

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего  
образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий

Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Горохова Елена Амралиевна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Логопедическая работа по формированию смысловой обработки текстовых сообщений у  
старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня  
Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2020



(дата, подпись)

Научный руководитель

к. п. н., доцент, Мамаева А. В.

20.11.2020



(дата, подпись)

Обучающийся Горохова Е. А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Красноярск 2020

## Реферат магистерской диссертации

**Структура магистерской работы:** работа объёмом в 107 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (70 источников), 3 приложения. Работа проиллюстрирована 16 таблицами и 9 рисунками.

**Объект:** Связная монологическая речь у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Предмет:** Содержание логопедической работы по формированию смысловой обработки текстовых сообщений смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

**Цель исследования:** Теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по формированию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

### **Гипотеза исследования:**

1. Под смысловой обработкой текста мы понимаем осмысление информации, в результате которого возникает понимание (или непонимание) сообщения [3]. В работе со смысловой обработкой текста, мы выделяем вторичный текст.

2. Мы полагаем выявить наличие уровневых отличий и качественного своеобразия в смысловой обработке текстовых сообщений старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

3. Выявленные особенности позволят нам разработать дифференцированное содержание логопедической работы по развитию смысловой обработки текста.

**Использовались следующие методы исследования:** теоретические – анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические методы исследования – диагностика развития речи, представленная в работах Н.Г.

Смольниковой, Е.А. Смирновой; психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; анализ и интерпретация эмпирических данных.

**Новизна исследования:**

– Выявлены уровневые и специфические особенности развития смысловой обработки текстовых сообщений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием III уровня.

– Разработано дифференцированное содержание логопедической работы по этапам, методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию смысловой организации текстовых сообщений

**Практическая значимость исследования:** заключается в том, что разработанный диагностический и коррекционный материал по развитию смысловой обработки текстовых сообщений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня могут быть использованы в коррекционном и учебно-воспитательном процессе.

**Сведения об апробации результатов в статьях и выступлениях:**

1. Горохова, Е.А. «Приемы развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в сборнике трудов VII студенческой международной научно-практической конференции. – Абакан: Изд. ФГБОУ ВО ХГУ имени В.Ф. Катанова. – 2019. С. – 66

2. Горохова, Е.А. «Смысловая организация текстовых сообщений у старших дошкольников с ОНР III уровня» в сборнике материалов XXI научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. – Красноярск.– 2020. – С. 16

Доклад «Смысловая организация текстовых сообщений у старших дошкольников с ОНР III уровня» на секции XXI международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых учёных «Молодёжь и наука XXI века», КГПУ, 2020.

**The structure of the master's thesis:** a work of 107 pages, consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliography (70 sources), 3 applications. The work is illustrated by 16 tables and 9 figures.

**Object:** Correctional and pedagogical work on the formation of semantic processing of text messages in preschoolers with speech disorders.

**Subject:** Content of speech therapy work on the formation of semantic processing of text messages in preschool children with speech underdevelopment.

**Purpose of the research:** Theoretically substantiate and develop the content of speech therapy work on the formation of semantic processing of text messages in preschoolers with speech disorders.

**Research hypothesis:**

1. By semantic processing of the text, we mean the comprehension of information, which results in understanding (or misunderstanding) of the message [3]. When working with semantic text processing, we highlight secondary text.

2. We believe to reveal the presence of level differences and qualitative uniqueness in the semantic processing of text messages of preschoolers with speech disorders and children with a norm of speech development.

3. The revealed features will allow us to develop a differentiated content of speech therapy work on the development of semantic text processing.

**The research used the following methods:** theoretical - analysis of psychological and pedagogical literature; empirical research methods - diagnostics of speech development, presented in the works of N.G. Smolnikova, E.A. Smirnova; psychological and pedagogical experiment, including ascertaining, forming and control stages; analysis and interpretation of empirical data.

**Research novelty:**

- Revealed level and specific features of the development of semantic processing of text messages in preschool children with speech disorders.

- Developed a differentiated content of speech therapy work by stages and didactic support of speech therapy work on the development of the semantic organization of text messages

**The practical significance of the research:** lies in the fact that the developed diagnostic and correctional material for the development of semantic processing of text messages in preschool children with general speech underdevelopment can be used in the correctional and educational process.

**Information about the approbation of results in articles and speeches:**

1. Gorokhova E.A. "Techniques for the development of coherent speech in preschool children with speech impairments in the collection of works of the VII student international scientific and practical conference. - Abakan: Ed. FSBEI HE KSU named after V.F. Katanov. – 2019.

2. Gorokhova E.A. "Semantic organization of text messages among preschoolers with speech disorders" in the collection of materials of the XXI scientific-practical conference of students, graduate students, undergraduates. – Krasnoyarsk. – 2020.

3. Report "Semantic organization of text messages among preschoolers with speech disorders" at the section of the XXI international scientific and practical forum of students, graduate students and young scientists "Youth and science of the XXI century", KSPU, 2020.

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение .....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме смысловой обработки текстовых сообщений при общем недоразвитии речи .....	7
1.1. Лингвистическая и психолингвистическая характеристика текста.....	7
1.2. Овладение смысловой обработкой текстовой информации детьми в онтогенезе.....	18
1.3. Усвоение смысловой обработки текстовой информации детьми с общим недоразвитием речи .....	22
1.4. Анализ существующих подходов к проблемам диагностики и развития смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с ОНР III уровня.....	27
Вывод по главе I.....	35
Глава II.Изучение особенностей смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	36
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	36
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	40
2.3. Содержание логопедической работы по формированию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....	61
Вывод по главе II.....	74
Заключение .....	77
Библиография .....	81
Приложения.....	88

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Вопрос развития связной речи является достаточно изученным, но лишь не многие выделяют частные проблемы развития смысловой обработки текстовых сообщений у детей дошкольного возраста, таких как: понимание тестовой информации, деление текста на части, озаглавливание и другие операции с текстом. В дошкольном учреждении основное внимание уделяется построению связного высказывания, в тоже время именно смысловой обработке текста уделяется очень мало времени. Поэтому актуальным является решение проблемы формирования у детей умений смысловой обработки текстовых сообщений уже в дошкольном детстве.

Проблема формирования смысловой стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи остается одной из самых малоисследованных проблем в отечественной логопедии.

Лингвистические и психолингвистические характеристики текста описывали: В.П. Белянин, И.Р. Гальперин, В.П. Глухов, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, К.Ф. Седов, О.С. Ушакова и другие.

Такие авторы, как А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, Т.Д. Барменкова, М.В. Вербицкая, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.Н. Мочалова, Л.Ф. Ни, Н.С. Озерова, Е.Л. Парфенова, И.А. Сотова, Н.Г. Токарева, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, изучали умения работать с текстом, в том числе и смысловую обработку текста у детей с общим недоразвитием речи.

Для детей с нарушениями речи, по мнению всех исследователей, работа с текстом вызывает большие сложности. Дети дошкольного возраста испытывают трудности при понимании прочитанного им текста.

Очевидно, что для повышения эффективности логопедического воздействия необходимо не только совершенствовать традиционные методы и приёмы логопедической работы, но и обосновывать и разрабатывать новые

технологии преодоления смысловых нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста.

Представленные результаты исследования позволят охарактеризовать особенности смысловых нарушений у детей и обосновать направления логопедической работы по их преодолению.

Целенаправленное формирование умений смысловой обработки текста будет способствовать оптимизации текстовой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, в современной образовательной практике существует противоречие: Между формированием смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и недостаточной разработанностью содержания, методического и дидактического обеспечения логопедической работы по формированию смысловой обработки текстовых сообщений. Данные противоречия дали возможность сформулировать проблему исследования.

Проблема исследования: Заключается в определении дифференцированного содержания логопедической работы, методического и дидактического обеспечения для формирования смысловой обработки текстовых сообщений у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: Связная монологическая речь у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет: Содержание логопедической работы по формированию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: Теоретически обосновать и разработать содержание логопедической работы по формированию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования:

1. Под смысловой обработкой текста мы понимаем осмысление информации, в результате которого возникает понимание (или непонимание) сообщения [3]. В работе со смысловой обработкой текста, мы выделяем пересказ и стилизацию или вторичный текст.

2. Мы полагаем выявить наличие уровневых отличий и качественного своеобразия в смысловой обработке текстовых сообщений старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Выявленные особенности позволят нам разработать дифференцированное содержание логопедической работы по развитию смысловой обработки текста.

Задачи.

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме смысловой организации текстовых сообщений у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Выявить особенности смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

3. Определить основные этапы, разработать дифференцированное содержание логопедической работы по этапам, методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

– о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);

– об основных закономерностях развития нормального и аномального ребёнка (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, В.И. Е.А. Стребелева);

Методы исследования: в соответствии с целью, задачами и гипотезой в ходе данного исследования применялись следующие методы:

– теоретический: изучение нормативно-правовых документов, теоретический анализ научной литературы по изучаемой проблеме, учебных про-

грамм дошкольного обучения. Анализ медицинской и педагогической документации; систематизация, классификация, сравнение, прогнозирование, планирование, теоретическое моделирование опытно-поисковой работы;

– эмпирический: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент.

В ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Организация исследования. Исследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детский сад «Ромашка» республики Хакасии р.п. Усть-Абакан. Для проведения констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы детей:

– экспериментальная группа 10 дошкольников, возраста 5-5,5 лет, имеющих общее недоразвитие речи III уровня;

– контрольная группа – 10 дошкольников, возраста 5 - 5,5 лет, имеющих нормированное речевое развитие. Исследование проводилось в течение 2018-2020 года в три этапа.

Теоретическая значимость связана с тем, что результаты исследования уточняют и дополняют имеющиеся знания об особенностях смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный диагностический и коррекционный материал по развитию смысловой обработки текстовых сообщений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня могут быть использованы в коррекционном и учебно-воспитательном процессе.

**Структура и объем.** Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕММЕ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ

## 1.1. Лингвистическая и психолингвистическая характеристика текста

Текст выступает ведущей единицей коммуникации и языковой формой выражения развернутых высказываний. Слова и словосочетания, используемые всеми как языковые знаки, приобретают смысл тогда, когда они соединяются в текстовое сообщение и передают содержание. Самой высокой единицей коммуникации в знаковом уровне является текст.

В психолингвистике и лингвистике существует много вариантов определяющих текст. И.Р. Гальперин определяет понятие текст, так: Процесс речетворчества, полностью завершённый, в форме текста письменного объективированного произведения, состоящего из заголовка (названия), сверхфразовых единств, которое связано различными типами лексических, грамматических, логических, стилистических связей, имеющих определённую направленность и прагматическую установку» [10, с. 54]. Можно выделить на данном этапе такие качества как: функциональная направленность, связность элементов, целостность.

В лингвистическом энциклопедическом словаре текст описывается как «Последовательность знаковых единиц, объединённая языковой связью, основными свойствами которой являются целостность и связность».

Множество вариантов интерпретаций имеет текст и обязательно носит отпечатки невербального поведения участников. Во всех текстах независимо от того первичный он или вторичный, рассматривается оригинальность индивида, системой этого языка распоряжающегося.

Текст – это произведение речетворчества, речевой продукт, характеризуется завершённостью и законченностью, имеет определённые средства связности частей и структуру. В целостную систему объединяются элементы языковой системы, в свою очередь целостная система обладает смыслом и

содержанием[38;69].

Перечень категорий обрисовывающий все текста. Во многом исследователи сходятся, например, что основными категориями текста являются целостность и связность (В.П. Белянин, В.П. Глухов, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, О.С. Ушакова и др.). Выделив основной категорийный аппарат текста ученые выделили и иные характеристики, например: скважность, завершенность, прецедентность, креолизованность, эмотивность, [5, 10; 11; 49; 62; 63]

Информативность является одной из категорий текста. Определенный текст несет в себе какую-либо информацию. Информация, в свою очередь, может быть как основной, так и дополнительной.

Информативным текст будет считаться тогда, если в тексте применяются предикаты первого и второго уровня опираясь на модель «иерархии смысловых предикатов» [11; 19; 28].

Внешним планом можно считать – связность, внутренним планом можно считать – цельность, по определению А.А. Леонтьева, текст-это единство внешнего и внутреннего плана. [4; 29].

Связность текста – категория из лингвистики, отражающая специфику слипание внутри речевого составляющих его произведения: предложений, сверхфразовых единств, фрагментов. Определяется и строится на основе лексико-грамматических возможностей текстового сообщения [14;28;43;49].

Связным, текстовое сообщение называть можно тогда, когда в нем видна завершенная последовательность единичных высказываний, соединенных между собой грамматически и по смыслу. Общий замысел при этом соблюден. [11].

Критерии связности развернутого речевого высказывания: смысловые связи между элементами текста, логические связи между последовательными предложениями, семантические связи слов и словосочетаний в предложении и законченность отражения мысли говорящего (целое описание предмета речи, сообщение главной «идеи» текста и др.) [15;22].

Акцентируют внимание на формальную и семантическую связь. Семантическая связность – связь между элементами текста по смыслу, основанием является общность содержания рядоположенных текстовых частей и фраз. Для реализации данной связи не особо важны внешне выраженные средства связи. Выстраивать описываемые объекты в пространстве последовательно позволяют общие знания реципиента о предмете речи. Предложения могут быть совсем не связаны между собой по смыслу, следовательно, не из всех предложений можно создать текст. Смысловые связи должны просочиться в структуру предложения и связать предложения друг с другом [5;11].

Формальная связность – это связь сегментов текста, осуществляемая через знаки языка. Здесь элементы связности обязаны реализоваться через внешнюю языковую структуру текста. Предложения, сложные синтаксические целые, абзацы и другие элементы текста скреплены друг с другом с помощью синтаксических и семантических связей.

Вид связи предложений друг с другом определяет тип организации текста: 1) тексты с последовательной связью предложений; 2) тексты с параллельной связью отдельных высказываний; 3) тексты «смешанного» типа [11;32].

Также делятся на группы средства межфразовой связи:

1) Соединяющие части сложносочиненных и сложноподчиненных предложений и сами предложения между собой: союзы, местоимения, собирательные числительные, частицы, синонимы, вводно-модальные слова и т.д.;

2) Непосредственно межфразовые средства связи: повтор слов, синонимы, простые предложения, восклицательные или вопросительные предложения, слова с временным, пространственным, предметным, процессуальным значением и т.д.

Целостность текста. Имеет содержание и смысл целостная структура текста. Замысел обеспечивает данную характеристику. Помимо общего рече-

вого предмета, для того чтобы текст был целостным он должен держаться грамматического единообразия. В случае появления в тексте фрагмента из иного произведения целостность будет потеряна [14;22;70].

По В.П. Глухову выделяем такие критерии, обозначающие цельность и связность текста: тематическое, структурное единство, смысловое, композиционное построение и грамматическую связность [11].

Тематическое единство – С темой связанными, являются все информативные единицы текста. Понять содержание сложно, когда данные связи нарушены

Смысловое единство – все элементы связаны по смыслу, есть возможность выделения главной мысли в форме умозаключения. Текст можно сжать, дополнительная и информация отсекается, в результате смысл первоначального текста сохранится

Структурная организация текста – норма в композиционной организации текстового сообщения и оригинальность логико-смыслового построения данного речевого сообщения. Акценты расставляются в зависимости от организации и от функционально-смыслового типа рассказа: повествование, описание, доклад-сообщение и др.

Формы композиционного членения текста, о которых пишут О.А. Нечаева [36], Н.С. Озерова [38]: описание – сообщение о фактах, которое находится в единовременной взаимосвязи, описываются характеристики определенного предмета или отображаются свойства и признаки этого предмета (параллельная тема-рематическая связь); повествование – тут сообщается о фактах, которые состоят во взаимосвязи последовательности, динамичные сменяющиеся события (цепная тема-рематическая связь); рассуждение – в данной форме текст делится следующим образом композиционно, причинно-следственные связи ярко выражены. Так же существуют смешанные формы.

Обозначенное начало и завершение имеет каждый текст [5]. Если текст в развернутом виде, то у него должна быть композиционная структура из

трех частей: зачин (вступление), основная часть и концовка (заключение) [22]. В случае отсутствия любой части текста связность и целостность ломается.

У каждого текста имеются абзацы и подтемы, подтемы делятся на микротемы. В центре сложных микротем, которые подчинены определенной теме, находится определяющее предложение, там заключается главная мысль текста. Другие предложения контекстуально зависимы от тематического предложения.

Способ распределения смысла по тексту возможно назвать одной из основных лингвистических характеристик текста. Актуальное членение – это механизм, отвечающий за распределение смысла по тексту. Выделяется известная информация – тема, и новая – рема. Соотношение между темой и ремой называют тема-рематической связью.

Затекст и подтекст выделяют в тексте. Отраженные в тексте события – затекст. Скрытая в тексте информация – подтекст.

С точки зрения Л.В. Сахарного [44;45] к текстам-примитивам так же относятся тексты слова и цепочки ключевых слов. Набор данных слов обязан содержать определенные характеристики, они позволят ему иметь целостность и связность.

1. Между словами возникают синтагматические отношения. Слова выделяются определенным способом чтобы можно было определить упорядоченность. Главные слова обязаны расположиться в виде цепочки. В основном в цепочки представлены имена существительные, и она должна содержать 8-10 слов. Часто дублирующиеся слова обычно являются ключевыми.

2. В тексте должны быть видны тема-рематические отношения, слова текста отображают тему текста, ассоциации, возникающие с этими словами рему.

Как синонимические должны определяться отношения между набором ключевых слов и развернутым текстом. Правильно составленная цепочка дает возможность без усилий воссоздать начальный текст.

К понятию «текст» могут применяться как синонимы, такие определения как: «связная речь» и «высказывание».

«Связная речь – это сложная форма речевой деятельности; отрезок речи, который имеет значительную протяженность и раскладывается на относительно законченные, отдельные части; смысловое развернутое высказывание, которое реализует общение и взаимопонимание» [12; 46; 68].

«Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно» [41, с.115].

Диалогическая и монологическая формы речи – это главные два вида связной речи. Диалог в сравнении с монологом является наиболее простым видом. [11; 12; 32; 42; 51; 64].

Более полной и контекстной в отличие от диалогической речи, является монологическая речь. Более тщательно отбирается лексика и синтаксические конструкции для монологической речи. Определяющими и важнейшими качествами монолога, вытекающими, из его непрерывного и контекстного характера являются: последовательность, полнота, логичность, связность изложения и композиционное оформление. [11;12;26;32;42;51]. Такие компоненты языковой системы как лексика, грамматика и синтаксис соединяются и применяются в монологической речи.

По С.Н. Рубинштейн определил ситуативную и контекстную речь. Не передает содержание мысли полностью и становится понятной только в конкретной ситуации – ситуативная речь. Контекстная речь понятна, не зависимо от данных условий и ситуации. [42].

Программа текста задерживается для осуществления связной речи

Описал модель порождения речевого высказывания А.А. Леонтьев, состоящую из пяти этапов [27;29].

1 этап. Появление мотива – первостепенный момент высказывания. Целью мотива является побуждение совершить речевой акт, передача определенной информации

2 этап. Появление замысла. Тут выделяется тема (предмет – о чем говорить), рема (что именно говорить о предмете) будущего высказывания, они дифференцируются.

3 этап. Этап внутреннего программирования высказывания. Возможен двух типов: 1. Программирование определенного высказывания. 2. Программирование речевого целого.

4 этап. Лексико-грамматическая разверстка высказывания. Нелинейный и линейный этапы лексико-грамматического структурирования выделяются в рамках данного этапа.

Перевод с субъективного кода составленной смысловой программы на общеупотребительный языковой код, происходит на не линейном этапе. Появляются грамматические характеристики («смысл» – слово (лексема) – необходимая грамматическая форма слова).

Создание грамматической конструкции предложения происходит на линейном этапе [11].

Этот этап приводит к завершению интеллектуальными операциями семантико-синтаксического «прогноза», становится определенным соответствие нового речевого высказывания задачам речевого общения.

1 этап. Реализация высказывания «во внешнем плане».

Реализация сопутствует операции упреждающего, текущего и конечного контроля.

В случае сбоя среди звеньев внутренней речи участвующих при порождении речевого сообщения, связная речь становится не возможной [32].

Прослушавший или прочитавший текст, реципиент, должен понять, обработать информацию, которую ему пытаются донести. Смысловая обработка текстовой информации представляется как осмысление информации, в результате которого возникает понимание (или непонимание) сообщения [3]. Под пониманием текста в психолингвистике определяют смысловое восприятие речевого сообщения. И.А. Зимняя [21] выделяет четыре уровня понимания текста:

- 1 уровень – определяется основная тематика текста и ее понимание;
- 2 уровень – протрагивается предикативная структура текста и выделяется его денотативный план;
- 3 уровень – понимание содержания текста, определение логических взаимосвязей информации в тексте, анализируется основная, дополнительная и второстепенная информация, определение средств, раскрывающих эту информацию.
- 4 уровень – понимание главной мысли текста, раскрытие скрытого смысла.

«Содержательная сторона текста имеет три уровня. Как следствие, имеется три вида текстового анализа: глубинный, поверхностный и концептуальный». На определенном уровне, анализ текстового содержания, подразумевает установку системы внутри текстовых связей и обнаружение смысловых опор (Н.И. Жинкин).

Определенные текстовые умения обязательны для текстового анализа: наличие содержания концепта текста, деление текстового целого, уменьшен текстовой информации, получение скрытой информации, преобразование текста.

Когнитивный и психолингвистический подход (В.П. Белянин, Н.И. Жинкин, А.А. Залевкая) показывает, что структурно-семантический текстовый анализ происходит благодаря механизмам компрессии, концептуализации, инференции, эквивалентных замен, трансформации, метафоризации, регуляции.

«Концептуальный текстовый анализ заключается в его исследовании, где главными являются основные понятийные категории. Задача этого анализа – нахождение средств и способов представления этих категорий в тексте»[35; 38]

Языковой компрессией является отсечение второстепенной и выделение основной информации. Происходит сжатие информации, и она становится наиболее емкой. Выделение смысловых вех или ключевых слов является

результатом компрессии. [3].

Эквивалентные замены определяются в приравнивании одних словесных структур к другим, к уже имеющимся знаниям сводится новая информация, мысли пересказываются другими словами. [19].

Смысл трансформации текста в видоизменении смысла, который передается языковыми средствами языка, текстовые элементы собираются в семантически равные целые (мысли «укрупняются»).

«Инференция (семантический вывод). Из текста вырисовывается дополнительный смысл (выводное знание) который не обозначен речевыми средствами. Тут разворачивается переработка различных видов знаний человека, осмысляющего текст» [3; 14; 35; 38].

«Метафоризация – это механизм переработки первичных языковых средств, в знания новые».

«Регуляция – это контроль над адекватностью восприятия и понимания текстовой информации».

«Четкой работой данных механизмов, регулируются главные для проведения текстового анализа операции [35; 43]:

- вычленение структурной организации текста – деление текста на предложения, абзацы, сложные синтаксические целые, главы;
- идентификация текстовых сообщений – умение находить текст по критериям целостности и связности;
- развертывание текста – приведение примеров, обобщения, объяснение понятий и т.д. с помощью средств связности (ориентировка на рему);
- актуализация метафорического переноса;
- установление неявно выраженной информации - вывод;
- минимизация текста – ориентировка на тему текста, разведение информации на основную и второстепенную, выделение микротем, озаглавливание, выделение ключевых слов, смысловых вех (главная мысль каждой части)».

В работе со смысловой обработкой текста, можно выделить пересказ

или вторичный текст.

«Вторичным текстом можно назвать, не простое сокращение исходного текста, а новый качественный, в языковом отношении, текст». В основе пересказа находится творческая (самостоятельный подбор формулировок, интонации и т.д.) и репродуктивная деятельность (опорой является готовый текст). Работая по прочитанному тексту, чаще всего люди меняют текст. У одного первичного текста может быть не один вторичный. [8; 23; 37; 47].

«Пересказ – это вид работы по развитию связной речи, в основе которого лежит восприятие, осмысление высказывания и воссоздание текста на основе данного (исходного)» [47, с.8].

Выделяют следующие вторичные тексты: рецензия, реферат, литературный обзор, критическая статья, аннотация, конспект лекций, перевод и др.

По М.В. Вербицкой [8] определила три разновидности вторичного текста:

1) «Перифраз – воспроизведение объективной реальности автором». Воспроизведение происходит с помощью стиля произведения, к которому автор относится положительно.

2) «Пародия – повторение формы и содержания первичного текста» (лингвопоэтические средства оформления).

3) «Стилизация – произведения, воспроизводящие «чужой стиль».

Фундаментом типологии вторичного текста по В.И. Карасик [23] является: объем (сокращение резюме или аннотации, перефразировка в форме пересказа), оценка (рецензии, пародии), сложность (адаптации), код. Так же могут быть и комбинированные тексты.

Пересказы бывают подробными, близкими к тексту, краткими, творческими, выборочными, в зависимости от полноты передачи исходного текстового содержания.

«Пересказ – это интегративный вид речевой деятельности. Соединяет в себе процессы восприятия, понимания, анализа и порождения текста. Чтобы пересказать текст, нужно проанализировать смысловую и логико - компози-

ционную структуру первичного текста, извлечь информацию в соответствии с поставленной задачей, построить собственный текст на основе образных средств и моделей оригинала» [47].

Соединивший в себе такие процессы как восприятие, понимание, текстовый анализ и порождение текста.

Таким образом: К понятию «текст» могут применяться как синонимы, такие определения как: «связная речь» и «высказывание».

«Связная речь – это сложная форма речевой деятельности; отрезок речи, который имеет значительную протяженность и раскладывается на относительно законченные, отдельные части; смысловое развернутое высказывание, которое реализует общение и взаимопонимание» [12; 46].

«Смысловая обработка текстовой информации определяется как осмысление информации, в результате которого возникает понимание (или непонимание) сообщения» [3].

В работе со смысловой обработкой текста, можно выделить пересказ и стилизацию (составление нового текста, в нашем случае сказки) или вторичный текст. [8]

## 1.2. Овладение смысловой обработкой текстовой информации детьми в онтогенезе

В онтогенезе связной речи осуществляется освоение не только грамматического, лексического и фонетического строя языка, наряду с этим идет активное развитие психических функций ребенка, это связано с тем, что речь и мышление тесно сплетены между собой, а также с теорией порождения речи, которую в свое время доказал Л.С. Выгодский со своими приемниками (Т.А. Ахутиной, А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкиным).

Лепет ребенка – это самый простой способ коммуницировать, интонационные компоненты и знание практической ситуации являются основой. А.П. Лурия «Язык и сознание» «...формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания». [32].

У младших дошкольников речь тесно связана с опытом, это не может не отражаться на формах речи. Факты из личного опыта часто всплывают во время рассказа по заданной тематике. Они примеряют и применяют различные речевые конструкции в различных ситуациях общения, подыскивая правильные варианты, принятые в обществе. В литературе такое поведение называют «словотворчеством». На основании трудов А.М. Лушиной, М.И. Лисина со своими учениками пришли к выводу, что уровень речевого развития напрямую зависит от уровня развития общения у ребенка.

Дети старшего дошкольного возраста владеют ситуативной и контекстной речью, пересказывают текст, составляют рассказ по одной сюжетной картинке, по серии картин, рассказывают, о чем-либо, делятся мнением [19; 48; 53; 57; 58; 65].

В это время дети определяют основную мысль, делят рассказ на части, объясняют причинно-следственные связи (доступные пониманию), пересказа-

зывают сказки или рассказы, могут выучить стих [18; 53; 66; 67].

В своих трудах Е.Л. Парфенова и И.А. Сотова определили такие критерии, по ним можно выявить уровень овладения передачи текстового сообщения: глубина понимания ребенком текстового сообщения, владение жанровыми моделями текста, точность передачи информации (фактическая и языковая), речевая выразительность [47].

Вышеуказанные авторы также выделяют три уровня развитость навыков и умений передачи текстового сообщения.

1. Уровень высокий – Замысел автора ребенку понятен, он может передать его своими словами используя при этом авторские средства выразительности либо свои, встречаются малочисленные негрубые речевые ошибки.

2. Уровень средний – У ребенка формируется текстовая идея. Информация передается не точно, немного искажается (второстепенные микротемы, на его взгляд, пропускаются), своими словами, в передаче жанровой модели текста небольшие нарушения; трудности в подборе средств выразительности; речевые ошибки.

3. Уровень низкий – Передача информации только о речевом предмете, языковые средства использует из оригинала, важные моменты (микротемы) теряются, в результате сокращается объем, жанровая модель искажается, допускается большое количество ошибок в речи.

В своих работах Л.Ф. Ни [37] выделяет три вида передачи текстового сообщения:

1. «Репродуктивно – механический. Смысл текста (слов, предложений) ребенок не понимает, причиной является незначительная речевая база, как следствие интеллектуальные операции не совершаются». Текст, просто заучивается и передается. Текст искажается при его воссоздании. Таким образом, основой является не мыслительные операции, а обычное дословное запоминание текста (слов, фраз). Понимание текста отсутствует, происходит только его восприятие.

2. Собственно-репродуктивный. Данный вид передачи текстовой ин-

формации, как очерчен определенным кругом знаний, так и связан с интеллектуальными действиями, которые направлены на усвоение материала. Ребенок понимает и осознает то, что прослушал или прочитал. Замечаются сложности, но изменения все-таки происходят (перефразирования, привнесение).

3. Продуктивный. Предполагается построение «оригинальной модели изложения», а также наполнение содержанием этой «модели», ребенок передает свое отношение к прочитанному (прослушанному), излагает, обобщает, дополняет и т.д. Это является творческим началом деятельности.

Выделенные И.А. Сотовой и Е.Л. Парфеновой [47], уровни овладения передачи текста, в целом совпадают с видами передачи текстовых сообщений, описанных Л.Ф. Ни [37]. Л.Ф. Ни делает акцент на том, что эти виды сменяют друг друга, в результате повышения уровня речевого развития, понимание исходного текста, овладение умением использовать «собственную модель изложения» и включение мыслительной деятельности. Так репродуктивно-механический вид передачи текстового сообщения, сопоставим с низким уровнем овладения данным навыком, собственно-репродуктивный вид – среднему; продуктивный вид – высокому.

Развитие понимание текста по Е.Г. Биевой [6] делится на 4 этапа:

1. Текстовое содержание для ребенка представляется как нерасчлененное, бесструктурное образование, неразделенное с остальным чувственным опытом.

2. Образ содержания текста формируется набором денотатов (предметов), которые соответствуют отдельным предметам описания, но пока что не объединены какими-либо содержательными отношениями.

3. Между опознанными денотатами устанавливаются содержательные отношения, и субъективный образ содержания текста приобретает характер структуры. Для этого этапа характерно искажение и расширение реального образа содержания текста из-за включения денотатов и их отношений, которые ассоциативно связаны с воспринимаемым материалом.

4. Денотаты и межденотатные отношения отражаются точно и полно, следовательно, происходит точное разграничение образа содержания текста и сближение субъективной содержательной структуры с объективной.

Развитие диалога и монолога речи продолжает совершенствоваться в старшем дошкольном возрасте [51]. При обучении необходимо использовать специализированные упражнения для развития связного высказывания и умений смысловой обработки текстовой информации.

По мнению К.Ф. Седовой [46] у детей старшего дошкольного возраста, не развиты семантические сложные процессы, направленные на перекодировку содержания, в стадии смыслообразования, базирующиеся на предвосхищении смысла, представлений о текстовой целостности недостаточно. Скрытый смысл они не понимают. Главными в содержании текста для дошкольников становятся элементы текста близкие к личному опыту.

Только в наиболее старшем возрасте дети овладевают умением обобщать информацию. Уже в школе формируются основные способы анализа контекстной речи, а также дети овладевают основными речемыслительными операциями. Дети способны развернуть тему в текстовое сообщение или наоборот сжать, совершить компрессию текстового сообщения в ядерный смысл [38;46;59;60;61].

Большинству детей уже школьного возраста доступно выделение ключевых единиц текста, извлечение содержательной информации, свертывание текстовой информации и выявление скрытого смысла произведения [35].

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что только к концу младшего школьного возраста дети овладевают операциями по компрессии и декомпрессии информации, у них появляется способность к контекстной речевой деятельности. На этом формирование умений смысловой обработки текста не останавливается, а продолжает развиваться дальше.

Так, например, к 15-16 годам развивается процесс предвосхищения целостного смысла речевого произведения. В старшем подростковом возрасте становится доступно понимание неявно выраженного смысла. Развертывает-

ся поисково-исследовательская активность и развивается саморегуляция понимания. Теперь текст анализируется как единое целое [46].

Таким образом, мы определили некоторые закономерности, овладения детьми с нормой речевого развития, смысловой обработки текстовых сообщений Е.Л. Парфенова и И.А. Сотова выделяют следующие критерии, по которым определяется уровень овладения передачи текстового сообщения: глубина понимания ребенком текстового сообщения, владение жанровыми моделями текста, точность передачи информации [47].

Лишь в ходе целенаправленного обучения в дошкольном и школьном возрасте происходит полноценное становление умения содержательно анализировать текст [38].

Рассмотрим, как формируется смысловая обработка текстовой информации у детей с общим недоразвитием речи.

### **1.3 Усвоение смысловой обработки текстовой информации детьми с общим недоразвитием речи**

«Общее недоразвитие речи» данный термин выделен впервые Р.Е. Левиной в 50-60 года XX века. Определяется как сложное речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речи. У ребенка с ОНР нарушено формирование звуковой, лексико-грамматической и смысловой стороны речи, но слух и интеллект ребенка сохранен. Детей с различными нозологиями речевых патологий относят к группе с «общим недоразвитием речи», например: детская афазия, алалия, дизартрия, ринолалия [29].

Р.Е. Левиной выделяет 3 уровня речевого развития:

I уровень. Общеупотребительная речь отсутствует, таких детей часто называют «безречевые».

II уровень. Имеются начатки общеупотребительной речи.

III уровень. Развернутая, фразовая речь присутствует, но она с элементами ФФН и лексико-грамматического недоразвития.

«Т.Б. Филичева определила IV уровень – это дети с остаточными явлениями фонетико- фонематического и лексико-грамматического недоразвития речи» [30].

Убрать диагноз общее недоразвитие речи к школе не всегда возможно, и дети очень часто идут в учебное заведение с III и IV уровнем. Особенности связной речи чаще всего рассматриваются на примере III уровня общего недоразвития речи.

При этом уровне развития речи проявляется недоразвитие всех компонентов языковой системы. Дети уже применяют все части речи, начинают использовать сложные предложения, могут безошибочно оперировать простыми грамматическими формами. [30; 52; 56; 57].

Такие исследователи как В.К. Воробьева, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская и другие исследователи выделяют, что, дети хоть и используют развернутые речевые сообщения, но испытывают трудности при составлении распространенных предложений, связно сформулировать мысль, построить цепь взаимосвязанных предложений не всегда для них, возможно. На фоне правильных предложений встречаются и аграмматичные. Наблюдаются вербальные парафазии, «многословие», «многоречие». Нарушено звукопроизношение, отмечаются нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах. [9; 25; 57]

Данные нарушения замедляют развитие связной речи, а также уход от диалогической к монологической форме речи и от ситуативной к контекстной [48].

Как считает Н.И. Жинкин [18] все сложности при построении текстового сообщения появляются из-за скудности активного словаря (дети просто не успевают подбирать необходимые слова для речевого высказывания) и из-за слабо развитой оперативной памяти (дети не могут удерживать в памяти связанные слова и в тоже время проговаривать новые).

В.К. Воробьева [9] отмечает, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдается нарушение понимания текста и трудности в последовательном

связном изложении.

Лишь не многие дети могут дословно воссоздать короткое текстовое сообщение, выучив его наизусть. Разделить рассказ на части, озаглавив ее, а также кратко передать, ребенок уже не сможет [18].

В своих исследованиях Л.Б. Халилова [55] выявила, что смысловой анализ текстового сообщения детям с общим недоразвитием речи дается сложно, данные дети практически не могут различить новую и старую информацию рассмотреть характер их соподчинения, установить субъект и тему и вычленить смысловой центр сообщения. Дети не умеют сокращать или, наоборот, раскрывать (разворачивать) текстовое сообщение.

Возможности усвоения логических звеньев сюжета, причинных и временных связей в тексте, у детей с нарушениями речи ограничены. Происходит травмирование поверхностных и глубинных связей между элементами текста, затруднения видны в определении главной мысли, усвоении новой информации текстового сообщения [55].

По исследованиям А.А. Алмазовой [1] можно выделить следующие особенности обработки текстового сообщения у детей с ОНР: максимальное уменьшение или увеличение сообщения; выпадение некоторых частей текста; сложности при развертывании сообщения, звенья просто перечисляются; события передаются искаженно; факты переставляются, пропускаются; логическая структура текстового сообщения нарушается и т.д.

Замысел текстового сообщения у данных детей не может удерживаться из-за особенностей оперативной памяти. Нарушения формирования симультанных и сукцессивных процессов приводят к трудностям смыслового анализа текста [1].

Данный контингент детей плохо определяют композиционную завершенность (незавершенность) текстовых фрагментов, примечательна неспособность к выделению существенного. При раскрытии текста заметно сужение объема семантической области по теме текста, недоступность интеграции извлеченного смысла в уже имеющийся опыт [33]. М.М. Любимова [33]

определила, что при озаглавливании текстового сообщения дети с недоразвитием речи ориентируются на денотативное содержание; озаглавливание имеет диффузный или фрагментарный характер. Как результат этого, заглавие не соответствует содержанию текста.

Также выявила, что дети с недоразвитием речи испытывают сложности при определении ключевых слов и предложений О.Е. Грибова [13]. Дети не умеют проводить анализ смысловых составляющих при компрессии текстового сообщения.

Основной нарушения смысловой обработки текстового сообщения является несформированность механизма сличения-узнавания, механизма экспликации, механизма компрессии, вероятностного прогнозирования, эквивалентных замен [7].

Трудности в смысловой обработке текстового сообщения, тормозят процесс обучения передачи сообщения. Сложности во время передачи текста определяются длительными паузами между фразами, увеличением числа искаженных слов. Ошибки у детей наблюдаются в передаче логической последовательности событий, пропусках отдельных звеньев, «теряются» действующие лица, дети обращаются к мимике, жестам. Так же добавляется детьми личностно значимая информация о причинах поступков персонажей. Искаженное понимание текста является причиной нарушения последовательности передачи событий, наблюдаются пропуски информации, повторы, трудности подбора слов.

Наблюдаются и сложности в механизме «запуска» речи, составлении схемы целого высказывания. [5;9;11;12;20].

Так В.К. Воробьева выделила по результатам исследования особенностей репродукции текстового сообщения уровни выполнения задания [9]:

I уровень. У ребенка полностью отсутствует умение передавать смысловую программу сообщения.

Речевой продукт представляет собой название отдельных действий, которые ребенок вспоминает в процессе воспроизводства. Основное содер-

жание, тема рассказа не передается. Цельность текстового сообщения распадается. Нулевая степень связности предложений, т.к. они аграмматичны, не связаны ни синтаксически, ни по смыслу.

II уровень. Ребенок частично умеет репродуцировать полную программу речевого сообщения. Это уровень характерен для учащихся 1 класса школы V вида.

Лишь часть смысловой программы воспроизводится – чаще всего первый или последний отрывок из рассказа. Цельность нарушается. Смысл рассказа искажается, в содержании сообщения возникают существенные разрывы, «смысловые скважины», «склеивание» разных предложений. Либо содержание отдельной смысловой части текста оказывается недостаточно развернутым. Порядок течения событий сохранен. Нарушается связность высказывания (структурная неполнота предложений, пропуск слов). Основная часть предложений являются неполными слабо-коммуникативными.

III уровень Ребенок практически умеет воспроизводить полную программу текстового сообщения.

Для данного уровня характерно практически цельное воспроизведение компонентов смысловой программы, относительная точность сообщения. Можно наблюдать пропуски некоторых семантически важных предложений. Дети применяют коммуникативно-слабые предложения. Далее эти предложения соединяются, создавая единый синтаксический поток. Нарушена связность. Союзно-местоименные средства в основном однотипные. Очень большое количество аграмматических конструкций.

IV уровень. Ребенок уже достаточно умеет перекодировать полную программу сообщения (достаточного умения репродуцировать полную программу сообщения).

Сохранна цельность текстового сообщения. Имеются лишь небольшие смысловые пробелы. Связность высказывания, однако, немного страдает. Замечается перевес в сторону коммуникативно-слабых предложений, союзно-местоименного способа соединения предложений, несоблюдение норм чере-

дования самостоятельных и зависимых предложений.

Во время составления небольшого пересказа наблюдаются затруднения в осознанном выделении главных смысловых вех рассказа. В инструкции часть детей понимает слово «кратко» как «мало».

Таким образом, мы выявили, что умения смысловой обработки текста формируются на протяжении дошкольного и даже школьного детства. У дошкольников с III уровнем речевого развития к старшему возрасту остаются заметными нарушения всех компонентов речезыковой системы. Наблюдаются следующие трудности обработки текстовой информации: неумение выделять ключевые слова, ограниченные возможности при озаглаивании текстов и при удержании замысла прочитанного, пропуски и перестановки смысловых звеньев при передаче текстового сообщения, установления причинно-следственных связей, затруднения в определении темы и многое другое.

#### **1.4. Анализ существующих подходов к проблемам диагностики и развития смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с ОНР III уровня**

По клинико-педагогической классификации принято считать, что группа детей с тяжелыми нарушениями речи включает в себя детей с общим недоразвитием речи разного генеза [39].

На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, учитывая специфику дошкольного образования, как основы всего дальнейшего общего образования, подготовлена Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

Данная программа – это документ, который учитывается организациями, осуществляющими образовательную деятельность на уровне дошкольно-

го образования, при самостоятельной разработке и утверждении основной общеобразовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

У данной программы по организационно-управленческому статусу модульная структура, что дает возможность учреждению конструировать адаптированную основную образовательную программу дошкольного образовательного учреждения для детей с ТНР самостоятельно.

Федеральное учебно-методическое объединение по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17 одобрило данную программу. Опирается АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи на вовлечение специализированных парциальных и комплексных программ, специальных методов, специального дидактического материала и методических пособий.

Квалифицированная коррекция нарушений развития детей в форме проведения подгрупповых и индивидуальных занятий является процессом реализации АООП для детей с ТНР

Примерное содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности определяет программа.

Описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и интеграцию детей с тяжелыми нарушениями речи в общество, включает в себя содержательный раздел Программы.

В виде целевых ориентиров в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности, программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования групп компенсирующей направленности.

Основным направлением работы в пределах образовательной области «речевое развитие» является формирование связной речи детей с ТНР.

В завершении освоения «Программы» целевыми ориентирами образовательной области «Речевое развитие» являются:

– ребенок умеет передавать речевые сообщения (литературные произведения), составляет рассказ по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), его содержание отражает, игровой, эмоциональный, познавательный, трудовой опыт детей;

– составляет по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок рассказы, используя графические схемы, наглядные опоры;

– составляет небольшие сообщения с помощью взрослого, рассказы из личного опыта;

За Организацией Программа оставляет право выбора способов речевого развития детей, а также с учетом особенностей, реализуемых основных образовательных программ, применяемых вариативных образовательных программ и других особенностей реализуемой образовательной деятельности.

В наши время в зарубежной и отечественной логопедии разработано и опробировано большое количество диагностических методик выявления уровня развития связной речи у дошкольников. Проведем анализ некоторых методик.

Самая распространенная и известная методика в логопедической практике – это методика обследования связной речи В.П. Глухова. В данной методике, автором приводится схема оценивания уровня выполнения заданий в баллах и является определенным преимуществом этой методики.

При определении возможностей детей с общим недоразвитием речи воспроизводить простой по структуре и небольшой по размеру литературный текст, автор предлагает применять знакомые детям с самого раннего детства сказки (например: Курочка ряба; Репка), а также не длинные рассказы К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и т.д.

Диагностика проходит следующим образом: текст прочитывается два раза, перед повторным прочтением детям дается установка на пересказ. При использовании авторских произведений, после повторного прочтения, перед

выполнением основной задачи, по содержанию произведения ребенку задается 3-4 вопроса.

Анализируя составленные текстовые сообщения, ответы оцениваются в соответствии с выявленным уровнем выполнения заданий, в баллах [12]

Сопоставив методики Л.М. Ефименковой и В.П. Глухова легко заметить следующие отличительные особенности:

– Оценка уровня выполнения заданий у В.П. Глухова представлена в баллах, тогда как у Л.М. Ефименковой критерии оценки вообще отсутствуют;

– Для пересказа В.П. Глухов в своей методике предлагает пересказ знакомого произведения (короткого рассказа, сказки), Л.М. Ефименкова дает серию из 3 заданий;

– В своей методике В.П. Глухов предлагает прочитать текст дважды, Л.М. Ефименкова рекомендует пересказывать текст после первого прочтения [16].

Незначительными отличиями можно считать, следующие особенности:

– По мнению В.П. Глухова при использовании авторских произведений, после повторного прочтения, рекомендуется перед составлением связного текстового сообщения (пересказа) задать ребенку 2-4 вопроса по тексту. Л.Н. Ефименкова не рекомендует вспомогательные вопросы, вспомогательные вопросы возможны лишь, в случае если ребенок не справляется с заданием (вопросы и ответы фиксируются в протоколе).

Авторы сходятся в том, что для обследования умения воспроизводить уже знакомый текст, используются уже знакомые детям сказки.

При обследовании связной речи у дошкольников Л.Н. Ефименкова рекомендует серию из трех заданий.

Для обследования связной речи Л.Н. Ефименкова предлагает одну серию из трех заданий:

1 Задание. Передача знакомого текста (умения пересказать ранее знакомый текст).

Ребенку предлагают послушать сказку «Теремок» и, как запомнил, пересказать.

2 Задание. Передача незнакомого текста с применением сюжетной картины (обследование умения пересказывать незнакомый текст с использованием сюжетной картинки). Ребенку предлагается послушать рассказ, рассмотреть сюжетную картинку и, как запомнил, пересказать рассказ.

3 Задание. Передача незнакомого текста (обследование умения пересказывать незнакомый текст).

Ребенку предлагается послушать незнакомый рассказ и, как запомнил, рассказать.

Существенным, отрицательным моментом, является отсутствие оценки результатов и дидактического материала [50].

Так О.С. Ушакова в своей методике, предлагает ребенку пересказать прочитанную только что сказку или рассказ. Оценка передачи текстового сообщения осуществляется в баллах. На основании полученных баллов определяется уровень развития связной речи. В данной методике 4 уровня развития связной речи. [50]

Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи Р.И. Лалаевой направлена на изучение процесса продуцирования речевых сообщений у детей 6-10 лет с речевыми нарушениями различного генеза, это могут быть дети как с сохранным интеллектом, так и с интеллектуальной недостаточностью. Для детей других возрастных групп, по утверждению автора, данная методика тоже может применяться, но в более модифицированном варианте.

При изучении пересказа по методике Р.И. Лалаевой, ребенку предлагается серия из 4 заданий.

1. Пересказ не длинного текста с опорой на серию сюжетных картин;
2. Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картин;
3. Пересказ текста с помощью сюжетной картины;
4. Пересказ текста без опоры на наглядность.

Данная методика представляет задания от простого к сложному. Оценивается результат в баллах и уровнях успешности. Устный материал и инструкция прописаны последовательно и четко [24].

В методике В.К. Воробьевой задания разделены на 4 серии [9]. Задания первой серии направлены на определение репродуктивных речевых возможностей детей, и она включает в себя два задания: подробный пересказ текста, пересказ данного текста, но уже кратко.

Речевой материал в виде текста рассказа, адаптированный по объему и возрастным особенностям испытуемого. Текст ребенку читается дважды. Установка на подробный пересказ, дается перед повторным чтением. После первого пересказа, ребенку предлагается кратко пересказать этот же рассказ.

Методика В.К. Воробьевой опирается на представления о двух сторонах текстового сообщения, содержание и оформление. Следовательно, имеется два направления анализа. Анализ связности рассказа и анализ смысловой структуры текста.

Бальная система с уровнями успешности ребенка, в данной методике отсутствует. Также отсутствует четкая инструкция, устный материал.

Очень хорошая на наш взгляд методика Е.А. Стебелевой. Автор во время психолого-педагогической диагностики дает пересказ сказки. Ребенку предлагают прослушать, запомнить и пересказать сказку. Тут происходит оценка умения выделять структурные части сказки (начало, середина, конец); передача сюжетной линии; построение связного текста. [40]

Предлагается пересказ прослушанного текста в методике диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой. Ребенку предлагается прослушать и пересказать текст. Текст рассказа, ребенку, читается два раза. Оценка результатов осуществляется в баллах по критериям. [54]

Самостоятельно разработали диагностику развития речи детей дошкольного возраста М.Н. Едакова, В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева [34].

Наше внимание привлекает то, что данная методика при изучении особенностей развития образной речи у детей дошкольного возраста включает

серии заданий для разных возрастных групп ДОУ (от средней до подготовительной).

Данные задания, в своей основе, взяты и доработаны с учетом задач эксперимента из исследований Н.В. Гавриш.

Диагностическое содержание видеоизменено по возрастным особенностям детей, нацелено на определение характеристик речевого развития детей. У каждого задания есть балльная система и соответствующие уровни успешности. В приложении имеются тексты произведений, используемые при диагностике.

В работе по развитию связной речи мы можем выделить применение ТРИЗ технологий. ТРИЗ позволяет вырастить из детей настоящих выдумщиков, которые во взрослой жизни становятся изобретателями, генераторами новых идей.

В системе образования детей дошкольного возраста появляются новые технологии игры и развлечения. Дети легко осваивают информационно-коммуникативные средства, наряду с новыми средствами есть и хорошо забытые старые. Сложно удивить детей традиционными средствами наглядности. Современный педагог постоянно ищет интересные и не сложные способы развития ребенка. Особо актуальным является выбор средств для детей с отклонениями от нормы.

В ТРИЗ технологии мы выделяем систему игровых заданий и упражнений, созданных на основе изобретения Р.Луллия – «Круги Луллия». Свое название изобретение получило в честь имени своего создателя – Раймунда Луллия (поэт, философ, мыслитель, 13 век). Еще в 13 веке простой монах из Франции произвел на свет в виде бумажных кругов логическую машину.

Дидактическое пособие может использоваться как средство познавательного развития в работе с детьми дошкольного возраста. Пособие предназначено для детей разного возраста. Данная методика – это игры на основе кругов Луллия и разнообразных картинок.

Основная часть работы с дидактическим пособием – создание педагогических условий для освоения детьми мыслительных операций преобразования признаков и их значений при познании окружающего мира и для решения проблемных ситуаций.

Круги Луллия – одно из средств развития интеллектуально-творческих способностей детей, развития речи в целом. Пособие представляет собой круги закрепленные друг с другом. Оборудование необходимое для проведения любой игры может применяться вариативно, так как все игры разработаны для многоцелевого использования [2].

Обобщая вышесказанное, мы делаем вывод, что накоплен большой объем литературы для развития связной речи, однако ни в одном из работ не предлагается прямых методик по формированию смысловой обработки текста. В нескольких источниках можно отметить только направления для их формирования. Все материалы содержат богатый методический материал конкретных игр или упражнений, который может применяться на занятиях для развития смысловой организации текста.

## Выводы по главе I

Таким образом, опираясь на анализ изученной нами психолого-педагогической и научно-методической литературы, по данной теме можно сделать следующие выводы:

– К понятию «текст» могут применяться как синонимы, такие определения как: «связная речь» и «высказывание».

– Связная речь – это сложная форма речевой деятельности; отрезок речи, который имеет значительную протяженность и раскладывается на относительно законченные, отдельные части; смысловое развернутое высказывание, которое реализует общение и взаимопонимание [12;45].

– Смысловая обработка текстовой информации представляется как осмысление информации, в результате которого возникает понимание (или непонимание) сообщения [3].

– В работе со смысловой обработкой текста можно выделить вторичный текст.

– Мы определили некоторые закономерности, овладения детьми с нормой речевого развития, смысловой обработки текстовых сообщений Е.Л Парфенова и И.А. Сотова выделяют следующие критерии, по которым определяется уровень овладения передачи текстового сообщения: глубина понимания, ребенком, текстового сообщения, владение жанровыми моделями текста, точность передачи информации [47].

– Лишь в ходе целенаправленного обучения в дошкольном и школьном возрасте происходит полноценное становление смысловой обработки текстового сообщения. [38].

## **ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в период с 6 апреля 2019 года по 18 апреля 2019 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Ромашка» р.п. Усть-Абакана Республики Хакасия.

Направленность образовательной деятельности в группах следующая:

- 5 групп общеразвивающей направленности (из них: 2 группы раннего возраста);
- 3 группы комбинированной направленности для детей с ОНР II-III уровня (2старшие, 1 подготовительная). Всего детей, посещающих занятия логопеда 30 человек.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были скомплектованы две группы детей: экспериментальная и контрольная группа.

По 10 детей в каждой группе.

При комплектовании групп учитывался:

- Возраст детей (5-5,6 лет)
- Характер дефекта: экспериментальная группа – общее недоразвитие речи III уровня; контрольная группа – норма речевого развития.

Дошкольники экспериментальной группы обучаются по адаптированной основной образовательной программе, в группах комбинированной направленности по заключениям психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

В состав экспериментальной группы вошли десять воспитанников старшей группы комбинированной направленности от 5 до 5,6 лет, из них 50% девочек (5 человека) и 50% мальчиков (5 человек).

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие сведения об участниках экспериментальной группы.

У всех испытуемых 100% (10 человек) логопедическое заключение – общее недоразвитие речи III уровня, в том числе дизартрия отмечается у 50% участников (5 человек), у 10% (1 человек) – ринолалия.

У 100% участвующих в эксперименте детей (10 человек) нарушений зрения и слуха не наблюдается. У 40% участников (4 человека) уровень познавательного развития соответствует возрасту. У 60% (6 человек) уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но данных за стойкое нарушение познавательной деятельности нет.

Познавательная деятельность имеет следующие особенности у 50% (5 детей) низкая работоспособность, в результате повышенной утомляемости детям сложно концентрировать внимание на отдельном предмете. Данные дети часто отвлекаются, для выполнения заданий требуется специальная стимулирующая и организующая помощь. У 20% детей (2 человека) снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определенного материала.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 90% детей (9 человек). У 10% (1 человек) детей отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности, вспышки агрессии.

На основании рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии дети обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования с сентября 2019, до этого момента 100% участников (10 человек) посещали дошкольное образовательное учреждение и обучались в группе комбинированной направленности. Все дети

посещают логопедические занятия, как индивидуальные (2 занятия в неделю), так и подгрупповые, и фронтальные (2 занятия в неделю).

В контрольную группу вошли 10 человек от 5-5,6 лет; из них 50% (5 человек) – от 5-6 лет; 50%. Среди них 50% девочки и 50% мальчиков (5 человека). У 40% (4 человека) страдает память: трудности запоминания инструкций, заучивания стихотворений. Дети отвлекаются на слабые раздражители, наблюдаются трудности переключения внимания. У 60% (60 человека) наблюдается развитие памяти и внимания в рамках возрастной нормы, игровая деятельность имеет целенаправленный характер.

Для изучения особенностей смысловой обработки текстовых сообщений у детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией нами были подобраны задания, а также критерии оценивания из методики развития речи, представленной в работах Н.Г. Смольниковой, Е.А. Смирновой.

При подборе речевого материала для серий заданий нами учитывался возраст детей.

Методика и материалы для заданий представлены в приложении А.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

### Схема проведения констатирующего эксперимента

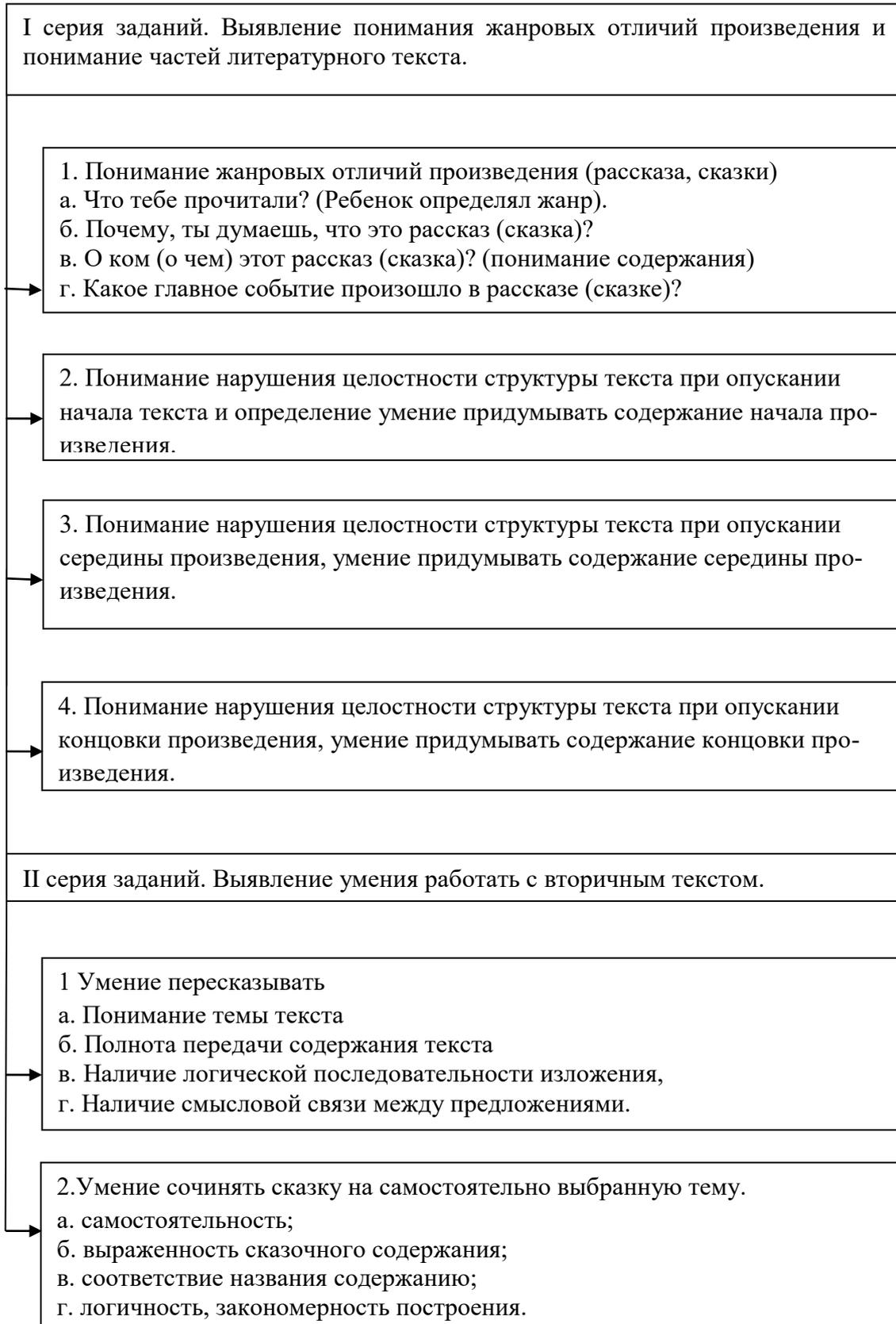


Рисунок 1 – Схема проведения констатирующего эксперимента

Авторский вклад заключался в определении общей схемы констатирующего эксперимента, в подборе речевого материала, а также в адаптации бальной оценки к особенностям испытуемых и задачам эксперимента.

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждой серии и каждому заданию. Общее количество баллов переведено в процентное соотношение. На основе полученных данных нами условно выделено 4 уровня успешности:

Высокий – 76-100%,

Средний – 51-75%,

Ниже среднего – 26-50%,

Низкий – 0 -25%.

Результаты по 1 заданию 1 серии (исследование понимания жанровых отличий произведения) представлены в таблице (Приложение Б) и гистограмме на рисунке 2.

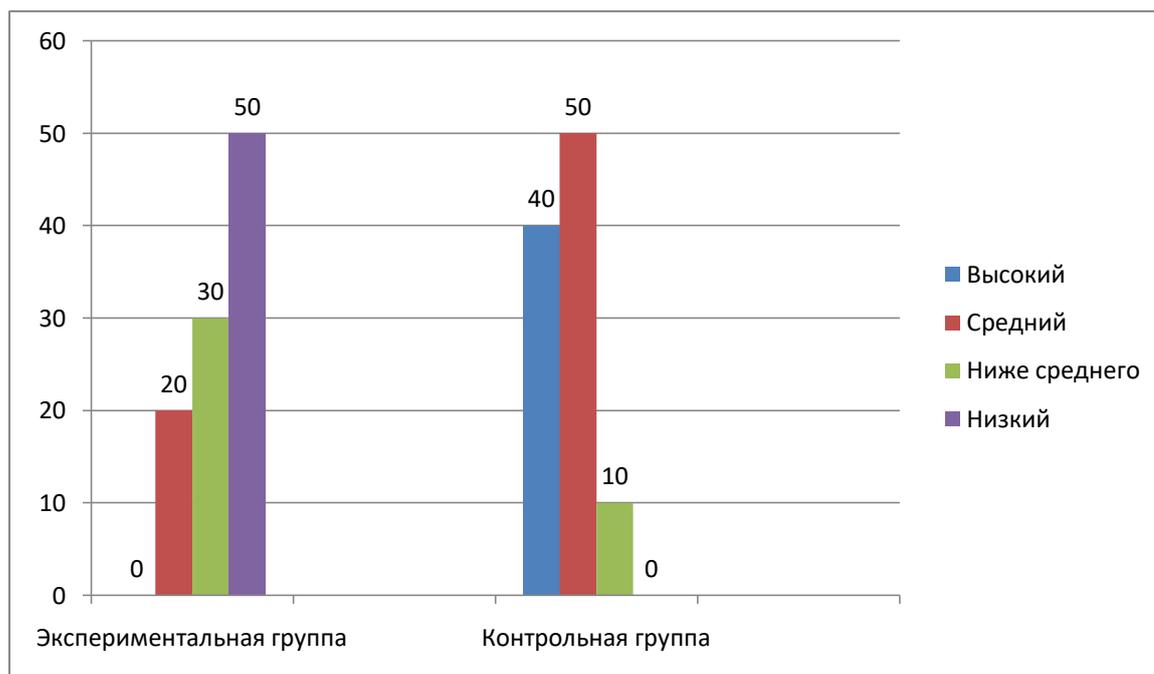


Рисунок 2 – Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням понимания жанровых отличий произведения (%)

Как видно из гистограммы, дошкольникам с общим недоразвитием речи, выполнение данных заданий давалось значительно сложнее.

В экспериментальной группе 50% детей (5 человек) имеют низкий уровень понимания жанровых отличий произведения в контрольной группе детей с низким уровнем не обнаружено. Детей с уровнем понимания жанровых отличий произведения ниже среднего в экспериментальной группе 30% (3 человека), в контрольной группе таких детей 10 % (1 человек). В контрольной группе преобладает количество детей со средним уровнем понимания жанровых отличий произведения 50% (5 детей), в экспериментальной группе таких детей всего 20% (2 человека). В экспериментальной группе детей с высоким уровнем понимания жанровых отличий произведения, нет, в контрольной группе высокий уровень показали 40% (4 человека).

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что 50% детей (5 человек) экспериментальной группы не смогли определить жанры литературных произведений в целом. 30% детей (3 человека) на вопросы о жанрах произведений, испытывали значительные трудности. Лишь 20 % детей (2 человека) справились с вопросами о жанре рассказа и сказки с небольшой помощью. 10% детей (1 человек) при определении жанра рассказа испытывал значительные трудности, а на подобный вопрос о сказке ответили с небольшой помощью. 20% детей (2 человека) с помощью наводящих вопросов смогли определить жанр сказки, жанр рассказа не смогли определить вообще. На вопрос о жанровых особенностях и рассказа и сказки 30% детей (3 человека) не ответили совсем. При вопросе о жанровых отличиях рассказа 30% (3 человека) не привели никаких доводов, но на данный вопрос о сказке эти же 30% (3 человека), испытывая значительные трудности, смогли дать ответ. Вопрос на понимание содержания произведений вызвал значительные трудности у 80% детей (8 человек) (дошкольники начинали заново перечислять главных героев произведений, описывать их). Только 20% детей (2 человека) смогли ответить на данные вопросы без особых сложностей и с небольшой помощью рассказали, о чем (о ком?) эти произведения. 20% детей (2

ребенка) испытывая значительные сложности, смогли ответить на вопрос о содержании рассказа, а на вопрос о содержании сказки ответить не смог. Лишь 20% детей (2 ребенка) из группы с небольшой помощью ответили на вопросы о главных событиях рассказа и сказки и на чем построен сюжет произведений. У 40% детей данные вопросы вызвали значительные сложности, ответы были не точные и не полные. 10% детей (1 человек) о главных событиях сказки ответили с помощью наводящего вопроса, при вопросе о событии рассказа испытывали значительные сложности. Еще 20% детей (2 человека) со значительными сложностями ответили на вопрос о главном событии сказки, ответы были не полные и не точные, на аналогичный вопрос о рассказе не ответили совсем.

Анализ ответов детей контрольной группы показал, что рассказ является более трудным для определения специфики жанра. один дошкольник не смог назвать специфические особенности рассказа, три дошкольника на вопрос - «Почему ты, думаешь, что это рассказ?» ответили так: «...потому, что нет зачина и концовки», «...потому, что нет слов «жили-были». Два дошкольника ответили: «...потому, что много говорили», «...потому, что вы рассказали». Отличительной особенностью рассказа дети ошибочно выделяли его размер (объем): больше, поменьше, длиннее, короче «...потому что он длиннее». Следовательно, 90% детей (9 детей) контрольной группы могут определять некоторые жанровые особенности рассказа и противопоставлять его сказке.

При вопросах на понимание, содержания сказки («О ком эта сказка?») шесть человек выделяли главных героев. Три дошкольника смогли ответить на данный вопрос лишь с помощью взрослого. На вопрос о главных героях рассказа, лишь три ребенка данной группы ответили правильно «женщины», четыре дошкольника говорили, что главными героями рассказа является «мальчик» либо «мама». 60% дошкольников (6 человек) дали полный ответ, на вопрос о главном событии сказки и на чем построен сюжет произведения. Повторно давать описание главных героев сказки, на вопрос о главном собы-

тии сказки, начинали 40% детей («Заяц постоянно хвастался, он был хваста»).

Сопоставляя результаты, мы пришли к выводу, что для участников двух групп наиболее сложным для определения жанра и его специфических особенностей является рассказ, но при этом дошкольники экспериментальной группы показали результаты значительно ниже, чем дошкольники в контрольной группе. Жанр сказки является одним из самых любимых и знакомых дошкольникам данных групп, это позволит использовать сказку в качестве средства, повышающего способность детей к творческому рассказыванию, обеспечить интерес к дальнейшим занятиям.

Результат по 2 заданию 1 серии (исследование понимания нарушения целостности структуры текста, при опускании начала и умение придумывать начало произведения, детьми экспериментальной и контрольной группы) представлены в таблице (Приложение Б) и гистограмме на рисунке 3.

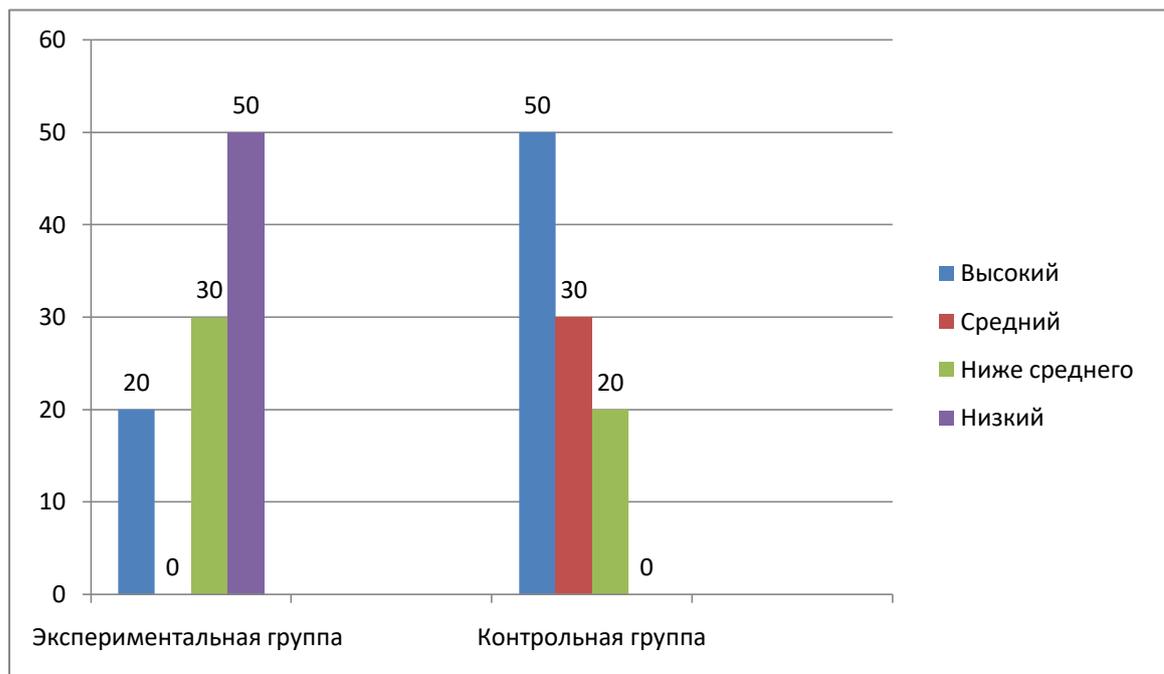


Рисунок 3 – Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням понимания нарушения целостности структуры текста, при опускании начала и умение придумывать начало произведения (%)

По данным гистограммы можно увидеть, что понимание детьми нарушения целостности структуры текста, при опускании начала и умение додумывать начало произведения, старшим дошкольникам экспериментальной группы, дается сложнее, чем детям контрольной группы.

В экспериментальной группе 50% детей (5 человек) имеют низкий уровень успешности в контрольной группе детей с низким уровнем не обнаружено. Детей с уровнем успешности ниже среднего в экспериментальной группе 30% (3 человека), в контрольной группе таких детей 20% (2 человек). В экспериментальной группе детей со средним уровнем успешности нет, в контрольной группе средний уровень показали 30% (3 человека). В экспериментальной группе преобладает количество детей с низким уровнем успешности 50% (5 детей), в контрольной группе таких детей нет.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что справились с заданием, на определение целостности текста и умения додумывать начало произведения только 20% детей (2 человека) экспериментальной группы. Олеся Б смогла определить, что в тексте нет начала, без дополнительных вопросов, ответ был четкий и лаконичный (мне непонятно, потому что здесь нет начала...). Так же с данным заданием справилась Дарья Г. Уровень ниже среднего в данной группе имеют 30% детей. Дети с уровнем ниже среднего смогли дать ответ на данный вопрос после двух наводящих вопросов, и они не смогли придумать начало событий. Дети с низким уровнем смогли дать ответ на данный вопрос после трех наводящих вопросов и не смогли придумать начало событий либо не ответили на данный вопрос вообще (Ева С. и Роман не смогли определить отсутствие части текста, даже с помощью наводящих вопросов.)

Анализ ответов детей контрольной группы показал, что 50% детей (5 человек) справились с заданием на понимание нарушения целостности текста полностью (отсутствие начала текста и умение сочинять отсутствующую часть текста) этих детей мы относим к высокому уровню. Дети без особых сложностей и дополнительных вопросов определили, какая структурная

часть отсутствует, и смогли, придумали свои варианты, пример: «Лиса и журавль поругались с журавлем, и она приготовила ему кашу в тарелке...» (Аделина Б.) Дети со средним уровнем справились с заданием после первого наводящего вопроса и смогли предположить, возможное, начало произведения. Не смогли придумать начало событий 20 % детей (2 человека), а также им понадобилась помощь в виде вспомогательных вопросов. Ни одного ребенка контрольной группы мы не отнесли к низкому уровню.

Сопоставляя результаты, мы пришли к выводу, что данное задание для участников двух групп является более легким по сравнению с определением жанра литературного произведения, что подтверждается количественными данными выполнения первого и второго задания. При этом дошкольники экспериментальной группы показали результаты значительно ниже, чем дошкольники в контрольной группе.

Результат по 3 заданию 1 серии (исследование понимания нарушения целостности структуры текста, при опускании середины и умение придумать середину произведения, детьми экспериментальной и контрольной группы) представлены в таблице (Приложение Б) и гистограмме на рисунке 4.

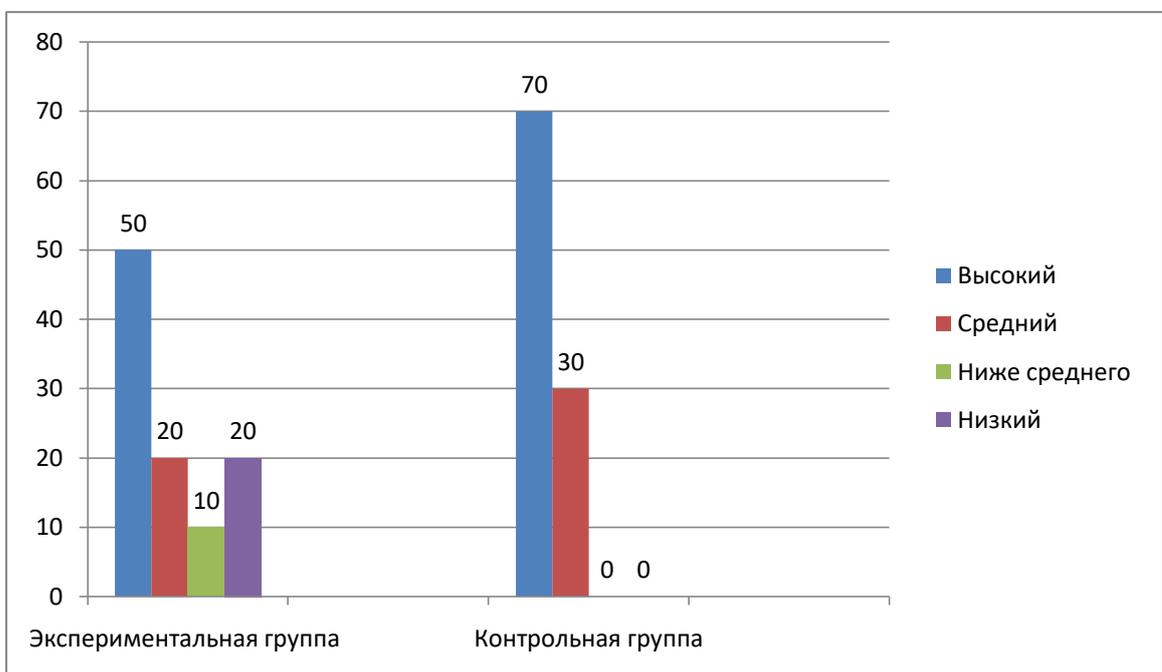


Рисунок 4 - Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням понимания нарушения целостности структуры текста, при опускании середины и умение придумывать середину произведения (%)

По данным гистограммы, старшие дошкольники экспериментальной группы по сравнению с дошкольниками контрольной группы хуже справились с данным заданием.

В экспериментальной группе 20 % детей (2 человек) имеют низкий уровень успешности в контрольной группе детей с низким уровнем не обнаружено. Детей с уровнем успешности ниже среднего в экспериментальной группе 10%(1человека), в контрольной группе таких детей нет. В экспериментальной группе детей со средним уровнем успешности 20 % (2 человека), в контрольной группе средний уровень показали 30% (3 человека). В экспериментальной группе преобладает количество детей с высоким уровнем успешности 50% (5 детей) и в контрольной группе детей с высоким уровнем успешности тоже большинство 70 % (7 человек).

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что справились с данным заданием полностью 50% детей (5 человек) экспериментальной группы и смогли придумать возможные события для середины сказки. Дети сразу определили, что «... тут вы не сказали, как царевич женился на лягушке» (Олеся Б.). Дети с высоким уровнем сами могли додумать середину рассказа «...Царевич выбросил лягушку обратно в болото» (Филипп Ж.). Средний уровень у 20% дошкольников (2 человека), данные дети справились с заданием с помощью наводящего вопроса, середину сказки данные дети придумать не смогли. У одного ребенка уровень ниже среднего, ребенок справился с заданием после второго вопроса, и не смог предположить, что было в середине произведения. Только у 20% дошкольников (2 человека) низкий уровень, эти дети не смог справиться с заданием вообще.

Из этого следует, что для детей старшего дошкольного возраста с экспериментальной группы придумывание содержания середины сказки, дается

легче, чем определения и придумывание начала текста, но также сложно, как и определение жанра произведения, это можно увидеть по сводным таблицам первого, второго и третьего задания.

Анализируя результаты детей контрольной группы, мы видим, что справились с данным заданием полностью 70% человек (7 человек). Эти дети были отнесены к высокому уровню. Данные дети сразу определяли отсутствие части текста «... тут вы не сказали, что царевич женился на лягушке», (Анна К.) «... не хватает середины сказки», (Аделина Б.) «...куда пропала середина сказки?» (Артем С.) и т.п. Дети предлагали различные варианты развития событий «... Царевич убежал от лягушки и нашел себе новую невесту» (Денис С.). Остальные 30% детей (3 ребенка) не смогли полностью справиться с заданием без наводящих вопросов. Уровень ниже среднего и низкий уровень, выявлен в данной группе не был.

Старшие дошкольники контрольной группы достаточно хорошо понимают и осознают нарушение целостности текста при пропуске его середины, как части более яркой и насыщенной событиями, чем другие структурные компоненты.

Сопоставляя результаты, мы пришли к выводу, что, дети экспериментальной и контрольной группы неплохо справились с заданием на определение середины текста. Дети данных групп относительно хорошо понимают и осознают нарушение целостности текста при пропуске его середины, как части более яркой и насыщенной событиями, в отличие от начала текста. При этом дошкольники экспериментальной группы показали результаты значительно ниже, чем дошкольники в контрольной группе.

Результат по 4 заданию 1 серии (исследование понимания нарушения целостности структуры текста, при опускании концовки и умение придумать концовку произведения, детьми экспериментальной и контрольной группы) представлены в таблице (Приложение Б) и гистограмме на рисунке 5.

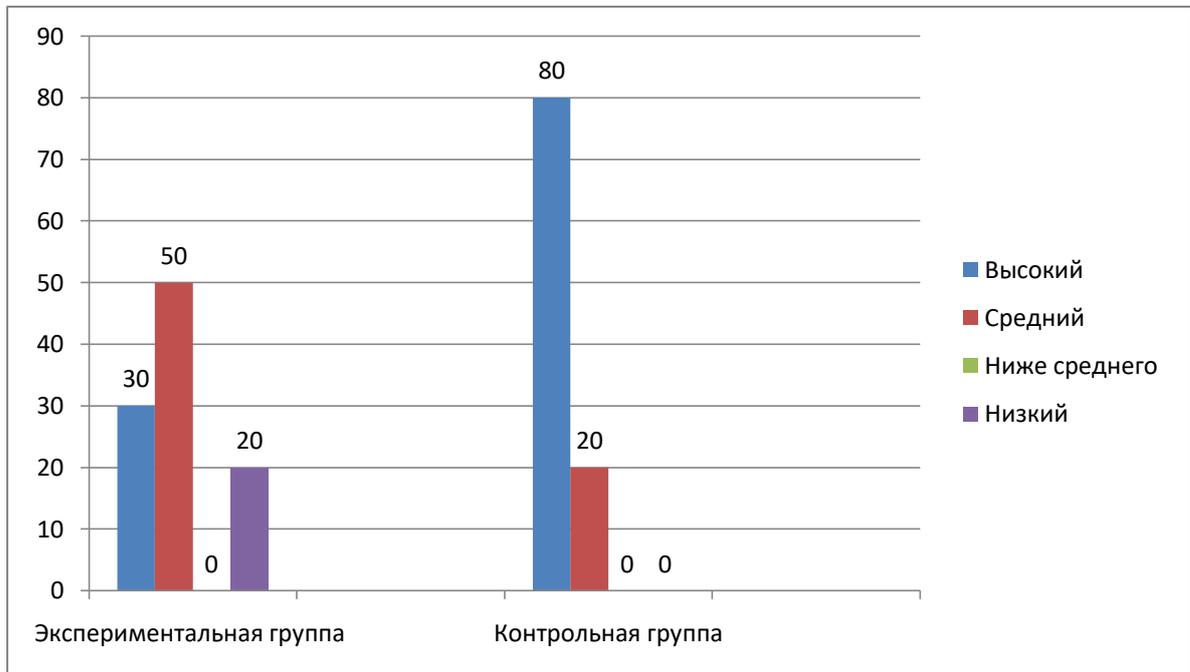


Рисунок 5 – Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням понимания нарушения целостности структуры текста, при опускании концовки и умение придумывать концовку произведения (%)

По данным гистограммы, детям экспериментальной группы определение концовки текста дается гораздо сложнее, чем детям контрольной группы.

В экспериментальной группе 20 % детей (2 человек) имеют низкий уровень успешности в контрольной группе детей с низким уровнем не обнаружено. Детей с уровнем успешности ниже среднего и в экспериментальной и в контрольной группе нет. В экспериментальной группе 50 % (5 человека) детей со средним уровнем успешности, в контрольной группе средний уровень показали 20% (2 человека). В экспериментальной группе детей с высоким уровнем успешности 30% (3 детей) в контрольной группе детей с высоким уровнем успешности 80 % (8 человек).

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что данное задание является сложным. В основном сложность заключалась в придумывании предполагаемой концовки, только 30 % дошкольников смогли ясно предположить концовку (3 человека) («...Хаврошечка и Коровушка вместе сбежали из дома» Фёдор И. «...Хаврошечка смогла усыпить Триглаз-

ку и никто не узнал ее секрет» Олеся Б.). Средний уровень продемонстрировали 50 % человек (5 человек), эти дети справились с заданием после дополнительных вопросов. 20% дошкольников (2человека) показали низкий уровень, не справившись с заданием вообще.

Анализируя представленные результаты контрольной группы, мы видим, что определить концовку литературного произведения детям данной группы дается относительно просто. Высокие уровень показали 80% дошкольников (8 человек) умения определять наличие завершенности текста. Данные дети не только увидели отсутствие окончания сказки, но смогли предположить его возможные варианты «...коровушка смогла сбежать из дома, а потом встретила с Хаврошечкой» (Анна К.) «...Хаврошечка смогла всех обмануть и сбежала с коровушкой» (Дима С). Дети со средним уровнем смогли справиться с заданием после дополнительных вопросов и не смогли предположить окончание сказки. Низкий уровень не выявлен

Наблюдается общая тенденция, у детей экспериментальной и контрольной группы. Дети не плохо справились с заданием на определение конца текста. Тут можно увидеть, что детям данных групп относительно не сложно даются задания на осознание нарушения целостности текста, при пропуске его концовки, в отличие от начала текста, как части, в которой происходит самые яркие события.

Сопоставляя результаты первой части методики, мы можем сделать вывод о том, что для участников двух групп наиболее сложным для определения жанра и его специфических особенностей является рассказ. Жанр сказки является одним из самых любимых и знакомых дошкольникам данных групп, это позволит использовать сказку в качестве средства, повышающего способность детей к творческому рассказыванию, обеспечить интерес к дальнейшим занятиям.

Понимание детьми нарушения целостности структуры текста, при опускании начала и умение додумывать начало произведения, старшим дошкольникам экспериментальной группы, дается сложнее, чем детям кон-

трольной группы. В целом задание для детей данных групп является более легким по сравнению с определением жанра литературного произведения, что подтверждается количественными данными выполнения первого и второго задания.

Старшие дошкольники экспериментальной группы по сравнению с дошкольниками контрольной группы хуже справились с заданием на определение и придумывание середины текста. Общая тенденция наблюдается в том, как дети экспериментальной и контрольной группы справились с заданием на определение середины текста, тут можно увидеть, что дети данных групп относительно неплохо понимают и осознают нарушение целостности текста при пропуске его середины, как части более яркой и насыщенной событиями, в отличие от начала текста.

Детям экспериментальной группы определение концовки текста дается гораздо сложнее, чем детям контрольной группы. Но наблюдается общая тенденция у детей экспериментальной и контрольной группы при выполнении заданий. Тут можно увидеть, что детям данных групп относительно не сложно даются задания на осознание нарушения целостности текста, при пропуске его концовки, в отличие от начала текста, как части, в которой происходит самые яркие события.

Сопоставляя результаты данных групп детей, наиболее сложным для них оказалось, выделить начало произведения, так как начало не имеет яркой эмоциональной окраски. Середину текста (как основную часть, где развиваются основные моменты произведения) и конец текста (развязка событий) для детей и контрольной и экспериментальной группы определить оказалось легче. Значимых различий, для данных частей текста, не обнаружено. Выявленные на данном этапе особенности понимания детьми структурных компонентов произведения можно объяснить наличием наиболее динамичного характера середины и конца произведения.

Обратимся к анализу результатов второй серии заданий.

Результаты по 1 заданию 2 серии (исследование умения детьми экспериментальной и контрольной группы пересказывать текст) представлены в таблице (Приложение Б) и гистограмме на рисунке 6

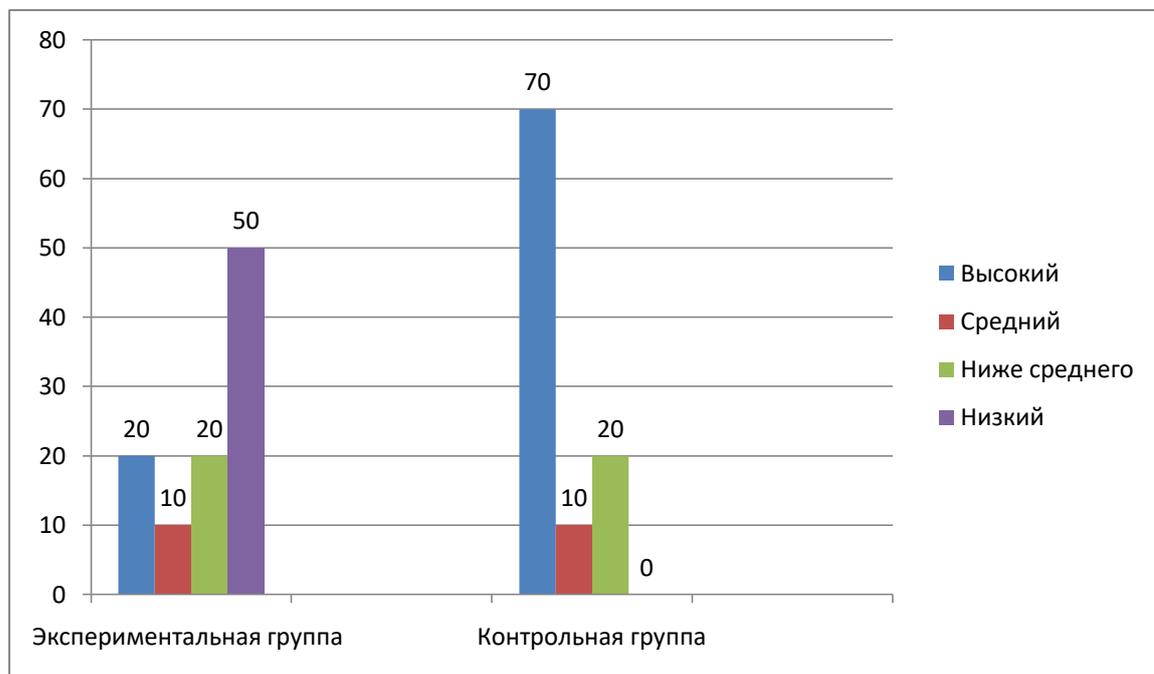


Рисунок 6 – Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням умения пересказывать текст (%)

Сопоставляя результаты данных групп, можно сделать вывод, что детям с общим недоразвитием речи пересказ текста дается гораздо сложнее, чем детям с нормой речевого развития.

В экспериментальной группе 50% детей (5 человек) имеют низкий уровень успешности в контрольной группе детей с низким уровнем не обнаружено. Детей с уровнем успешности ниже среднего и в экспериментальной и в контрольной группе 20 % (2 человека). В экспериментальной группе 10 % (1 человек) детей со средним уровнем успешности и в контрольной группе средний уровень показали 10% (1 человек). В экспериментальной группе детей с высоким уровнем успешности 20% (2 детей) в контрольной группе детей с высоким уровнем успешности 70% (7 человек).

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что только 20% дошкольников (2 человека) экспериментальной группы имеет

высокий уровень умения пересказывать литературный текст. Тексты данных детей отличался последовательностью логичностью и самостоятельностью, детям практически не понадобилась помощь при их составлении, присутствуют все компоненты предъявляемых требований. Средний уровень умения пересказывать литературный текст показали 30% дошкольников (3 человека), дети понимали текст, но отвечали очень кратко, в их пересказе отсутствовала логическая последовательность, дети допускали значительные пропуски в своем пересказе. Низкий уровень в данной группе показали 50% дошкольников (5 человек), пересказы этих детей были не последовательны, части текста менялись местами и не имели смысловой связи между собой (дети перечисляли героев, события сказки «Крылатый, мохнатый да масляный»).

При выявлении уровня умения пересказывать литературный текст детьми контрольной группы, у 70% дошкольников (7 человек) мы выявили высокий уровень умения пересказывать. Данные пересказы отвечали всем предъявляемым к ним требованиям, пересказы практически дословные, последовательные и самостоятельные. Средний уровень показали 10% дошкольников (1 человек) в данном пересказе отсутствовала полнота раскрытия каждой структурной части. 20% дошкольников показали уровень ниже среднего. Пересказы детей с уровнем ниже среднего были последовательными, самостоятельными, но дети либо пропустили достаточно существенную часть текста, либо нарушили логическую связь между частями текста. Низкого уровня умения пересказывать, литературный текст у детей данной группы не выявлен.

При построении пересказа чаще всего у детей данных групп, пропускают важные звенья, страдает объем содержания текста и отсутствует логическая последовательность, для построения эффективной работы нужно обратить внимание на эти критерии.

Результат по 2 заданию 2 серии (исследование умения детьми экспериментальной и контрольной группы сочинять сказку) представлены в таблице (Приложение Б) и гистограмме на рисунке 7

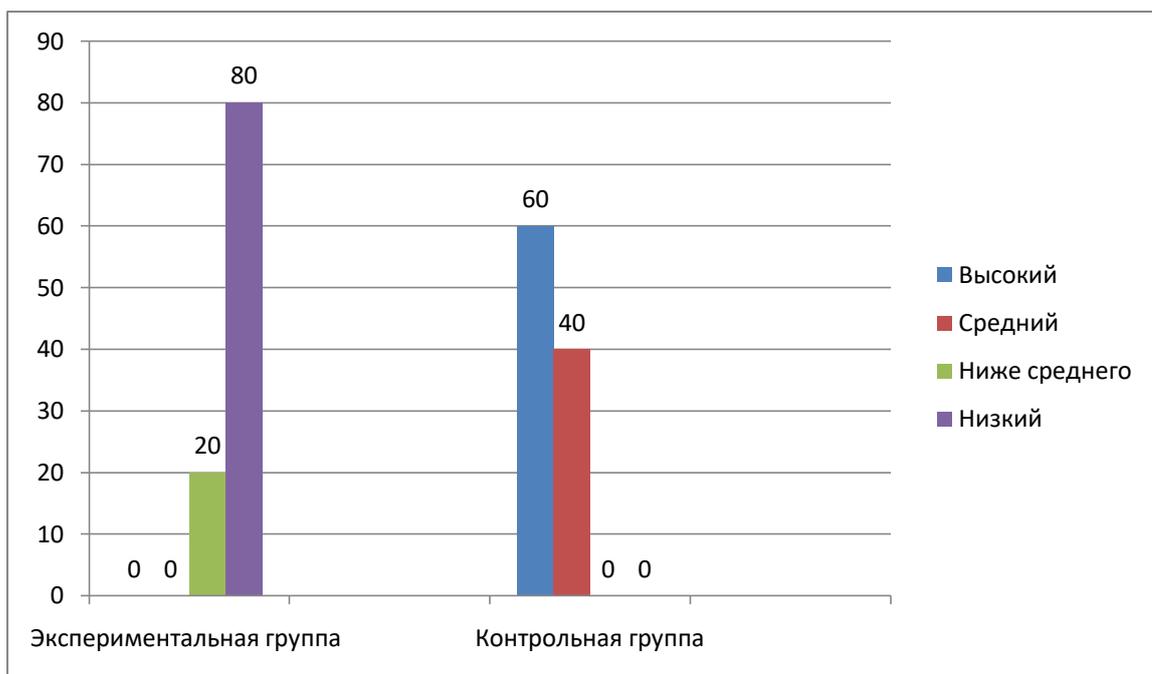


Рисунок 7 – Распределение детей экспериментальной и контрольной группы по уровням умения сочинять сказку (%)

Сопоставляя полученные данные можно сделать следующий вывод, детям с общим недоразвитием речи сочинение нового текста дается гораздо сложнее, чем детям с нормой речевого развития.

В экспериментальной группе 80% детей (8 человек) имеют низкий уровень успешности в контрольной группе детей с низким уровнем не обнаружено. Детей с уровнем успешности ниже среднего в экспериментальной группе 20% (2 человека) и в контрольной группе таких детей нет. В экспериментальной группе детей со средним уровнем успешности нет в контрольной группе средний уровень показали 40% (4 человек). В экспериментальной группе детей с высоким уровнем успешности нет в контрольной группе детей с высоким уровнем успешности 60% (6 человек).

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что дети экспериментальной группы испытывают значительные трудности при придумывании сказок самостоятельно. В основном дети заимствовали сюжет из уже известных сказок, который не отличается большой оригинальностью. Сказки 20% детей (2 человека) с уровнем ниже среднего отличалась

самостоятельностью и выраженностью сказочного содержания, но содержание сказки не соответствовало его названию, сказка была не логичная и не последовательная «...название сказки «Принцесса», но по факту ребенок рассказывал про щенка» (Олеся Б.). Остальные 80% детей (8 человек) экспериментальной группы, можно считать не справившимися с заданием.

У 60% (6 человек) дошкольников контрольной группы выявлен высокий уровень. Их сказки отличались самостоятельностью, целенаправленностью, оригинальным сюжетом, соответствующим предложенной теме, композиционной завершенностью (присутствует начало, середина, концовка). В сказки включался диалог действующих лиц, описание обстановки, раскрывались чувства персонажей. Текст излагался в логической последовательности, даже при том что выразительность передачи текста не бралась в учет, стоит отметить, что диалог передавался очень выразительно и эмоционально.

По результатам второй части методики мы можем сделать вывод о том, что детям с нарушением речи данные задания даются сложнее. При подробном анализе можно заметить, что участникам экспериментальной группы, сложнее дается сочинение сказки на свободно выбранную тему, а детям контрольной группы наоборот, сложнее составлять пересказ. Полученные данные показывают довольно выраженную взаимосвязь между первой и второй частью методики. Детям с общим недоразвитием речи сложно работать с частями текста, понимать нарушение целостности текста и тем более придумать недостающую часть текста, следовательно, придумать свою сказку с последовательной логичной цепочкой событий становится практически невозможным. Детям проще и привычнее работать по готовому замыслу. Если говорить про детей с нормированным речевым развитием, то там, дело обстоит иначе, это можно объяснить тем, что им легче даются задания на понимание частей текста, и на придумывание содержания отсутствующей части, так как они лучше понимают структуру текста, следовательно, могут простроить связную логическую цепочку событий, интересную именно им, а не просто работать по готовому замыслу.

Для понимания механизмов нарушения нами сопоставлены уровни сформированности понимания жанровых отличий, понимания частей текста с умением работать с вторичным текстом в контрольной и экспериментальной группе.

По результатам констатирующего эксперимента для выявления особенностей смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников нами были сопоставлены уровни понимания жанровых отличий произведения и понимания частей литературного текста с умение работать с вторичным текстом. (рисунок 8, 9)

I Серия заданий	В	ср	Н ср	н
II Серия заданий				
В	70% (7 человек)			
Ср	10 % (1 человек)			
Н ср		20 % (2 человека)		
Н				

Рисунок 8 – Сопоставление уровней уровни понимания жанровых отличий произведения и понимания частей литературного текста с умение работать с вторичным текстом. (контрольная группа)

На основе сопоставления уровней по 1 и 2 серии заданий у детей с нормой речевого развития была выявлена тенденция к прямой зависимости, чем выше уровень понимания жанровых отличий и частей литературного текста, тем более сформированным является умение пересказывать текст и

сочинять сказку. Выявлено полное совпадение уровней у 70% (7 человек) дошкольников, данные дети показали высокий уровень по двум сериям заданий. У 30 % (3 человека) дошкольников близкие показатели, при этом уровни по первой серии заданий немного выше, чем уровни по второй серии заданий. 10 % (1 человек) дошкольников в первой серии заданий показали высокий уровень, во второй серии у них средний уровень; 20 % дошкольников (2 человека) по первой серии заданий показали уровень средний, по второй серии заданий у этих детей уровень ниже среднего

<i>I Серия заданий</i>	В	ср	Н ср	н
<i>II Серия заданий</i>				
В				
ср	20 % (2 человека)			
Н ср		10% (1 человек)		
н		20% (2 человека)	30% (3 человека)	20 % (2 человека)

Рисунок 9 – Сопоставление уровней уровни понимания жанровых отличий произведения и понимания частей литературного текста с умение работать с вторичным текстом. (экспериментальная группа)

На основе сопоставления уровней по 1 и 2 серии заданий у детей с общим недоразвитием речи также сохраняется тенденция к прямой зависимости, чем выше уровень понимания жанровых отличий и частей литературного текста, тем более сформированным является умение работать с вторичным текстом (пересказ и сочинение сказок). Выявлено полное совпадение уровней у 20% (2 человек) дошкольников, данные дети показали низкий уровень в

двух сериях заданий. У 60% (6 человек) дошкольников близкие показатели. 20% (2 человека) дошкольников по первой серии заданий показали высокий уровень, по второй серии средний, 10% (1 человек) дошкольников в первой серии заданий показали средний уровень, во второй серии у них уровень ниже среднего; 30% дошкольников (3 человека) по первой серии заданий показали уровень ниже среднего, по 2 серии заданий у этих детей низкий уровень, при этом уровни по первой серии заданий немного выше, чем уровни по второй серии заданий. Результаты у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и у детей с нормированным речевым развитием, по первой серии заданий, немного лучше, чем результаты по второй серии, можно сделать вывод, что сформированность понимания жанровых отличий и понимание частей текста является определяющим звеном, чем лучше сформирована данная категория, тем лучше показатели работы с вторичным текстом.

На основе обобщения результатов констатирующего эксперимента по двум сериям задания у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, нами условно выделено две типологические группы. Для выделения групп в качестве ведущего критерия мы определили, уровень сформированности умения работать с вторичным текстом (пересказ и сочинение сказок).

1 группа с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений (%)

К данной группе мы отнесли 30 % дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (3 человека) Из них 20 % (2 человека) дошкольников данной группы по первой серии заданий демонстрируют высокий уровень, по второй серии у этих детей средний уровень. 10% детей имеют по первой серии средний уровень, по второй серии у данных детей уровень ниже среднего. Дети справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, иногда им требуется помощь. С заданиями на определение частей текста справляются, но отсутствующую часть придумать не могут. При пересказе дети данной группы понимают, о чем текст, но отвечают очень кратко, в их пересказе могла

отсутствовать логическая последовательность, также дети иногда допускали значительные пропуски в своем пересказе. Сказки данных детей отличались самостоятельностью и выраженностью сказочного содержания, но содержание сказки не всегда соответствовало его названию, сказки могут быть не логичными и не последовательными.

2 группа с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. (%)

К данной группе мы отнесли 70 % дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (7 человек). Из них 20 % (2 человека) дошкольников данной группы по первой серии заданий демонстрируют средний уровень, по второй серии у этих детей низкий уровень. 30 % (3 человека) дошкольников имеют по первой серии уровень ниже среднего, по второй серии у данных детей низкий уровень. 20 % (2 человека) дошкольников данной группы по двум сериям заданий демонстрируют низкий уровень. Дети либо вообще не справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, либо справляются, но с помощью педагога. С заданиями на определение частей текста справляются, но не всегда могут придумать отсутствующую часть теста. Пересказы этих детей были не последовательны, части текста менялись местами и не имели смысловой связи между собой (дети перечисляли героев, события сказки). Дети не могут самостоятельно придумать сказку на свободную тему.

На основе обобщения результатов констатирующего эксперимента нами выделены особенности развития смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Можно выделить общие особенности у детей с общим недоразвитием речи III уровня и у детей с нормированным речевым развитием:

- Для участников двух групп наиболее сложным для определения жанра и его специфических особенностей является рассказ.
- Жанр сказки является одним из самых любимых и знакомых дошкольникам данных групп. Это позволит использовать сказку в качестве средст-

ва, повышающего способность детей к творческому рассказыванию, обеспечить интерес к дальнейшим занятиям.

– Менее сформировано умение определять и придумывать начало текста.

– Более сформировано умение определять и придумывать середину и конец произведения.

– Более сформировано понимание жанровых отличий и частей текста в отличие от умения пересказывать текст и придумывать сказку на свободную тему.

– При построении пересказа чаще всего дети данных групп, пропускают важные звенья, страдает объем содержания текста и отсутствует логическая последовательность, для построения эффективной работы нужно обратить внимание на эти критерии.

– Наблюдается тенденция к прямой зависимости между пониманием жанровых особенностей и понимания частей текста с умением работать с вторичным текстом (пересказ, сочинение сказки)

2. Также мы выделили специфические особенности для детей с общим недоразвитием речи III уровня:

– Уровень сформированности по первой и по второй серии заданий, в целом, у детей с общим недоразвитием речи ниже.

– Пересказ детям с общим недоразвитием речи дается легче, чем придумывание сказки на свободную тему. Полученные данные показывают довольно выраженную взаимосвязь между первой и второй частью методики. Детям с общим недоразвитием речи сложно работать с частями текста, понимать нарушение целостности текста и тем более придумать недостающую часть текста, следовательно, придумать свою сказку с последовательной логичной цепочкой событий становится практически невозможным. Детям проще и привычнее работать по готовому замыслу.

– При придумывании сказок на свободную тему дети в основном заимствовали сюжеты из уже известных сказок, которые не отличаются большой оригинальностью.

### 3. Определенна вариативность проявления особенностей:

– 1 группа с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. Дети справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, иногда требуется помощь. С заданиями на определение частей текста справляются, но с отсутствующую часть придумать могут не всегда. При пересказе дети данной группы понимают, о чем текст, но отвечают очень кратко, в их пересказе могла отсутствовать логическая последовательность, также дети иногда допускали значительные пропуски в своем пересказе. Сказки данных детей отличались самостоятельностью и выраженностью сказочного содержания, но содержание сказки не всегда соответствовало его названию, сказки могут быть не логичными и не последовательными.

– 2 группа с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. Дети либо вообще не справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, либо справляются, но с помощью педагога. С заданиями на определение частей текста справляются не всегда, не могут придумать отсутствующую часть текста. Пересказы этих детей были не последовательны, части текста менялись местами и не имели смысловой связи между собой (дети перечисляли героев, события сказки). Дети не могут самостоятельно придумать сказку на свободную тему.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость дифференцированной и целенаправленной работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений.

### **2.3. Содержание логопедической работы по формированию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с ОНР III уровня**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента, нами разработаны методические рекомендации, которые включают обоснования основных принципов работы, определение содержания работы, которые структурированы по этапам, направлениям и носит дифференцированный характер.

В качестве ведущих мы рекомендуем учитывать следующие специальные принципы логопедического воздействия и ряд общедидактических принципов. Основную значимость приобретают следующие принципы логопедического воздействия:

– Поэтапности, так как работа по развитию смысловой обработки должна строиться от простого к сложному. Развитие смысловой обработки на каждом этапе работы происходит с усложнением заданий. В целом работа по развитию данного компонента начинается с обсуждения особенностей жанра сказки до составления сказки на самостоятельно выбранную тему.

– Системности и учета структуры речевого дефекта, так как работа по развитию смысловой обработки предполагает воздействие на все компоненты речевой системы. Упражнения по развитию смысловой обработки включены в систему логопедических занятий. Занятия проводятся по разработанному тематическому планированию Приложение В:

– Учет ведущего вида деятельности, так как у детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, то все занятия проводятся в игровой форме.

Важное значение имеют и общедидактические принципы: принцип научности, принцип воспитывающего характера обучения, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип сознательности и активности.

Для организации экспериментальной работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений у дошкольников с общим недоразвитием речи, нами были использованы элементы из методических рекомендации В.К. Воробьевой [9]

На основании выявленных особенностей, констатирующего эксперимента, нами определены основные направления работы для двух групп обучающихся.

В таблице мы раскрыли этапы коррекционной работы для детей с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений и для детей с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений.

Этапы работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня представлены в таблице.

Таблица – Этапы коррекционной работы для детей с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений и для детей с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений

Этапы работы	Группа с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений	Группа с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений
– Обучение пониманию жанровых особенностей сказки	Беседы и игры о сказке как о жанре.	Беседы и игры о сказке как о жанре.
– Развитие понимания частей текста (Сочинение сказок по определенной части текста). [8]	1. Придумывание отсутствующего начала сказки.	1. Придумывание отсутствующей середины сказки. 2. Придумывание отсутствующей концовки сказки. 3. Придумывание отсутст-

		вующего начала сказки
Развитие умения пересказывать текст.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пересказ с опорой на сюжетную картину.</li> <li>2. Пересказ сказки без опор.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пересказ с опорой на серию сюжетных картин.</li> <li>2. Пересказ сказки с опорой на сюжетную картину.</li> <li>3. Пересказ сказки без опор.</li> </ol>
– Развитие умения сочинять сказки.	<p>Придумывание сказки</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. С помощью пособия на подобию кругов Луллия.</li> <li>2. Без применения опор.</li> </ol>	<p>Придумывание сказки</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. С опорой на сюжетную картину (Рисунок или фото).</li> <li>2. С помощью пособия на подобию кругов Луллия.</li> <li>3. Без применения опор.</li> </ol>

Перечисленные выше направления работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений, были дифференцированы с учетом уровневого подхода.

Нами разработаны примеры игр и упражнений в рамках каждого из обозначенных направлений для дошкольников с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. И для дошкольников с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений.

Наборы игр и упражнений по развитию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня.

1. Этап работы:

Обучение пониманию жанровых особенностей.

Беседа «Что особенного в сказке?»

Логопед открывает коробку, и дети видят, что в коробке лежат книги - сказки.

Любимый жанр детей - это сказка.

– Знаете ли вы сказки? Назовите вашу любимую сказку?

– Сказки бывают разные, некоторые сказки написаны народом, их называют народными. В нашей стране очень много русских народных сказок, написанные народом.

– А есть сказки, которые написали авторы. Каких сказочников вы знаете?

(Рассмотрение книг)

– Как определить, что это произведение сказка? Там есть чудеса.

– Какие? (Ковер-самолет, скатерть-самобранка, волшебная палочка, сапоги-скороходы, избушка на курьих ножках, волшебный клубок).

– В сказке происходят события, которых в жизни не может быть (Летает ступа, разговаривают животные, волшебные превращения).

Игра «Отгадай загадку»

Отгадай эти загадки и правильно назови сказки:

К бабушке в гости пошла,

Пирожки ей понесла.

Ну а волк за ней следил,

Обманул и проглотил.

Красна девица грустна:

Не по нраву ей весна,

Ей на солнце тяжко!

Слезы льет бедняжка.

У молодца стрела угодила в болото,

Ах, где же невеста? Жениться охота!

Ну вот и невеста, глаза на макушке.

Невесту зовут, очень просто ...

От короля с танцевального зала

Прекрасная леди домой убежала  
И туфельку из хрусталя на ступеньках она потеряла  
Тыквой стала вновь карета...  
Ну кто же, незнакомка эта?

Из прекрасного цветочка  
Родилась у мамы дочка  
Хороша малютка, просто  
С дюйм была, она лишь ростом  
Если сказку вы читали  
Скажите, как дочку звали?

Дедка с бабкой,  
Кошка с внучкой,  
И еще собачка Жучка.  
Все друг другу помогали,  
Корнеплоды выдирали

Лечит птичек и зверей,  
Лечит маленьких детей,  
Сквозь очки свои глядит  
Славный ...

Дифференциация работы по группам:

Для детей с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений развитие понимания жанровых отличий текста ведется полностью, так как у данных детей работа с жанрами вызвала сложности, но на усмотрение логопеда, данные дети могут быстрее пройти данный этап в зависимости от понимания темы.

У детей с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений работа по данному направлению ведется полностью. Для данной группы детей проводятся дополнительные упражнения и игры в индивидуальном или подгрупповом порядке.

2 Этап работы:

Развитие понимания частей текста (Сочинение недостающей части текста).

Упражнение «Что было в конце?»; сказка «Про яблочко»;

Упражнение «Что случилось в середине?» сказка «Груша-Хвастунишка»;

Упражнение «Что было сначала» сказка «Приключение абрикоса»

Чтение с различными установками, нацеливающими ребенка на придумывание начала, конца, середины к прочитанному фрагменту рассказа является эффективным приемом, обеспечивающим развитие желания создавать относительно длительные связные сообщения [8].

Нами предложена следующая схема обучения придумыванию отсутствующей части текста:

1. Выбор текстов.
2. Подготовительная работа.
3. Непосредственное обучение придумыванию отсутствующей части текста.

Подготовительная работа по соответствующей лексической теме включает:

- знакомство с материалом, связанным с темой и содержанием сказки;
- рассматривание картин, иллюстраций по изучаемой теме;
- наблюдения в природе, окружающей жизни;
- рисование, аппликация, лепка, поделки по содержанию;
- лексико-грамматические упражнения на лексическом и грамматическом материале;
- подготовка оборудования к занятию;

– заучивание потешек, пословиц, чистоговорок, стихов, способствующих пониманию содержания сказки.

Непосредственное обучение придумыванию отсутствующей части сказки, последовательность работы.

Организационный момент.

Подготовка детей к восприятию текста (вступительная беседа, проблемные вопросы).

Знакомство с текстом.

Первичное чтение произведения без установок.

Содержательный анализ текста (уточнение идеи и характеристик образов).

Активная подготовка к придумыванию.

При подборе текстов для придумывания отсутствующей части, необходимо соблюдать следующие требования:

– жанр произведения сказка с учетом познавательных потребностей и интереса к окружающей детей действительности;

– содержание и объем литературного произведения должны быть доступны детям (учитывая особенности внимания и памяти ребенка);

– тексты должны быть с ясным соотношением частей (начало, середина и конец);

– произведение должно учить чему-то полезному, развивать положительные черты личности (доброту, отзывчивость и т.д.);

– в произведениях должны присутствовать знакомые детям персонажи с ярко выраженными чертами характера;

– мотивы поступков действующих лиц должны быть понятны детям.

Ребенку предлагается прослушать сказку без определенной части. Далее обсуждение с детьми все ли им нравится в данной сказке. Чтение с установкой на придумывание отсутствующей части.

Сказка «Приключения маленького Абрикоса»

И побежал абрикос по дорожке. Бежал, бежал, а навстречу ему маленький Ежик:

- Абрикос - Абрикос, я тебя съем!
- Не нужно меня есть, а то подавишься!

И побежал он дальше. Бежал, бежал, а навстречу ему маленький Зайчонок:

- Абрикос - Абрикос, я тебя съем!
- Не нужно меня есть, а то подавишься!

И побежал Абрикос дальше. Бежал, бежал, а навстречу ей маленький Медвежонок:

- Абрикос - Абрикос, я тебя съем!
- Не нужно меня есть, а то подавишься!

Не послушался Медвежонок, съел Абрикос и подавился. Раскашлялся Медвежонок, заплакал. На шум прибежала Медведица:

Что случилось, сынок?

- Я подавился абрикосом.
- Сколько раз тебе говорила, что надо выплевывать косточку!

И стала лапой хлопать Медвежонок по спине, приговаривая:

- Хоть круглый и гладкий, желтый и сладкий,  
А чтоб довольным быть, надо косточку выплевывать!
- Все понял, сынок?

– Да понял, понял! – ответил Медвежонок и посеменил за матерью в малинник.

Анализ и обсуждение детских сказок.

При анализе отмечать такие качества придуманной части текста, как:

– осмысленность (полное понимание текста, что является главным в обучении);

- полнота передачи части текста;
- последовательность и связность.

Дифференциация работы по группам:

Для детей с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений развитие понимания частей текста (Сочинение отсутствующей части текста) начинается с придумывания отсутствующего начала текста, так как данные дети испытывают особые сложности в работе с данной частью текста. В работе с другими частями текста особых сложностей не выявлено.

У детей с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений работа по данному направлению ведется полностью, по всем частям текста, так как они испытывают большие сложности на всех этапах работы.

### 3 Этап работы:

Развитие умения пересказывать текст.

Пересказ сказки по серии сюжетных картинок сказка «Кот в сапогах».

Пересказ с помощью сюжетной картины, сказка «Светина одежда».

Пересказ сказки без использования опор «Царица Осень и ее любимые туфельки».

Нами предложена следующая схема обучения пересказу:

1. Выбор текстов для пересказа.
2. Подготовительная работа.
3. Непосредственное обучение пересказу.

При подборе текстов для пересказов необходимо соблюдать следующие требования:

- жанр произведения сказка с учетом познавательных потребностей и интереса к окружающей детей действительности;
- содержание и объем литературного произведения должны быть доступны детям (учитывая особенности внимания и памяти ребенка);
- тексты должны быть с ясным соотношением частей (начало, середина и конец);
- произведение должно учить чему-то полезному, развивать положительные черты личности (доброту, отзывчивость и т.д.);

- в произведениях должны присутствовать знакомые детям персонажи с ярко выраженными чертами характера;

- мотивы поступков действующих лиц должны быть понятны детям.

Подготовительная работа по соответствующей лексической теме включает:

- знакомство с материалом, связанным с темой и содержанием сказки;
- рассматривание картин, иллюстраций по изучаемой теме;
- наблюдения в природе, окружающей жизни;
- рисование, аппликация, лепка, поделки по содержанию темы и рассказа;
- лексико-грамматические упражнения на лексическом и грамматическом материале рассказа;
- подготовка оборудования к занятию;
- заучивание потешек, пословиц, чистоговорок, стихов, способствующих пониманию содержания рассказа.

Непосредственное обучение пересказу, последовательность работы.

Организационный момент.

Подготовка детей к восприятию текста (вступительная беседа, показ картины или картин, проблемные вопросы).

Знакомство с текстом.

Первичное чтение произведения без установки на запоминание и пересказ.

Содержательный анализ текста (уточнение идеи и характеристик образов).

Активная подготовка к выразительному пересказу.

Моделирование текста с использованием серии сюжетных картинок, сюжетной картины и без опор.

Повторное чтение с установкой на запоминание для будущего пересказа. Пересказ сказки целиком проводится с опорой на наглядность или без нее. Анализ и обсуждение детских пересказов.

При анализе отмечать такие качества составленного рассказа, как:

- осмысленность (полное понимание текста, что является главным в обучении); - полнота передачи произведения (отсутствие существенных пропусков, нарушающих логику изложения);
- последовательность и связность пересказа;
- плавность пересказа (отсутствие длительных, ненужных пауз).

Дифференциация работы по группам:

Для детей с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений данное направление работы начинается сразу с пересказа с опорой на сюжетную картину. Так как данные дети неплохо справляются с заданиями на определение частей текста и им не требуются упражнения по выстраиванию картин в правильной последовательности.

У детей с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений работа по данному направлению ведется полностью, работа с детьми начинается с пересказа с опорой на серию сюжетных картин и заканчивается пересказом без опор.

4 Этап работы:

Развитие смысловой целостности и программирования и передачи текста (сочинение сказок).

Придумывание сказки о любимой игрушке с применением сюжетной картины (рисунка своей игрушки). Отбор рисунков после изо-деятельности.

Составление сказок с применением пособия изготовленного на подоподбии круга Луллия.

Придумывание сказки без применения опор.

Сочинение сказки с использованием сюжетной картины

Беседа: Как самому сочинить сказку?

Рассказываем детям алгоритм составления сказки.

- жила-была... (представление героев);
- и вот однажды... (описание проблемы);

- из-за этого... (почему это проблема);
- и тогда... (решение);
- теперь... (как изменилась жизнь);
- стали они жить-поживать (мораль).

Вспоминаем, какие части есть у сказки? (начало, середина, конец).

Логопед придумывает свою сказку. Четко следуем плану и используем слова-маркеры.

Затем предлагаем детям обсудить про кого или про что они хотели бы придумывать сказку.

Выбираем объект своей сказки (Дети тянут картины, которые нарисовали на изо-деятельности по лексической теме.)

Дети сочиняют сказки с помощью логопеда.

Дают название своим сказкам.

Обсуждение сказок.

Составление сказок с применением пособия  
изготовленного на подобии круга Луллия

Беседа: Как самому сочинить сказку?

Рассказываем детям алгоритм составления сказки.

- жила-была... (представление героев);
- и вот однажды... (описание проблемы);
- из-за этого... (почему это проблема);
- и тогда... (решение);
- теперь... (как изменилась жизнь);
- стали они жить-поживать (мораль).

Вспоминаем, какие части есть у сказки? (начало, середина, конец).

Логопед придумывает свою сказку. Четко следуем плану и используем слова-маркеры.

Затем предлагаем детям обсудить про кого или про что они хотели бы придумывать сказку. Предложить выбрать одно слово из мира природы, а

другое – из рукотворного; или одно одушевленное, а другое – не одушевленное.

Выбираем объект своей сказки (крутим пособие на подобии кругов Луллия)

Дети сочиняют сказки с помощью логопеда

Дают название своим сказкам.

Обсуждение сказок.

Придумывание сказки без применения опор.

Беседа: Как самому сочинить сказку?

Рассказываем детям алгоритм составления сказки.

– жила-была... (представление героев);

– и вот однажды... (описание проблемы);

– из-за этого... (почему это проблема);

– и тогда... (решение);

– теперь... (как изменилась жизнь);

– стали они жить-поживать (мораль).

Вспоминаем, какие части есть у сказки? (начало, середина, конец).

Логопед придумывает свою сказку. Четко следуем плану и используем слова-маркеры.

Затем предлагаем детям обсудить про кого или про что они хотели бы придумывать сказку.

Выбираем объект своей сказки (Фантазируют без опор.)

Дети сочиняют сказки с помощью логопеда

Дают название своим сказкам.

Обсуждение сказок.

Дифференциация работы по группам:

Для детей с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений данное направление работы начинается сразу с работы с пособием на подобии кругов Луллия. Так как данные

дети на предыдущем этапе работы достаточно закрепили работу с опорой на картинный материал.

У детей с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений работа по данному направлению ведется полностью, работа с детьми начинается с сочинения сказки с опорой на картину и заканчивается придумывание сказки на свободную тему.

### **Выводы по II главе**

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в состав которой вошли 10 воспитанников старшей группы комбинированной направленности.

Констатирующий эксперимент включал 2 серии заданий:

1. Выявление понимания жанровых отличий произведения и понимание частей литературного текста.
2. Выявление умения работать с вторичным текстом (пересказ и придумывание сказок).

Проведённый констатирующий эксперимент показал, что дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют уровневые особенности и качественное своеобразие смысловой обработки текстовых сообщений.

На основе обобщения результатов констатирующего эксперимента нами выделены особенности развития смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Можно выделить общие особенности у детей с общим недоразвитием речи III уровня и у детей с нормированным речевым развитием:

- Для участников двух групп наиболее сложным для определения жанра и его специфических особенностей является рассказ.
- Жанр сказки является одним из самых любимых и знакомых дошкольникам данных групп. Это позволит использовать сказку в качестве средст-

ва, повышающего способность детей к творческому рассказыванию, обеспечить интерес к дальнейшим занятиям.

– Менее сформировано умение определять и придумывать начало текста.

– Более сформировано умение определять и придумывать середину и конец произведения.

– Более сформировано понимание жанровых отличий и частей текста в отличие от умения пересказывать текст и придумывать сказку на свободную тему.

– При построении пересказа чаще всего дети данных групп, пропускают важные звенья, страдает объем содержания текста и отсутствует логическая последовательность, для построения эффективной работы нужно обратить внимание на эти критерии.

– Наблюдается тенденция к прямой зависимости между пониманием жанровых особенностей и понимания частей текста с умением работать с вторичным текстом (пересказ, сочинение сказки)

2. Также мы выделили специфические особенности для детей с общим недоразвитием речи III уровня:

– Уровень сформированности по первой и по второй серии заданий, в целом, у детей с общим недоразвитием речи ниже.

– Пересказ детям с общим недоразвитием речи дается легче, чем придумывание сказки на свободную тему. Полученные данные показывают довольно выраженную взаимосвязь между первой и второй частью методики. Детям с общим недоразвитием речи сложно работать с частями текста, понимать нарушение целостности текста и тем более придумать недостающую часть текста, следовательно, придумать свою сказку с последовательной логичной цепочкой событий становится практически невозможным. Детям проще и привычнее работать по готовому замыслу.

– При придумывании сказок на свободную тему дети в основном заимствовали сюжеты из уже известных сказок, которые не отличаются большой оригинальностью.

### 3. Определенна вариативность проявления особенностей:

– 1 группа с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. Дети справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, иногда требуется помощь. С заданиями на определение частей текста справляются, но отсутствующую часть придумать могут не всегда. При пересказе, дети данной группы понимают, о чем текст, но отвечают очень кратко, в их пересказе могла отсутствовать логическая последовательность, также дети иногда допускали значительные пропуски в своем пересказе. Сказки данных детей отличались самостоятельностью и выраженностью сказочного содержания, но содержание сказки не всегда соответствовало его названию, сказки могут быть не логичными и не последовательными.

– 2 группа с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. Дети либо вообще не справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, либо справляются, но с помощью педагога. С заданиями на определение частей текста справляются не всегда, не могут придумать отсутствующую часть текста. Пересказы этих детей были не последовательны, части текста менялись местами и не имели смысловой связи между собой (дети перечисляли героев, события сказки). Дети не могут самостоятельно придумать сказку на свободную тему.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость дифференцированной и целенаправленной работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа литературы по проблеме развития смысловой организации текстовых сообщений у детей с общим недоразвитием речи можно сделать следующие выводы:

– К понятию «текст» могут применяться как синонимы, такие определения как: «связная речь» и «высказывание».

– Связная речь – это сложная форма речевой деятельности; отрезок речи, который имеет значительную протяженность и раскладывается на относительно законченные, отдельные части; смысловое развернутое высказывание, которое реализует общение и взаимопонимание [12, 46].

– Смысловая обработка текстовой информации представляется как осмысление информации, в результате которого возникает понимание (или непонимание) сообщения [3].

– В работе со смысловой обработкой текста, можно выделить вторичный текст.

– Мы определили некоторые закономерности, овладения детьми с нормированным речевым развитием, смысловой обработки текстовых сообщений Е.Л. Парфенова и И.А. Сотова выделяют следующие критерии, по которым определяется уровень овладения передачи текстового сообщения: глубина понимания, ребенком, текстового сообщения, владение жанровыми моделями текста, точность передачи информации [47].

– Лишь в ходе целенаправленного обучения в дошкольном и школьном возрасте происходит полноценное становление смысловой обработки текстового сообщения. [38].

Результаты работы представлены в I главе.

В рамках реализации 2 и 3 задачи нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, с целью выявления особенностей смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Результаты нами представлены во II главе работы.

Проведённый констатирующий эксперимент показал, что дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют уровневые особенности и качественное своеобразие смысловой обработки текстовых сообщений.

На основе обобщения результатов констатирующего эксперимента нами выделены особенности развития смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Можно выделить общие особенности у детей с общим недоразвитием речи III уровня и у детей с нормированным речевым развитием:

- Для участников двух групп наиболее сложным для определения жанра и его специфических особенностей является рассказ.

- Жанр сказки является одним из самых любимых и знакомых дошкольникам данных групп. Это позволит использовать сказку в качестве средства, повышающего способность детей к творческому рассказыванию, обеспечить интерес к дальнейшим занятиям.

- Менее сформировано умение определять и придумывать начало текста.

- Более сформировано умение определять и придумывать середину и конец произведения.

- Более сформировано понимание жанровых отличий и частей текста в отличие от умения пересказывать текст и придумывать сказку на свободную тему.

- При построении пересказа чаще всего дети данных групп, пропускают важные звенья, страдает объем содержания текста и отсутствует логическая последовательность, для построения эффективной работы нужно обратить внимание на эти критерии.

- Наблюдается тенденция к прямой зависимости между пониманием жанровых особенностей и понимания частей текста с умением работать с вторичным текстом (пересказ, сочинение сказки)

2. Также мы выделили специфические особенности для детей с общим недоразвитием речи III уровня:

– Уровень сформированности по первой и по второй серии заданий, в целом, у детей с общим недоразвитием речи ниже.

– Пересказ детям с общим недоразвитием речи дается легче, чем придумывание сказки на свободную тему. Полученные данные показывают довольно выраженную взаимосвязь между первой и второй частью методики. Детям с общим недоразвитием речи сложно работать с частями текста, понимать нарушение целостности текста и тем более придумать недостающую часть текста, следовательно, придумать свою сказку с последовательной логичной цепочкой событий становится практически невозможным. Детям проще и привычнее работать по готовому замыслу.

– При придумывании сказок на свободную тему дети в основном заимствовали сюжеты из уже известных сказок, которые не отличаются большой оригинальностью.

### 3. Определенна вариативность проявления особенностей:

– 1 группа с относительно благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. Дети справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, иногда требуется помощь. С заданиями на определение частей текста справляются, но с отсутствующую часть придумать могут не всегда. При пересказе дети данной группы понимают, о чем текст, но отвечают очень кратко, в их пересказе могла отсутствовать логическая последовательность, также дети иногда допускали значительные пропуски в своем пересказе. Сказки данных детей отличались самостоятельностью и выраженностью сказочного содержания, но содержание сказки не всегда соответствовало его названию, сказки могут быть не логичными и не последовательными.

– 2 группа с менее благоприятной перспективой развития смысловой обработки текстовых сообщений. Дети либо вообще не справляются с вопросами о жанре рассказа и сказки, либо справляются, но с помощью педагога. С заданиями на определение частей текста справляются не всегда, не могут придумать отсутствующую часть текста. Пересказы этих детей были не последо-

вательны, части текста менялись местами и не имели смысловой связи между собой (дети перечисляли героев, события сказки). Дети не могут самостоятельно придумать сказку на свободную тему.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость дифференцированной и целенаправленной работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений.

Данные показатели проведенного эксперимента позволили составить дифференцированное содержание логопедической работы по развитию смысловой обработки текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

## Библиография

1. Алмазова, А.А. Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (На материале 5-6 классов): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: б. и., 1998. – 199 с.
2. Альтшуллер, Г.С. Краски для фантазии. Прелюдия к теории развития творческого воображения //Шанс на приключение. / Сост. А.Б. Селюцкий. Петрозаводск, 1991
3. Бабина, Г.В. Механизмы обработки текстовой информации при чтении: прикладные аспекты / Г. В. Бабина // Проблемы современного образования. – 2015. – № 1. – С. 23-32.
4. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: б. и., 1995. – 182 с.
5. Белянин, В.П. Психолингвистика / В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
6. Биева, Е.Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – М.: б. и., 1984. – 186 с.
7. Васильева, Г.Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: б. и., 2014. – 145 с.
8. Вербицкая, М.В. Теория вторичных текстов: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – М.: б. и., 2000. – 312 с.
9. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
10. Гальперин, И.Р. О понятии «текст» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 54.
11. Глухов, В.П. Основы психолингвистики. – учеб. пособие для студентов пед. вузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
12. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного воз-

раста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРТИ, 2004. – 168 с.

13. Грибова, О.Е. Становление механизма компрессии текста у учащихся специальной (коррекционной) школы V вида: старшие классы / О.Е. Грибова // Школьный логопед. – 2007. – № 4. – С. 6 – 16.

14. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Семенов. – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.

15. Добраев, Л.И. Логико-психологический анализ текста / Л.И. Добраев. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1969. – 171 с.

16. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 132 с.

17. Жинкин, Н.И. К вопросу о развитии речи у детей / Н.И. Жинкин // Советская педагогика, 1954 - № 6. – С. 79 – 94.

18. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / сост. В.Я. Коровина. – М., 1966. – С. 5 – 25.

19. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

20. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. Для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

21. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения: (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1987. – С. 5-33.

22. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

23. Карасик, В. И. Типы вторичных текстов // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 1997. – С. 69-70.

24. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования на-

рушений устной речи у детей. – М., 2004

25. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 310 с.

26. Леонтьев, А.А. Психофизиологические механизмы речи / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1970. – С. 314-370.

27. Леонтьев, А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова: психолингвистические исследования / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1971. – 216 с.

28. Леонтьев, А.А. Признаки связности и целостности текста / А.А. Леонтьев // Лингвистика текста. – 1976. – №. 103 – С. 60-70

29. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

30. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

31. Лосева, Л.И. как строится текст // Л.И. Лосева; под редакцией Г.Я. Солганика. – М.: Просвещение, 1980. – 96 с.

32. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия; под редакцией Е.Д. Хомской. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

33. Любимова, М.М. Обучение сжатию и развертыванию текста изложения учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. канд. пед. наук : 13.00.03. – М.: б. и., 2016. – 159 с

34. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 80с.

35. Мочалова, Л.Н. Диагностика сформированности анализа текста у школьников с недоразвитием речи посредством стандартизированной методики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. – М.: б. и., 2015. – 169 с.

36. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи. (Описание, повествование, рассуждение) / О. А. Нечаева. – Улан-Удэ: Бурятское кн. изд-во, 1974. – 260 с.

37. Ни, Л.Ф. Обучение учащихся младших классов продуктивному пересказу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: б. и., 1993. – 328 с.

38. Озерова, Н. С. Формирование умений структурно- семантического анализа текста у учащихся школы V вида: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: б. и., 2014. – 168 с.

39. Постановление Росстата от 03.05.2005 № 26 «Об утверждении порядка заполнения и представления формы федерального государственного статистического наблюдения № 85-К – Сведения о деятельности дошкольного образовательного учреждения».

40. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие, под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., - М.: Просвещение, 2004. –164 с.

41. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

42. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.

43. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику: курс лекций / Л.В. Сахарный. – Ленинград.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1989. – 334 с.

44. Сахарный, Л.В. Набор ключевых слов как тип текста / Л.В. Сахарный, А.С. Штерн // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. – Пермь: Изд-во Пермского политехнического ун-та, 1988. – С. 34 – 51.

45. Сахарный, Л.В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения / Л. В. Сахарный // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 221-237.

46. Седов, К.Ф. Становление дискурсивного мышления (в норме и патологии). Онтогенез реч. деят-ти. Норма и патология / К. Ф. Седов. – М.: Прометей, 2005. – С. 48-53.

47. Сотова, И.А. Дифференцированное обучение устному пересказу как

особому виду творческой деятельности / И.А. Сотова, Е.Л. Парфенова // Русский язык в школе: научно-методический журнал. – 2015. – № 8. – С. 8 - 13 .

48. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н.А. Стародубова. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 256 с.

49. Токарева, Н.Г. Формирование текстового сообщения у младших школьников с церебральным параличом: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: б. и., 2002. – 164 с.

50. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод.пособие для воспитателей дошко. образоват. учреждений. – М.: Гуманитар. изд. Центр Владос, 2004. – 287с.

51. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

52. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

53. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями / Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева. – Екатеринбург: АРГО, 1996. – 80 с.

54. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Методическое пособие. – М.: Айрис – Пресс 2007

55. Халилова, Л.Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – 302 с.

56. Циванюк, Н.А. Некоторые особенности восприятия сказки детьми / Н.А. Циванюк. – Дошкольное воспитание. – 1974. – №6. – С. 41–45.

57. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г. В. Чиркина; под ред. Г. В. Чиркиной. — 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003.

– 240 с.

58. Чиркова, Э.Б. Трудности понимания и оценки содержания художественных текстов учащимися с тяжелыми нарушениями речи / Э.Б. Чиркова // Проблемы онтолингвистики – 2013. Материалы международной конференции 26–29 июня 2013 г., Санкт-Петербург. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 391–394.

59. Чиркова, Э.Б. Характеристика трудностей понимания литературных текстов у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи / Э.Б. Чиркова, Т.В. Страшнова // Специальное образование. – 2015. – Выпуск №XI. – С. 291–293.

60. Чистякова, Г.Д. Психологическое исследование содержательной стороны текста в связи с проблемой понимания / Г.Д. Чистякова // Вопросы психологии. – 1974. – №4. – С. 115–127.

61. Чистякова, Г.Д. Смысловая структура текста как определяющий фактор его понимания / Г.Д. Чистякова // Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека. – М: Педагогика, 1979. – С. 101 – 126.

62. Шахнарович, А.М. Психолингвистические проблемы предикативности и обучение пониманию текстов / А.М. Шахнарович, В.Б. Апухтин // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. – Киев, 1979. – С. 188–195.

63. Шаховская, С.Н. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектол.фак.пед.вузов: В 5 кн. Кн. III : Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. / С.Н. Шаховская, М.К. Шохор-Троцкая (Бурлакова); под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2013. — 311 с.

64. Шулекина, Ю.А. Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии): монография. – Изд-во LAP Lambert Academic Publishing, 2015. – 218 с.

65. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательство академии пед. наук РСФСР, 1958. – 116 с.

66. Ягунова, Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей): Автореферат дис. на соиск. учен. степени доктора филолог. наук / Ягунова Е.В. – Москва, 2016. – 47 с.

67. Якимович, Н.В. Процесс понимания текста и диагностика его развития: Автореф. дис. на соискание учен. степени канд. псих. наук / Н.В. Якимович. – М.: МГУ, 1996. – 22 с.

68. Яхно, П.С. Слуховая память в механизме понимания текста / П.С. Яхно // Иностранные языки в школе. – 1978. – №6. – С. 25–34.

69. Clark H., Lucy P. Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests. – Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1975. – v. 14, p. 56–72.

70. Heinemann W. Textlinguistik heute – Entwicklung, Probleme, Aufgaben // Wiss. Zeitschrift Karl-Marks-Universität Leipzig. 1982. Hft.3. – S. 210–221.