

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Очная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА**

Студент

Игорина Полина Игоревна
(подпись, дата) 03.06.26

Научный руководитель

Сафонова О.В. к.п.н., доцент О.В. Сафонова
(подпись, дата) 03.06.26

Нормоконтролер

Карпушкина Е.А. Е.А. Карпушкина
(подпись, дата) 3.06.26

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

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой 5/5 (протокол заседания ГЭК от 2.07.26 № 13)

Секретарь ГЭК

Мали Н.А. Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Развитие речи у младших дошкольников в норме	6
1.2. Понятие «неговорящий ребенок». Этиология нарушения. Структура дефекта	11
1.3. Современные подходы к развитию речи у детей дошкольного возраста	15
ГЛАВА II. СОСТОЯНИЕ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ	
2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента...	20
2.2. Методика экспериментального изучения	23
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента	36
ГЛАВА III. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ	
3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента ...	43
3.2. Содержание формирующего эксперимента.....	46
3.3. Контрольный эксперимент.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Проблема активизации речевой деятельности у неговорящих детей младшего дошкольного возраста является одной из наиболее значимых в современной логопедии и специальной педагогике. Ранний возраст представляет собой сензитивный период для речевого развития, и отсутствие фразовой речи к 3-м годам служит тревожным сигналом, указывающим на риск тяжелых речевых нарушений. Увеличение количества детей с темповыми задержками речевого развития, алалией, а также тех, для кого отсутствие речи является симптомом расстройства аутистического спектра, интеллектуальной недостаточности или других отклонений в развитии, делает проблему поиска эффективных методов коррекции социально значимой задачей.

Отсутствие или грубое недоразвитие речи у ребенка 2-3 лет не только нарушает процесс коммуникации, но и влечет за собой вторичные отклонения. Без своевременного вмешательства это приводит к трудностям в развитии познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, а в дальнейшем – к риску возникновения нарушений письма и чтения, социальной дезадаптации. В связи с этим, своевременное и грамотное применение приемов активизации речи становится ключевым условием для преодоления нарушений, стимулирования появления первых слов и фраз, а также для успешной интеграции ребенка в социум.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена ростом распространенности речевой патологии среди детей младшего дошкольного возраста, необходимостью разработки и систематизации научно обоснованных приемов работы именно с неговорящими детьми, а также потребностью практикующих логопедов и дефектологов в четких алгоритмах работы, позволяющих не только «запустить» речь, но и предотвратить вторичные нарушения.

Теоретической основой исследования послужили фундаментальные труды в области изучения и коррекции речевых нарушений. Вопросы дизонтогенеза речи и основные закономерности речевого развития в норме и патологии глубоко изучены в работах Л.С. Выготского [6], А.Р. Лурии [21], Р.Е. Левиной [16]. Методы коррекционной работы с безречевыми детьми представлены в исследованиях и практических пособиях Е.Ф. Архиповой [2], Н.В. Микляевой [25], Ж.М. Глозман [8], а также в рамках подходов альтернативной и дополнительной коммуникации.

Таким образом, несмотря на значительный объем научных и методических разработок, **проблема** заключается в необходимости систематизации и определения наиболее эффективных приемов работы именно с младшими дошкольниками, когда речь находится в стадии запуска, а не коррекции уже сформировавшихся, но нарушенных функций.

Цель исследования: теоретически обосновать, подобрать и систематизировать эффективные приемы активизации речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Объект исследования: речевое развитие у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: комплекс приемов и методов, направленных на активизацию речи у неговорящих дошкольников 3-4 лет.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что процесс активизации речи у неговорящих младших дошкольников будет наиболее эффективным при условии комплексного использования следующих групп приемов:

- стимулирующих эмоциональное взаимодействие и потребность в коммуникации;
- развивающих невербальные основы речи (дыхание, моторику, слуховое и зрительное восприятие);
- непосредственно вызывающих звукоподражание и первые слова.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме активизации речи у неговорящих детей.

2. Определить актуальный уровень речевого развития и его специфических особенностей у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией.

3. Разработать и апробировать в ходе формирующего эксперимента комплекс игровых приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией.

4. Провести контрольный эксперимент, направленный на оценку эффективности разработанного комплекса приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Для достижения цели выпускной квалификационной работы были использованы следующие **методы изучения:** анализ психолого-педагогической литературы; констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент, опрос; качественный и количественный анализ результатов.

Экспериментальная база исследования: МБДОУ детский сад № 21 г. Пензы «Колосок». В эксперименте участвовали 12 детей логопедической младшей группы с моторной алалией.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации теоретических знаний по проблеме активизации речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста, а также в обобщении и структурировании существующих приемов коррекционно-развивающего воздействия.

Практическая значимость работы состоит в том, что подобранный и систематизированный комплекс приемов может быть использован в практической деятельности учителей-логопедов, дефектологов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений и родителей в работе с неговорящими детьми 3-4 лет.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Развитие речи у младших дошкольников в норме

Развитие речи – это процесс формирования способности к пониманию речи других людей и выражению своих мыслей. У детей речь развивается поэтапно, каждый из этапов важен и имеет свои особенности. Родителям, педагогам и психологам важно поддерживать ребенка, создавая условия для гармоничного речевого развития.

Развитие речи – важная часть общего развития ребенка, так как оно формирует основу для дальнейшего обучения, общения и адаптации в обществе. Единого ответа на вопрос «Сколько этапов в развитии речи?» нет, потому что психологи по-разному подходят к изучению этого вопроса. Например, в типологии А.Н. Леонтьева [18] выделено 4 периода: подготовительный (от 0 до 1 года), преддошкольный (от 1 до 3 лет), дошкольный этап (3-7 лет), школьный (от 7 до 17 лет). В основе этой периодизации лежит смена ведущих видов деятельности ребенка: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивная деятельность, игровая деятельность, учебная деятельность. Мы рассмотрим более подробную классификацию основных этапов развития речи у детей, состоящую из 9 периодов.

Пренатальный период:

Согласно результатам исследований, основы восприятия речи и овладения языком закладываются еще до рождения. Уже на 24-й неделе беременности матери, а иногда и раньше – с 16-й недели, плод начинает реагировать на звуки. Он слышит шумы из внешнего мира, сердцебиение женщины и ее голос. Даже может отличать голос матери от других звуков

Подготовительный этап (0-6 месяцев):

Можно сказать, что это второй этап развития речи ребенка до года. Младенец еще не говорит, но уже активно готовится к этому. Он издает

различные звуки (крик и плач). Так ребенок учится контролировать свои голосовые связки и дыхание. Еще одна особенность этого этапа развития детской речи – реакция на звуки. Младенец лучше различает голоса и реагирует на них, например, успокаивается при голосе матери. А.Н. Леонтьев [18] отмечает, что крик и плач активизируют деятельность артикуляционного, голосового и дыхательного отделов речевого аппарата, подготавливая почву для дальнейшего речевого развития. На этом этапе важно разговаривать с ребенком, читать ему книги, петь песни. Это помогает формировать понимание речи и развивать слуховые способности.

Этап лепетной речи (6-12 месяцев):

Можно сказать, что это первый речевой этап развития речи. Если раньше ребенок только готовился говорить, то теперь будет активно развивать этот навык.

Ребенок начинает экспериментировать со звуками и слогами. В среднем с шести месяцев он начинает произносить более сложные звуки, состоящие из повторяющихся слогов, например: «ба-ба» или «ма-ма». Вторая особенность этого этапа речевого развития – имитация. Дети начинают подражать интонациям взрослых и мелодии речи, но пока еще не осознают значения слов. К 8-9 месяцам лепет приобретает модулированный характер с разнообразными интонациями, а к 10 месяцам появляются первые звукоподражательные слова.

Этап понимания речи (12-18 месяцев):

На этом этапе начинается развитие связной речи. Ребенок понимает больше слов и выражений, произносит первые осмысленные слова. Обычно это имена близких, названия животных и предметов, простые глаголы. Размер словарного запаса: в среднем от 5 до 30 слов. У ребенка заметно улучшается понимание речи окружающих. Он может выполнять простые просьбы, такие как «дай мяч» или «принеси кубик». Ключевым этапом этого периода, по данным В.И. Лубовского [20], является формирование основ словесной регуляции действий: ребенок начинает выполнять простые

словесные инструкции типа «Дай машинку», «покажи носик», при этом глагол начинает приобретать обобщенное значение раньше существительного.

Грамматический этап развития речи (2-3 года):

Ребенок начинает использовать предлоги, местоимения и другие части речи. Строит сложные предложения, например: «Я хочу пить молоко», «Мы идем гулять». К трем годам ребенок даже может строить сложные предложения, используя союзы «когда» и «потому что». По наблюдениям Т.Б. Филичевой [41], к двум годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. А.Н. Гвоздев [7] подчеркивал, что именно в этот период происходит усвоение грамматической структуры предложения, хотя первоначально она носит аграмматичный характер.

Этап развития связной речи (3-4 года):

Согласно данным М.Ф. Фомичевой и Т.Б. Филичевой [44], к 3-4 годам словарный запас достигает 800-1000 слов, при этом могут встречаться пропуски звуков и произвольные их повторения. Ребенок активно учится использовать синонимы и антонимы, приобретает навыки обобщения. Развивается монологическая речь: дошкольник начинает рассказывать истории, кратко пересказывать события и делиться своими впечатлениями.

Этап полного развития речи (4-6 лет):

В норме ребенок старшего дошкольного возраста правильно произносит все звуки, может связно описывать события и рассуждать. К 4-6 годам активный словарь достигает 3000-4000 слов. Т.Б. Филичева [43] особенно отмечает явление словотворчества в этом возрасте, которое свидетельствует о формирующемся «чувстве языка» – способности ребенка интуитивно улавливать закономерности родного языка, создавая слова по аналогии (например, копатка-лопатка). На этом этапе важно поддерживать

интерес ребенка к общению, активно развивать его словарный запас и грамматические навыки.

Этап совершенствования речи (6 лет и позже):

Речь становится более сложной и структурированной, ребенок учится использовать абстрактные понятия и более сложные речевые конструкции. Постепенно осваивает письменную речь, что дополнительно стимулирует развитие языковых навыков.

Речевое развитие в младшем дошкольном возрасте (3-4 года) представляет собой один из наиболее интенсивных и значимых процессов в общем онтогенезе ребенка. Этот период характеризуется переходом от использования ситуативной речи к становлению основ контекстной, что закладывает фундамент для всего последующего познавательного и социального развития. Изучение закономерностей и характеристик нормативного речевого онтогенеза является отправной точкой для выявления различных отклонений, поскольку, по замечанию Л.С. Выготского [6], «только через понимание развития в норме мы можем понять и развить дефицитарное». Знание возрастных норм позволяет не только своевременно диагностировать потенциальные нарушения, но и выстраивать адекватную систему коррекционно-развивающего воздействия, ориентированную на актуальные и ближайшие возможности ребенка.

Р.Е. Левина [16], А.Н. Леонтьев [18], А.Р. Лурия [21] в отечественной логопедии и психолингвистике рассматривают речь, как сложную, многоуровневую и функциональную систему, формирование которой подчиняется строгим закономерностям. Ее развитие в норме отличается определенной последовательностью и неразрывной взаимосвязью всех компонентов: фонетического, лексического, грамматического и прагматического.

На фонетическом уровне у ребенка 3-4 лет происходит совершенствование звукопроизношения. Как отмечает А.Н. Гвоздев [7], к концу четвертого года жизни большинство детей усваивают свистящие звуки

([с], [з], [ц]), начинает появляться шипящие ([ш], [ж], [ч], [щ]), однако их произношение может быть еще нестабильным. Значительно укрепляется артикуляционный аппарат, что способствует правильному воспроизведению звукового состава слова, хотя в сложных словах могут наблюдаться перестановки или пропуски слогов.

По данным М.Ф. Фомичевой [44], к 4 годам звуковая сторона речи в целом оказывается усвоенной, хотя отдельные звуки могут еще находиться в стадии автоматизации.

В лексическом аспекте наблюдается так называемый «лексический взрыв» – активный и быстрый рост словарного запаса. По разным оценкам, пассивный и активный словарь ребенка к 4 годам достигает 1500-2000 слов. Т.Б. Филичева [43] указывает, что значения слов становятся более определенными, происходит не только количественное, но и качественное обогащение лексикона: появляются обобщающие слова (игрушки, одежда, животные), начинают усваиваться названия частей предметов (рукав, манжета, воротник), а также слова, обозначающие действия, признаки, состояния.

По мнению А.Н. Гвоздева [7] грамматический строй речи претерпевает существенные изменения. Дети овладевают основными закономерностями словоизменения и словообразования. В их речи появляются простые распространенные предложения, включающие 3-5 слов. Они начинают использовать предлоги (в, на, под, за), правильно согласовывать слова в роде, числе и падеже, хотя в попытках словообразования по аналогии могут допускать грамматические ошибки, так называемые «детские неологизмы» («копатка» вместо лопатка, «людь» вместо люди). Т.Б. Филичева [43] рассматривает такое словотворчество как проявление «чувства языка», которое подсказывает ребенку способы сочетания слов в предложении.

Важнейшим достижением данного возрастного этапа является становление диалогической речи. Ребенок начинает не только отвечать на вопросы взрослого, но и самостоятельно задавать их, активно вступает в

речевое взаимодействие со сверстниками, пытается делиться впечатлениями. Однако монологическая речь только начинает формироваться и носит ситуативный, описательный характер, часто требуя наводящих вопросов со стороны взрослого. В.И. Лубовский [20] в своих исследованиях показывает, что в этом возрасте активно формируется регулирующая функция речи, то есть ребенок все более успешно подчиняется словесным инструкциям, хотя при различных отклонениях в развитии именно этот процесс оказывается дефицитным.

Таким образом, нормативное речевое развитие младшего дошкольника представляет собой целостный, динамичный процесс, где все компоненты тесно взаимосвязаны. Ключевыми показателями благополучия в этом возрасте являются: активный рост словаря, освоение системы грамматических категорий родного языка, совершенствование звукопроизношения и возникновение новой социальной функции речи – инструмента общения и познания окружающего мира. Эти параметры служат основным ориентиром при выявлении рисков и нарушений речевого развития у неговорящих детей.

1.2. Понятие «неговорящий ребенок». Этиология нарушения.

Структура дефекта

Термин «неговорящий ребенок» является комплексным педагогическим определением, используемым для описания детей, у которых к возрасту 3-3,5 лет активная речь практически отсутствует или находится на уровне отдельных звуков, звукоподражаний или лепетных слов. Важно подчеркнуть, что это не диагноз, а констатация определенного статуса ребенка, который может быть следствием разнообразных по своей природе нарушений. В специальной литературе также встречаются синонимичные понятия: «безречевые дети», «дети с отсутствием вербальных средств

общения» или «дети с моторной алалией». Фундаментальный вклад в изучение данной категории детей внесла Р.Е. Левина [16], которая впервые применила системный подход к анализу речевых и психических особенностей. По ее мнению, ключевым признаком является значительное несоответствие между возрастной нормой речевого развития и фактическим состоянием речи ребенка при условии сохранного физического слуха.

Этиология возникновения статуса «неговорящий ребенок» крайне разнообразна и чаще всего имеет различную природу. Как отмечает В.В. Ковалев [12], патологические факторы могут действовать в пренатальном и раннем постнатальном периоде (до 3-х лет), приводя к различным формам дизонтогенеза. Все причины можно условно разделить на несколько групп:

1. Биологические (органические) причины:

- Перинатальные поражения ЦНС: гипоксия, асфиксия, внутричерепные родовые травмы, которые приводят к минимальной мозговой дисфункции (ММД).
- Неблагоприятное течение первых лет жизни: тяжелые инфекционные заболевания, травмы головного мозга, истощающие соматические болезни.
- Наследственная предрасположенность: замедленный темп созревания нервных структур, определяющих речевую функцию (так называемая «семейная несвоевременность развития речи»).
- Слуховая депривация: хотя физический слух может быть сохранен, могут иметь место нарушения слухового восприятия на центральном уровне.

2. Функциональные причины: связаны с нарушением функционирования определенных зон коры головного мозга при отсутствии грубых органических повреждений. Сюда относится, прежде всего, моторная алалия – системное недоразвитие экспрессивной речи центрального генеза.

Как указывают в своих исследованиях В.А. Ковшиков [13], В.К. Орфинская [19], Е.Ф. Соботович [34], при моторной алалии страдает

прежде всего операциональный компонент речевой деятельности, то есть программирование высказывания, отбор лексических единиц и грамматических средств. Е.Ф. Соботович [34] подчеркивает, что у детей с моторной алалией наблюдается специфический механизм нарушения усвоения грамматической морфологической системы языка, что вызывает присущие только им морфологические ошибки.

3. Социально-педагогические и психологические причины:

- Педагогическая запущенность: дефицит общения и культурной стимуляции в семье.
- Психогенные факторы: хронические стрессы, эмоциональная депривация, чрезмерное давление на ребенка с требованием говорить.
- Расстройства аутистического спектра (РАС), при которых отсутствие речи является следствием нарушения коммуникативной сферы и искажения психического развития.

О.С. Никольская [26] в своей классификации выделяет четыре группы детей с РАС, различающихся по характеру и степени речевых нарушений: от полного мутизма (первая группа) до развернутой, но бедной и аграмматичной речи (четвертая группа).

Структура дефекта у неговорящего ребенка является сложной и представляет собой единство первично нарушенных функций и вторичных отклонений, возникающих как следствие. Основополагающий вклад в понимание структуры дефекта внес Л.С. Выготский [6], который показал, что первичный дефект (например, нарушение функционирования речевых зон) приводит к вторичным изменениям психического развития, перестройке взаимоотношений с окружающими. Он рассматривал дефект как «социальный вывих», вызванный изменением отношения ребенка со средой, и подчеркивал, что коррекционная работа должна быть направлена в первую очередь на вторичные и третичные нарушения, то есть социальные искажения.

Первичные нарушения зависят от основного этиологического фактора. При моторной алалии это – нарушение операций отбора и программирования речевого высказывания при относительной сохранности смыслового уровня. При РАС – первичным является нарушение коммуникативной интенции (желания общаться) и аффективной сферы. При интеллектуальной недостаточности – первично страдают познавательные процессы, что блокирует развитие речи.

Вторичные нарушения носят системный характер и формируются в связи с отсутствием речи как ведущего средства познания и общения. Р.Е. Левина [16], развивая идеи Л.С. Выготского, на примере неговорящих детей показала, что раскрытие связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности расширяет возможности коррекционного воздействия. Так, к вторичным нарушениям относятся:

1. Задержка в развитии познавательных процессов: словесно-логического мышления, вербальной памяти, способности к обобщению и категоризации. Ребенок вынужден познавать мир через призму наглядно-действенного мышления.

2. Нарушение коммуникативной деятельности: ребенок испытывает трудности в выражении просьб, эмоций, мыслей, что приводит к фрустрации, негативизму или поведенческим проблемам. Р.Е. Левина [16] особо выделяла нарушение мотивационных процессов как «препятствие» для развития речи, подчеркивая необходимость специального формирования мотивационной направленности, стимулирующей познавательную и речевую активность ребенка.

3. Обеднение эмоционально-волевой сферы: трудности в вербализации чувств могут приводить к эмоциональной нестабильности.

4. Нарушение формирования других высших психических функций, таких как произвольное внимание и целенаправленное поведение, которые в норме опосредованы речью.

Таким образом, статус «неговорящий ребенок» представляет собой сложное, системное нарушение, при котором первичный дефект (биологический, функциональный или психологический) приводит к блоку в формировании речевой функции, что, в свою очередь, провоцирует целый комплекс вторичных отклонений в психическом развитии. Понимание этиологии и сложной структуры дефекта является обязательным условием для построения адекватной, дифференцированной коррекционно-развивающей работы.

1.3. Современные подходы к развитию речи у детей дошкольного возраста

Современная логопедия и педагогика характеризуются переходом от коррекционно-направленных моделей работы к целостному, комплексному развитию речи, основанному на принципах интеграции, природосообразности и личностной ориентированности. Современные подходы рассматривают речь не как изолированную функцию, а как сложный психофизиологический процесс, неразрывно связанный с развитием когнитивной, сенсорной, двигательной и эмоционально-волевой сфер ребенка. Это определяет их комплексный, и деятельностный характер.

1. Деятельностный и личностно-ориентированный подход.

Данный подход, базирующийся на трудах Л.С. Выготского [6], который впервые в отечественной психологии ввел понятие речевой деятельности и обосновал ее психологическую природу. А.Н. Леонтьева [18], развивая идеи Л.С. Выготского, отмечает, что речевая деятельность представляет собой вид деятельности, психологически организованный подобно другим видам деятельности. Он характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью и состоит из последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль). Также А.Н. Леонтьев [18]

подчеркивал, что деятельность имеет сложное иерархическое строение, где речевые действия могут входить в состав трудовой, игровой или познавательной деятельности. В рамках этого подхода предполагается, что развитие речи эффективно происходит не на специально организованных «уроках», а в ведущей для дошкольника деятельности – игре, а также в познавательно-исследовательской и коммуникативной деятельности. Взрослый (педагог или родитель) выступает не в роли инструктора, а в роли партнера, который создает насыщенную речевую среду, стимулирует диалог, поддерживает инициативу ребенка для перехода из зоны актуального развития в зону ближайшего развития. Работа строится с учетом интересов, темпа и индивидуального профиля развития каждого ребенка.

2. Когнитивно-коммуникативный подход.

Этот подход акцентирует неразрывную связь между развитием речи и становлением когнитивных функций – мышления, памяти, внимания, восприятия. Основная цель – не просто научить ребенка правильно произносить звуки или строить фразы, а сформировать речь как инструмент мышления и полноценной коммуникации. Как отмечается в исследованиях А.Н. Гвоздева [7], касающиеся формирования грамматического строя речи, овладение грамматическими значениями осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка: прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. В рамках этого подхода широко используются приемы, стимулирующие понимание причинно-следственных связей («Почему растаял снеговик?»), развитие вербальной памяти (запоминание инструкций, стихов), логического мышления (обобщение, исключение лишнего) и воображения (сочинение историй по серии картинок).

3. Сенсорно-интегративный подход.

Основанный на теории А. Джин Айрес [1], этот подход получил широкое распространение в работе с неговорящими детьми. В процессе практической работы А. Джин Айрес создала теорию дисфункции сенсорной

интеграции, которая привлекла внимание многих специалистов, занимающихся проблемами развития ребенка. Она пришла к выводу, что основа нормальной работы нервной системы обусловлена состоянием вестибулярной системы, которая является главным организатором ощущений, поступающих из других сенсорных каналов, и таким образом участвует в овладении речью. Результатом сниженной активности вестибулярной системы часто являются нарушение артикуляции и задержка речевого развития, поскольку дети просто не определяют сенсорную информацию, поступающую от артикуляторных органов.

М.И. Лынская [22] адаптировала метод сенсорной интеграции к решению речевых задач в работе с неговорящими детьми и разработала метод сенсорно-интегративной логотерапии. Данный подход исходит из того, что базой для формирования речи является адекватная обработка мозгом сенсорной информации (тактильной, вестибулярной, проприоцептивной, слуховой, зрительной). Нарушение сенсорной интеграции блокирует возможность организовать сложную речевую деятельность. Поэтому современная практика включает:

- Обогащенную сенсорную среду: сухие бассейны, сенсорные дорожки, игры с песком, водой, крупами.
- Развитие базовых основ речи: через стимуляцию орального праксиса (артикуляционная гимнастика в игровой форме), работу над диафрагмальным дыханием (игры с мыльными пузырями, перышками) и развитием слухового гнозиса («Узнай по звуку», «Где позвонили?»).

4. Онтогенетический подход.

Подход, строго ориентированный на закономерности нормального речевого онтогенеза, описанные А.Н. Гвоздевым [7]. Периодизация А.Н. Гвоздева, основанная на особенностях появления у детей частей речи и грамматических категорий, выделяет два крупных этапа: использование аморфных слов и овладение грамматическими категориями. Логопеды при построении коррекционной работы опираются на данные закономерности

онтогенетического развития речи. А.Н. Гвоздев подробно описал, как от однословного предложения (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.) ребенок переходит к предложениям из нескольких слов-корней, а затем к усвоению грамматической структуры предложения. А.Н. Леонтьев [18] также выделил 4 основных этапа развития речи в онтогенезе: подготовительный (0-1 год), преддошкольный (1-3 года), дошкольный (3-7 лет) и школьный (7-17 лет). Коррекционно-развивающая работа выстраивается в той же последовательности, в какой речь формируется у ребенка без нарушений: от развития понимания речи (импрессивной) к стимуляции активной (экспрессивной); от гуления и лепета – к словам и фразе; от диалога – к монологу. Это обеспечивает формирование устойчивого и физиологически правильного речевого фундамента.

5. Подход с использованием элементов альтернативной и дополнительной коммуникации.

Для неговорящих детей, испытывающих трудности в вербализации, современная практика активно внедряет системы АДК. К ним относятся:

- Жестовые системы (жесты, поддерживающие речь);
- Картинные коммуникаторы и карточки PECS.
- Графические символы и пиктограммы.

Методика PECS – подход к обучению функциональной коммуникации, эффективность которого подтверждена многочисленными научными исследованиями. В исследованиях, посвященных формированию базовых навыков общения у неговорящих детей с РАС, также применяются метод «Глобальное чтение» Г. Домана и методические разработки Л.Г. Нуриевой «Развитие речи аутичных детей» [28]. Практика показывает, что последовательное обучение глобальному чтению, печатанию и навыкам ведения диалога является эффективным способом развития коммуникативных навыков у детей с РАС.

Важно подчеркнуть, что АДК не замещает речь, а является «мостиком» к ней, снижая фрустрацию ребенка, давая ему инструмент для выражения

потребностей и мыслей и стимулируя, тем самым, развитие внутренней и внешней речи.

Таким образом, современные подходы к развитию речи у дошкольников носят интегративный характер. Наиболее эффективной является модель, гибко сочетающая в себе элементы всех перечисленных подходов, где сенсорная интеграция создает базу, когнитивно-коммуникативный подход определяет цели, а деятельностный и онтогенетический – методы и содержание работы. Такой комплексный взгляд позволяет адресно воздействовать на причину задержки речевого развития и обеспечивать не только появление слов, но и становление полноценной речевой деятельности как высшей психической функции.

ГЛАВА II. СОСТОЯНИЕ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

2.1. Цель, задачи и организация констатирующего эксперимента

Теоретический анализ проблемы активизации речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста показал, что моторная алалия является одной из наиболее распространенных и сложных форм речевой патологии, при которой страдает не только экспрессивная речь, но и вся функциональная система речи в целом. Для разработки эффективных приемов коррекционного воздействия необходимо глубокое изучение структуры дефекта, выявление механизмов нарушений и определение уровня речевого развития каждого ребенка. С этой целью был организован и проведен констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента – выявить актуальный уровень речевого развития и специфические особенности речи у младших дошкольников с моторной алалией для последующей разработки и апробации комплекса приемов, направленных на активизацию их речевой деятельности.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать диагностический инструментарий, адекватный возрасту, речевым и психофизическим возможностям детей с моторной алалией, позволяющий всесторонне оценить состояние их речи;
2. Провести констатирующий эксперимент;
3. Выполнить количественный и качественный анализ полученных данных, выделив общие закономерности и индивидуальные особенности речевого развития детей.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад № 21 г. Пензы «Колосок». В исследовании приняли участие 12 детей

младшего дошкольного возраста логопедической группы с логопедическим заключением «системное недоразвитие речи тяжелой степени при моторной алалии». Исследование проводилось с 01.09.2025 г. по 15.09.2025 г.

Отбор детей в контрольную и экспериментальную группу осуществлялся на основе следующих критериев:

- Возраст детей от 2,5 до 3,5 лет;
- Наличие заключения психолого-медико-педагогической комиссии о наличии моторной алалии или системного недоразвития речи I уровня речевого развития при моторной алалии по классификации Р.Е. Левиной [16];
- Сохранный физический слух (по данным медицинской документации, а именно заключения сурдолога);
- Сохранный зрение или незначительные нарушения, не препятствующие проведению обследования и дальнейшей коррекционно-логопедической работы;
- Первичность речевого дефекта, то есть отсутствие выраженных интеллектуальных нарушений, расстройств аутистического спектра, грубых двигательных нарушений в структуре дефекта.

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов:

- Анализ медико-педагогической документации: заключения ПМПК, невролога, психолога, педагогических характеристик;
- Беседа с родителями, анкетирование для сбора анамнестических данных и выявление особенностей коммуникации ребенка в семье;
- Педагогическое наблюдение за детьми в свободной и организованной деятельности: на занятиях, в игре, на прогулке, в других режимных моментах;
- Логопедическое обследование по адаптированной схеме.

При разработке схемы обследования мы опирались на методические рекомендации, представленные в трудах Е.Ф. Архиповой [2], Р.Е. Левиной [16], Т.Б. Филичевой [41], Г.В. Чиркиной [41], а также на современные подходы к диагностике детей раннего и младшего дошкольного возраста

О.Е. Громовой [9] и Ю.А. Разенковой [32]. С учетом возрастных и речевых особенностей детей обследование носило игровой характер и проводилось в индивидуальной форме, в привычной для ребенка обстановке, при активном использовании наглядного материала: игрушек, картинок, предметов.

Обследование проводилось по блокам:

1. Изучение анамнестических данных и социальной ситуации развития. Проводилось анкетирование родителей с целью выяснения течения беременности и родов, раннего психомоторного и доречевого развития ребенка, перенесенных заболеваний, наличия речевых нарушений у родственников, речевой среды в семье, характера общения родителей с ребенком.

2. Обследование состояния неречевых функций (слуховое внимание и восприятие, зрительное восприятие, состояние общей моторики, состояние кистевого и артикуляционного праксиса).

3. Обследование импрессивной речи (понимание ситуативной речи, понимание простых инструкций, понимание названий действий, понимание вопросов по сюжетной картинке).

4. Обследование экспрессивной речи: характер вокализаций, наличие звукоподражаний, состояние активного словаря, наличие фразовой речи, оценка звукопроизношения)

5. Изучение коммуникативного поведения (контактность, средства общения, речевая активность).

Все данные, полученные в ходе обследования, фиксировались в индивидуальных протоколах. Для оценки уровня речевого развития использовалась качественно-количественная обработка результатов, позволяющая выделить степень сформированности каждого компонента речи.

2.2. Методика экспериментального изучения

Для реализации задач констатирующего эксперимента и получения объективных данных об уровне речевого развития детей с моторной алалией была разработана диагностическая методика, включающая серию заданий, направленных на изучение всех компонентов речевой системы и неречевых психических функций, обеспечивающих речевую деятельность. При разработке методики мы руководствовались принципами комплексности, системности, доступности, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также игрового характера предъявляемых заданий.

Методика состоит из пяти диагностических блоков, каждый из которых включает серию заданий с соответствующими критериями оценки. Оценка результатов производилась по четырехбалльной шкале, что позволило в дальнейшем провести количественный и качественный анализ полученных данных.

Блок 1. Изучение анамнестических данных и социальной ситуации развития.

Данный блок реализовывался методом анкетирования родителей и анализа предоставленной медицинской документации. Родителям предлагалась анкета, включающая следующие разделы:

1. Данные о течении беременности (токсикозы, угроза прерывания, инфекционные заболевания, прием лекарственных препаратов, гипоксия плода);
2. Данные о течении родов (срочность, осложнения, стимуляция, асфиксия, родовая травма, оценка по шкале Апгар).
3. Раннее психомоторное развитие ребенка (когда начал держать голову, сидеть, ползать, ходить).
4. Раннее доречевое развитие (характер крика, гуления, лепета, сроки их появления и динамика).

5. Перенесенные заболевания на первом-втором году жизни.
6. Наличие речевых нарушений у близких родственников.
7. Речевая среда в семье (достаточность речевого общения, двуязычие, особенности взаимодействия с ребенком).
8. Характер коммуникации ребенка в семье (как выражает желания, использует ли жесты, проявляет ли инициативу в общении).

Анализ анкетных данных позволил выявить потенциальные этиологические факторы речевого нарушения и особенности социальной ситуации развития каждого ребенка. Результаты данного блока не будут описаны из соображений этичности и конфиденциальности.

Блок 2. Обследование состояния неречевых психических функций

Задание 1. Исследование слухового внимания и восприятия

Цель: выявить способность ребенка к дифференциации неречевых звуков, определению направления звука.

Оборудование: ширма, звучащие игрушки (барабан, колокольчик, погремушка, дудочка, бубен, клавиасы).



Процедура обследования: логопед располагается за ширмой и поочередно извлекает звуки из игрушек, предлагая ребенку показать, какая игрушка звучала. Затем логопед извлекает звук с разных сторон от ребенка (справа, слева, спереди, сзади) и просит показать рукой или повернуться в ту сторону, откуда слышен звук.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок четко дифференцирует все звучащие игрушки, безошибочно определяет направление звука.

2 балла – ребенок дифференцирует контрастные звучания (барабан – колокольчик), но ошибается в дифференцировке близких звуков (погремушка – бубен); направление звука определяет не всегда.

1 балл – ребенок с трудом дифференцирует звучания, часто ошибается, направление звука не определяет.

0 баллов – ребенок не реагирует на звучащие игрушки или реакция носит недифференцированный характер.

Задание 2. Исследование зрительного восприятия

Цель: оценить способность к узнаванию и дифференциации предметов и картинок, соотнесению предмета с изображением.

Оборудование: парные предметы (мяч, кукла, мишка, машинка, зайка), парные предметные картинки с их изображениями, разрезные картинки из 2-3 частей.



Процедура обследования:

- Ребенку предлагается найти такой же предмет, как у логопеда (из 4 предложенных).
- Ребенку предлагается подобрать к картинке соответствующий предмет («Найди такой же»).
- Ребенку предлагается сложить разрезную картинку (сначала предъявляется образец, затем самостоятельное складывание).

Критерии оценки:

3 балла – ребенок безошибочно выполняет все задания, правильно соотносит предметы и картинки, самостоятельно складывает разрезную картинку.

2 балла – ребенок справляется с заданиями при незначительной помощи взрослого (наводящие вопросы, указательный жест), допускает 1-2 ошибки.

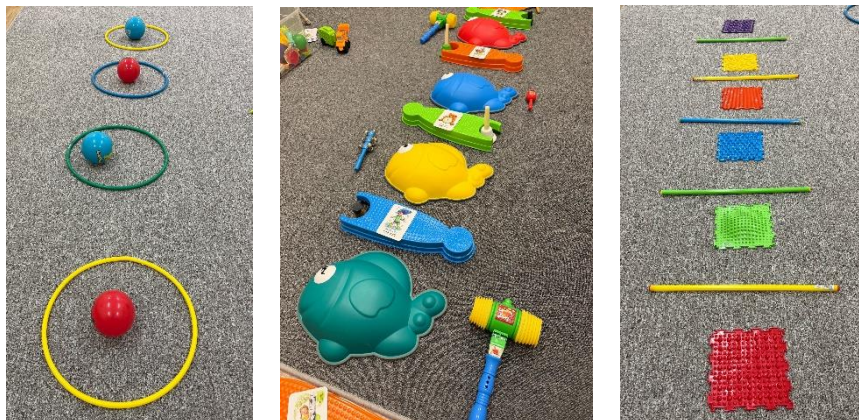
1 балл – ребенок выполняет задания только после многократного показа и разъяснения, требуется развернутая помощь взрослого.

0 баллов – ребенок не понимает инструкцию, задания не выполняет.

Задание 3. Исследование состояния общей моторики

Цель: оценить координацию движений, способность выполнять движения по подражанию и словесной инструкции.

Оборудование: дорожка на полу, мяч, стульчик.



Процедура обследования:

- Ходьба по дорожке (прямой линии) – ребенок должен пройти, не наступая на линии.
- Перешагивание через невысокое препятствие (кубик, палочку).
- Бросание мяча двумя руками взрослому.
- Выполнение движений по показу (поднять руки вверх, похлопать в ладоши, потопать ногами, присесть).

Критерии оценки:

3 балла – движения координированы, ребенок хорошо удерживает равновесие, успешно выполняет все движения по показу и словесной инструкции.

2 балла – движения недостаточно координированы, отмечаются незначительные трудности равновесия, отдельные движения выполняются неточно.

1 балл – выраженная моторная неловкость, трудности удержания равновесия, многие движения недоступны.

0 баллов – ребенок не может выполнить элементарные движения, требуется физическая помощь.

Задание 4. Исследование состояния кистевого и артикуляционного праксиса

Цель: оценить состояние мелкой моторики рук и подвижность органов артикуляционного аппарата.

Оборудование: мелкие предметы (мозаика, крупные бусины), игрушечный молоточек, зеркало для артикуляционной гимнастики.



Процедура обследования:

- Оценка захвата предмета (ребенку предлагается взять со стола мелкий предмет – наблюдается характер захвата: пинцетный, щипковый, ладонный).
- Зрительно-моторная координация (попадание игрушечным молоточком по колышкам).

- Переключение движений пальцев рук (по образцу: «кулак – ладонь», «колечки», «пальчики здороваются»).

- Артикуляционные упражнения (перед зеркалом по подражанию): «Улыбка» (удержание губ в улыбке), «Хоботок» (вытягивание губ вперед), «Лопаточка» (широкий язык на нижней губе), «Качели» (движения языка вверх-вниз).

Критерии оценки:

3 балла – сформирован правильный пинцетный захват, хорошая переключаемость движений пальцев, артикуляционные упражнения выполняются в полном объеме, точно.

2 балла – захват может быть не полностью сформирован, движения пальцев несколько замедленны, неточны; артикуляционные упражнения выполняются, но с напряжением, не в полном объеме.

1 балл – грубые нарушения моторики: предметы захватываются всей ладонью, переключение движений резко затруднено; артикуляционные упражнения выполняются с синкинезиями, поиском позы.

0 баллов – целенаправленные движения недоступны, ребенок не может выполнить ни одного упражнения по показу.

Блок 3. Обследование состояния импрессивной речи

Задание 1. Понимание ситуативной речи

Цель: выявить объем понимания названий предметов, игрушек, частей тела.

Оборудование: предметы обихода, игрушки (кукла, мишка, мяч, машинка, кубик), картинки с их изображениями.



Процедура обследования: ребенку предлагается показать названный предмет или картинку: «Покажи, где кукла?», «Где мишка?», «Покажи машинку». Затем ребенку предлагается показать части тела: «Покажи у куклы нос», «Где у мишки глаза?», «Покажи у себя ручки, ножки, голову».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок безошибочно показывает не менее 10 предметов и частей тела.

2 балла – ребенок показывает не менее 6-9 предметов, возможны единичные ошибки.

1 балл – ребенок показывает 3-5 предметов, понимание ситуативной речи резко ограничено.

0 баллов – ребенок не понимает обращенную речь, не показывает предметы даже после многократного повторения.

Задание 2. Понимание простых инструкций

Цель: оценить возможность выполнения речевых инструкций и понимание грамматических форм.

Оборудование: игрушки (мишка, зайка, кукла, мяч, кубик), стульчик.



Процедура обследования:

- Понимание одноступенчатой инструкции: «Принеси мишку», «Дай мне зайку», «Посади куклу на стульчик».
- Понимание двухступенчатой инструкции: «Возьми кубик и положи на стол», «Возьми мишку и посади на стульчик».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок безошибочно выполняет одно- и двухступенчатые инструкции.

2 балла – ребенок выполняет одноступенчатые инструкции, двухступенчатые выполняет после повтора или с одной ошибкой.

1 балл – ребенок выполняет лишь отдельные простые инструкции, двухступенчатые не понимает.

0 баллов – инструкции не выполняет, не реагирует на словесную просьбу.

Задание 3. Понимание названий действий

Цель: выявить понимание глагольной лексики.

Оборудование: серия картинок с изображением действий (мальчик сидит, девочка спит, мама ест, мальчик идет, девочка бежит).



Процедура обследования: логопед предлагает ребенку: «Покажи, где мальчик сидит», «Покажи, где девочка бежит», «Покажи, где мама ест».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно показывает не менее 4-5 действий.

2 балла – ребенок правильно показывает 2-3 действия.

1 балл – ребенок показывает 1 действие или постоянно ошибается.

0 баллов – не дифференцирует названия действий.

Задание 4. Понимание вопросов по сюжетной картинке

Цель: оценить понимание вопросов косвенных падежей и способность к элементарному анализу ситуации.

Оборудование: простая сюжетная картинка (например, «Девочка кормит куклу», «Мальчик играет с машинкой»).



Процедура обследования: логопед предъявляет картинку и задает вопросы: «Кто это?», «Что делает девочка?», «Кого кормит девочка?», «Что у девочки в руке?».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно отвечает на вопросы действием (показом) не менее чем на 3 вопроса.

2 балла – ребенок отвечает (показом) на 2 вопроса.

1 балл – ребенок отвечает (показом) на 1 вопрос или понимание фрагментарно.

0 баллов – понимание отсутствует.

Блок 4. Обследование состояния экспрессивной речи

Задание 1. Изучение характера вокализаций

Цель: определить наличие, характер и активность голосовых реакций ребенка.

Процедура обследования: в процессе наблюдения за ребенком в игре, при общении, а также в ходе стимуляции вокализаций (эмоциональное вовлечение, провокация на звуки) фиксируется наличие и характер голосовых проявлений.

Критерии оценки:

3 балла – активный, разнообразный лепет, интонированные вокализации, есть попытки подражания.

2 балла – лепет присутствует, но бедный, малоактивный, ребенок больше вокализирует в ситуации эмоционального подъема.

1 балл – отдельные гласные звуки или редкие лепетные цепи, вокализации редки.

0 баллов – голосовые реакции отсутствуют или представлены криком/плачем.

Задание 2. Наличие звукоподражаний

Цель: выявить способность к воспроизведению звукоподражаний.

Оборудование: игрушки или картинки животных (собачка, кошка, корова, овечка), машинка.



Процедура обследования: логопед показывает игрушку и произносит звукоподражание: «Это собака, она лает: ав-ав. Как лает собака?», «Это машина, она гудит: би-би. Как гудит машина?». Фиксируется наличие самостоятельных или отраженных звукоподражаний.

Критерии оценки:

3 балла – активное использование не менее 3-4 звукоподражаний как в отраженной, так и в самостоятельной речи.

2 балла – воспроизведение 1-2 звукоподражаний преимущественно в отраженной речи.

1 балл – редкие, нестойкие звукоподражания, не всегда соотносимые с предметом.

0 баллов – звукоподражания отсутствуют.

Задание 3. Оценка активного словаря

Цель: определить объем и характер активного словаря (наличие лепетных и полноценных слов).

Процедура обследования: в процессе наблюдения, игры, а также при назывании предметов и картинок фиксируются все слова, которые произносит ребенок (лепетные, усеченные, полноценные).

Критерии оценки:

3 балла – активный словарь включает не менее 10-15 слов (включая лепетные и полноценные).

2 балла – активный словарь включает 5-9 слов.

1 балл – активный словарь включает 1-4 слова.

0 баллов – активные слова отсутствуют.

Задание 4. Наличие фразовой речи

Цель: определить способность к объединению слов во фразу.

Процедура обследования: наблюдение за речью ребенка в игре, бытовых ситуациях, при ответах на вопросы.

Критерии оценки:

3 балла – использует простые фразы из 2-3 слов (могут быть аграмматичные).

2 балла – использует однословные предложения (слова-корни).

1 балл – отдельные слова, не объединенные во фразу.

0 баллов – фраза отсутствует.

Задание 5. Оценка звукопроизношения и слоговой структуры слова

Цель: охарактеризовать состояние звукопроизношения доступных звуков и слоговой структуры произносимых слов.

Процедура обследования: анализ звукопроизношения в доступных ребенку словах и звукоподражаниях.

Критерии оценки:

3 балла – произносит гласные и простые согласные (м, п, б, т, д, н, к, г) преимущественно правильно, слоговая структура простых слов не нарушена.

2 балла – произносительная сторона смазанная, нечеткая, многие звуки заменяются, слоговая структура может нарушаться (пропуски, перестановки).

1 балл – резкое искажение звукопроизношения, доступны лишь отдельные звуки.

0 баллов – звукопроизношение оценить невозможно из-за отсутствия речи.

Блок 5. Изучение коммуникативного поведения

Задание 1. Оценка контактности

Цель: определить легкость вступления в контакт, наличие негативизма.

Процедура обследования: наблюдение за поведением ребенка в начале обследования, при знакомстве, в процессе выполнения заданий.

Критерии оценки:

3 балла – легко вступает в контакт, проявляет интерес к общению, смотрит в глаза.

2 балла – контакт устанавливается не сразу, требуется время для адаптации, но в целом идет на взаимодействие.

1 балл – контакт избирательный или формальный, ребенок напряжен, насторожен.

0 баллов – негативизм, уход от контакта, избегание взгляда.

Задание 2. Используемые средства общения

Цель: определить, какие средства преобладают в коммуникации ребенка.

Процедура обследования: наблюдение за способами выражения желаний, просьб, эмоций.

Критерии оценки:

3 балла – использует речь (слова, звукоподражания) в сочетании с естественными жестами и взглядом.

2 балла – преимущественно использует жесты (указательные, изобразительные), мимику, вокализации.

1 балл – использует отдельные примитивные жесты (протягивание руки, подведение к предмету), взгляд.

0 баллов – коммуникативные средства отсутствуют или неадекватны (крик, агрессия).

Задание 3. Оценка речевой активности

Цель: определить степень инициативности в использовании речи.

Процедура обследования: наблюдение за ребенком в разных видах деятельности.

Критерии оценки:

3 балла – высокая речевая активность, сам иницирует общение, задает вопросы (жестом, звуком).

2 балла – речевая активность проявляется преимущественно в ответ на стимуляцию взрослого.

1 балл – речевая активность крайне низкая, редкие вокализации.

0 баллов – речевая активность отсутствует.

На основе полученных данных и в соответствии с качественными характеристиками речевого развития были выделены 4 уровня:

- Высокий уровень – 37-48 баллов (относительно сформированная речь в пределах структуры дефекта);
- Средний уровень – 25-36 баллов (умеренно выраженные нарушения всех компонентов речи);
- Низкий уровень – 13-24 баллов (выраженные нарушения, активная речь на начальном этапе формирования);
- Критически низкий уровень – 0-12 баллов (речь практически отсутствует, понимание резко ограничено).

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

После проведения констатирующего эксперимента нами были проанализированы полученные результаты.

Анализ медицинской документации и результатов анкетирования родителей позволил выявить этиологические факторы, обусловившие возникновение речевого нарушения у обследуемых детей. У 83% (10 детей) в анамнезе отмечено неблагоприятное течение беременности и родов, а именно токсикозы второй половины беременности (58% – 7 детей), угроза прерывания беременности (42% – 5 детей), гипоксия плода (67% – 8 детей), асфиксия в родах (33% – 4 ребенка), стремительные или затяжные роды (50% – 6 детей). У 17% (2 ребенка) патология беременности и родов не зафиксирована, однако выявлена наследственная отягощенность, проявляющаяся в наличии речевых нарушений у близких родственников.

Анализ раннего психомоторного развития показал задержку темпов развития у 75% (9 детей). Было отмечено более позднее по сравнению с нормой удерживание головы, сидение, ходьба. Раннее доречевое развитие также характеризовалось особенностями: у 67% (8 детей) гуление было маловыразительным и кратковременным, лепет появился с задержкой (после 8-9 месяцев) и носил бедный, монотонный характер. У 33% (4 ребенка) лепет практически отсутствовал.

Анализ социальной ситуации развития показал, что у 42% (5 детей) отмечается недостаточность речевого общения в семье, что проявляется в том, что родители мало разговаривают с ребенком, не стимулируют речевую активность. У 25% (3 ребенка) в анамнезе выявлены психотравмирующие ситуации – ранний отрыв от матери, частые госпитализации. У оставшихся 33% (4 ребенка) социальные условия оцениваются как удовлетворительные.

Результаты обследования неречевых функций представлены в таблице 1.

Таблица 1

Состояние неречевых психических функций у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией

№ п/ п	Имя ребенка	Критерии оценки				
		Слуховое внимание	Зрительное восприятие	Общая моторика	Кистевой и артикуляционный праксис	Сумма баллов по блоку 1
1	А.С.	1	2	1	1	5
2	В.П.	2	2	1	1	6
3	Г.Р.	1	1	1	0	3
4	Д.К.	2	2	2	2	8
5	Е.М.	1	1	1	1	4
6	К.О.	2	2	2	1	7
7	Л.Т.	1	2	1	1	5
8	М.Ф.	2	2	2	2	8
9	Н.Ш.	1	1	1	0	3
10	П.Я.	2	2	2	2	8
11	Р.В.	1	1	1	1	4
12	С.Л.	2	2	1	1	6

Анализ полученных данных показывает, что состояние неречевых функций у обследуемых детей характеризуется неравномерностью развития. Наиболее сохранным оказалось зрительное восприятие 58% (7 детей) справились с заданиями при незначительной помощи взрослого, допустили 1-2 ошибки. 42% (5 детей) выполняли задания только после многократного повторения и помощи взрослого. Значительные трудности выявлены при исследовании слухового внимания. 50% (6 детей) дифференцируют контрастные звучания (барабан – колокольчик), но ошибаются в дифференцировке близких звуков (погремушка – бубен), не всегда определяют направление звука. 50% детей с трудом дифференцировали звучания, часто ошибались и не определяли направление звука. Наиболее низкие показатели получены при диагностике кистевого и артикуляционного праксиса. У 33% (4 ребенка) неполностью сформирован пинцетный захват,

движения пальцев медленные, неточные, нарушена переключаемость с одной позы на другую, артикуляционные упражнения выполняются с малой амплитудой, также отмечаются нарушения переключаемости при смене позы. У 50% (6 детей) были отмечены грубые нарушения моторики. Они захватывали предметы всей ладонью, переключение движений резко затруднено, артикуляционные упражнения выполнялись с синкинезиями и поиском позы. 17% (2 ребенка) не смогли выполнить ни одного упражнения по показу, что свидетельствует о грубых нарушениях моторной базы речи.

Результаты обследования понимания обращенной речи представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Состояние импрессивной речи у детей младшего дошкольного
возраста с моторной алалией**

№ п/ п	Имя ребенка	Критерии оценки				
		Понимание ситуативной речи	Понимание инструкций	Понимание действий	Понимание вопросов	Сумма баллов по блоку 2
1	А.С.	2	1	1	1	5
2	В.П.	2	2	2	1	7
3	Г.Р.	1	0	0	0	1
4	Д.К.	3	2	2	2	9
5	Е.М.	1	1	1	0	3
6	К.О.	2	2	2	1	7
7	Л.Т.	2	1	1	1	5
8	М.Ф.	3	2	2	2	9
9	Н.Ш.	1	0	0	0	1
10	П.Я.	3	3	2	2	10
11	Р.В.	1	1	1	0	3
12	С.Л.	2	2	1	1	6

Анализ таблицы 2 показывает, что наиболее сохранным компонентом импрессивной речи является понимание ситуативной речи. 25% (3 ребенка) идеально справились с заданием. 50% (6 детей) допускали единичные

ошибки при назывании частей тела. 25% (3 ребенка) показали по 3-4 предмета. Однако, при понимании простых инструкций возникают значительные трудности. Лишь 8% (1 ребенок) безошибочно выполнил одно- и двухступенчатые инструкции. 50% (6 детей) выполняли одноступенчатые и двухступенчатые инструкции только после повтора, допуская единичные ошибки. 25% (3 ребенка) выполняли лишь отдельные простые инструкции, а 17% (2 ребенка) совсем не справились с заданием. Наиболее трудным заданием оказалось понимание вопросов по сюжетной картинке. Ни один ребенок не выполнил задание без ошибок. 33% (4 ребенка) показывали жестом ответ, однако не всегда верно. 33% допускали еще большее количество ошибок и еще 33% совсем не справились с заданием.

Наиболее низкие результаты были получены при диагностике экспрессивной речи, что закономерно для детей с моторной алалией. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Состояние экспрессивной речи у детей младшего дошкольного
возраста с моторной алалией**

№ п/ п	Имя ребенка	Критерии оценки					
		Характер вокализаций	Звукопод- ражания	Активный словарь	Фразовая речь	Звукопр оизноше ние	Сумма баллов по блоку 3
1	А.С.	2	1	1	0	1	5
2	В.П.	2	2	2	1	2	9
3	Г.Р.	1	0	0	0	0	1
4	Д.К.	2	2	2	1	2	9
5	Е.М.	1	1	1	0	1	4
6	К.О.	2	2	1	0	1	6
7	Л.Т.	1	1	1	0	1	4
8	М.Ф.	2	2	2	1	2	9
9	Н.Ш.	0	0	0	0	0	0
10	П.Я.	3	2	2	1	2	10
11	Р.В.	1	1	0	0	0	2
12	С.Л.	2	2	1	0	1	6

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что у всех 100% детей отсутствует фразовая речь. Лишь 33% (4 ребенка)

используют однословные предложения – слова-корни в ситуациях эмоционального подъема. Активный словарь крайне беден. Только 33% (4 ребенка) имеют в активном словаре 5-9 слов. У 33% в активном словаре находится 1-4 слова и у оставшихся 33% активные слова отсутствуют. Звукоподражания есть у 75% (9 детей), но носят непостоянный характер, у 25% (3 ребенка) звукоподражания отсутствуют.

Данные о коммуникативных возможностях дошкольников представлены в таблице 4.

Таблица 4

Особенности коммуникативного поведения у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией

№ п/п	Имя ребенка	Критерии оценки			
		Контактность	Средства общения	Речевая активность	Сумма баллов по блоку 4
1	А.С.	2	1	1	4
2	В.П.	2	2	2	6
3	Г.Р.	1	1	0	2
4	Д.К.	3	2	2	7
5	Е.М.	2	1	1	4
6	К.О.	2	2	1	5
7	Л.Т.	2	1	1	4
8	М.Ф.	3	2	2	7
9	Н.Ш.	0	0	0	0
10	П.Я.	3	3	2	8
11	Р.В.	1	1	0	2
12	С.Л.	2	2	1	5

Анализ коммуникативного поведения показывает, что большинство детей доступны контакту. 25% (3 ребенка) легко вступают в контакт, с 58% (7 детей) удалось установить контакт не сразу, у 17% (2 ребенка) отмечается избирательный контакт и 8% (1 ребенок) проявил негативизм.

Основным средством общения для большинства детей являются жесты и вокализации. Лишь 8% (1 ребенок) пытается использовать речь для общения, 50% (6 детей) используют преимущественно жесты, 33% (4

ребенка) используют только указательный жест. 8% (1 ребенок) использует только крик. Речевая активность крайне низкая. Лишь 33% (4 ребенка) проявляли речевую активность в ответ на стимуляцию, у 42% проявлялись редкие вокализации и у 25% (3 ребенка) речевая активность полностью отсутствовала.

На основании суммарных баллов по всем блокам обследования мы распределили детей по 4 уровням речевого развития в соответствии с разработанными критериями. Обобщенные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Актуальный уровень сформированности речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией

№ п/ п	Имя ребенка	Сумма баллов	Уровень речевого развития
1	А.С.	19	Низкий уровень
2	В.П.	28	Средний уровень
3	Г.Р.	7	Критически низкий уровень
4	Д.К.	33	Средний уровень
5	Е.М.	15	Низкий уровень
6	К.О.	25	Средний уровень
7	Л.Т.	18	Низкий уровень
8	М.Ф.	33	Средний уровень
9	Н.Ш.	4	Критически низкий уровень
10	П.Я.	36	Средний уровень
11	Р.В.	11	Критически низкий уровень
12	С.Л.	23	Низкий уровень

В результате анализа, были сделаны выводы о том, что уровень речевого развития у младших дошкольников с моторной алалией средний у 42% (5 детей), низкий у 33% (4 ребенка) и критически низкий у 25% (3 ребенка), что хорошо видно на диаграмме (рис. 1).

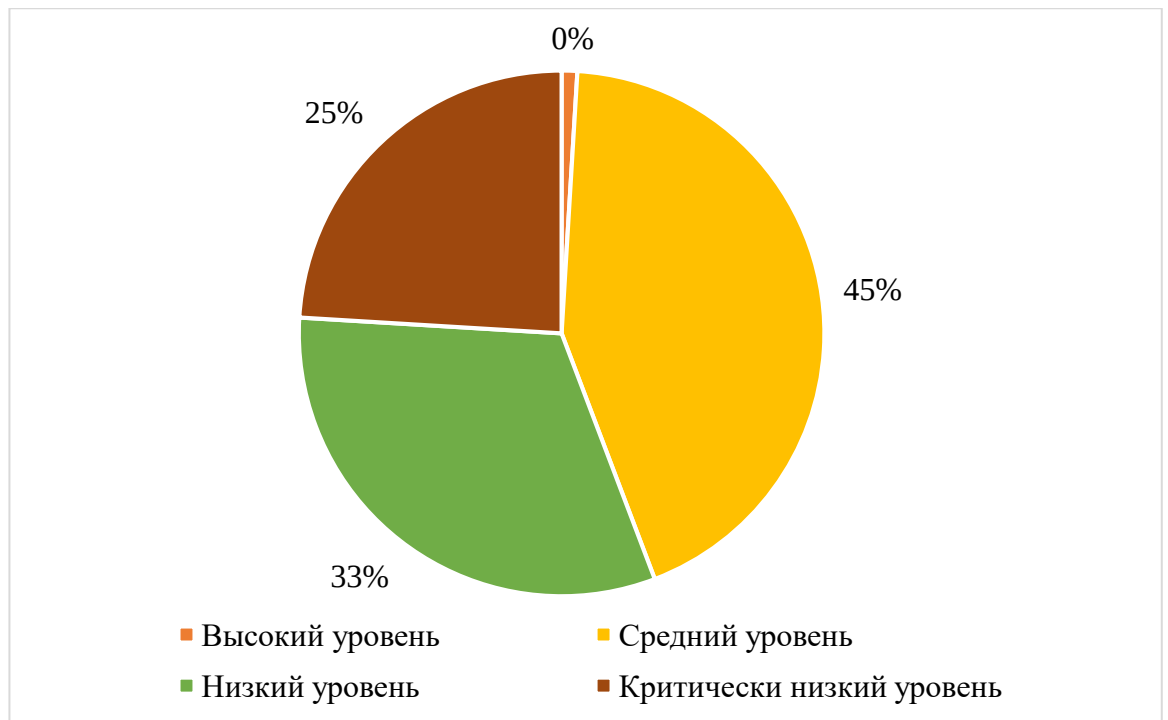


Рис. 1. Уровень речевого развития у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией

Таким образом, у всех диагностируемых детей с моторной алалией выявлено системное недоразвитие речи, соответствующее I уровню речевого развития по классификации Р.Е. Левиной [16]. Полученные данные констатирующего эксперимента доказывают необходимость проведения коррекционно-логопедической работы, направленной на активизацию речи у младших школьников с моторной алалией.

ГЛАВА III. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

3.1. Цель, задачи и организация формирующего эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента, представленные в предыдущей главе, выявили значительное недоразвитие всех компонентов речи у младших дошкольников с моторной алалией. У всех диагностируемых детей отсутствовала фразовая речь, активный словарь был крайне ограничен, отмечались грубые нарушения артикуляционной и общей моторики, низкая речевая активность и трудности коммуникативного взаимодействия. Полученные данные подтвердили необходимость проведения целенаправленной коррекционно-логопедической работы у данной категории детей.

Цель формирующего эксперимента – осуществить коррекционно-логопедическую работу, направленную на активизацию речевой деятельности у младших дошкольников с моторной алалией, учитывая структуру дефекта, онтогенетических закономерностей речевого развития и современных подходов к коррекции речевых нарушений.

Формирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад №21 г. Пензы «Колосок» в период с 16.09.2025 г. по 30.04.2026 г. В эксперименте приняли участие 12 детей младшего дошкольного возраста с логопедическим заключением «системное недоразвитие речи при моторной алалии» или «ОНР (I ур.)».

Все дети были разделены случайным образом на 2 подгруппы по 6 человек. Первая подгруппа – контрольная. В ней проводились стандартные коррекционно-логопедические занятия с детьми по активизации речевой деятельности. Дети контрольной группы занимались по традиционной методике логопедической работы с неговорящими детьми, включающей

артикуляционную гимнастику, развитие понимания речи, вызывание звукоподражаний и первых слов в рамках программ, рекомендованных для детей с ОНР (I ур.) в ДОУ Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [42]. Вторая группа – экспериментальная. В ней проводились коррекционно-логопедические занятия по разработанной методике. Методика создана на основе ведущего вида деятельности детей – игры. Было достигнуто полное погружение детей в игровой процесс. Логопед выступал в образе героя, соответствующего теме занятия. Таким образом достигался сюрпризный момент занятия, привлекалось внимание детей, повышался эмоциональный настрой, стимулировался мотив к речевым высказываниям. Вся дидактика была глубоко спрятана в игру – дети не ощущали того, что их учат, они помогали герою, выполняли его инструкции.

Занятия детей обеих подгрупп проводились как в индивидуальной, так и в подгрупповой форме. Индивидуальная форма использовалась для выработки артикуляционных укладов, развития подражательной способности, вызывания первых звукоподражаний и слов. Подгрупповая форма применялась для формирования коммуникативных навыков, речевого взаимодействия, закрепления речевых умений в игровых ситуациях. Длительность занятий составляла 30 минут, при этом каждые 7-10 минут происходила смена рабочего пространства (стол – ковер – сенсорный уголок). Занятия проводились 4 раза в неделю в условиях логопункта. Общая продолжительность формирующего эксперимента составила 7,5 месяцев. Лексическая тема занятий совпадала в обеих подгруппах.

Этапы формирующего эксперимента:

1 этап – подготовительный.

Время реализации этапа – сентябрь-октябрь 2025г.

Цель этапа – создание мотивационной основы для речевого общения и подготовка артикуляционного аппарата к произнесению звуков.

Основные направления работы:

- установление эмоционального контакта с детьми, создание ситуации успеха;
- развитие подражательной способности (подражание движениям, звукам, действиям);
- стимуляция невербальных средств коммуникации (взгляд, жест, указательный жест, мимика);
- развитие слухового внимания и восприятия (дифференциация неречевых звуков, звукоподражаний);
- развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики (пальчиковые игры, артикуляционная гимнастика в игровой форме, самомассаж, дыхательные упражнения);
- обогащение импрессивной речи (расширение пассивного словаря, понимание простых инструкций).

2 этап – основной.

Время реализации этапа – ноябрь 2025 г. – март 2026 г.

Цель этапа – активизация экспрессивной речи, вызывание первых слов и звукоподражаний, формирование простой фразы.

Основные направления работы:

- вызывание и закрепление звукоподражаний (голосам животных, звукам транспорта, бытовым шумам);
- расширение активного словаря (существительные, глаголы);
- формирование мотивации к речевому высказыванию (создание ситуаций, требующих словесного ответа);
- работа над простой фразой (двухсловное предложение: «существительное + глагол»);
- использование элементов альтернативной коммуникации, как «мостика» к речевому высказыванию;
- сенсорные игры для стимуляции речи через тактильные ощущения;
- логоритмические упражнения (сочетание движения, музыки и речи).

3 этап – закрепляющий.

Время реализации этапа – апрель 2026 г.

Цель этапа – закрепить полученные речевые умения, развитие коммуникативных навыков, формирование диалогической речи.

Основные направления работы:

- автоматизация вызванных слов и звукоподражаний в самостоятельной речи;
- расширение объема фразы;
- формирование диалогических навыков;
- закрепление речевых навыков в различных игровых и бытовых ситуациях.

3.2. Содержание формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент предполагает реализацию разработанного нами комплекса игровых приемов, направленных на активизацию речевой деятельности детей с моторной алалией. В отличие от традиционной методики, используемой в контрольной группе, в экспериментальной группе весь коррекционно-развивающий процесс был интегрирован в игровую деятельность с полным погружением детей в игровой сюжет с помощью метода драматизации и элементами логоритмики.

I. Подготовительный этап.

На данном этапе основное внимание уделялось установлению эмоционального контакта с каждым ребенком, формированию подражательной способности и развитию неречевых предпосылок речи.

Приведем примеры игровых приемов, используемых на данном этапе.

1. Установление контакта и развитие подражательной деятельности:

- «Повторяй-ка» – логопед в образе героя, например веселого кота, выполнял простые движения: хлопки руками, прыжки, топот, махи руками.

Данную игру можно разнообразить дополнительным реквизитом, таким как флажками, лентами, музыкальными инструментами и т.д. Усложнением являлось добавление звукоподражаний каждому движению, например «Ух», «Ах», «Ой» и т.д.

- «Что звенит?» – герой прятался за ширмой и издавал звуки с помощью различных предметов, например бубенцов, погремушки, шуршания бумаги, фольги и т.д. Задача ребенка – внимательно послушать звук и угадать звучащий предмет. Усложнением являлось добавление звукоподражаний каждому предмету, например «Динь-динь», «Бам-бам», «Тук-тук» и т.д., а также увеличение количества предметов.

- «Повторюшка» – логопед просит ребенка показать, как летает бабочка, как ходит миша, как прыгает зая и т.д. Это служило развитию крупной моторики и создавало базу для последующего сопровождения речи жестами. Усложнением являлось добавление звукоподражаний каждому движению, например Прыг-прыг», «Топ-топ» и т.д.

2. Стимуляция невербальных средств коммуникации:

В структуре различных игр вводились и закреплялись указательный жест, например «там», «дай», приветственный и прощальный жесты, жест «на», «иди сюда».

- «Прятки» – герой прятал игрушку/предмет. Задача ребенка – показать рукой направление. Каждое успешное действие сопровождалось эмоциональным одобрением героя.

3. Развитие слухового внимания и восприятия:

- «Угадай-ка» – за ширмой последовательно звучали разные предметы, например колокольчик, дудочка, барабан, погремушка и т.д. Задача ребенка – показать картинку с нужным музыкальным инструментом.

- «Громко-тихо» – логопед громко или шепотом произносил звуки, звукоподражания. Задача ребенка – определить, как звучало: громко или тихо. Если громко – ребенок должен сделать шаг вперед, если тихо – шаг назад. Усложнением является добавление картинного материала. Например,

когда логопед говорил громко: «Мяу!», дети показывали картинку кошки и шагали вперед, когда логопед говорил: «Гав» – ребенок должен поднять картинку собаки и сделать нужный шаг.

4. Развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики:

- Пальчиковые игры с речевым сопровождением. Логопед произносил текст, ребенок выполнял движения. Со временем дети проводили игру самостоятельно. При этом дети тоже преображались в героев. Например, девочкам надевались короны принцесс, мальчикам – пиратские треуголки и т.д.

- Самомассаж кистей рук с использованием Су-джок, мячиков, природных материалов: шишек, каштанов и т.д. под ритмичные стишки: «Ежик колет нам ладошки, поиграем с ним немножко».

- Артикуляционная гимнастика проводилась перед зеркалом в образе героев, с использованием веселых картинок с животными, выполняющими гимнастику. Упражнения выполнялись по подражанию.



Качели



Парус



Маляр



Улыбка

5. Обогащение импрессивной речи:

- «Покажи-ка» – логопед просит показать знакомые предметы, игрушки, части тела. Расширение пассивного словаря происходило через повседневные игровые ситуации, например: «У мишутки потерялась чашка, где она?», «Где у куклы Маши носик?».

- «Помощники» – дети выполняли простые инструкции героя, например: «Возьми кубик», «Дай мяч зайке», «поставь машинку на стол».

II. Основной этап.

Этот этап был наиболее продолжительным. Основной задачей являлся переход от пассивного понимания к активному проговариванию. Стимуляция

речевой активности происходила исключительно в игровых ситуациях, где у ребенка побуждалось желание что-то сказать, чтобы получить желаемое или продолжить игру. Каждому звукоподражанию или слову предшествовало знакомство с «говорящим» героем или предметом в игре. Соблюдался принцип обучения, согласно продвижению по слоговым классам. Начиналась работа с 1 классом слоговой структуры. Все слова состояли из двух открытых слогов, когда данный слоговой класс был автоматизирован и введен в речь, переходили к следующему классу слоговой структуры.

Приведем примеры игровых приемов, используемых на данном этапе.

1. Вызывание и закрепление звукоподражаний:

- «Кто сказал: «Мяу»?» – логопед демонстрировал корзинку с игрушками. Затем поочередно доставал поочередно собаку (Тяпу), кису, корову (Маню), утю, жабу, цыпу, заю и т.д. Ребенку предлагалось позвать животное и «поговорить» с ним. Использовался прием паузирования: «Посмотри, кто к нам пришел? Это... (пауза) Киса! Как киса говорит?». Каждый раз использовались разные игрушки по механизму действия, например, это могли быть пластиковые игрушки, игрушки-марионетки, тряпичные игрушки-перчатки.

- «Путешествие» – герой предлагал отправиться в путешествие на поезде. Задача детей – имитировать гудок паровоза «Ту-ту». При движении использовалась мелодия с четким ритмом. Усложнением являлось добавление животных-пассажиров. В этом случае задачей являлось позвать животного и запустить поезд «Киса ту-ту!». Это служило базой для формирования простой фразы.

- «Бабочка, лети!» – на ниточку привязывалась бумажная бабочка. Задача ребенка – проговаривая «Ф-Ф-Ф», отправить бабочку в полет.

Важно то, что логопед не требовал точного воспроизведения. Поощрялась любая попытка вокализации, даже отдаленно напоминающая звукоподражание. Постепенно вводились более сложные звукоподражания «Динь-динь», «Кап-кап», «Буль-буль».

2. Расширение активного словаря:

- «Чудесный мешочек» – логопед приносил мешочек с игрушками, например: часы, вата и т.д. Задача ребенка – достать предмет. Затем логопед произносил его название, а потом просил ребенка самому воспроизвести название предмета.

- «Что делает?» – на ковре разыгрывались простые действия, например: миша спит, зая ест, ляля плачет, киса едет. Задача ребенка – показать действие, а затем произнести звукоподражание «Бай-бай», «Топ-топ», «Би-би» и т.д.

3. Формирование мотивации к речевому высказыванию – этот этап был ключевым. Логопед намеренно создавал ситуации, в которых ребенок вынужден был использовать речь, чтобы получить желаемое.

- «Дай-ка!» – логопед играет с ребенком в машинки: скатывает их с горы. В определенный момент, когда ребенок сильно заинтересовался игрой, логопед перестает просто так давать машинки, провоцируя слово «Дай». Ребенок может использовать жест, слово или все вместе.

- «Подари-ка!» – логопед расставлял фигурки животных/людей на столе и давал ребенку яркие предметы. Задача ребенка раздать «подарки», сопровождая свою деятельность словом «На!». Каждый раз использовались разные способы раздачи «подарков»: трубы, щипцы, лопаточки и т.д. А также «подарки» можно доставать из сенсорных коробок. Усложнением является добавление обращения: «Киса, на!», «Баба, на!» и т.д.

- «Кто там?» – логопед демонстрировал ребенку игрушечную дверь (она может быть пластиковой или сделанной из картона). За дверью раздавался стук, который логопед сопровождал звукоподражанием: «Тук-тук-тук», затем показывал маленькую частичку игрушки. Задача ребенка – догадаться, кто пришел в гости. Усложнением является добавление слова «Это». Например: «Это киса».

4. Работа над простой фразой (существительное + глагол).

Переход к фразе осуществлялся после появления в активном словаре не менее 5-10 слов

- «Тихий час» – детям предлагалось уложить спать свои игрушки. Использовалась кровать из кукольного домика. Дети по очереди укладывали игрушку спать, проговаривая, например: «Зая спи (допустимо зая пи)», «Миша спи/пи», «Ляля спи/пи». После того, как игрушка «уснула», логопед спрашивал у ребенка, что делает ляля? Ребенок должен был ответить: «Пит». В случае если ребенок не договаривал окончание -т, логопед акцентировал внимание ребенка на этом окончании, произнося его утрированно.

- «Обед» – детям предлагалось покормить свои игрушки. Использовались стол и стулья из кукольного домика, а также макеты овощей, фруктов, набор игрушечной посуды. По аналогии с предыдущей игрой, дети по очереди кормили игрушек, проговаривая, например: «Ляля на». Затем, логопед задавал вопрос: «Что делает ляля?» – ребенок должен ответить: «Ляля ест (допустимо ляля ет)». Дополнительно можно задать вопрос: «Как ест ляля?», на что ребенок должен продемонстрировать звукоподражание: «Ам-ам».

Аналогичным образом проводились игры с другими глаголами: едет, идет, плывет, играет, плачет, пьет и т.д.

Синтаксически фраза могла быть аграмматичной, однако главным было появление двух компонентов в речевом высказывании, объединенных по смыслу. Каждая удачная попытка создания такого высказывания эмоционально подкреплялась логопедом.

5. Использование элементов альтернативной коммуникации:

Для детей с критически низким уровнем речевой активности на начальном этапе основной работы использовались карточки PECS (карточки с изображением предмета или действия). Ребенок мог указать на карточку для того, чтобы сообщить о своем желании. Постепенно карточка заменялась жестом, а жест, в свою очередь, заменялся звукоподражанием или словом.

Также применялись пиктограммы для зрительной опоры при произнесении простой фразы.

6. Сенсорные игры:

- Рисование на манке/песке – дети пальчиком рисовали следы игрушек, дождя и других объектов с параллельным проговариванием соответствующих звукоподражаний.

- Игры с водой/песком – дети переливали воду, наполняли емкости и т.д. Игра также сопровождалась проговариванием соответствующих звукоподражаний «Кап-кап», «Буль-буль», а также могли использоваться глаголы «Сыпь», «Лей», отрабатывались понятия мокрый-сухой, чистый-грязный.

- Сенсорные дорожки – ходьба босиком по дорожкам с разным покрытием. Логопед задавал нужный ритм с помощью звукоподражания «Топ», ребенок мог повторять, но главной задачей являлось шагать, выдерживая ритм.

7. Логоритмические упражнения.

Использовались простые попевки и песенки с движениями. Акцент делался на ритмическую организацию речи – пропевание гласных, четкое ритмическое проговаривание звукоподражаний под хлопки и шаги.

III. Закрепляющий этап.

На данном этапе основное внимание уделялось автоматизации вызванных слов и звукоподражаний в самостоятельной речи, расширению фразы и формированию простейшего диалога.

1. Автоматизация вызванных слов и звукоподражаний в самостоятельной речи:

- Сюжетно-ролевые игры: «Магазин», «Больница», «Зоопарк» и т.д.

Ребенку необходимо было называть предметы и действия для развития сюжета. Например, в игре «Магазин» ребенок выступал в роли продавца, озвучивал свои действия и просьбы «на», «дай», «пока», «тут», «сюда», «да», «нет» и т.д.

Применялись различные настольно-печатные игры: лото, мемо и т.д. Важным условием при создании игр являлось то, что все картинки должны соответствовать 1 слоговой структуре слова.



2. Расширение объема фразы.

Двухсловная фраза расширялась за счет слов «на», «дай», простого предлога «у», добавления личного местоимения «я».

3. Формирование диалогических навыков:

Одним из приемов являлась игра «Вопрос-ответ» – ребенку задавались простые вопросы, например: «Кто это?», «Что делает», «Как говорит?».

Кроме того, данный навык формировался и закреплялся в сюжетно-ролевых играх.

4. Закрепление речевых навыков в игровых и бытовых ситуациях.

На этом этапе занятия строились как свободная игра, где логопед ненавязчиво провоцировал ребенка на использование речи. Например, в игре с песком, когда дети строили домик для зай, логопед случайно ломал свой домик и эмоционально спрашивал у детей, что делать? На что получал ответ: «Чини!» или когда домик ломался у детей, логопед ждал обращенной просьбы помочь. Также фразы отрабатывались на прогулке и вне детского сада. Родителям давались регулярные домашние задания на отработку, закрепление слов и фраз. Родители побуждали детей к построению фразы, например при просьбе о чем-либо: «Мама, дай пить» и т.д.

Приведем примеры конспектов коррекционно-логопедических занятий, которые проводились в контрольной и экспериментальной группах.

1. Конспект коррекционно-логопедического занятия для экспериментальной группы на тему «Домашние животные»

Форма организации деятельности: групповая.

Количество детей, присутствующих на занятии: 4 человека.

Продолжительность занятия: 30 минут.

Цель занятия: закреплять слова первого слогового класса по лексической теме «Домашние животные».

Задачи:

- Коррекционно-образовательная: совершенствовать 1 слоговую структуру слова;
- Коррекционно-развивающая: развивать зрительное восприятие;
- Коррекционно-воспитательная: воспитывать бережное отношение к окружающему миру.

Оборудование: фигурки домашних животных, предметные картинки с изображением домашних животных, раздаточный материал – сено, аудиозаписи голосов животных.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

– МЯУ! Привет, ребята! *(дети здороваются с гостем или машут руками)*

– Я киса Муся и у меня беда! Всем моим друзьям нужна ваша помощь! Нужно скорее бежать на ферму! Ребята, вы поможете мне? *(дети отвечают да или кивают головой).*

– МЯУ, отлично! Вставайте в кружок! *(Логопед включает ритмичную музыку)*

Осторожно, словно кошка,

На носочках я пройду. *(Дети ходят по кругу на носочках)*

А теперь крадусь, как кошка,

Прогнув спиночку немножко. *(Дети идут крадущейся походкой)*

Кошка бежит, лапки мелькают,

От собаки она убегает *(Дети бегут по кругу)*

Вот присела, отдыхает

Лапкой морду умывает. *(Дети садятся на корточки, умываются)*

И из блюдца молочко

Полакала язычком. *(Дети высовывают язык)*

2. Артикуляционная гимнастика.

– МЯУ, хорошо, сначала закончим умываться. *(Музыка продолжает играть, выполняется артикуляционная гимнастика)*

1. Упражнение «Вкусное варенье» – ребята, давайте оближем губы чтобы они были чистые.

2. Упражнение «Почистим зубки» – а теперь оближем зубки, чтобы они тоже были самые чистые.

3. Упражнение «Маляр» – помоем языком потолок и стены в нашем ротике.

4. Упражнение «Иголка» – покажите мне все ваши кисточки, которыми мыли ротик.

5. Упражнение «Лопатка» – ой, я вижу ваши кисточки устали, пусть они отдохнут.

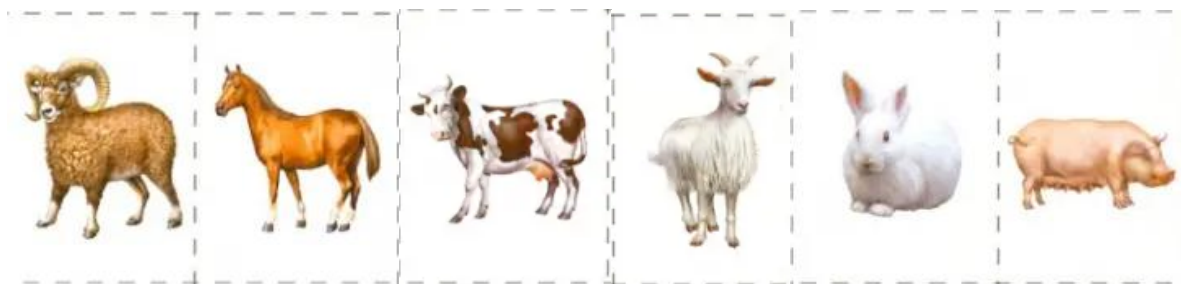
6. Упражнение «Лошадка» – язычки достаточно отдохнули, предлагаю вам на лошадке отправиться на ферму! *(Дети встают с ковра, цокают языком и «скачут» на рабочие места за стол)*

3. Основная часть.

– МЯУ, вот мы и на месте! Ребята, это ферма – мой дом! *(логопед показывает картинку фермы)*



– Но вот беда, все мои друзья куда-то пропали! У меня есть фото моих друзей, вот! МЯУУУ, о нет! Я случайно разрежала все фото своими острыми коготками! Помогите мне восстановить фотографии! *(Дети складывают разрезные картинки животных, выбирая нужные части из общей кучи. Каждая картинка разрезана на 3 части).*



– Кого вы узнали? Кто это? *(Логопед просит каждого ребенка назвать собранные картинки: бебе, пони, Маня (корова), коза, Ньюша (свинья), зая).*

– Верно! Мяу, кажется, я слышу какой-то звук из той коробки! Давайте посмотрим. *(Детям предлагается сенсорная коробка, наполненная песком, в которой спрятаны фигурки животных. Задача – найти всех животных).*

– МЯУ, молодцы, вы отыскиали всех моих друзей! Спасибо! Но они очень голодные, давайте покормим зверей. *(Дети берут животных и садятся за стол).*

– Нужно позвать животных к столу! Но они совсем не понимают нашего языка. Я вам помогу, когда услышите знакомый звук, нужно поставить животного на его фотографию. *(Дети слушают голоса животных и соотносят фигурку животного с его плоскостным изображением).*

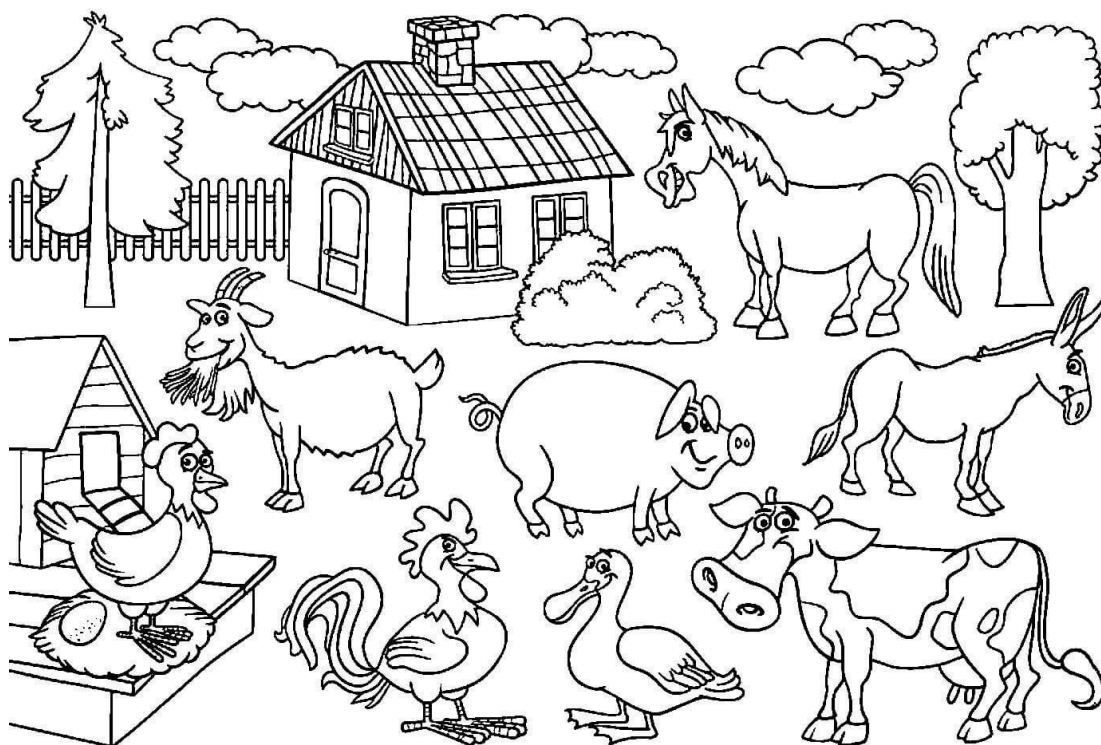
– Молодцы, а вот и еда! Сегодня на обед у животных сено!



Дети кормят животных, сопровождая действия фразой: «Пони, на сено!» и т.д.

4. Итог занятия.

– МЯУ! Молодцы ребята! Вы очень мне помогли, поэтому я хочу подарить вам раскраску, чтобы вы не забывали меня и моих друзей. А мне тоже пора на обед! Пока ребята *(Пока, киса!)*



2. Конспект коррекционно-логопедического занятия для контрольной группы на тему «Домашние животные»

Форма организации деятельности: групповая.

Количество детей, присутствующих на занятии: 5 человек.

Продолжительность занятия: 30 минут.

Цель занятия: закреплять слова первого слогового класса по лексической теме «Домашние животные».

Задачи:

- Коррекционно-образовательная: совершенствовать 1 слоговую структуру слова;
- Коррекционно-развивающая: развивать зрительное восприятие;
- Коррекционно-воспитательная: воспитывать бережное отношение к окружающему миру.

Оборудование: фигурки домашних животных, предметные картинки с изображением домашних животных.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

–Привет, ребята! *(дети здороваются с логопедом или машут руками)*

– Сегодня мы с вами отправимся в гости к домашним животным на ферму! Хотите со мной? *(дети отвечают да или кивают головой).*

– Отлично! Вставайте в кружок! *(Логопед включает ритмичную музыку)*

Осторожно, словно кошка,

На носочках я пройду. *(Дети ходят по кругу на носочках)*

А теперь крадусь, как кошка,

Прогнув спиночку немножко. *(Дети идут крадущейся походкой)*

Кошка бежит, лапки мелькают,

От собаки она убегает *(Дети бегут по кругу)*

Вот присела, отдыхает

Лапкой морду умывает. *(Дети садятся на корточки, умываются)*

И из блюдца молочко

Полакала язычком.

(Дети высовывают язык)

5. Артикуляционная гимнастика.

– Перед тем как отправиться на ферму, надо хорошо размять язык!

(Дети садятся за стол, выполняют артикуляционную гимнастику)

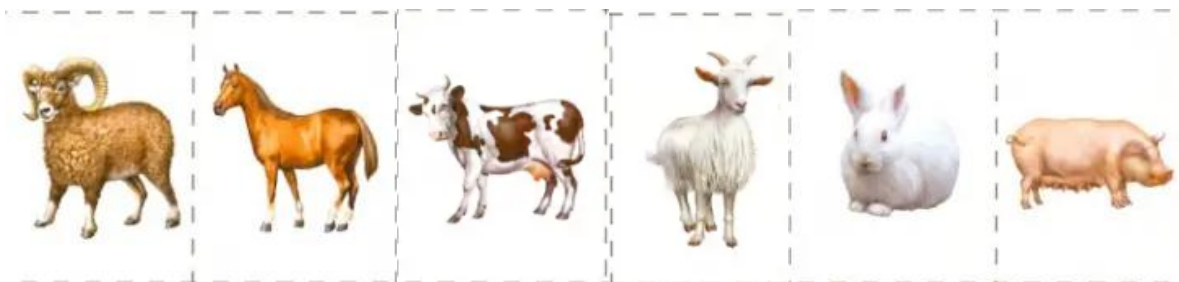
1. Упражнение «Вкусное варенье»;
2. Упражнение «Почистим зубки»;
3. Упражнение «Маляр»;
4. Упражнение «Иголка»;
5. Упражнение «Лопатка»;
6. Упражнение «Лошадка».

Основная часть.

–Ребята, это ферма! *(логопед показывает картинку фермы)*



– Но куда же подевались все животные? Давайте поищем их, у меня как раз есть фотографии! Ой, они все порвались! Помогите мне восстановить фотографии! *(Дети складывают разрезные картинки животных, выбирая нужные части из общей кучи. Каждая картинка разрезана на 3 части).*



– Кого вы узнали? Кто это? *(Логопед просит каждого ребенка назвать собранные картинки: бебе, пони, Маня (корова), коза, Нюша (свинья), зая).*

– Верно! Кажется, я слышу какой-то звук из той коробки! Давайте посмотрим. *(Детям предлагается сенсорная коробка, наполненная песком, в которой спрятаны фигурки животных. Задача – найти всех животных).*

– Молодцы, вы отыскивали всех животных! Спасибо! Но они очень голодные, давайте покормим зверей. *(Дети берут животных и садятся за стол).*

– Нужно позвать животных к столу! Но они совсем не понимают нашего языка. Я вам помогу, когда услышите знакомый звук, нужно поставить животного на его фотографию. *(Дети слушают голоса животных и соотносят фигурку животного с его плоскостным изображением).*

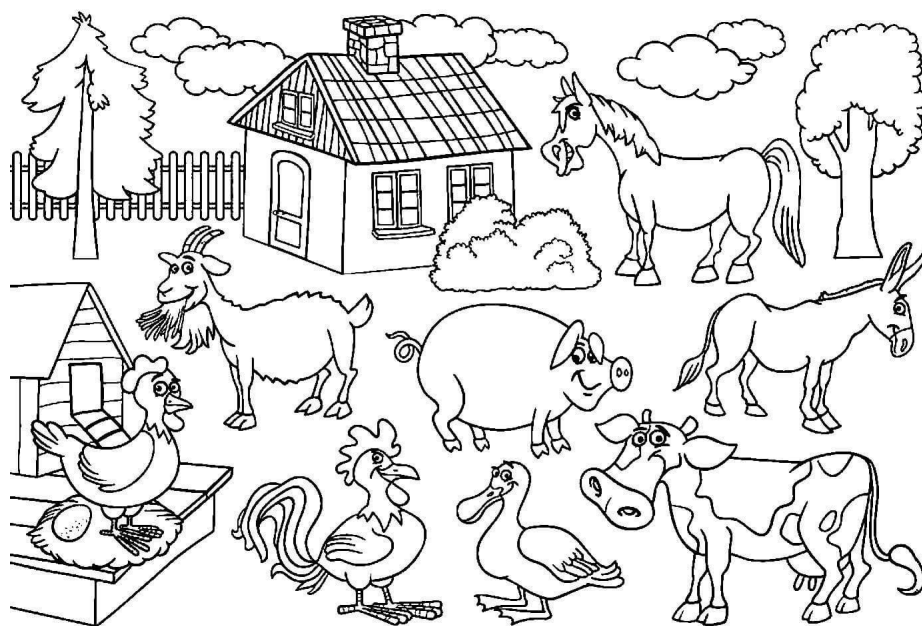
– Молодцы, а вот и еда! Сегодня на обед у животных сено!



Дети кормят животных, сопровождая действия фразой: «Пони, на сено!» и т.д.

7. Итог занятия.

– Молодцы ребята! Вы очень мне помогли, поэтому я хочу подарить вам раскраску. А мне тоже пора на обед! Пока ребята *(Дети говорят логопеду пока или машут рукой!)*



3.3. Контрольный эксперимент

Для оценки эффективности, проведенной нами коррекционно-логопедической работы с целью активизации речи у младших дошкольников с моторной алалией был проведен контрольный эксперимент.

По завершению формирующего эксперимента было проведено повторное обследование детей экспериментальной и контрольной групп по той же методике, что и на констатирующем этапе. Это позволило выявить динамику речевого развития и сравнить результаты двух групп.

Контрольный эксперимент проводился в период с 01.05.2026 г. по 15.05.2026 г. на базе МБДОУ детский сад № 21 «Колосок» г. Пензы. В контрольной диагностике приняли участие 6 детей из контрольной группы и 6 дошкольников из экспериментальной. Всего – 12 детей.

Важно отметить, что в период формирующего эксперимента наблюдались пропуски занятий по причине заболеваемости детей, карантинным мероприятиям или семейным обстоятельствам родителей. Анализ журнала посещаемости показал, что в контрольной группе суммарное количество пропущенных занятий составило от 15 до 28 дней на ребенка. В среднем 22 дня, что соответствует 10-12% от общего количества

проведенных занятий. В экспериментальной группе пропуски были несколько выше: от 18 до 35 дней на ребенка. В среднем 27 дней, что составляет 13-15% от общего числа занятий. Особенно часто болели дети с критически низким уровнем речевого развития, что связано с общим ослабленным соматическим статусом, характерным для детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Данный фактор был учтен при интерпретации результатов контрольного эксперимента, поскольку систематичность посещения занятий является важным условием успешности коррекционной работы.

После проведения контрольного обследования, были получены следующие результаты, которые приведены в сравнительной таблице 6.

Таблица 6

**Динамика речевого развития у детей младшего дошкольного
возраста с моторной алалией**

№ п/п	Ребенок	Сумма баллов на констатирующем этапе	Сумма баллов на контрольном этапе	Количество пропущенных занятий
Экспериментальная группа				
1	В.П.	28 (средний уровень)	36 (средний уровень)	22 занятия
2	Е.М.	16 (низкий уровень)	24 (низкий уровень)	29 занятий
3	Л.Т.	17 (низкий уровень)	26 (средний уровень)	20 занятий
4	М.Ф.	31 (средний уровень)	41 (высокий уровень)	18 занятий
5	П.Я.	34 (средний уровень)	44 (высокий уровень)	16 занятий
6	Р.В.	11 (критически низкий уровень)	18 (низкий уровень)	35 занятий
Контрольная группа				
7	А.С.	17 (низкий уровень)	22 (низкий уровень)	15 занятий
8	Г.Р.	9 (критически низкий уровень)	12 (критически низкий уровень)	28 занятий
9	Д.К.	30 (средний уровень)	35 (средний уровень)	17 занятий
10	К.О.	21 (низкий уровень)	27 (средний уровень)	19 занятий
11	Н.Ш.	7 (критически низкий уровень)	9 (критически низкий уровень)	31 занятие

12	С.Л.	19 (низкий уровень)	24 (низкий уровень)	22 занятия
----	------	---------------------	---------------------	------------

Проанализировав полученные результаты, стало очевидным следующее. Распределение по уровням речевого развития изменилось следующим образом: высокого уровня достигли 17% (2 ребенка), средний уровень составили 33% (4 ребенка), низкий уровень диагностирован у 33% (4 ребенка) и на критически низком уровне осталось 17% (2 ребенка).

Анализ пропусков занятий выявил ожидаемую закономерность. В экспериментальной группе, несмотря на большее количество пропусков (в среднем), динамика была вдвое выше, что говорит о большей эффективности применяемой методики. Внутри групп прослеживается обратная зависимость: дети с наименьшим количеством пропусков показали больший результат.

Полученные результаты хорошо видны на диаграмме (рис. 2).

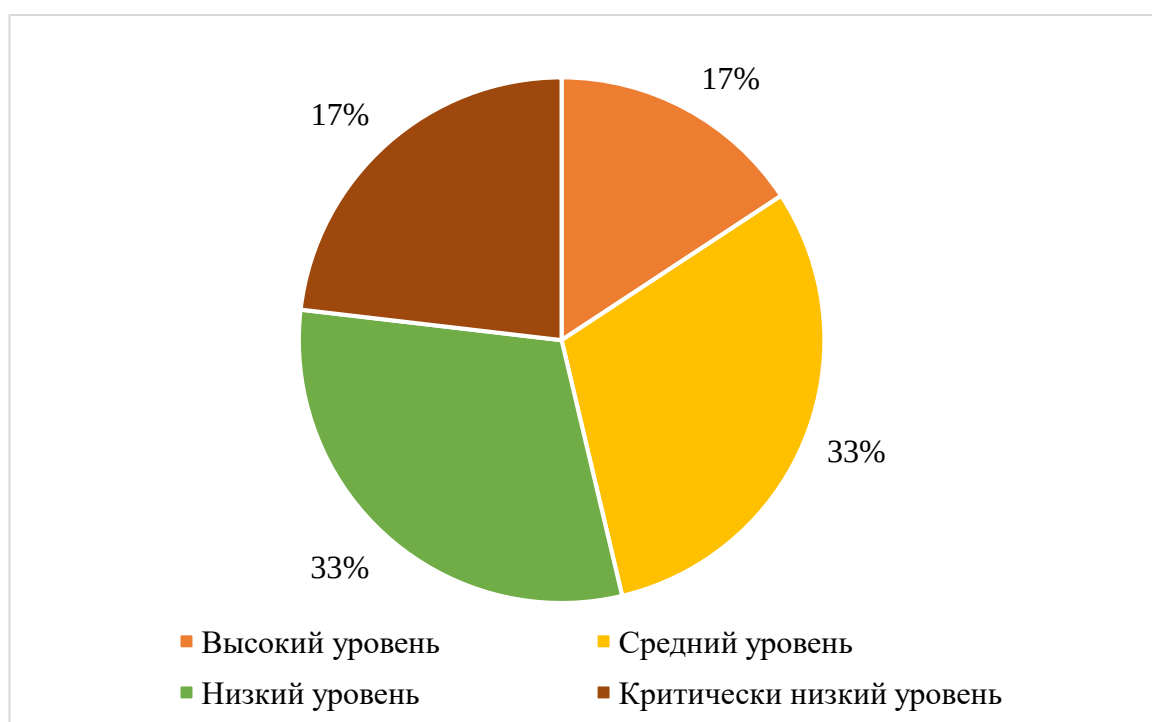


Рис. 2. Уровень речевого развития на контрольном этапе у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией

Рассмотрим качественные изменения, произошедшие в экспериментальной группе. Наиболее значимым достижением стало появление фразовой речи. На констатирующем этапе фразовая речь

отсутствовала у 100% детей экспериментальной группы – максимум, что могли продемонстрировать дети, это отдельные слова или звукоподражания, не объединенные в смысловую конструкцию. На контрольном этапе у 50% детей экспериментальной группы появилась простая двухсловная фраза, например: «Ляля ам», «зая топ-топ». У 33% детей фразовая речь не сформировалась, однако у них появились предпосылки фразы. Они научились сочетать жест со звукоподражанием, например, дети показывали на мишку и одновременно произносили: «ам-ам», что является первым шагом к фразовому высказыванию.

Значительно расширился активный словарь детей экспериментальной группы. У 67% группы активный словарь расширился до 15-25 слов. Дети начали использовать не только существительные, но и глаголы. У 33%, имевших исходно низкий уровень, активный словарь остается ограниченным – до 5-7 слов, однако качественно важно, что у этих детей появились первые звукоподражания, тогда как на констатирующем этапе у одного из них звукоподражаний практически не было, а у другого ребенка они носили единичный, нестойкий характер.

Существенно улучшилось понимание обращенной речи. 83% детей экспериментальной группы уверенно выполняют двухступенчатые инструкции, например: «Возьми мишку и положи на стул», «подойди к столу и принеси куклу». Дети стали понимать вопросы по сюжетным картинкам «Кто это?», «Что делает?», «Где...?». Понимание речи вышло за пределы узкоситуативного контекста. У 17% детей (1 ребенка с критически низким уровнем) понимание речи остается значительно ограниченным, однако у него тоже появились положительные изменения – он начал реагировать на свое имя, показывать знакомые предметы и игрушки, чего не делал на констатирующем этапе.

Качественные изменения произошли и в коммуникативном поведении. 67% детей стали инициаторами общения. Они самостоятельно начали обращаться к логопеду, воспитателям, к игровому герою, сверстникам с

просьбами «на», «дай», «открой». Появился указательный жест, активный взгляд, попытки привлечь внимание звуком или словом. У 33% детей речевая инициатива остается низкой – эти дети в основном отвечают на вопросы, но не задают их сами. Однако они стали использовать больше жестов и мимики, активнее смотрят в глаза, что свидетельствует о развитии невербальной коммуникации как базы для последующего речевого развития.

Наконец, заметно улучшилось состояние неречевых функций. У 67% детей группы заметно улучшилась артикуляционная моторика – появилась возможность удерживать простые артикуляционные позы и переключаться между ними. Улучшилась общая моторика – дети стали более координированными, стали лучше выполнять движения по подражанию и словесной инструкции. У 33% детей сохраняются значительные трудности в артикуляционной праксисе, однако даже у них появились единичные целенаправленные движения языком и губами, тогда как ранее наблюдалось полное отсутствие подражания артикуляционным движениям.

Для сравнения следует отметить, что в контрольной группе качественные изменения носят менее выраженный характер. Фразовая речь появилась только у 17% (1 ребенок). Активный словарь расширился до 10-12 слов у 33% детей контрольной группы, но глаголы практически отсутствуют, у 50% детей словарь остался в пределах 4-6 слов. Речевая инициатива практически не сформировалась – дети контрольной группы отвечают на вопросы, но сами вопросы не задают, самостоятельно к общению не стремятся. Понимание двухступенчатых инструкций появилось у 50% детей. Дети контрольной группы реже используют указательный жест, их коммуникативное поведение остается более пассивным, невербальные средства общения беднее.

Таким образом, разработанная методика активизации речи, основанная на игровом подходе с использованием приема театрализации, способствовала не только количественному росту уровня речевого развития, но и качественному переходу с одного уровня на другой. Кроме того, в

экспериментальной группе отмечалось существенное повышение мотивации к речевой деятельности. Дети с нетерпением ждали нового героя, самостоятельно включались в игровой сюжет, проявляли инициативу в общении. Если на констатирующем этапе многие дети демонстрировали речевой негативизм, отказывались от выполнения заданий, быстро истощались, то в процессе формирующего эксперимента у 83% детей экспериментальной группы наблюдался стойкий познавательный интерес к занятиям. Они с удовольствием выполняли игровые задания, стремились завершить начатое, просили повторить понравившиеся игры.

Значительно снизилась отвлекаемость детей экспериментальной группы. Благодаря частой смене рабочего пространства и постоянной включенности в игровой сюжет дети удерживали внимание на протяжении всех 30 минут занятия. Логопед, выступавший в роли игрового персонажа, создавал эмоционально безопасную среду, где ребенок не боялся ошибиться. Снятие страха «неправильного ответа» и отсутствие прямого требования «повтори за мной» позволили детям раскрепоститься и повысить речевую активность.

В контрольной группе, напротив, сохранялись трудности удержания внимания: дети отвлекались на посторонние раздражители, быстро утомлялись, требовали частой смены видов деятельности по инициативе логопеда. Мотивация носила внешний характер в виде похвалы, раскраски, наклейки, и при ее отсутствии речевая активность резко снижалась.

Таким образом, разработанная методика обеспечила не только двукратное превосходство в темпах речевого развития по сравнению с традиционным подходом, но и сформировала у детей устойчивую положительную мотивацию к занятиям, снизила отвлекаемость и речевой негативизм, создала эмоционально комфортную среду для речевых проб и ошибок. Полученные результаты позволяют рекомендовать данный комплекс приемов для использования в работе логопедов и дефектологов с младшими дошкольниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема активизации речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста является одной из наиболее значимых в современной логопедии и специальной педагогике. Ранний возраст представляет собой сензитивный период для речевого развития, и отсутствие фразовой речи к трем годам служит тревожным сигналом, указывающий на риск тяжелых речевых нарушений. Рост числа детей с моторной алалией, системным недоразвитием речи, расстройством аутистического спектра делает проблему поиска эффективных методов коррекции социально значимой задачей. В связи с этим разработка и апробация комплекса приемов, направленных на активизацию речи у младших дошкольников с моторной алалией, является актуальной и востребованной как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

В соответствии с целью и задачами исследования было проведено теоретическое изучение проблемы, в ходе которого были проанализированы современные научные представления о закономерностях нормального и нарушенного речевого развития в младшем дошкольном возрасте, выявлены психолого-педагогические особенности неговорящих детей, систематизированы существующие подходы к активизации речи. Теоретический анализ показал, что моторная алалия является сложным системным нарушением, при котором страдает не только экспрессивная сторона речи, но и вся функциональная речевая система в целом, а структура дефекта включает как первичные нарушения, проявляющиеся в несформированности операций программирования и отбора речевого высказывания, так и вторичные нарушения (задержка познавательного развития, нарушения коммуникативной, эмоциональной и волевой сфер). Эффективная коррекционная работа с данной категорией детей требует комплексного подхода, интегрирующего деятельностный, онтогенетический, сенсорно-интегративный и коммуникативный принципы.

Формирование активной речи у детей с моторной алалией имеет критическое значение для их дальнейшего познавательного, коммуникативного и личностного развития, поскольку именно речь является основным средством общения, познания окружающего мира и предпосылкой успешной социализации. Поэтому очень важно уже в младшем дошкольном возрасте начинать целенаправленную коррекционно-логопедическую работу по активизации речевой деятельности у данной категории детей.

Таким образом, на констатирующем этапе экспериментального изучения были достигнуты все поставленные задачи: выявлен актуальный уровень речевого развития и специфические особенности речи у младших дошкольников с моторной алалией, проведен констатирующий эксперимент, а также были изучены и проанализированы полученные результаты. По итогам чего был сделан вывод о том, что уровень речевого развития у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией крайне низкий: у всех обследуемых детей отсутствовала фразовая речь, активный словарь был ограничен единичными словами и звукоподражаниями, отмечались грубые нарушения артикуляционной и общей моторики, низкая речевая активность и трудности коммуникативного взаимодействия. Следовательно, достигнута цель констатирующего этапа эксперимента – изучение уровня речевого развития и специфических особенностей речи у младших дошкольников с моторной алалией.

Благодаря проведению целенаправленной коррекционно-логопедической работы, на контрольном этапе экспериментального изучения уровень речевого развития детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией значительно вырос, чему послужил выбор наиболее эффективного способа подачи информации. Именно таким и является разработанный нами комплекс игровых приемов активизации речи, основанный на принципах игрового погружения, роли логопеда как игрового героя, «скрытой дидактики» и сенсорной интеграции. Следовательно, подтверждается положенная в основу исследования гипотеза, согласно

которой процесс активизации речи у неговорящих младших дошкольников будет наиболее эффективным при условии комплексного использования следующих групп приемов: стимулирующих эмоциональное взаимодействие и потребность в коммуникации; развивающих невербальные основы речи (дыхание, моторику, слуховое и зрительное восприятие); непосредственно вызывающих звукоподражание и первые слова.

По итогам проведенного экспериментального изучения были выполнены все поставленные задачи. А именно: проанализирована психолого-педагогическая и специальная литература по проблеме активизации речи у неговорящих детей; определен актуальный уровень речевого развития и его специфические особенности у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией; разработан и апробирован в ходе формирующего эксперимента комплекс игровых приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией; проведен контрольный эксперимент, направленный на оценку эффективности разработанного комплекса приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией.

Таким образом была достигнута главная цель экспериментального изучения – теоретически обосновать, подобрать и систематизировать эффективные приемы активизации речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности внедрения разработанного комплекса игровых приемов в практику работы логопедов и дефектологов дошкольных образовательных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрес, Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция / Э.Дж. Айрес. – М.: Теревинф, 2025. – 272 с.
2. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ АСТРЕЛЬ, 2006. – 190 с.
3. Архипова, С.Н. Развитие лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Архипова, С.П. Герасимова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 51-54.
4. Баркова, И.В. Коррекция слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией / И.В. Баркова, С.Г. Лещенко // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник трудов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 182-184.
5. Борякова, Н.Ю. Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи с использованием дидактических игр: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова, Т.В. Матросова. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 156 с.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2009. – 352 с.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 480 с.
8. Глозман, Ж.М. Нейропсихологический подход к формированию предпосылок речевого развития у детей с задержками речи / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – № 4. – С. 87-103.

9. Громова, О.Е. Диагностика и развитие речи детей 2-4 лет. Методическое пособие / О.Е. Громова, Г.Н. Соломатина. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
10. Дмитриева, Е.Е. Ранняя логопедическая помощь детям с моторной алалией / Е.Е. Дмитриева, О.В. Захарова // Дефектология. – 2023. – № 2. – С. 45-52.
11. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – Екатеринбург: Литур, 2022. – 320 с.
12. Ковалев, В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков [Электронный ресурс] / В.В. Ковалев. – Режим доступа: https://www.pedlib.ru/Books/3/0205/3_0205-160.shtml (дата обращения: 17.03.26).
13. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия [Электронный ресурс] / В.А. Ковшиков. – Режим доступа: <https://clck.ru/3SazeC> (дата обращения: 17.03.26).
14. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушениями речи / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 248 с.
15. Корсакова, Н.К. Нейропсихологическая коррекция речевых нарушений у детей дошкольного возраста / Н.К. Корсакова, Е.Ю. Балашова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 1. – С. 88-96.
16. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс] / Р.Е. Левина. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/4/0286/4_0286-1.shtml (дата обращения: 02.09.25).
17. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2016. – 290 с.

18. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры [Электронный ресурс] / А.Н. Леонтьев. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QxHfE> (дата обращения: 18.03.2026).

19. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Электронный ресурс] / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-1.shtml (дата обращения: 17.03.2026).

20. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – Режим доступа: <https://clck.ru/3F332L> (дата обращения: 17.03.2026).

21. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2018. – 768 с.

22. Лынская, М.И. М.А.Р. (Motive, Adaptive, Play) метод активации и развития речи у детей с нарушениями в развитии / М.И. Лынская. – М.: ПАРАДИГМА, 2018. – 104 с.

23. Лынская, М.И. Дифференциальная диагностика речевых нарушений. Авторская классификация речевых расстройств / М.И. Лынская. – М.: Национальный книжный центр, 2024. – 480 с.

24. Лынская, М.И. Преодоление моторной алалии: формирование коммуникативных навыков / М.И. Лынская // Логопед. – 2023. – № 5. – С. 12-18.

25. Микляева, Н.В. Диагностика и коррекция речи детей раннего возраста: методическое пособие / Н.В. Микляева. – М.: АРКТИ, 2022. – 96 с.

26. Никольская, О.С. Проблемы обучения аутичных детей [Электронный ресурс] / О.С. Никольская. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Sb22Z> (дата обращения: 17.03.2026).

27. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2023. – 624 с.

28. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей [Электронный ресурс] / Л.Г. Нуриева. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Sb2ZX> (дата обращения: 18.03.2026).

29. Османова, Г.А. Преодоление моторной алалии у дошкольников: комплексный подход / Г.А. Османова. – СПб.: Детство-Пресс, 2021. – 192 с.

30. Парамонова, Л.Г. Логопедия: алалия, дизартрия: упражнения для развития и коррекции устной речи: учебно-практическое пособие + электронное приложение / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Наука и техника, 2025. – 303 с.

31. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии: организационные и методические аспекты / О.Г. Приходько // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 3. – С. 3-10.

32. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития [Электронный ресурс] / Ю.А. Разенкова. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Sbjsb> (дата обращения: 18.03.2026).

33. Смирнова, И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов / И.А. Смирнова. – М.: Детство-Пресс, 2023. – 320 с.

34. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Электронный ресурс] / Е.Ф. Соботович. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/2/0208/index.shtml> (дата обращения: 17.03.2026).

35. Степанова, О.А. Логопедическая работа с неговорящими детьми: современные подходы / О.А. Степанова // Практическая психология и логопедия. – 2023. – № 4. – С. 22-28.

36. Ткаченко, Т.А. Коррекция системного недоразвития речи у дошкольников / Т.А. Ткаченко. – М.: ВЛАДОС, 2022. – 112 с.

37. Трубникова, Н.М. Онтогенетические закономерности речевого развития и их значение для диагностики речевых нарушений / Н.М. Трубникова // Специальное образование. – 2023. – № 1. – С. 89-97.

38. Ушакова, О.С. Развитие речи детей дошкольного возраста: теория и практика / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2022. – 240 с.

39. Фесенко, Ю.А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебное пособие для СПО / Ю.А. Фесенко, М.И. Лохов. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2023. – 203 с.

40. Фотекова, Т.А. Нейропсихологическая диагностика и коррекция речевых нарушений у детей: учебное пособие / Т.А. Фотекова. – М.: ФЛИНТА, 2023. – 144 с.

41. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2014. – 192 с.

42. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду [Электронный ресурс] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Saxnf> (дата обращения: 17.03.26).

43. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Электронный ресурс] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-21.shtml (дата обращения: 17.03.26).

44. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Электронный ресурс] / М.Ф. Фомичева. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0460/1_0460-267.shtml (дата обращения: 17.03.26).

45. Фрадкина, Ф.И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства [Электронный ресурс] / Ф.И. Фрадкина. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Sc5pB> (дата обращения: 19.03.26).

46. Хватцев, М.Е. Логопедия: учение о недостатках речи, их предупреждение и устранение посредством воспитательного обучения / М.Е. Хватцев. – М.: Наука и техника, 2016. – 468 с.

47. Шаховская, С.Н. Как научить ребенка думать и говорить? [Электронный ресурс] / С.Н. Шаховская, Е.Д. Худенко. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Sc5ek> (дата обращения: 19.06.26).

48. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / Г.Р. Шашкина, Е.А. Логинова. – М.: Академия, 2023. – 256 с.

49. Шохор-Троцкая, М.К. Коррекция сложных речевых расстройств: алалия, афазия / М.К. Шохор-Троцкая. – М.: Эксмо, 2024. – 384 с.

50. Эльконин, Д.Б. Психология игры. [Электронный ресурс] / Д.Б. Эльконин. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Sc5jj> (дата обращения: 24.09.25).

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

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Утверждаю: зав. кафедрой
« 01 » сентября 2025 г.

Задание

По выпускной квалификационной работе студента Чигиной Полины Игоревны

1. Тема работы «Приемы активизации речи у неговорящих дошкольников младшего возраста»

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

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

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: теоретически обосновать, подобрать и систематизировать эффективные приемы активизации речи у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Объект исследования: речевое развитие у неговорящих детей младшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: комплекс приемов и методов, направленных на активизацию речи у неговорящих дошкольников 3-4 лет.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме активизации речи у неговорящих детей.

2. Определить актуальный уровень речевого развития и его специфических особенностей у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией.

3. Разработать и апробировать в ходе формирующего эксперимента комплекс игровых приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией.

4. Провести контрольный эксперимент, направленный на оценку эффективности разработанного комплекса приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	изучение литературы по теме.	Май-август 2025	
2.	подбор методик для изучения речевого развития у неговорящих детей младшего дошкольного возраста и проведение констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	
3.	разработка комплекса игровых приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией и проведение обучающего эксперимента.	Октябрь 2025-март 2026	
4.	проведение контрольного эксперимента с целью анализа коррекционной работы.	Апрель 2026	
5.	оформление работы.	Май 2026	

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

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Приемы активизации речи у неговорящих дошкольников младшего
возраста»
студентки _4_ курса очной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Чигиной Полины Игоревны

Выпускная квалификационная работа П.И. Чигиной представляет актуальность по причине роста распространенности речевой патологии среди детей младшего дошкольного возраста, необходимости разработки и систематизации научно обоснованных приемов работы именно с неговорящими детьми, а также потребности практикующих логопедов и дефектологов в четких алгоритмах работы, позволяющих не только «запустить» речь, но и предотвратить вторичные нарушения.

Студенткой проведено теоретическое обоснование проблемы, анализ педагогической, логопедической и психологической литературы.

В констатирующем эксперименте ею были Изучены анамнестические данные и социальная ситуация развития, обследованы неречевые функции, импрессивная и экспрессивная речь, коммуникативное поведение детей данной категории, для чего была подобрана система заданий и критерии оценки. Полина Игоревна сумела найти нужный подход к детям, заинтересовать их в ходе проведения занятий.

Результаты констатирующего исследования позволили определить основные направления формирующего эксперимента. Студенткой разработан и апробирован комплекс игровых приемов активизации речи у детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией, что представляет практическую значимость в возможности их использования. Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в речевом развитии детей младшего дошкольного возраста с моторной алалией, что подтвердило эффективность проведенной коррекционной работы.

Полина Игоревна проявила заинтересованность, ответственность и творчество в проведении исследования. По теме выпускной квалификационной работы студенткой опубликована статья в сборнике научных трудов XX Международной научно-практической конференции «Вопросы науки 2025: потенциал науки, достижения и перспективы развития» в 2025 г.

Выпускная квалификационная работа П.И. Чигиной является самостоятельным, целостным законченным исследованием одной из актуальных проблем логопедии. Работа выполнена в соответствии с требованиями ГАК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Научный руководитель:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



О.В. Сафонова



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

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

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Чигина Полина Игоревна
Самоцитирование
рассчитано для: Чигина Полина Игоревна
Название работы: П.И. Чигина Приемы активизации речи у неговорящих дошкольников младшего возраста
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

■ ОТЧЕТ О ПРОВЕРКЕ КОРРЕКТИРОВАЛСЯ: НИЖЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ ДО КОРРЕКТИРОВКИ

СОВПАДЕНИЯ	15.32%	СОВПАДЕНИЯ	15.32%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	83.13%	ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	83.13%
ЦИТИРОВАНИЯ	1.55%	ЦИТИРОВАНИЯ	1.55%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%	САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%		

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 26.05.2026

ДАТА И ВРЕМЯ КОРРЕКТИРОВКИ: 26.05.2026 13:02

Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.1, 6-67, содержание с.2, введение с.3-5, выводы с.68-70

Модули поиска:

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

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

26.05.26

Подпись проверяющего



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

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