу понятий.

Стимульный материал: картинки с 4 предметами, один который не подходит к определенной группе остальных предметов.

Инструкция: логопед предлагает посмотреть внимательно на картинки и определить, какой предмет не подходит к остальным предметам и почему он является лишним. Важно, чтобы ребёнок смог правильно объяснить причину выделения данного предмета. На решение заданий отводится 3 минуты.

Главное внимание необходимо обращать на характер работы и количество ошибок, которые допускает обучающийся.

2. «Нелепицы» (Р. С. Немов).

Цель: изучаются элементарные представления обучающегося об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни и природой. С помощью данной методики обозначается умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль в устной речи.

Инструкция: вначале ребенку показывают картинку, на которой изображены некоторое количество нелепых ситуаций с животными. В период рассматривания картинки ребенок слушает инструкцию следующего содержания: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так нарисовал художник. Потом ты должен сказать,

как на самом деле должно быть». Две части инструкции выполняются последовательно, друг за другом. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть. Время предоставления картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и определить, что не так, почему не так и, объяснить, как на самом деле должно быть.

Стимульный материал: изображение с нелепыми ситуациями.

3. «Времена года» (Р. С. Немов).

Цель: исследование наглядно-образного мышления.

Ребенку показывают рисунок, где нарисован человек в разные времена года, и просят внимательно посмотреть на рисунок и определить какое время года нарисовано на каждой из части рисунка. Время, отведенное на выполнение задания, 2 минуты. В данной методике ребенок должен не только назвать правильно времена года, но и обосновать свое мнение, т. е. объяснить почему он так думает, указать те признаки, которые, по его мнению, свидетельствуют о том, что на данной картинке именно это время года.

Структура обследования уровня сформированности словесно-логического включает в себя следующие методики:

1. «Умозаключения по аналогии» (Э. Замбацявичене, Л. Чупров и др.)

Цель: исследование способности ребенка делать умозаключения по аналогии с предлагаемым образцом. Определение развития умений установления логических связей и отношения между понятиями, а также рассуждение. Ребенок будет строить умозаключение на основе предыдущей аналогии, что приведет к ошибочному ответу. Таким образом, чтобы успешно выполнить задания методики нужно сделать выводы об уровне развития словесно-логического мышления по такому показателю, как логическое действие – «умозаключение».

Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем подбирать слова друг к другу. Например, огурец: овощ. Надо подобрать к слову «гвоздика» такое, которое

подходило бы так же, как слово «овощ» к слову «огурец». Слова такие: сорняк, роса, садик, цветок, земля.» Дополнительные вопросов и пояснений давать не следует. При выполнении заданий возможна стимулирующая помощь.

Стимульный материал: даётся 10 карточек со словами.

2. Составление рассказа по серии картинок

Цель: выявить умение устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, давать оценки воспринимаемым ситуациям.

Инструкция: ребенку предлагают рассмотреть таблицы с изображением событий и положить их в необходимой смысловой последовательности. После этого обследующий предлагает ребенку составить по ним рассказ.

Стимульный материал: серия картинок.

3. Диагностическая методика С. Д. Забрамной [20].

Цель: выявить особенности словесно-логического мышления и способность речевого обобщения выделенных признаков.

Инструкция: «Здесь четыре слова, три из них можно объединить по смыслу, четвертое к ним не подходит. Скажи, какое слово к ним не подходит». При необходимости дети получают помощь в форме разъяснений и совместного выполнения задания.

Стимульный материал: таблица с 4 словами.

4. Методика «Раздели на группы» (Р. С. Немов).

Инструкция: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему их признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены.

На выполнение всего задания отводится 3 минуты.

Для обобщения результатов обследования наглядно-образного мышления и словесно-логического мышления необходима единая система оценки на все методики, предъявляемые во время обследования. В ходе адаптации системы оценок всех методик, был сделан вывод, что в каждой

методике максимальное количество баллов – 5, минимальное количество баллов – 1. Качественные характеристики каждого балла указаны в Приложении № 3.

2.3. Анализ результатов изучения устной речи и словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста

Общая характеристика этих детей показала, что они проявляли низкую устойчивость внимания и неустойчивость, склонность к переключению с одного предмета на другой без контроля. Дети легко вступали в контакт и активно выполняли предлагаемые задания. Они проявляли желание участвовать в занятиях и имели соответствующие навыки самообслуживания. Однако у них возникали некоторые затруднения при выполнении заданий по словесной инструкции без образца, в то время как повторение заданий по образцу проходило более успешно.

Анализ результатов обследования устной речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи позволяет сделать некоторые выводы о сформированности определенных компонентов речи.

В моторной сфере выявлены нарушения в общей моторике. Наблюдаются нарушения двигательной памяти, статической и динамической координации движений, а также пространственной организации и чувства темпа и ритма. В моторной сфере также выявлены нарушения мелкой моторики. Они заключаются в трудности в установке и удержании позы и нарушении последовательности движений. Нарушения мимической моторики отражается в невыполнении заданий, связанных с движением губ. Движения губ оказались недостаточно чёткими. Обследование состояния артикуляционного аппарата показало, что строение артикуляционного аппарата в норме, но в моторике и динамической организации артикуляционного аппарата были выявлены нарушения. Они наблюдаются в виде тремора языка, трудности переключаемости с одной артикуляционной

позы на другую, вялых движений и недостаточного их объема.

Тип нарушения звукопроизношения характеризуется, как полиморфный. Обследование звукопроизношения показало, что у 80% детей присутствует антропофонический дефект звукопроизношения и у 40% добавляется фонологический дефект. У 80% старших дошкольников страдают сонорные звуки. У 20% не было выявлено нарушений звукопроизношений из-за проведенной ранее работы с логопедом. Со стороны мелодико-интонационного компонента речи наблюдаются трудности в способности менять тембр и силу голоса. Со стороны темпо-ритмического элемента речи проявляется неспособность менять темп речи и не справляется с заданиями на ритм. Наблюдается недостаточный объем речевого дыхания.

Отмечается характер нарушения структуры слова в виде элизии ([Куулуtha]), перестановки слогов ([Такаматы], [Маталок], [В'им'ин'т]).

Наблюдается нарушение фонематического слуха, обучающиеся не узнают на слух определённые звуки среди других звуков, не различают фонемы близкие по артикуляционным признакам на материале звуков, слогов.

Обучающиеся справились с большинством заданий с ошибками вследствие чего можно сделать вывод, что навыки фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза сформированы на недостаточном уровне.

При проведении обследования наблюдалась бедность активного словаря. В номинативном словаре имеются трудности с обследованием слов низкой частоты употребления, с подбором и названием предметов по описанию и с дополнением тематического ряда. Трудности адъективного словаря заключаются в обозначении формы предмета и качества предмета. Задания на обозначение наречий времени выполнил с ошибками. Наблюдаются ошибки в выполнении заданий на употребление системной лексики.

Отмечались затруднения в понимании падежных окончаний существительных, формы мужского и женского рода глаголов и

префиксальных изменений глагольных форм. Также возникли трудности в понимании инверсионных конструкций, предложений их исправлении и задании, где было необходимо закончить предложения. Обучающиеся выполнили с ошибками задание на понимание сравнительных конструкций.

В ходе обследования отмечались трудности в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных, преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции, трудности при словообразовании и при образовании прилагательных от существительных.

Ранее отмечалась бедность языковых средств, что может являться причиной недостаточного распространения предложений, применения однообразных языковых средств, возникновения трудности с подбором глаголов. Составление предложений по опорным и отдельным словам недоступно.

Соотношение качественных и количественных результатов представлено в Приложении № 2.

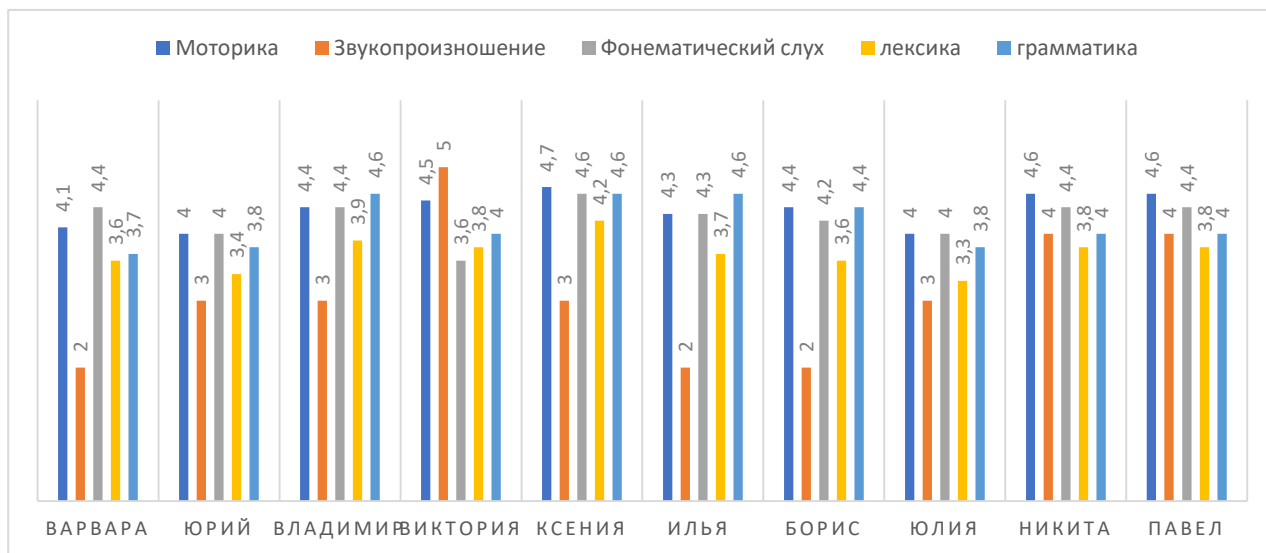


Рис. 1. Количественный анализ результатов обследования устной речи обучающихся в баллах

Для наглядности и сопоставления анализа результатов обследования предоставлен график (рис. 1).

Исходя из результатов обследования речевой деятельности было необходимо определить средний уровень каждого обучающегося, соединив

средние показатели по 5 сферам.

Также это необходимо для сопоставления результатов обследования устной речи с результатами обследования наглядно-образного и словесно-логического мышления. Данный график отразит взаимосвязь устной речи и психических функций.

Таблица 1

Средние показатели речевой деятельности по результатам обследования

Сторона речевой деятельности	Имя обучающегося										Средний показатель по данной сфере по всем обучающимся
	Варвара	Юрий	Владимир	Вика	Ксения	Илья	Борис	Юлия	Никита	Павел	
Моторика	4,1	4	4,4	4,5	4,7	4,5	4,6	4	4,7	4,7	4,4
Звукопроизношение	2	3	3	5	3	3	2	2	5	3	3,1
Фонематические процессы	4,4	4	4,4	3,6	4,6	4,6	4,2	3,6	4,6	4,6	4,3
Лексика	3,6	3,4	3,9	3,8	4,2	4	4	4,1	4,2	4	3,9
Грамматика	3,7	3,8	4,6	4	4,6	4,6	4,5	3,3	4,3	4,5	4,1

Анализируя все компоненты речевой деятельности и обнаружив негрубые нарушения в каждом, можно сделать вывод, что у обучающихся ОНР III уровня. Для выявления легкой степени псевдобульбарной дизартрии было необходимо сделать анализ таких разделов, как моторная сфера, звукопроизношение и просодическая сторона речи.

Для обследования наглядно-образного мышления и словесно-логического мышления у старших дошкольников с ОНР III уровня были подобраны 7 методик. Методики для обследования наглядно-образного мышления: «четвертый лишний», «нелепицы», «времена года». Методики для обследования словесно-логического мышления: «умозаключения по

анalogии», «нелепицы», составление рассказа по серии картинок, диагностическая методика С. Д. Забрамной и методика «Раздели на группы». Результаты проведения данных методик описаны ниже.

Соотношение качественных и количественных результатов отражено в приложении № 3.

1. Четвертый лишний.

Дети успешно определили все предметы. Обучающиеся справились с данным заданием в среднем за 2 минуты 20 секунд, что показывает средний уровень развития наглядно-образного мышления. В основном, обучающиеся правильно смогли объяснить лишь 2 из 4 предложенных ему таблиц. Например, выбирая лишний предмет среди наглядного материала, где было необходимо выбрать игрушку медведя, обосновав, что все остальное мебель, один из обучающихся выбрал верно, но пояснил, что на остальном можно сидеть, а с мишкой играть. А в таблице, где были предложены 3 птицы и собака, он выбрал собаку, но обосновав это тем, что собака не умеет плавать.

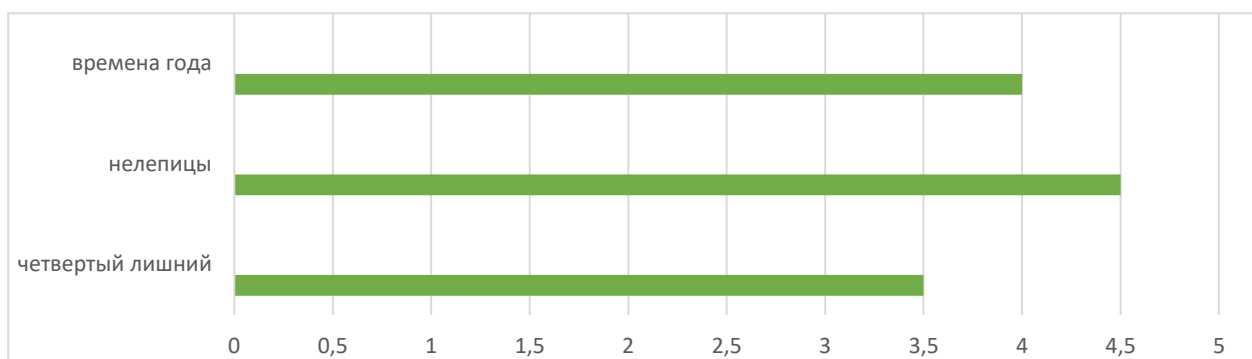
2. Нелепицы.

Обучающиеся все выполнили данное задание в основном на высоком и среднем уровне. Но, важно заметить, что данная методика использовалась не раз другими специалистами с данными обучающимися, что могло отразиться на результатах в данный момент. Дети без проблем определили все «нелепости» предложенной картинки и объяснили ее.

3. Времена года.

Все обучающиеся без трудностей определили время года. 6 обучающихся назвали 3-4 признаков данного времени года. 4 обучающихся смогли назвать только 1-2 признака, анализируя изображения.

На диаграмме можно заметить, что у обучающихся наглядно-образное мышление сформировано на среднем уровне (рис.2.). Максимальная оценка предоставлена в методике «Нелепицы». В Приложении № 3 описаны качественные и количественные результаты каждого обучающегося по каждой методике, которая проводилась во время обследования



***Рис. 2. Количественный анализ результатов обследования
наглядно-образного мышления***

Далее представлены результаты обследования словесно-логического мышления.

1. Умозаключения по аналогии.

В основном, обучающиеся справились с 4 предложенными заданиями из 10, где с первыми двумя картинками справлялись со второго раза. Предполагаем, что словесную инструкцию без примера, дети бы не смогли понять и правильно выполнить задание. Например, один из обучающихся первые 4 аналогий выполнял успешно благодаря напутствующим словам, только как экспериментатор прекратил проговаривать и направлять интонацией, обучающийся стал совершать ошибки, выделять слова, которые не являются верным ответом. Например, при примере аналогии: темный - светлый по аналогии к мокрому выделил скользкий. Таким образом, при обработке результатов определяется средний уровень сформированности мыслительной операции умозаключение у обучающихся.

2. Связный рассказ по серии картинок.

По результатам проведения данной методики, 5 из 10 детей не установили правильную последовательность событий, но даже по неправильной последовательности смогли успешно составить рассказ. После стимулирующей помощи, оказанной специалистом, успешно восстановили последовательность картинок и составили рассказ.

3. Диагностическая методика С. Д. Забрамной.

У обучающихся не возникло трудностей выделить лишнее слово и объяснить причину. Но некоторые причины были некорректны. Например,

одному из обучающихся показалось, что слово «мост» оказалось лишнее, потому что не водоём, а слово «морковь», потому что не цветок.

4. Раздели на группы.

Все обучающиеся разделили фигуры по 2-3 групп. В основном это был признак по форме фигур т.е. треугольники, квадраты, круги. Трое обучающихся смогли выделить группы по цвету, размеру и т.д.

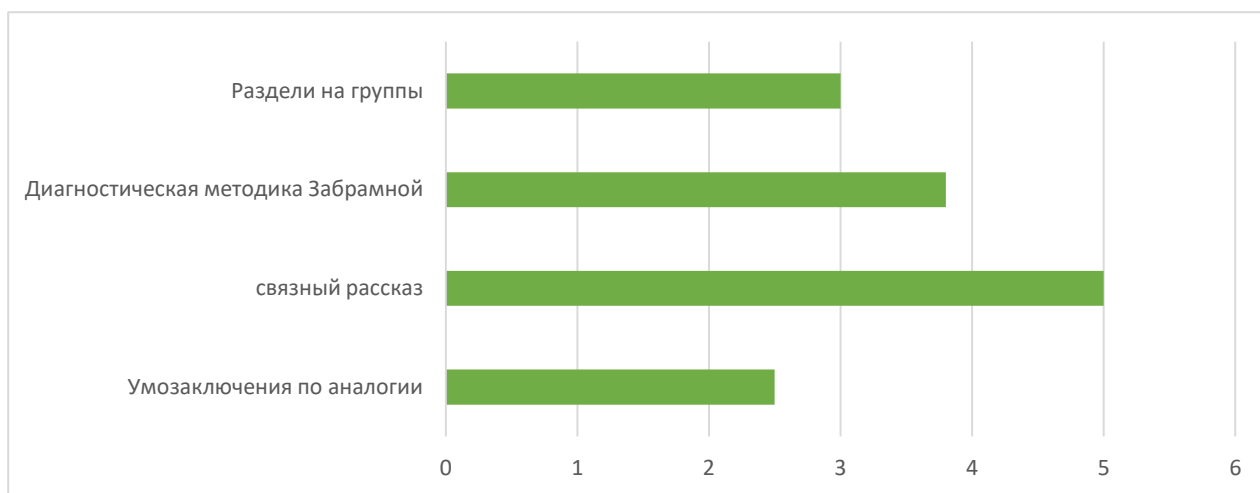


Рис. 3. Количественный анализ результатов обследования словесно-логического мышления

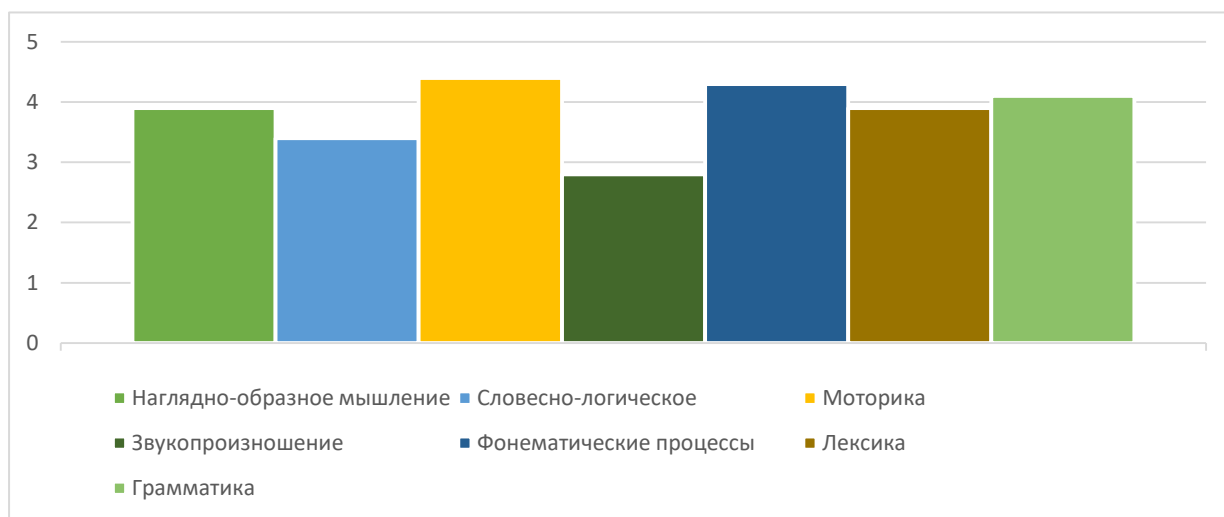


Рис. 4. Сопоставление уровня развития наглядно-образного, словесно-логического мышления и речевой деятельности

На диаграмме (рисунок 3) видно, что обучающиеся на среднем уровне справлялись с заданиями, но если обратиться к качественному анализу результатов, то можно заметить значительные ошибки и неточности в выполнении.

Сопоставление диаграмм с количественным анализом наглядно-образного и словесно-логического мышления (рис. 4) показало, что уровень наглядно-образного мышления выше, чем сформированность словесно-логического мышления. Также, если обратиться к качественному анализу результатов, можно отметить, что обучающиеся не выделяют характерные признаки предметов и не устанавливают ассоциативные связи между словами.

Данные результаты обследования сформированности уровня наглядно-образного мышления и словесно-логического мышления позволяют нам обозначить направления для коррекционной работы и выдвинуть предпосылки развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

После проведения всестороннего логопедического обследования, были проанализированы полученные результаты. У старших дошкольников, вошедших в экспериментальную группу, выявлены нарушения в моторной сфере и всех компонентах устной речи, что позволяет сделать вывод о наличии общего недоразвития речи (ОНР) третьего уровня и псевдобульбарной дизартрии легкой степени.

Особенности звукопроизношения у детей проявляются в группах шипящих и сонорных звуков, что связано с недостаточной сформированностью артикуляционной моторики. Нарушение моторики артикуляционного аппарата не имеет ярко выраженного характера и проявляется в затруднениях выполнения попеременных и одновременных движений губ, треморе языка и сложностях переключения между различными артикуляционными позициями. На основании этих данных можно предположить, что речевое нарушение у детей относится к легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Также были обнаружены недостатки в просодической стороне речи, включая нарушения фонематических процессов, звукового и слогового анализа и синтеза, недостаточный словарный запас и затруднения в

понимании и использовании грамматических форм. Эти факты подтверждают наличие ОНР третьего уровня и приводят к нарушениям связной речи.

Обследование наглядно-образного и словесно-логического мышления у данных детей показало средний уровень развития наглядно-образного и низкий уровень развития словесно-логического мышления, что является возрастной допустимой нормой. Однако для успешного развития словесно-логического мышления в будущем необходим высокий уровень наглядно-образного мышления. В следствии этого, в данном случае, необходимо проводить параллельную работу над развитием наглядно-образного мышления и формированием предпосылок словесно-логического мышления у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Исходя из результатов обследования, предположим следующие предпосылки развития словесно-логического мышления:

- определение характерных признаков наглядных предметов;
- установление ассоциативных связей между предметами;
- сопоставление признаков предметов и определение в них отличительных и схожих черт;
- обобщение и классификация предметов по определенному признаку и логичное обоснование выдвигаемого признака;
- умение составлять простое умозаключение.

Проведенная диагностика определила необходимость проведения коррекционной работы по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по коррекции тяжелых нарушений речи у старших дошкольников

Дети с тяжелыми нарушениями речи требуют особой коррекционной работы, которая будет направлена на развитие всех сторон речи. Разработкой этого вопроса занимались такие ученые как: Е. Ф. Архипова, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, О. В. Правдина, Н. В. Серебрякова, О. Ю. Федосова, Г. В. Чиркина и другие.

В основу исследования закладываются общедидактические принципы:

- принцип сознательности, активности, самостоятельности при руководящей роли учителя;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип наглядности;
- принцип доступности и посильности;
- принцип учета возрастных особенностей обучаемых;

Содержание коррекционной работы определяется принципами, разработанными Л. С. Выготским, Р. Е. Левиной, А. А. Леонтьевым, а именно:

1. Принцип системности – понятие «речи», как многосложной системы со взаимосвязанными компонентами. Ее изучение и корректировки требуют полноценного воздействия на факторы речевой деятельности.
2. Принцип развития – обосновывает логопедические направления в зависимости от их отношения к зонам детского развития.
2. Онтогенетический принцип – коррекционная работа ведется, исходя из сензитивных периодов развития определенной функции.
3. Принцип наглядности и доступности.
4. Принцип взаимосвязи речи с психическими функциями.

5. Деятельностный подход. В каждом возрасте есть своя ведущая деятельность, на которую необходимо опираться при планировании логопедической работы.

Последовательность коррекционной работы определяется взаимосвязью первичных и вторичных дефектов. Общее недоразвитие речи, может быть, при различных клинических патологиях таких, как дизартрия, ринолалия, алалия. Таким образом, планирование коррекционной работы должно опираться на индивидуальные психофизические особенности обучающегося.

Особые образовательные потребности детей с тяжелыми нарушениями речи включают следующие аспекты:

Раннее выявление детей из группы риска (совместно с медицинскими специалистами) и оказание логопедической помощи при обнаружении первых признаков отклонений в речевом развитии.

Организация логопедической коррекции до начала обучения в школе, обеспечение непрерывности содержания и методов образования и воспитания, направленных на нормализацию или полное преодоление отклонений в речевом и личностном развитии.

Создание условий, способствующих нормализации или компенсации высших психических функций, анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности через комплексный подход к обучению и коррекции речевых нарушений.

Согласование педагогических, психологических и медицинских воздействий в рамках комплексной психолого-медико-педагогической поддержки.

Получение комплекса медицинских услуг, направленных на устранение или снижение первичного дефекта, нормализацию моторной сферы, состояния высшей нервной деятельности и физического здоровья.

Индивидуальный темп обучения и продвижения в образовательном пространстве для разных категорий обучающихся с ТНР.

Использование специальных методов, приемов и средств обучения,

включая специализированные компьютерные технологии, дидактические пособия и визуальные средства, которые обеспечивают "обходные пути" для коррекции речевых процессов и улучшения контроля за устной и письменной речью.

Профилактика и коррекция социокультурной дезадаптации путем расширения образовательного пространства, увеличения социальных контактов, обучения навыкам выбора и применения адекватных коммуникативных стратегий и тактик.

Согласно ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, утвержденной Министерством просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 года № 1022, специальными условиями получения образования детьми с тяжелыми нарушениями речи можно считать создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды, учитывающей особенности обучающихся с ТНР. Также это использование специальных дидактических пособий, технологий, методики других средств обучения (в том числе инновационных и информационных), разрабатываемых образовательной организацией. Необходима реализация комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций при реализации АОП ДО. Обязательным условием для эффективной коррекционной работы является проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с учителем-логопедом (не реже 2-х раз в неделю) и педагогом-психологом. Также необходимо обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной деятельности обучающихся с ТНР, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Учитывая, что в структуре дефекта имеется общее недоразвитие речи, проанализировав работы ряда авторов, можно сделать вывод о том, что коррекционная работа для детей тяжелыми нарушениями речи должна

содержать следующие этапы [31]:

1. Подготовительный этап. На данном этапе логопед занимается нормализацией мышечного тонуса мимической и артикуляционной моторики с помощью логопедического массажа, нормализацией артикуляционной моторики посредством пассивной и активной артикуляционной гимнастики с добавлением функциональной нагрузки. Проводится работа по нормализации речевого дыхания, развитию силы и высоты голоса. Также включаются задания на развитие высших психических функций.

2. Коррекция произносительных навыков и умений. На этом этапе планируется коррекция звукопроизношения и фонематических процессов. При дизартрии последовательность работы над звуками строится индивидуально, в зависимости от наличия патологических проявлений и от степени их выраженности. На этом этапе производится постановка звука, его автоматизация и дифференциация звука в произношении с оппозиционными фонемами [48].

3. Обогащение, активизация и уточнение пассивного и активного словаря. Основным направлением работы на данном этапе является внедрение слов в обиходную речь, развитие умения использовать его в нужном контексте [30].

Словарный запас полностью зависит от упражнений, направленных на обогащение, активизацию и уточнение лексики обучающегося. Также он может увеличиваться за счет появлений новых знаний об окружающем мире. Происходит усвоение слов, касающихся временным рамкам («вчера», «год», «утро», «минута»), касающихся предметных разделений («мебель», «продукты», «транспорт»), касающихся признаков действий («близко», «чисто»).

4. Развитие грамматического строя языка. На этом этапе формируются навыки словообразования и словоизменения.

5. Развитие связной речи. На этом этапе проводится обучение составлению повествовательных и описательных высказываний, рассказов, с

использованием усвоенных грамматических навыков.

Программа обучения подразумевает наличие и передачу знаний о слове, как единицы лексикологии. Благодаря ему выстраивается единая связь в предложении. Далее происходит обучение на тему структурного механизма предложений и его грамматическим наполнением. С ОНР III уровня немного сложнее. Сначала у детей нужно развить связную речь и речевой аппарат. Впоследствии обучение дополнится знаниями о последовательности событий в предложении. Это должно послужить основой для составления связных историй.

6. Подготовка детей к обучению в школе. На этом этапе проводится работа по формированию графомоторных навыков, психологической готовности к обучению, профилактика появления дисграфии [17].

Опираясь на принципы логопедического воздействия, важно учитывать ведущую деятельность. В старшем дошкольном возрасте ведущая деятельность – это игра. В соответствии с этим во время логопедических занятий, игра является основным методом.

Таким образом, логопедическая работа по коррекции у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи должна проводиться комплексно, охватывая развитие всех сторон речи, с соблюдением всех этапов коррекционной работы и соответствовать принципам логопедической работы.

3.2. Логопедическая работа по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у дошкольников в структуре преодоления тяжелых нарушений речи

Формирующий эксперимент проводился с 09.10.2023 по 04.03.2023 года на базе МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 244.

Цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ТНР.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента и анализа научно-методических рекомендаций определены направления логопедической работы по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ТНР, составлены перспективные планы и календарно-тематическое планирование (приложение 3).

Самой сложной высшей психической функцией человека является речь. Человек мыслит, значит, знает слова, обозначающие понятия и умеет оперировать этими понятиями. Словесно-логическое мышление активно развивается в начальной школе и на протяжении всей жизни человека совершенствуется. Значит, предпосылки для развития мышления является овладение языком, понятиями и грамматическими формами.

Логическое мышление основано на рассуждении и доказательстве. Между суждениями устанавливается причинно-следственные зависимости и временная последовательность, которые связаны между собой. Важно, при рассуждении, дети научились последовательно излагать свои мысли и знания, делать выводы, чтобы одна мысль сменялась другой и логически завершалась, что является важным требованием культуры речи. Итак, из суждения «Начинается метель» извлекается мысль: «Сейчас подует ветер». Причина и следствие всегда можно увидеть в умозаключении. К примеру: «начинается метель» есть причина, а «подует ветер» – следствие. На развитие мышления положительно влияет речь, которая в свою очередь стимулирует мыслительную работу.

На основании изучения методической литературы таких авторов, как Т. А. Ткаченко, Е. А. Стребелева, Н. Г. Салмина, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, были выделены основные направления логопедической работы по совершенствованию устной речи и формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ТНР.

- Развитие моторики (общей, мелкой, мимической и артикуляционной).
- коррекция звукопроизношения;

- коррекция просодической стороны речи;
- коррекция лексико-грамматического строя речи;
- коррекция связной речи;

Целесообразно насыщать данные направления упражнениями по формированию выделенных предпосылок развития словесно-логического мышления, и также включать упражнения на развитие наглядно-образного мышления.

Формирование предпосылок развития словесно-логического мышления в логопедической работе происходит в процессе занятий. Данные направления работы реализуются на индивидуальных логопедических занятиях, также на фронтальных занятиях по развитию лексико-грамматических средств, обучению грамоте.

Упражнения были подразделены в соответствии с выделенными предпосылками развития словесно-логического мышления:

- определение характерных признаков наглядных предметов;
- сопоставление признаков предметов и определение в них отличительных и схожих черт;
- установление ассоциативных связей между предметами;
- обобщение и классификация предметов по определенному признаку и логичное обоснование выдвигаемого признака;
- умение составлять простое умозаключение.

1. Определение характерных признаков наглядных предметов.

Специалист обязан научить обучающихся вникать в сущность факта, явления, предмета и вычленять главные, самые существенные качества, признаки. Любая дисциплина любой предметной области содержит совокупность знаний, значит, для их качественного усвоения необходимо развитие наглядно-образного мышления. Однако при формировании предпосылок важно понимать, что в начале может быть затруднено выделение характерных признаков явлений окружающего мира, поэтому следует начать с наглядных предметов в виде моделей. Таким образом, специалист в рамках

логопедических занятий и лексических тем должен подробно описывать характерные признаки предметов и учить этому.

Обучающемуся на логопедических занятиях можно предложить игру «Кто больше?». Цель этой игры заключается в выделении характерных признаков предмета. Специалист показывает обучающемуся предмет, задача будет состоять в следующем: нужно, как можно подробнее описать данный предмет, перекидывая мяч друг другу.

Для того, чтобы проверить, как обучающийся усвоил материал, используем игру «Отгадай-ка».

Цель: уточнять и закреплять знание детей о характерных признаках предметов. Обучающийся должен загадать предмет и подробно его описать, чтобы специалист определил этот предмет. Для поддержания мотивации во время упражнения обучающийся и специалист меняются ролями. Также данное упражнение можно применять и на фронтальных занятиях, добавив соревновательный момент.

Стимульный материал: наглядные предметы по лексической теме занятия.

2. Сопоставление признаков предметов и определение в них отличительных и схожих черт.

В данном случае Т. А. Ткаченко предлагает упражнение, где нужно проанализировать картинки с изображением четырех детей. Нужно указать одного из них, внешний вид или действия которого не соответствует таковым у остальных детей. Обучающемуся необходимо подробно объяснить свой выбор. Наглядный материал: изображение четвертых детей (рис. 5).



Три мальчика в зимней одежде, один – в летней.

Рис. 5. Наглядный материал для упражнения Т. А. Ткаченко

Также подойдет игра Е. А. Стребелевой «Какие игрушки?». Оборудование: набор из пяти карточек, на каждой из которых нарисована одна фигурка, представляющая собой схематическое изображение нескольких игрушек (круг, треугольник, полукруг, трапеция, овал); подносы. Ход занятия. Педагог, глядя на картинку, предлагает детям подобрать игрушку, похожую на изображенную фигурку. Он показывает по одной картинке из набора.

Специалист спрашивает детей по очереди, на какую игрушку похожа эта фигурка, обращает внимание на то, чтобы дети не повторяли ответов друг друга.

Затем просит каждого найти игрушку, похожую на фигурку. Дети приносят игрушки к определенной фигурке, педагог просит их назвать все игрушки и проверяет правильность выполнения задания. Например, на первой карточке изображен круг. Дети приносят мяч, тарелку, воздушный шарик, обруч, пуговицу, руль и кладут эти предметы на поднос около карточки. Педагог сравнивает предметы с карточкой и говорит: «Правильно, все они похожи на круг».

3. Установление ассоциативных связей между предметами.

В организации лексической системы определенное место отводится ассоциативному методу, который дает возможность получить объективную картину существующих смысловых связей слов, сложившихся у ребенка на основе приобретенного опыта. Использование ассоциативного метода поможет выявить особенности понимания многозначного слова, ориентировку ребенка на его смысл и развить у него умение точно употреблять слова в их семантических взаимоотношениях. Именно при таких условиях можно определить пути использования многозначных слов при построении связных монологических высказываний разных типов. Кроме того, ассоциативный эксперимент выявляет умение ребенка выбрать наиболее подходящее слово для данного контекста, а также возможности использовать это слово в различных словосочетаниях, предложениях, связном высказывании.

Для развития навыка установления ассоциативных связей между предметами можно предложить следующее:

Задание 1. Взрослый предлагает ребенку: «Давай с тобой поиграем в слова. Я назову тебе свое слово, а ты свое, какое хочешь. Какое придет тебе в голову, то и называй». Педагог называет слово игла, ребенок говорит шьет (фиксировать ответы может второй человек — записать ручкой или на диктофон); затем называется второе слово, за ним следующее.

Задание 2. Когда получены ответы на все слова, педагог возвращается к высказыванию ребенка: «Я сказала слово игла, а ты назвал слово шьет. Почему ты подобрал это слово? Объясни». Высказывания-объяснения (толкование значений слов) также фиксируются — это важный показатель речевого развития детей.

Задание 3. Составление рассказа (сказки) на тему многозначного слова игла. Это задание выявляет понимание детьми разных значений многозначного слова и умение в сюжете отобразить это понимание [46].

В данном направлении целесообразно использовать учебное пособие по коррекции общего недоразвития речи у детей с ТНР З. А. Репиной «Поле речевых чудес» [43].

4. Обобщение и классификация предметов по определенному признаку и логичное обоснование выдвигаемого признака.

Формирование умения обобщать требует:

1. Усвоения логических операций, составляющих аналитико-синтетическую деятельность.

2. Усвоения приемов применения полученных выводов к объяснению конкретных физических явлений.

3. Приобретения умений самостоятельно добывать новые знания путём сопоставления уже усвоенного с вновь наблюдаемым.

Т. А. Ткаченко предложила упражнение на развитие данной мыслительной операции. Цель упражнения — проанализировать свойства изображенных предметов и рассказать, что их объединяет (рис. 6.).



Ежик, елка, кактус, иголка, – колючие.

Рис. 6. Наглядный материал для методики Т. А. Ткаченко

5. Умение составлять простое умозаключение.

Вершиной мышления является умозаключение, когда из двух или нескольких суждений делается вывод. Это может быть дедуктивное умозаключение, когда из общего положения вытекают частные; это может быть индуктивное умозаключение, когда из частных факторов следует общий вывод.

В методическом пособии Т. А. Ткаченко предложено следующее упражнение, цель которого найти связь между предметами, изображенными в верхней части изображения. По аналогии обучающемуся предлагается выбрать недостающий предмет среди рисунков справа и провести от него линию к пустому квадрату. Соответственно обучающемуся необходимо подробно обосновать свой выбор (рис. 7.).

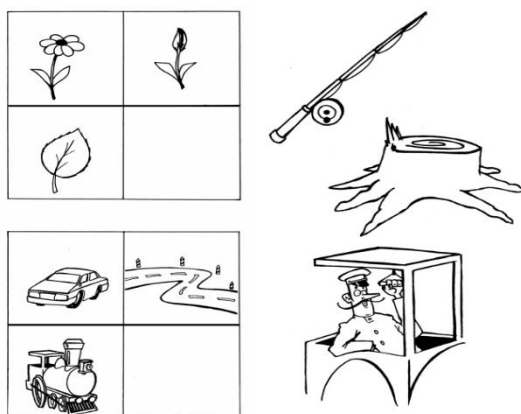


Рис. 7. Наглядный материал для методики Т. А. Ткаченко

Выше были использованы игровые пособия таких авторов, как Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, З. А. Репина, Е. А. Стребелева, Т. А. Ткаченко и О. Ю. Филимонова и др.

Существуют также разнообразные методические пособия, задания

которых можно внедрять в логопедические занятия. Такие пособия, как Н. Г. Салмина «Учимся думать», Л. Береславский, А. Береславская «Современные игровые методики развития интеллекта», Жукова О. «Задачи для ума», Шевелев К. В. «Энциклопедия интеллекта».

Важными для коррекционного воздействия являются и другие участники образовательного процесса. Прежде всего это родители. В содержании данного направления включаются консультации, семинары с родителями, создание наглядного методического материала.

Для реализации данного направления был создан план консультации с родителями по формированию предпосылок словесно-логического мышления, а также памятка с рекомендациями обеспечения образовательного процесса по развитию данной психической функции в условиях повседневной жизни.

Участниками образовательного процесса также являются смежные специалисты такие, как воспитатель, педагог психолог, музыкальный руководитель. Совместно со специалистами ведётся работа не только по учебной деятельности, но и по внеучебной. Так, при совместной деятельности возможно организовать праздник для детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности проведенной работы по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников в структуре преодоления тяжелых нарушений речи.

В марте, после проведения коррекционно-развивающих занятий, была проведена контрольная диагностика обучающихся.

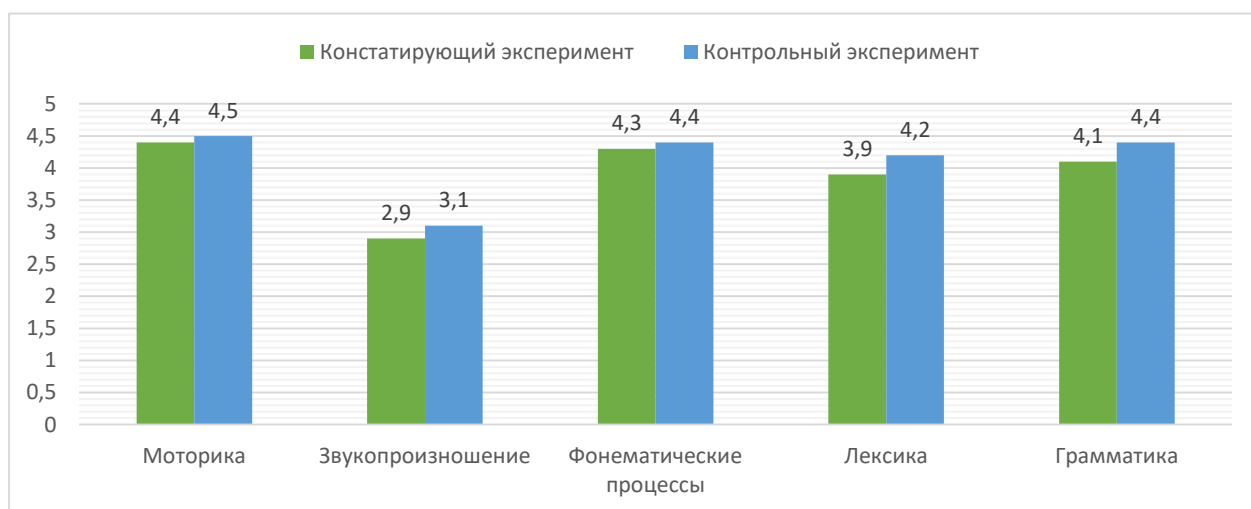
Результаты эксперимента сравнивались с результатами констатирующего эксперимента. Для этого проводились методики такие же, что и в констатирующем этапе.

Таблица 2

**Результаты обследования устной речи детей старшего дошкольного
возраста во время контрольного эксперимента**

Сторона речевой деятельност и	Имя обучающегося										Средний показате ль по данной сфере по всем обучаю щимся
	Варв ара	Юр ий	Влади мир	Ви ка	Ксе ния	Ил ья	Бор ис	Юл ия	Ник ита	Пав ел	
Моторика	4,2	4	4,4	4,5	4,7	4,5	4,6	4	4,7	4,7	4,5
Звукопроизн ошение	2	3	3	5	3	3	2	3	5	3	3,1
Фонематиче ские процессы	4,4	4	4,4	3,8	4,6	4,6	4,2	3,8	4,6	4,6	4,4
Лексика	4,1	4	3,9	3,8	4,2	4	4	4,1	4,2	4	4,2
Грамматика	3,8	3,8	4,6	4	4,6	4,6	4,5	3,5	4,3	4,5	4,4

Для более наглядного предоставления результатов необходимо сопоставить результаты констатирующего эксперимента и контрольного. (рисунок 8).



**Рис. 8. Соотношение результатов констатирующего и контрольного
обследования устной речи обучающихся**

При обследовании состояния уровня сформированности наглядно-образного мышления предлагались такие же методики, как в констатирующем эксперименте: «четвертый лишний», «нелепицы», «времена года». Методики для обследования словесно-логического мышления: «умозаключения по

аналогии», «нелепицы», составление рассказа по серии картинок, диагностическая методика С. Д. Забрамной и методика «Раздели на группы».

1. Четвертый лишний.

Дети успешно определили все предметы. Обучающиеся справились с данным заданием в среднем за 2 минуты, что показывает уровень выше среднего развития наглядно-образного мышления. В основном, обучающиеся правильно смогли объяснить 3 из 4 предложенных ему таблиц. Обучающиеся правильно выделяли характерные признаки каждого из предметов и объясняли причину своего выбора.

2. Нелепицы.

Для того, чтобы отследить реальный уровень сформированности наглядно-образного мышления, был предложен другой наглядный материал, так как ранее было отмечено, что высокая результативность по этой методике могла быть из-за знания обучающимися наглядного материала. Все обучающиеся правильно выделили «нелепицы» и смогли их обосновать. Несколько обучающихся не заметили некоторые «нелепицы», но это не сильно повлияло на результаты обследования.

3. Времена года.

Все обучающиеся без трудностей определили время года. 6 обучающихся назвали 4–5 признаков данного времени года. 4 обучающихся смогли назвать только 3–4 признака, анализируя изображения.

Согласно результатам обследования необходимо отметить, что у обучающихся наглядно-образное мышление сформировано на уровне выше среднего. Для перехода на следующий уровень мышления, а т.е. словесно-логическое, необходим высокий уровень наглядно-образного мышления, а, следовательно, необходимо продолжать целенаправленную работу над развитием данной психической функцией. Максимальная оценка в методике «Нелепицы».

Далее представлены результаты обследования словесно-логического мышления.

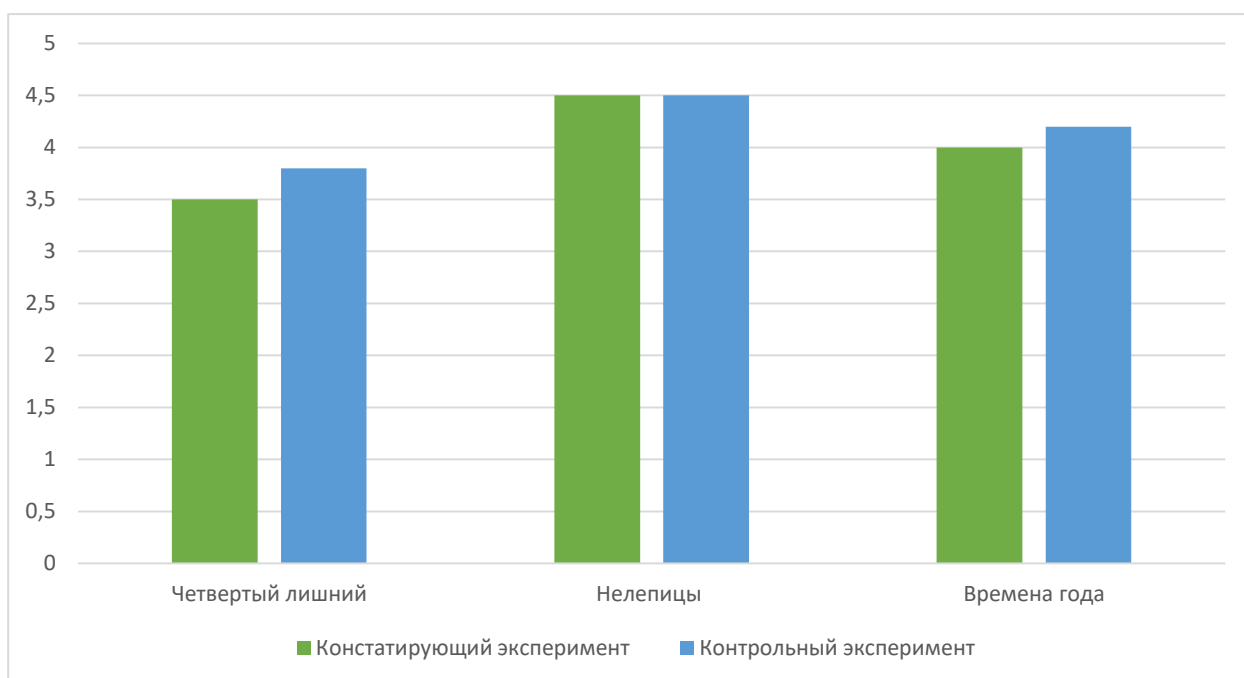


Рис. 9. Соотношение результатов констатирующего и контрольного обследования наглядно-образного мышления

1. Умозаключения по аналогии.

В основном, обучающиеся справились с 8 предложенными заданиями из 10. Большинство обучающихся также с первыми двумя картинками справились со второго раза. Предполагаем, что словесную инструкцию без примера, дети бы не смогли понять и правильно выполнить задание. Двое из обучающихся поняли словесную инструкцию и верно выполнили задание. У всех обучающихся отмечается умение выделять характерные признаки предметов.

2. Связный рассказ по серии картинок.

По результатам проведения данной методики, 8 из 10 детей установили правильную последовательность событий и смогли составить рассказ.

3. Диагностическая методика С. Д. Забражной.

У обучающихся не возникло трудностей выделить лишнее слово и объяснить причину. Обучающиеся отвечали полным ответом и называли все причины выделения лишнего предмета.

4. Раздели на группы.

Все обучающиеся разделили фигуры по 4-5 групп. В основном это был

признак по форме фигур т.е. треугольники, квадраты, круги. Обучающиеся, в отличие от контрольного эксперимента, также выделяли группы по цвету, размеру и т. д.

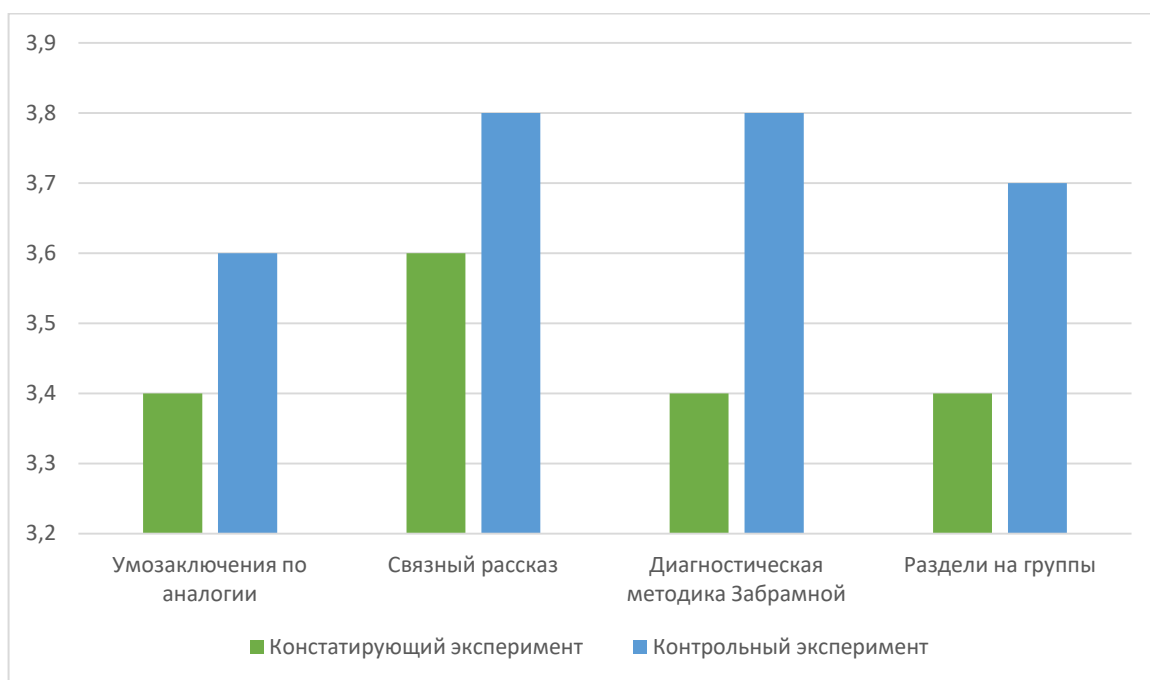
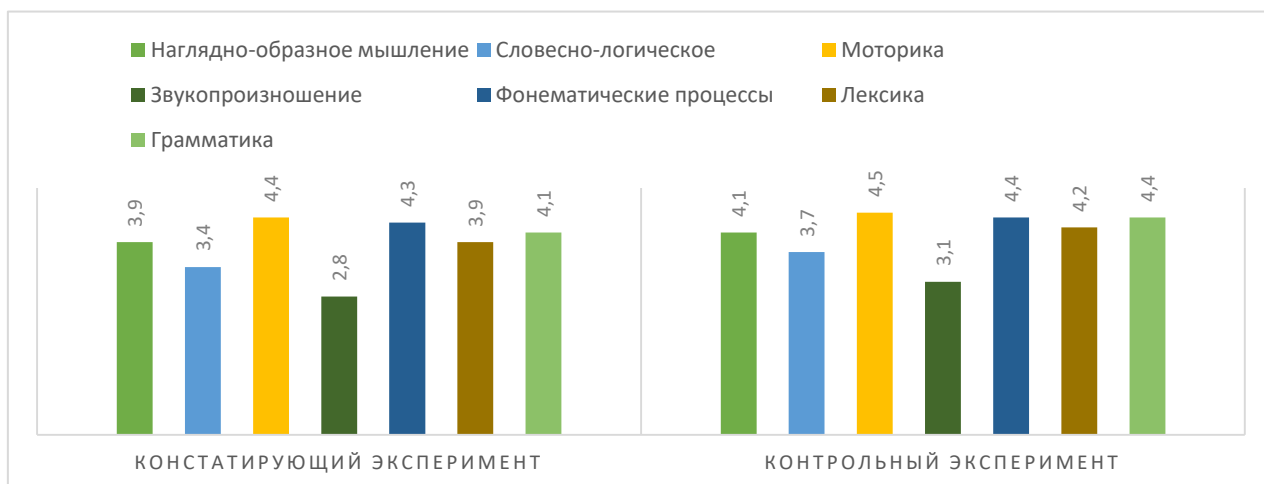


Рис. 10. Соотношение результатов констатирующего и контрольного обследования словесно-логического мышления

Согласно результатам обследования словесно-логического мышления, у обучающихся выработался навык определения характерных черт признаков предметов, т.е. обучающиеся могут определить причины отличия различных предметов. Обучающиеся также обобщают и классифицируют предметы по



различным признакам.

Рис. 11. Соотношение результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Результаты, полученные при контрольном эксперименте, позволяют сделать вывод, что логопедическая работа по преодолению ТНР у старших дошкольников совместно с целенаправленной работой по формированию предпосылок развития словесно-логического мышления, происходит успешно и результаты отмечаются более высокие, чем в начале исследования (рисунок 11).

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

На основе полученных результатов контрольного эксперимента, направленных на выявление уровня сформированности предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ТНР, выявлено улучшение количественных и качественных показателей после проведённой коррекционной работы. Из этого следует, что нами были выбраны правильные направления работы, и логопедическая работа по формированию предпосылок словесно-логического мышления у старших дошкольников с ТНР была эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речь – это одновременно процесс формулирования наших мыслей языковыми средствами и процесс восприятия языковых конструкций. Данное средство общения предполагает две функции. Речь формулирует речевое высказывание, другими словами данный процесс называется кодирование. Кодирование воплощает мысли в систему языка. За понимание речевого высказывания отвечает декодирование – это анализ воспринимаемой нами речи.

В 1-ой главе проводился анализ теоретической базы по данной проблеме. Структура параграфов выстраивалась на основе работ таких авторов, как Н. И. Варенцова, И. Т. Власенко, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, В. А. Калягин, М. М. Кольцова, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немова, Н. Н. Поддъякова, Л. С. Рубинштейна, Т. Е. Смокотина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и других. Были рассмотрены этапы онтогенеза устной речи и словесно-логического мышления у нормотипичных детей, проанализирована психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи, обозначены особенности устной речи и формирования словесно-логического мышления у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Во 2-ой главе были изучены состояние моторики и устной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Описана организация констатирующего эксперимента и качественный и количественный анализ результатов обследования. Комплексное обследование моторной сферы и устной речи старших дошкольников позволило выявить общее недоразвитие речи III уровня и легкую степень псевдобульбарной дизартрии.

Организовано также обследование для выявления уровня сформированности наглядно-образного и словесно-логического мышления. После проведения данного обследования выявлена необходимость параллельно проводить работу по развитию наглядно-образного мышления и

формирования предпосылок развития словесно-логического мышления.

В 3-ей главе нами теоретически обосновано и определено содержание логопедической работы по коррекции ОНР III уровня и формирования предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников. Логопедическая работа проходила в период 09.10.2023 по 04.03.2024 года на базе МБДОУ – детский сад компенсирующего вида № 244. Для выявления эффективности логопедической работы был проведен контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент показал высокие результаты обследования устной речи и предпосылок развития словесно-логического мышления, что показывает высокую эффективность логопедической работы.

Словесно-логическое мышление представляет собой высший уровень развития мышления, основанный на использовании языковых средств. Оно позволяет человеку устанавливать общие закономерности и делать обобщения на основе разнообразного наглядного материала.

У обучающихся с речевыми нарушениями наблюдается отставание в развитии словесно-логического мышления, которое затрудняет усвоение аналитических и синтетических навыков, сравнения и обобщения без специального обучения.

Отличительными особенностями общего недоразвития речи III уровня являются: низкий уровень словесно-обобщенными навыками, медленным темпом изучения речевых закономерностей, недостаточным уровнем гибкости и динамичности мышления.

Нами были проанализированы методические пособия по развитию всех сторон речевой системы и пособия по развитию наглядно-образного и словесно-логического мышления. Предоставлены перспективные планы работы с обучающимися. Предоставлен календарно-тематический план. Приведены конспекты логопедических занятий, примеры упражнений по формированию предпосылок развитию словесно-логического мышления, которые могут быть включены в логопедические занятия.

Обозначено взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Во время осуществления коррекционной работы важно учитывать взаимодействие с участниками образовательного процесса. Данное направление необходимо включать для реализации комплексного подхода. Включается работа с родителями обучающихся и работа со смежными специалистами (воспитатель, музыкальный руководитель, педагог-психолог и т. д.).

На основе полученных результатов контрольного эксперимента, направленных на выявление уровня сформированности предпосылок развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с ТНР, выявлено улучшение количественных и качественных показателей после проведённой коррекционной работы. Из этого следует, что нами были выбраны правильные направления работы, и логопедическая работа по формированию предпосылок словесно-логического мышления у старших дошкольников с ТНР была эффективной.

Имеется публикация на тему «Особенности формирования словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи» на XIX Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова, посвящённой 60-летию института специального образования УрГПУ.

Таким образом цель нашего исследования достигнута, задачи исследования реализованы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесова В. Н. Дидактические игры. Сенсорное воспитание в детском саду. М., 2015. 212 с.
2. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. М., 2012. 176 с.
3. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб., 2001. 48с.
4. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. М., 2010. 145 с.
5. Асташина И. В. Логопедические игры и упражнения для детей. М., 2019. 190 с.
6. Бехтерев В.М. Мозг и его деятельность. М., 1928. 327 с.
7. Бондаренко А. К. Дидактическая игра в детском саду. М., 199. 160 с.
8. Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии. Ставрополь., 2008. 224 с.
9. Варенцова Н. И. Развитие умственных способностей дошкольников. М., 2011. 79 с.
10. Венгер Л. А. Психология. М., 1988. 336 с.
11. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990. 183 с
12. Волкова Л. С. Логопедия. М., 2004. 680 с.
13. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 2009. 352 с.
14. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. М., 2004. 512 с.
15. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. 480 с.
16. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие. М., 2010. 358 с.
17. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2002. 144 с.
18. Горелов И. Н. Вопросы теории речевой деятельности:

- психолингвистические основы искусственного интеллекта. М., 1987. 190 с.
19. Дубровина И. В. Психология. М., 1999. 464 с.
 20. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол. М., 2005. 32 с.
 21. Запорожец А. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. М., 2014. 324 с.
 22. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных образовательных учреждений. М., 2007. 80 с.
 23. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М., 2017. 279 с.
 24. Калягин В. А. Логопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М., 2006. 320 с.
 25. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика: учеб. метод. пособие. Екатеринбург., 2018. 110.
 26. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М., 2006. 228с.
 27. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе. СПб., 2000. 424 с.
 28. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988. 190 с.
 29. Кузин В. С. Психология. М., 1999. 304 с.
 30. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.
 31. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 366 с.
 32. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
 33. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. 320 с.
 34. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций, учеб. пособие. М.: 1998.
 35. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. М., 2020. 608 с.
 36. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. М., 1970. 495 с.

37. Нильс П. Р Дети с нарушением привязанности. М., 2018. 312 с.
38. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М., 2001. 640 с.
39. Немов Р. С. Психологический словарь. М., 2007. 560 с.
40. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника: монография. М., 1977. 272 с.
41. Поддьяков Н. Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. М., 1996. 302 с.
42. Пханаева С.Н., Хамукова Б. Х. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8. №5/3, 2016.
43. Репина З. А. Поле речевых чудес. Екатеринбург, 1996. 180 с.
44. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2011. 705 с.
45. Розенгарт-Пупко Г. Л. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. М., 1979. 223 с.
46. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонением в развитии. М., 2020 г. 176 с.
47. Ткаченко Т. А. Логические упражнения для развития речи. Альбом дошкольника. М., 2014. 60 с.
48. Трубникова Н. М. Логопедическая работа с детьми, имеющими разные формы речевой патологии: учеб.-метод. пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург., 2005. 94 с.
49. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.
50. Филичева Т. Б. Четвёртый уровень недоразвития речи. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999. 250 с.
51. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошк. воспитание». М., 1989. 239 с.

52. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст]. М., 2009. 240 с.
53. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения. М., 1995. – 189 с.
54. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 2012. 228 с.
55. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958. 115 с.