

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 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Активизация речевого общения дошкольников с тяжелыми
нарушениями речи»**

Студент

Насед 06.02.26
(подпись, дата)

Пушкина Наталья Валерьевна

Научный руководитель

Кар 06.02.26
(подпись, дата)

к. п. н., доцент Е.А. Карпушкина

Нормоконтролёр

Кар 06.02.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Рецензент

учитель-логопед
МБОУСОШ им. М.Ю.
Лермонтова с. Засечное

Фролова 06.02.26
(подпись, дата)

Л.В. Фролова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 04.02.2026 № 7)

Заведующий кафедрой

Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/2026 (протокол заседания ГЭК от 18.02.26 № 16)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
1.1. Концептуальные психолого-педагогические подходы к пониманию речевого общения	Ошибка! Закладка не определена.
1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	Ошибка! Закладка не определена.
1.3. Специфика формирования речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	Ошибка! Закладка не определена.
1.4. Принципы и направления коррекционной работы по активизации речевого общения у дошкольников с ТНР	23
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
2.1. Организация и процедура проведения исследования	Ошибка! Закладка не определена.
2.2. Анализ результатов экспериментального исследования	Ошибка! Закладка не определена.
ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	
3.1. Цель и задачи коррекционного воздействия по активизации речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	45
3.2. Научно-методические основы и принципы построения коррекционно-развивающей работы	Ошибка! Закладка не определена.

3.3. Содержание и этапы реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на активизацию речевого общения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	52
---	----

3.4. Анализ эффективности апробированной системы по активизации речевого общения дошкольников с ТНР	63
---	----

ЗАКЛЮЧЕНИЕ Ошибка! Закладка не определена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... Ошибка! Закладка не определена.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема формирования речевой компетентности у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одной из самых острых в современной коррекционной педагогике. Речь – это не только сложная система знаков, но, прежде всего, важнейшее средство общения и социализации. Согласно ФГОС ДО, развитие коммуникативных способностей является приоритетным направлением в работе с дошкольниками.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что у детей с ТНР наблюдается не только нарушение языковых средств (фонетики, лексики, грамматики), но и стойкие трудности в реализации речевого общения. Речевой негативизм, трудности инициации диалога, неумение поддерживать беседу и пользоваться невербальными средствами коммуникации приводят к изоляции ребенка в коллективе сверстников. Традиционные методики часто фокусируются на коррекции звукопроизношения, оставляя в тени живую практику общения. В связи с этим возникает необходимость поиска новых педагогических путей активизации речевой активности таких воспитанников.

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность комплекса логопедических мероприятий, направленных на активизацию речевого общения дошкольников с ТНР.

Задачи:

1. Проанализировать отечественную и зарубежную литературу по проблемам активизации речевого общения дошкольников с ТНР, предпосылкам речевых нарушений и методам их коррекции.
2. Определить критерии и показатели речевого общения, подлежащие диагностике у детей с ТНР, и выбрать диагностический инструментарий.
3. Разработать логопедические упражнения и игровые ситуации для стимуляции речевой активности.

4. Оценить эффективность проведенной работы по активизации общения у детей экспериментальной группы.

5. Обосновать методические рекомендации по внедрению в практику дошкольных образовательных организаций и логопедических кабинетов предложенного в исследовании подхода к активизации речевого общения воспитанников с ТНР.

Объект исследования: речевое общение у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Предмет: подходы к активизации речевого общения дошкольников с ТНР в условиях коррекционного обучения.

Гипотеза: проблема низкой активности речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, обусловленная преимущественно коррекцией языковых дефектов без достаточного внимания к коммуникативной составляющей, может быть успешно решена, если логопедическая работа будет включать создание моделируемых коммуникативных ситуаций, активное применение игровых технологий, стимулирующих потребность в диалоге, и будет обеспечена тесная взаимосвязь между развитием мотивации к общению и обогащением словарного запаса ребенка.

Теоретические основы исследования:

1. Учение Выготского Л.С. о ведущей роли речи в психическом развитии.
2. Теория речевой деятельности (Леонтьев А.А., Зимняя И.А.).
3. Концепция генезиса общения Лисиной М.И.
4. Положения Левиной Р.Е. о системном характере речевых нарушений.

Методологическая база исследования включает системный подход к анализу речевых нарушений, деятельностный подход в обучении и воспитании, принципы индивидуализации и гуманизации педагогического процесса.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ и синтез научной литературы по теме.
2. Эмпирические: педагогическое наблюдение за процессом общения детей, беседа, диагностические задания, педагогический эксперимент.
3. Экспериментальные: формирующий (контролируемая апробация разработанной системы) и контрольный эксперименты с предварительным (констатирующим) и итоговым (контрольным) срезом.
4. Методы обработки данных: количественный (описательная статистика, критерии значимости, сравнительная оценка динамики) и качественный анализ (анализ речевых проб, поведенческих изменений, характеристика коммуникативной инициативы).

Научная новизна:

1. Разработаны критерии оценки уровня речевой активности дошкольников с ТНР в спонтанном общении, позволяющие более точно диагностировать коммуникативные затруднения и отслеживать динамику их преодоления.
2. Разработан поэтапный алгоритм перехода от речевых упражнений к свободному коммуникативному взаимодействию.
3. Определены оптимальные условия сочетания игровой и речевой деятельности для преодоления речевого негативизма.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении педагогических представлений о способах стимуляции коммуникативного акта у детей с ТНР; обоснован деятельностный подход к преодолению речевой инертности.

Прикладная ценность полученных результатов: разработанная система коммуникативных игр и ситуаций может быть использована учителями-логопедами и воспитателями логопедических групп в дошкольных образовательных учреждениях, а также родителями в процессе домашнего воспитания.

Положения, выносимые на защиту:

1. Дошкольники с ТНР имеют специфические трудности в общении, проявляющиеся в низкой инициативности, неумении использовать речевой этикет и трудностях в планировании речевого высказывания.

2. Активизация общения требует целенаправленного воздействия на мотивационную сферу ребенка через использование сюжетно-ролевых игр и проблемных коммуникативных ситуаций.

3. Комплексный подход, включающий развитие языковых средств и их немедленное включение в живую практику общения, обеспечивает более эффективную социализацию ребенка, чем изолированная коррекция произношения.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 15 компенсирующего вида» г. Заречного.

Структура выпускной квалификационной работы включает: введение, три главы, заключение и список литературы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Концептуальные психолого-педагогические подходы к пониманию речевого общения

Речевое общение является фундаментальным аспектом человеческого существования, обеспечивая не только передачу информации, но и формирование личности, межличностных отношений, освоение социокультурных норм и ценностей. Особое значение речевое общение приобретает в дошкольном возрасте, когда закладываются основы коммуникативной компетентности, необходимые для успешной социализации и дальнейшего обучения. Тяжелые нарушения речи у дошкольников существенно ограничивают их возможности в этой сфере, делая актуальным глубокое понимание природы речевого общения и путей его коррекции. Для построения эффективной коррекционно-развивающей работы необходимо опираться на прочные теоретические основания, рассматривающие речевое общение с разных психолого-педагогических позиций.

Одним из ключевых подходов к пониманию речевого общения является *деятельностный подход*, активно развивавшийся в советской психологии. В рамках этого подхода общение рассматривается не как изолированное явление, а как специфический вид деятельности, имеющий свои мотивы, цели, структуру и закономерности развития.

Выготский Л.С. [16] в своей культурно-исторической теории указывал на то, что высшие психические функции, включая речь, имеют социальное происхождение и формируются в процессе взаимодействия ребенка со взрослым. Он подчеркивал роль речи как орудия мышления и коммуникации. Изначально речь выполняет социальную функцию, затем осваивается,

становясь внутренней речью и инструментом мышления. Этот взгляд подчеркивает, что развитие речи неотделимо от ее коммуникативной функции.

Леонтьев А.Н. [38] в своих работах подчеркивал, что психика человека формируется и функционирует в процессе его деятельности. Речь, по мнению автора, является одной из высших психических функций, которые формируются в процессе деятельности и становятся средством ее существования. Общение, будучи одной из форм человеческой деятельности, играет ведущую роль в становлении речевой деятельности.

Браудо Т.Е. [11] внесла неоценимый вклад в изучение онтогенеза общения. Она выделила этапы развития общения с позиции деятельности, показав, как ребенок от становления элементарных форм взаимодействия (непосредственное общение с младенчества) переходит к более сложным формам (ситуативно-деловое общение, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное). Татьяна Евгеньевна подчеркивала, что именно потребность в общении является движущей силой развития ребенка.

Горшенева И.А. [20] описала структуру общения, включающую три стороны:

- 1) Когнитивная: познание партнера по общению, его намерений, эмоционального состояния.
- 2) Эмоциональная: установление эмоционального контакта, эмпатия, выражение своих чувств.
- 3) Поведенческая: реализация коммуникативных действий, использование вербальных и невербальных средств.

С точки зрения деятельностного подхода, речевое общение дошкольника развивается в процессе его активного взаимодействия с окружающей средой, прежде всего с другими людьми, как отмечает в своей работе Еромасова А.А. [22]. Недостаточность речевого развития при ТНР означает не только дефицит языковых средств, но и затруднения в становлении самой коммуникативной деятельности. Для активизации речевого общения необходимо создавать условия для включения ребенка в

разнообразные виды деятельности, где речь будет выступать как средство достижения значимых для ребенка целей. Например, в игре ребенок учится договариваться, планировать, объяснять, просить, отвечать – все это стимулирует развитие его речевых навыков и потребности в общении.

Коммуникативный подход, по мнению Зимней И.А. [24], рассматривает общение как процесс взаимодействия между людьми, где происходит обмен информацией, эмоциями, опытом, а также осуществляется взаимное влияние и взаимопонимание. Этот подход акцентирует внимание на механизмах и условиях успешного коммуникативного взаимодействия.

Костина Н.Е. [31] в своих работах детально исследовала социальные аспекты общения, выделяя в нем три основные стороны:

1. Коммуникация: обмен информацией, вербальной и невербальной.
2. Интеракция: организация совместной деятельности, способы взаимодействия, координация усилий.
3. Перцепция: процесс восприятия и понимания друг друга, формирование представления о партнере.

Леонтьев А.Н. [38] развивал концепцию коммуникативной компетенции. Он определял ее как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку эффективно взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях. Коммуникативные компетенции включают: знание языковых и неязыковых средств; навыки выбора и использования этих средств в соответствии с ситуацией; умение понимать других людей; способность к саморегуляции в общении.

В контексте ТНР трудности в речевом общении проявляются на всех трех уровнях. По мнению Немова Р.С. [45], у ребенка могут быть проблемы с передачей и приемом информации (коммуникация), с согласованием своих действий и намерений с партнером (интеракция), а также с пониманием невербальных сигналов и тонкостей социального взаимодействия (перцепция). Активизация речевого общения требует целенаправленной работы не только над языковыми средствами, но и над развитием навыков

построения диалога, установления контакта, понимания других людей и адекватного выражения своих намерений.

Для детей с ТНР формирование коммуникативной компетенции является сложной задачей, поскольку нарушение речи напрямую влияет на все компоненты этой компетенции. Актуальность работы состоит в том, чтобы помочь ребенку не просто овладеть речью, но и научиться эффективно ею пользоваться для достижения своих коммуникативных целей.

Прагматический подход фокусируется на том, как язык используется в реальном общении для достижения различных целей, как считает Нуркова В.В. [44]. Он изучает не столько структуру языка, сколько функции, которые он выполняет в коммуникации, и то, как люди используют языковые средства для совершения действий, установления отношений и влияния на других.

Сосновский Б.А. [47], Демидова А.П., Зиновьева В.А., Нестерова Н.К. [50] в области прагматики подчеркивают, что значение высказывания определяется не только его смыслом, но и контекстом, намерениями говорящего, ожиданиями слушающего. Языковые единицы (слова, фразы, предложения) используются для выполнения речевых актов (просьба, вопрос, утверждение, обещание, команда и т.д.).

Саликова Ю.Г. [57] в своей работе указывает на то, что для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи часто характерны трудности в овладении прагматическими аспектами речи:

1. Непонимание или неумение использовать речевые акты: ребенок может не понимать, когда нужно попросить, а когда спросить; не уметь формулировать просьбу вежливо или задавать уточняющие вопросы.

2. Трудности с пониманием контекста: ребенок может буквально воспринимать сказанное, не улавливая намеков и иронии.

3. Проблемы с поддержанием диалога: неспособность удерживать тему разговора, своевременно реагировать на реплики собеседника, инициировать контакт.

4. Недостаточная гибкость в использовании языка: ограниченность репертуара речевых средств для выполнения различных коммуникативных задач.

Активизация речевого общения в этом контексте означает развитие способности ребенка не только говорить, но и эффективно и социально приемлемо использовать свою речь для решения разнообразных коммуникативных задач. Это требует целенаправленного обучения распознаванию и использованию речевых актов, развитию навыков ведения диалога, понимания намерений партнера.

Педагогические подходы фокусируются на том, как организовать образовательную среду и процесс обучения для максимального стимулирования речевого развития и общения.

Личностно-ориентированный подход (Якиманская И.С., Сериков В.В.) предполагает, что в центре образовательного процесса находится личность ребенка с его индивидуальными особенностями, потребностями и возможностями, о чем пишет в своих трудах Эльконин Д.Б. [70].

В контексте речевого общения это означает:

- 1) индивидуальный подход к выбору тем, форм и содержания занятий, учитывая интересы ребенка;
- 2) стимулирование внутренней мотивации ребенка к общению;
- 3) развитие самостоятельности и инициативности в речевой деятельности.

Компетентностный подход (Зимняя И.А., Хуторской А.В.) рассматривает образование как процесс формирования ключевых компетенций, среди которых особое место занимает коммуникативная компетенция. Для дошкольников это означает, что конечной целью обучения является не столько усвоение знаний, сколько формирование умений и навыков, позволяющих эффективно действовать в реальных жизненных ситуациях, в том числе в сфере общения. Педагогические технологии в рамках этого подхода ориентированы на развитие практических навыков, решение

проблемных задач, развитие критического мышления и умения работать в команде.

Для активизации речевого общения, по мнению Арпентьевой М.Р. [2], важно, чтобы среда была насыщена:

- стимулами для речи: дидактические игры, книги, игрушки, предметы для сюжетно-ролевых игр;
- ситуациями для общения: возможность взаимодействия с другими детьми и взрослыми, совместные игры, занятия, проектная деятельность;
- моделями правильной речи: педагоги и родители, демонстрирующие образцы грамотной, выразительной речи.

Педагогические подходы, таким образом, определяют условия и стратегии, в которых происходит развитие речевого общения. Они направлены на создание максимально благоприятной среды и использование эффективных педагогических инструментов для стимуляции речевой активности и коммуникативных навыков, особенно у детей с трудностями в развитии.

При работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, наибольшую эффективность демонстрируют комплексные подходы, синтезирующие различные теоретические концепции. Деятельностный подход позволяет понять, что речь развивается в процессе активного взаимодействия и требует создания соответствующих ситуаций. Коммуникативный подход помогает фокусироваться на развитие навыков взаимодействия и взаимопонимания. Прагматический подход акцентирует внимание на умение ребенка использовать речь для решения конкретных коммуникативных задач. Педагогические подходы указывают на важность создания развивающей среды и использования личностно-ориентированных методов.

Современные подходы к изучению лексико-грамматических категорий у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В современной логопедии и психолингвистике изучение лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) вышло за рамки простого количественного учета накопленных слов и перечня грамматических ошибок. Современная наука рассматривает лексику и грамматику не как изолированные структуры, а как инструменты, обеспечивающие главную функцию языка – коммуникативную.

Можно выделить несколько ключевых подходов, определяющих современные исследования в этой области:

1. Психолингвистический подход (Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Ахутина Т.В.) рассматривает формирование лексики и грамматики как процесс развития языковой способности. В центре внимания исследователей находится не «речевой продукт» (то, что сказал ребенок), а «механизм порождения высказывания».

Изучение семантических полей: современные авторы указывают, что у детей с ОНР слова хранятся в памяти хаотично. Диагностика направлена на выявление того, как ребенок организует «внутренний лексикон», как он связывает слова по смыслу (ассоциации, синонимы, антонимы).

Механизмы отбора и сочетания: изучается, как ребенок выбирает нужное слово и по каким правилам соединяет его с другими. Грамматические ошибки (аграмматизмы) рассматриваются как сбой на этапе «внутреннего программирования» или «грамматического структурирования».

2. Когнитивно-семантический подход (Баряева Л.Б., Логинова И.Н.) базируется на тесной связи развития речи и познавательных процессов. Лексико-грамматические категории изучаются как способы отражения ребенком окружающей действительности.

Категоризация мира: овладение предлогами, падежными окончаниями и способами словообразования рассматривается как овладение логическими операциями. Например, понимание категории «пространства» (предлоги) или

«принадлежности» (притяжательные прилагательные) невозможно без соответствующего уровня развития мышления.

Смысловой компонент: современные исследования подчеркивают, что ребенок с ОНР сначала должен усвоить «смысл» категории, а уже потом – ее «звуковую оболочку» (окончание или суффикс).

3. Коммуникативно-деятельностный подход (Грибова О.Е., Чиркина Г.В., Гаркуша Ю.Ф.). Его суть в том, что лексика и грамматика изучаются в контексте живого общения.

Лексика как ресурс для взаимодействия: важно не то, знает ли ребенок слово «яблоко», а может ли он использовать его, чтобы попросить фрукт, описать его другу или поддержать диалог о еде.

Прагматический аспект: изучается, насколько грамматические навыки помогают ребенку быть понятым собеседником. У детей с ОНР часто наблюдается феномен «мнимого благополучия»: в кабинете логопеда ребенок правильно меняет слова по падежам (по картинкам), но в свободном общении эти навыки «исчезают», так как он не умеет оперировать ими в условиях спонтанной коммуникации.

4. Системно-функциональный подход. Исследователи рассматривают язык как систему, где все уровни взаимосвязаны. Недостаточность лексического запаса неизбежно ведет к трудностям в овладении грамматическим строем. Современные методики обследования направлены на выявление «ведущего дефекта» в этой системе: является ли проблемой малый объем словаря, или же ребенок имеет достаточный запас слов, но не может синтаксически их связать.

Таким образом, современные подходы диктуют необходимость перехода от формального изучения (проверка знаний морфем и флексий) к функциональному изучению лексико-грамматических категорий.

В контексте активизации речевого общения дошкольников с ТНР это означает:

1. Изучение того, как ограниченность словаря и аграмматизмы становятся барьерами для общения (ребенок молчит, потому что боится быть непонятым или не находит нужных речевых средств).

2. Разработку системы работы, где лексические и грамматические упражнения вплетены в коммуникативные ситуации.

3. Понимание того, что активизация общения невозможна без формирования «языковой базы», но сама по себе база не гарантирует вступления в коммуникацию без специальной работы по ее «включению» в живой диалог.

В совокупности эти подходы формируют комплексное понимание речевого общения как многогранного процесса, требующего развития как собственно языковых средств, так и широкого спектра когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Для детей с ТНР недостаточно лишь коррекции отдельных речевых компонентов, необходимо целенаправленное воздействие на все аспекты речевого общения, стимулируя его активность и функциональность. Такой комплексный взгляд лежит в основе разработки эффективных коррекционно-развивающих программ.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Развитие речи в дошкольном возрасте является центральным звеном формирования психических функций личности ребенка в целом. Речь служит не только средством общения, но и инструментом мышления, регуляции поведения, планирования деятельности. Тяжелые нарушения речи представляют собой обширную категорию стойких отклонений в формировании и функционировании речевой системы, которые затрагивают все ее компоненты и оказывают существенное влияние на общее психическое развитие ребенка, его социализацию и готовность к школьному обучению.

Понимание комплексной психолого-педагогической характеристики детей с ТНР является ключевым для разработки эффективных коррекционно-развивающих программ.

В отечественной логопедии под ТНР понимают стойкие нарушения речи, требующие специальных условий обучения и воспитания.

Группа дошкольников с тяжелыми нарушениями речи неоднородна и требует дифференцированного подхода к описанию. В логопедической науке принято разделять клинические формы нарушений и их педагогические проявления.

1. Клинико-педагогическая классификация (анализ механизмов нарушения).

Данная классификация позволяет определить «поломку» в речевой системе. В зависимости от локализации и характера поражения выделяют:

- Нарушения центрального генеза (системные):

Алалия: органическое поражение речевых центров коры головного мозга. Согласно Хватцеву М.Е., это первичное недоразвитие языковой системы, когда ребенок не может усвоить правила языка (грамматику, словарь) на уровне мозга [65].

- Нарушения произносительной (исполнительной) стороны речи:

— Дизартрия: нарушение, обусловленное недостаточной иннервацией артикуляционного аппарата. Как отмечает Винарская Е.Н., при дизартрии повреждены проводящие пути, идущие от мозга к мышцам, из-за чего речь становится смазанной, «кашеобразной», нарушается дыхание и голос [13].

— Ринолалия: нарушение звукопроизношения и тембра голоса, вызванное анатомическими дефектами (расщелинами). По мнению Хватцева М.Е., здесь ключевым является механический дефект артикуляционного аппарата, ведущий к назализации [65].

2. Психолого-педагогическая классификация (анализ речевого развития).

Несмотря на разные клинические причины (алалия, дизартрия или ринолалия), у большинства этих детей наблюдается общая картина недоразвития всех компонентов речи. В этом случае используется объединяющий педагогический термин – общее недоразвитие речи (ОНР).

ОНР – состояние, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, а также связной речи, при нормальном слухе и интеллекте. Бараева Е.В. [5] в своей работе пишет, что Левина Р.Е. выделяет три уровня ОНР, отражающие степень выраженности недоразвития. ОНР I уровня характеризуется полным отсутствием речи или ее лепетным характером. ОНР II уровня – появлением начатков фразовой речи с грубыми нарушениями. ОНР III уровня – речь ребенка в основном фразовая, но она недостаточно сформирована в плане словарного запаса и грамматического оформления.

В рамках нашего исследования мы фокусируемся на ОНР III уровня, для которого характерно:

- 1) наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития;
- 2) трудности в использовании сложных предложений и правильном согласовании слов;
- 3) недостаточная внятность речи.

Клинический диагноз (например, дизартрия или алалия) объясняет причину дефекта, а педагогическое заключение (ОНР III уровня) описывает, какие именно языковые средства не сформированы. Для нашей темы – активизации речевого общения – принципиально важно, что дети с общим недоразвитием речи третьего уровня уже владеют фразой, но из-за клинических особенностей (непонятность речи при дизартрии или дефицит слов при алалии) они испытывают трудности в спонтанном общении, что требует специального коррекционного воздействия».

Эти нарушения, несмотря на этиологические различия, имеют ряд общих психолого-педагогических проявлений, которые определяют необходимость комплексной коррекционной работы. У дошкольников с ТНР, по мнению Китик Е.Е., Томме Л.Е. [21], наблюдаются выраженные отклонения в развитии всех компонентов речевой системы:

1) Фонетико-фонематическая сторона:

– Нарушение звукопроизношения: отсутствие, замена, искажение, смешение звуков различных групп (часто страдают шипящие, свистящие, сонорные, аффрикаты). Произношение смазанное, нечеткое, согласно мнению Корнеевой В.В. [30].

– Недостаточность фонематического слуха: трудности в различении акустически близких фонем, что приводит к ошибкам в звуковом анализе и синтезе, а впоследствии – к дисграфии и дислексии. Ребенок не улавливает тонкие различия между звуками, что препятствует правильному формированию звукопроизношения и пониманию смысла слов, с точки зрения Изотовой Е.Н. [25].

– Несформированность слоговой структуры слова: пропуски, перестановки, добавления слогов, уподобление слогов друг другу, что делает речь труднопонимаемой, как считает Курицына М.Н. [34].

2) Лексико-грамматическая сторона речи:

– Ограниченность словарного запаса: отсутствие слов различных частей речи (преимущественно глаголов, прилагательных, наречий), преобладание существительных. Наблюдается смешение слов по семантическому признаку, трудности в подборе синонимов, антонимов, с точки зрения Мирземагомедовой В.А. [43].

– Недостаточность грамматического строя речи: ошибки в словоизменении (неправильное употребление падежей, родов, чисел), словообразовании (трудности образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, прилагательных от

существительных), в построении простых и сложных предложений (пропуски членов предложения, нарушение порядка слов, аграмматизмы), как утверждают Петрова В.Г., Кронштатова Е.А., Крылова Е.П. [49].

– Связная речь: нарушения связной речи являются наиболее ярким проявлением ТНР. Дети испытывают трудности в построении рассказа по картинке, пересказа, составлении описаний. Речь фрагментарна, непоследовательна, часто сводится к набору отдельных слов или коротких фраз без логической связи. Бедность выразительных средств, неспособность к планированию и программированию развернутого высказывания, по данным Ткаченко Т.А. [58].

3) Просодическая сторона речи: нарушение темпа (ускоренный или замедленный), ритма, интонационной выразительности. Федорец Н.С. [61] заявляет, что голос может быть слабым, монотонным, недостаточно модулированным.

Таким образом, анализ концептуальных психолого-педагогических подходов к пониманию речевого общения показал, что речь является не просто средством передачи информации, а сложным, многоаспектным феноменом, рассматриваемым как деятельность, как система знаков, как процесс взаимодействия и как инструмент формирования личности.

Важность интеграции психологического и педагогического видения заключается в том, что оно позволяет глубоко осмыслить как внутренние механизмы речевой деятельности, так и внешние условия ее реализации и развития в социальном контексте. Понимание этих подходов является фундаментальной основой для изучения и последующей активизации речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, позволяя системно подойти к диагностике, выстраиванию коррекционно-развивающей работы и созданию оптимальных условий для полноценного развития коммуникативных способностей.

1.3. Специфика формирования речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Формирование речевого общения – ключевой процесс онтогенеза, обеспечивающий социализацию, познавательную деятельность и становление личности ребенка. У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) этот процесс протекает качественно иначе, чем у нормотипичных сверстников, что требует глубокого изучения и понимания его специфики для построения эффективной коррекционной работы.

Современные отечественные и зарубежные исследования рассматривают речевое общение не как сумму отдельных навыков (произношение, словарь, грамматика), а как сложную, многоуровневую и иерархическую систему, включающую два неразрывных компонента: языковой (лингвистический) и прагматический (коммуникативный).

1. Языковой (лингвистический) компонент. Артемьева С.А. [3] отмечает тотальное недоразвитие всех языковых средств. В отличие от ситуативной, неразвернутой речи нормотипичных детей, у детей с ТНР наблюдается перманентный дефицит языковых средств.

Нарушение фонетико-фонематического слуха ведет к тому, что даже при коррекции звукопроизношения, ребенок не может оперировать звуковым составом слова. Согласно теории Выготского Л.С. [16], лексико-грамматические затруднения (аграмматизмы, ограниченность словаря) прямо препятствуют формированию связной речи – основы продуктивного общения. Связная речь (монолог и диалог) характеризуется нарушением макроструктуры (отсутствие плана, логики, последовательности) и микроструктуры (грамматическая и лексическая бедность предложений).

2. Прагматический (коммуникативный) компонент. Это аспект, связанный с целью и адекватностью использования речи в реальном взаимодействии, часто игнорируется при традиционной коррекции, что

приводит к нефункциональному речевому общению, согласно мнению Мурашовой И.Ю. [44]. У детей с ТНР наблюдается сниженная коммуникативная инициатива, трудности в инициировании и поддержании диалога, неадекватность речевого поведения. Они часто используют речь для удовлетворения базовых потребностей (просьба), но испытывают затруднения в ситуациях объяснения, аргументации или совместного планирования деятельности.

3. Трудности в понимании и воспроизведении текста. При пересказе дети пропускают значимые детали, нарушают хронологию событий, не понимают причинно-следственных связей, что напрямую связано с дефицитами памяти и логического мышления, по данным Саликовой Ю.Г. [57].

4. Проблемы с созданием собственного высказывания (монолога): рассказы часто носят фрагментарный, «телеграфный» характер, представляют собой перечисления объектов, а не описания действий или событий. Как указывает Филичева Т.Б. [62], отсутствие четкого плана, который формируется в условиях дефицита ВПФ, делает монологические высказывания неинформативными.

Специфика нарушений их коммуникаций при ТНР имеет далеко идущие последствия. Сниженная возможность обмениваться информацией, выражать эмоции и координировать действия через речь приводит к:

1) Задержке когнитивного развития: речь является ведущим инструментом мышления, ее дефицит тормозит развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, что подчеркивает Глухов В.П. [18].

2) Ограничению игровой деятельности: связная речь необходима для развернутой сюжетно-ролевой игры. По мнению Выготского Л.С. [15], трудности в построении диалогов и распределении ролей часто приводят к примитивизации игры или ее распаду.

3) Формированию вторичных отклонений: коммуникативные трудности могут вызывать аффективные реакции, речевой негативизм, уход в

невербальные формы взаимодействия или, наоборот, чрезмерную вербальную активность, направленную не на общение, а на самоутверждение, согласно мнению Коджаспировой Г.М. [27].

Специфические особенности речевого общения при ТНР носят комплексный характер и затрагивают не только операциональную сторону речи (как и с помощью каких средств (фонем, лексем, грамматических конструкций) ребенок говорит), но и мотивационно-потребностную сферу личности. Это подтверждает необходимость проведения коррекционно-педагогической работы, направленной не только на исправление речевого дефекта, но и на активизацию коммуникативных способностей, обеспечивающих успешную социализацию дошкольника.

1.4. Принципы и направления коррекционной работы по активизации речевого общения у дошкольников с ТНР

Коррекционная работа с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи, требует продуманной теоретико-методической основы и четкой структуры практической деятельности. Принципы определяют методологические ориентиры, а направления – содержательные векторы работы, которые обеспечивают системное и целенаправленное формирование речевого общения.

Основные принципы коррекционной работы:

1. Принцип системности и комплексности. Речевое общение рассматривается как многоуровневая система, включающая фонетику и фонематику, лексику, грамматику, связную речь, просодику и прагматику. Как указывает Коноваленко В.В. [29], коррекционная программа должна включать взаимосвязанные мероприятия по всем компонентам, избегая изолированной работы только над постановкой звуков или только над словарем. Каждое упражнение должно учитывать потенциальное влияние на другие уровни речи.

2. Принцип деятельностного подхода (активность ребенка). Развитие речи эффективнее в контексте целенаправленной деятельности; игра – ведущая деятельность дошкольников. Занятия строятся как совместная деятельность (игра, проект), где речь выполняет практическую функцию (договаривание, планирование, обмен ролями), что усиливает мотивацию и функциональную ценность высказываний, по мнению Мастюковой Е.М. [41].

3. Принцип индивидуализации и дифференциации. Каждый ребенок с ТНР имеет уникальный профиль нарушений и индивидуальные ресурсы, что отмечает Нуркова В.В. [46]. Персонализация целей, темпа, средств и форм работы; использование зоны ближайшего развития для подбора задач с умеренным уровнем помощи.

4. Принцип полимодальности (мультисенсорный подход). Привлечение разных модальностей восприятия (зрительной, слуховой, тактильной, кинестетической) усиливает усвоение и закрепление речевых форм. Использование картинок, реальных предметов, тактильных материалов, движений, артикуляционных ощущений и аудиоподдержки в одном упражнении.

5. Принцип опоры на сохранные функции и компенсации. Беткер Л.М. [8] считает, что развитие речи происходит через использование сильных сторон ребенка (визуальная память, моторика и т.д.). Конструирование учебных ситуаций, где ребенок максимально использует свои сохранные возможности для достижения коммуникативной цели (например, при нарушении слухоречевой памяти – визуальные опоры).

6. Принцип мотивационной направленности. Мотивация – основной фактор речевого поведения; без нее ребенок не будет активно коммуницировать, по утверждению Лалаевой Р.И. [36]. Систематическое создание коммуникативно значимых ситуаций, поощрение инициативы, минимизация критики, создание ситуаций успеха.

7. Принцип постепенности и поэтапности. Согласно мнению Кулинченко К.С. [33], формирование сложной связной речи происходит

поэтапно: от простых действий и номинаций к планированию и макроструктуре рассказа. Четкое распределение этапов и контроль завершенности каждого перед переходом к следующему.

8. Принцип преемственности и семейно-педагогической интеграции. Макарова Н.В. [40] полагает, что результаты занятий закрепляются в ежедневной среде ребенка; семья и воспитатели – соисполнители коррекции. Обучение родителей, передача конкретных игр и приемов, согласование речевых стратегий с воспитателями, регулярная обратная связь.

9. Принцип этичности и уважения личности ребенка. Коррекция должна уважать личность ребенка, учитывать его эмоциональные реакции, избегать стресса и давления. Позитивный характер поощрения, поддержка самостоятельности, учет личностных особенностей в выборе форм работы.

10. Принцип контроля и коррекции программы. Коррекционная работа должна быть динамичной, корректироваться на основе промежуточных результатов, по мнению Филютиной Т.Н. [64]. Регулярный мониторинг достижений, изменение целей, методов, интенсивности в соответствии с динамикой.

Шитова А.В. [69] выделила основные направления коррекционной работы:

1. Мотивационно-коммуникативное направление.

Цель: формирование потребности и готовности вступать в речевой контакт; развитие коммуникативной инициативы.

Приемы: драматизация, игры с обменом правилами, принцип «недоделки», использование интересных реквизитов, поощрение инициативы.

2. Развитие фонетико-фонематической стороны речи.

Цель: улучшение звукопроизношения, формирование фонематического слуха.

Приемы: артикуляционная гимнастика с кинестетической опорой, игры на различение фонем, фонематический анализ и синтез, работа со слоговой структурой.

3. Лексико-грамматическое направление.

Цель: расширение активного словаря, формирование грамматических форм, освоение основных синтаксических конструкций.

Приемы: тематические блоки, мнемосхемы, игры на словообразование и словоизменение.

4. Формирование связной речи (микро- и макроструктуры).

Цель: обучение планированию и последовательной организации высказывания, умение пересказывать и сочинять рассказы.

Приемы: линейные и иерархические планы рассказа, серия картинок (3-8), «совместный рассказ» (взрослый и ребенок поочередно), вопросы-опоры, тренировка причинно-следственных связей.

5. Программирование артикуляции и просодики.

Цель: нормализация темпа, ритма, интонации речи; улучшение артикуляционной координации.

Приемы: артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, игры на интонационную выразительность, речевые скороговорки в упрощенной форме.

6. Практико-прагматическое направление (социально-коммуникативные навыки).

Цель: обучение речевым актам, правилам диалога, вежливости, учету партнера и контекста.

Приемы: ролевые игры, тренинги по очередности речи, упражнения на распознавание эмоций.

7. Мультимодальные и альтернативные коммуникативные направления.

Цель: обеспечение коммуникативного успеха через символические средства (пиктограммы, карты) при сохранении мотивации и как временная опора.

Приемы: интеграция пиктограмм в занятия, создание «речевых карточек» для плана рассказа, использование жестов и простых коммуникативных схем.

8. Интеграция через игровую и предметно-практическую деятельность.

Цель: перенос речевых навыков в естественные контексты, их автоматизация.

Приемы: проектная деятельность, спектакли, совместные дела (сад, кухня), где речь – инструмент.

9. Семейно-педагогическое направление.

Цель: обеспечить преемственность коррекции между логопедом, педагогом и семьей.

Приемы: обучающие консультации для родителей, простые домашние задания, демонстрация игр, регулярные отчеты о прогрессе.

10. Оценочно-рефлексивное направление (контроль и самоконтроль).

Цель: формирование навыков самопроверки, оценка прогресса и корректировка программы.

Приемы: запись коротких рассказов, самооценочные шкалы (упрощенные), обсуждение достижений, ведение речевого портфолио.

Принципы и направления коррекционной работы по активизации речевого общения у дошкольников с ТНР должны быть системными, гибкими и ориентированными на личность ребенка. Интеграция деятельностной организации, мультисенсорных методов и усиленное участие семьи обеспечивает комплексное развитие как речевых средств, так и коммуникативной компетентности.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Организация и процедура проведения исследования

Для диагностики использовались диагностические методики по Барцаевой Е.В., Канайкиной Н.С. [6] (для выявления уровня сформированности навыков речевого общения), Филичевой Т.Б. [63] (для обследования состояния следующих речевых компонентов: лексико-грамматического строя речи, связной речи).

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 15 компенсирующего вида» г. Заречного. В исследовании приняли участие 20 детей с заключением ОНР III уровня.

1. Методика Барцаевой Е.В., Канайкиной Н.С. [6].

Цель: выявление уровня сформированности навыков речевого общения у дошкольников с ТНР для определения индивидуального маршрута коррекционной работы, направленной на активизацию их коммуникативных способностей.

Задачи:

1. Оценить способность ребенка к инициации речевого общения (как вербальной, так и невербальной).
2. Выявить особенности поддержания диалога и взаимодействия с собеседником.
3. Проанализировать адекватность использования вербальных и невербальных средств общения в различных ситуациях.
4. Оценить понимание ребенком коммуникативных намерений собеседника (просьб, вопросов, эмоциональных состояний).

5. Определить спектр коммуникативных функций, реализуемых ребенком в процессе общения (просьба, отказ, вопрос, сообщение комментарий).

6. Выявить основные трудности и специфику речевого поведения дошкольников с ТНР в различных коммуникативных ситуациях.

Принципы проведения диагностики:

- комплексность: использование разнообразных методов для всесторонней оценки;
- естественность: создание игровых и бытовых ситуаций, максимально приближенных к реальной жизни ребенка, чтобы спровоцировать спонтанное общение;
- индивидуальный подход: учет возрастных особенностей, тяжести речевого нарушения и индивидуальной стратегии компенсации ребенка;
- динамичность: возможность многократного применения для отслеживания прогресса;
- эмоциональный комфорт: создание доброжелательной и поддерживающей атмосферы.

Диагностика проводилась по выделенным заранее критериям. Рассмотрим их более подробно.

1. Инициация общения (начинание разговора/взаимодействия).

В данном случае мы учитывали наличие попыток ребенка к началу общения, как часто ребенок инициировал общение, какие использовались способы инициации (невербальные, вербальные), к кому была направлена инициация.

Пример задания: «Помоги мне» (инициация, просьба).

Ситуация: учитель-логопед предлагает ребенку игру (построить башню, собрать пазл и т.д.), но часть элементов находятся вне его досягаемости или требуется помощь взрослого.

Оценка: как ребенок просит о помощи (смотрит, тянется, издает звуки, говорит «дай», «помоги»).

2. Поддержание общения (диалогическое взаимодействие).

В данном случае учитывались следующие показатели: реакция на обращение, соблюдение очередности, развернутость ответов, задавание вопросов, комментирование высказываний собеседника, длительность диалога, умеет ли дошкольник плавно переходить к новой теме или реагирует растерянностью и неумением.

Пример задания: «Телефонный разговор с другом» (диалог, вопросы/ответы, удержание темы).

Ситуация: ребенку предлагают «позвонить» игрушке или «другу» (учитель-логопед берет на себя роль собеседника) и обсудить, как прошел день, что видел, во что играл.

Оценка: как ребенок инициирует разговор, задает ли вопросы, отвечает ли на задаваемые вопросы, поддерживает ли тему.

3. Использование вербальных средств общения.

В данном случае учитывались объем высказывания, грамматическая оформленность, лексическое разнообразие, понятность речи, интонационная окрашенность.

Примеры задания: «Шпионы» (вопрос, понимание).

Ситуация: учитель-логопед прячет игрушку, а затем, показывая только ее часть или намекая жестами, просит ребенка угадать. Затем ребенок прячет, а специалист угадывает, задавая вопросы.

Оценка: как ребенок задает вопросы «Что?» или «Где?», насколько понимает вопросы взрослого, использует ли жесты при ответах.

4. Понимание коммуникативных намерений собеседника.

В данном случае оценивались реакция на просьбы/указания, понимание вопросов, понимание эмоций, понимание контекста.

Пример задания: «Расскажи мне о картинке» (сообщение, комментирование).

Ситуация: ребенку показывается сюжетная картинка, учитель-логопед предлагает рассказать, что на ней происходит, задает наводящие вопросы.

Оценка: как ребенок способен передать основную информацию, какие использует фразы, отвечает на вопросы, комментирует детали.

5. Реализуемые коммуникативные функции речи.

При анализе данного направления учитывались возможности использования просьбы, отказа, вопросов, сообщений, комментариев, умение привлечения внимания, умение выражать эмоции, умение выражать согласие/несогласие.

Примеры задания: «Игра с куклами/машинками» (свободное взаимодействие).

Ситуация: ребенку предлагается свободная игра с игрушками, в процессе которой учитель-логопед присоединяется и начинает ненавязчиво взаимодействовать (комментировать действия, задавать вопросы).

Оценка: инициация общения, поддержание диалога, использование просьб/отказов, комментирование, эмоциональная реакция.

Качественный и количественный анализ результатов.

1. Инициация общения.

5 баллов – ребенок регулярно инициирует общение с целью привлечения внимания, получения помощи, сообщения информации. Использует разнообразные способы инициации, обращается к взрослому/сверстнику целенаправленно.

4 балла – ребенок инициирует общение, но делает это менее часто или использует ограниченный набор способов. Чаще опирается на невербальные средства или простые слова.

3 балла – ребенок инициирует общение редко, в основном при явной нужде или сильной заинтересованности. Способы инициации простые (привлечение внимания жестом, звуком), обращение к собеседнику не всегда целенаправленно.

2 балла – ребенок крайне редко инициирует общение. Для привлечения внимания чаще использует невербальные, пассивные способы (смотрит,

вздыхает), вербальная инициация практически отсутствует или очень примитивна.

1 балл – ребенок полностью пассивен, не проявляет попыток к началу общения. Инициация отсутствует.

2. Поддержание диалога.

5 баллов – ребенок активно поддерживает диалог, легко реагирует на обращение, соблюдает очередность высказываний, дает развернутые ответы, задает встречные вопросы, комментирует слова собеседника, способен поддерживать тему разговора и плавно переходить к новой. Диалог длительный и содержательный.

4 балла – поддерживает диалог, но ответы могут быть неразвернутыми. Задаёт вопросы реже, чем отвечает. Иногда необходимо возвращение к теме.

3 балла – ребенок реагирует на обращение, дает краткие ответы. Может задавать простые вопросы по теме. Поддержание диалога требует некоторых усилий от собеседника. Диалог короткий.

2 балла – дошкольник отвечает односложно и лишь на прямые вопросы. Редко обращает, иницирует вопросы или комментирование. С трудом поддерживает заданную тему, может растеряться при ее смене.

1 балл – воспитанник не реагирует на обращение или отвечает минимальными действиями, звуками. Не соблюдает очередность. Диалог не поддерживается.

3. Использование вербальных средств общения.

5 баллов – речь ребенка понятна окружающим. Воспитанник использует разнообразную лексику, строит грамматически правильные, развернутые предложения. Речь интонационно выразительная.

4 балла – речь в основном понятна. Лексика достаточно разнообразна. Грамматических ошибок мало, они единичные и не нарушают понимания речи. Предложения развернутые, но могут наблюдаться элементы простых конструкций.

3 балла – речь ребенка частично понятна. Лексика ограничена, присутствуют грамматические ошибки, но основные смысловые конструкции сохраняются. Используются преимущественно простые предложения.

2 балла – речь дошкольника малопонятная. Словарный запас ограничен, преобладают отдельные слова, словосочетания. Грамматические ошибки многочисленные и нарушают структуру, понимание предложения. Используются простые, побуквенные конструкции.

1 балл – речь воспитанника непонятная или отсутствует. Для общения используются отдельные звуки, жесты, обрывки слов.

4. Понимание коммуникативных намерений собеседника.

5 баллов – ребенок полностью и адекватно понимает просьбы, вопросы, эмоциональные состояния собеседника, улавливает общий контекст ситуации. Может понимать косвенные намерения (при необходимости).

4 балла – дошкольник понимает большинство просьб, вопросов и эмоциональных состояний. Могут наблюдаться небольшие трудности с пониманием косвенных намеков или более сложных эмоциональных оттенков.

3 балла – воспитанник понимает прямые просьбы и вопросы. Возникают трудности с пониманием переносного смысла слова, косвенных указаний, сложных эмоциональных состояний. Может требоваться уточнение.

2 балла – ребенок понимает только простые просьбы и указания. Испытывает значительные трудности с пониманием вопросов и эмоциональных состояний. Часто требует повторения и упрощения инструкции.

1 балл – воспитанник не понимает просьбы, вопросы, эмоциональные состояния собеседника, даже при прямом обращении. Отсутствует коммуникация.

5. Оценка специфики речевого поведения и поведенческих реакций.

5 баллов – речевое поведение ребенка адаптивно, речь используется как основной инструмент коммуникации. Воспитанник ведет себя спокойно,

проявляет инициативу, идет на контакт. При затруднениях использует уточняющий вопрос, просьбу о помощи.

4 балла – поведение дошкольника в целом адаптивно. Могут наблюдаться кратковременные эпизоды речевого напряжения, паузы. В основном используются речь, но дети могут прибегать к простым невербальным средствам.

3 балла – у детей наблюдаются элементы речевого негативизма или пассивности. Часто бывают длительные паузы, трудности с переключением. Ребенок может избегать ответов или использовать эхолалии. Присутствует некоторая речевая тревожность.

2 балла – наблюдаются выраженные трудности (молчание, эхолалии, стереотипные высказывания, речевой негативизм). Также у воспитанников присутствуют импульсивность или, наоборот, пассивность, высокая речевая тревожность.

1 балл – у воспитанника полностью отсутствует речевое поведение, преобладают неадекватные реакции, стереотипии, агрессия, пассивность. Возможность установить контакт низкая.

По итогам диагностики выделяют следующие уровни сформированности навыков речевого общения:

25-20 баллов – высокий уровень сформированности навыков речевого общения;

19-15 баллов – средний уровень сформированности навыков речевого общения;

14-5 баллов – низкий уровень сформированности навыков речевого общения.

2. Методика Филичевой Т.Б. [63]

Выбранная методика рассчитана на обследование речи дошкольников старше 4 лет. Также перед проведением диагностики необходимо собрать полный анамнез ребенка, пристально изучить всю имеющуюся документацию. Мы использовали данную методику изучения речи для того, чтобы понимать,

какими речевыми компонентами владеет ребенок, с помощью чего будет строить речевое общение.

Диагностика проводится по следующей схеме:

1. Изучение лексики.
2. Изучение грамматического строя.
3. Изучение связной речи.

Специалист изучал лексику детей дошкольного возраста. Диагностика проводилась с помощью картинок и реальных предметов. Детям предлагали наглядный материал и просили назвать изображения. Было проведено обследование следующих словарей:

- Изучение словаря существительных.
- Изучение глагольного словаря.
- Изучение словаря прилагательных.

При изучении грамматического строя речи логопед также предлагал детям картинки и давал различные инструкции, в зависимости от направления диагностики:

- Образование существительных им. пад. мн. числа.
- Образование существительных в косвенных падежах.
- Образование существительных род. пад. мн. числа.
- Употребление предлогов.
- Согласование числительного с существительным.
- Согласование прилагательного с существительным.
- Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.
- Образование относительных прилагательных от существительных.
- Образование притяжательных прилагательных.
- Образование приставочных глаголов.
- Образование глаголов совершенного вида.

Заключительным были задания, направленные на обследование у детей связной речи в следующих формах:

- Пересказ.
- Составления рассказа по сюжетной картинке.
- Составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Каждое задание оценивалось по пятибалльной системе.

Если ребенок выполнял задание самостоятельно и без ошибок, то он получал пять баллов. При выявлении нескольких ошибок воспитаннику ставило четыре балла. За выполнение большего числа заданий с небольшой помощью ребенок получал три балла. Если же дошкольник справлялся с меньшим количеством упражнений самостоятельно, в основном использовал помощь специалиста (малопродуктивно), ему присваивалось два балла. За неадекватные ответы и неиспользование помощи дети получали один балл.

Были выделены 3 уровня владения речевыми компонентами:

I уровень – высокий (15-12 баллов (100-80 %)). Состояние речевых функций соответствует норме. Воспитанники хорошо выражают свои мысли с помощью речи, активно общаются с окружающими. Нет нарушений звукопроизносительной стороны речи, фонематических процессов, лексико-грамматическая сторона соответствует возрасту.

II уровень – средний (11-7 баллов (79,9-50 %)). Возможности использования речевых компонентов немного ниже нормы. У воспитанников возникают трудности с подбором необходимого лексического материала, есть трудности в употреблении грамматических форм. Дошкольники с данным уровнем способны слушать и понимать речь, идут на контакт с окружающими людьми. Присутствуют единичные ошибки в звукопроизношении.

III уровень – низкий (6-3 баллов (49,9% и ниже)). Воспитанники с данным уровнем не владеют речевыми компонентами в соответствии с нормой. Дети мало проявляют активности во время общения, плохо идут на контакт, малоразговорчивы. Воспитанникам сложно построить фразу, задать вопрос или ответить. Дети данной группы испытывают значительные

трудности в построении самостоятельной фразы. В звукопроизношении встречаются грубые ошибки, фонематический слух в стадии формирования, есть трудности с различением на слух и речи схожих групп звуков, владение грамматическими компонентами также не соответствует возрасту. Необходима коррекционная помощь.

Мы выбрали необходимые методики, рассмотрели их и провели соответствующее исследование.

2.2. Анализ результатов экспериментального исследования

Проведенное экспериментальное исследование позволило выявить гетерогенность (различные уровни) в сформированности речевых навыков общения и состояния речевых компонентов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). В первую очередь будут представлены результаты, полученные с помощью методики Барцаевой Е.В., Канайкиной Н.С. [6].

Задание 1.

При выполнении задания, направленного на выявления уровня инициации речевого общения, были получены следующие результаты:

2 ребенка (10%) – 4 балла;

6 детей (30%) – 3 балла;

10 воспитанников (50%) – 2 балла;

2 ребенка (10%) – 1 балл.

Анализ выполнения первого задания выявил значительные трудности у большинства детей. У большинства детей инициация общения носила реактивный характер. Дети не спешили самостоятельно заявлять о возникшей трудности (отсутствие детали или пазла). Прежде чем обратиться к взрослому, они предпринимали длительные самостоятельные попытки достать предмет или просто прекращали деятельность, ожидая, что взрослый сам заметит

проблему. В речи дети чаще всего использовали следующие слова: «дай», «где», «надо». Использование развернутой фразы было отмечено лишь у некоторых дошкольников. Стоит отметить, что просьбы в основном носили ситуативный, обрывочный характер, понятный собеседнику только в контексте игры. У детей отмечалась недостаточная гибкость поведения: если взрослый не замечал невербальных знаков ребенка, лишь некоторые воспитанники переходили к активному речевому воздействию. У остальных детей наблюдалось угасание коммуникативной активности, переключение на пассивное наблюдение. Выявленные особенности свидетельствуют о необходимости включения в коррекционно-развивающую работу заданий на стимуляцию именно речевой инициативы и обучение алгоритмам просьб в различных ситуациях.

Задание 2.

За выполнение задания, целью которого была оценка способностей поддержания общения, были получены следующие результаты:

- 2 ребенка (10%) – 5 баллов;
- 5 детей (25%) – 4 балла;
- 5 дошкольников (25%) – 3 балла;
- 6 воспитанников (30%) – 2 балла;
- 2 ребенка (10%) – 1 балл.

Качественный анализ результатов позволил увидеть, насколько ребенок способен не просто произносить слова, а использовать их как инструмент социального взаимодействия. Несмотря на наличие фразовой речи, коммуникация в режиме диалога вызывает у детей значительные трудности, связанные с быстрой истощаемостью интереса к беседе и ограниченностью языковых средств. У большинства детей первичная реакция на обращение взрослого в игровой ситуации была адекватной. Однако соблюдение очередности (смена коммуникативных ролей) носило неустойчивый характер. Например, дети часто перебивали собеседника, стремясь быстрее высказать свою мысль, либо, наоборот, допускали длительные паузы, не понимая, что

сейчас их очередь говорить. Многие дошкольники желали постоянной помощи, вопросов от специалиста, не проявляя самостоятельной активности. На вопросы большинство воспитанников давало односложные ответы. Например, на вопросы о том, как прошел день, во что играли, дети отвечали: играл, гулял, нормально и т.д. Даже при просьбе рассказать подробнее фраза состояла из двух-трех слов.

Также у детей вызвало значительное затруднение в задавании самостоятельных вопросов. Большинство дошкольников самостоятельно не сумели задать вопросов специалисту. На побуждение учителя-логопеда отвечали молчанием или повторяли вопрос. Те воспитанники, которые все-таки сумели составить вопрос, использовали преимущественно простые фразы: «Что делаешь?», «А ты?» и т.д.

Необходимо отметить, что детям было сложно удержать тему разговора, было трудно следить за ее изменениями. Таким образом, качественное исследование показало, что диалог дошкольников с ОНР III уровня носит преимущественно стимульно-реактивный характер. Речь детей в общении ситуативная, инициатива в поддержании беседы крайне слабая. Основные трудности связаны с неумением формулировать вопросы и неспособностью быстро переключать внимание с одной темы на другую в рамках вербального взаимодействия. Это подтверждает необходимость проведения коррекционно-развивающей работы.

Задание 3.

При анализе результатов задания, направленного на изучения уровня использования вербальными средствами общения, были получены следующие данные:

- 1 ребенок (5%) – 4 балла;
- 7 дошкольников (35%) – 3 балла;
- 8 воспитанников (40%) – 2 балла;
- 4 ребенка (20%) – 1 балл.

При выполнении данного задания детям было сложно самостоятельно составить и применить в речи вопросительные вопросы. У большинства воспитанников вопросы носили упрощенный, стереотипный характер. Вместо развернутого вопроса («Эта игрушка спрятана под столом?») дети использовали вопросительное слово с указательными жестом («Тут?», «Где?») или просто называли предмет с вопросительной интонацией. Также у детей присутствовали выраженные трудности в программировании фразы. Воспитанники долго подбирали слова, часто начинали предложение и не заканчивали его.

В ситуации активного поиска и эмоционального напряжения у детей с речевыми нарушениями резко возрастало количество аграмматизмов, что характерно для данной категории: нарушение согласования, трудности в употреблении предлогов. Также во время выполнения задания отмечалась бедность словарного запаса воспитанников с нарушениями речи. Дети преимущественно использовали только общие названия предметов, редко называя их части. Затруднения вызвал подбор определений (цвет, размер, форма). Также стоит отметить, что и фонетическое оформление речи у многих детей оставалось несовершенным. Смазанная артикуляция и нарушения звукопроизношения в сочетании с аграмматизмами делали речь ребенка во время выполнения задания понятной только в контексте наглядной ситуации.

Качественный анализ данного задания подтвердил, что вербальные средства общения дошкольников с речевыми нарушениями характеризуются неустойчивостью грамматических навыков и ограниченностью словарного запаса. Во время выполнения задания воспитанники демонстрировали «дефицит» вопросительных конструкций и трудности в использовании предложно-падежных форм. Это указывает на необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по данному направлению.

Задание 4.

За выполнение задания, направленного на изучение навыков понимания коммуникативных намерений, были получены следующие результаты:

- 2 ребенка (10%) – 4 балла;
- 8 дошкольников (40%) – 3 балла;
- 9 воспитанников (45%) – 2 балла;
- 1 ребенок (5%) – 1 балл.

Качественный анализ импрессивной стороны общения показал, что у старших дошкольников с речевыми нарушениями понимание речи остается тесно связанным с наглядной ситуацией. При переходе к скрытым смыслам и эмоциональным подтекстам появляются трудности. Дети успешно понимали прямые вопросы, если ответ был представлен на картинке, но понимание многоступенчатых инструкций вызывало проблемы. Большинство дошкольников испытывали те или иные трудности при выполнении данного задания. Возникали сложности при работе с наглядным материалом, воспитанники испытывали затруднения при ориентировке в изображениях, при описании картинки их внимание часто переключалось с одного изображения на другое, они не успевали закончить одну мысль, а уже начинали рассказывать о чем-то другом. Большинству дошкольников была необходима помощь специалиста. Также у воспитанников отмечались лексико-грамматические ошибки.

Задание 5.

При анализе владения коммуникативными функциями речи, дети получили следующие баллы:

- 2 ребенка (10%) – 4 балла;
- 6 детей (30%) – 3 балла;
- 10 воспитанников (50%) – 2 балла;
- 2 ребенка (10%) – 1 балл.

При выполнении данного задания дети чаще обращались к функциям просьбы и сообщения о действии. Они являются базовыми и наиболее простыми в реализации. Реже дети использовали комментирование, их речь была сосредоточена на собственных манипуляциях с игрушками.

Воспитанники не использовали вопрос как средство познания, не задавали познавательных вопросов, они чаще носили уточняющий характер.

Полученные результаты представлены в Таблице 1.

У 8 воспитанников (40%) средний уровень сформированности навыков речевого общения, у 12 дошкольников (60%) – низкий уровень. Полученные результаты говорят о том, что дети испытывают трудности в речевом общении, необходимо его активизировать, проводить коррекционно-развивающую работу.

Таблица 1

Результаты изучения уровня сформированности навыков речевого общения у дошкольников с общим недоразвитием речи

Задания Дети	№1	№2	№3	№4	№5	Общий балл
Ребенок 1	4	5	3	3	4	19
Ребенок 2	3	4	4	3	3	17
Ребенок 3	2	3	2	2	2	11
Ребенок 4	2	2	1	2	2	9
Ребенок 5	2	3	2	2	2	9
Ребенок 6	3	5	3	4	3	18
Ребенок 7	4	4	2	3	4	17
Ребенок 8	2	3	2	2	2	11
Ребенок 9	2	2	1	2	2	9
Ребенок 10	3	3	2	3	3	14
Ребенок 11	2	1	1	2	2	8
Ребенок 12	2	2	2	2	2	10
Ребенок 13	3	4	3	3	3	16
Ребенок 14	1	1	2	1	1	6
Ребенок 15	3	4	3	3	3	16
Ребенок 16	1	2	2	2	1	8
Ребенок 17	2	2	3	3	2	12
Ребенок 18	2	3	3	4	2	15
Ребенок 19	2	2	1	2	2	9
Ребенок 20	3	4	3	3	3	16

2. Методика Филичевой Т.Б. [63]

Исследование лексики. Необходимо отметить проблемы, которые возникли у воспитанников при выполнении заданий. Например, детям было сложно определять части лица. Встречались ошибки при употреблении словаря прилагательных, не все предложенные варианты были адекватны и соответствовали заданной картинке, ситуации, слову (весна фиолетовая,

розовая; книжка – с картинками, и т.д.) При изучении словаря глаголов также были выявлены сложности. Например, рыба шагает, тает; самолет скачет. Десять детей (50%) из двадцати (100%) получили за это два балла, пять детей (25%) получили три балла. Пять детей (25%) справились с заданием на четыре балла. Никто из воспитанников не выполнил задания на пять баллов и на один балл. Это может быть обусловлено задержкой развития высших психических функций, незнанием, отсутствием целенаправленного обучения.

Второй блок заданий был направлен на изучение грамматического строя речи. Проверялись функция словоизменения, правильность употребления падежных форм существительных и т.д. У детей наблюдались различные трудности. Например, при изменении ряда слов по числам: пчела – пчелы, и т.д. Также возникали проблемы со словообразованием. Например, при образовании уменьшительно-ласкательной формы: стул – стульчик, книга – книжочка. Один ребенок (5%) из двадцати (100%) получили за это задание один балл, шестнадцать детей (80%) – два балла, два ребенка (10%) получили три балла. Один ребенок (5%) справился с заданием на четыре балла. Никто из воспитанников не выполнил задания на пять баллов.

Заключительный блок заданий позволил обследовать состояния связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Проверялись умение осуществлять пересказ, составлять рассказы по одной сюжетной картинке и по серии сюжетных картин. С некоторыми заданиями дети справлялись успешно, а некоторые вызвали трудности. Многим детям требовались наводящие вопросы. Также следует отметить, что воспитанникам было проще составлять рассказ по серии сюжетных картин, чем по одной. Пять детей (25%) из двадцати (100%) получили за это задание один балл, десять детей (50%) – два балла, пять детей (25%) получили три балла. Не было воспитанников, которые справились с предъявленными заданиями на четыре и пять баллов. Опираясь на полученные данные следует отметить, что воспитанники справляются с заданиями, но могут допустить ошибки, требуется помощь специалистов. Данные трудности можно связать с отсутствием целенаправленного обучения,

трудностями формирования высших психических процессов, слуховой памяти.

Полученные результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты изучения речевого развития у дошкольников с общим недоразвитием речи

	Лексика	Грамматический строй	Связная речь	Общая сумма	Уровень
Ребенок 1	4	2	2	8	Средний
Ребенок 2	3	2	2	7	Средний
Ребенок 3	2	2	2	6	Низкий
Ребенок 4	4	2	2	8	Средний
Ребенок 5	4	2	3	9	Средний
Ребенок 6	2	2	2	6	Низкий
Ребенок 7	4	2	3	9	Средний
Ребенок 8	3	2	3	8	Средний
Ребенок 9	4	4	3	11	Средний
Ребенок 10	2	2	2	6	Низкий
Ребенок 11	2	2	1	5	Низкий
Ребенок 12	3	3	2	8	Средний
Ребенок 13	2	1	1	4	Низкий
Ребенок 14	2	2	2	6	Низкий
Ребенок 15	3	2	1	6	Низкий
Ребенок 16	2	2	1	5	Низкий
Ребенок 17	2	2	1	5	Низкий
Ребенок 18	2	2	2	6	Низкий
Ребенок 19	3	3	3	9	Средний
Ребенок 20	2	2	2	6	Низкий

По итогам проведенной диагностики в данной выборке испытуемых отсутствуют дети, демонстрирующие высокий уровень владения речевыми компетенциями. Девять (45%) детей имеют средний уровень владения речевыми компетенциями и одиннадцать (55%) детей имеют низкий уровень владения речевыми компетенциями. К данным выводам мы пришли на основе количественного анализа результатов.

Представленные результаты диагностики свидетельствуют о том, что необходимо проводить дополнительную коррекционно-развивающую работу по активизации речевого общения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Цель и задачи коррекционного воздействия по активизации речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Проектирование системы коррекционного воздействия по активизации речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в частности с общим недоразвитием речи (ОНР III уровня), требует качественного изменения приоритетов логопедической работы.

Традиционный подход, ориентированный преимущественно на исправление дефектов языковой системы (звукопроизношения, лексики, грамматики), часто оказывается недостаточным для полноценной социализации ребенка.

Как показывают результаты констатирующего эксперимента, наличие определенного запаса слов и умение строить фразы по образцу не гарантируют их спонтанного использования в живом взаимодействии.

В связи с этим, концепция нашей коррекционной работы базируется на коммуникативно-деятельностном подходе, где первичным является не форма высказывания, а его функциональная значимость и результативность в процессе общения.

Целью коррекционного воздействия является формирование у дошкольников с ТНР устойчивой коммуникативной направленности, развитие способности инициировать и поддерживать речевое взаимодействие в различных социальных ситуациях, а также преодоление психологических барьеров, препятствующих вступлению в контакт.

Для достижения поставленной цели и обеспечения системности процесса нами была определена иерархия **задач**, сгруппированных в три взаимосвязанных блока.

1. Мотивационно-психологический блок задач.

Данный блок направлен на работу с внутренними факторами, определяющими речевую активность ребенка. Для детей с ОНР III уровня характерно осознание своего дефекта, что часто ведет к речевому негативизму.

1) Стимулирование коммуникативной потребности: создание условий, в которых ребенок испытывает естественное желание выразить свои мысли, чувства или просьбы.

2) Преодоление коммуникативной пассивности: работа по снижению тревожности и страха перед речевой ошибкой, формирование установки на «коммуникативный успех».

3) Развитие субъектной позиции в общении: формирование у ребенка образа себя как активного участника диалога, способного влиять на действия партнера с помощью слова.

2. Инструментально-технологический (содержательный) блок задач.

Этот блок ориентирован на вооружение ребенка необходимыми языковыми средствами, адаптированными для нужд общения. При ОНР III уровня важно перевести «пассивные» знания в «активный» коммуникативный ресурс.

1) Активизация функционального словаря: приоритетное формирование слов и выражений, обеспечивающих базовые речевые акты (просьбу, вопрос, возражение, согласие).

2) Автоматизация лексико-грамматических конструкций в спонтанной речи: сокращение разрыва между умением правильно изменять слова в упражнениях и использованием этих форм в живой беседе.

3) Развитие просодической стороны речи: формирование интонационной выразительности, умения регулировать темп и громкость голоса в зависимости от ситуации общения, что делает речь ребенка более понятной и аттрактивной для собеседников.

4) Совершенствование невербальных средств коммуникации: обучение осознанному использованию мимики, жестов и дистанции как вспомогательных средств, компенсирующих речевую недостаточность.

3. Интерактивно-социальный блок задач.

Задачи данного блока направлены на формирование сценариев поведения в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

1) Развитие навыков инициации общения: обучение способам привлечения внимания партнера, умению задавать адресные вопросы и начинать разговор.

2) Формирование умения поддерживать диалог (речевой эстафеты): развитие способности слушать собеседника, отвечать в соответствии с темой разговора и задавать встречные вопросы.

3) Обучение тактикам разрешения коммуникативных конфликтов: формирование навыков отстаивания своего мнения вербальными способами, умения договариваться в совместной игровой деятельности.

4) Овладение нормами речевого этикета: автоматизация формул приветствия, прощания, благодарности и просьбы в различных социальных контекстах.

Принципы реализации коррекционных задач.

Эффективность решения поставленных задач обеспечивается соблюдением ряда специфических принципов построения работы:

1. Принцип коммуникативной избыточности: любое упражнение должно иметь «коммуникативный выход». Если отрабатывается лексическая тема «Овощи», целью становится не перечисление муляжей, а ситуация «Закупки продуктов для супа», где ребенку необходимо взаимодействовать с «продавцом».

2. Принцип опоры на ведущий вид деятельности: все задачи реализуются через сюжетно-ролевую игру и театрализацию, так как именно в игре общение носит наиболее естественный и мотивированный характер.

3. Принцип дифференцированного подхода к клиническим формам ТНР:

- при дизартрии акцент смещается на разборчивость речи (внятность для партнера);
- при алалии – на формирование самой структуры фразы-просьбы;
- при ринолалии – на преодоление психологического комплекса и нормализацию тембра голоса как средства коммуникации.

4. Принцип партнерского взаимодействия: педагог выступает не как «контролер» речи, а как равноправный партнер по игре, использующий приемы «активного слушания» и перефразирования.

В результате реализации системы задач по активизации речевого общения у дошкольников с ОНР III уровня ожидаются качественные изменения в их коммуникативном поведении:

- 1) смена пассивной позиции на активную (увеличение количества инициативных обращений);
- 2) удлинение диалогического цикла до 3-4 реплик;
- 3) способность самостоятельно использовать речевые средства для решения бытовых и игровых проблем;
- 4) снижение количества невербальных замещений и проявлений речевого негативизма.

Таким образом, поставленные задачи охватывают все стороны развития личности ребенка с ТНР – от внутренней мотивации до внешних навыков социального маневрирования, что позволяет рассматривать коррекционное воздействие как комплексную систему подготовки ребенка к жизни в обществе и обучению в школе.

3.2. Научно-методические основы и принципы построения коррекционно-развивающей работы

Построение эффективной системы коррекционного воздействия по активизации речевого общения невозможно без опоры на фундаментальные положения смежных наук: психологии и психолингвистики.

Дифференцированный подход к клиническим формам ТНР.

Как отмечалось ранее, методологически важно разделять подходы к детям с различными клиническими диагнозами внутри психолого-педагогической категории ОНР.

При алалии: основой является формирование языкового механизма «с нуля». Методика строится на онтогенетическом принципе – повторении путей естественного усвоения языка, но в ускоренном и специально организованном темпе.

При ринолалии и дизартрии: основа – преодоление «барьера невнятности». Здесь научно-методический акцент смещается на нормализацию просодики и артикуляции для того, чтобы сделать речь функциональной и понятной для окружающих, тем самым снимая коммуникативную депрессию.

Принципы построения коррекционно-развивающей работы.

Принципы – это руководящие правила, определяющие стратегию и тактику логопеда. В работе по активизации общения мы выделяем три группы принципов.

Группа 1. Общедидактические принципы (адаптированные).

1) Принцип сознательности и активности.

Ребенок должен понимать смысл коммуникации. Мы активизируем его субъектную позицию: он не «объект тренировки», а «участник разговора».

2) Принцип доступности и индивидуализации.

Задачи общения должны соответствовать речевым возможностям ребенка.

Группа 2. Принципы коррекционно-развивающей работы.

1) Этиопатогенетический принцип: учет причины нарушения.

Например, при моторной алалии работа начинается с формирования предикативной системы (глаголов), так как именно она является «двигателем» общения.

2) Принцип системного подхода.

Взаимосвязанное формирование всех уровней языка. Мы не можем активизировать общение, если у ребенка нет элементарного словаря или он не понимает обращенную речь.

3) Принцип онтогенетического развития.

Построение коррекционной работы в соответствии с последовательностью появления коммуникативных навыков в норме (от жеста к слову, от слова к фразе, от фразы к диалогу).

Группа 3. Специфические принципы активизации речевого общения.

1) Принцип коммуникативной направленности (ведущий принцип).

Каждая единица языка, которая отрабатывается на занятии, должна быть немедленно включена в ситуацию общения. Если ребенок выучил название цвета, целью становится не «назови картинку», а «попроси карандаш нужного цвета у товарища».

2) Принцип интеграции речи в различные виды деятельности.

Речевое общение не развивается «в вакууме». Оно активизируется в игре, рисовании, конструировании, труде. Логопед методически выстраивает занятие так, чтобы речь была необходимым инструментом для выполнения предметного действия.

3) Принцип моделирования коммуникативных ситуаций.

Этот принцип предполагает создание «педагогических провокаций». Логопед намеренно создает условия, в которых ребенку необходимо заговорить (например, дать неисправную игрушку, создать дефицит материалов для поделки, предложить ситуацию выбора).

4) Принцип комплексного воздействия.

В работе участвуют не только логопед, но и воспитатели, психологи и родители. Активизация общения требует единого «речевого режима» на протяжении всего дня ребенка.

5) Принцип учета прагматического аспекта речи.

Мы учим ребенка использовать речь для разных целей: попросить, протестовать, приветствовать, благодарить, информировать. Важно развитие «чувства собеседника» (социальной ориентации).

Методические требования к организации среды.

Современный подход к активизации общения подразумевает использование средового подхода. Среда должна быть:

1. Стимулирующей: наличие предметов и пособий, вызывающих любопытство и желание обсудить их.
2. Безопасной: отсутствие критики за ошибки в произношении, поддержка любой речевой инициативы.
3. Вариативной: смена ситуаций общения (в кабинете, в группе, на прогулке).

Технологический инструментарий.

Научно-методическая основа работы реализуется через современные образовательные технологии:

- 1) Игровые технологии: сюжетно-ролевые игры, театрализованная деятельность (наиболее эффективны для активизации диалога).
- 2) Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ): использование интерактивных игр, где персонаж «отвечает» ребенку только на вербальный запрос.
- 3) Технология «социального моделирования»: проигрывание жизненных ситуаций («В магазине», «У врача», «День рождения»).

Таким образом, научно-методические основы коррекционной работы по активизации общения у дошкольников с ТНР представляют собой синтез классических дефектологических подходов и современных

коммуникативно-ориентированных технологий. Центральной идеей является понимание речи как инструмента деятельности.

Реализация вышеуказанных принципов позволяет сместить фокус с «исправления недостатков» на «развитие возможностей» ребенка. Это обеспечивает переход от пассивного владения языковыми средствами к активному их использованию в качестве основного способа социальной адаптации и личностного развития дошкольника.

3.3. Содержание и этапы реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на активизацию речевого общения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Коррекционно-развивающая работа по активизации речевого общения у дошкольников с ОНР III уровня представляет собой сложный, многоуровневый процесс, целью которого является не просто количественное накопление языковых единиц, а формирование способности использовать их как инструмент живого взаимодействия. Традиционные подходы часто грешат «кабинетной» автоматизацией навыков, когда ребенок успешно выполняет упражнения логопеда, но остается пассивным в реальной коммуникации.

Разработанная нами программа базируется на коммуникативно-деятельностном подходе. Это означает, что любое речевое высказывание ребенка должно иметь цель (зачем я это говорю?) и результат (что изменилось после моих слов?). Работа была разделена на три последовательных этапа.

Этап 1. Эмоционально-мотивационный (подготовительный).

Цель: разрушение коммуникативного барьера, формирование установки на партнера, развитие довербальных и первичных вербальных средств контакта.

На этом этапе основное внимание уделяется психологической готовности ребенка к общению. Дети с ОНР III уровня часто осознают свой

дефект, что ведет к речевой пассивности. Задача логопеда – создать «ситуацию успеха», где любая речевая инициатива поддерживается.

Выделение подготовительного этапа как самостоятельного звена коррекции обусловлено спецификой эмоционально-волевой сферы дошкольников с ОНР III уровня. Несмотря на наличие развернутой фразовой речи, такие дети часто демонстрируют выраженную речевую пассивность.

Психологический портрет ребенка на данном этапе характеризуется «коммуникативной депрессией»: осознавая несовершенство своей речи (нечеткое звукопроизношение, трудности в подборе слов), дошкольник начинает избегать инициативных высказываний, предпочитая роль пассивного слушателя или исполнителя инструкций.

Трудности переключения с одного вида деятельности на другой и некоторая инертность психических процессов приводят к тому, что ребенок долго «включается» в диалог. Кроме того, у детей с ТНР часто наблюдается несформированность коммуникативного намерения (интенции): они не всегда понимают, что речь может быть эффективным способом достижения цели.

Поэтому первоочередной задачей становится не исправление звуков, а стимуляция потребности в общении. Задачи этого этапа важны, так как они создают «фундамент» для будущей речевой активности. Без снятия психологических зажимов и развития интереса к партнеру по общению (логопеду и сверстнику) любая дальнейшая лексико-грамматическая работа будет носить формальный характер и не перейдет в стадию спонтанного использования.

Игра № 1. «Посылка с секретом» (метод педагогической провокации).

Цель: стимуляция инициативного вопроса и просьбы.

Содержание: Логопед приносит в группу ярко упакованную коробку. Он ставит ее на видное место, но не открывает и не комментирует ее появление, продолжая заниматься своими делами.

Методические указания: педагог выжидает паузу, провоцируя детей на спонтанные вопросы. Если дети молчат, логопед начинает имитировать интерес: «Ой, а что это? А для кого это?».

Коммуникативный результат: ребенок вынужден инициировать контакт: «Что там?», «Давайте откроем», «Это мне?». Мы уходим от ситуации «ответа на вопрос взрослого» к ситуации «вопроса самого ребенка».

Примеры коммуникативного взаимодействия в процессе логопедических игр.

Контекст: логопед принес в группу коробку, обвязанную лентой, и поставил ее на стол. Сам сел рядом и начал заполнять журнал, не обращая внимания на детей.

Ребенок (подходит, трогает коробку): Ой, что это?

Логопед (не отрываясь от журнала): Хм? Ты что-то спросил?

Ребенок: Там что-то лежит. Давайте посмотрим!

Логопед (смотрит на коробку с удивлением): Действительно, коробка. Кажется, ее принес почтальон. Но я не знаю, можно ли нам ее открывать. Как ты думаешь, чья она?

Ребенок: Наша! Для ребят.

Логопед: Чтобы я была уверена, что она для нас, нужно прочитать адрес. Но я очень занята. Попробуй спросить у ребят, может быть, кто-то из них знает, как узнать, что внутри?

Ребенок (поворачивается к группе): Ребята, идите сюда! Тут посылка! Мария Ивановна, откройте, пожалуйста, мы хотим посмотреть!

Логопед: Теперь я слышу вежливую просьбу. Давайте все вместе решим, кто будет развязывать ленточку.

Логопед намеренно создает паузу и «преграду», заставляя ребенка пройти путь от простого восклицания к адресной вежливой просьбе и призыву к действию.

Игра № 2. «Разговор масок» (невербалика и интонация).

Цель: развитие эмоционального сопереживания и понимания подтекста общения.

Содержание: детям предлагаются карточки с изображением различных эмоций. Ребенок должен выбрать маску и произнести одну и ту же фразу (например, «К нам пришли гости») с разной интонацией: радостно, испуганно, грустно или сердито.

Методические указания: остальные дети должны угадать эмоцию и ответить соответственно: если маска грустная – пожалеть, если радостная – похлопать в ладоши.

Коммуникативный результат: овладение просодикой (тембром, силой голоса), что делает речь ребенка с ТНР более выразительной и понятной для собеседника.

Этап 2. Когнитивно-речевой (основной).

Цель: обучение реализации конкретных коммуникативных намерений. Запрос информации, передача сообщения, выражение просьбы или отказа с использованием правильных грамматических форм.

На этом этапе мы работаем над тем, чтобы ребенок с ОНР III уровня использовал свои знания о языке в моменте спонтанного диалога. Здесь речь становится «двигателем» совместной деятельности.

Переход к основному этапу работы диктуется необходимостью преодоления качественного своеобразия речевого дефицита при ОНР III уровня. На данном этапе ключевой проблемой становится бедность лексического строя, особенно в части «словаря признаков» (прилагательных) и «словаря действий» (глаголов). Ребенок владеет бытовыми существительными, но его речь остается «скелетной», лишенной детализации. Он не может точно описать предмет или свои чувства, что делает общение примитивным.

Другой важной психологической особенностью детей с ТНР является трудность синтаксического структурирования. В кабинете логопеда, опираясь

на наглядность, ребенок может правильно согласовывать слова, но в ситуации живого диалога этот навык «рассыпается». Это связано с дефицитом оперативной памяти и трудностями переключения между поиском смысла высказывания и его грамматическим оформлением. Задачи этого этапа направлены на автоматизацию речевых навыков именно в условиях многозадачности, когда ребенку нужно одновременно следить за сюжетом игры, за действиями партнера и за правильностью своей фразы. Мы учим ребенка использовать речь как инструмент: для запроса информации, для протеста, для просьбы. Это критически важно, так как именно на этом этапе формируется прагматический аспект языка – умение быть понятым и добиваться своей цели с помощью слов, а не жестов или крика.

Игра № 3. «Слепой повар» (диалог-инструкция).

Цель: развитие умения давать четкие вербальные указания и слушать партнера.

Содержание: работа в парах. Одному ребенку завязывают глаза («повар»), перед другим («помощник») лежат овощи и фрукты. «Помощник» должен говорить, что делать: «Возьми яблоко. Положи его в корзину. Дай мне грушу».

Методические указания: логопед следит за правильностью употребления падежных окончаний и предлогов. Если «помощник» говорит нечетко («положи туда»), «повар» имеет право переспросить: «Куда положить? На стол или в вазу?».

Коммуникативный результат: отработка диалога-расспроса и диалога-побуждения. Ребенок учится нести ответственность за то, понял ли его собеседник.

Контекст: ребенок А с завязанными глазами – «Повар». Ребенок Б – «Помощник». Перед ними корзина с овощами и фруктами. Логопед координирует.

Помощник: Возьми это... красное...

Логопед: Помощник, Повар не видит, что ты показываешь пальцем. Попробуй объяснить словами, что именно ему нужно взять и где это лежит.

Помощник: Повар, нащупай на столе круглое яблоко. Оно лежит справа.

Повар (находит яблоко): Нашел. Оно гладкое. Что теперь?

Помощник: Теперь положи яблоко в большую кастрюлю, которая стоит перед тобой.

Повар (промахивается): Сюда?

Помощник: Нет, чуть-чуть подвинь руку влево. Да, теперь бросай!

Логопед: Отлично! Повар, спроси у своего помощника, что нам нужно для компота следующим?

Диалог показывает, как ребенок учится использовать пространственные ориентиры (справа, слева) и качественные прилагательные для достижения общей цели.

Игра № 4. «Детективное агентство» (запрос информации).

Цель: активизация навыка постановки специальных вопросов (Кто? Где? Какой?).

Содержание: логопед прячет игрушку. Ребенок-детектив должен найти ее, задавая вопросы другим детям, которые знают местонахождение. Но отвечать «да» или «нет» нельзя.

Методические указания: дети должны давать подсказки: «Ищи там, где стоят книги», «Ищи под чем-то деревянным».

Коммуникативный результат: активизация предположно-падежных конструкций в ситуации реального поиска. Дошкольник учится формулировать вопросы так, чтобы получить максимум информации.

Контекст: обсуждение сказки «Заюшкина избушка». Ребенок защищает Зайчика, логопед играет роль Лисы.

Логопед (Лиса): Ну и что, что я выгнала Зайца? У него избушка лубяная, некрасивая. А у меня была ледяная, прозрачная! Она растаяла, значит, я имею право жить в его доме!

Ребенок: Нет, Лиса, ты не имеешь права! Это дом Зайчика, он его сам строил.

Логопед: А мне холодно на улице! Где же мне жить?

Ребенок: Я считаю, что ты поступила плохо, потому что Зайчик тебя пустил погреться, а ты его обманула.

Логопед: А ты докажи, что я обманула!

Ребенок: Ты сказала «посижу немножко», а сама осталась навсегда. Тебе нужно попросить прощения и построить себе новый дом вместе с друзьями.

Здесь активизируется высший уровень общения – доказательная речь. Ребенок использует конструкцию «Я считаю, что..., потому что...», что свидетельствует об успешном преодолении барьеров ОНР III уровня в области связной речи и коммуникации.

Игра № 5. «Интервью с инопланетянином» (толкование слов).

Цель: расширение семантического поля слова и навыка объяснения.

Содержание: логопед берет на себя роль инопланетянина, который не знает простых земных вещей (например, что такое «зонт» или «хлеб»). Ребенок должен объяснить значение слова, не называя его, или описать его функции.

Методические указания: логопед намеренно «тупит», заставляя ребенка подбирать синонимы, использовать сложные предложения: «Зонт нужен для того, чтобы не намочнуть под дождем».

Коммуникативный результат: развитие контекстной речи. Ребенок учится преодолевать лексический дефицит, объясняя понятия «своими словами».

Контекст: логопед надел забавные антенны и делает вид, что прилетел с другой планеты. Ребенок объясняет ему значение земных слов.

Логопед (инопланетянин): На моей планете все из камня. А это что за странная штука у тебя на ногах? Она похожа на две маленькие лодки?

Ребенок (смеется): Нет, это не лодки. Это кроссовки.

Логопед: Крос-сов-ки... А зачем они? Чтобы в них плавать по песку?

Ребенок: Нет, в них не плавают. Кроссовки нужны для того, чтобы быстро бегать, и чтобы ногам было мягко.

Логопед: Хм. А если я надену их на руки, я буду быстрее работать?

Ребенок: На руки нельзя! Кроссовки – это обувь. Их надевают только на ноги, когда идут заниматься спортом или гулять на улицу. У них есть шнурки, видишь? Их надо завязывать, чтобы кроссовки не свалились.

В этом диалоге ребенок с ОНР III уровня вынужден выходить за рамки простого названия предмета. Он строит сложноподчиненные предложения («нужны для того, чтобы...»), использует союзы и аргументацию.

Игра № 6. «Бюро добрых услуг» (речевой этикет).

Цель: автоматизация формул речевого этикета и вежливой просьбы.

Содержание: дети распределяют роли «заказчиков» и «мастеров». Заказчик должен вежливо попросить об услуге (починить машину, причесать куклу), используя слова «будьте добры», «пожалуйста», а мастер – вежливо принять заказ или отказать, объяснив причину.

Коммуникативный результат: овладение правилами речевого поведения. При ОНР III уровня дети часто бывают излишне прямолинейны или грубы в речи из-за малого запаса формул вежливости.

Этап 3. Интерактивно-социальный (заключительный).

Цель: перенос коммуникативных навыков в самостоятельную деятельность, развитие умения вести дискуссию, договариваться в игре и разрешать конфликты.

Это самый сложный этап, где логопед лишь моделирует среду, а дети общаются «на равных».

Заключительный этап коррекционной работы направлен на решение задач высшего порядка – социальной интеграции. Для дошкольников с ОНР III уровня общение со сверстниками представляет гораздо большую сложность, чем общение со взрослым. Взрослый (педагог или родитель) выступает в роли «помогающего собеседника», который достраивает фразы за ребенка и прощает ему ошибки. Сверстник же требует четкой коммуникации:

если ребенок с речевым недоразвитием не может внятно объяснить правила игры или договориться о разделе игрушек, он рискует быть исключенным из коллективной деятельности.

На этом этапе мы сталкиваемся с проблемой социальной некомпетентности. Из-за длительного периода речевого недоразвития у детей не сформированы навыки ведения коллективного диалога (полилога), они не умеют аргументировать свою точку зрения, часто переходят к физическим методам разрешения конфликтов. Психолого-педагогическая значимость этого этапа заключается в формировании децентрации – способности видеть ситуацию глазами собеседника. Задачи этапа важны, так как они подготавливают ребенка к школе, где речевое общение станет основным способом получения знаний. Мы переводим ребенка из позиции «обучаемого» в позицию «равноправного партнера», развивая умение планировать совместную деятельность, сопереживать и вести дискуссию. Это завершающий шаг в активизации общения, превращающий речь в полноценное средство социализации личности.

Игра № 7. «Строители моста» (кооперация).

Цель: развитие умения координировать действия через речь.

Содержание: группе детей дается задание построить мост из разных материалов. При этом каждому ребенку выдается только один вид материала (одному – кубики, другому – дощечки, третьему – скотч).

Методические указания: строить можно только вместе. Чтобы получить деталь от соседа, нужно с ним договориться, объяснить, зачем она нужна.

Коммуникативный результат: развитие коллективного диалога. Дети учатся планированию («Сначала поставим это, а потом то») и аргументации своей точки зрения.

Игра № 8. «Судебное заседание».

Цель: обучение навыкам аргументированного спора и защиты своего мнения.

Содержание: разбирается конфликтная ситуация из известной сказки (например, «Почему Лиса выгнала Зайчика?»). Дети делятся на «защитников» и «обвинителей». Каждый должен сказать фразу, начинающуюся со слов «Я считаю, что..., потому что...».

Коммуникативный результат: активизация сложноподчиненных предложений причинно-следственного значения. Развитие умения слушать оппонента и вступать в контраргументацию.

Игра № 9. «Режиссеры кадра».

Цель: развитие умения пересказывать и дополнять высказывание партнера.

Содержание: дети «снимают фильм». Первый ребенок придумывает начало кадра («Мальчик вышел из дома»). Второй должен повторить его фразу и добавить свое уточнение («Мальчик в красной куртке вышел из дома и увидел щенка»). Третий продолжает цепочку.

Методические указания: логопед следит, чтобы цепочка не обрывалась, и дети не забывали фрагменты высказываний друг друга.

Коммуникативный результат: развитие речевого внимания и слуховой памяти – критически важных компонентов для ведения длительной беседы.

Игра № 10. «Пресс-конференция звезды».

Цель: Закрепление всех навыков общения: инициатива, вопрос, развернутый ответ, этикет.

Содержание: один ребенок («Звезда» – известный спортсмен, врач или сказочный персонаж) садится перед остальными. Дети-журналисты задают вопросы. В конце выбирается «самый интересный вопрос» и «самый вежливый ответ».

Коммуникативный результат: интеграция всех полученных навыков.

Ребенок чувствует себя значимым субъектом общения.

Анализ эффективности реализации этапов.

Методологическая ценность предложенного содержания заключается в постепенном усложнении коммуникативной дистанции.

1. На первом этапе общение происходит по вектору «ребенок – педагог» (вертикаль), где взрослый берет на себя 70 % инициативы.

2. На втором этапе общение переходит в формат «ребенок – среда», где стимулом выступает предмет или игровая задача.

3. На третьем этапе реализуется вектор «ребенок – ребенок» (горизонталь), что является высшим достижением социализации дошкольника с ТНР.

Методические приемы, пронизывающие все этапы:

1) Метод намеренных ошибок. Логопед называет предмет неправильно или делает абсурдное утверждение, провоцируя ребенка на возражение и коррекцию.

2) Метод выбора. Ребенку никогда не дается готовый вариант: «Ты хочешь рисовать карандашами или красками? Почему?».

3) Метод активного слушания: Логопед повторяет фразу ребенка, расширяя ее: «Я понял, ты хочешь сказать, что...».

Работа с родителями и педагогами.

Содержание данного раздела также включает в себя трансляцию данных игр в домашнюю среду. Родителям давались рекомендации по замене директивного стиля общения («Иди ешь», «Убери игрушки») на коммуникативный («Как ты думаешь, что мы сегодня приготовим на ужин?», «Куда лучше спрятать твои машинки?»).

Таким образом, поэтапная реализация коррекционной работы позволила перевести детей с ОНР III уровня из позиции «пассивного слушателя» в позицию «активного коммуниканта». Использование игровых технологий как основного метода позволило замаскировать коррекционный процесс, сделав его естественным и желаемым для ребенка. Основным индикатором успеха стало появление спонтанных, грамматически оформленных диалогов между сверстниками в свободное от занятий время, что свидетельствует об активизации именно речевого общения, а не просто формальном освоении связной речи.

3.4. Анализ эффективности апробированной системы по активизации речевого общения дошкольников с ТНР

Для определения эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы в апреле 2025 года был проведен контрольный эксперимент. Для оценки динамики использовался аналогичный инструментарий, что и при первичном обследовании, однако с применением нового наглядного и речевого материала.

Было обследовано 20 воспитанников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задание 1.

Были получены следующие результаты:

2 ребенка (10%) – 5 баллов;

4 воспитанника (20%) – 4 балла;

9 детей (45%) – 3 балла;

5 воспитанников (25%) – 2 балла.

Сравнительный анализ результатов подтвердил наличие положительной динамики. Большинство детей стали более активными и настойчивыми, не ждали, когда взрослый заметит их трудности, а спешили о них сообщить. В речи появились развернутые фразы, содержание просьбы. Дети стали более избирательны в своих просьбах, обращаясь к специалисту с конкретной задачей, а не просто привлекая внимание. Инициация стала более целенаправленной, дети научились удерживать зрительный контакт до момента получения ответа от собеседника. Успешность данных изменений в развитии речи подтверждает эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы.

Задание 2.

Были получены следующие результаты:

4 ребенка (20%) – 5 баллов;

- 6 детей (30%) – 4 балла;
- 7 дошкольников (35%) – 3 балла;
- 2 воспитанника (10%) – 2 балла;
- 1 ребенок (5%) – 1 балл.

При качественном анализе результатов наблюдаются значительные улучшения способностей детей поддерживать диалог. Если ранее их общение носило в основном реактивный характер (ответ на стимул), то в результате коррекционной работы диалог стал более устойчивым. Дети стали чаще задавать встречные вопросы, начали самостоятельно комментировать свои действия или чужие, развивали темы разговора, не дожидаясь стимулирующего вопроса. Сократилось число односложных ответов, стали чаще появляться развернутые ответы, состоящие из 3-5 слов или простых фраз. Воспитанники начали лучше адаптироваться к смене темы разговора, повысился уровень переключаемости. Также стоит отметить, что явно увеличился активный словарный запас, наблюдалось меньшее количество грамматических ошибок. Диалоги стали более продолжительными. Тем не менее, для закрепления достигнутых результатов продолжение коррекционно-развивающей работы представляется необходимым.

Задание 3.

Были получены следующие результаты:

- 1 ребенок (5%) – 5 баллов;
- 2 воспитанника (10%) – 4 балла;
- 8 дошкольников (40%) – 3 балла;
- 7 воспитанников (35%) – 2 балла;
- 2 ребенка (10%) – 1 балл.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы. Большинство детей успешно справились с заданием, получив частичную помощь от учителя-логопеда. Один ребенок продемонстрировал самостоятельное и безошибочное выполнение. Также стоит отметить, что у воспитанников снизился уровень грамматических ошибок в речи. Дети стали

верно употреблять предлоги, обозначающие пространственные отношения, что позволило им формулировать более точные и понятные инструкции и вопросы о местонахождении спрятанных предметов. В речи воспитанников появились простые распространенные предложения. Дошкольники стали активно использовать новые слова, начали более точно называть предметы и действия, избегая замен. Но у ряда детей все еще наблюдаются трудности с использованием вербальных средств общения. Это подчеркивает необходимость дальнейшей коррекционно-развивающей работы.

Задание 4.

Были получены следующие результаты:

- 1 воспитанник (5%) – 5 баллов;
- 3 ребенка (15%) – 4 балла;
- 10 дошкольников (50%) – 3 балла;
- 6 воспитанников (30%) – 2 балла.

У детей зафиксирована явная положительная динамика в развитии прагматического компонента речевого общения. Воспитанники стали не только лучше понимать скрытые коммуникативные намерения собеседника, но существенно расширили спектр собственных речевых функций, делая свою речь более разнообразной и гибкой. Дошкольники стали лучше использовать подсказку в виде наводящих вопросов, быстрее понимали их суть. Некоторые обследуемые выходили за рамки представленных картинок и додумывали развитие сюжета, размышляли о поведении ослика и мальчика. Также дети стали использовать распространенные предложения, подбор лексического материала был адекватен и богат.

Задание 5.

Были получены следующие результаты:

- 6 дошкольников (30%) – 4 балла;
- 7 детей (35%) – 3 балла;
- 7 воспитанников (35%) – 2 балла.

В процессе качественного анализа было установлено, что высказывания детей стали развернутыми, грамматически оформленными и адресными. Существенный прогресс наблюдался в области взаимодействия с собеседниками. Речь воспитанников перестала быть сосредоточенной исключительно на собственных манипуляциях с игрушками. Появились устойчивые навыки вербального сопровождения, совместной игры, выраженные в активном комментировании и обсуждении игровых задач. Дети стали чаще использовать вопросительные вопросы.

Полученные результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3

**Результаты повторного изучения уровня сформированности
навыков речевого общения у дошкольников с общим недоразвитием
речи**

Задания Дети	№1	№2	№3	№4	№5	Общий балл
Ребенок 1	5	5	3	4	4	21
Ребенок 2	3	5	5	3	4	20
Ребенок 3	3	4	3	3	3	16
Ребенок 4	3	3	2	2	3	13
Ребенок 5	2	3	3	3	3	14
Ребенок 6	4	4	4	5	3	20
Ребенок 7	5	4	2	3	4	18
Ребенок 8	3	3	2	2	2	12
Ребенок 9	2	3	2	3	2	12
Ребенок 10	3	4	2	3	4	16
Ребенок 11	2	2	1	2	2	9
Ребенок 12	3	2	3	2	2	12
Ребенок 13	4	5	3	3	3	18
Ребенок 14	2	1	2	2	2	9
Ребенок 15	4	4	4	3	3	18
Ребенок 16	2	3	2	3	2	12
Ребенок 17	3	3	3	4	4	17
Ребенок 18	3	4	3	4	3	17
Ребенок 19	3	3	1	2	2	11
Ребенок 20	4	5	3	3	4	19

У трех детей (15%) высокий уровень сформированности навыков речевого общения, у восьми воспитанников (40%) – средний, у девяти дошкольников (45%) – низкий.

Сравнительные данные результатов детей в октябре 2024 и в апреле 2025 года отображены в диаграмме (рис. 1).

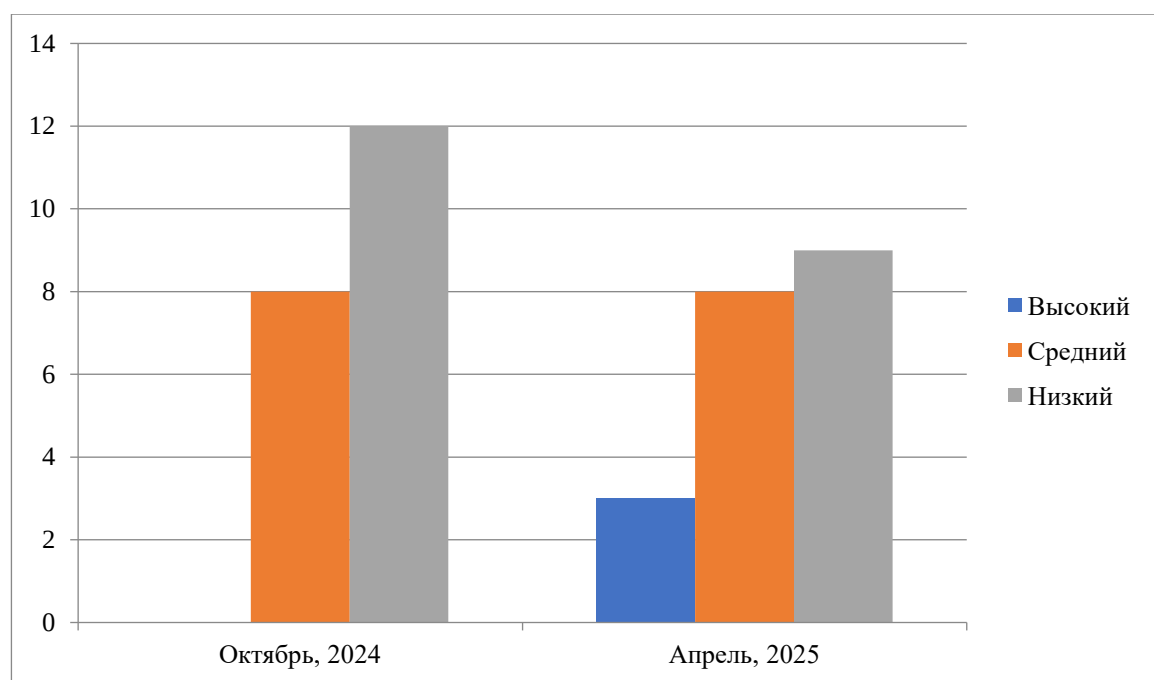


Рис. 1. Сравнительные данные результатов диагностики

По результатам сравнительного анализа отмечена положительная динамика: увеличилось количество воспитанников с высоким и средним уровнем при сокращении числа детей с низким уровнем. Это свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей работы, которая способствует активизации речевого общения, развитию связной речи, расширению лексического запаса, развитию высших психических функций и созданию благоприятного эмоционального фона для коррекционно-развивающих занятий.

Также повторно были обследованы лексико-грамматическая сторона речи и связная речь.

При исследовании лексики воспитанники вновь показали хорошие результаты, хоть и допускали некоторые ошибки. Например, остались трудности с называнием отдельных частей предмета, растения и т.д. (дети затруднялись назвать части некоторых растений). Также встречались ошибки при употреблении словаря наречий, не все предложенные варианты были адекватны и соответствовали заданной картинке, ситуации. Например, на

вопрос «Как бежит мальчик?» были даны такие ответы: мальчик бежит по дороге, мальчик бежит за шоколадкой и т.д. Но часто трудности уменьшались, если повторно давался образец выполнения заданий. Один ребенок (5%) из двадцати получил за этот блок заданий два балла, тринадцать детей (65%) получили три балла. Шесть воспитанников (30%) справились с заданием на четыре балла. Никто из воспитанников не выполнил задания на пять баллов и на один балл. Анализируя полученные данные следует отметить, что применение игр в работе над лексикой у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) благоприятно сказалось на коррекционном процессе. У детей увеличился пассивный словарный запас, многие слова перешли из пассивного словаря в активный, повысились возможности высших психических функций, мотивация к занятиям, интерес.

Второй блок заданий был направлен на обследование у дошкольников грамматического строя речи. Проверялись функция словоизменения, правильность употребления падежных форм существительных, умение употреблять мужской и женский род в глаголах прошедшего времени, согласование существительного с прилагательным, исследовать функцию словообразования, употребление предлогов. В ходе диагностики можно было заметить, что, не смотря на оставшиеся трудности, воспитанники начали лучше и увереннее справляться с заданиями, повысился уровень успешности. Были следующие наблюдаемые нами сложности: например, при изменении слов по падежам: телефон – (нет телефоны, дай телефону и т.д.) Семь воспитанников (35%) из двадцати получили за этот блок заданий два балла, двенадцать детей (60%) справились на три балла, один ребенок (5%) получил четыре балла. Никто из воспитанников не выполнил задания на высший и низший балл. Подводя данные по изучению грамматической стороны речи, следует отметить, что применение игр позитивно повлияло на логопедическую работу в данном направлении. Дети стали лучше усваивать грамматические закономерности языка, проводить различные параллели в речевых параллелях, у воспитанников появился интерес, почему слова изменяются, как их нужно

правильно произносить и т.д. Но так как грамматическая сторона речи является довольно сложным направлением, коррекционную работу необходимо продолжить для получения лучших результатов.

Заключительный блок заданий позволил обследовать состояние связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Вновь оценивались умения осуществлять пересказ, составлять рассказы по одной сюжетной картинке и по серии сюжетных картин. По сравнению с первой диагностикой, у детей значительно улучшились возможности работы с одной сюжетной картинкой и с серией сюжетных картинок. Они брали на себя большую инициативу, одна картинка уже не вызывала замешательства, а наоборот позволяла детям придумать историю самостоятельно, дать волю своей фантазии. Большие трудности остались с осуществлением пересказа, так как детям было сложно запомнить ход событий. Но, многие дети стали справляться с данным заданием лучше, чем ранее. Два ребенка (10%) из двадцати получили за это задание один балл, семь детей (35%) – два балла, одиннадцать детей (55%) получили три балла. Никто из воспитанников не выполнил задания на четыре и пять баллов. Исходя из полученных данных следует отметить, что вновь никто из детей не смог справиться на высшие баллы. Но детей, которые приблизились к границе с четырьмя баллами, стало значительно больше. У детей появилось четкое представление, как можно работать с текстом, с сюжетными картинками, как строить повествование. Но для повышения речевых возможностей детей коррекционные мероприятия необходимо будет продолжить.

Полученные результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Результаты изучения речевого развития у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

	Лексика	Грамматический строй	Связная речь	Общая сумма	Уровень
Ребенок 1	4	3	3	10	Средний
Ребенок 2	3	3	3	9	Средний
Ребенок 3	3	2	3	8	Средний
Ребенок 4	4	3	3	10	Средний
Ребенок 5	4	3	3	10	Средний
Ребенок 6	2	3	3	8	Средний
Ребенок 7	4	3	2	9	Средний
Ребенок 8	3	3	3	9	Средний
Ребенок 9	4	4	3	11	Средний
Ребенок 10	3	2	2	7	Средний
Ребенок 11	3	2	1	6	Низкий
Ребенок 12	3	3	3	9	Средний
Ребенок 13	3	2	1	6	Низкий
Ребенок 14	3	2	2	7	Средний
Ребенок 15	2	2	2	6	Низкий
Ребенок 16	3	2	2	7	Средний
Ребенок 17	3	2	1	6	Низкий
Ребенок 18	3	3	3	9	Средний
Ребенок 19	4	3	3	10	Средний
Ребенок 20	3	3	2	8	Средний

Проведя качественный и количественный анализы полученных результатов, мы получили следующие данные о речевом развитии детей. Среди обследуемых никто из детей не владеет речевыми компетенциями на высоком уровне. Шестнадцать (80%) детей имеют средний уровень владения речевыми компетенциями и четыре воспитанника (20%) имеют низкий уровень владения речевыми компетенциями. Но, следует отметить, что некоторые дошкольники, имеющие низкий уровень, получили количество баллов, пограничное со средним уровнем. Т.е. они близки к получению более высокой оценки своих ответов. Сравнительные данные можно увидеть на Рисунке 2.

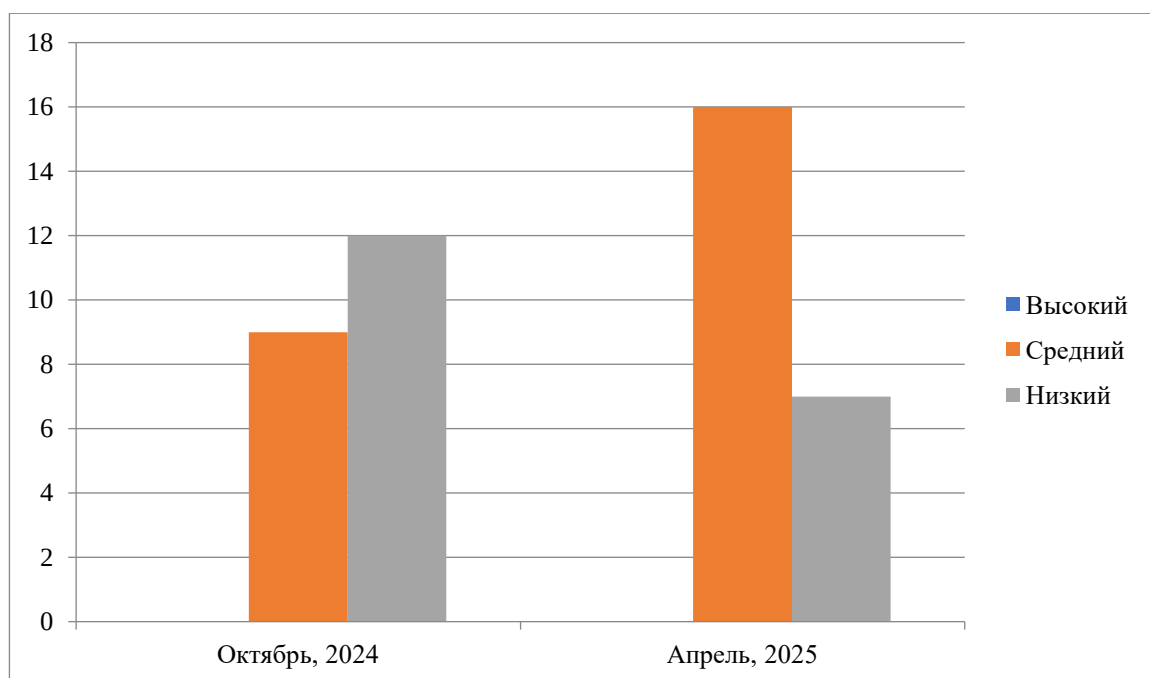


Рис. 2. Сравнение полученных данных

Проведя полный анализ результатов, которые были получены в начале учебного года, и в конце, мы пришли к следующим выводам. По нашему мнению, проведенная коррекционная работа положительно повлияла на развитие и исправление всех сторон речи, поспособствовала благоприятному формированию высших психических функций, мотивации, улучшила общий настрой воспитанников на занятия.

Проведенный анализ эффективности апробированной системы коррекционного воздействия подтвердил ее значимость и практическую ценность. Результаты формирующего эксперимента наглядно демонстрируют существенные качественные и количественные изменения в речевом развитии дошкольников экспериментальной группы.

1. Гипотеза об эффективности разработанной системы полностью подтвердилась положительной динамикой внутри экспериментальной группы. Дошкольники показали выраженные улучшения во всех исследуемых областях по сравнению с исходным уровнем.

2. Эффективность системы обусловлена ее системным характером. Одновременное воздействие на языковой, когнитивный и прагматический

уровни позволило достичь не только локальных улучшений, но и перестройки механизмов речевой деятельности в целом.

3. Результаты показывают, что именно применение различных игровых и логопедических методов является наиболее перспективным направлением в работе с дошкольниками с ТНР (ОНР III уровня). Коррекционная работа позволила не просто «натренировать» отдельные речевые навыки, но и сформировать более прочную основу для их усвоения и автоматизации. Это привело к качественному скачку в способности воспитанников к планированию, программированию и контролю собственных речевых актов.

4. Разработанная система может быть успешно внедрена в практику работы дошкольных образовательных учреждений, специализированных детских садов и центров психолого-педагогической помощи как эффективный инструмент коррекции ОНР III уровня с акцентом на развитие связной речи и речевого общения.

5. Повышение уровня речевого общения общего состояния речи у дошкольников с ТНР создает благоприятную почву для их дальнейшего успешного обучения в школе, социальной адаптации и полноценного личностного развития.

Таким образом, апробация представленной системы не только достичь запланированных результатов коррекционно-развивающей работы, но и теоретически обосновать интегрированный подход как эффективный инструмент преодоления тяжелых нарушений речи. Полученные результаты открывают новые перспективы для совершенствования методик работы с дошкольниками с ТНР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование было посвящено одной из наиболее актуальных проблем современной логопедии – активизации речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, в частности, с общим недоразвитием речи III уровня. Актуальность темы обусловлена тем, что в условиях современной системы образования речевое общение выступает не только как объект коррекции, но и как ключевой инструмент социальной интеграции и подготовки ребенка к школьному обучению.

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической и лингвистической литературы нами было установлено, что речевое общение является сложным многоуровневым процессом, в основе которого лежит коммуникативная потребность и наличие системы языковых средств.

Опираясь на фундаментальные положения Выготского Л.С., Лисиной М.И. и Леонтьева А.А., мы пришли к выводу, что у детей с ТНР формирование коммуникативной деятельности происходит замедленно и атипично. При ОНР III уровня наблюдается специфический разрыв между имеющимся языковым запасом (лексикой и грамматикой) и способностью применять эти средства в живом, спонтанном диалоге. Это позволило нам определить научно-методическую основу исследования: активизация общения должна строиться не на тренировке изолированных речевых актов, а на моделировании полноценной коммуникативной деятельности.

В рамках практической части исследования нами был проведен констатирующий эксперимент. Учитывая замечания научного сообщества, мы сместили акцент с диагностики связной речи на диагностику речевого общения. Результаты обследования показали, что для дошкольников с ОНР III уровня характерны следующие особенности:

1. Низкий уровень коммуникативной инициативности (дети редко вступают в контакт первыми).

2. Наличие выраженных речевых барьеров и пассивность в диалоге со сверстниками.

3. Стереотипность речевых реакций и преобладание невербальных средств общения (жестов) над вербальными при возникновении трудностей в подборе слов.

4. Неумение использовать речевой этикет и аргументировать свою позицию в споре.

Данные выводы подтвердили необходимость разработки и внедрения специализированной системы коррекционного воздействия.

В ходе формирующего эксперимента была разработана и апробирована программа, направленная на поэтапную активизацию речевого общения. Новизна предложенного подхода заключалась в использовании игровых технологий и ситуаций «педагогической провокации», которые создавали у ребенка естественную потребность в высказывании.

Программа была реализована в три этапа:

1. На первом (подготовительном) этапе основной акцент был сделан на эмоциональном стимулировании и снятии речевого негативизма. Мы убедились, что без формирования доверительного контакта и веры ребенка в собственный «коммуникативный успех» дальнейшая работа неэффективна.

2. На втором (функционально-речевом) этапе велась работа по вооружению детей средствами общения. Игры типа «Слепой повар» или «Интервью с инопланетянином» позволили детям осознать речь как инструмент, с помощью которого можно управлять действиями другого человека или получать необходимую информацию.

3. На третьем (социально-интегративном) этапе отрабатывались навыки коллективного взаимодействия. Дети учились договариваться, планировать общую игру и разрешать конфликты вербальными способами. Это позволило перенести навыки из условий кабинета логопеда в свободную деятельность.

Особое внимание в работе было уделено созданию стимулирующей предметно-развивающей среды (оборудование, маски, пиктограммы, «секретные посылки»), которая сама по себе выступала инициатором диалога.

Кроме того, была доказана значимость «логопедизации» семейного воспитания: изменение стиля общения родителей с директивного на партнерский стало мощным катализатором речевой активности детей.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал наличие устойчивой положительной динамики. У детей экспериментальной группы достоверно повысились показатели коммуникативной инициативности, увеличилась длительность диалогических циклов, расширился спектр используемых коммуникативных функций (вопрос, просьба, комментарий, аргумент). Качественный анализ речи показал, что дошкольники стали реже использовать жесты как замену слова, стремясь к поиску адекватных вербальных форм. Снизился уровень тревожности при общении со сверстниками, что свидетельствует об успешном преодолении коммуникативных барьеров.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1) Активизация речевого общения у детей с ТНР (ОНР III уровня) требует перехода от лингвистической парадигмы обучения к коммуникативно-деятельностной.

2) Диагностика должна быть направлена на выявление прагматического аспекта речи, а не только на оценку сформированности языковых компонентов.

3) Использование игровых технологий, моделирующих реальные жизненные и сказочные ситуации, является наиболее эффективным способом «включения» речи в деятельность дошкольника.

4) Создание специфической предметно-пространственной среды и вовлечение родителей в коррекционный процесс являются обязательными условиями достижения устойчивого результата.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении характеристик речевого общения дошкольников с ОНР III уровня и обосновании этапов его активизации. Практическая значимость исследования подтверждается разработанным комплексом логопедических игр и методических рекомендаций, которые могут быть использованы логопедами, воспитателями и педагогами-психологами в системе специального и инклюзивного образования.

Цель исследования, заключавшаяся в разработке, теоретическом обосновании и апробации системы коррекционной работы по активизации речевого общения, достигнута. Поставленные задачи решены в полном объеме, выдвинутая гипотеза о необходимости поэтапного формирования коммуникативных умений через игровую деятельность нашла свое подтверждение.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении особенностей речевого общения дошкольников с ТНР в условиях инклюзивных групп, а также в разработке цифровых коммуникативных тренажеров для детей с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амелина, Е.Г. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Е.Г. Амелина. – М.: Генезис, 2020. – 184 с.
2. Арпентьева, М.Р. Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: монография / М.Р. Арпентьева. – М.: Лань, 2022. – 252 с.
3. Артемьева, С.А. Особенности развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.О. Артемьева, С.А. Городилова // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. – 2023. – №1. – С. 473-476.
4. Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений дошкольников: практическое пособие / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 157 с.
5. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
6. Барцаева, Е.В. Исследование сформированности коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Барцаева, Н.С. Канайкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – С. 36–39. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sformirovannosti-kommunikativnyh-umeniy-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата доступа 24.11.2025).
7. Белякова, Л.И. Логопедия. Занятия по развитию речи / Л.И. Белякова, Л.Г. Парамонова, Т.Н. Соломатина. – М.: АСТ, 2009. – 384 с.

8. Беткер, Л.М. Использование опыта моделирования специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования / Л.М. Беткер // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2022. – № 2. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-opyta-modelirovaniya-spetsialnyh-usloviy-dlya-obuchayuschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-podgotovke> (дата доступа 10.12.2024).

9. Бизюк, А.П. Нейропсихология. Учебное пособие / А.П. Бизюк. – М.: Инфра-М, 2021. – 539 с.

10. Бочкарева, В.Н. Развитие коммуникативной компетентности у детей с ОВЗ посредством образовательных ситуаций / В.Н. Бочкарева, И.В. Курилович // Поволжский вестник науки. – 2025. – № 1 (35). – С. 49–52. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-u-detey-s-ovz-posredstvom-obrazovatelnyh-situatsiy> (дата доступа 26.10.2025).

11. Браудо, Т.Е. Онтогенез речевого развития / Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – С. 41–45. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontogenez-rechevogo-razvitiya> (дата доступа 26.09.2025).

12. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т.Г. Визель. – М.: АСТ, 2022. – 544 с.

13. Винарская, Е.Н. О логопедии / Е.Н. Винарская. – М.: Ленанд, 2020. – 144 с.

14. Волковская, Т.Н. Логопсихология: учебник для вузов / Т.Н. Волковская, И.Ю. Левченко. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 190 с. [Электронный ресурс] – <https://urait.ru/bcode/543352> (дата доступа 09.10.2025).

15. Выготский, Л.С. Детская речь. / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 367 с.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Собр. сочинений: в 6 тт. – т. 2. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1982. – 361 с.
17. Глозман, Ж.М. Детская нейропсихология: учеб. пособие / Ж.М. Глозман. – Саратов: Вузовское образование, 2019. – 244 с.
18. Глухов, В.П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием: методическое пособие / В.П. Глухов. – Москва: Просвещение, 2017. – 310 с.
19. Городилова, С.А. Развитие монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием мультимедийных презентаций / С.А. Городилова, А.Ю. Лин // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 5. – С. 1–10. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-monologicheskoy-rechi-doshkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-s-ispolzovaniem-multimediynyh-prezentatsiy> (дата доступа 20.11.2025).
20. Горшенева, И.А. Основы коррекционной педагогики и психологии. Фонетика / И.А. Горшенева. – М.: Лань, 2020. – 132 с.
21. Дети с тяжелыми нарушениями речи. Учебное пособие. ФГОС ОВЗ / Е.Е. Китик, Л.Е. Томме. – М.: Просвещение, 2020. – С. 12-15.
22. Еромасова, А.А. Общая психология. Методы активного обучения: учебное пособие для вузов / А.А. Еромасова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 182 с. [Электронный ресурс]. – <https://urait.ru/bcode/538523> (дата доступа 18.02.2025).
23. Заходякина, К.Ю. Комплексный подход в развитии речевого дыхания у детей с тяжелыми нарушениями речи / К.Ю. Заходякина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 2 (216). – С. 156–162. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-v-razvitii-rechevogo-dyhaniya-u-detey-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi> (дата доступа 26.11.2025).

24. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. М.: МОДЭК, 2001. – 432 с.

25. Изотова, Е.Н. Особенности культуры общения дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Н. Изотова, Е.В. Ольхина // Инновационная наука. – 2025. – № 8-1. – С. 74–75. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kultury-obscheniya-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата доступа 26.09.2025).

26. Казьмина, Я.Е. Проблемы коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи / Я.Е. Казьмина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 2 (21). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kommunikatsii-u-detey-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi> (дата доступа 13.11.2025).

27. Коджаспирова, Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. – М.: КноРус, 2010. – 752 с.

28. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 276 с.

29. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: методическое пособие / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М., 2008. – 215 с.

30. Корнеева, И.А. Формирование активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией: использование дидактических игр / И.А. Корнеева // Вестник науки. – 2025. – № 2 (83), Т. 3. – С. 287–293. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-aktivnogo-slovary-a-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-dizartriey-ispolzovanie-didakticheskikh-igr> (дата доступа 02.11.2025).

31. Костина, Н.Е. Создание условий для успешного преодоления имеющихся недостатков в речевом развитии учащихся с ОВЗ / Н.Е. Костина // Инновационная наука. – 2023. – №9-1. – С. 24-28.

32. Кропачева, М.Н. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством элементов ТРИЗ-технологии / М.Н. Кропачева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №80-2. – С. 171-174.

33. Кулинченко, К.С. Развитие связной речи детей старших дошкольников с ОНР средствами театрализованной деятельности / К.С. Кулинченко // Инновационная наука. – 2025. – № 8-1. – С. 80–82. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-detey-starshih-doshkolnikov-s-onr-sredstvami-teatralizovannoy-deyatelnosti> (дата доступа: 09.12.2025).

34. Курицына, М.Н. Коррекция недостатков связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием интерактивных технологий / М.Н. Курицына // Science Time. – 2025. – С. 58–61. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-nedostatkov-svyaznoy-rechi-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-s-ispolzovaniem-interaktivnyh-tehnologiy> (дата доступа: 09.12.2025).

35. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и граммат. строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2009. – 28 с.

36. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 102 с.

37. Лебедева, И.Н. Технология диагностики возможностей репродуктивного связного высказывания у дошкольников с системными нарушениями речи / И.Н. Лебедева // Педагогика: вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 7. – С. 875–880. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-dagnostiki-vozmozhnostey-reproduktivnogo-svyaznogo-vyskazyvaniya-u-doshkolnikov-s-sistemnymi-narusheniyami-rechi> (дата доступа: 09.12.2025).

38. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
39. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2023. – 384 с.
40. Макарова, Н.В. Характеристика навыка построения предложений разных типов у детей с тяжелыми нарушениями речи / Н.В. Макарова, Е.С. Куценко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2023. – С. 359–367. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-navyka-postroeniya-predlozheniy-raznyh-tipov-u-detey-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi> (дата доступа 12.11.2025).
41. Мастюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М.: Владос, 2004. – 408 с.
42. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2020. – 288 с.
43. Мирземагомедова, В.А. Особенности коммуникации у детей с нарушениями речи / В.А. Мирземагомедова, В.А. Дегальцева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – М.: Педагогика, 2019. – С. 224-226.
44. Мурашова, И.Ю. Психокоррекция нарушений речевого развития с использованием инновационных подходов: учеб. пособие / И.Ю. Мурашова. – М.: Знание, 2020. – 104 с.
45. Немов, Р.С. Психология: учебник для вузов / Р.С. Немов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 501 с. [Электронный ресурс]. – <https://urait.ru/bcode/54513> (дата доступа 18.02.2024).
46. Нуркова, В.В. Общая психология: учебник для вузов / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 514 с. [Электронный ресурс]. – <https://urait.ru/bcode/535398> (дата доступа 18.02.2025).

47. Общая и социальная психология: учебник для вузов / Б.А. Сосновский; под редакцией Б.А. Сосновского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 481 с. [Электронный ресурс]. – <https://urait.ru/bcode/534653> (дата доступа 19.04.2025).

48. Общая психология. Введение в общую психологию: учебное пособие для вузов / Д.А. Донцов, З.В. Луковцева, И.В. Огарь, Л.В. Сенкевич; под научной редакцией Д.А. Донцова, З.В. Луковцева. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 178 с. [Электронный ресурс]. – <https://urait.ru/bcode/541040> (дата доступа 06.09.2025).

49. Особенности логопедической работы с обучающимися, имеющими тяжелые нарушения речи в условиях инклюзивного образования / В.Г. Петрова, Е.А. Кронштатова, Е.П. Крылова // Вопросы педагогики, 2022. – № 4. – С. 215-220.

50. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи / А.П. Демидова, В.А. Зиновьева, Н.К. Нестерова // Проблемы современного педагогического образования, 2021. – С. 113-115 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-razvitiya-rebenka-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi/viewer> (дата доступа 09.10.2025).

51. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

52. Пивненко, В.В. Состояние сенсорно-перцептивных механизмов грамматикализации у детей с тяжелыми нарушениями речи / В.В. Пивненко, Н.В. Скоробогатова // Специальное образование, 2019. № 1. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-sensorno-pertseptivnyh-mehanizmov-grammatikalizatsii-u-detey-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi> (дата доступа 26.11.2025)

53. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999.

54. Полонова, Т.В. Нейроигра и развитие межполушарного взаимодействия в работе логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Т.В. Полонова, О.В. Козлова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2024. – № 2. – С. 17–23. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyroigra-i-razvitie-mezhpolusharnogo-vzaimodeystviya-v-rabote-logopeda-s-detmi-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelymi> (дата доступа 15.11.2025).

55. Романова, О.В. Педагогические условия обеспечения преемственности в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста и первоклассников / О.В. Романова // Современное дошкольное образование. – 2025. – С. 68–80. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-obespecheniya-preemstvennosti-v-razvitii-svyaznoy-rechi-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-i> (дата доступа: 09.12.2025).

56. Руденко, А.М. Основы коррекционной педагогики и психологии: учебник / А.М. Руденко. – М.: Феникс, 2023. – 285 с.

57. Саликова, Ю.Г. Основы психокоррекционной работы с детьми с речевой патологией / Ю.Г. Саликова, В.А. Дегальцева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 139-142.

58. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников 4-6 лет: пособие / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2007. – 48 с.

59. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова // Урал: гос. пед. ун-т Екатеринбург, 1998. – 51 с.

60. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. – <https://fgosreestr.ru/uploads/files/5480d2b9a51d5e849a4c062587eb4368.pdf> (дата доступа 10.10.2025)

61. Федорец, Н.С. Обогащение лексического запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.С. Федорец // Вестник науки. – 2025. – № 6 (87), Т. 1. – С. 897–901. [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/obogaschenie-leksicheskogo-zapasa-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата доступа 26.10.2025).
62. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2010. – 193 с.
63. Филичева, Т.Б. Логопедия. Теория и практика / Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2022. – 608 с.
64. Филютина, Т.Н. Особенности навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня: возможность клубной работы с родителями / Т.Н. Филютина, Д.Е. Суворова // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2(8). – С. 313–319. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-navyka-pereskaza-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-iii-urovnya-vozmozhnost-klubnoy-raboty-s> (дата доступа: 09.12.2025).
65. Хватцев, М.Е. Логопедия. Теория и практика. Учебное пособие / М.Е. Хватцев. – М.: Наука и техника, 2022. – 320 с.
66. Цветков, А.В. Детская клиническая нейропсихология / А.В. Цветков. – М.: Издание книг ком, 2022. – 216 с.
67. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей: изд. 2-е, исправленное и дополненное / Л.С. Цветкова. [Электронный ресурс]. – URL: http://pedlib.ru/Books/7/0356/7_0356-1.shtml (дата доступа: 10.12.2025).
68. Швецова, Е.В. Особенности внимания у детей с нарушениями речи / Е.В. Швецова, В.А. Дегальцева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 321-324.

69. Шитова, А.В. Особенности лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР / А.В. Шитова, В.А. Дегальцева // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 161-164.

70. Эльконин, Д.Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет) / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование»

Утверждаю: зав. кафедрой
«15» 11 2023 года

Магистерская программа:
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья»

Протокол № 3

Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Пушкиной Натальи
Валерьевны

1. Тема работы «Активизация речевого общения дошкольников с
тяжелыми нарушениями речи»

Утверждена приказом по Университету «16» 11 2023 г. № 1944/1

2. Срок сдачи студентом законченной работы «26» 01 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и
экспериментально проверить эффективность комплекса логопедических
мероприятий, направленных на активизацию речевого общения дошкольников
с ТНР.

Объект исследования: процесс развития речевого общения у
дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного
образовательного учреждения.

Предмет исследования: педагогические методы и приемы активизации
речевого общения дошкольников с ТНР в условиях коррекционного обучения.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме экспериментального изучения;
2. Выявить трудности речевого общения дошкольников с ТНР;
3. Проведение диагностического обследования речевого развития у старших дошкольников;
4. Провести коррекционно-логопедическую работу по активизации речевого общения и оценить ее эффективность.

Гипотеза: процесс активизации речевого общения дошкольников с ТНР будет проходить эффективнее, если логопедическая работа будет строиться не только на коррекции языковых дефектов, но и на создании моделируемых коммуникативных ситуаций; в коррекционный процесс будут включены игровые технологии, стимулирующие потребность в диалоге; будет обеспечена тесная взаимосвязь между развитием мотивации к общению и обогащением словаря ребенка.

Положения, выносимые на защиту:

1. Дошкольники с ТНР имеют специфические трудности в общении, проявляющиеся в низкой инициативности, неумении использовать речевой этикет и трудностях в планировании речевого высказывания.
2. Активизация общения требует целенаправленного воздействия на мотивационную сферу ребенка через использование сюжетно-ролевых игр и проблемных коммуникативных ситуаций.
3. Комплексный подход, включающий развитие языковых средств и их немедленное включение в живую практику общения, обеспечивает более эффективную социализацию ребенка, чем изолированная коррекция произношения.

Методы экспериментального изучения:

Анализ психолого-педагогической литературы, опрос, наблюдение с последующим анализом и интерпретацией полученных данных, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Этапы работы

- 1) анализ статей по выбранной теме;
- 2) подбор материала для обследования речевого общения;
- 3) констатирующий эксперимент;
- 4) подбор и анализ литературы по развитию речевого общения;
- 5) формирующий эксперимент;
- 6) контрольный эксперимент.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме речевого общения дошкольников с ТНР.	Ноябрь 2023	
2.	Провести изучение речевого общения у дошкольников с ТНР	Сентябрь 2024	
3.	Апробировать предложенные игровые технологии и ситуации, направленные на активизацию речевого общения дошкольников с ТНР.	Сентябрь 2024 – май 2025	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Май 2025	

6. Дата выдачи задания «1» декабря 2023 г.

Руководитель Карпушкина Е.А.

Задание принял к исполнению Пушкина Н.В.

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Активизация речевого общения дошкольников с тяжелыми
нарушениями речи»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц
с ограниченными возможностями здоровья»
Пушкиной Натальи Валерьевны

Выпускная квалификационная работа «Активизация речевого общения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – нарушений языковых средств (фонетики, лексики, грамматики) и стойких трудностей в реализации речевого общения.

Пушкина Н.В. изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей об особенностях развития речи и речевого общения у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Натальей Валерьевной проведено изучение речевого общения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ОНР III уровня).

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе автор уделяла описанию системы игровых технологий и ситуаций, направленных на поэтапную активизацию речевого общения.

Система работы была апробирована Пушкиной Н.В. на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по

оказанию логопедической помощи дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи.

Выпускная квалификационная работа Пушкиной Натальи Валерьевны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:

к.п.н., доцент кафедры

«Дошкольное и

дефектологическое образование»

Карпушкина Е.А.

РЕЦЕНЗИЯ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Активизация речевого общения дошкольников с
тяжелыми нарушениями речи»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование
Магистерская программа: «Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Пушкиной Натальи Валерьевны

Диссертация представляет собой основательное исследование по изучению речевого общения, а также определения коррекционно-логопедической работы у детей с тяжелыми нарушениями речи. Пушкина Н.В. представила подробный анализ проведенного экспериментального исследования, которое включало в себя различные виды заданий, направленных на выявление уровня развития речевого общения.

Результаты проведенного исследования и разработанная коррекционно-логопедическая работа по активизации речевого общения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи может быть использована в практической деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций, что позволяет сделать вывод о теоретической и практической значимости проделанной работы.

Автором продемонстрирована способность к анализу научной литературы, логичность в изложении результатов этого анализа, грамотный подход к выбору и применению диагностической методики, высокий уровень способностей к анализу и интерпретации полученных эмпирических данных.

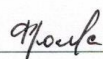
Работа имеет четкую структуру и логическую последовательность, что делает ее доступной для широкого круга читателей.

К пожеланиям по работе следует отнести расширение представленных не только теоретических основ активизации речевого общения, но и дать

большой объём практического материала в виде заданий, упражнений.
Указанные пожелания не влияют существенно на общую оценку.

Работа Пушкиной Натальи Валерьевны «Активизация речевого общения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» оценивается положительно.

Учитель-логопед
МБОУСОШ
им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное



Л.В. Фролова



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

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

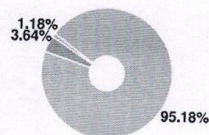
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Пушкина Наталья Валерьевна
Самоцитирование
рассчитано для: Пушкина Наталья Валерьевна
Название работы: Пушкина Н.В. Активизация речевого общения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи
Тип работы: Магистерская диссертация
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	3.64%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	95.18%
ЦИТИРОВАНИЯ	1.18%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 05.02.2026



Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.8-72, введение с.4-7, выводы с.73-76

Модули поиска:

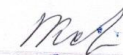
Цитирование; Коллекция открытых публикаций международных издательств; IEEE; Профессиональная лексика; PubMed; Публикации РГБ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Переводные заимствования; СМИ России и СНГ; Кольцо вузов; Переводные заимствования IEEE; Шаблонные фразы; Медицина; Патенты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

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

502.26



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.