



Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт коррекционной педагогики»

Ворошилова Е.Л.

**МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ  
(на материале смысловой стороны речи)**

Методическое пособие для специалистов

Москва 2022



**УДК 376**  
**ББК 74.5**

**Ворошилова, Е.Л.** Методы и приемы формирования речемыслительной деятельности детей с нарушениями речи (на материале смысловой стороны речи): методическое пособие для специалистов [Электронный ресурс] / Е.Л. Ворошилова – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 37 с. – ISBN 978-5-907593-21-3

В методическом пособии рассматриваются аспекты, касающиеся существенных характеристик речемыслительной деятельности, особенности ее протекания у детей с нарушениями речи, а также вопросы ее активизации у детей с речевым недоразвитием. Пособие содержит практический материал, который может быть использован учителями-логопедами в практической работе.

Методическое пособие разработано в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации 2022 года по проекту «Обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

**УДК 376**  
**ББК 74.5**

**©ФГБНУ «ИКП РАО», 2022**

**ISBN 978-5-907593-21-3**



## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	5
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	6
ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ...	13
ГЛАВА 4. АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯ РЕЧИ .....	21
ЛИТЕРАТУРА .....	32



## **ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время актуальным является формирование и активизация речемыслительной деятельности детей, имеющих выраженные трудности становления речевой деятельности первичного характера. Значительный интерес ученых и педагогов-практиков к данной теме связан со спецификой протекания речемыслительной деятельности в условиях несформированности средств общения.

Исследования последних лет показывают, что со стороны современных логопедов отмечается запрос на материалы методического и практического характера, раскрывающие специфику речемыслительной деятельности, уровней ее сложности, а также нарастание сложности компонентов речемыслительной деятельности в ходе коррекционной работы с детьми с нарушениями речи.

В настоящем методическом пособии рассматриваются аспекты, касающиеся сущностных характеристик речемыслительной деятельности, особенности ее протекания у детей с нарушениями речи, а также вопросы ее активизации у детей с речевым недоразвитием. Пособие содержит практический материал, который может быть использован учителями-логопедами в практической работе.



## **ГЛАВА 1. МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Возраст с 5 до 8 лет – это период, когда у детей складываются системные представления об окружающем мире. Благодаря активному взаимодействию с окружающими людьми ребенок осваивает нормы и правила социальной жизни, модели поведения, познает мир вокруг себя.

Этот период является ключевым в плане развития мышления и речи детей. Именно в это время мышление становится надситуативным, то есть ребенок приобретает способность решать мыслительные задачи в представлении. Благодаря практическому освоению окружающего мира и, в частности экспериментированию, он учится понимать скрытые связи и отношения, применять имеющиеся знания. Уточнению и обогащению, имеющихся у ребенка знаний способствует формулирование вопросов, которые также являются и показателем проблемности его мышления, его готовности ставить и решать интеллектуальные задачи, наблюдать явления, делать выводы. Благодаря накопленным алгоритмам анализа явлений окружающего мира ребенок переходит от использования готовых связей к открытию более сложных связей, от простой трансляции, полученной информации к попыткам объяснить наблюдаемые явления и процессы.

Именно этот период становится базовым в формировании причинности, качественном преобразении обобщений, детализации и углублении параметров анализа и синтеза, появлению тонко дифференцированных классификаций и пр.

Не менее весомые преобразования происходят и в речи детей. Речь также отрывается от конкретной ситуации и превращается в универсальное средство общения. Она становится логичной, последовательной, нацеленной на точную передачу замысла посредством тщательного подбора языковых средств. Благодаря новым задачам общения речь становится особым видом произвольной деятельности, формируется сознательное отношение к ней. Слово выделяется как абстрактная единица и становится для ребенка



объектом исследования, что закладывает основы освоения письменной речи. Активное накопление словарного запаса, развитие грамматических представлений, овладение семантикой приводят к тому, что единицей речи становится не слово, а предложение как целостная единица, отражающая сужение.

Все преобразования, которые происходят в мышлении и речи имеют взаимообуславливающий характер и объединяются в понятие «речемыслительная деятельность».

Выготский Л.С. отмечал, что в период дошкольного детства в момент скачкообразного обогащения словарного запаса речь ребенка становится интеллектуальной, а мышление речевым [7]. При этом первичной функцией речи становится ее коммуникативная направленность. После того, как речь становится интеллектуальной, а мышление речевым, тип развития мышления и речи меняется. Начинается движение от мысли к слову и наоборот, и в этом они образуют сложное единство.

Именно благодаря таким преобразованиям в речи и мышлении, а точнее речемыслительной деятельности, ребенок становится способен к освоению первых научных представлений об устройстве мира, анализу и пониманию понятий и признаков окружающей действительности.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Термин «речемыслительная деятельность» волнует умы ученых и исследователей уже много десятилетий и, несмотря на единое мнение о значимости ее формирования до сих пор нет единой трактовки данного понятия и понимания ее сущности.

В отечественной психологии первое системное изучение феномена речемыслительной деятельности связано с именем Выготского Л.С.

В своих научных трудах Выготский Л.С. на основе глубокого анализа процессов мышления и речи указал на их разные генетические корни. Он



отметил наличие в филогенезе речи доинтеллектуальной фазы, а в филогенезе мышления – доречевой фазы. Единицы мысли и речи не всегда совпадают, как отмечает Л.С. Выготский, не все можно выразить словами и мысль является зависимой от мотивирующей сферы сознания [7].

Разные корни в развитии мышления и речи обозначены и в трудах Рубинштейна С.Л.. Он отмечал [38]: «Мы иногда ищем и не находим слова или выражения для уже имеющейся и еще словесно не оформленной мысли». Согласно его пониманию [38], «речь – это инструмент, средство или форма мышления». Однако, по суждению С.Л. Рубинштейна: «Речь – это не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа. Речь, слово служат не только для того, чтобы выразить, вынести во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. Речь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Создавая речевую форму, мышление само формируется. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи совершается» [38].

Каширская Е.В. указывала на речемыслительную деятельность как на интегратор психики на уровне человеческого сознания. Речемыслительная деятельность, по мнению Каширской Е.В., направлена на решение какой-либо вербальной задачи, которая в процессе общения дополняется еще и коммуникативной задачей, реализующей коммуникативное намерение говорящего [19].

Данная позиция прослеживается и в исследованиях других авторов. Так, Яцышина К.А., Пащенко Е.В., Отева Н.И. отмечают, что становление речемыслительной деятельности у ребёнка подразумевает собой формирование более точного и ясного выражения мыслей. Причем ее становление происходит благодаря интериоризации внешних стимулов [59].

Процессы интериоризации и их значение для формирования речемыслительной деятельности представлены исследованиями, раскрывающими специфику формирования внутренней речи как «живого



процесса рождения мысли в слове». Выготский Л.С. отмечал, что «Внутренняя речь не только не есть то, что предшествует внешней речи или воспроизводит ее в памяти, но противоположна внешней. Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова... Внутренняя — обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс испарения речи в мысль» [7].

Согласно положениям, выдвинутым Выготским Л.С. формирование внутренней речи происходит поэтапно: сначала путем перехода развернутой внешней речи во фрагментарную внешнюю, затем последней — в шепотную речь, и лишь затем она становится в полном смысле «речью для себя», приобретая свернутый и скрытый характер.

Переход от внешней к внутренней речи завершается к школьному возрасту. Именно в этом возрасте ребенок, уже владеющий внешней речью в ситуации диалога, становится способен к овладению развернутой монологической речью.

Лурия А. Р., анализируя соотношение внешней и внутренней речи указывал, что сокращение, свертывание внешней речи и превращение ее во внутреннюю делает доступным и развертывание этой внутренней речи во внешнюю. Таким образом, появляется связное речевое высказывание, обладающее «смысловым единством» [27].

Именно связное речевое высказывание как продукт речемыслительной деятельности, центральное звено, раскрывает неразрывное взаимодействие языка и мышления: звук служит средством выражения, содержание которого задается интеллектом [15].

Горонина Т. П., давая определение речемыслительной деятельности как сложного интегративного процесса обобщенного отражения существенных характеристик причинно-следственных связей, явлений окружающей действительности в форме вербального опосредования, обусловленный возрастными и психофизическими особенностями индивида, указывает на роль языковых средств для успешного осуществления данной деятельности и





раскрывает двухкомпонентной состав речемыслительной деятельности, заключается в наличии двусоставной структуры, ее двух взаимосвязанных компонентов: мыслительного - связанного непосредственно с осуществлением мыслительных операций и речевого - с их оречевлением - высказывание с соблюдением связности, последовательности, законченности [12].

Калягин В.А., определяя речемыслительную деятельность как сложную психическую деятельность, отмечает, что речь становится средством, формой выражения мыслей благодаря тому, что она обозначает те или иные предметы, явления, действия, качества и отношения между ними. «Усваивая язык как общественно-знаковую систему, человек овладевает неразрывно связанными с ним логическими формами и операциями мышления, речь становится средством анализа и синтеза, сравнения и обобщения предметов и явлений действительности» [18].

Определение речемыслительной деятельности как процесса, в ходе которого происходит преобразования и осмысления внешней действительности языковыми и логическими средствами, ориентирующийся на достижение цели в зависимости от нужд человека, и средство общения, обуславливающее различные стороны человеческой деятельности дает и Курчатова Н.Ю. [22].

По мнению ученого речемыслительная деятельность является составной частью практически любого вида деятельности человека. Благодаря ей ребенок воспринимает, переосмысливает и реструктурирует информацию, чтобы затем использовать ее вновь в речи. Влияя на качество учения, воспитание и развитие школьников, развитая речемыслительная деятельность обеспечивает лучшее и более качественное усвоение информации, развивает речь, формирует умение анализировать и синтезировать получаемую информацию, содействуя тем самым развитию креативного мышления.



В своей работе «Педагогические условия активизации речемыслительной деятельности старших школьников: на примере русского языка и литературы» Курчатова Н.Ю. выделяет три ее компонента мотивационный, содержательный и процессуально-творческий [22].

Жекина Л.В., проводя анализ данных компонентов применительно к дошкольному возрасту, отмечает, что в этот период мотивом к речемыслительной деятельности чаще всего является эмоциональный отклик или необходимость в удовлетворении потребностей, описание которых не может быть выражено кроме как через речь. Старший дошкольный возраст ознаменуется появлением мотивов достижения успеха (и избегания неуспеха), а также соперничества. Содержательный компонент является показателем владения ребенком речью, а именно умения использовать собственные знания, закреплённые в языковом сознании в виде понятий и их образов. Данный компонент характеризует сформированность всех компонентов речезыковой системы. Процессуально-творческий компонент связан с разнообразием действий в осуществлении речемыслительной деятельности, наличием самоконтроля с активностью [14].

Рассматривая речемыслительную деятельность с позиции анализа ее как деятельности следует учитывать ее операциональный состав, базовые характеристики свойственные любой деятельности: мотив (потребности, интересы, идеалы, влечения, эмоции, убеждения, личностные установки субъекта) цель, действия, операции (как способы выполнения действий), непосредственные результаты или продукты деятельности и уровни реализации: репродуктивный, продуктивный и творческий.

Следует отметить, что пусковым моментом в развертывании речемыслительного процесса является наличие речемыслительной задачи, в которой выделяются условия и требования. Задача должна быть не только понята субъектом, но и принята им, т.е. соотнесена с потребностно-мотивационной сферой личности.



Весь процесс речемышления в ходе решения речемышлительных задач можно разделить на три стадии.

В рамках первой из них - побудительно-мотивационной – появляется мотив, который в дальнейшем обеспечивает активность и продуктивность речемышлительной деятельности.

Вторая стадия - ориентировочно-исследовательская - связана с восприятием мыслительных задач извне и выстраиванием собственных мыслительных операций, мысленной компоновкой будущего речевого оформления результатов мышления.

На третьей стадии – контрольно-исполнительной - происходит непосредственно представление результата мыслительных операций, оформленного в речевой форме и контроль правильности принятого решения.

Успешность реализации каждой из стадий зависит от ряда факторов: внутренних побуждений личности, мотивов, желаний, познавательного интереса, развития волевых качеств, наличия специально созданных ситуаций и др. [4,5].

В плане определения сформированности речемышлительной деятельности важным является понимание продукта (результата) на каждом ее уровне.

Жинкин Н.И., анализируя речемышлительную деятельность с позиции ее предметного содержания, определял ее продуктом – текст, центральное звено, где происходит неразрывное взаимодействие языка и мышления: звук служит средством выражения, содержание задается интеллектом [15].

На связную речь как высшую форму речемышлительной деятельности указывали и Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн.

Рубинштейн С. Л. определял связную речь как подлинную речь, передающую мысль, желание говорящего, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания [37,38].



Именно связное речевое высказывание – текст – состоящее из цепочки рассуждений является продуктом речемыслительной деятельности. Представляя текст как многоуровневое иерархическое целое, центральное звено которого составляет иерархия предикатов, Н. И. Жинкин отмечал, что отдельно взятое слово или предложение не могут быть предметом анализа, поэтому необходимо рассматривать все связи элементов единого целого – текста [15].

Сохин Ф. А. также определяет связную речь, как развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [36].

Рассматривая речемыслительную деятельность с позиции уровневой организации и опираясь на исследования по развитию творческого мышления можно выделить задачи и продукты речемыслительной деятельности на каждом ее уровне.

Репродуктивный уровень предусматривает адекватное восприятие информации и ее четкую передачу. Продуктивный связан с решением интеллектуальной задачи и ее оречевления посредством создания связных высказываний различных жанров, различной сложности. Творческий уровень предполагает проявление личностной инициативы не только в решении, но и в постановке задачи. На репродуктивном уровне – речь детей преимущественно состоит из отдельных слов или словосочетаний или предложений из дву-трех слов. Продуктивный – это как правило развернутое связное высказывание, требующее построение предложений со сложными грамматическими и синтаксическими конструкциями. Творческий уровень предусматривает связную речь, состоящую из цепочки рассуждений [4,5].



### ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Особую группу в плане осуществления речемыслительной деятельности, требующую изучения и анализа составляют дети с нарушениями речи. Это обусловлено спецификой речевого расстройства. Имеющиеся у детей недостатки лексического, грамматического строя речи, связной речи, а также недостатки звуковой стороны речи обуславливают специфику протекания речевого и мыслительного компонента речемыслительной деятельности. Определенные особенности свойственным внеречевым процессам детей.

В исследованиях отмечается, что у детей с нарушениями речи отмечаются некоторые нарушения психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, аналитической деятельности, логических операций, представлений и т.д. [47].

При этом отмечается различие в проявлениях внеречевых процессов у детей с различными нарушениями речи. Так, исследования показывают, что мышление страдает в наибольшей степени при структурно-семантических нарушениях речи — алалии, препятствующей его развитию, и афазии, затрудняющей его проявление. При других дефектах речи мыслительные функции затрагиваются в меньшей степени и преимущественно со стороны формальных характеристик.

Мастюкова Е.М., изучая детей с общим недоразвитием речи, подчеркивала высокую полиморфность данной категории и высокую вариативность нарушений вербальных и невербальных функций, индивидуально-типологические различия их проявлений. «Каждой группе ОНР соответствует своя картина несформированности познавательной сферы, что объясняется зависимостью от выраженности и локализации органической и функциональной недостаточности центральной нервной системы» [29].



Взаимосвязь процессов мышления и речи выдвигает на первый план вопрос о первичности и вторичности нарушения этих процессов в структуре дефекта. Данный аспект подробно изучался в работах отечественных ученых, в частности при общем недоразвитии речи. Трауготт Н.Н., Левина Р. Е., Хватцев М.Е., Жукова В.С., Мастюкова Е.М., Гуровец Г.В., Усанова О.Н., Синякова Т.Н., Завгородняя А.С., Царгуш Л.Э., Фотекова Т.А., Ястребова А.В. и другие пришли к выводу, что в целом дети интеллектуально сохранны, а их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Подтверждением этого является сохранность познавательного интереса, достаточная развитость предметно-практической и трудовой деятельности при наличии своеобразия отдельных сторон мышления (несформированность некоторых понятий, замедленность мыслительных процессов, снижение самоорганизации и др. [20, 47].

Наиболее изученной в плане речемышлительной деятельности среди всех детей с нарушениями речи являются дети с общим недоразвитием речи.

В исследованиях детей с ОНР отмечается недостаточная устойчивость их внимания, сложности при распределении внимания. У части детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. [46].

Ковшиков В.А. и Элькина Ю.А. указали на зависимость эффективности мыслительного процесса в ходе решения проблемных ситуаций при создании соответствующих психологических условий. Так, они обнаружили, что нарушения эмоционально-волевой и мотивационной сферы, проявляющиеся преимущественно в психофизической расторможенности, реже - в заторможенности, а также в отсутствии устойчивого интереса к заданиям приводили к длительному включению в проблемную ситуацию, либо,



наоборот, к торопливости на начальном этапе выполнения заданий. При этом дети оценивали проблемную ситуацию поверхностно, не вникая в ее суть. Исследователями был зафиксирован отказ детей от выполнения работы из-за отсутствия интереса к заданиям или его быстрой потери [20].

Схожие данные были получены в исследовании Усановой О.Н. и Синяковой Т.Н. Авторы, констатируя неоднородность группы по проявлению речевого расстройства и по особенностям формирования познавательных процессов, отметили, что количественные показатели развития невербального интеллекта у этих детей колеблются преимущественно в пределах от нормы (от средних до низких ее показателей). Факторами, влияющими на процесс и результат мыслительной деятельности детей с ОНР, Усановой О.Н. и Синяковой Т.Н. были названы несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности [45].

Аналогичные проявления были получены и в других исследованиях, которые касаются системных речевых расстройств, прежде всего алалии и афазии. Калягин В.А. отметил, из-за недостаточной сформированности способности к самоорганизации дети с речевыми нарушениями чаще испытывают затруднения, чем их сверстники с нормальной речью при выполнении некоторых сложных заданий, требующих тщательного анализа многих компонентов проблемной ситуации, длительного напряжения, устойчивого внимания (исключение «лишней» фигуры, установление постепенно усложняющегося последовательного ряда фигур, образование понятий «транспорт», «люди», «предметы неживой природы», задания на установление последовательности из четырех картинок). Примечательным является то, что особенности мыслительной деятельности начинают проявляться у детей, начиная с пяти с половиной лет. До этого периода между детьми с алалией и детьми с нормальной речью не выявляется различий. [18].



Это, по всей видимости, свидетельствует о том, что при отсутствии коррекции речевого недоразвития, по мере возрастания роли речи в регуляции поведения и осуществлении операций мышления, а точнее речемыслительных операций, у детей начинают появляться сложности. Подтверждением этого является еще и то, что, по данным Калягина В.А., осуществление операций невербального образного и понятийного мышления со знакомыми предметами дети с экспрессивной алалией, как правило, не вызывает затруднений.

О большей сохранности у детей с моторной алалией невербального интеллекта по сравнению с вербальным свидетельствуют и результаты исследований других ученых.

Так, например, Гуровец Г.В. обнаружила, что у моторных алаликов при выполнении заданий на предметную классификацию картинок дети справлялись с легкими вариантами с конкретным объяснением и затруднялись при выполнении более сложной классификации, основанной на базе речи, абстрагирования. Характерным было и то, что сам процесс осуществления мыслительных операций, в данном случае классификации, осуществлялся детьми неравномерно и с недостаточной концентрацией внимания. Кроме того, используемые для классификации группы (обобщающие понятия) оказывались нестойкими. Кроме того, автор отметила, что при выполнении заданий на конструктивный праксис у детей выявлялась повышенная тормозимость, затруднения переключения, необходимость повторения побудительной инструкции для продолжения действий. Задания выполнялись с трудом из-за ограничения общих понятий [13].

Наличие особенностей осуществления мыслительных операций, требующих участия речи у детей с моторной алалией было выявлено и в работах Мартынова Р. И., Собонович Е.Ф., Фотекова Т.А. В исследованиях отмечается, что нарушение функционально-операционной стороны мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации,





исключения лишнего понятия и др.), а также замедленность и ригидность (тугоподвижность) мыслительных процессов, вызваны задержкой речевого развития. Фотекова Т.А. указала, что несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого дефекта [48].

В целом учеными отмечается, что при алалии своеобразно формируется речевое мышление, для которого необходимы полноценные языковые обобщения: бедность логических операций, снижение способности к символизации, обобщению, абстракции, требующих участия речи. Проявляется это снижением уровня обобщений в игровых действиях, несформированности ролевого поведения, навыков совместной (особенно сюжетно-ролевой) игры.

В плане изучения особенностей речемыслительной деятельности детей с нарушениями речи интерес представляет исследование Самойленко Е.В. [40]. В данной работе автором представлены результаты трех серий заданий. Первая серия экспериментальных заданий была направлена на изучение внеречевых процессов. В ходе данных заданий детям было необходимо выявить лишнюю картинку в серии тематических картинок; выделить незначительные отличия в изображениях одного и того же предмета при последовательном рассмотрении двух картинок; выбрать два одинаковых изображения при рассматривании нескольких идентичных; угадать предметы по их деталям.

Полученные результаты позволили автору констатировать, что у детей с ОНР снижена способность к обобщению и анализу наглядного материала, восприятия целостности предмета. Кроме того для детей были свойственны недостаточная сформированность умения абстрагироваться, выделять общие свойства предметов, зрительно сопоставляя их.

Вторая серия экспериментальных заданий оценивала состояние лексико-грамматического строя речи детей и строилась на базе слов, предложений, текстов. Она включала пробы на сравнение двух предметов;



верификацию предложений; составление предложений из слов в начальной форме; дополнение предложений пропущенными предлогами; понимание сложных логико-грамматических конструкций; понимание прочитанного текста.

Данная серия заданий обнаружила, что у детей снижена критичность мышления, внимание, способность соотносить услышанное с адекватной действительностью. Так, дети плохо владели умением обосновывать свои суждения.

Третья серия экспериментальных заданий осуществляла проверку сформированности фонематического анализа и синтеза у детей на уровне звукового состава слов. Она состояла из проб на определение гласного (согласного) звука в начале, середине и конце слова; на составление слова из слогов. Выполнение заданий этой серии показало, что у старших дошкольников с ОНР низкий уровень сформированности фонематического восприятия и звукового анализа и синтеза.

Полученные данные позволили Самойленко Е.В. констатировать, что наиболее сложным для данной категории детей является осуществление мыслительных операций на основе речевого материала. Задания, связанные с осуществлением наглядно-действенного мышления являлись для детей более доступными. Анализ полученных результатов позволил автору установить, что дошкольники с ОНР к старшему возрасту не достигают необходимого уровня речевой готовности и сформированности мыслительных процессов [40].

Соботович Е.Ф., исследуя мышление у детей с моторной алалией, констатировала, что овладевая приемами логического мышления и осуществляя перенос полученных знаний, установление причинно-следственных связей, умозаключения, абстракции и обобщения у них отмечается более низкий уровень обобщения, недостаточная гибкость и динамичность мышления, замедленный темп усвоения тех или иных закономерностей, недостаточная осознанность, доказательность мышления



[42]. В качестве основной причины этих нарушений Собонович Е.Ф. указала глубокую языковую неполноценность. Однако автор, рассматривая причины указала и на нарушения при выполнении невербальных проб. Интеллектуальную недостаточность этих детей, по ее мнению, определяют три фактора: 1) вторичное недоразвитие интеллекта; 2) замедленный темп психического развития; 3) избирательная недостаточность отдельных психических функций.

Глухов В.П. выявил, что наибольшие трудности для детей с общим недоразвитием речи представляют задания, результат выполнения которых во многом зависит от наличия способности предвосхитить развитие ситуации, представленной в наглядном плане. В результате комплексного анализа Глуховым В. П. было обнаружено, что недостаточная связность и информативность текстовой продукции старших дошкольников с ОНР обусловлена тем, что эти дети не умеют подвергать анализу предмет речи и осуществлять выделение основных компонентов его предметного содержания. В результате ребёнок оказывается неспособен составить план речевого высказывания и удержать в памяти программу сообщения [10].

Леханова О. Л. также указала на то, что у детей с речевым недоразвитием отмечаются отсутствие её смысловой целостности и структурированности; недостатки передачи логических звеньев сюжета; смысловое несоответствие и незавершённость сюжета, когнитивная слабость и десементированность речевой продукции [26].

Четверикова Т. Ю., рассматривая речемыслительную деятельность в аспекте решения задач, указывала на сложности решения детьми с ОНР как собственно речевой, так и творческой задачи при продуцировании сложного синтаксического целого. Данные сложности являются характерными, по наблюдениям Четвериковой Т.Ю. даже при использовании в ходе решения речемыслительных задач различных вербальных опор в виде лексических единиц, словосочетаний, словесного плана из вопросительных или



повествовательных предложений, а также целого фрагмента текста – его начала или конца [51].

Анализируя состояние речемыслительной деятельности детей с нарушениями речи, можно констатировать особенности осуществления каждого ее компонента: мотивационный, содержательный и процессуально-творческий.

Содержательный компонент отражает уровень владения дошкольником речью. То, как дети используют собственные знания, закреплённые в языковом сознании в виде понятий и их образов. Данный компонент включает такие показатели, как точность, правильность (смысловая, грамматическая, и т.д.) последовательность, и объём высказываний, то есть то насколько правильно и «полно» говорит ребёнок [14].

В исследовании Сяткиной О.Е. на основании проведенного анализа были выделены в качестве основных следующие особенности речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня: ограниченный словарный запас (к 5-летнему возрасту в количестве 2,5-3 тысяч слов), наличие лексических трудностей, связанных со знанием и называнием: частей предметов, сложных глаголов, приставочных глаголов, антонимов, относительных прилагательных, ошибки в грамматическом строе: в употреблении предлогов, в построении предложений, фонетические ошибки: неверное произношение звуков, близких по звучанию, искажение слоговой структуры слов и звуконаполняемость слов, невозможность повторения ряда слов близких по звучанию, трудности рассказа по памяти и в творческом пересказе [43]

Важным представляет факт, что влияние речевого недоразвития на осуществление ими мыслительных операций сохраняется. По данным Власенко И.Т. это, например, проявляется при необходимости опосредствованного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности выполнения такого задания связаны с недостаточной



сформированностью у этих детей механизма внутренней речи при переходе речевых конструкций в мыслительные и наоборот.

#### **ГЛАВА 4. АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯ РЕЧИ**

Вопросы формирования речемыслительной деятельности детей в ходе коррекционной работы относятся к числу наиболее актуальных проблем современной логопедической науки и практики, и их решение имеет ключевое значение для преодоления речевого дефекта [55, 57].

Формирование речемыслительной деятельности, а соответственно и успешность осуществления коррекции нарушений речевого развития неразрывно связаны с реализацией принципа активности.

Подтверждением этого являются многочисленные исследования в психологии и педагогике, которые обнаружили зависимость эффективности процесса усвоения от собственной интеллектуальной активности обучающихся, организуемого и управляемого педагогом. Особенно четко проявилась эта зависимость в экспериментальном исследовании Гебоса А. И. [9]. В этом исследовании на материале программированного обучения психологии были оценены четыре основных типа учебных заданий, обеспечивающих различную интеллектуальную активность учащихся. Данные задания для выполнения были предложены разным группам детей. Полученные результаты показали, что учащиеся наибольший процент усвоения был зафиксирован у группы, для обучения которой использовались проблемные методы. А наименьший у детей, осваивавших учебный материал при выполнении заданий, вызывающих минимальную активность и требовавших скорее работы памяти, чем мышления.

В связи с этим представляется необходимым тщательное изучение вопроса активизации речемыслительной деятельности с целью определения педагогических условий, при которых ее формирование протекает наиболее эффективно.



Активизация речемыслительной деятельности – это процесс, направленный на достижение мыслительной и речевой активности, осуществляемой при поддержке, мотивировании, руководстве и контроле со стороны педагога и нацеленный на скорейшее и успешное достижение планируемого результата обучения.

С позиций деятельностного подхода Леонтьева А.Н., формирование речи и мышления происходит в деятельностном опосредовании. Как и любая деятельность, речемыслительная деятельность имеет сложную структуру, в нее входят этапы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля. Необходимым компонентом осуществления речемыслительной деятельности является решение какой-либо вербальной задачи, которая в процессе общения дополняется еще и коммуникативной задачей, реализующей коммуникативное намерение говорящего, то есть речемыслительные операции развертывается как процесс решения задачи, в которой выделяются условия и требования. Задача должна быть не только понята субъектом, но и принята им, т.е. соотнесена с потребностно-мотивационной сферой личности [25].

Согласно положениям теории Леонтьева А. А. «единичный акт деятельности есть единство все трех ее сторон (или фаз). Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [24]. Действия и операции являются основными структурными компонентами деятельности. Кроме того, успешная, эффективная реализация деятельности (и входящих в ее состав действий и операций) во многом определяется навыками и умениями.

Согласно Рубинштейну С.Л. [38]: «Каждое самое простое физическое действие человека является психологическим актом. Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется».



Все это позволяет рассматривать вопрос активности ребенка в деятельности в тесной связи с мотивацией, обоснованной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам [41].

Рубинштейн С.Л. указывал на роль мотивации в интеллектуальной активности «проницательному уму многое проблематично; только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем; все представляется само собой разумеющимся лишь тому, чей разум еще бездействует» [38].

Исследования Поддьякова Н.Н., Парамоновой Л.А., Князевой О.Л. и других показали, что развитие речемыслительной деятельности у детей происходит в процессе систематического решения задач проблемного характера, требующих трансформации старых способов или изобретения новых [32,33]. Ключевое значение, по мнению Селевко К.Г., здесь имеет создание проблемной ситуации, требующей анализировать объекты и явления окружающей действительности с разных точек зрения, находить несколько ответов на один и тот же вопрос, делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты и т.д. [41].

При традиционной практике обучения получение информации не всегда носит проблемный характер и часто не требует мыслительных усилий по обработке, сопоставлению полученных сведений. Главным становится осуществление деятельности на базовом - репродуктивном уровне – воспринять, понять и передать информацию. Причем зачастую детям предлагается готовое содержание и форма. От них требуется только запомнить и повторить. Длительное осуществление выполнения заданий репродуктивного уровня приводит к снижению мотивации выполнения заданий.

Наши исследования и исследования других авторов показывают, что осуществляя подбор содержания и формы восполнения пробелов в формировании звуковой и смысловой сторон речи, развития



коммуникативных навыков у детей следует предусмотреть быстрый переход от заданий базового – репродуктивного уровня, к заданиям – продуктивного и творческого уровней. В соответствии с обозначенным выше, следует подбирать задания, которые отражают существенные характеристики речемыслительной деятельности, ее направленность на глубокое изучение объектов окружающей действительности, выявление их особенностей и характеристик, мысленное установление связей с другими объектами, понимание этих связей, объяснение результатов и прогнозирование последствий. Иными словами задания, предъявляемые детям должны предусматривать осуществление различных речемыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) и их вербализацию.

Важным при этом является обеспечить детям не просто тренировку уже сформированных умственных навыков (репродуктивное мышление), а именно ставить задачи, требующие поиска, создания, конструирования средств, что требует продуктивного, творческого мышления. К таким творческим задачам относятся задачи с поставленной целью и отсутствием средств для ее достижения [35].

Французский математик Адамар Ж., изучавший мыслительный процесс ученых, выделил пять стадий мышления, которые можно соотнести и с речемыслительной деятельностью: 1) столкновение субъекта с чем-то таким, что не соответствует обычному представлению; 2) формулировка задачи; 3) стадия пробы решений посредством активации человеком его личного опыта решения подобных задач на предмет поиска общих черт, которые помогли бы разрешить возникшее противоречие; 4) фаза открытия или своего рода «инсайт», т.е. внезапное нахождение решения, озарение, которое станет отправной точкой для реализации целого ряда вторичных задач; 5) фаза проверки в соотнесении решения с гипотезой.

Экспериментальные исследования Леонтьева А. Н. [23] и Рубинштейна С. Л. [37] и их учеников убедительно показали необходимость рассмотрения





процесса мышления, а в нашем случае речемышления, прежде всего как процесса решения проблем.

Рассматривая процесс активизации речемыслительной деятельности с позиции решения проблемных задач, можно выделить несколько его значимых аспектов: внутренняя направленность субъекта на достижение цели, поиск ответа на вопрос и решение задачи, осознанность и поиск необходимого для решения задачи, выделение и осознание отношения элементов структуры задачи, исследование и сопоставление наличных фактов с личным опытом, раскрытие невидимой связи и отношения между объектами на основании ощущений и восприятий.

Курчатова Н.Ю., понимая под педагогической системой активизации речемыслительной деятельности целенаправленную деятельность педагога и учащихся, где последние являются полноценными субъектами педагогического процесса, выделяет в качестве ее компонентов: мотивационно-целевой, содержательно-социализирующий, организационно-технологический, результативно-диагностический и продуктивно-рефлексивный, предусматривающие наличие цели, задач, содержания, методов, средств и форм взаимодействия педагога и ребенка, а также результаты, которые должны быть достигнуты [21. 22].

Все компоненты предлагаемой ею системы подчинены одной цели – повышению уровня активизации речемыслительной деятельности и имеют три задачи: познавательно-систематизирующую, реализационно-практическую и продуктивно-творческую.

Познавательно-систематизирующая задача предусматривает систематизацию, обобщение ранее полученных знаний, умений, навыков и опыта, восприятие и усвоение теоретического материала, ведущего к расширению и уточнению основных понятий теоретической базы речемыслительной деятельности.

Содержание реализационно-практической задачи составляет реализация полученных знаний на практике, овладение умениями и



навыками, необходимыми для осуществления речемыслительной деятельности, получение опыта их применения и продуктов речемыслительной деятельности по образцу.

Продуктивно-творческая задача позволяет достичь вершин речемыслительных умений, области высших проявлений духовного мира. Она требует обобщения и систематизации полученных знаний, умений, навыков и опыта в индивидуальных творческих продуктах речемыслительной деятельности и способствует самосовершенствованию, самоконтролю, самореализации детей.

Роль педагога при этом заключается в поддержке постоянного творческого поиска, нестандартных решений, форм и т.д. [21. 22].

Савенков А. И. в рамках анализа основ исследовательского подхода к обучению определял роль педагога как ключевую в формировании и развитии умений решать исследовательские задачи [39].

Важно отметить, что роль педагога в развитии речемыслительной деятельности детей с нарушениями речевого развития заключается не в подсказке вариантов, способов и источников получения информации, а в структурировании последовательности решения ребенком проблемной ситуации и представления ее результата в речевой форме.

В зависимости от уровня владения речевыми средствами в ходе занятий должно быть предусмотрено нарастание объема и сложности высказываний детей, а также заданий, имеющих в качестве центрального ядра речевую задачу.

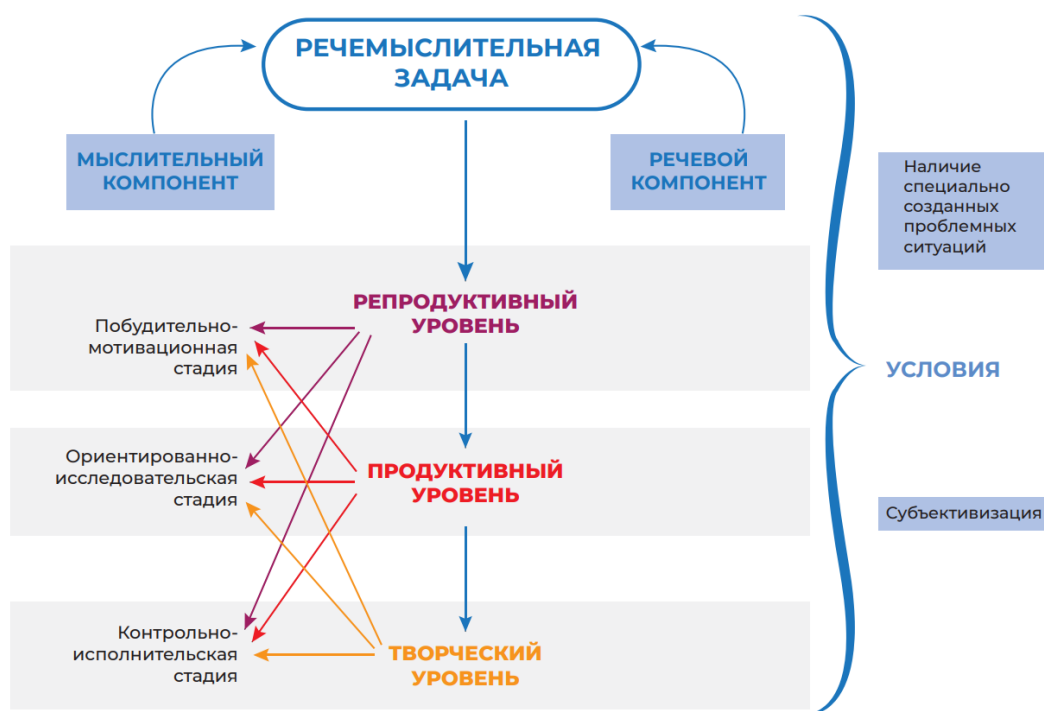
Выстраивая процесс коррекции речевого недоразвития как процесс формирования речемыслительной деятельности, должно быть предусмотрено последовательное совершенствование мыслительного и речевого компонента.

Схематически структурные компоненты процесса формирования речемыслительной деятельности представлено на Рис. 1.



Рис. 1 Формирование речемыслительной деятельности

## РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



Опираясь на исследования Бессоновой Т.П., Ястребовой А. В. [55, 56, 57,58], мы считаем искомым показателем речемыслительной деятельности, а также процесса коррекции речевого недоразвития развитие и совершенствование связного высказывания, содержащего суждения и умозаключения. Необходимым условием его формирования является применение в логопедической практике заданий, предусматривающих совершение речемыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, конкретизации, абстрагирования.

Последовательность предлагаемых детям заданий должна предусматривать последовательный переход от заданий репродуктивного к продуктивному и творческому уровням. Ключевое значение в выстраивании работы над данными заданиями имеют вопросы учителя-логопеда, которые должны подводить детей к решению проблемной задачи, в случае логопедической работы открытия принципов объединения слов по



смысловым, грамматическим, фонетическим признакам, анализа частей слов и предложения и т.д. Лексическое содержание заданий должно определяться тематикой программы логопедической работы.

Ниже представлены примеры таких заданий.

### ПРИМЕРЫ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ

Рассмотри и назови картинки (перед ребенком изображения *легкового автомобиля, троллейбуса, самосвала, цистерны, трамвая, грузового автомобиля, автобуса, вертолета, самолета, ракеты, корабля, лодки, катера*). Как назвать эти предметы одним словом? Какой транспорт ты видишь на рисунках? Раздели его на три группы. Объясни свой выбор. Дай название каждой группе. Скажи на чем и где люди ездят на наземном транспорте? Ответь, на чем и где люди летают (плавают)?

Рассмотри рисунки (перед ребенком изображения: *белка выглядывает из норы, лиса сидит на дереве, собака плавает в аквариуме, рыба лежит в конуре, лошадь спит в берлоге, медведь стоит в конюшне*) и скажи, что перепутал художник. Исправь ошибки: расскажи, кто и где должен жить.

Рассмотри картинки (перед ребенком изображения *человека вышедшего из самолета, машины, вагона, магазина, трамвая, дома*). Откуда выходят люди и около чего они стоят? Подбери прилагательные (словопризнак) к каждому предмету, отвечая на вопросы: Какой? Какая? Составь словосочетания по картинкам.

Внимательно посмотри на рисунки (перед ребенком на листе в произвольном порядке нарисованы *ведро, гвоздь, ножницы, банка, стакан, кувшин, платье, костюм, фартук, мороженое, сметана, сыр, шарик, шина, ластик, деревянный дом, табурет, деревянная ложка, книга, альбом*). Какие предметы на них изображены? Расскажи, из чего сделаны эти предмета. Составь пять словосочетаний по картинкам.



Рассмотри и назови предметы в рамочках (в рамочках нарисованы предметы: в первой - колбаса, сыр, хлеб, сыр; во второй – сумка, ремень, сапоги, куртка; в третьей - стул, стол, шкаф, табурет; в четвертой - платье, юбка, сарафан, рубашка; в пятой - шуба, меховая шапка, воротник, варешки). Расскажи, из чего сделан каждый предмет. Назови предметы в первой, третьей, четвертой рамочке общим словом.

Рассмотри картинку (перед ребенком рисунок на котором изображены лес с соснами, елками, дубами, березами, кленами, тополями, ивами, кустами, под деревьями грибы, ежа с ежатами, зайчат, на дереве белки). Что ты на ней видишь? Докажи, что это лес. Рассмотри картинку и скажи чего и кого много в лесу?

Рассмотри рисунки (изображения большого и маленького волков). Что на них изображено? Чем отличаются эти изображения? Почему ты так думаешь? Назови общую часть во всех словах. Назови в словах буквы или сочетания букв, которые ты слышишь после общей части. Какое слово надо использовать, чтобы показать большой размер волка. Послушай слова: домище, носище. Объекты, какого размера они обозначают? Подумай, что общего между словами волчище, носище, домище.

Рассмотри рисунки слева (на рисунке попеременно нарисованы сад, садик, дом, домик, стол, столик, кот, котик, комод, комодик, самолет, самолетик, билет, билетик, торт, тортик). Назови их. Найди их пары и соедини линиями. Подумай, чем отличаются изображения? Назови каждую пару слов. Найди общую часть в каждой паре. Назови в словах буквы или сочетания букв, которые ты слышишь после общей части. Какое слово надо использовать, чтобы показать меньший по размеру предмет в паре? Подумай, что общего между словами:

СЛОНИК

КУСТИК

ДОМИК

СТОЛИК



КОТИК  
КОМОДИК  
САМОЛЕТИК  
ТОРТИК  
БИЛЕТИК

Послушай и повтори слова. Найди в них спрятавшиеся слова. Назови количество слогов в каждом слове.

ЗУБР  
КРАБ  
БРАК  
ВОКРУГ  
ВДРУГ  
ДОРОЖКИ  
ГОРОШИНА  
ДОЧУРКА  
ТРУБАЧ  
ХИТРОСТЬ  
ДРАМА  
КРАПИВА  
ГРОЗА  
ГИТАРА  
ПОВЕРХНОСТЬ

Повтори слова. Объясни значение каждого слова. Скажи сколько в каждом из них слогов. Составь словосочетание с каждым словом.

ЖАВОРОНОК  
КРОВЕЛЬЩИК  
ВЫЗДОРОВЕТЬ  
ЗАВТРАШНИЕ  
СПРАВОЧНИК  
СМОРОДИНА



ЗДОРОВАТЬСЯ  
СТРОЕНИЕ  
СТРОИТЕЛЬСТВО  
ВСКАРАБКАТЬСЯ  
ПОГОВОРКА  
ГОСУДАРСТВО  
ПРОИЗВОДСТВО

В завершение необходимо отметить, что применение на занятиях с детьми с нарушениями речевого развития заданий проблемного, поискового характера способствует не только развитию речемыслительной деятельности, но и лучшему усвоению речевого материала за счет активной роли в процессе освоения речевых средств самими детьми.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Белова-Давид, Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. - М.:Владос, 2010. - 166 с.
2. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко; НИИ дефектологии АПН СССР. - Москва: Педагогика, 1990. - 183,[1] с.
3. Ворошилова Е. Л., Лазаренко О. И. Говори, играй, думай [Текст] - Москва : Творческий центр Сфера, 2012. - 32 с.
4. Ворошилова Е. Л. Коррекция заикания у дошкольников.- Москва: ООО «ТЦ Сфера», 2012.
5. Ворошилова Е.Л. Оценка контента заданий используемых в логопедической практике для развития речемыслительной деятельности детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023 № 1.- С.32-40.
6. Ворошилова Е.Л., Дымкова А.Ю. Коррекционно-развивающая работа по совершенствованию потенциальных понятий у младших школьников с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020 № 4.- С.14-26.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996. С. 306–359.
8. Гальскова, Наталья Дмитриевна. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. — Москва : КНОРУС, 2017. — 390.
9. Гебос А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении) [Текст] / А. И. Гебос ; Бельцкий гос. пед. ин-т им. А. Руссо. - Кишинев : Штиинца, 1975. - 104 с.; 20 см.
10. Глухов В. П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным





недоразвитием речи // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 90–93.

11. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. - М.: Лабиринт, 2003. 320 с, с илл. - (Филологическая библиотека).

12. Горонина Т. П. Формирование речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, осложненным дизартрией: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Горонина Татьяна Петровна - Минск, 2020

13. Гуровец Г. В. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих моторной алалией [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (13.00.03) / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. - Москва : [б. и.], 1974. - 25 с.

14. Жекина Л. В. Содержательный компонент речемыслительной деятельности дошкольников [978-5-7883-1766-3\\_2022-105-109.pdf \(ssau.ru\)](https://ssau.ru/978-5-7883-1766-3_2022-105-109.pdf)

15. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М.: Наука, 1958. 370 с, с. 21

16. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: ЛИТУР, 2000. - 320 с.

17. Завгородняя А.С. К вопросу о характеристике детей -дошкольников с диагнозом моторная алалия//Очерки по патологии речи и голоса. Под ред. С.С. Ляпидевского. -М.: Просвещение, 1967, вып. 3.

18. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова - М.: Академия, 2006. — 320 с.)

19. Каширская, Е.В. Типы речемыслительной деятельности студентов - будущих психологов [Текст] /Е.В. Каширская //Вестник Череповецкого государственного университета. - Череповец: ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет».-2012.-№2(38). - Т. 1 - С. 153- 156.

20. Ковшиков В. А.Экспрессивная алалия. — М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. — 96 с.



21. Курчатова, Н. Ю. Педагогическая система активизации речемыслительной деятельности старших школьников / Н. Ю. Курчатова // Известия Саратовского университета: новая серия. – Саратов : Изд-во СГУ, 2009. – Вып. 3. – Том 9. – С. 95-99.
22. Курчатова, Н.Ю. Педагогические условия активизации речемыслительной деятельности старших школьников: на примере русского языка и литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Курчатова Наталия Юрьевна; [Место защиты: Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского]. – Саратов, 2010. – 20 с. – Текст: непосредственный.
23. Леонтьев А. Н. Опыт экспериментального исследования мышления. М., 1954
24. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -- М.: Смысл, 1997. - 287 с.
25. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
26. Леханова О.Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2008. №3. С. 157 -165.
27. Лурия А. Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской. - М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
28. Мартынова Р. И. Основные формы расстройств речи у детей (дислалии и дизартрии) в сравнительном плане с позицией комплексного подхода [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (732) / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. - Москва : [б. и.], 1972. - 20 с.
29. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. [Текст] / под ред. А.Г. Московкиной. - М.: Классике Стиль, 2003. - 320 с.
30. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. Вопросы психологии. №4 - М., 1982.



31. Основы теории и практики логопедии/ Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967
32. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006
33. Поддьяков Н.Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981(а). С. 207-211.
34. Поддьяков Н.Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников. М.: Центр "Дошкольное детство" им. А.В.Запорожца, 1998.
35. Психология мышления: Хрестоматия / Под. ред. Ю. Гиппенрейтер, В. Спиридонова, М. Фаликман, В. Петухова. М., 2008
36. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1979. — 223 с, ил., 4 л. ил.
37. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958
38. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
39. Савенков А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. - Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. -32 с.
40. Самойленко Е.В. , Н.Н. Лихачева. Формирование речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи// Приволжский научный вестник? № 12-4 (40) – 2014- С.88-90.
41. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. М., 1998. - 354 с.
42. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Собонович. -М. : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
43. Сяткина, О.Е. Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи III уровня [Электронный ресурс] / О.Е. Сяткина // Наша



сеть : соц. сеть работников образования. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2017/04/10/osobennosti-rechevogo-razvitiya-detey-s-obshchim-nedorazvitiem>. – 29.04.2020.

44. Трауготт, Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами [Текст]: методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2005. - 29 с.

45. Усанова, О.Я. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи [Текст] / О.Я. Усанова, Т.Я. Синякова. – М., 1982.

46. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 204 с.

47. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. – М.: Просвещение, 1993. – 178 с.

48. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи у младших школьников М.: Аркти, 2000. 55 с.

49. Хватцев, М.Е. Логопедия [Текст] / М.Е. Хватцев. - М.: Аст, 2002. - 258 с.

50. Царгуш Л.Э. Пути развития познавательной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. - Москва, 1986. - 176 с.

51. Четверикова Т. Ю. Школьники с тяжёлыми нарушениями речи как читатели // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 80–87. – URL: <http://ekoncept.ru/2017/470140.htm>.

52. Четверикова Т. Ю., Кузьмина О. С., Сорокин А. Д. Частные методики коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: метод. пособие. – Омск: БОУ ДПО ИРООО, 2010. – 52 с.



53. Чиркина, Г.В. Проблема обучения дошкольников с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей [Текст] / Г.В. Чиркина // Научный журнал Курского государственного университета. - 2012. - № 2.
54. Юсупова, Г.Х. Особенности личностного развития 100 дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Г.Х. Юсупова. – Н. Новгород. – 2003. - 30 с.
55. Ястребова А.В. Как помочь детям с недостатками речевого развития: пособие для учителя / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. - [2. изд., испр. и доп.]. - Москва : АРКТИ, 1999. - 83, [1] с.
56. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. — М.: Просвещение, 1984
57. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. - М.: АРКТИ, 2007. - 360 с.
58. Ястребова, А.В., Логопедическая помощь учащимся общеобразовательных школ [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. // Дефектология. - 1994. - № 1. - С. 30-37.
59. Яцышина К.А., Пащенко Е.В., Отева Н.И. Исследование речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Вестник Шадринского государственного педагогического университета, 2020. № 2. С. 198-202.