

УДК 376.36:159.9

Леухина А.А.,

гр. ЗСДО-Л-21

Свириденко И.А.,

преподаватель

кафедры спец. (дефект) образования

ФГАОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет»

г. Симферополь, РК, РФ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР: ОТ ФОРМАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ К КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ эволюции коррекционных подходов к формированию грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассматриваются ограничения традиционных формальных упражнений, ориентированных на многократное воспроизведение грамматических образцов вне коммуникативного контекста. Обосновывается необходимость перехода к коммуникативно-деятельностным технологиям, в рамках которых грамматические конструкции усваиваются как инструмент решения реальных речевых задач. Проводится сравнительный анализ двух парадигм по критериям мотивации, характера речевого материала, переноса навыка и роли педагога. Особое внимание уделяется психолингвистическим механизмам, обеспечивающим эффективность деятельностного подхода. Предложена критериальная база для выбора методов в зависимости от этапа коррекционной работы.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, грамматический строй речи, формальные упражнения, коммуникативно-

деятельностные технологии, коррекционная педагогика.

Введение. Анализ современной логопедической практики фиксирует устойчивое противоречие, требующее методологического переосмысления. С одной стороны, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня к старшему дошкольному возрасту констатируется выраженная недостаточность морфолого-синтаксического оформления высказывания, проявляющаяся в аграмматизмах, эллипсисах и нарушениях словообразования [8]. С другой стороны, традиционные методические приемы, построенные на многократном повторении грамматических форм вне коммуникативного контекста, демонстрируют низкую переносимость сформированных навыков в спонтанную диалогическую или монологическую речь. Данное расхождение между результатом тренировочных упражнений и реальным речевым поведением ребенка инициирует поиск иных технологических решений [9].

В логопедической литературе последних десятилетий наметился последовательный сдвиг акцентов: от структурно-семантического подхода, ориентированного на поэтапное накопление формальных операций, к коммуникативно-деятельностной парадигме, в которой грамматика рассматривается не как самоцель, а как операциональное средство обеспечения успешной речевой коммуникации. Однако, как показывает анализ публикаций, целостное теоретическое обоснование этого перехода, а также четкие критерии дифференцированного применения формальных и деятельностных методов в зависимости от этапа коррекции и структуры дефекта остаются недостаточно разработанными [7].

Цель статьи – осуществить сравнительный анализ двух методологических парадигм коррекции грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР и обосновать интегративную модель, позволяющую последовательно переходить от формальных упражнений к коммуникативно-деятельностным технологиям.

Основная часть. Под формальными упражнениями в логопедической

практике понимается совокупность дидактических приемов, направленных на многократное воспроизведение заданной грамматической формы в изолированных конструкциях, лишенных ситуативного контекста. Типичными примерами служат задания типа «Один – много», «Чего не стало?», «Скажи ласково», «Исправь ошибку», выполняемые по образцу или по аналогии с использованием предметных картинок или вербального ряда [4]. Исторически данный подход опирался на поведенческую модель «стимул – реакция – подкрепление», предполагавшую, что частое повторение целевой формы ведет к ее автоматизации и последующему переносу в спонтанную речь.

Не ставя под сомнение ценность формальных упражнений как начального этапа ознакомления с грамматической нормой, следует указать на ряд их ограничений, особенно значимых при работе со старшими дошкольниками, имеющими ОНР III уровня [8]. Первое ограничение связано с искусственностью речевого материала. Ребенок выполняет операцию подстановки или изменения формы, не испытывая внутренней потребности в таком преобразовании, поскольку игровая или коммуникативная задача отсутствует [4]. Как следствие, формируется ригидный навык, привязанный к конкретному дидактическому материалу и не переносящийся на новые лексические единицы.

Второе ограничение касается временного фактора. Формальные упражнения, как правило, проводятся в комфортном, нелимитированном темпе, тогда как реальная речевая коммуникация требует грамматического оформления высказывания в условиях жесткого временного дефицита (порядка 300–500 мс на слово) [1]. Ребенок, успешно справляющийся с заданием на занятии, при попытке быстрого обмена репликами возвращается к аграмматизмам – не потому, что «забыл» правило, а потому что не успел его применить.

Третье, наиболее существенное ограничение, заключается в отсутствии

мотивационной составляющей. Формальное упражнение воспринимается дошкольником как учебная обязанность, не связанная с его актуальными потребностями. Снижение речевой активности, наблюдаемое у детей с ОНР, усугубляется: неудачи в выполнении однотипных заданий порождают «грамматический негативизм» – избегание ситуаций, требующих развернутого высказывания [6].

Вместе с тем было бы ошибочным полностью отрицать роль формальных упражнений. На начальных этапах коррекции, когда ребенок еще не имеет в репертуаре элементарных грамматических обобщений, изолированная отработка формы необходима [8]. Ключевой вопрос – не использовать или не использовать формальные упражнения, а определить момент, когда они исчерпывают свой потенциал, и своевременно перейти к иным технологиям.

Коммуникативно-деятельностный подход, теоретической базой которого выступают работы А.А. Леонтьева [5] и Т.В. Ахутиной [1], предлагает принципиально иную логику коррекционного воздействия. В рамках этой парадигмы грамматическая правильность перестает быть самоцелью и становится условием успешности решения коммуникативной задачи [2]. Ребенок осваивает грамматическую форму не потому, что его просят «сказать правильно», а потому, что без этого он не сможет добиться желаемого в ситуации общения – получить нужный предмет, объяснить свой ход в игре, договориться с партнером.

Операционально коммуникативно-деятельностные технологии отличаются следующими признаками [6]. Во-первых, наличие проблемной речевой ситуации, порождающей необходимость в точном грамматическом оформлении. Например, инструкция, где смысл зависит от падежного окончания («Дай красный кубик синему роботу» – если перепутать окончания, робот-исполнитель «ошибается»). Во-вторых, использование скрытого контроля: ошибка не исправляется прямо, а ведет к коммуникативной неудаче, которую ребенок вынужден преодолевать самостоятельно [9]. В-третьих,

вариативность контекстов: одна и та же грамматическая конструкция прорабатывается на разных сюжетных линиях, с разными партнерами по общению, в разных временных режимах [7].

С психолингвистической точки зрения, эффективность деятельностного подхода объясняется тем, что он активизирует механизм «обратной связи по результату» [5]. При формальной тренировке ребенок получает обратную связь от логопеда («неправильно, скажи еще раз»), которая является внешней и часто не влияет на его внутреннюю мотивацию. В коммуникативной ситуации обратная связь возникает естественным образом: собеседник не понял – значит, нужно переформулировать высказывание, в том числе грамматически. Это запускает процессы самоконтроля и саморегуляции, которые при ОНР, как правило, нарушены [1].

Для обоснованного выбора методов в зависимости от этапа коррекционной работы и индивидуального профиля трудностей ребенка необходимо выделить критерии, по которым формальные и коммуникативно-деятельностные технологии принципиально различаются. В таблице 1 представлена систематизация этих критериев, составленная на основе обобщения данных [3, 6, 8, 9].

Таблица 1. Сравнительная характеристика формальных и коммуникативно-деятельностных методов коррекции грамматического строя речи

<i>Критерий сравнения</i>	<i>Формальные упражнения</i>	<i>Коммуникативно-деятельностные технологии</i>
Цель	Отработка изолированной грамматической формы	Формирование грамматического навыка как средства решения коммуникативной задачи
Характер речевого материала	Искусственный, тематически ограниченный, повторяющийся	Естественный, ситуативно обусловленный, вариативный
Мотивация	Внешняя (оценка логопеда, необходимость выполнения задания)	Внутренняя (достижение игровой или коммуникативной цели)
Роль педагога	Контролер, корректор ошибок, образец для подражания	Организатор коммуникативной среды, партнер по взаимодействию
Временной режим	Нелимитированный, комфортный	Приближенный к реальному темпу речи (с элементами дефицита времени)

Перенос навыка	Низкий, привязанность к конкретному материалу	Высокий, генерализация на новые контексты
----------------	---	---

Представленная таблица не предполагает жесткого противопоставления двух подходов. Напротив, в реальной коррекционной практике они должны дополнять друг друга [9]. Формальные упражнения остаются незаменимыми на этапе первичного ознакомления с грамматической формой, когда ребенок еще не имеет даже приблизительного представления о норме. Однако как только базовая форма освоена на уровне узнавания, дальнейшая автоматизация должна осуществляться уже в коммуникативных контекстах [7]. Задержка на этапе формальных упражнений ведет к феномену «мертвого знания» – умения правильно изменять слово в упражнении при невозможности сделать это в речи [6].

На основе проведенного анализа представляется возможным сформулировать ряд положений, определяющих стратегию выбора методов в зависимости от этапа логопедической работы и индивидуальных особенностей ребенка с ОНР [8, 9].

На этапе первичного ознакомления с грамматической формой (введение новой парадигмы, например, падежного окончания) доминирующими остаются формальные упражнения. Их цель – создать в долговременной памяти ребенка образец правильной формы. Однако уже на этом этапе целесообразно минимизировать количество однотипных повторений, используя 3–4 вариативных примера [4].

На этапе автоматизации формальные упражнения должны уступить место коммуникативно-деятельностным технологиям. Оптимальным является включение отрабатываемой грамматической формы в контекст настольной игры с правилами, требующими вербализации действий [9]. Ключевой принцип: одна и та же форма прорабатывается в 5–7 различных игровых ситуациях с разным лексическим наполнением.

На этапе дифференциации (различение близких форм, например, предлогов «в» и «на» или падежных окончаний) формальные упражнения

вновь могут быть востребованы, но уже в виде заданий на сравнение и выбор. Однако здесь предпочтительнее использовать коммуникативные контексты, где ошибочный выбор ведет к искажению смысла. Наконец, этап переноса в спонтанную речь предполагает практически полный отказ от формальных упражнений и организацию естественных коммуникативных ситуаций вне специально организованных занятий – в режимных моментах, свободной игре, диалогах со сверстниками [9].

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать ряд выводов, значимых для построения современной системы коррекции грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР [3, 6, 8]. Формальные упражнения, сохраняя свою ценность на начальных этапах ознакомления с грамматической формой, исчерпывают эффективность при переходе к этапам автоматизации и переноса. Их длительное использование ведет к формированию ригидных навыков, не переносящихся в спонтанную речь [9]. Коммуникативно-деятельностные технологии не являются «игровым дополнением» к традиционной методике, но представляют собой самостоятельный дидактический конструкт, основанный на моделировании условий реального речевого взаимодействия [1]. Их ключевое преимущество – активация механизмов внутреннего программирования и самоконтроля. Оптимальная стратегия коррекции предполагает не противопоставление, а последовательную смену доминирующих методов: от формальных упражнений (этап ознакомления) через коммуникативно-деятельностные технологии (этап автоматизации) к естественной коммуникации (этап переноса). Критерием своевременного перехода служит появление у ребенка способности безошибочно воспроизводить форму в изолированном упражнении – именно с этого момента формальные упражнения становятся не нужны [8].

Перспективой дальнейших исследований является эмпирическая проверка описанной интегративной модели, а также разработка конкретных

методических рекомендаций по адаптации настольных игр для коррекции различных типов грамматических нарушений у дошкольников с ОНР.

Список литературы:

1. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – Москва : Либроком, 2019. – 218 с.
2. Глухов, В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности / В.П. Глухов. – Москва : АСТ, 2019. – 320 с.
3. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2016. – 380 с.
4. Леонтьев, А.А. Основы психоллингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2018. – 287 с.
5. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников с ОНР / Л.В. Лопатина. – СПб.: Союз, 2021. – 198 с.
6. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – Москва : Классикс Стиль, 2024. – 160 с.
7. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва : Гном и Д, 2020. – 128 с.
8. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2018. – 224 с.
9. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 2012. – 304 с.