

**Егорова Наталья Юрьевна,**  
магистрант ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; учитель-логопед МБОУ «СОШ № 11», г. Бердск  
[egonovan@mail.ru](mailto:egonovan@mail.ru)



**Механизмы усвоения и возможные пути развития смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как одного из важнейших компонентов инклюзии**

**Аннотация.** В статье отражена связь инклюзии, коммуникации и смысловой стороны речи, представлены основные механизмы усвоения смысловой стороны речи в онтогенезе. Проведён анализ различных подходов к данной проблеме, сделаны соответствующие выводы. Отражены возможные пути преодоления нарушений понимания речи, основанные на опыте и наблюдениях в процессе педагогического эксперимента.

**Ключевые слова:** смысловая сторона речи, фразеологизмы, онтогенез, вторичные наименования, семантика, семантические поля, коммуникация.

**Раздел:** (01) отдельные вопросы сферы образования.

На данном этапе развития образования нельзя не уделять внимания инклюзии. Уже в каждом детском саду, в каждой школе есть воспитанник или обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). На наш взгляд, многие вопросы, касающиеся данного направления, уже разработаны, и лишь одно, довольно важное, остаётся недостаточно освещённым – это коммуникация.

Эффективная коммуникация невозможна без осмысления передаваемой информации. Как же происходит усвоение смысловой стороны речи в онтогенезе? Какие этапы необходимо пройти, чтобы овладеть соответствующими навыками? Какие особенности характерны для детей с общим недоразвитием речи? Какую коррекционно-логопедическую работу проводить в данном направлении? На все эти вопросы было решено найти ответы.

Л. С. Выготским отмечается, что каждое слово вступает в сложную структуру связей и становится центром семантической сети, актуализируя при этом определённые «семантические поля». Ребёнком сначала усваиваются слова с конкретным значением, которое можно увидеть наглядно, позже форма значения и обобщения закономерно изменяется, усложняется [1].

Но при этом нельзя считать, что слово является только «ярлыком», который обозначает отдельный предмет, качество или действие. Семантическая структура слова намного сложнее.

Слово может указывать на какой-либо предмет, а также обязательно приводит к появлению ряда дополнительных связей, включающих в себя некоторые части близких к ним слов. Слово становится центром для обширной сети вызываемых им образов и связанных с ним других слов, которые участники речевого взаимодействия задерживают, чтобы из всей сети значений выбрать необходимое в данном случае значение (денотативное).

Так, А. Р. Лурией отмечается, что слово приобретает самостоятельную предметную отнесенность только к середине или ближе к концу второго года жизни. На ранних этапах развития речи слова у детей имеют несколько аморфную структуру и размытое значение [2].

В ходе овладения языком, отмечают Д. Слобин, Дж. Грин, дети, основываясь на собственном речевом опыте и воспринимая речь окружающих, вырабатывают свои

собственные стратегии, строят определённые языковые модели. Они примеряют и применяют различные речевые конструкции в различных ситуациях общения, подыскивая правильные варианты, принятые в обществе [3]. В литературе такое поведение называют «словотворчеством».

Г. П. Антонова, И. П. Антонова отмечают, что логика зависимости предметных действий открывается ребёнком в процессе становления ведущей деятельности и переносится им в дошкольном возрасте на логику построения мыслительных операций и на процесс овладения языком [4].

Образность же языка формируется по мере овладения действительностью. На ранних этапах понимание вторичных наименований (метафор, эпитетов, фразеологизмов, сравнений и так далее) для ребёнка предметно и подчинено логике воспринимаемого объекта, его внешним, чувственно воспринимаемым характеристикам. И только позднее, к старшему дошкольному возрасту, ребёнок подходит к речевому пониманию значения средств образной выразительности.

А. Р. Лурия писал о том, что в дошкольный период полное понимание вторичных наименований ещё недоступно ребёнку, оно только начинает формироваться, поскольку именно в это время начинается переход к качественно новому уровню мышления – образному восприятию мира [5].

Отсюда можно заключить, что механизмы усвоения смысловой стороны речи тесно связаны с развитием мышления.

Н. Н. Поддьяков указывает, что на основе наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста начинает формироваться словесно-логическое мышление, оно дает возможность решения обширного круга задач, усвоения определённых научных знаний [6].

Актуализация вторичных наименований детьми (на различных этапах онтогенеза) происходит следующим образом: сначала усваиваются простейшие формы вторичных наименований, затем – устойчивые словосочетания, обладающие высокой степенью переноса значения (метафоризацией). Сначала появляется сравнение (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев). В три года дети уже используют олицетворения. Овладение фразеологизмами начинается несколько позднее: к четырём годам начинается усвоение простых по семантике конструкций, в шесть-семь лет в речи детей встречаются словосочетания с более высокой степенью метафоризации.

Таким образом, прежде чем полностью и во всём многообразии овладеть сложной системой связей, в которую включены все слова, словосочетания и более сложные образования, такие как олицетворения, сравнения, эпитеты, фразеологизмы, метафоры, необходимо пройти ряд ступеней по овладению смысловой стороной речи, причём переход с одной ступени на другую неразрывно связан с развитием мышления. От более простых форм мышления к сложным: от предметно-деятельностного к абстрактному и наглядно-образному, а от них, на более поздних этапах, к словесно-логическому.

Вышеперечисленные механизмы овладения смысловой стороной речи характерны для детей с нормальным речевым развитием. При общем недоразвитии речи этот процесс происходит несколько иначе.

Современный аспект проблемы овладения коммуникацией рассматривается в работах Л. В. Ковригиной, где автор отмечает, что существуют определённые различия в освоении языковой компетенции у детей с нормальным уровнем речевого развития и с нарушениями речи [7, 8].

Согласно В. П. Глухову, у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности составления сложных и развернутых высказываний, а также их оформления в речи: нарушение связности и последовательности изложения, пропуски значимых для смысла частей [9].

Часто у детей с общим недоразвитием речи отмечают несформированность семантической структуры слова: недостаточность развития обобщения и абстракции, семантического и тематического отбора слов для построения высказывания. При овладении вторичными наименованиями также наблюдается искажение смысловой структуры образного выражения, сужение сферы его применения.

Согласно исследованиям Е. В. Белобородовой, существует ряд факторов, негативно влияющих на овладение средствами речевой выразительности младшими школьниками с общим недоразвитием речи: значительные затруднения в выявлении скрытого смысла вторичных наименований, нарушения организации семантических полей, недостаточная автоматизация в речи данных конструкций, а также неумение правильно их применять в соответствии с ситуацией [10].

В исследованиях Т. А. Фотековой отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи чаще всего оказываются сформированы основные предпосылки для полного развития основных мыслительных действий, но, тем не менее, наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления, без специально организованного обучения возникают трудности в овладении систематизацией и классификацией, анализом, сравнением, синтезом, выбором лишнего понятия и составлением вывода по образцу. Недостатки наглядно-образного мышления могут иметь первичный характер и зависеть от недоразвития или нарушения теменно-затылочных областей коры головного мозга [11].

Пассивный словарь характеризуется полным незнанием значений большого количества слов, неточным пониманием некоторых слов или изменений их значения, выражаемых флексиями. Возникают трудности в различении некоторых морфологических элементов, которые выражают значения числа и рода, затруднено понимание логико-грамматических структур, выражающих связь причины и следствия, пространства и времени.

У детей с общим недоразвитием речи на процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и наиболее часто нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют различные стойкие смысловые нарушения, которые могут проявляться ограничением словарного запаса, расхождением объемов активного и пассивного словаря, неточным или неверным употреблением слов, а также многочисленными вербальными парафазиями.

Смысловые нарушения речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи большинство авторов связывают с недостаточностью развития различных психических процессов, особо ими выделяется мышление.

Основываясь на разработках Э. П. Коротковой, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, Е. А. Флёриной, мы сделали вывод, что развитию смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста способствует художественная литература (сказки, стихи, рассказы). Кроме непосредственного чтения произведений, необходимо обсуждать прочитанное, рассматривать иллюстрации, выполнять творческие задания (рисовать, придумывать конец или начало историй, разыгрывать спектакли), учиться задавать вопросы, составлять предложения со словами, значение которых следует запомнить. Форм работ в контексте ознакомления с литературным произведением довольно много, их выбор зависит от задач, которые будет преследовать педагог.

В качестве средства формирования пассивного и активного словаря Э. П. Короткова рассматривает художественную литературу. Она предлагает для полноценного

усвоения материала произведений (понимания прочитанного) чтение коротких рассказов, включающее в вопросах слова из текста, указания к припоминанию пропущенных ребенком конструкций, выборочное чтение отрывков из этих рассказов [12].

О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной отмечается, что при ознакомлении с литературным произведением у обучающихся формируется эмоциональный отклик именно на образное содержание произведений. Данная положительная реакция впоследствии влияет на построение связных высказываний и на желание использовать образные средства в активной речи [13].

В своих трудах Е. А. Флёрина рассматривала использование художественной литературы как средства развития речи и эстетического воспитания. Она особо подчеркивает роль художественного слова как источника обогащения детской речи новыми словами и словесными конструкциями. Е. А. Флёрина выделяет два основных условия, которыми необходимо руководствоваться при выборе художественного произведения для обучающихся: художественная литература должна оцениваться со стороны идейно-смыслового, воспитательного значения; при выборе художественного произведения должен стоять вопрос о доступности языка [14].

О. С. Ушакова и Е. М. Струнина отмечают, что каждое из занятий по литературному чтению должно знакомить детей не только с содержанием, но и с художественной формой произведения, нужно особо обращать их внимание на образные слова и выражения, характеристику персонажей, их настроение и диалоги, описание мимики и жестов героев, а также включать творческие задания. После чтения произведений обучающиеся должны отвечать на вопросы, выясняющие, как они поняли содержание, необычные слова, насколько оценка героев совпадает с представлениями самих детей [15].

Кроме того, необходима работа, направленная на самостоятельное творчество детей: составление рассказов на заданную фразу, описание ситуации, при которой можно использовать ту или иную речевую конструкцию.

Особое место должно занимать словесное творчество в разных видах художественной деятельности, которое способствует развитию мышления и смысловой стороны речи. Для того чтобы заложить основу его формирования, необходимо научиться понимать художественное произведение в целом, чувствовать его структуру. Ознакомление с разными жанрами литературных произведений, их особенностями вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых способствует усвоению лексики. Все это, в свою очередь, ведёт к развитию творческого воображения, а также воспитанию умения использовать вторичные наименования в своей речи, как устной, так и письменной.

С учетом вышеперечисленных представлений была разработана система занятий по развитию смысловой стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, состоящая из трёх серий заданий.

Цель первого этапа коррекционно-логопедической работы по преодолению смысловых нарушений речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи – развитие представлений о значениях слов и словесных конструкций на примере контекста литературных произведений.

Для реализации данного этапа необходимо использовать различные художественные произведения.

В ходе коррекционно-логопедического занятия на первом этапе необходимо использовать чтение произведения художественной литературы логопедом, обсуждение и разъяснение значений непонятных слов, словосочетаний и предложений, уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением, в том



числе и фразеологизмов. Далее необходимо обсудить прочитанное с детьми, делая акценты в обсуждении на наиболее важных моментах в произведении.

После детального рассмотрения произведения необходимо обратиться непосредственно к жизненной ситуации, где может быть использована какая-либо словесная конструкция, можно задать детям следующие вопросы: когда так говорят? Когда ты можешь так сказать?

Цель второго этапа коррекционно-логопедической работы по преодолению смысловых нарушений речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи – формирование способности семантизации различных слов, сочетаний слов и вторичных наименований у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Хорошей тренировкой для закрепления в речи слов, словосочетаний, вторичных наименований может оказаться игра «Доскажи словечко», суть которой заключается в том, чтобы закончить в рифму строчку в небольшом стихотворении.

На данном этапе целесообразно использовать игру «Скажи по-другому», соотносить слова и фразы с иллюстрацией, подбирать синонимы и антонимы.

Задания, даваемые учителем-логопедом, могут быть следующими: «скажи одним словом», «скажи наоборот».

После того как дети научатся с лёгкостью справляться с такого рода заданиями, можно перейти к самостоятельному подбору (без опоры на наглядный материал) синонимов и антонимов, а также синонимичных и антонимичных конструкций.

Цель третьего этапа коррекционно-логопедической работы по преодолению смысловых нарушений речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи – обобщение и закрепление изученного ранее в самостоятельной речи.

На данном этапе можно использовать приём самостоятельного творчества детей, например, дать такие задания, как сочинение истории или рассказа на заданную тему, по картинкам, создание иллюстрации, характеризующей заданную фразу, словосочетание.

При составлении устных рассказов следует обращать внимание детей на контекст употребления вторичных наименований, в случае возникновения затруднений у одного из детей следует попросить помощи у остальных.

Такое совместное словесное творчество детей будет способствовать наиболее полному усвоению смысловой стороны речи.

Таким образом, для преодоления смысловых нарушений речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи требуется целенаправленная коррекционно-логопедическая работа, проводимая в три этапа, каждый из которых способствует наиболее полному усвоению значений слов, словосочетаний, вторичных наименований.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что смысловая сторона речи в процессе становления проходит ряд этапов, которые тесно связаны с мышлением ребёнка, его развитием и ознакомлением с действительностью. У детей с общим недоразвитием речи эти этапы могут задерживаться по времени перехода от одного к другому, искажаться. Для того чтобы способствовать развитию смысловой стороны речи, необходимо больше читать, общаться с ребёнком, используя специальные методы и приёмы воздействия через ознакомление с литературными произведениями и непосредственное межличностное общение. Кроме того, для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи коррекционно-логопедическая работа над смысловой стороной речи должна быть специально организована.

## Ссылки на источники

1. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
3. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.
4. Антонова Г. П., Антонова И. П. Познавательная деятельность детей 6–7 лет. – М.: Наука, 1991. – 66 с.
5. Лурия А. Р. Указ. соч.
6. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 262 с.
7. Ковригина Л. В. Проблемы языковой компетенции при нормальном речевом развитии и речевом дизонтогенезе // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2009. – С. 295–301.
8. Шпехт М. В., Ковригина Л. В. Об аспектах проблемы осознания словесного состава речи детьми дошкольного возраста // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: сб. науч. тр.: в 2 кн. – Новосибирск, 2007. – С. 139–149.
9. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
10. Белобородова Е. В. Семантизация фразеологических оборотов детьми старшего дошкольного возраста // Известия российского государственного университета имени Герцена. – 2007. – № 10. – С. 28–31.
11. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
12. Короткова Э. П. Беседы о книге в подготовительной к школе группе // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 10. – С. 30–37.
13. Ушакова О. С. Работа по развитию связной речи. – Минск: Книжный дом, 2003. – 344 с.
14. Флёрина Е. А. О художественной литературе для детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 1952. – № 6. – С. 24–30.
15. Ушакова О. С. Указ. соч.

## Natalia Egorova,

Graduate Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Teacher and Speech Therapist, Secondary School № 11, Berdsk  
[egonovan@mail.ru](mailto:egonovan@mail.ru)

## Mechanisms of speech semantic side learning and possible ways of its development in preschool age children with general speech underdevelopment as one of the most important components of inclusion

**Abstract.** The article reflects the relationship of inclusion, communication and the semantic side of speech, presents the main mechanisms for learning the semantic side of speech in ontogenesis. The author makes an analysis of various approaches to this problem and draws corresponding conclusions. She suggests possible ways to overcome speech understanding failures, based on experience and observations in the process of pedagogical experiment.

**Key words:** semantic side of speech, phraseological units, ontogenesis, secondary names, semantics, semantic fields, communication.

## References

1. Vygotskij, L. S. (1982). *Voprosy teorii i istorii psihologii: v 6 t*, Pedagogika, Moscow, t. 1, 488 p. (in Russian).
2. Luriya, A. R. (1979). *Yazyk i soznanie*, Izd-vo Moskovskogo universiteta, Moscow, 320 p. (in Russian)
3. Slobin, D. & Grin, Dzh. (1976). *Psiholingvistika*, Progress, Moscow, 350 p. (in Russian).
4. Antonova, G. P. & Antonova, I. P. (1991). *Poznavatel'naya deyatel'nost' detej 6–7 let*, Nauka, Moscow, 66 p. (in Russian).
5. Luriya, A. R. (1979). Op. cit.
6. Podd'yakov, N. N. (1977). *Myshlenie doshkol'nika*, Pedagogika, Moscow, 262 p. (in Russian).
7. Kovrigina, L. V. (2009). "Problemy yazykovoj kompetencii pri normal'nom rechevom razviti i rechevom dizontogeneze", *Sociokul'turnye problemy sovremennogo cheloveka: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf*, Novosibirsk, pp. 295–301 (in Russian).
8. Shpekht, M. V. & Kovrigina, L. V. (2007). "Ob aspektah problemy osoznaniya slovesnogo sostava rechi det'mi doshkol'nogo vozrasta", *Sovremennye problemy obshchej i korrekcionnoj pedagogiki i psihologii detstva: sb. nauch. tr.: v 2 kn*, Novosibirsk, pp. 139–149 (in Russian).
9. Gluhov, V. P. (2004). *Formirovanie svyaznoj rechi detej doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi*, ARKTI, Moscow, 168 p. (in Russian).

10. Beloborodova, E. V. (2007). "Semantizaciya frazeologicheskikh oborotov det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta", *Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Gercena*, № 10, pp. 28–31 (in Russian).
11. Fotekova, T. A. & Ahutina, T. V. (2002). *Diagnostika rechevyh narushenij shkol'nikov s ispol'zovaniem nejropsihologicheskikh metodov: posobie dlya logopedov i psihologov*, ARKTI, Moscow, 136 p. (in Russian).
12. Korotkova, Eh. P. (1974). "Besedy o knige v podgotovitel'noj k shkole gruppe", *Doshkol'noe vospitanie*, № 10, pp. 30–37 (in Russian).
13. Ushakova, O. S. (2003). *Rabota po razvitiyu svyaznoj rechi*, Knizhnyj dom Minsk, 344 p. (in Russian).
14. Flyorina, E. A. (1952). "O hudozhestvennoj literature dlya detej doshkol'nogo vozrasta", *Doshkol'noe vospitanie*, № 6, pp. 24–30 (in Russian).
15. Ushakova, O. S. (2003). Op. cit.

**Рекомендовано к публикации:**

Утёмовым В. В., кандидатом педагогических наук;  
 Горевым П. М., кандидатом педагогических наук,  
 главным редактором журнала «Концепт»

Поступила в редакцию <i>Received</i>	29.07.18	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	20.08.18
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	20.08.18	Опубликована <i>Published</i>	31.10.18



[www.e-koncept.ru](http://www.e-koncept.ru)

**Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)**

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2018

© Егорова Н. Ю., 2018