

RU

## Формирование речемыслительной деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи при работе с текстами литературных произведений в условиях инклюзивного образования

Лебедева И. Н., Ушакова А. В.

**Аннотация.** В статье обобщается опыт проведения коррекционно-образовательной работы с дошкольниками с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) в условиях инклюзивного образования. Цель исследования – определить педагогические условия коррекционно-образовательной работы по развитию речемыслительной деятельности детей с ТНР на основе текстов литературных произведений со схожим сюжетом в форме логопедических занятий. В статье представлена последовательность работы с текстами литературных произведений, включающих сходный сюжет и героев, на основе их краткого изложения. Познавательная, речемыслительная и текстовая деятельность дошкольников реализуется в процессе предварительного знакомства детей с сюжетом, сравнения и обобщения позиции героев и анализа их поступков, выделения лексического сходства текстов и разнообразия поступков и действий героев, привлечения действий замещения и моделирования вербального текста в образно-графической системе, что определяет научную новизну исследования. Полученные результаты исследования актуализируют дальнейший поиск оптимальных педагогических условий включения литературных произведений со схожим сюжетом в образовательный процесс дошкольных групп комбинированной направленности с целью активизации речемыслительной деятельности дошкольников с разным уровнем речевого развития (как с нормальным речевым развитием, так и с тяжёлыми нарушениями речи).

EN

## Formation of speech-thinking activity in preschoolers with severe speech disorders through working with literary texts in an inclusive education setting

I. N. Lebedeva, A. V. Ushakova

**Abstract.** The article summarizes the experience of corrective-educational work with preschool children with severe speech disorders in an inclusive education setting. The study aims to identify the pedagogical conditions for corrective-educational work focused on developing the speech-thinking activity of children with severe speech disorders, using literary texts with similar plots within the framework of speech therapy sessions. The article outlines a step-by-step approach to working with literary texts featuring similar plots and characters, along with their brief summaries. Cognitive, speech-thinking, and textual activities of preschoolers are implemented through preliminary familiarization with the plot, comparing and summarizing the characters' perspectives and analyzing their actions, identifying lexical similarities between texts, and exploring the diversity of characters' actions and behaviors, as well as engaging in substitution and modeling of verbal text within an imagery-based graphic system. This approach constitutes the scientific novelty of the study. The results of the study highlight the need for further investigation into optimal pedagogical conditions for incorporating literary works with similar plots into the educational process of preschool groups with a combined focus, aiming to stimulate speech-thinking activity in preschoolers with varying levels of speech development (both typical and with severe speech disorders).

### Введение

В психологических и лингвистических исследованиях подчёркивается вариативный характер речевого развития дошкольника и сформированности у детей способности к связному монологическому высказыванию

(Ахутина, Засыпкина, Романова, 2009; Елисеева, 2017; Лалаева, 2012; Леонович, 2000; Шахнарович, 2014). Ещё в большей мере вариативность и неоднородность характера нарушений структурно-семантической организации высказывания проявляется у детей с системной речевой недостаточностью первичного или вторичного генеза (Арсеньева, Баряева, 2019; Балчюниеине, Корнев, 2017; Лебедева, 2023; Лебедева, Лопатина, 2023; Левина, 1967; Лопатина, 2019; Туманова, Филичева, 2019). Учёт особых образовательных потребностей детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) базируется на предварительной тщательной диагностике уровня и характера нарушений разных компонентов речезыковой системы (Бочкарева, 2023; Воробьёва, 2006; Ворошилова, Грибова, Дымкова и др., 2023; Глухов, 2014). Для решения вопроса о проектировании оптимальных условий коррекционно-образовательного процесса, активизирующих познавательную и текстовую деятельность дошкольника с дизонтогенезом речевого развития в условиях инклюзивного образования на всех занятиях, важно осуществлять диагностику с учётом ведущих подходов, определяемых современными исследованиями в области психолингвистики, психофизиологии, психологии, коррекционной педагогики (Ахутина, 2022; Волковская, Левченко, 2020; Глухов, 2018; Шахнарович, 2014). При проведении диагностики и разработке методических приёмов коррекционно-образовательного процесса необходимо понимать и учитывать закономерности развития личности человека (Бахтин, 2008), общие представления о сути процесса речепорождения (Ахутина, 2022; Жинкин, 1982; Залевская, 2015); взаимосвязи и взаимозависимость формирования различных видов знаково-символической деятельности (Салмина, Звонова, 2018). Дальнейшее изучение вариативного своеобразия речемыслительной деятельности дошкольников с ТНР (а именно с общим недоразвитием речи) при работе с текстами литературных произведений значимо для дифференциации и учёта особых образовательных потребностей детей в условиях инклюзивного дошкольного образования и логопедической работы в группах комбинированной направленности (Лебедева, 2023; Лебедева, Газиева, 2024).

Теоретическую базу исследования составляют: философское понимание духовных и материальных ценностей культуры и традиций как источников образования и воспитания личности, в том числе в условиях дошкольного образования (Бахтин, 2008); семиотический подход, раскрывающий понятия «знак» / «символ», место и роль семиотической функции в развитии сознания человека (Медникова, Пекишева, 2016; Салмина, Звонова, 2018; Чуприкова, 2018); научные представления о речи как процессе общения с помощью языка и как механизме мыслительной деятельности (Залевская, 2015; Елисеева, 2017); положение о взаимосвязи когнитивного, общепсихического и речевого развития (Ахутина, 2022; Ахутина, Засыпкина, Романова, 2009); положения о системно-структурном подходе при изучении речемыслительного механизма детей с ограниченными возможностями здоровья с различными видами дизонтогенеза (Волковская, Левченко, 2020; Лалаева, 2012; Левина, 1967; Лопатина, 2019; Чиркина, 2009).

Постановка цели исследования практикоориентирована и определена реальными образовательными потребностями учреждения, осуществляющего логопедическую помощь детям в условиях инклюзивного дошкольного образования. Педагогическая диагностика и мониторинг развития детей (Белкин, Лебедева, Митрачкова и др., 2024), осуществляемые в начале учебного года, демонстрируют разные стартовые возможности детей в образовательных областях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Гипотезу исследования составило предположение, что в условиях инклюзивных групп дошкольного образовательного учреждения, при разных стартовых возможностях детей в области речевого, познавательного и социально-коммуникативного развития, необходимо предусмотреть качественно-характеристическую неоднородность уровня речемыслительной деятельности в процессе ознакомления детей с литературными произведениями (в том числе со схожим сюжетом) и определить педагогические условия проведения коррекционно-образовательной работы с учётом особых образовательных потребностей детей с ТНР.

Для достижения вышеуказанной цели исследования выделены следующие задачи:

- определить характер нарушений импрессивного и экспрессивного словаря детей по теме «Насекомые», уточнив наличие предметного (существительные), предикативного (глаголы) и адъективного (прилагательные) компонентов лексики;
- изучить особенности смыслового восприятия краткого изложения текста литературных произведений (без предварительного ознакомления с полным текстом сказок) и его понимания в процессе обсуждения ключевых содержательных компонентов текстового сообщения;
- изучить характер мыслительных операций (классификации) на основе содержания вербального текста с опорой на предметно-действенный уровень моделирования содержания с помощью наглядных средств (представления игрушек, иллюстраций, соответствующих героям сказок);
- определить оптимальные педагогические приёмы и условия при проведении образовательной работы с текстами литературных произведений для формирования речемыслительной деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Методы исследования. Теоретические: анализ методолого-психолого-педагогической литературы по теме исследования; экспериментальные: наблюдение за детьми с фиксацией речи в процессе выполнения экспериментальных заданий; констатирующий эксперимент; представление эмпирических данных; методы обработки результатов: качественный анализ полученных данных.

Практическая значимость исследования заключается в том, что описан процесс ознакомления детей с кратким изложением текстов со схожим сюжетом и последующими упражнениями по их сравнению; представлены педагогические приёмы, направленные на выделение проблемных ситуаций в литературном тексте,

приёмы обучения связному высказыванию с элементами рассуждения по лексической теме «Насекомые». Практическая значимость определяется возможностью переноса использованных приёмов формирования речемыслительной деятельности детей с ТНР на другие лексические темы и литературные произведения.

### Обсуждение и результаты

Содержание методики экспериментального исследования было направлено на изучение особенностей понимания детьми старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи текстов со схожим сюжетом и героями, представленных в кратком изложении. *Речевой материал*: В. Бианки «Как Муравьишка домой спешил»; Е. Родченкова «Кто поможет двум шмелям?», краткое изложение текстов.

Уточним, что восприятие художественной литературы обозначается как важный вид деятельности на всех возрастных этапах дошкольного детства, примерный перечень литературных произведений, предлагаемый в ФОП ДО (Федеральная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2023), оставляет право педагогам творчески осмысливать выбор содержания образовательной работы в соответствии с особенностями контингента детей, образовательных условий, исследовательских задач. Нам было важно использовать тексты, которые потенциально подходят для исследования понимания краткого изложения текста, для изучения мыслительной деятельности детей по лексической теме «Насекомые». Отметим, что позднее на занятиях по развитию речи дети знакомились с полным текстом этих произведений, и образовательная деятельность проводилась по традиционной методике работы с литературными произведениями, принятой в дошкольной педагогике по направлению развития речи.

Краткое изложение указанных выше произведений было подготовлено на основе предварительной авторской обработки текстов. Была использована методика по определению набора ключевых слов (далее – НКС) (Сахарный, Штерн, 2006). Взрослым испытуемым, в качестве которых выступили обучающиеся кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) (30 чел.), предлагалось прослушать тексты сказок и определить ключевые слова, отражающие содержание текстов. На основе полученного набора ключевых слов составлялось краткое изложение содержания текстов. Наборы ключевых слов определялись по частоте встречаемости в ответах респондентов. К сказке В. Бианки «Как Муравьишка домой спешил»: *муравейник, муравей, ноги отшиб, гусеница-землемер, паук, жучок, гусеница, добраться*; к сказке Е. Родченковой «Кто поможет двум шмелям?»: *два шмеля (шмели), шторм, муравей, улитка, червяк / гусеница-водомерка / паук, божья коровка, солнце, полетели (или взлетели)*. На основе анализа НКС, выделенных взрослыми испытуемыми, было установлено, что полный ряд героев не столь важен для смыслового восприятия текстов. При выделении ключевых слов, ограниченных по количеству, аудитория делает выбор в сторону тех или иных героев, но их представленность в сюжетной линии одинакова, выбор тех или иных героев случаен, зависит от индивидуального восприятия человека. В ответах всегда присутствуют главные герои сказок (муравей и два шмеля), первый и последний встречаемый главным/главными героями персонаж (в сказке «Как Муравьишка домой спешил»: гусеница-землемер, гусеница-листовертка; в сказке «Кто поможет двум шмелям?»: муравей, божья коровка) и ряд персонажей, встречающийся главному/главным героям сказок. Проанализировав НКС, представленный респондентами-взрослыми, мы составили варианты краткого изложения текстов, которые включали необходимый НКС. В кратких изложениях текстов был существенно сокращён общий объём текста в словоупотреблениях (до 75-80 словоупотреблений без служебных слов). Таким образом, при сохранности исходной цельности литературных текстов детям для смыслового восприятия предлагался текст, адаптированный в соответствии с представлениями о когнитивном и речевом развитии детей с ТНР. Сам факт дальнейшего ознакомления всех детей с полным текстом произведения позволяет считать, что такая работа не снижает когнитивную «планку» в инклюзивных группах детского сада, а служит учёту особых образовательных потребностей детей с ТНР.

Исследование проводилось в сентябре-октябре 2024 г. в ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга (три площадки). В нём участвовало 40 детей с нормативным психоречевым развитием (далее – НППР) (контрольная группа) и 30 детей с ТНР, с логопедическим заключением по психолого-педагогической классификации «Общее недоразвитие речи (ОНР), 3 уровень речевого развития» (экспериментальная группа), посещающие старшие группы комбинированной направленности (возраст – 5,5-6,6 лет). В экспериментальную группу включались дети с разным этиопатогенезом ОНР (стёртая дизартрия, экспрессивная алалия). *Ход диагностической ситуации* определялся единым планом: совместная деятельность с детьми начиналась с просмотра фотографий игрушек, соотносимых с персонажами сказок, и беседы, далее переходили к взаимодействию с наглядными моделями, т. е. игрушками, представляющими соответствующих героев, после этого к восприятию вербального текста, самостоятельным связным высказываниям с элементами рассуждений.

Для решения первой исследовательской задачи, направленной на изучение словаря детей, предьявлялась презентация с фотографиями игрушек-насекомых, которые располагались на красочной осенней полянке территории детского сада (Рис. 1). (Обратим внимание на то, что для уточнения представлений детей о разнообразии природного мира, важных для последующего восприятия текстов, на фото присутствует паук, задача дифференцировать насекомых и паукообразных животных не ставилась.)



Рисунок 1. Наглядные примеры игрушек

Ответы детей фиксировались для дальнейшего обсуждения. Взрослый уточнял, как можно назвать персонажей, можно ли их назвать одним словом, предлагая каждому ребенку ответить шепотом на ухо педагогу. В данном случае фотография объединяет предметы, названия которых представляют собой семантически близкие существительные, что демонстрирует объём активного словаря по лексической теме. В случае невозможности назвать персонажа, ребёнку предлагалось показать, где на фотографии тот или иной персонаж, выясняя наличие слова в импрессивном словаре. Далее педагог выкладывал на столе игрушки – модели насекомых, которые дети видели на фото в формате презентации, и просил их сказать, соответствуют ли эти игрушки размеру настоящих насекомых. Отметим, что игрушки были достаточно больших размеров по сравнению с настоящими насекомыми. Педагог задавал вопросы, направленные на описание насекомых, актуализацию имеющихся представлений о среде обитания, способе передвижения и т. д., позволяющие оценить адъективный и предикативный словарь детей по лексической теме. Этот этап диагностической ситуации завершался коллективной беседой.

На следующем этапе решалась вторая исследовательская задача, направленная на изучение особенностей смыслового восприятия краткого изложения текста литературных произведений. Педагог показывал детям две иллюстрированные детские книги (В. Бианки «Как Муравьишка домой спешил» и Е. Родченкова «Кто поможет двум шмелям?»), озвучивал их название. Дети, владеющие навыком чтения, могли прочитать названия книг самостоятельно. Взрослый уточнял, знакомы ли книги детям (книги не знакомы), и предлагал внимательно послушать краткое изложение сказок из этих книг, рассматривая иллюстрации в каждой. Непосредственное чтение оригинальных сказок проводилось позднее в ходе занятий с воспитателем. Педагогической задачей такого взаимодействия являлось повышение интереса детей к книжной культуре, к литературным произведениям вообще и к детской книге в частности. Обратим внимание, что на данном этапе мы не приступали к вопросу-ответной беседе по тексту, а переходили к решению непосредственно «речемыслительных задач» в практических упражнениях.

Для решения третьей исследовательской задачи, направленной на изучение характера мыслительных операций (классификации) на основе содержания вербального текста с опорой на предметно-действенный уровень моделирования, детям был дан ряд заданий. Сначала последовательно предлагался набор пластиковых карточек из дидактического набора «Многофункциональные кубики» с изображением предметов, домашних животных и их детёнышей, растений, цветов, насекомых. Из множества изображений дети совместно со взрослым выбирали карточки с изображениями насекомых, которые соответствовали персонажам сказки. Карточки вставлялись в мягко набивные кубики с прозрачными пластиковыми карманами на каждой грани кубов (Арсеньева, Куликова, Лебедева и др., 2024). Вложив карточки в кубики, дети вставляли в круг и, перебрасывая друг другу кубики, называли насекомых, говоря из какой или из каких они сказок, представленных детям в кратком изложении (Рис. 2).



Рисунок 2. Многофункциональные кубики: игры и занятия



Педагог держал в руках две книги (В. Бианки «Как Муравьишка домой спешил» и Е. Родченкова «Кто может двум шмелям?») и поднимал ту, которая соответствовала названному детьми, или специально допускал ошибку и детям необходимо было его поправить. Таким образом, в ходе диагностической ситуации происходило соотнесение вербального и образно-графического материала на основе действий замещения. На предметно-действенном уровне производилась операция классификации по содержанию двух вербальных текстов, то есть решение «речемыслительной задачи» по распределению героев, поиску сходных героев. Определение различий героев и сюжетных линий текстов подкреплялось действиями с кубиками, которые, в свою очередь, предполагали достаточно сложную перцептивно-когнитивную деятельность по восприятию и анализу изображения и соотнесения деталей с вербальным текстом.

После реализации практических упражнений с кубиками проводилось повторное рассказывание краткого содержания текстов, модель сюжетной линии выкладывалась из игрушек, расположенных на «pop tube» (трубочки-антистресс, а мы их назвали разноцветные трубочки) (Рис. 3).



Рисунок 3. Герои текста на «pop tube»

Затем мы приступали к вопросно-ответной беседе. Вопросы строились по принципу выделения основных смысловых линий сюжета, поиску отличий поведения одноимённых персонажей. Примеры вопросов:

- В какой сказке муравей оказался в беде?
- В какой сказке муравей не помог тому, кто оказался в беде?
- В какой сказке муравей летал (муравей умеет летать?)?
- В какой сказке летать разучились те насекомые, которые умеют летать? Назовите, кто это был.
- Как солнышко влияло на события, которые происходили с героями?
- В какой сказке солнце помогло героям? Почему ты так решил?
- В какой сказке от солнца зависело, чем закончится история? Почему ты так решил?
- Что происходило с телом шмелей? Почему они не могли себя вести как обычно? У кого намочили крылья?

У кого были ушиблены ножки? Случались ли с тобой такие события, что ты не мог действовать (бегать, прыгать) как обычно?

- В какой сказке было много добрых насекомых?
- В твоей жизни бывали ситуации, когда тебе кто-то помог? Расскажи.
- В какой сказке были персонажи, которые хотели навредить? В твоей жизни бывали ситуации, когда тебе нужна была помощь, а никто не помогал? Ты помогаешь другим? Расскажи, как?

Такие вопросы помогали перед дальнейшим ознакомлением дошкольников с полным текстом произведений соотнести сюжет сказки с реальным опытом ребёнка, настроить на личностное восприятие, помочь появлению сопереживания героям. Всё это в совокупности (лексическая работа, практические упражнения с кубиками, вопросно-ответная беседа с элементами самостоятельных рассуждений, предварительное ознакомление с кратким изложением текста литературного произведения) было направлено на поиск оптимальных путей активизации речемыслительной деятельности дошкольников при работе с текстами литературных произведений, призвано обеспечить полноценное смысловое восприятие полного текста произведений детьми с ТНР, посещающими инклюзивную группу, при его последующем чтении воспитателями.

Проведённая в условиях инклюзивных групп коррекционно-образовательная работа позволила уточнить качественно-характеристические особенности речемыслительной деятельности детей с ТНР в процессе ознакомления с литературными произведениями со схожим сюжетом. По ходу диагностических ситуаций меньше половины детей с ТНР смогли назвать обобщающее слово «насекомые», актуализация словаря по лексической теме затруднена для всех детей, более половины заменяют названия отдельных насекомых на «жучок (муха)», представления о разнообразии насекомых скудные, понимание словаря по лексической теме

также ограничено, затруднена предметная отнесённость лексики. При взаимодействии с моделями, давая сравнительную характеристику представленным игрушкам и реальным насекомым, дети с ТНР, в случае, если они отвечают первыми, уходят от конкретизации величинных параметров реальных насекомых по отношению к игрушкам, не могут сделать выводы и обобщения. В тех ситуациях, когда ребёнок с ТНР отвечает после ребёнка с НППР, то появляется повтор услышанного ответа. Ограниченность словарного запаса проявляется в незначительном использовании слов, обозначающих признаки и свойства, разные качества называют одним и тем же словом («волосатый» – вместо пушистый, мохнатый и т. д.). В ходе практических упражнений с кубиками у большинства детей с ТНР возникают сложности по соотношению персонажей с названием произведения, чаще всего дети используют указательный жест, а не название или описание книги. Анализ событийной линии даже в случае опоры на наглядную модель затруднён, дети с ТНР фактически не анализируют действия героев самостоятельно. Это подтверждает наше предположение, что детям с ТНР необходимы особые педагогические приёмы и условия при проведении образовательной работы с текстами литературных произведений.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Активизация познавательной и текстовой деятельности дошкольника с тяжёлыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования требует учёта особых образовательных потребностей, обусловленных нарушениями структурно-семантической организации высказывания и смыслового восприятия литературного текста. Опора на повторяющиеся элементы в разных знаковых системах представления информации, опыт мыслительных действий классификации героев сказок в соответствии с похожим, но различающимся сюжетом и набором героев, являются педагогическими приёмами, облегчающими детям с разными стартовыми возможностями дальнейшее смысловое программирование в процессе репродуктивной текстовой деятельности. Смысловое восприятие, подкреплённое предметно-действенным уровнем моделирования содержания с помощью наглядных средств, запускает успешный характер оречевления воспринятых фрагментов текста, облегчает мнестические процессы припоминания последовательности. Для практики коррекционного образования наиболее важным является не столько количество героев и событий, которое актуализировано в самостоятельном связном высказывании, сколько движение мысли ребенка от завязки текста к его развязке. Событийная линия и кульминационный момент могут быть представлены в разном объёме.

## Заключение

Полученные выводы определяют значимость дальнейшего поиска оптимальных условий и приёмов включения текстов литературных произведений в образовательную деятельность в области речевого и познавательного развития ребёнка с ТНР в условиях инклюзивного образования. Исследование продемонстрировало важность и актуальность для учёта особых потребностей детей с ТНР использования приёмов формирования смыслового восприятия в работе с кратким изложением текста, значимость лексической работы на предметно-действенном уровне с опорой на действия замещения и моделирования, приёмов развития связной речи с элементами рассуждений на основе мыслительных операций сравнения, классификации и обобщения. Одним из педагогических условий коррекционно-образовательной работы по развитию речемыслительной деятельности детей с ТНР в процессе изучения текстов литературных произведений можно рассматривать предварительный этап работы с их кратким изложением, позволяющий активизировать процессы анализа, сравнения, классификации на вербальном материале.

В качестве перспектив дальнейшего исследования нами рассматривается дальнейший поиск оптимальных педагогических условий включения литературных произведений со схожим сюжетом в образовательный процесс дошкольных групп комбинированной направленности; возможность применения представленной последовательности работы с текстами литературных произведений и их кратким изложением в рамках коррекционно-образовательной работы с детьми с ТНР по другим лексическим темам.

## Источники | References

1. Арсеньева М. В., Баряева Л. Б. Основные направления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (на материале детской художественной литературы) // Специальное образование. 2019. № 4 (56).
2. Арсеньева М. В., Куликова Я. Г., Лебедева И. Н., Ушакова А. В., Юрченко Т. И. Многофункциональные кубики: учебно-методическое пособие: в 3 ч. М.: Изд-во УМЦ «Добрый мир», 2024. Ч. 3. Игры и занятия с дошкольниками по образовательным областям «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие».
3. Ахутина Т. В. Модель порождения речи школы Л. С. Выготского: основы и верификация // Ученые записки Казанского университета. Серия «Гуманитарные науки». 2022. Т. 164. № 1-2.
4. Ахутина Т. В., Засыпкина К. В., Романова А. А. Анализ смысловой стороны речи у детей 5-7 лет с точки зрения концепции речемышления Л. С. Выготского // Система языка и языковое мышление / под ред. Е. Ф. Кирова и Г. М. Богомазова. М.: Либроком, 2009.
5. Балчуньеина И., Корнев А. Н. Анализ нарративов у детей с недоразвитием речи // Специальное образование. 2017. № 3.

6. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // Развитие личности. 2008. № 4.
7. Белкин П. Ю., Лебедева И. Н., Митрачкова М. В., Юрченко Т. И. Методические рекомендации к организации и проведению педагогической диагностики и мониторинга развития детей в детском саду: учебно-методическое пособие для педагогов / под общ. ред. проф. Л. Б. Баряевой. М.: Современные технологии в образовании и культуре, 2024.
8. Бочкарева Т. А. К вопросу о подходах к оценке качества состояния связной монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: проблема единиц и диагностических критериев // Дефектология. 2023. № 3.
9. Волковская Т. Н., Левченко И. Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология. 2020. № 3.
10. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006.
11. Ворошилова Е. Л., Грибова О. Е., Дымкова А. Ю., Кошечкина Т. В., Виноградова Ю. Д., Малкова И. В. Основные направления развития теории и практики логопедического обследования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023. № 7.
12. Глухов В. П. Коррекционная работа по формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития // Среднее профессиональное образование. 2014. № 10.
13. Глухов В. П. Формирование связной монологической речи у детей с ОНР в процессе обучения их пересказу // Дефектология. 2018. № 1.
14. Елисеева М. Б. Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста // Русский язык в школе. 2017. № 6.
15. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
16. Залевская А. А. Вопросы теории самоконтроля в свете моделирования речемыслительной деятельности // Слово и текст: психолингвистический подход. 2015. № 15.
17. Лалаева Р. И. Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2012. Т. 3. № 1.
18. Лебедева И. Н. Нарушения перцептивно-когнитивных компонентов речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 2023. № 4.
19. Лебедева И. Н., Газиева Я. З. Особенности речемыслительной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи при изучении сказок со схожим сюжетом // Специальное образование. 2024. № 2 (74).
20. Лебедева И. Н., Лопатина Л. В. Коммуникативно-речевые умения дошкольников с задержкой психического развития: реализация в ситуациях сотрудничества со сверстником и взрослым // Альманах Института коррекционной педагогики. 2023. № 51 (1).
21. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967.
22. Леонович Е. Н. Система дидактических условий формирования речемыслительной деятельности на основе моделирования процесса усвоения родного языка (на примере обучения младших школьников русскому языку): дисс. ... д. пед. н. М., 2000.
23. Лопатина Л. В. Подходы к диагностике и коррекции системной речевой недостаточности у дошкольников // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции / науч. ред. В. П. Крючков; ред.-сост. О. В. Кошечкина, Т. А. Бочкарева. Саратов: Саратовский источник, 2019.
24. Медникова Л. С., Пекишева Е. В. Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология. 2016. № 6.
25. Салмина Н. Г., Звонова Е. В. Развитие символической функции в концепции диалога культур // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 2.
26. Сахарный Л. В., Штерн А. С. Набор ключевых слов как тип текста // Слово отзовется: памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного: сборник статей / Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2006.
27. Туманова Т. В., Филичева Т. Б. Инновационные технологии обучения рассказыванию детей с ОНР, имеющих нарушения зрения // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. М.: Общество с ограниченной ответственностью «Юкод», 2019.
28. Чиркина Г. В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьёвой. Архангельск: Поморский университет, 2009.
29. Чуприкова Н. И. Перспективы решения психофизиологической проблемы: деятельность мозга, психика и явления сознания // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2.
30. Шахнарович А. М. Семантика в онтогенезе речи // Вопросы психолингвистики. 2014. № 22.

**Информация об авторах | Author information****RU****Лебедева Ирина Николаевна<sup>1</sup>**, к. пед. н., доц.  
**Ушакова Александра Вадимовна<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург<sup>2</sup> Детский сад № 83 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга**EN****Irina Nikolaevna Lebedeva<sup>1</sup>**, PhD  
**Aleksandra Vadimovna Ushakova<sup>2</sup>**<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg<sup>2</sup> Kindergarten No. 83 of the Frunzensky District of St. Petersburg<sup>1</sup> [ilebedeva@herzen.spb.ru](mailto:ilebedeva@herzen.spb.ru), <sup>2</sup> [leksa-u@mail.ru](mailto:leksa-u@mail.ru)**Информация о статье | About this article****RU**

Статья подготовлена при выполнении перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ учеными Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, имеющими ученую степень кандидата наук. РГПУ им. А. И. Герцена, 191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48.

**EN**

The article was written while carrying out urgent fundamental scientific investigations by the scholars of Herzen State Pedagogical University of Russia with a degree of Candidate of Sciences. Herzen University, 48, Moika Emb., St. Petersburg, Russia, 191186.

Дата поступления рукописи (received): 08.10.2024; опубликовано online (published online): 25.11.2024.

**Ключевые слова (keywords):** педагогические условия коррекционно-образовательной работы; активизация речемыслительной деятельности; дошкольники с тяжёлыми нарушениями речи; инклюзивное образование; работа с текстами литературных произведений; pedagogical conditions of corrective-educational work; activation of speech-thinking activity; preschool children with severe speech disorders; inclusive education; working with literary texts.