

УДК 159.9

Коррекционная психология

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Федосеева Т.Е., Хайдарова Н.А.

В статье рассмотрены нарушения синтаксических операций у детей с ОНР проявляющихся в существенном ограничении типов используемых высказываний и в отклонении процесса формирования синтаксических конструкций, расстройстве синтаксических связей. Подобные нарушения достаточно затрудняют процесс речевой коммуникации, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности, препятствуют адекватному обучению ребенка, овладению школьной программой. Использование психолингвистического подхода позволит не только выявить характерные черты формирования семантического компонента языковой способности у детей с общим недоразвитием речи, но и определить особенности нарушений операций продуцирования речевых высказываний, описать структуру речевого расстройства. Однако исследований процесса порождения связных развернутых речевых высказываний детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно, в связи с чем данная работа является актуальной.

Ключевые слова: речь, языковой, дети, общее недоразвитие речи, процесс, расстройство, высказывания, исследование, коммуникация, высказывания, лексика, высказывание, операция, грамматика, смысл, функции, уровень, трудности, задания.

VIOLATIONS OF COHERENT SPEECH STATEMENTS IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Fedoseeva T.E., Khaidyarova N.A.

The article deals with violations of syntactic operations in children with ONR, manifested in a significant limitation of the types of utterances used and in the deviation of the process of forming syntactic constructions, the disorder of syntactic connections. Such violations rather complicate the process of speech communication, negatively affect the formation of cognitive activity, hinder the adequate education of the child, mastering the school curriculum. The use of a psycholinguistic approach will allow not only to identify the characteristic features of the formation of the semantic component of language ability in children with general speech underdevelopment, but also to determine the features of violations of the operations of producing speech utterances, to describe the structure of speech disorder. However, studies of the process of generating coherent detailed speech utterances by preschool children with general speech underdevelopment are not enough, and therefore this work is relevant.

Keywords: speech, language, children, general underdevelopment of speech, process, disorder, utterances, research, communication, utterances, vocabulary, utterance, operation, grammar, meaning, functions, level, difficulties, tasks.

Введение

Перенос психолингвистических идей в логопедическую науку и практику породил целый пласт научно-практических работ, в которых речевая продукция детей с общим недоразвитием речи стала подвергаться анализу не только в аспекте ее внешних проявлений, но и с точки зрения глубинных механизмов, лежащих в основе порождения монологического высказывания, последовательного превращения мысли в развернутую речь (В. К. Воробьева, Г. С. Гуменная, Т. Н.

Ланина, Л. Б. Халилова).

Данная проблема речепорождения представляет собой одну из важных тем изучения в психолингвистической науке. Наиболее известные модели процесса порождения речевых высказываний были представлены Т. В. Ахутиной, А. А. Леонтьевым, И. А. Зимней. Немаловажный вклад в изучение связной речи также внесли концепции и положения, разработанные Л. С. Выготским, Н. И. Жинкиным и В. П. Глуховым.

Для обеспечения коммуникативной деятельности ребёнку необходим целый арсенал языковых фонологических, морфологических, семантических и синтаксических средств, на базе которых происходит декодирование речи окружающих и продуцирование собственных речевых высказываний.

Основным предметом психолингвистики считается изучение процессов порождения и восприятия речевых высказываний, а значит, исследователями были определены различные варианты данных процессов. Так, например, А. Р. Лурия активно использовал понятие «внутренняя речь», рассматривая его с точки зрения нейролингвистики и посвятив этому ставшие фундаментальными работы [3].

Кроме того, Н. И. Жинкин также изучал механизм речи, разбирая все ее стороны – артикуляцию, построение текстов, и в особенности внутреннюю речь. Им было выдвинута концепция, подразумевавшая под текстом многоуровневое иерархически организованное одно целое. Смысловая структура такого целого подразумевает под собой иерархию предикатов.

Установка в тексте как речевом сообщении предикатов происходит из-за характера их функциональной нагрузки. Так, какие-то передают основную мысль, идею и поэтому главные предикации первого порядка. Предикации второго порядка выполняют функцию смыслоуточнения отношений и отражают базисное содержание темы. Эти предикации выражены глаголами, глагольными словосочетаниями, предложениями, которые нужны с семантической точки зрения: они останутся понятными, даже если их вынуть из текста, лишив контекста. Кроме главных и дополнительных, существуют дополняющие или уточняющие предикаты к предикатам второго порядка. Это предикаты третьего порядка, несущие функцию конкретизации, выражаются артибутивными группами, а именно: имена прилагательные, причастиями и деепричастиями, без которых текст мог бы существовать. По мнению Н. И. Жинкина смысловое единство внутреннего плана речевого сообщения достигается через составление бинарных конструкций, объединяющих упомянутые выше денотаты и предикаты [15].

Впоследствии Н. И. Жинкиным была выдвинута гипотеза о наличии специального кода внутренней речи (универсального предметного кода – УПК), который не связан непосредственно

с формами натурального языка. Данный код не вербален и рассматривается как система знаков, схем и образов. Во внутренней речи же речи наблюдается перекодировка предметно-схемного кода в вербальный язык.

Как он утверждал, содержательный аспект текста, представленный иерархией подтем и субподтем или предикаций разного уровня предполагает во время реализации ориентированность на адресата коммуникации и, в частности, наличие у последнего каких-либо общих с говорящим знаний.

Для процесса речепорождения характерен поток информации, в котором течение начинается от формы к содержанию продуцируемой информации.

В современной логопедической и лингвистической литературе наиболее часто упоминаются следующие модели порождения речевых высказываний: А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина и И. А. Зимняя. Выбранные модели речепорождения представляются наиболее известными в современных кругах, логичными и полезными в практической работе.

Предложенная А. А. Леонтьевым концептуальная модель-схема, по словам Т. В. Ахутиной, является краеугольным камнем и может быть использована как «база для методики речевой работы».

Данная характеристика не преувеличивает достоинства этой модели-схемы, поскольку в ней логично соединяются глубокий анализ процесса речепорождения с научной точки зрения и наглядность, простота, конкретность изложения материала. Все это позволяет даже не психолингвистам проникнуть в процесс порождения речевого высказывания и использовать данную информацию на практике. Кроме того, как отмечает Т. В. Ахутина, на основе именно этой модели были разработаны другие, более новые модели [5].

Характеристика связной речи и её особенностей представлена в современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературе. Формирование связного речевого высказывания в онтогенезе проходит нелегкий путь прогрессивного развития, реализованный сразу в двух направлениях: в овладении языковой действительностью – от слова к связному монологу; в овладении содержанием связного высказывания – от общего смысла к конкретному уточненному представлению.

Становление коммуникативной функции детской речи отнюдь не заканчивается к тому периоду, когда ребенок начинает достаточно свободно использовать в речи простые грамматические формы и развернуто отвечать на поставленные вопросы. Исследования говорят о том, что на данном этапе прочная «замкнутая смысловая система» высказывания еще не до конца сформирована, следовательно, речь ребенка не может подчиняться стойкой программе или замыслу,

соответствующему его намерению.

К школьному возрасту как мотив, так и речевая программа постепенно упрочняются, вследствие этого речевое высказывание начинает становиться замкнутой системой усложненного и ограниченного определенной задачей, повествования. Переход к этому этапу развития непосредственно связывается с процессом формирования импрессивной речи. По завершении процесса сокращения, свертывания экспрессивной речи и перехода ее во внутреннюю, становится доступным и обратное, а именно: развернуть внутреннюю речь во внешнюю. Результат этого, по мнению А. Р. Лурия, появление связного речевого высказывания с характерным для него стойким «смысловым единством».

Старший дошкольный возраст рассматривается как наиболее оптимальный период для становления связной речи, что содействует развитию различных умственных операций речевой деятельности (рассуждения, объяснения, обдумывания плана сообщения, выбор способа выражения мысли). Формирование связной речи, способность рассказывать нужно для подготовки к обучению в школе, так как устная связная речь служит базой для обучения детей письменной речи [20].

Актуальные исследования общего недоразвития речи констатируют недостаточность связных высказываний как неотъемлемый компонент в структуре данного речезыкового статуса.

Анализируя состояние речевой продукции детей с недоразвитием речи, многие исследователи указывают на факт того, что имеющиеся нарушения в области фонетики, лексики и грамматики с наибольшей отчетливостью проявляются и в различных формах их связной речи. Помимо этого в устной речи детей с рассматриваемым нарушением речи отмечаются ошибки, связанные с неумением связно и последовательно излагать мысли. Несмотря на овладение определенным набором слов и синтаксических конструкций, необходимых для построения высказывания, дети испытывают значительные трудности в ходе его программирования, синтезирования отдельных элементов сообщения в структурное целое и отбора материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Материалы и методы

При написании статьи были использованы: анализ, синтез, обобщение научной психолого-педагогической литературы.

Результаты исследования

В исследованиях О. Е. Грибовой утверждается, что у детей с ОНР наблюдаются трудности в овладении стратегией быстрого кодирования речевого устного и письменного сообщения, а также нарушения дешифрования как графических образов, так и языковых обобщений [3]. Кроме того,

О. Е. Грибова определяет причины и проявления недостаточной сформированности текстовой компетенции, к которым относятся:

1. Пониженный уровень развития лексико-грамматических средств.
2. Несформированность механизмов, обеспечивающих понимание текста (компрессия, нарушения сличения результата с эталоном).
3. Недоразвитие процессов обработки информации текста (нарушения анализа смысловых связей и отношений внутри речевой единицы, трудности как в приеме, так и в удержании в оперативной памяти вербальной информации, а также серийно-последовательного способа обработки информации) [7].

Из-за перечисленных причин в условиях нарушенного речевого развития и развитие текстовой деятельности искажено, ведь процессы механизмы, составляющие эту деятельность, формируются нарушено.

В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарь, выраженный аграмматизм, специфические нарушения слоговой структуры слов.

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности при освоении способности создать замысел связного высказывания без опоры на исходный текст. Таким детям всегда нужна опора, но и это не гарантирует построение связного высказывания, так как нарушаются все компоненты речи (лексико-грамматическое оформление, фонетико-фонематическая сторона и сама связная речь) [2].

В исследованиях В. К. Воробьевой утверждается, самостоятельная связная речь детей с ОНР имеет недостатки в структурно-семантической организации. У этой группы детей несильно развита способность к передаче мыслей связно и соблюдая логический ряд [1].

Ограниченность словарного запаса и знания способов построения синтаксических конструкций приводят к появлению нарушений формулировки речевых высказываний, в объединении отдельных элементов в одно целое и в отборе материала для достижения поставленной речевой цели [6]. Как отмечает Л. С. Выготский, в связи с этим у дошкольников с общим недоразвитием речи при построении высказывания отмечается однотипное построение фраз, предложений. Значит, таким детям проще пользоваться несложными, нераспространенными предложениями, игнорируя усложненные структуры. Кроме того, ограниченность словарного запаса обедняет и стереотипизирует речь детей, они ограничиваются перечислением действий или предметов в монологе.

Также для их речи характерны аграмматизмы: ошибки согласования числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Детям с ОНР

представляет собой трудность правильное использование как простых, так и сложных предлогов [4]. Кроме того, у них нарушено понимание изменения значения слов при помощи приставок, суффиксов. Наблюдаются нарушения различения морфологических элементов со значениями рода и числа; затруднено понимание логико-грамматических структур, а именно: причинно-следственные, пространственные, временные отношения.

Все это не может не влиять на уровень сформированности связной речи детей. При пересказе дети ошибаются при передаче логической последовательности событий, нарушают взаимосвязь причины и следствия происходящего, опускают второстепенные и главные звенья, забывают героев [8]. Монолог-описание представляет собой большую трудность для этих детей, поскольку очень часто рассказ подменяется простым перечислением предметов, их частей без какой-либо связи между ними. Творческое рассказывание чаще не сформировано или дается с большим трудом. Детям сложно определить замысел рассказа и последовательность событий.

С точки зрения Т. Н. Ланиной, нарушения связного речевого высказывания на уровне оперирования глубинно-семантическими структурами языка, обуславливаются несовершенством комплекса сенсомоторных операций, участвующих в процессах кодирования и декодирования речи и выделяет типологию речезыковых нарушений у детей с недоразвитием речи [11]. Развивая мысль, Т. Н. Ланина выделяет несколько групп:

1. Сенсомоторные нарушения. Для них характерна достаточно выраженная несформированность сенсомоторных взаимодействий. Она препятствует распознаванию объектов речевой ситуации, приводит к многочисленным пропускам и перестановкам существенных фрагментов сюжета и стойким тематическим новообразованиям [10]. Незрелость комплекса гностических операций, в свою очередь, приводит к неправильной идентификации слуховых и зрительных эталонов, мешая удержанию в полном объеме смысловой программы высказывания – дети лишены возможности осуществлять семантическое прогнозирование по ходу речи.

2. Мотивационно-регуляторные нарушения. Особенностью данных нарушений является выраженная слабость и недостаточность мотивационного поиска. Это происходит благодаря недостаточной степени формирования мотивационно-побудительного уровня речи. Бедность эмоционального опыта детей, недоразвитие мотивационно-регуляторных процессов препятствуют адекватному старту инициации речевой деятельности, следовательно, нарушается процесс включения и последующего формирования всех нижестоящих, с точки зрения психолингвистики, уровней механизма речи [16].

3. Семантические нарушения. При подобных нарушениях наблюдается недостаточность процесса

функционирования смыслообразующей фазы речезыкового механизма. Это проявляется в несформированности внутреннего программирования речи, заметной ограниченности ее семантического пространства, а также в выраженной незрелости тема-рематических средств смысловой связи [5].

4. Лексико-грамматические нарушения. При этой группе нарушений наблюдается несформированность языковых операций номинации и предикации, общая незрелость парадигматического и синтагматического аппаратов язык, что отрицательно влияет на оформление смысловой программы речевого высказывания, препятствуя ее полноценному развертыванию [15]. Характерно неверное использование окончаний, наличие ошибок при построении предложений, неверный выбор грамматических форм – множественный аграмматизм.

Наличие структурно-семантических нарушений, имеющих место у детей с общим недоразвитием речи, объясняется когнитивно-языковой незрелостью их речевой продукции, недостаточным уровнем сформированности синтагматического и парадигматического аппаратов языка, сокращением объема оперативной памяти, снижением контроля за протеканием речевой деятельности.

Г. С. Гуменная склонна считать, что у детей данной категории выявляется различный уровень сформированности предпосылок к овладению семантическими аспектами текстового сообщения [13]. Данное обстоятельство приводит к качественно различным вариантам нарушений связной монологической речи, если рассматривать ее в качестве высшего вида речемыслительной деятельности. Все это находит отражение в особенностях развития как вербальных, так и невербальных логических операций, лежащих в основе кодирования и декодирования речевого сообщения [11]. В результате чего операции не только репрезентации связного развернутого высказывания, но и даже восприятия текстового сообщения патологично реализованы.

Таким образом, по мнению В. П. Глухова, дети с недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи [10]. У большинства наблюдаются трудности в программировании развернутых речевых высказываний и в их языковом оформлении. Любые варианты монолога (пересказ, а также различные виды рассказа) содержат стойкие нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженную ситуативность и фрагментарность. Также характерен низкий уровень употребляемой фразовой речи.

Указывая на значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи, В. П. Глухов, объясняет их наличие недоразвитием всех компонентов языковой системы.

При проведении исследования, которое представляло собой составление законченного предложения по предложенной картинке. Сформулированная ребенком фраза должна как соотноситься с изображением по его смыслу, так и быть адекватной по своей синтаксической структуре. Так, структурно картинки отображали следующие схемы: от субъекта к предикату к объекту; от субъекта к предикату к орудию действия; от субъекта к предикату к объекту к орудию действия.

Анализируя составленные высказывания, можно увидеть, что у тех, кто входил в контрольную группу, ответы в своем большинстве представляли собой неполные распространенные фразы или односоставные предложения. Рассматривая же ответы, которые дали представители экспериментальной группы, можно отметить нарушения в построении высказываний, выраженные по большей части в лишенных семантической мотивации паузах или паузах, сопровождаемых поиском необходимого слова, и недостаточной информативности фразы. Обращает на себя внимание также неправильное расположение слов, характерное при составлении контекстуально (синтагматически) независимых предложений. Такие предложения, как указывает Е. В. Митричева, представляют собой ответ на коммуникативный вопрос, заданный ко всему предложению [18]. Цель высказывания состоит в том, чтобы адекватно передать динамическую характеристику семантического субъекта явления или действия. В таком случае тема выражается предметом, реализующим репрезентирующую роль, а рема – сказуемым, входящим в ее состав [19].

Обсуждение и заключения

Таким образом, недостатки решения семантической задачи в ответах детей с ОНР III уровня сочетаются с трудностями построения фраз. Подобные нарушения вызваны недостаточной сформированностью, как процессов обобщения во время построения отношений между предикатами, так и денотативного анализа предмета высказывания, а также недоразвитием навыка актуализации установленных отношений в виде структурно адекватного высказывания и лексико-грамматическими сложностями при оформлении фраз.

Данные нарушения находят отражение и при понимании и актуализации лексических и смысловых связей между предметами, которое проверялось заданием на составление законченного высказывания по предложенным нескольким картинкам.

Аналогичные результаты продемонстрировали старшие дошкольники при выполнении следующего задания, которое усложнялось тем, что перед детьми ставилась задача не составить к каждой показанной картинке отдельное предложение, но сформулировать связное речевое высказывание, включив в него все три смысловых звена.

Так, для 71% детей характерно составление высказываний на базе не всех трех, но лишь двух картинок, причем второе предложение представляет собой видимое дополнение к первому.

Кроме того, фразы, составленные 29% детей, которые выполнили задание на средний уровень, не полностью соответствуют параметрам информативности и контекстности высказывания и, в целом, не придерживаются нормативов так называемых языковых требований и критериев, предъявляемым к лексико-грамматическому оформлению фраз. В 7% случаев смысловая программа отдельного высказывания даже с оказанием помощи не была создана и реализована.

Данные трудности и ошибки можно связать с трудностями установления ассоциативных отношений между визуализированными предметами и их действиями, а также пониманием и сохранением предикативных субъектно-объектных связей.

Таким образом, очевидно, что дети с ОНР III уровня испытывают достаточные трудности при речевом высказывании. Так же трудности при построении фраз и текста связаны как с определением содержания, выраженным в выборе ремы высказывания и построении событийной последовательности, так и с лексико-грамматическими нарушениями и ограниченным запасом слов. Данные причины приводят к нарушению таких качеств репродуктивной речи дошкольников, как целостность, связность и полная смысловая передача.

Обратимся к анализу с точки зрения психолингвистических критериев составления монолога по наглядно представленным фрагментам-эпизодам, которые «дискретно» представляют изображенное. В этом случае перед детьми стоит задача составить связный текст, используя последовательные завершенные «подтемы», что достигается путем формулирования ряда самостоятельных фраз. По сути представляется необходимым во время рассказывания осмысливать содержание картинки, понять и передать предикативные связи между предметами, изображенными на ней, и каждое высказывание связать как с предыдущим, так и с последующим. Подобные особенности выполнения такого задания усложняют его для детей с нарушениями речи. Во всех составленных старшими дошкольниками с ОНР III уровня монологах прослеживаются трудности, связанные с недостатком процессов внимания и памяти и их корреляцией с речевой деятельностью, выраженные в речи в виде проблем переключения с картинки на следующую за ней, выраженных пауз при повествовании и неумении самостоятельно и без вопросов различной направленности продолжить повествование.

Стоит отметить, что у 21% старших дошкольников возникли трудности при начале монолога, а именно: фрагментарное составление фраз, незаконченные предложения и повтор названий изображенных героев.

Процесс порождения речи представляет собой целенаправленную деятельность, определенную

мотивом и реализуемую во внутренней программе высказывания через речедвигательную, зрительную и слуховую системы. Все модели речепорождения в своей основе несут единую структуру, поэтапно формирующую речевое действие. Процесс речепорождения у старших дошкольников с ОНР отличается патологической реализацией всех речевых операций. Наблюдаются стойкие нарушения связной речи, обусловленные недостатками понимания глубинно-семантического плана высказывания, иерархически организованных когнитивно-семантических схем, ограниченности семантического пространства, несовершенством тематических средств речи. При монологической речи заметны стойкие нарушения связности и последовательности речевого сообщения.

Список использованных источников

1. Агеева А. О. Лингвистические особенности нарушений речи // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика : Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 460-465.
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Андроник А. А., Медведева Е. Ю. Психолингвистический анализ речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 15-17.
4. Венцов А. В. Проблемы восприятия речи / А. В. Венцов, В. Б. Касевич. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 237 с.
5. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системными нарушениями речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева – М. : АСТ, 2006. – 158 с.
6. Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л. С. Выготский // Психология развития ребенка – М. : Эксмо, 2004. – 512 с.
7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : «Детство-пресс», 2007. – 472 с.
8. Глухов В. П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 89-97.

9. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин; [Предисл. Р. Г. Котова, А. И. Новикова]. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
10. Залевская А. А. Введение в психолингвистику: учебник / А. А. Залевская. – Москва: Директ-Медиа, 2013. – 561 с.
11. Земская Е. А. Русская разговорная речь: Лингвистический анализ и проблемы обучения. 4-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2006. – 239 с.
12. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
13. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 318, [1] с. : ил. – (Высшая школа).
14. Красных В. В. Основы психолингвистики : лекционный курс / В. В. Красных. – Изд. 2-е, доп. – Москва : Гнозис, 2012. – 332, [1] с.
15. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.
16. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – Москва : Academia, 2002. – 380, [1] с.
17. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 306 с.
18. Швачкин Н. Х. Возрастная психолингвистика : Хрестоматия. Учеб. пособие / Сост. К. Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с: ил.
19. Самоделкин А. А. Тема-рематическая иерархия текста // Философские науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016 – №7. – Ч. 3 – С. 132-138.
20. Халилова Л. Б. Психолингвистический анализ языковой способности детей с недоразвитием речи / Международный симпозиум «Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия». – М., 2018. – С. 307-310.

Хайдярова Надежда Андреевна, магистрант факультета психологии и педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, e-mail: gracheva.nadia98@mail.ru

Федосеева Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Российская Федерация, тел. 8 9519045368, e-mail: larry7@mail.ru

Khaidyarova Nadezhda Andreevna, master student of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, e-mail: gracheva.nadia98@mail.ru

Fedoseeva Tatiana Evgenievna, the candidate of psychological sciences, the associate professor, the Department of Practical Psychology, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russian Federation, telephone 8 9519045368, e-mail: larry7@mail.ru

19.00.10 *Коррекционная психология*