

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Очная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Студент

Маш 3.06.26
(подпись, дата)

Шабурова Эльнара Рушановна

Научный руководитель

Же 3.06.26
(подпись, дата)

к.пс.н., доцент Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

Маш 3.06.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 01.06.2026 № 12)

Заведующий кафедрой

Л. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм (протокол заседания ГЭК от 2.06.26 № 14)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Теоретический анализ проблемы понимания речи дошкольниками.....	7
1.2. Формирование импрессивной речи в онтогенезе.....	9
1.3. Особенности развития грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР.....	15
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ	
2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента.....	19
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	29
ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ПОНИМАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
3.1. Цель, задачи и организация работы.....	35
3.2. Содержание логопедической работы.....	37
3.3. Анализ и оценка эффективности коррекционной работы.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Понимание речи – является фундаментом для полноценного речевого и когнитивного развития ребенка. Недостаточное развитие восприятия высказывания становится серьезным барьером при освоении учебных предметов, коммуникации, социализации и адаптации, также влияет на общее интеллектуальное развитие ребенка.

Понятию «понимание речи» синонимично – «импрессивная речь», данные термины обозначают способность к восприятию, декодированию и осмыслению речевого высказывания, включающая распознавание звуков, соотнесение слова с его значением, анализ грамматических конструкций.

Понимание речи – это сложный, многоуровневый процесс, который включает в себя ряд взаимосвязанных между собой компонентов: фонетическое восприятие, лексико-семантический, прагматический, грамматический аспект. Среди них грамматическая сторона речи значимую роль играет, поскольку она охватывает морфологические и синтаксические механизмы, лежащие в основе организации речевого высказывания. Данный компонент импрессивной речи открывает ребенку возможность к правильному восприятию не только отдельного слова, но и смысл фразы, в которой отражены отношения между предметами и действиями, причинно-следственные, временные, пространственные отношения.

Многие ученые и специалисты из разных областей внесли огромный вклад в изучении проблемы понимания речи: психологи и психолингвисты Л.С. Выготский[14], Н.И. Жинкин [21], А.А. Залевская [21], И.А. Зимняя [12], А.А. Леонтьев [28], А.Р. Лурия [29], Т.Н. Ушакова[45], специалисты коррекционной педагогики Г.Б. Бабина, В.К. Воробьева, Р.И. Лалаева и другие [13].

В настоящее время, несмотря на многочисленное количество исследований, посвященной этой проблеме, современные подходы требуют

совершенствование методик и разработки новых методов и приемов коррекции импрессивной речи.

Актуальность изучения вопроса восприятия речи у детей с ОНР состоит в том, что понимание является центральным звеном для формирования всех компонентов языковой системы, развития личности и социальной адаптации ребенка в будущем.

Современные исследования показывают высокий рост числа дошкольников с речевыми нарушениями, где значительную часть составляют дети с ОНР, что создает серьезные риски для дальнейшего школьного обучения и развития. У детей данной категории страдает не только экспрессивная сторона речи, но и импрессивная, в которой наиболее уязвимым звеном выступают грамматические конструкции. Дошкольники испытывают трудности в различении падежных окончаний, предлогов, временных, пространственных, причинно-следственных отношений. Нарушения восприятия ограничивают детей при усваивании новой информации, понижают мотивацию и интерес к обучению, приводят к трудностям в взаимодействии со сверстниками и взрослыми, препятствуют развитию личности.

Целенаправленная и специально организованная логопедическая работа способствует эффективному улучшению способности к восприятию обращенной речи детьми с речевыми нарушениями. Данный подход обеспечивает благоприятные условия для дальнейшего усвоения языковых навыков и раскрывает потенциал ребенка для полноценного участия в жизни общества.

Проблема данного исследования заключается в выявлении трудностей и специфических особенностей понимания речи детьми с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – коррекция понимания грамматических конструкций и форм дошкольников с ОНР при помощи специально подобранных дидактических игр.

Объект исследования – импрессивная речь дошкольников с речевым недоразвитием.

Предмет исследования – комплекс коррекционных мероприятий по развитию понимания грамматических форм и конструкций дошкольников с ОНР.

Гипотеза исследования заключается в следующем, что при помощи комплекса дидактических игр у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями повышается эффективность понимания речи, включающая в себя аспекты грамматики: предложно-падежные, логико-грамматические, синтаксические конструкции.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.
2. Подобрать диагностический материал и провести обследование **понимания речи** у старших дошкольников с ОНР, проанализировать полученные результаты.
3. Разработать комплекс мероприятий для развития понимания грамматической стороны речи.
4. Провести практическую апробацию данных материалов, с последующей оценкой эффективности работы.

В рамках исследования для достижения целей поставленных задач были применены следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической, логопедической, нейропсихологической, психолингвистической литературы, наблюдение, беседа и задания, подобранные для диагностики уровня понимания речи, количественный и качественный анализ, интерпретация результатов, апробация комплекса коррекционно-развивающих мероприятий, направленные на развитие импрессивной речи.

Диагностические методики:

1. «Методы обследования речи детей» Г.В. Чиркина.
2. «Тестовая методика обследования речи детей 4-7 лет» Е.С.Зайцева, В.К. Шептунова.
3. «Обследование понимания речи» Т.М. Трубникова.

База исследования: МБДОУ детский сад № 1 Пензенской области, села Неверкино.

Практическая значимость работы: результаты и сформулированные выводы по исследуемой проблеме могут быть использованы в практической деятельности различных специалистов: логопедов, воспитателей, дефектологов для улучшения методики организации коррекционно-развивающей помощи детей с ОНР и для создания благоприятной среды эффективного освоения речи и успешной социальной адаптации.

Публикация:

Шабурова, Э.Р. «Нарушения понимания грамматических конструкций при речевом недоразвитии»: Вопросы педагогики: журнал научных публикаций – № 2-1 (февраль) – 2026 г.

Структура работы включает в себя введение, три главы, заключение и список литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОНИМАНИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Теоретический анализ проблемы понимания речи дошкольниками

Понимание речи представляет собой способность, лежащую в основе становления коммуникативной функции языка, познавательного развития и социализации ребенка. Без полноценного восприятия обращённых высказываний невозможно формирование диалогического взаимодействия, усвоения знаний, адаптации в жизни общества. В связи с этим исследование механизмов, закономерностей и нарушений импрессивной стороны речи у детей дошкольного возраста сохраняет высокую актуальность.

В современной психолингвистике понимание речи – это не пассивное запечатление акустических сигналов, а сложная аналитико-синтетическая деятельность, в ходе которой слушающий расшифровывает языковые коды различных уровней.

А.Р. Лурия, развивая эти представления, определял понимание речи как процесс декодирования, который предполагает переход от поверхностных грамматических структур к глубинным семантическим схемам, отражающим общий смысл сообщения. Он выделил три необходимых условия успешного декодирования: во-первых, восприятие и понимание отдельных лексических единиц с их звуковым составом и значением; во-вторых, понимание синтаксической структуры предложения, системы связей между словами; в-третьих, понимание целостного высказывания, включая его подтекст и мотивационную основу. Нарушение любого из этих звеньев неизбежно ведёт к распаду всего процесса понимания речи [13].

Согласно концепциям А.А. Леонтьева, этот процесс включает перцептивную обработку звукового потока, опознание лексических единиц, грамматический анализ синтаксических связей и интеграцию полученного смысла в целостный концепт на основе прошлого опыта [28, 29]. Данный

подход развивается в трудах других исследователей, рассматривающих восприятие речи как взаимодействие фонетического, морфологического, синтаксического и семантического компонентов языковой способности [13, 14, 45]. Так, В.П. Глухов подчеркивает, что речевосприятие требует одновременного удержания в оперативной памяти развертывающейся линейной последовательности и её симультанного грамматического структурирования [14]. А.А. Залевская обращает внимание на роль внутреннего контекста и индивидуального опыта слушающего при восприятии сообщения [21].

Важнейшим компонентом смыслового восприятия выступает фонематический слух – способность человека дифференцировать и идентифицировать звуки речи по их отношению к фонемам [16]. Именно фонематический слух обеспечивает первичное выделение значимых единиц языка – слов, без которого невозможен дальнейший семантический анализ. Л Процесс смыслового восприятия начинается с вычленения слов как значимых элементов, и любое нарушение фонематической основы делает этот процесс затруднительным или невозможным.

Л.С. Цветкова разработала уровневую модель восприятия речи, включающую три взаимодействующих структурных компонента: сенсомоторный уровень, обеспечивающий непосредственный приём акустического сигнала; лингвистический уровень, на котором осуществляется языковой анализ и семантическая обработка составляющих высказывания с выходом на установление фактического значения; психологический уровень, определяющий собственно понимание на основе глубинного анализа содержания и личностной интерпретации [49]. Такая уровневая организация свидетельствует о том, что процесс понимания не является линейным, а представляет собой интегративное взаимодействие перцептивных, языковых и когнитивных механизмов.

Механизм смыслового восприятия речи был описан И.А. Зимней [21]. Согласно её модели, на первом этапе на основе узнавания каждого слова

слушающий вычленяет смысловые звенья; затем устанавливает связи между этими звеньями; завершается процесс фазой формулирования смысла, когда вся воспринятая информация обобщается и переводится в единую, нерасчленимую смысловую единицу. Смысловое восприятие движется от более крупных языковых выражений (текст, предложение) к их частным элементам, в то время как порождение речи имеет обратную направленность. Данная закономерность имеет принципиальное значение для организации коррекционной работы, указывая на необходимость использования целостных коммуникативных ситуаций уже на ранних этапах обучения.

Таким образом, импрессивная сторона речевой деятельности представляет собой сложный многоуровневый процесс. Понимание речи базируется на взаимодействии сенсомоторных, когнитивных и собственно языковых механизмов: от первичного слухового восприятия и различения фонем до декодирования лексических значений, грамматических связей и целостного осмысления высказывания.

1.2. Формирование импрессивной речи в онтогенезе

Становление способности понимать обращённую речь представляет собой не линейное накопление словесных единиц, а качественную перестройку когнитивных механизмов, растянутую во времени и подчинённую внутренней логике психофизиологического созревания. Импрессивная речь зарождается задолго до того, как ребёнок произносит первые осмысленные звуки, и продолжает совершенствоваться на протяжении всего дошкольного детства, постепенно превращаясь из элементарной сенсомоторной реакции в сложнейшую аналитико-синтетическую деятельность. Рассмотрение этого процесса в динамике позволяет не только уяснить закономерности нормального речевого

развития, но и определить те критические точки, нарушение которых ведёт к стойкому отставанию в овладении языком.

Согласно данным возрастной психолингвистики и логопедии, данный путь включает ряд закономерно сменяющих друг друга этапов, каждый из которых характеризуется определёнными качественными новообразованиями в восприятии и осмыслении речевого потока [4].

Уже на пренатальной и ранней постнатальной стадиях младенец оказывается чувствительным к акустическим параметрам окружающей речи. Он начинает улавливать интонационные и ритмические характеристики голосовых сигналов, что закладывает фундамент слухового сосредоточения и последующей дифференциации речевых и неречевых шумов. К шестимесячному возрасту ребёнок демонстрирует отчётливое различение голосов близких и посторонних людей, эмоционально реагирует на интонационный рисунок обращённой речи.

В первом полугодии жизни (0–6 месяцев) формируется избирательная реакция на материнский голос, закладываются базовые механизмы фонематического слуха – способности к различению звуковых единиц языка. Во втором полугодии (6–12 месяцев) происходит переход к восприятию отдельных слов: младенец начинает узнавать собственное имя, откликаться на простые обращения и слова-запреты. В этот же период возникает понимание элементарных вопросов типа «Где?», а также выполнение знакомых инструкций с жестовым подкреплением: «Помаши ручкой», «Поцелуй маму», «Дай». К двенадцати месяцам ребёнок способен понимать названия конкретных предметов из ближайшего окружения – игрушек, предметов одежды и быта.

Ранний возраст (1–3 года) знаменуется интенсивным ростом лексического запаса и переходом к пониманию фразовой речи. В 1 год 2 месяца ребёнок узнаёт знакомые предметы на картинках и показывает персонажей известных сказок. К полутора годам появляется способность опознавать объекты на сюжетных изображениях и понимать речь взрослого

вне непосредственной ситуации. В 1 год 9 месяцев осваивается значение слова «большой», что свидетельствует о начале усвоения качественных прилагательных. К двум годам ребёнок оказывается способным выполнять двухступенчатые инструкции, например: «Иди в ванну и принеси мыло», «Положи апельсин на тарелку». К 2,5 годам расширяется понимание косвенно-падежных конструкций: ребёнок ориентируется в вопросах «С кем?», «Когда?», «Кому?», «О чём?», «Кого?» и адекватно на них отвечает. Одновременно начинают осознаваться простые причинно-следственные связи, доступные для понимания в вопросах типа «Почему мы взяли зонт?», «Зачем пошли в больницу?».

Дошкольный период (3–6 лет) характеризуется переходом к пониманию усложнённых грамматических конструкций и подтекста высказывания. На третьем году жизни существенно перестраивается восприятие речи: ребёнок начинает осознавать временные отношения, может обсуждать события прошлого и будущего, понимать рассказы взрослого о ситуациях, не включённых в его непосредственный опыт. Формируется понимание предложно-падежных структур («на столе», «под столом», «в коробке», «около коробки»), суффиксальных и префиксальных отношений («дом – домик – домище», «наливает – выливает – поливает», «уехал – приехал»), а также отдельных грамматических категорий существительного, глагола и прилагательного. К трём годам ребёнок понимает несложные прочитанные тексты – короткие рассказы и сказки. В четыре года значение предлогов и грамматических форм осознаётся вне наглядной опоры, при отсутствии предметов в поле зрения. К пяти годам становится доступным понимание абстрактных понятий – «дружба», «обман», «горе», «страх».

В младшем школьном возрасте импрессивная речь достигает аналитического уровня. Ребёнок учится вычленять главные идеи сообщения, устанавливать причинно-следственные и иные логические связи, формулировать общий смысл текстов различной тематики.

Так, в дошкольном возрасте процесс понимания речи проходит сложный путь онтогенетического развития. Теоретический анализ данного процесса базируется на нескольких ключевых аспектах [23]. Его основу составляет формирование фонематического слуха, которое активно происходит в период от трёх до пяти лет и обеспечивает успешное распознавание звукового состава слов. Параллельно осуществляется стремительное расширение пассивного и активного словаря, усвоение семантических связей и логико-грамматических отношений. Ребёнок постепенно овладевает способностью понимать синтаксические конструкции различной сложности, дифференцировать значения предлогов и флексий, учитывать контекст и интонационное оформление высказывания. Существенную роль в этом процессе играют когнитивные функции – внимание, память, мышление, которые находятся в стадии интенсивного формирования именно в дошкольном детстве.

Слуховое восприятие выступает первичной основой понимания речи. Для понимания слова необходимы анализ и синтез входящих в его состав звуков, предполагающие сравнение с фонематическими эталонами и торможение несущественных акустических признаков. Л.С. Выготский подчёркивал, что процесс смыслового восприятия начинается именно с вычленения слов как значимых единиц речи, и любое нарушение фонематической основы делает этот процесс крайне затруднительным [14].

Лексическое понимание предполагает усвоение ребёнком значений слов и их связи с предметным миром. Дошкольный возраст характеризуется стремительным расширением как пассивного, так и активного словаря, что прямо коррелирует с уровнем понимания речи. Осмысление значения слова во фразе невозможно без постижения логико-грамматических связей, в которые слово вступает в составе высказывания: именно эти связи обеспечивают перешифровку грамматических конструкций на смысловые единицы. При этом слово выступает не просто знаком, указывающим на объект или явление, а центральной единицей целого ряда образов и

ассоциаций, образующих так называемое семантическое пространство. Семантика как наука об отношении языковых выражений к реальному или воображаемому миру исследует, каким образом слова, словосочетания и тексты обозначают предметы, качества, действия, отношения и ситуации. При этом психологическое содержание речи глубоко индивидуально, поскольку оно обосновано уникальным жизненным опытом ребёнка, его кругом общения и знаниями о действительности.

Грамматическое и синтаксическое восприятие является важнейшим этапом осмысления содержания высказывания. Понимание структуры предложения, связей между словами и усвоение простейших грамматических правил позволяют ребёнку перейти от разрозненных лексических значений к целостному смыслу. В дошкольном возрасте дети активно учатся распознавать типичные синтаксические конструкции и грамматические маркеры, что служит необходимым условием для декодирования более сложных логико-грамматических отношений.

Контекстуальное осмысление предполагает способность учитывать ситуацию общения, интонационное оформление, мимику и жесты говорящего. Дошкольники постепенно овладевают умением распознавать эмоциональную окраску высказывания, что существенно уточняет интерпретацию его содержания. При всей значимости лексико-грамматической стороны декодирования одних языковых знаний для полноценного смыслового восприятия недостаточно. Принципиальное значение приобретает адекватная референция – соотнесение речевого сообщения с реальной событийной ситуацией. Как справедливо указывал Н.И. Жинкин, «понимаем мы не речь, не текст, а действительность» [7]. Именно способность выйти за пределы вербальной оболочки к реальности определяет полноту и точность понимания.

Когнитивные механизмы – внимание, память, мышление – образуют необходимую психическую основу понимания речи. В дошкольном возрасте эти функции претерпевают интенсивное развитие и оказывают

непосредственное влияние на качество восприятия и интерпретации речевых сигналов. От способности ребёнка удерживать в памяти вербальный материал, концентрироваться на значимых элементах и осуществлять мыслительные операции анализа, синтеза и обобщения напрямую зависит успешность декодирования высказывания.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, анализируя закономерности овладения родным языком, подчёркивают строгую иерархичность данных этапов и указывают на необходимость тщательной оценки уровня понимания обращённой речи при диагностике речевого развития ребёнка [12].

Начальный (нулевой) уровень – ребёнок с физически сохранным слухом практически не воспринимает обращённую речь. Реакции на словесные стимулы носят неустойчивый, рефлекторный характер: изредка отмечается поворот головы в ответ на собственное имя, реже – различение запретительных или одобрительных интонаций. Смысловая сторона высказываний остаётся недоступной.

Уровень ситуативного восприятия – понимание речи сильно привязано к конкретному обиходному контексту. Малыш усваивает имена родственников и названия своих игрушек, может указать части тела на себе или кукле. Однако перенос знакомого слова на изображение (картинку, фотографию) вызывает трудности: предмет, опознаваемый в реальной обстановке, по словесной инструкции не дифференцируется от других объектов.

Уровень номинативной ориентации – ребёнок уверенно узнает названия предметов, в том числе изображённых на отдельных карточках, но испытывает выраженные затруднения при восприятии глагольной лексики, обозначающей действие (например, «идёт», «сидит», «читает»). Понимание ограничено прямыми номинациями: полностью отсутствует реакция на вопросы, требующие осмысления падежных отношений («чем?», «кому?», «с кем?»).

Уровень предикативного осмысления – существенно расширяется запас распознаваемых действий, ребёнок начинает ориентироваться в падежных вопросах и улавливать значение нескольких простых предлогов пространственного расположения («на», «в», «около»). Тем не менее грамматическая форма слова остаётся неразличённой: смысловые сдвиги, передаваемые флексиями или служебными морфемами, не воспринимаются.

Уровень расчленённого грамматического анализа – формируется способность дифференцировать смысловые оттенки, которые отмечаются отдельными значимыми частями слова. Ребёнок начинает различать изменение значения, вызываемое приставками (например, «улетел – прилетел»), суффиксами и окончаниями (формы единственного и множественного числа типа «стол – столы»), что свидетельствует о выходе импрессивной речи на аналитический этап.

Таким образом, становление данного процесса в дошкольном онтогенезе определяется созреванием всех перечисленных аспектов – слухового, лексического, грамматического, контекстуального и когнитивного. У детей с системным недоразвитием речи эти компоненты формируются задержанно и дисгармонично, что требует специально организованного логопедического воздействия, учитывающего сложную психолингвистическую природу понимания.

1.3. Особенности развития грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР

Общее недоразвитие речи (ОНР) определяется в современной логопедии как системное нарушение речевой деятельности, при котором страдают все компоненты языковой системы – фонетический, лексический, грамматический – при сохранном физическом слухе и первично сохранном интеллекте [31]. Одним из центральных проявлений данной формы речевого дизонтогенеза выступает несформированность грамматического строя,

охватывающая не только экспрессивную, но и импрессивную сторону речи. Именно нарушения понимания грамматических значений, по мнению многих исследователей, образуют сложный дефект, определяющий стойкость и системный характер речевого недоразвития.

Р.Е. Левина, разработавшая психолого-педагогическую классификацию ОНР, выделила три уровня речевого развития, на каждом из которых грамматическая недостаточность проявляется с различной степенью выраженности [27]. При первом уровне фразовая речь практически отсутствует, а понимание грамматических форм носит крайне ограниченный, ситуативный характер: ребёнок ориентируется преимущественно на лексическое значение слов и общий контекст, не дифференцируя грамматические элементы. На втором уровне появляются зачатки фразы, однако понимание и употребление грамматических конструкций остаются грубо деформированными – ребёнок смешивает падежные окончания, не различает предлоги, затрудняется в осознании числа и рода. Третий уровень характеризуется развёрнутой фразовой речью с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. При кажущемся благополучии именно на этом уровне с особой отчётливостью выступают трудности понимания сложных логико-грамматических конструкций, что нередко остаётся незамеченным при поверхностной диагностике, но крайне негативно сказывается на подготовке к школьному обучению.

Нарушения импрессивного грамматического компонента у дошкольников с ОНР проявляются прежде всего в трудностях декодирования предложно-падежных структур[33]. Дети путают предлоги пространственного значения («в» – «на» – «под» – «над»), заменяют один предлог другим или полностью опускают его при осмыслении фразы, ориентируясь исключительно на предметное значение слов. Особенно стойкими оказываются ошибки понимания конструкций, в которых предлог кардинально меняет смысловые отношения, например, «положи карандаш в коробку» и «положи карандаш на коробку». Такая же

недифференцированность наблюдается при восприятии падежных окончаний: ребёнок не улавливает различий между «дай кошке» и «дай кошку», «мама дочки» и «мама дочку», что свидетельствует о несформированности механизма грамматического анализа.

Значительные трудности вызывает у детей с ОНР понимание инверсионных и обратимых конструкций, в которых порядок слов не совпадает с реальной последовательностью действий. Фразы типа «Петю встретил Ваня» или «Солнце освещается Землёй» осмысливаются ими с опорой на привычную субъектно-объектную схему, где первое существительное воспринимается как действующее лицо. В результате смысл высказывания грубо искажается, что свидетельствует о несформированности операций перехода от поверхностных синтаксических структур к глубинным семантическим отношениям [32].

Недостаточность импрессивной грамматики отчётливо обнаруживается и при восприятии сравнительных конструкций. Задания, предполагающие выбор из двух утверждений типа «Карандаш длиннее ручки» или «Оля старше Маши, но младше Кати», ставят дошкольников с ОНР в тупик: они либо фиксируют лишь отдельные слова, утрачивая сравнительное значение, либо воспроизводят обратные отношения. Аналогичная картина наблюдается при декодировании временных и причинно-следственных структур. Фразы с инвертированным порядком событий, например, «Прежде чем пойти гулять, я вымыл руки», часто интерпретируются ошибочно, поскольку ребёнок механически воспроизводит последовательность слов, а не логическую последовательность действий [38].

В основе перечисленных трудностей лежит комплекс факторов. Во-первых, несформированность фонематического слуха и фонематического восприятия препятствует точной идентификации грамматических аффиксов, обладающих слабой акустической выраженностью. Во-вторых, ограниченность лексического запаса не позволяет ребёнку полноценно опираться на значение слов при анализе грамматических отношений. В-

третьих, недостаточность когнитивных процессов – слухоречевой памяти, внимания, аналитико-синтетической деятельности – затрудняет удержание и переработку вербальной информации, необходимой для декодирования протяжённых или обратимо построенных высказываний. Наконец, важнейшим патогенетическим механизмом выступает несформированность самой языковой способности – тех метаязыковых операций, которые обеспечивают осознанное манипулирование грамматическими единицами [46].

Нарушения понимания грамматических конструкций имеют далеко идущие последствия. Они ограничивают полноценную коммуникацию, препятствуют усвоению программного материала в детском саду, а в дальнейшем – овладению чтением и письмом. Именно грамматическое недоразвитие импрессивной речи во многом обуславливает возникновение вторичных отклонений – снижения познавательной активности, неуверенности в речевом поведении, трудностей формирования связного высказывания. Поэтому целенаправленная логопедическая работа по коррекции понимания грамматической стороны речи рассматривается как приоритетное направление в системе преодоления ОНР. Эффективность такой работы определяется своевременной диагностикой, учётом психолингвистических закономерностей декодирования речи и использованием специальных приёмов, направленных на формирование операций грамматического анализа и синтеза у дошкольников с речевым недоразвитием.

Таким образом, особенности грамматической стороны речи при ОНР проявляются в стойких нарушениях как порождения, так и восприятия грамматических значений. Нарушения импрессивногограмматизма, выражающиеся в трудностях понимания предложно-падежных, инверсионных, сравнительных, временных и причинно-следственных конструкций, являются системообразующим компонентом речевого дефекта и требуют специально организованного логопедического вмешательства,

направленного на развитие механизмов декодирования логико-грамматических отношений.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента

Цель – выявить трудности, возникающие у детей старшего **дошкольного** возраста, при восприятии и понимании грамматических структур языка.

Задачи:

1. Подобрать и изучить методику для обследования понимания речи детей с ОНР.
2. Подобрать речевой и дидактический материал.
3. Провести обследование и анализ полученных результатов.

База исследования: МБДОУ детский сад № 1 Пензенской области, села Неверкино. В исследовании принимали участие 14 человек из логопедической группы детского сада.

Определены следующие этапы исследования:

1. Подготовительный этап – изучение научной литературы и выбор подходящей методики для диагностики, направленной на выявление особенностей и уровня понимания речи дошкольников.
2. Подготовка материалов – подбор заданий с использованием словесной инструкции и визуальной опоры в виде картинок.
3. Проведение обследования – индивидуальная работа с каждым ребенком для выявления трудностей в понимании, фиксации результатов.
4. Анализ и интерпретация полученных данных для определения основных проблемных аспектов и особенностей импрессивной речи детей с ОНР.

Для изучения механизмов понимания речи и определения её уровня у детей старшего дошкольного возраста обследование проводилось на основе

методики Н.М. Трубниковой[12], включающий ряд заданий с использованием наглядного материала. Подготовленный комплект заданий разделен на блоки, которые рассматривают особенности и определяют уровень восприятия определенных единиц: номинативной стороны речи, инверсионных конструкций, понимание предложений и грамматических форм. Для определения уровня понимания, каждое задание оценивается от 0 до 3 баллов в рамках каждого блока.

Первый блок – обследование номинативной стороны речи – подобраны задания, включающие в себя несколько типологий игр на понимание значений отдельных слов:

а) «Найди помощника»

Цель – узнавание предметов по описанию.

Инструкция: «На картинках изображены полезные вещи, которые помогают людям. Найди помощника по описанию и покажи его». Варианты описаний: зубная щетка – «Найди предмет, который помогает утром умываться, который чистит зубки. У него есть щетина, ручка»; очки – «Бабушке нужно прочитать книгу, но ей нужен помощник, чтобы лучше видеть. У них есть два стекла, дужки для ушей»; «Поднялся сильный ветер и у Маши испортилась прическа, кто же ей поможет привести в порядок волосы? У нее есть зубчики и ручка»; «Мама приготовила вкусный борщ на обед, какой столовый прибор нужен, чтобы съесть суп? Он может быть металлическим, а может и деревянным».

б) «Поймай правильное слово»

Цель – узнавание слов, близких по фонематическому звучанию.

Инструкция: «Представь, что мы готовимся к волшебной рыбалке, где нужно ловить необычных рыбок. Я назову тебе слово, которое и будет той самой рыбкой, а ты внимательно его прослушай и выбери из двух картинок – подходящую, так ты поймаешь нужных рыб». Варианты пар конфликтных картинок: дрова-трава, мишка-мышка, зуб-суп, коса-коза.

в) «Что делает Марго?»

Цель – выявление состояния глагольной лексики.

Инструкция: «Девочка Марго приготовила нам картинки, где она занимается различными делами. Я буду задавать вопросы, а ты находить нужную картинку с девочкой». Вариации вопросов: «Покажи, где Маргоша спит», «Как кушает Марго», «Как она решила сшить платье для своей куклы», «Марго читает интересную книгу» и др.

г) «Потеряшки»

Цель – правильное соотношение слов друг с другом (антономии).

Инструкция: «Посмотри, нам прислали картинки из страны Великанов и Гномов, но они перепутались между собой. У каждого изображения есть своя противоположность, помоги мне найти к большой вещи – маленькую пару, к сладкой – кислую». Примеры картинок: большой-маленький: мяч («Вот большой мяч, словно это папа-мяч, а другой мяч – совсем маленький, его сын. Покажи, где же маленький мяч, а потом где большой»); полотенце; книга; сахар и лимон.

д) «Угадай-ка»

Цель – понимание слов, обозначающие признаки.

Инструкция: «Зайка принес нам интересную игру в картинках. Я буду описывать предмет, а ты должен угадать про что я говорю». Примерные пары для описания: овальная и квадратная тарелки («Если мы будем накрывать стол, то мы возьмем две тарелки, одна похожа на окно, у нее четыре угла. Это квадратная тарелка, покажи ее. А другая, словно осенний листик – овальная»); красная и зеленая пуговицы («Одна пуговица по цвету похожа на спелую клубнику. Это красная пуговица. Другая, как неспелое яблоко – зеленая пуговица»); треугольный красный и прямоугольный синий флаги; круглый и квадратный столы.

Критерии оценки в баллах:

3 балла – ставится в случае, когда ребенок после услышанной инструкции приступил к заданию, выполняет самостоятельно и безошибочно.

Высокий балл соответствует тому, что ребенок полностью понял инструкцию, отвечает быстро и уверенно.

2 балла – способен выполнить задание, но сталкивается с трудностями, допускает 1-2 ошибки, начинает отвечать после уточняющего вопроса или повторной инструкции. Выполняет медленно, напряженно («вспоминая ответ» или обдумывая), отвечает правильно с помощью вербальных и невербальных подсказок логопеда.

1 балл – самостоятельно не справляется с заданием, нужно многократное повторение инструкции, допускает большое количество ошибок, правильно отвечает на прямые, наводящие вопросы логопеда с помощью внешних опор.

0 баллов – не может сделать задание даже при максимальной помощи со стороны взрослого: мотивации, подсказок, внешних опор в виде картинок, наводящие вопросы, отказывается выполнять задание: «Не знаю», «Не хочу». У ребенка нет реакции на речевую инструкцию, не слышит ее и не понимает.

Уровни понимания номинативной стороны речи:

15-10 баллов – высокий

9-5 – средний

4-0 – низкий.

Второй блок заданий определяет уровень понимания инверсионных конструкций.

Задание: Перед детьми представлены ряд карточек: где мальчик помыл руки и мальчик, который сидит за столом; с изображением красного светофора и останавливающейся машиной; как бабушка испекла пирог и где она позвала внуков пить чай. Инструкция: «Определи и покажи правильную последовательность на картинках».

Критерии оценивания:

3 балла – ставится, если ребенок выполняет задание самостоятельно и не допускает ошибок, может обосновать свой выбор, привести собственные примеры.

2 балла – ребенок выполняет задание правильно, но использует помощь со стороны взрослого в виде подсказок, наводящих вопросов, повторной инструкции.

1 балл – с заданием справляется частично: допускает ошибки при выполнении, нуждается в помощи. При этом демонстрирует понимание: способен разложить картинки в правильной последовательности, но объяснить свою точку зрения не может.

0 баллов – отказ от выполнения задания, не понимает инструкции, дает неверный ответ, даже после подсказок и подробного разъяснения логопедом.

Уровни понимания инверсионных конструкций:

3 балла – высокий уровень

2 балла – средний уровень

1-0 – низкий уровень

Третий блок – обследование понимания предложений, включающий:

а) «Незнайкины ошибки»

Цель – анализ смыслового содержания высказывания и соотношение его с реальной ситуацией.

Инструкция: «Незнайка отправил нам письмо с картинками. Рассмотрим каждую картинку и посмотрим, что же написал наш друг. Верно ли он нам пишет? Исправь предложение». Варианты предложений с ошибками: у бабушки в деревне коза кормит Сашу; золотая рыбка поймала рыбака.

б) «Кто прав?»

Цель – понимание сравнительных конструкций.

Инструкция: «Мальчик Лёша и девочка Саша очень сильно спорят, они нашли красивые карточки, но никак не могут понять, как правильно сказать предложение. Первым говорит Лёша, а потом Саша. Послушай два предложения и скажи, какое верное или кто прав». Варианты: дом выше дерева или дерево выше дома; река шире ручья или ручей шире реки; муха больше слона или слон больше мухи.

в) «Что сначала, что потом»

Цель – оценка способности устанавливать временную и логическую последовательность.

Инструкция: «Прослушай 2 предложения, похожих между собой, словно близнецы. Выбери предложение, в котором события идут правильно, объясни, что происходило в начале, а что после». Задания: роза выросла большой, потому что его поливала Мила или девочка поливала розу, поэтому она выросла большой; солнышко взошло, потому что стало тепло или стало тепло, потому что солнце взошло; снег растаял, потому что потеплело или потеплело, потому что растаял снег.

г) «Волшебники-грамотеи»

Цель – оценка навыков построения сложных предложений.

Инструкция: «Превратимся в волшебников, я буду читать предложение, а ты придумаешь его концовку». Вариации: 1. Зимой дети надевают шапки, потому что... 2. Девочка взяла с собой зонт, потому что... 3. Перелетные птицы отправились на юг, потому что...

Критерии оценивания:

3 балла – ребенок показывает понимание смысла предложений, верно определяет причинно-следственные связи внутри предложения, способен логично построить предложение, закончить его. Выполняет задания самостоятельно, без каких-либо трудностей, не нуждается в дополнительном объяснении со стороны взрослого.

2 балла – ответы не точные, простые, но ребенок способен понимать инструкцию и смысл высказывания. При выстраивании высказывания нуждается в исправлении и некоторой помощи, наблюдаются грамматические ошибки.

1 балл – понимает инструкцию к заданию не с первого раза, лишь при подробном разъяснении, наблюдается неверное толкование смысла, дает односложные фразы с ошибками, как с грамматическими, так и с речевыми, могут быть нелогичные суждения.

0 баллов – отказ от выполнения заданий из-за непонимания инструкции, выполняет, но не может отвечать и строить предложения самостоятельно, путается, совершает многочисленные ошибки, так как не воспринимает их значения.

Уровни понимания высказывания:

Высокий – 15-11 баллов

Средний – 10-6 баллов

Низкий – 5-0 баллов

Четвёртый диагностический блок направлен на углублённое исследование сформированности грамматического компонента импрессивной речи и включает серию заданий, позволяющих оценить различные аспекты понимания морфологических и синтаксических значений.

а) «Где хозяин?»

Цель – оценка способности устанавливать логико-грамматические отношения, выраженные формой родительного падежа.

Инструкция: «Посмотри внимательно: вот мотоцикл, а вот мальчик. Этот мотоцикл ему принадлежит. Покажи, где хозяин мотоцикла?» Перед ребёнком раскладываются две картинки: на одной изображён мальчик, стоящий рядом с мотоциклом, на другой – такой же мотоцикл, но без владельца.

б) «Птичка-непоседа»

Цель – выявление уровня понимания предложно-падежных конструкций, передающих пространственные отношения.

Ребёнку предлагается серия сюжетных картинок с изображением птички и клетки в разных пространственных позициях. Взрослый объясняет: «У меня живёт очень шустрая птичка, она постоянно перелетает с места на место. Я буду рассказывать, куда она села, а ты отыщи нужную картинку. Слушай: птичка сидит на клетке... (ребёнок показывает). А теперь – под клеткой ... около клетки... перед клеткой... за клеткой... в клетке». Каждая инструкция предъявляется отдельно.

в) «Один или много?»

Цель – дифференцирование формы единственного и множественного числа имен существительных на импрессивном уровне.

На столе размещены парные изображения: одиночный предмет и группа таких же предметов (шар – шары, кубик – кубики, карандаш – карандаши и т.п.). Инструкция: «Я назову слово, а ты покажи, где это нарисовано. Где шар? А где шары?» Аналогично предъявляются остальные пары.

г) «Цветные подсказки»

Цель – оценка понимания грамматического числа имён прилагательных.

Ребёнку показывают картинки с изображениями предметов, различающихся по цвету и количеству (например, один зелёный лист и несколько зелёных листьев; один красный мяч и несколько красных мячей). Взрослый говорит: «Я назову признак, а ты догадайся, о какой картинке идёт речь. Зелёный – что это? (ребёнок показывает). А зелёные – что это?»

д) «Разноцветные загадки»

Цель – выявление способности воспринимать и соотносить родовые окончания прилагательных с существительными.

Перед дошкольником выкладываются три картинки с предметами разного рода, окрашенными в один цвет (например, красное яблоко, красный шарф, красная чашка). Логопед начинает фразу и делает паузу, побуждая ребёнка закончить её с опорой на изображение: «На картинке красное... (ребёнок показывает и, возможно, договаривает). На картинке красный... На картинке красная...»

е) «Кто на скамейке?»

Цель – проверка понимания единственного и множественного числа глаголов настоящего времени.

Ребёнку предъявляются две сюжетные картинки: на одной изображён один персонаж, сидящий на скамейке, на другой – несколько персонажей,

сидящих на той же скамейке. Взрослый комментирует: «Посмотри, на скамейке кто-то отдыхает. Сейчас я опишу картинку, а ты её найдёшь. На скамейке сидят... На скамейке сидит...»

ж) «Два Саши»

Цель – оценка способности различать мужской и женский род глаголов прошедшего времени.

Ребёнку показывают парные изображения, на которых мальчик и девочка выполняют одно и то же действие. Дается пояснение: «Этого мальчика зовут Саша, и эту девочку тоже зовут Саша. Имена у них одинаковые. Покажи, про кого я говорю, где Саша упала». Затем предъявляется аналогичная инструкция для мужского рода («Саша упал»).

з) «Волшебные приставки»

Цель – исследование понимания изменений глагольных форм, передающих тонкие смысловые оттенки.

Перед ребёнком выкладываются сюжетные картинки, демонстрирующие противоположные действия (входит – выходит, наливает – выливает, открыта – закрыта). Инструкция: «Слова могут меняться, если к ним добавить маленькую частичку-приставку. Покажи, где мальчик входит, а где выходит? Где девочка наливает воду, а где выливает? Какая дверь открыта, а какая закрыта?»

и) «Сделал или делает?»

Цель – дифференцирование глаголов совершенного и несовершенного вида.

Ребёнку предлагаются пары картинок, изображающих процесс и результат одного и того же действия (моет руки – вымыла руки, снимает пальто – снял пальто, льёт воду – разлил воду). Взрослый формулирует задание так: «Иногда важно понять, закончилось дело или ещё продолжается. Посмотри на картинки и покажи: где девочка моет руки, а где она уже вымыла их? Где мальчик снимает пальто, а где он его уже снял? Где девочка льёт воду, а где она её разлила?»

й) «Сам или с помощью?»

Цель – оценка понимания залоговых отношений.

На картинках представлены ситуации, где персонаж действует самостоятельно или является объектом воздействия другого лица (мальчик одевается сам – мама одевает мальчика; девочка причёсывается – девочку причёсывает мама). Инструкция: «Бывает, что мы делаем что-то сами, а иногда нам помогают. Покажи, где мальчик одевается сам, а где его одевает мама. А теперь: где девочка причёсывается, а где её причёсывают?»

Критерии балльной оценки каждого отдельного задания:

3 балла – задание выполнено верно и полностью самостоятельно. Ребёнок демонстрирует точное и дифференцированное восприятие грамматической информации, осмысленно интерпретирует инструкцию, не нуждаясь в повторении или подсказке.

2 балла – правильный ответ получен после дополнительных наводящих вопросов, повторного предъявления речевого образца или незначительной организующей помощи. Возможны единичные колебания, неуверенность, неточности, которые ребёнок способен скорректировать при стимулирующей поддержке взрослого.

1 балл – понимание грамматического значения затруднено, ответ содержит грубые ошибки. Даже после повторения инструкции, уточнения, создания мотивирующей атмосферы ребёнок испытывает выраженные сложности в соотнесении языковой формы с изображением. Допускаются стойкие замены или неверная интерпретация.

0 баллов – ребёнок не приступает к выполнению пробы, несмотря на оказанную помощь, либо даёт полностью неадекватные ответы, свидетельствующие об отсутствии понимания предъявляемой грамматической конструкции.

Уровни понимания грамматического компонента:

30-21 балл – высокий

20-11 – средний

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

Диагностическое обследование, направленное на оценку различных сторон импрессивной речи, проводилось по четырём содержательным блокам: понимание номинативной стороны речи, инверсионных конструкций, предложений и грамматическими формами. В исследовании приняли участие 14 дошкольников с общим недоразвитием речи. Полученные данные позволили не только зафиксировать актуальный уровень сформированности каждого компонента, но и проследить неравномерность речевого развития, характерную для данной категории детей.

Полученные данные были зафиксированы в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обследования по изучению каждого блока понимания речи детей старшего дошкольного возраста (в баллах)

№ испыт уемог о ребен ка	Задания на понимание номинативной стороны речи					Понимание инверсионных конструкций	Понимание предложений				Понимание грамматических форм									
	а	б	в	г	д		а	б	в	г	а	б	в	г	д	е	ж	з	и	й
1	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	2	3
2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	1	3	2
4	1	1	1	0	1	0	2	0	2	0	3	1	2	2	0	1	0	1	0	0
5	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	2	2	3	2	2
7	2	2	2	1	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	1	1	1	2	1	0
8	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	0	1	2	1	2	1
9	3	2	3	2	2	0	2	1	2	0	2	1	3	2	0	2	1	2	1	0
10	3	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	2	3	3	1	2	1	2	3	2

**Результаты обследования по изучению каждого блока понимания
речи детей старшего дошкольного возраста (в баллах)**

Продолжение таблицы

11	3	2	3	2	2	3		2	2	2	1	2	2	3	2	0	2	2	2	3	0
12	3	3	3	3	3	2		2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
13	3	3	3	3	3	3		3	2	3	1	3	2	3	3	1	2	2	1	3	2
14	3	3	3	2	3	3		2	3	2	2	3	1	3	3	2	3	1	2	2	1

Первый блок – понимание номинативной стороны речи – выявлял способность соотносить звучащее слово с объектом, действием или явлением, владеть базовым лексическим значением. Анализ показал, что именно этот аспект импрессивной речи оказался наиболее сохранным. Высокий уровень продемонстрировали 9 детей (64%): каждое задание было выполнено на максимальный балл, что в сумме составило 15 баллов. Дети уверенно и точно показывали называемые предметы и действия, не нуждаясь в повторении инструкции. У 4 дошкольников (29%) зафиксирован средний уровень: первоначальные ответы хоть и были ошибочными, однако после повторного предъявления инструкции или наводящего вопроса дети корректировали свой выбор, демонстрируя способность к переработке речевой информации при внешней поддержке. Лишь один ребёнок (7%) показал низкий уровень: в каждом задании он испытывал выраженные затруднения, переспрашивал, требовал многократного разъяснения, что указывает на недостаточную сформированность связи «слово – объект».

Второй блок – понимание инверсионных конструкций – осмысление фраз с нестандартным порядком слов, при котором привычная субъектно-объектная последовательность нарушается. Результаты распределились следующим образом: высокий уровень показали 4 человека (29%), самостоятельно и безошибочно справившиеся со всеми заданиями. Эти дети продемонстрировали способность извлекать смысл вне зависимости от структуры высказывания. Наиболее многочисленной оказалась группа со

средним уровнем – 7 детей (50%). Их выполнение характеризовалось частичной успешностью: без помощи они справлялись лишь с отдельными конструкциями, а в большинстве случаев нуждались в наводящих вопросах, повторении инструкции или акцентировании внимания на ключевых словах. После оказания поддержки ответы становились верными, что свидетельствует о понимании данного типа понимания. У 3 детей (21%) зафиксирован низкий уровень: даже организованная помощь, включающая дополнительные разъяснения и повторные предъявления, не приводила к успешному выполнению заданий.

Третий блок – понимание предложений – оценивал способность воспринимать целостные высказывания разной сложности. Высокого уровня не достиг ни один ребёнок: 8 испытуемых (57%) были отнесены к среднему уровню, 6 (43%) – к низкому. Дети со средним уровнем выполняли часть заданий самостоятельно, однако столкнувшись с более сложными синтаксическими конструкциями, начинали сомневаться, переспрашивать, требовали неоднократного повторения. Их ответы нередко содержали неточности, которые удавалось скорректировать после подсказки, а также ошибки. Дошкольники с низким уровнем испытывали значительные трудности уже на этапе восприятия простых предложений: им требовалось многократное, инструкция для них была поделена частями для подробного разъяснения смысла. Самостоятельное выполнение оказалось практически невозможным, а организующая помощь давала лишь кратковременный эффект. Полученные данные свидетельствуют о неточном понимании синтаксического компонента речи: дети не удерживают в памяти развёрнутое высказывание, с трудом вычленяют смысловые связи между словами.

Четвёртый блок – понимание грамматических форм. Исследование грамматического компонента выявило наиболее проблемную зону. Половина группы – 7 детей (50%) – показала средний уровень. Они справлялись с заданиями при условии наводящих вопросов и повторного предъявления речевого образца, но самостоятельное выполнение вызывало значительные

затруднения. Типичными ошибками были смешение числовых и родовых форм, неверное опознание предлогов, путаница с видовыми и залоговыми отношениями. Вторая половина – также 7 детей (50%) – продемонстрировала низкий уровень. Эти дошкольники не могли дифференцировать грамматические значения даже после развёрнутой помощи, допускали стойкие ошибки либо отказывались от выполнения. Полученный результат свидетельствует о крайне слабом понимании грамматических форм, что за отражается и на экспрессивной речи детей.

Далее был осуществлен анализ результатов: сначала проведен подсчет суммарных баллов, затем – распределение количества участников по уровням каждого блока заданий.

Таблица 2

Результаты диагностики уровней понимания речи по блокам (с группировкой по уровням)

Блоки Уровни	Номинативная сторона	Инверсионные конструкции	Предложения	Грамматические формы
Низкий	1	3	8	7
Средний	4	7	6	7
Высокий	9	4	-	-

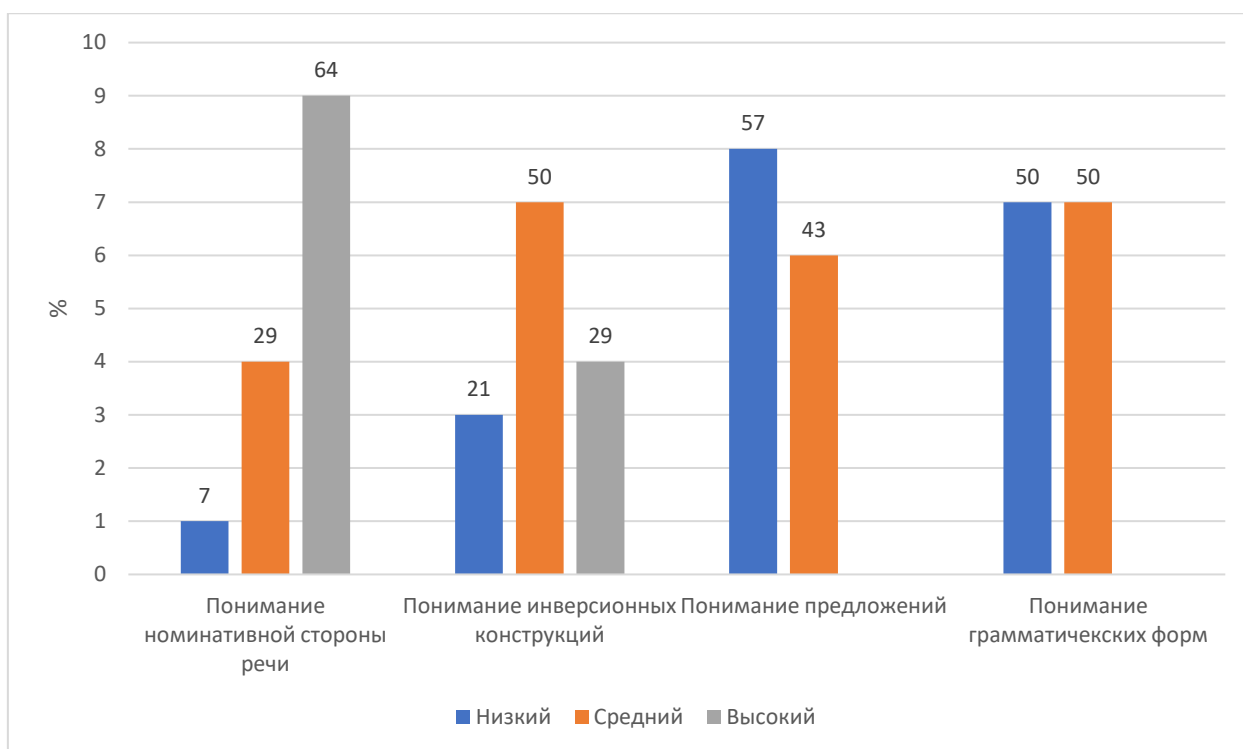


Рис. 1. Уровни понимания речи старших дошкольников

Сопоставление данных по всем четырём блокам позволяет увидеть выраженные проблемы в понимании грамматической стороны речи, включающей в себя морфологический и синтаксический аспекты. Наиболее благополучным оказался номинативный компонент, где доля детей с высоким уровнем достигла 64%, а низкий уровень был выявлен лишь в единичном случае. Существенно хуже развито понимание инверсионных конструкций: здесь высокий уровень продемонстрировали менее трети испытуемых, а более пятой части оказались на низком уровне. В блоках, связанных с пониманием предложений и грамматических форм ни один ребёнок не достиг высокого уровня, а низкий уровень зафиксирован у 43% и 50% соответственно.

Качественный анализ поведения детей в ходе обследования дополнил количественные данные. Практически все испытуемые, оказавшиеся на среднем и низком уровнях, демонстрировали неуверенность и поисковые реакции. При предъявлении инверсионных конструкций многие дети произвольно перестраивали услышанную фразу в прямой порядок слов, пытаясь таким образом компенсировать трудности синтаксического анализа.

При выполнении грамматических заданий дети широко пользовались предлагаемой наглядностью: они легче ориентировались в ситуациях, где грамматическое значение было подкреплено с помощью картинок (например, один предмет – много предметов), и затруднялись, когда требовалось абстрагироваться от зрительной опоры (родовые окончания, залоговые отношения).

Таким образом, результаты исследования подтверждают наличие у детей с ОНР системного недоразвития импрессивной речи, наиболее выраженного в грамматической стороне. Полученные выводы определяют приоритетные направления логопедической работы:

- уточнение и расширение понимания грамматических значений слов, формирование осознанного восприятия морфологических категорий;
- систематизация представлений о частях речи, их грамматических признаках и синтаксических функциях;
- целенаправленная работа с предложно-падежными конструкциями как средствами выражения пространственных, временных и причинно-следственных отношений;
- формирование умения воспринимать сложные логико-грамматические структуры, включая условные, временные и причинно-следственные связи.

Данные направления должны реализовываться в рамках системной коррекционной программы, предполагающей поэтапное усложнение материала и постоянный мониторинг динамики импрессивной речи каждого ребёнка.

ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ПОНИМАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Цель, задачи и организация работы

Логопедическая работа заключалась в подборе игр и упражнений, ориентированных на преодоление выявленных трудностей в понимании грамматических конструкций у дошкольников с ОНР, которая осуществлялась на основе общепринятых в логопедии и специальной педагогике принципов. В качестве ведущих были определены следующие принципы: системности и учёта структуры речевого нарушения, комплексности, онтогенетический, деятельностный, учёта зоны ближайшего развития, а также общедидактические (систематичность и последовательность, доступность, постепенный переход от простого к сложному), наглядности, взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития, связи речи с другими сторонами психического развития и дифференцированного подхода. Это позволило выстроить коррекционный маршрут, при котором каждый элемент содержания, приёмы предъявления материала и характер взаимодействия с детьми были взаимосвязаны и подчинены единой цели.

Целью является коррекция трудностей **понимания** грамматических конструкций детьми дошкольного возраста посредством специально подобранных игр и упражнений. Согласно поставленной цели были выделены задачи:

1. Подобрать игры и упражнения для преодоления недостатков в понимании грамматической стороны речи.
2. Провести экспериментальное обучение по коррекции понимания грамматических конструкций

3. Провести контрольный эксперимент для сравнения результатов и оценки эффективности проведенных мероприятий.

Коррекционно-логопедическое воздействие осуществлялось на базе МБДОУ детский сад № 2 Пензенской области села Неверкино в период с 15 сентября 2025 года по 25 апреля 2026 года. Общее количество участников составило 14 детей с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровня», которые были распределены на две равные группы: экспериментальную (7 человек) и контрольную (7 человек). В первой группе логопедическая коррекция проводилась с применением разработанной нами системы игр и упражнений; во второй – занятия велись по типовой программе дошкольного учреждения.

Игры и упражнения были подобраны с учетом особенностей понимания речи в проанализированной теоретической базе и результатов диагностики констатирующего эксперимента, где у дошкольников были выделены трудности в понимании грамматического аспекта. Комплекс мероприятий реализовывались в рамках фронтальных и подгрупповых логопедических занятий, предусмотренных учебным планом детского сада. Общее количество проведенных занятий составило 30. Дополнительно осуществлялось закрепление наиболее сложного грамматического материала в индивидуальной форме.

Коррекционные мероприятия были разделены на два последовательных этапа. Первый этап – развитие понимания грамматических конструкций, который является основным, поскольку импрессивная основа предшествует экспрессивной речи. Второй этап – активизация грамматических конструкций в самостоятельной фразовой речи, предполагающий перенос освоенного на экспрессивный уровень.

Каждое занятие имело четкую структуру. Организационный момент (3-5 минут) решал задачу переключения внимания детей, создания положительного эмоционального настроения и введения в тему занятия, где озвучивались проблемные ситуации для вовлечения детей в коррекционный

процесс. Основная часть, заключающаяся в объяснении нового материала (5-7 минут) с опорой на наглядность и закреплении (5-10 минут), которое осуществлялось коллективно, с проговариванием речевых образцов хором и индивидуально. Динамическая пауза (3-5 минут) была тематически привязана к сюжету занятия и обеспечивала смену вида деятельности. Итог занятия (3-5 минут) включал рефлексию: дети с помощью логопеда вспоминали пройденный грамматический материал, с которым работали, и оценивали собственные успехи.

В ходе занятий использовались разнообразные виды наглядности, отобранные в соответствии с характером отрабатываемых грамматических отношений. Предметные и сюжетные картинки применялись при демонстрации объектов, действий и ситуаций, необходимых для установления причинно-следственных, временных и пространственных связей. Парные картинки служили незаменимым средством при дифференцировке грамматических значений. Схематичные изображения предлогов облегчали их запоминание и осознание. Объёмные пособия – реальные предметы и игрушки – обеспечивали не только зрительную, но и кинестетическую опору при освоении предложно-падежных конструкций. Так же использовались мультимедийные средства, магнитная доска и фланелеграф.

Таким образом, коррекционная работа сочетала поэтапное овладение грамматическим материалом с игровыми технологиями, что обеспечило её комплексность и речевую направленность. Описанная организация занятий создала необходимые условия для последующего переноса сформированных умений в самостоятельную фразовую речь, грамматически правильно оформленной.

3.2. Содержание логопедической работы

Логопедическая работа по развитию понимания речи проводилась по следующим направлениям:

1. Освоение предложно-падежных конструкций.
2. Развитие логико-грамматических конструкций.
3. Становление сложных синтаксических умений.

Все разделы работы отрабатывались параллельно, обеспечивая системное влияние на импрессивную и экспрессивную речь старших дошкольников с ОНР.

Направление 1. Понимание и правильное употребление предложно-падежных конструкций.

Цель: формирование у детей способности осознанно связывать предлоги с падежными формами существительных, точно воспринимать и передавать пространственные, а впоследствии и временные отношения, выражаемые предложными сочетаниями.

Для достижения поставленной цели был разработан комплекс игровых заданий, моделирующие ситуации, в которых предлог становится смысловым центром высказывания.

1. Игра «Прятки с гномиком»

Оборудование: фигурка или картинка гномика, игрушечная или бумажная мебель (стол, стул, шкаф, кроватка), коробка-«домик».

Ход. Логопед рассказывает, что гномик очень любит играть в прятки. Взрослый перемещает фигурку и спрашивает: «Куда спрятался гномик?» Ребёнок должен дать полный ответ, используя нужный предлог: «Гномик спрятался за шкаф», «Гномик сидит под столом», «Гномик выглядывает из-за коробки». Затем роль ведущего передаётся ребёнку – он прячет гномика, а остальные отгадывают. Таким образом, предлог отрабатывается и в импрессивном, и в экспрессивном аспекте речи.

2. Игра «Весёлая стрелка»

Оборудование: игровое поле с изображением двора и предметов (скамейка, дерево, будка, забор), вращающаяся стрелка-указатель.

Ход. Ребёнок крутит стрелку, и она указывает на какой-либо объект. Логопед задаёт вопрос: «Куда села бабочка?» Ребёнок, глядя на положение стрелки, отвечает: «Бабочка села на скамейку», «Бабочка залетела за будку». Для усложнения вводятся вопросы с двойным предлогом: «Откуда вылетела бабочка?» – «Из-под скамейки».

3. Игра «Умный кубик»

Оборудование: большой мягкий кубик или бумажный, на гранях которого наклеены символы предлогов (схематичные изображения: кубик на столе, кубик под столом, кубик в коробке и т.д.), предметные картинки.

Ход. Ребёнок бросает кубик, называет выпавший предлог, а затем придумывает предложение с этим предлогом по картинке, которую показывает логопед. Например, выпал символ «в» – ребёнок говорит: «Книга лежит в ящике». Если предлог назван неверно, взрослый исправляет ребенка и просит перестроить фразу.

4. Игра «Мебельный переполох»

Оборудование: бумажная кукольная комната, множество мелких предметов быта из бумаги.

Ход. Логопед создаёт игровую ситуацию: «В кукольном доме случился беспорядок. Помоги навести порядок – расставь вещи по местам». Дети получают варианты инструкций: «Поставь вазу на стол», «Убери тапочки под кровать», «Повесь картину над диваном». После каждый объясняет, куда он что поставил, обязательно проговаривая предлог. Взаимопроверка стимулирует речевой контроль.

5. Игра «Морское путешествие»

Оборудование: карта с островами, кораблик, фигурки животных.

Ход. Логопед говорит: «Отправляемся в плавание. Наш кораблик плывёт к острову. Куда подплыл кораблик?» – «К острову». «Где сидит попугай?»»

Фрагмент занятия на тему «Космонавты»

Логопед: «Сегодня мы с вами – команда космических спасателей. С далёкой планеты пришло сообщение: там случился метеоритный дождь, и все предметы разлетелись, перепутались. Жители планеты не могут понять, где что лежит. Поможем навести порядок в космосе?»»

Игра «Космический навигатор»

Ход. На «небе» хаотично размещены ракета, звёзды, летающая тарелка, комета. Логопед берёт на себя роль диспетчера, дети – пилоты-спасатели.

Логопед: Внимание, экипаж! Сейчас я буду называть объект, а вы должны отыскать его и доложить, где он находится. Помните: от точности вашего доклада зависит успех миссии! Найдите ракету. Где она?»

Ребёнок: «Ракета летит между звёзд».

Логопед: «Правильно! А где комета?»

Ребенок: «Комета спряталась за планетой».

Логопед: «Где находится летающая тарелка?»

Ребенок: «Тарелка висит над луной».

При возникающих трудностях, диспетчер подсказывает: «Посмотри внимательно: тарелка выше луны или ниже? Правильно, выше. Значит, она... над луной». При пропуске предлога логопед интонационно выделяет его в своём вопросе и просит повторить полный ответ.

Далее роль диспетчера передаётся одному из детей.

Игра «Космические жители»

Оборудование: мягкий кубик или бумажный со схематичным изображением предлогов, бумажная фигурка инопланетного жителя, «волшебный мешочек» с предметами.

Ход. Логопед разыгрывает ситуацию: К нам прилетел гость с далёкой планеты. Его зовут Лучик. Он очень любознательный, но совсем не знает

земных слов. Зато Лучик отлично понимает язык «предлогов-помощников» — он различает, когда мы говорим «на», «под», «в» и другие маленькие, но важные слова. К сожалению, сам Лучик произносить их ещё не умеет, поэтому общается с нами при помощи вот этого волшебного кубика. Поможем ему освоиться среди земных вещей и научим составлять предложения?

Дети соглашаются.

Ребенок бросает кубик и выпадает грань с символом, например, квадрат с точкой внутри (схема предлога «в»).

Логопед: Лучик показал нам картинку-подсказку. Кто догадался, какое маленькое слово он хочет услышать?

Ребёнок: предлог «в».

Логопед: Правильно! Лучик просит, чтобы мы спрятали что-нибудь внутри другого предмета и рассказали ему об этом.

Ребенок достает из мешочка предмет, например, маленький кубик и прозрачную коробочку.

Логопед: Нужно поместить кубик в коробочку и сказать полным предложением, где теперь кубик.

Ребёнок выполняет действие и говорит: «Кубик лежит в коробочке». Логопед хвалит и поясняет, что Лучик теперь запомнит слово «в».

Направление 2. Развитие понимания логико-грамматических конструкций.

Данный раздел включает комплексную работу над причинно-следственными, временными и пространственными связями, а также над согласованием слов в роде, числе и падеже.

Блок 1. Коррекция понимания причинно-следственных связей

1. Игра «Детективы»

Оборудование: набор сюжетных картинок с незавершёнными ситуациями (разбитая чашка, мокрый пол, радостный ребёнок с подарком).

Ход. Логопед объясняет: «Мы – детективы. Нужно выяснить, почему это произошло». Показывает картинку с разбитой чашкой и спрашивает: «Что случилось?» – «Чашка разбилась». – «Почему?» – «Потому что её уронили». За каждый правильный ответ выдаётся «лупа»; набравший больше луп становится главным детективом. Постепенно вводятся конструкции с союзом «так как».

2. Игра «Цепочка событий»

Оборудование: картинки

Ход. Дети выкладывают последовательные картинки и объясняют: «Сначала мальчик налил воду, потом поставил цветы в вазу, потому что хотел порадовать маму». Каждое звено цепочки проговаривается с причинным обоснованием.

Блок 2. Работа над временными отношениями

1. Игра «Машина времени»

Оборудование: большой макет часов, карточки с режимными моментами.

Ход. Логопед говорит: «Сейчас мы как настоящие путешественники по времени перенесёмся в будущее или прошлое». Показывает карточку «завтрак» и спрашивает: «Когда это бывает?» – «Утром, перед садиком». Затем просит выстроить цепочку: «Что было до завтрака? А после?» Дети учатся употреблять наречия и предложные сочетания «перед сном», «после обеда», «между прогулкой и ужином».

2. Игра «Весёлый календарь»

Оборудование: макет календаря и карточки с названием дней недели, месяцев, времен года

Ход. Календарь заполнен с ошибками: перепутаны дни недели (например, после понедельника сразу пятница), месяцы расположены в неверной очерёдности (после марта стоит декабрь), картинки сезонов не соответствуют месяцам (на декабре – пляж, на июне – снеговик).

Логопед: «Посмотрите, что случилось с нашим календарём! Мне кажется, над ним кто-то подшутил. Всё перепуталось: дни недели разбежались, месяцы поменялись местами, а времена года и вовсе заблудились. Как же мы теперь узнаем, какой сегодня день и скоро ли наступит лето? Вы согласны помочь календарю и навести в нём порядок?»

Дети по очереди подходят к календарю, находят одну ошибку и исправляют её, сопровождая действие развёрнутым речевым комментарием. Логопед при необходимости задаёт наводящие вопросы.

Блок 3. Развитие пространственных отношений.

1. Игра «Архитекторы»

Оборудование: наборы геометрических фигур разного цвета и размера.

Ход. Дети конструируют постройку по словесной инструкции логопеда: «Положи большой красный кубик в центр. Справа от него поставь маленький синий кубик. На красный кубик – зелёную призму». Затем каждый рассказывает о своей постройке: «Я поставил большой красный кубик в центр, а справа – маленький синий». Игра тренирует согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, а также пространственные предлоги.

2. Игра «Необычный робот»

Оборудование: схематичная карта пунктов, бумажная фигурка робота

Ход. Логопед создает игровую ситуацию: «Нам прислали учебного робота, который понимает только язык точных команд. Но, к сожалению, программист, который составлял для него маршрут, всё перепутал. Робот теперь ездит куда попало, вместо того чтобы доставлять письма адресатам. Научим робота правильно ездить по городу?»

Робот стоит на точке «Почта». Логопед даёт задание: «Нужно доставить письмо в школу. Проложите маршрут и дайте роботу команды, используя специальные слова: прямо, направо, налево, через, мимо, вдоль, к, от».

Оператор начинает командовать, а помощники подсказывают. Логопед регулирует, чтобы каждый ребёнок произносил по одной команде, например:

«Поезжай прямо до перекрёстка».

«Поверни налево и двигайся вдоль парка».

«Проезжай мимо фонтана, потом через мост».

«Остановись около здания с красной крышей – это школа».

Затем задания усложняются: нужно доставить посылку в магазин, но на пути – ремонт дороги, приходится объезжать. Дети придумывают обходной маршрут: «Сначала поезжай направо, объезжая яму, потом поверни налево и езжай мимо почты обратно к мосту».

Фрагмент занятия на тему «Помощники академии»

Вводная часть.

Логопед создает проблемную ситуацию с письмом от профессора Логики, который написал письмо детям. «Дорогие друзья! В моей Академии юных мыслителей случился переполох. Мои ученики случайно перепутали все логические связи: события перестали слушаться времени, а предметы забыли, чем они отличаются друг от друга. Я слышал, что вы очень хорошо разбираетесь в таких сложностях. Помогите навести порядок в Академии! Для этого вам нужно пройти четыре зала: Зал Причин, Зал Времени, Зал Сравнений и Зал Условий. В каждом зале вас ждёт своя игра. Готовы? Тогда в путь!»

Дети соглашаются помочь.

Основная часть.

Игра «Временная спираль»

Оборудование: серия из шести сюжетных картинок (например, девочка просыпается, чистит зубы, завтракает, идёт в садик, играет, ложится спать), но картинки перепутаны, фигурка девочки.

Ход игры.

Логопед выкладывает перемешанные картинки и крутит в руках спираль. «Мы в Зале Времени. Здесь время закрутилось в спираль, и события

перепутали свой черёд. Посмотрите: это Маша и её обычный день, но всё перепутано. Нужно расставить картинки по порядку на этой временной спирали – от самого раннего утра до позднего вечера. А потом рассказать, что за чем следует».

Дети рассматривают картинки, договариваются о последовательности. Каждый берёт одну картинку, ставит на спираль и комментирует:

«Сначала Маша проснулась».

«После того как она проснулась, она пошла чистить зубы».

«Перед тем как завтракать, она умылась».

«После завтрака она отправилась в садик».

«Раньше, чем лечь спать, она поиграла».

«В конце дня Маша легла спать».

Игра «Распутай клубок»

Оборудование: карточки-пазлы, разделённые на две части: на левой – причина, на правой – следствие.

Ход игры. Перед детьми высыпаются перемешанные половинки. Логопед говорит: «Посмотрите: все объяснения разорваны и спутаны. Нужно к каждой ситуации подобрать причину и соединить половинки. Главное – объяснить связь полным предложением!»

Дети по очереди берут одну половинку-причину и ищут подходящее следствие. Найдя, ребёнок соединяет карточки и произносит, например: «Пошёл дождь, поэтому на дорогах образовались лужи». Логопед спрашивает: «Почему на дорогах лужи?» Ребёнок отвечает, используя другой союз: «Потому что прошёл дождь».

Направление 3. Формирование навыков построения сложных предложений.

Цель: развитие понимания и самостоятельного составления грамматически правильно оформленных, сложных предложений, отражающие причинно-следственные, временные, условные и другие логические связи.

1. Игра «Журналисты»

Оборудование: игрушечный микрофон, блокноты.

Ход. Логопед объявляет: «Мы сегодня, как настоящие журналисты, берём интервью у сказочных героев». Один ребёнок – герой (например, Колобок), другой задаёт вопросы: «Почему ты ушёл от бабушки и дедушки?» Герой должен ответить развёрнуто: «Я ушёл, потому что мне стало скучно лежать на окне, и я захотел путешествовать». Педагог помогает выстроить фразу с помощью опорных схем.

2. Игра «Словесные пазлы»

Оборудование: карточки с частями сложного предложения (главная и придаточная части).

Ход. Дети должны соединить половинки так, чтобы получилось логичное предложение, и прочитать его. Например, «Я надену шапку» – «если будет холодно». «Мама рассердилась» – «потому что я разбил вазу». После составления каждый объясняет смысл получившейся конструкции.

3. Игра «Собери историю»

Оборудование: сюжетные картинки

Ход. Логопед предлагает серию сюжетных картинок и просит составить рассказ, используя сложные предложения и опорные слова («сначала», «потом», «но», «хотя») Дети по цепочке добавляют по одному предложению, стараясь сохранить связность. Готовая история обсуждается, педагог обращает внимание на удачные грамматические конструкции.

4. Игра «Что будет, если...»

Ход. Логопед задаёт провокационные вопросы, требующие условного ответа: «Что будет, если зимой пойдёт дождь?» Дети предполагают, строя сложноподчинённые предложения: «Если зимой пойдёт дождь, то снег растает и на дорогах будет скользко». Постепенно вводятся условные конструкции с союзами «если... то», «когда... тогда».

5. Игра «Ловушка»

Оборудование: карточки с половинками предложений или с картинками

Ход. Логопед создает игровой момент: «Кто-то пробрался в архив и разорвал все предложения на куски. Теперь части перепутались. Ваша задача – восстановить высказывания и объяснить, как же соединять его части. Помните: смысл должен быть понятным».

Каждый ребёнок вытягивает из коробки две случайные половинки. Задача – проверить, подходят ли они друг другу. Если нет – поменяться с товарищами, чтобы получились верные пары. Примеры половинок:

«Я надену сапоги...» – «...потому что на улице лужи».

«Мама рассердилась...» – «...потому что я разбил вазу».

«Я пойду гулять...» – «...когда закончу убирать игрушки».

«Котёнок спрятался...» – «...чтобы его не нашли».

Затем логопед намеренно предлагает неправильные соединения: «Я надену сапоги... когда закончу игрушки». Дети находят ошибку и исправляют, объясняя, почему такой союз не подходит, и подбирают верный.

3.4. Анализ и оценка эффективности коррекционной работы

Оценка полученных данных осуществлялась в соответствии с процедурой, подробно описанной в параграфе 2.1., с применением модифицированной методики Н.М. Трубниковой для обеспечения более высокой точности результатов.

Анализ количественных и качественных результатов при выполнении диагностических заданий детьми экспериментальной и контрольной групп подтверждает эффективность подобранного комплекса упражнений. Итоговые показатели демонстрируют выраженную положительную динамику в развитии понимания грамматических конструкций и, как следствие, в экспрессивной речи дошкольников с общим недоразвитием речи, участвовавших в коррекционно-развивающих мероприятиях. В экспериментальной группе (ЭГ-2) заметно сократилось число ошибок лексико-грамматического и семантического характера при восприятии высказывания. В речевой продукции детей стала чаще и точнее проявляться грамматическая оснащенность: корректный порядок слов, адекватное использование служебных частей речи и вспомогательных языковых средств, обеспечивающих нормативное оформление предложно-падежных структур внутри предложений.

Состояние понимания речи до и после коррекционного воздействия позволило зафиксировать следующие изменения. На начальном этапе при выполнении заданий обследования у детей наблюдались специфические затруднения в каждом разделе:

Блок 1: незнание либо неточное называние предметов; лексические замены; ориентация на изолированное слово, что оказывало большое влияние на понимание целостного смысла; смешение слов с близкими акустическими признаками; ограниченность глагольной лексики; непонимание обозначений признаков и действий.

Блок 2: искажение последовательности событий, если она расходится с прямым порядком слов; неверное восприятие субъектов; ошибки лексической сочетаемости (например, использование слова «стадо» применительно к птицам вместо специализированного наименования); смешение функций субъекта и объекта; несформированность причинно-следственных связей, при которой дети ориентируются на первое упомянутое имя, не анализируя грамматические отношения.

Блок 3: непонимание семантики действий; ошибочное построение предложений, трудности согласования слов в составе высказывания; опора на порядок слов или привычную жизненную последовательность событий (к примеру, выбор неверного варианта по типу «Сначала стало тепло, потом взошло солнце», где жизненное представление вступает в противоречие с причинно-следственной логикой); неумение выбирать уместное продолжение предложения.

Блок 4: смешение и опущение предлогов; искаженное восприятие пространственных отношений; смешение падежных окончаний; ошибки в определении родовой принадлежности; непонимание отношений принадлежности (ребенок может указать на мотоцикл, не осознав, что владельцем выступает человек, а не предмет), поскольку ориентируется на более крупный или заметный объект, игнорируя смысловую связь; не учитываются родовые характеристики существительного.

После реализации коррекционных мероприятий были отмечены следующие изменения:

Блок 1: расширение и обогащение активного и пассивного словаря за счет названий предметов, действий и признаков; наблюдается способность к осознанию многозначности, синонимических и антонимических отношений, иных семантических оттенков; улучшение опознания и именования объектов, в том числе изображенных на сюжетных картинках.

Блок 2: уменьшение числа ошибок при восприятии конструкций, в которых порядок слов противоречит реальной хронологии событий;

формирование умения вычленять опорные компоненты конструкции и устанавливать смысловые связи между ними.

Блок 3: более точное понимание содержательной стороны предложений, включающих причинно-следственные и временные отношения; успешное выполнение многоступенчатых инструкций типа «Сначала надень пальто, потом – варежки».

Блок 4: совершенствование навыков словоизменения и словообразования; сокращение числа ошибок при использовании предлогов (например, в употреблении «в», «на», «под» и др.); улучшение согласования существительных с глаголами, в частности в формах прошедшего времени, и с прилагательными; более точная дифференциация пространственных отношений.

Таблица 3

Результаты изучения первого блока «Понимание номинативной стороны речи» до и после логопедической работы в КГ-1 и ЭГ-2

№ испытуемого ребенка	Задания (баллы), до коррекционного воздействия и после										Уровни понимания номинативной стороны:	
	а	а	б	б	в	в	г	г	д	д	До	После
Экспериментальная группа												
1	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	В.	В.
2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	В.	В.
3	0	1	1	1	1	2	1	2	1	2	Н	С.
4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В.	В.
5	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	С.	В.
6	3	3	2	2	3	3	2	3	2	2	С.	В.
7	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	С.	С.
Контрольная группа												

Результаты изучения первого блока «Понимание номинативной стороны речи» до и после логопедической работы в КГ-1 и ЭГ-2

Продолжение таблицы

8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В.	В.
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	В.	В.
10	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	В.	В.
11	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	В.	В.
12	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	С.	С.
13	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	В.	В.
14	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	В.	В.

Таблица 4

Результаты изучения второго блока до и после логопедической работы в ЭГ-2 и КГ-1

№ испытуемого	Задание на восприятие инверсионных конструкций		Уровни понимания	
	До	После	До	После
Экспериментальная группа				
1	2	3	С.	В.
2	0	1	Н.	Н.
3	1	2	Н.	С.
4	2	3	С.	В.
5	3	3	В.	В.
6	2	3	С.	В.
7	1	2	Н.	С.
Контрольная группа				
8	2	2	С.	С.

**Результаты изучения второго блока до и после логопедической
работы в ЭГ-2 и КГ-1**

Продолжение таблицы

9	3	3	В.	В.
10	3	3	В.	В.
11	3	3	В.	В.
12	2	2	С.	С.
13	2	2	С.	С.
14	2	2	С.	С.

Таблица 5

**Результаты изучения третьего блока до и после коррекционных
мероприятий в КГ-1 и ЭГ-2**

№ испытуемого	Задания (в баллах) до и после работы								Уровни понимания предложений	
	а	а	б	б	в	в	г	г	До	После
Экспериментальная группа										
1	3	3	2	3	2	3	2	3	С.	В.
2	2	2	0	1	2	2	0	1	Н.	Н.
3	2	2	2	2	1	2	0	2	Н.	С.
4	2	2	1	2	2	2	0	1	Н.	С.
5	2	3	2	3	2	3	1	2	С.	В.
6	2	3	2	3	2	3	3	3	С.	В.
7	2	3	3	3	2	2	2	3	С.	В.
Контрольная группа										
8	2	2	2	2	2	2	2	2	С.	С.

9	2	2	1	1	1	1	0	1	Н.	Н.
10	2	2	0	0	2	2	0	1	Н.	Н.
11	2	2	2	2	2	2	3	3	С.	С.
12	3	3	2	2	3	3	2	2	С.	С.
13	2	2	1	1	2	2	0	0	Н.	Н.
14	2	2	3	3	2	3	2	3	С.	В.

Таблица 6

**Данные исследования четвертого блока до и после, проведенного
комплекса игр в КГ-1 и ЭГ-2**

№ испыт уемог о	Задания на понимание грамматических форм до и после воздействия																		Уровни восприят ия			
	а	а	б	б	в	в	г	г	д	д	е	е	ж	ж	з	з	и	и	й	й	Д о	Посл е
Экспериментальная группа																						
1	2	2	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	С	В
2	2	2	1	2	2	2	3	3	2	2	0	1	1	2	2	2	1	1	0	1	Н	Н
3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	С	В
4	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	1	2	2	3	2	3	1	2	2	3	С	В
5	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	0	1	Н	С
6	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	С	В
7	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	С	С
Контрольная группа																						
8	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2	Н	Н
9	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	С	С
10	2	2	0	0	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	Н	Н

11	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	2	2	2	2	Н	Н
12	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	Н	Н
13	3	3	2	2	2	2	1	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	1	1	С	С
14	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	Н	Н

Интерпретация количественных и качественных данных, представленных в таблицах, позволяет отметить положительную динамику в развитии понимания речи у дошкольников экспериментальной группы после реализации комплекса игр и упражнений. На контрольном исследовании в данной группе зафиксировано следующее распределение: высокий уровень понимания речи продемонстрировали 4 ребёнка (57,1 %), средний – 2 ребёнка (28,6 %), низкий уровень сохранился лишь у 1 ребёнка (14,3 %).

Для детей, показавших высокий уровень понимания речи (57,1 %), характерны: безошибочное восприятие сложных логико-грамматических конструкций (инверсионных, сравнительных, причинно-следственных); правильное употребление грамматических категорий (падежа, числа, рода); достаточный объём словаря и умение использовать лексику в соответствии с контекстом и смыслом; способность удерживать и точно выполнять многоступенчатые инструкции. Группа со средним уровнем (28,6 %) демонстрирует очевидный прогресс, однако нуждается в дальнейшей поддерживающей работе. У этих детей сохраняются отдельные особенности: уверенное понимание базовых конструкций при затруднениях в обработке более сложных (например, инверсированных); эпизодические ошибки согласования; частичные сложности с осмыслением абстрактной лексики и многозначных слов; сохраняющаяся потребность в визуальной опоре (сюжетные картинки, жестовые подсказки) при выполнении вербальных заданий. Единичный случай низкого уровня (14,3 %) свидетельствует о необходимости разработки для данного ребёнка индивидуального коррекционного маршрута с акцентом на формирование базовых речевых предпосылок (расширение номинативного и предикативного словаря,

понимание простых грамматических моделей). Соотношение высоких и низких результатов (4:1) и суммарная доля детей, достигших высокого и среднего уровней (85,7 %), подтверждают эффективность проведённого коррекционно-логопедического воздействия и его положительное влияние на механизмы восприятия речи.

Иная картина наблюдается в контрольной группе (КГ-1), где коррекционная работа в предложенном формате не проводилась. Анализ данных констатирующего и контрольного этапов демонстрирует, что изменения в данной группе носят незначительный характер. У отдельных детей наблюдалось следующее: пассивный словарь и стабилизировать понимание простейших обиходных фраз, однако радикального сдвига в осмыслении сложных логико-грамматических конструкций не произошло. Высокий уровень понимания речи в контрольной группе по-прежнему остаётся единичным и не образует устойчивой тенденции. Преобладающая часть детей сохраняет выраженные трудности в интерпретации инверсионных, сравнительных и причинно-следственных структур, допускает множественные ошибки согласования и предложно-падежного оформления.

Таблица 7

Распределение, полученных результатов испытуемых (в %) по уровням понимания речи

Блоки	Уровни	Высокий	Средний	Низкий
	До			
1		64	29	7
2		29	50	21
3		-	57	43
4		-	50	50

После			
1	73	20	7
2	50	43	7
3	35,7	35,7	28,6
4	29	29	42

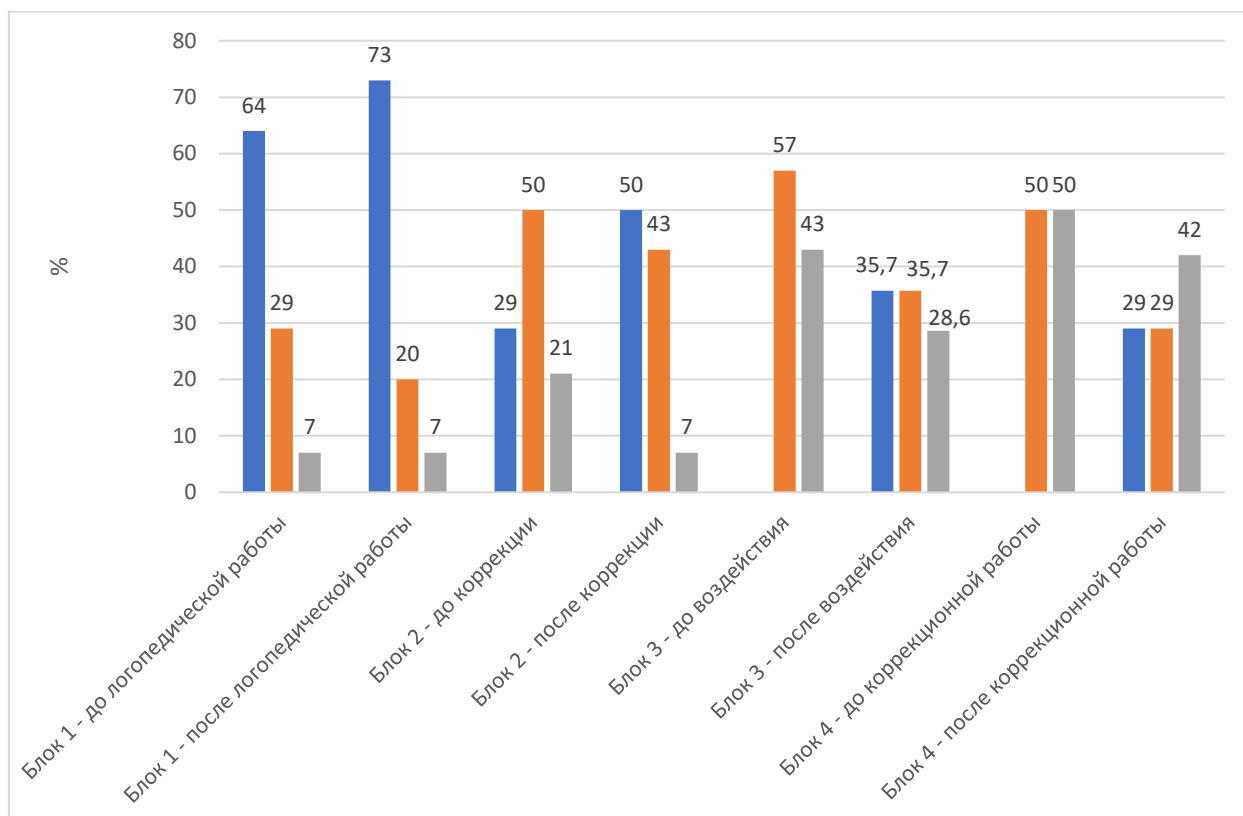


Рис. 2. Сравнительная характеристика полученных результатов до и после реализации мероприятий по развитию понимания речи

Блок 1 изначально характеризовался относительно благополучными показателями: высокий уровень демонстрировали 64 % детей, средний – 29 %, низкий – 7 %. После коррекционного воздействия доля высокого уровня возросла до 73 %, средний уровень снизился до 20 %, низкий сохранился у 7 %. Подобная динамика свидетельствует о том, что даже в наиболее сохранном звене импрессивной речи целенаправленная работа позволила расширить лексический запас, уточнить семантические поля и связи между

словом и образом, что обеспечило переход части детей со среднего на высокий уровень.

Блок 2 до обучения обнаруживал значительно более скромные результаты: высокий уровень был выявлен лишь у 29 % детей, половина группы (50 %) находилась на среднем уровне, 21 % – на низком. После реализации коррекционной программы картина принципиально изменилась: высокий уровень зафиксирован уже у 50 % детей, средний – у 43 %, а низкий сократился до 7 %. Таким образом, доля детей, успешно справляющихся с восприятием инверсированных и обратимых конструкций, выросла почти вдвое, а число дошкольников с грубыми ошибками интерпретации субъектно-объектных ролей сократилось втрое. Это указывает на то, что применённые приёмы оказались высокоэффективными.

Наиболее показательная динамика выявлена в блоке 3. До коррекционной работы ни один ребёнок не демонстрировал высокого уровня, 57 % находились на среднем, 43 % – на низком. После экспериментального обучения впервые появился высокий уровень, который охватил 35,7 % испытуемых; средний уровень составил также 35,7 %, а низкий снизился до 28,6 %. Столь заметные результаты подтверждают, что именно системная отработка операций анализа и синтеза причинно-следственных и временных отношений позволила детям преодолеть фрагментарность восприятия и научиться выстраивать логически картину описываемых событий.

Блок 4 исходно представлял наибольшую сложность: высокий уровень отсутствовал вовсе, средний и низкий делили группу поровну (по 50 %). После коррекционной работы высокий уровень достиг 29 %, средний составил 29 %, низкий сократился до 43 %. Несмотря на то, что низкий уровень в данном блоке остаётся достаточно выраженным, позитивная динамика не вызывает сомнений: в группе появились дети, способные безошибочно ориентироваться в пространственных отношениях и правильно интерпретировать связи; одновременно заметно уменьшилась доля тех, кто ранее допускал грубые смешения предлогов и флексий. Сохраняющееся

преобладание низкого уровня у части испытуемых закономерно объясняется особой сложностью данного типа конструкций, требующих одновременного учёта нескольких грамматических признаков, что при ОНР формируется в более длительные сроки и нуждается в продолжении коррекционной работы в индивидуальном режиме.

Важно отметить, что в контрольной группе за аналогичный временной период не отмечено статистически значимых переходов между уровнями. Колебания показателей носили случайный характер, но даже при незначительных изменениях сохранялся уровень понимания.

Таким образом, целенаправленная коррекционно-развивающая работа, построенная с учётом психолингвистических механизмов смыслового восприятия, обеспечивает преодоление нарушений понимания грамматических конструкций у дошкольников с ОНР. Сравнение уровневых характеристик понимания речи до и после экспериментального обучения наглядно демонстрирует результативность предложенного комплекса игр и упражнений. Во всех диагностических блоках зафиксирован рост доли детей с высоким уровнем, сокращение или стабилизация низкого уровня, а главное – появление качественно новых возможностей декодирования логико-грамматических значений, что выражается в значительном уменьшении ошибок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было посвящено проблеме понимания речи дошкольников с общим недоразвитием речи, при этом особое внимание уделялось пониманию грамматических конструкций: пространственных, временных, причинно-следственных и сравнительных. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что способность воспринимать грамматически оформленное высказывание выступает фундаментом не только речевого, но и когнитивного развития ребёнка, определяет успешность его социализации, адаптации и последующего обучения. У детей с ОНР нарушения импрессивной речи носят системный и стойкий характер, что требует целенаправленного коррекционного вмешательства с опорой на современные психолингвистические представления.

Теоретической основой работы послужили труды Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и других учёных.

Так, понимание речи рассматривается как многоуровневый процесс, начинающийся с приёма сигнала, продолжающийся лингвистическим анализом и завершающийся осмыслением целостного сообщения. Ключевая роль в этом процессе принадлежит фонематическому слуху, способности переходить от поверхностных грамматических структур к глубинным семантическим схемам и интегрировать разрозненные предложения в единый смысловой концепт.

Исследование уровня импрессивной речи с помощью адаптированной методики Н.М. Трубниковой выявило выраженные трудности у дошкольников с ОНР. Качественный анализ позволил выявить типичные ошибки: ограниченность предметного и глагольного словаря, смешения семантически близких слов, неспособность опираться на контекст; искажение последовательности событий в инверсионных конструкциях, смешение

субъектных и объектных ролей, несформированность причинно-следственных связей; непонимание семантики действий, ошибочное построение предложений, зависимость от привычного порядка слов; пропуск и смешение предлогов, искажение пространственных отношений, трудности согласования в роде, числе и падеже. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной логопедической работы, ориентированной именно на коррекцию грамматического компонента импрессивной речи.

Далее мы разработали комплекс игр и упражнений, который предусматривал поэтапное формирование операций, лежащих в основе понимания грамматических конструкций: развитие фонематического слуха и лексического запаса, активизацию анализа синтаксических связей, отработку осознания предлогов и флексий, моделирование пространственных, временных и причинно-следственных отношений с использованием внешней опоры и постепенным переходом к вербальным заданиям. Особый акцент делался на преодоление ориентации ребёнка исключительно на порядок слов, верное грамматическое оформление предложений, и развитие умения соотносить высказывание с реальной или игровой ситуацией, что согласуется с тезисом Н.И. Жинкина о понимании действительности, а не только текста.

Контрольный этап исследования продемонстрировал убедительные различия в динамике понимания речи между экспериментальной (ЭГ-2) и контрольной группами. В экспериментальной группе высокий уровень понимания речи был зафиксирован у 57,1 % детей, средний – у 28,6 %, низкий – лишь у 14,3 %. Таким образом, 85,7 % дошкольников, прошедших системы игр и упражнений, показали выраженную положительную динамику. Качественный анализ выявил значительное сокращение ошибок лексико-грамматического и семантического плана. Дети стали точнее воспринимать инверсионные и сравнительные конструкции, практически исчезли смешения субъектно-объектных ролей, заметно уменьшилось количество пропусков и замен предлогов, улучшилось согласование слов. В следствие, наблюдаются изменения и в экспрессивной речи, дети стали чаще использоваться

служебные части речи, грамматически правильный порядок слов, адекватные падежные формы за счет их понимания. Соотношение высоких и низких результатов 4:1, а также суммарная доля детей с положительной динамикой подтверждают эффективность предложенных коррекционных мероприятий.

В контрольной группе, где целенаправленное логопедическое воздействие по предложенной программе не проводилось, изменения оказались минимальными. Сдвиги ограничивались некоторым расширением пассивного словаря и улучшением понимания элементарных бытовых фраз в рамках, тогда как сложные логико-грамматические конструкции по-прежнему оставались для большинства детей недоступными. Это доказывает, что именно специально организованная логопедическая работа, учитывающая психолингвистические механизмы и уровневую структуру понимания речи, способна дать результаты в преодолении речевых трудностей у детей с ОНР.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: коррекция понимания речи у старших дошкольников с ОНР III уровня будет результативной, если в логопедической работе системно и целенаправленно развивать способность к восприятию грамматических конструкций. Разработанный и апробированный комплекс игр и упражнений, поэтапный переход от наглядно-действенных форм к вербально-логическим – всё это обеспечило положительную динамику у большинства детей экспериментальной группы. Полученные данные могут найти применение в практической деятельности учителей-логопедов, дефектологов и воспитателей логопедических групп, а также служить основой для дальнейших научных изысканий в области коррекции импрессивной речи у детей с различными формами речевого дизонтогенеза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Н. А. Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.А. Абрамова, М.И. Дедюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №. 67-4. – С. 4-6.
2. Алексеева, П. С. Понимание логико-грамматических конструкций речи детьми дошкольного возраста / П.С. Алексеева // Редакционная коллегия. – 2012. – С. 19.
3. Антропова, А. А. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей / А. А. Антропова, М. И. Бекирова // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке: Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Киров, 14 мая 2025 года. – Киров: Вятский государственный агротехнологический университет, 2025. – С. 13-17.
4. Арсеньева, А. А., Пивненко В. В. Исследование грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.А. Арсеньева, В.В. Пивненко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №. 4 (52). – С. 25-28.
5. Арсеньева, М. В. Использование дидактических игр в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи / М.В. Арсеньева // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования. – 2020. – С. 18-22.
6. Бабанова, М. И. Методические приемы развития импрессивной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе изобразительной деятельности / М. И. Бабанова // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2020: Материалы международной студенческой научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–20 марта 2020 года / Гл. редактор Н.Н. Макарова, отв. редактор М.С. Закамалдина. –

Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 749-755.

7. Батырева, О. В. Особенности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / О.В. Батырева // Дошкольное, начальное и специальное образование: современные технологии воспитания, обучения и развития. – 2020. – С. 29-34.

8. Белова, Е. Н. Особенности предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Н. Белова // Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного: сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой конференции, Нижний Новгород, 28 апреля 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». – 2021. – С. 114-118.

9. Большакова, Л. Н. Развитие понимания речи детей раннего и дошкольного возраста / Л.Н. Большакова // Методические рекомендации для родителей и специалистов детского сада – Ирбит. – 2022. – С. 16.

10. Валявко, С.М., Шулекина Ю.А. Изучение смыслового восприятия логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками /С.М. Валявко, Ю.А. Шулекина// Специальное образование. – 2016. – №1. – С. 38-51.

11. Гончарова, П. И., Солдатов Д. В. Формирование морфологической и синтаксической компетентности в импрессивной речи дошкольников при общем ее недоразвитии– 2025. – С. 291.[Электронный ресурс]. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_85993400_37920052.pdf#page=291 (дата обращения: 23.11.2025).

12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев // – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 472.

13. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики: Учеб. пособие / И.Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 3 изд., перераб. и доп. – Москва: Лабиринт, 2001. – С. 303.
14. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов // – М.: АСТ: Астрель – 2005. – С. 351, [1] – (Высшая школа).
15. Григоренко Н. Ю., Брызгалова С. О. Современные представления о речевосприятии у детей и диагностика компонентов речевого слуха в раннем детстве / Н.Ю. Григоренко, С.О. Брызгалова // Педагогическое образование в России. – 2023. – №1. – С. – 46-53.
16. Григоренко, Н. Ю. Речевосприятие в раннем и дошкольном возрасте: технологии диагностики и развития речевого слуха у детей: учебно-методическое пособие / Н. Ю. Григоренко. – М.: ПАРАДИГМА, 2023. – 156 с.
17. Дорошенко, О. В. Особенности восприятия и понимания логико-грамматических конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. В. Дорошенко, Н. Н. Васильева, А. В. Корнилова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 3(52). – С. 95-101.
18. Дроздова, Н. В., Ладейко В. Д. Изучение предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.В. Дроздова, В.Д. Ладейко //Дефектология. – 2021. – №. 2. – С. 56-65.
19. Дудник, А. Ю. Логопедическое обследование импрессивной стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР II уровня / А. Ю. Дудник, Е. А. Ларина // Заметки ученого. – 2021. – № 6.– 2 – С. 93-100.
20. Жулина, Е. В., Алаева И. В. Авторская методика коррекции нарушений предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР / Е.В. Жулина, И.В. Алаева//Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №. 65-1. – С. 121-123.

21. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику: Учебник для студентов вузов, обучающихся по филол. Специальностям/ А.А. Залевская; Рос.гос. гуманитар. Ин-т – 2000. – С. 381.
22. Зеленская, Ю. Б. Методы и приемы формирования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / Ю.Б. Зеленская, О.В. Вихрова //Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху. – 2021. – С. 83-88.
23. Иванова, Н.В., ШевелёваЕ.А. К вопросу о развитии импрессивной речи у детей дошкольного возраста с ОНР/ Н.В. Иванова, Е.А. Шевелёва // Символ науки. – 2017. – №3. – С. 105-108.
24. Игунова, Н. В., Дюкова М. А., Алексеева М. Н. Развитие грамматического строя речи в онтогенезе /Н.В. Игунова, М.А. Дюкова // Научные тенденции: Педагогика и психология. – 2018. – С. 9-14.
25. Карагодина, А. А. Формирование предложно-падежных конструкций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством наглядного моделирования / А.А. Карадогина//Молодежная наука: тенденции развития. – 2019. – №. 2. – С. 53-59.
26. Ларина, Е. А. Овладение грамматической стороной речи детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня / Е. А. Ларина, Е. В. Лаптева, Н.В. Гаркуша // Образовательный вестник Сознание. – 2021. – Т. 23, № 10. – С. 33-40.
27. Левина, Р. Е., Никашина Н. А. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. М., Просвещение. – 1968. – С. 67-85.
28. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев // уч. М. –2003. – С. 312.
29. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев // уч. М. – 1997. – С. 287.
30. Леонтьева, А. И. Особенности грамматического строя речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня / А.И. Леонтьева

//Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – №. 4. – С. 58-62.

31. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. М., 2020. – С. 608.

32. Меженцева, Г. Н. Особенности грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г.Н. Меженцева, А.А. Таранова // Colloquiumjournal. – 2020. – № 8 (60). – С. – 128-129.

33. Морозова, Л. О. Формирование навыков понимания и употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня с использованием альбома-тренажера / Л.О. Морозова, Е.Ф. Попова //Редакционная коллегия. – 2025. – С. 196.

34. Мочкина, Е. Е., Козина И. Б. Изучение у старших дошкольников с общим недоразвитием речи особенностей грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения / Е.Е. Мочкина, И.Б. Козина //ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА. – 2021. – С. 107-109.

35. Олимпиева, А.В. Грамматический строй речи у дошкольников и его формирование в онтогенезе /А.В. Олимпиева //Международном журнале гуманитарных и естественных наук. – 2023. – В. 1–4 (76). – 166-168.

36. Осетрова, Л. В. Развитие понимания логико-грамматических конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.В. Осетрова //Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования. – 2020. – С. 456-465.

37. Парфёнова, Т. А. Организация и результаты исследования сформированности предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.А. Парфёнова //Современные наукоёмкие технологии. – 2025. – №. 2. – С. 136.

38. Прокофьева, Е. А. Организация и методы исследования понимания логико-грамматических конструкций у дошкольников 6-7 лет с

общим недоразвитием речи / Е.А. Прокофьева //ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ
Учредители: Научно-информационный издательский центр«Институт
стратегических исследований». – 2022. – С. 57-60.

39. Серебрякова, Н. В., Шашкина Г. Р. Формирование предложно-
падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.В. Серебрякова, Г.Р.
Шашкина //Проблемы современного педагогического образования. – 2020. –
№. 66-1. – С. 195-198.

40. Соловьева, О. Д. Технологии развития понимания речи у
дошкольников с общим недоразвитием / О.Д. Соловьева // Вопросы
педагогики Учредители: Научно-информационный издательский центр"
Институт стратегических исследований". – 2022. – С. 315-318.

41. Тарикулова, О. Изучение смыслового восприятия логико-
грамматических конструкций дошкольниками с нарушениями речи
/О. Тарикулова//Scientificprogress. – 2021. – Т. 2. – №. 2. – С. 402-407.

42. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты /
Н.М. Трубникова // Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург:
Уральский государственный педагогический университет. – 1998. – С. 51.
[Электронный ресурс]:https://pedlib.ru/Books/6/0286/6_0286-15.shtml (дата
обращения: 23.11.2025)

43. Уразкулова, А. В. Понимание речи / А.В. Уразкулова
//UniversityResearchBase. – 2024. – С. 296-300.

44. Устинович, А. Е. Особенности формирования грамматической
стороны речи у детей с общим недоразвитием / А.Е. Устинович // Вестник
науки. – 2024. – №2 (71). – С.

45. Ушакова, Т. Н. Психолингвистика: Учебник для вузов / Под ред.
Т.Н. Ушаковой. –М.: ПЕ Р СЭ. – 2006. – С. 416.

46. Фотекова Т. А. Развитие способности к пониманию логико-
грамматических конструкций в дошкольном возрасте / Т.А.

Фотекова//Становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук. – 2017. – С. 71-73.

47. Харитонов, А. С. Особенности построения грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, дошкольниками с общим недоразвитием речи / А.С. Харитонов, Н.Ю. Борякова //Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых. – 2021. – С. 302-306.

48. Хомичук, А. И. Формирование грамматических конструкций с пространственными отношениями у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.И. Хомичук//Мир детства в современном образовательном пространстве. – 2022. – С. 243-244.

49. Цветкова, Л. С. Формирование логико-грамматических конструкций у детей с общим недоразвитием речи / Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя, А. Н. Гвоздев.//Молодой учёный. – 2017. – Т. 19. – С. 293.

50.

51. Шуванова, К. Е. Основные направления коррекционной работы по формированию понимания логико-грамматических структур языка у старших дошкольников в условиях инклюзивного образования / К.Е. Шуванова //Формирование профессиональной компетентности специалистов для системы инклюзивного дошкольного образования. – 2018. – С. 40-43.

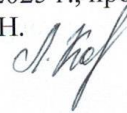
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
«~~01~~» ~~октября~~ 2025 г., протокол №
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Шабуровой Эльнары Рушановны

1. Тема работы «Логопедическая работа по развитию понимания речи дошкольников»

Утверждена приказом по Университету «23» сентября 2025 г. №1084/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «01» июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы: коррекция понимания грамматических конструкций и форм дошкольников с ОНР при помощи специально подобранных дидактических игр.

Объект исследования: импрессивная речь дошкольников с речевым недоразвитием.

Предмет исследования: комплекс коррекционных мероприятий по развитию понимания грамматических форм и конструкций дошкольников с ОНР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.

2. Подобрать диагностический материал и провести обследование понимания речи у старших дошкольников с ОНР, проанализировать полученные результаты.

3. Разработать комплекс мероприятий для развития понимания грамматической стороны речи.

4. Провести практическую апробацию данных материалов, с последующей оценкой эффективности работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Сентябрь 2025 г.	
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	Сентябрь-октябрь 2025 г.	
3	Проведение обучающего эксперимента по развитию понимания грамматической стороны речи	Октябрь 2025–март 2026г.	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	Апрель-май 2026г.	

6. Дата выдачи задания « 01 » апреля 2025 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению Маш
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Логопедическая работа по развитию понимания речи
дошкольников»
студентки 4 курса очной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г.Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»
Шабуровой Эльнары Рушановны

Тема выпускной квалификационной работы Эльнары Рушановны Шабуровой посвящена актуальной проблеме выявления и преодоления нарушений понимания грамматических форм и конструкций у дошкольников с ОНР.

Студентка проявила заинтересованность при выборе темы выпускной квалификационной работы и поддерживала интерес к выбранной проблеме на протяжении ее написания.

В работе рассмотрены особенности понимания грамматической стороны речи детьми дошкольного возраста и возможности логопедической работы по его развитию у детей с общим недоразвитием речи с использованием игр и упражнений, что соответствует заявленной теме.

Студенткой было подготовлено и проведено констатирующее и контрольное исследование особенностей понимания грамматических конструкций детьми с ОНР и проанализированы полученные данные.

При подборе экспериментального материала типологические, возрастные, речевые особенности детей, принимавших участие в исследовании, были учтены, что позволило получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы Эльнара Рушановна проявила себя как специалист, способный грамотно применять в своей работе новые и традиционные методики.

Работа соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает высокой оценки и достойна представления к защите.

Руководитель ВКР
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

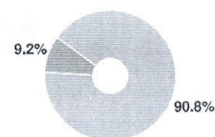
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Шабурова Эльнара Рушановна
Самоцитирование
рассчитано для: Шабурова Эльнара Рушановна
Название работы: Шабурова Э.Р. Логопедическая работа по развитию понимания речи дошкольников
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	9.2%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	90.8%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 02.06.2026

Структура документа:

Проверенные разделы: основная часть с.7-43, 48-54, введение с.3-6, методы с.43-48, выводы с.54-56

Модули поиска:

PubMed; Цитирование; Профессиональная лексика. Юриспруденция; IEEE; Переводные заимствования; Шаблонные фразы; Медицина; Профессиональная лексика. Медицина; Патенты СССР, РФ, СНГ; Коллекция НБУ; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Рувики; СМИ России и СНГ; Кольцо вузов; Публикации РГБ; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования по коллекции Гарант; аналитика; Перефразирования по коллекции IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; СПС ГАРАНТ: аналитика; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Переводные заимствования по Коллекции открытых пуб...

Работу проверил: Морозова Наталья Львовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

02.06.26

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.