

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**ШЕСТАКОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ  
РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ВИДЕОМОДЕЛИРОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование

направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

Квалификация (степень): Бакалавр(заочная форма обучения)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики

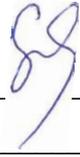
кандидат педагогических наук, доцент

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ О.Л.Беляева

Руководитель: \_\_\_\_\_ доцент \_\_\_\_\_ кафедры

коррекционной педагогики, кандидат

педагогических \_\_\_\_\_ наук, \_\_\_\_\_ доцент

\_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ А.В.Мамаева

Дата защиты " \_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ 2020г

Обучающийся: \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_ Шестакова М.В.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ....	9
1.1. Развитие связной монологической речи в онтогенезе .....	9
1.2. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	17
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развитию связной монологической речи у старших дошкольников.....	28
Выводы по главе 1 .....	41
ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ .....	44
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	44
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	49
Выводы по главе 2.....	63
ГЛАВА III. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	65
С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОМОДЕЛИРОВАНИЯ. ....	65
3.1. Теоретические основы развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	65
3.2. Содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода видеомоделирования .....	65
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	76
Выводы по главе 3.....	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	89
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	95

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи обусловлена наблюдаемой в настоящее время устойчивой тенденцией к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них значительный процент детей с общим недоразвитием речи, поэтому необходимо отбирать, уточнять и отрабатывать эффективные методики коррекционной работы, направленной на преодоление речевого недоразвития детей старшего дошкольного возраста и в частности на формирование навыков связной монологической речи.

Для детей, имеющих общее недоразвитие речи, вопросы развития связной монологической речи приобретают особую актуальность. Это с одной стороны связано с тем, что уровень связной монологической речи играет огромную роль для дальнейшей успешности обучения в школе детей старшего дошкольного возраста, а с другой стороны особенности развития речи и психики детей с общим недоразвитием речи ограничивают возможность развития данного вида речи без специального обучения.

Развитие связной речи имеет большое значение и в социальной адаптации детей с общим недоразвитием речи, так как именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи.

Связная речь - высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других ученых.

Методические проблемы обучения связной монологической речи в детском саду плодотворно изучали следующие авторы В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, О.С. Ушакова, Т.Б. Филичева и другие. У многих авторов имеются указания на целесообразность использования

наглядных опор при составлении рассказов и пересказов. Имеются рекомендации Н.А. Чевелевой по развитию речи в процессе ручной деятельности, Т.А. Ткаченко по использованию предметно–схематических моделей предложений и рассказов, а также опыт зарубежных коллег по использованию метода видеомоделирования при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В коррекционной педагогике в настоящее время в связи с информатизацией общества появляются новые возможности обучения с использованием различных технических средств, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств, обеспечивающих реализацию «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы.

Но возможности использования таких методов для развития связной монологической речи фрагментарны и не систематизированы. Относительно мало специальных разработок, комплексов занятий, методических материалов, направленных на развитие связной речи с использованием видеомоделирования.

В результате анализа литературных данных и изучения опыта по проблеме исследования выявлены несоответствия и противоречия между:

- несформированностью связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и ее значимостью для успешной социализации детей данной категории.

- указанием на необходимость развернутой, значительной помощи для развития связной монологической речи детям с общим недоразвитием речи и недостаточной изученностью особенностей связной монологической речи детьми данной категории с использованием опор различных типов.

- указанием на то, что использование опор на ручную деятельность, иллюстративную и видео наглядность, улучшают качество составления рассказов и отсутствием разработок, объединяющих данные подходы.

Таким образом проблема изучения развития связной монологической речи с использованием метода видеомоделирования приобретает особую актуальность.

На основе данных несоответствий и противоречий определена проблема исследования, которая заключается в ответе на вопрос: насколько эффективна логопедическая работа по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с использованием метода видеомоделирования.

Объектом нашего исследования является логопедическая работа по развитию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – теоретически обосновать, составить и апробировать содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотезой исследования является предположение о том, что эффективность логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников будет повышена, если работа будет проводиться с использованием метода видеомоделирования.

В соответствии с поставленной целью нами были сформулированы следующие задачи:

1. Выявить степень разработанности проблемы развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в педагогической, психологической, логопедической, научно-методической литературе.

2. Выявить особенности связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Составить и апробировать комплексы занятий, их содержание и структуру, по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода видеомоделирования.

4. Определить эффективность комплексов занятий по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода видеомоделирования.

Теоретической и методологической основой исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.М. Власова) [8; 31]
- о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин) [ 9]
- о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний (Н.А. Чевелева) [58]
- принцип наглядности (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский) [57].

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами:

- теоретические - анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по теме исследования.

- экспериментальные – изучение медицинской и педагогической документации, наблюдение, беседы с родителями и педагогами, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ полученных данных.

Исследование проводилось на базе дошкольного подразделения муниципального казенного общеобразовательного учреждения Тагарская средняя общеобразовательная школа. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10

дошкольников старшей группы (70% - мальчики, 30% - девочки). При комплектовании группы учитывались несколько факторов:

1 - возраст (5 - 6 лет)

2 - обучение по АОП ДО детей с ТНР.

Исследование осуществлялось с октября 2019 года по май 2020 года и включало в себя четыре этапа:

Первый этап (октябрь 2019г.) - анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, цели и задач.

Второй этап (ноябрь - декабрь 2019г.) - организация и проведение констатирующего эксперимента, анализ результатов констатирующего эксперимента, определение содержания формирующего эксперимента.

Третий этап (январь - март 2020г.) - формирующий эксперимент.

Четвёртый этап (март - май 2020г.) - контрольный эксперимент, обработка результатов контрольного эксперимента и оформление работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в подтверждении данных о специфике связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которые впоследствии могут быть использованы для обоснования и определения содержания и приемов логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования: нами предложены комплексы занятий по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, повышающие эффективность проводимой логопедической работы, которые могут быть использованы в практической деятельности учителей-логопедов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, а также родителями детей с ТНР.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений. Во введении сформулирована гипотеза исследования, выделены объект и предмет исследования,

определены цель и задачи работы, описаны методы работы. В первой главе проведен обзор научной литературы по проблеме исследования. Во второй главе содержится описание констатирующего эксперимента, методика его проведения, дается анализ полученных результатов. В третьей главе описана методика формирующего эксперимента, дается анализ эффективности проведенной коррекционной работы. В заключении сформулированы основные выводы. В приложении представлены дидактические и другие материалы, не вошедшие в основную часть работы.

# ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Развитие связной монологической речи в онтогенезе

В логопедии термином онтогенез речи принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Связная речь – форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень не только речевого, но и умственного развития ребенка. Развитие связной речи является центральной задачей речевого развития дошкольников. Развитие связной речи имеет большое значение для формирования личности ребенка, его социализации, во многом определяет успешность на начальном этапе обучения в школе.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [1, с. 253].

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми [1, с. 257].

А.П. Лурия в книге «Язык и сознание» так прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка: «формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания».

В.В. Воробьева прослеживает генетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению [7, с. 86].

Процесс формирования речевой деятельности в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов или «стадий».

1-й — подготовительный (с момента рождения до года);

2-й — преддошкольный (от года до 3 лет);

3-й — дошкольный (от 3 до 7 лет);

4-й — школьный (от 7 до 17 лет).

Итак, первый этап — подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года). В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым закладываются основы будущей связной речи [5].

У всех нормо-типично развивающихся детей существует определенная последовательность в освоении звуковой формы языка и в развитии предречевых реакций. Она связана с криком, гулением, лепетом.

Крик — первая голосовая реакция ребенка. И крик, и плач ребенка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением [9 с. 46].

Период гуления отмечается у всех детей. Уже в 1,5 месяца, а затем — в 2-3 месяца ребенок проявляет голосовые реакции в воспроизведении таких звуков, как а-а-бм-бм, бль, у-гу, бу и т. д. Именно они позднее становятся основой для становления членораздельной речи. При нормо-типичном развитии ребенка гуление в 6–7 месяцев постепенно переходит в лепет. Те звуковые проявления лепечущего ребенка, которые совпадают по звукопроизношению со словами взрослого, закрепляются. Многократно повторенные взрослым, они тем самым становятся для ребенка

физиологически сильными и часто повторяющимися словесными раздражителями. Многообразные звукоартикуляционные проявления лепечущего ребенка, которые не находят аналогов в окружающем речевом материале, гаснут и исчезают. Первые речевые реакции связываются с определенным кругом ситуаций или предметами и закрепляются за ними. В 8,5–9 месяцев лепет уже имеет модулированный характер с разнообразными интонациями. Таким образом, даже на до - языковой стадии развития речи лепет ребенка служит простейшей формой коммуникации, основанной на интонационных компонентах и понятной лишь при знании практической ситуации [9].

Значение этого периода (шум, гуление, лепет) состоит в том, что в процессе произношения звуков совершенствуется слуховое восприятие и артикуляционный аппарат. Это приводит к возможности подражания звукам языка, которые ребенок слышит в речи окружающих. Усвоение звуковой стороны языка начинается с того момента, когда язык начинает служить средством общения. Это понимание слов взрослых, обращенных к ребенку, и первые самостоятельно произносимые слова.

Второй этап — преддошкольный (от одного года до 3 лет). С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. К концу первого — началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желание и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и

желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения [5, с. 87].

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи – диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь. Он состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически малооформленная речь маленького ребенка ситуативная. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией [29]. В этот период можно выделить отдельный «подэтап «физиологического аграмматизма», когда ребенок пользуется в общении предложениями без соответствующего грамматического оформления составляющих их слов и словосочетаний.

Третий этап — дошкольный (от 3 до 7 лет). Дошкольный этап «речевого онтогенеза» характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля над собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой

игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры; речь - сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной [29].

Как было сказано в исследовании А.М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает речь контекстная.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

Дети 4-5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом).

У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа - монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется

потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста - связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи, как в отношении ее содержания, так и в плане возросших языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения [10].

С 5 — 6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение каких-либо фактов действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения [5, с. 135]

Вопросы формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормо-типично развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет.

С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического

развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни - и короткие рассуждения [36].

Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.).

Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.).

Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Л.Р. Голубева, Н.А. Орланова, И.Б. Слита и др.). Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию.

Дети седьмого года жизни постепенно овладевают структурой связного сюжетного рассказа, выделяют в рассказе завязку, кульминацию, развязку, используют прямую речь. Но содержание творческих рассказов в этом возрасте однообразно, не всегда логично. Развитие самостоятельной практической деятельности детей дошкольного возраста побуждает развитие

интеллектуальной практической функции речи: рассуждение, объяснение способов действий, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности.

Четвертый этап — школьный (от 7 до 17 лет). Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим — это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи — письменной речи. Высшая форма связной речи - письменная речь [2, с. 6].

Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированного словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач развития связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков [44, с. 98]

К концу дошкольного периода развития речевой деятельности дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности — умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения.

Приведенные положения особенно значимы для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР).

## **1.2. Особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Общее недоразвитие речи (далее ОНР), как самостоятельный вид речевого нарушения, был впервые выделен и объяснен с научной позиции в середине XX века Р.Е.Левиной [28] и коллективом научных сотрудников: Г.И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В.Чиркиной [54], А.В. Ястребовой и другими в рамках разработки педагогической классификации аномалий речевого развития.

В настоящее время данный вид речевых нарушений изучен достаточно хорошо и с различных научных позиций, что обусловило возникновение множества определений его сущности.

По мнению Г.Р. Шашкиной, под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи [61]. Общее недоразвитие речи включает в себя различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Л.Н. Ефименкова дает следующее определение: общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечаются позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования [21]. Эти проявления в совокупности указывают на нарушение всех компонентов речевой деятельности.

Итак, еще в 70-80-е годы XX века выделялось три вида ОНР, однако, последние исследования Т.Б. Филичевой позволили ей выделить четвертый уровень ОНР, представим каждый из уровней подробнее [54, с. 156].

ОНР I уровень характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, причем они используются в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации.

ОНР II уровень характеризует возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются уже различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и т. д. [54, с. 112]. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно;

ОНР III уровень – это наиболее распространенная степень недоразвития речи. Дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин и т.д. [27].

Специально проведенными исследованиями установлено, что старшие дошкольники, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи (по данным исследования В.П. Глухова, Т.П. Филичевой, С.Н. Шаховской). У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления [13].

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов [28].

Для грамматического строя характерны ошибки в употреблении предлогов «к», «в», «из-под», «из-за», «между», «через», «над» и т.д., в согласовании различных частей речи, построении предложений [16].

Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие звуки, искажают звуковую структуру и звукозаполняемость слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения [26].

Согласно исследованиям М.Ф. Фомичевой, Л.Н. Ефименковой, у детей имеющих III уровень ОНР, отмечаются значительные трудности при описании игрушки или другого знакомого предмета по плану, данному логопедом [23]. Для высказываний детей характерны: перечисление признаков предмета в произвольной последовательности; нарушение

связности; незавершённость микротем; возвращение к ранее сказанному [23].

В ряде случаев описание сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета. Отчётливо выражены лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

В.П. Глухов указывает на характерные особенности, присущие высказываниям детей с ОНР (III уровень речевого развития): нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [13].

ОНР IV уровень выделен Т.Б. Филичевой. В ходе многочисленных психолого-педагогических исследований детей с ОНР и логопедической работы с ними, она пришла к выводу, что тремя уровнями все многообразие речевого развития не исчерпывается. И на основании результатов исследований, проведенных Т.Б. Филичевой совместно с Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской, был выделен четвертый уровень речевого развития [56]. Он диагностируется у детей, у которых признаки речевого недоразвития оказываются стёртыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Этот уровень характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий.

Общее недоразвитие речи IV уровень определяется автором как своеобразная стёртая или лёгкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем [56].

Своеобразие речи у детей с ОНР IV уровень, по данным исследований Т. Б. Филичевой, заключается в следующем. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов [54].

Рассказывая о событиях своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У этой группы детей по-прежнему сохраняются трудности при планировании высказываний и отборе соответствующих языковых средств [33].

Как следует из описанного выше, для каждого уровня общего речевого недоразвития характерен свой специфический комплекс проявлений, однако, существует определенная совокупность признаков нарушения речи, свойственная всем уровням ОНР, позволяющая отнести их к этой группе речевых нарушений, а именно: дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления [60].

Как отмечает Н.С. Жукова, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохраненной смысловой, логической памяти, у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [18].

В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий [39].

Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирование ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи (сужение набора употребляемых конструкций, их дефекты, нарушение грамматической формы слова), что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [28].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и др. позволяют отметить, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации [7, 60]. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [7].

Как отмечает Р.Е. Левина, на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояние предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название

части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению [28].

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается при использовании, как простых, так и сложных предлогов.

При пересказе дети с ОНР ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц.

Как отмечает Т.Б. Филичева, в устном речевом общении дети с общим недоразвитием речи стараются «обходить» трудные для них слова и выражения. Но, если поставить таких детей в условия, когда оказывается необходимым использовать те или иные слова и грамматические категории, пробелы в речевом развитии выступают достаточно отчетливо. В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Хотя дети пользуются развернутой фразовой речью, но испытывают большие трудности при самостоятельном составлении предложений, чем их нормально говорящие сверстники [54].

Ткаченко Т.А. так же отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с ОНР отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц [50].

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР можно выделить следующие особенности развития их связной речи:

- в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок наблюдаются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;
- рассказывания о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;
- остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Ввиду того, что речевые нарушения довольно продолжительное время являлись предметом изучения медицинских дисциплин, возникла клиническая классификация речевых нарушений. Клинические проявления ОНР изучали: М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун и др. Базой клинической классификации является исследование этиологии и дефектных проявлений речевой недостаточности. В связи с этим, выделяют несколько речевого дизонтогенеза, имеющих свою специфическую симптоматику и динамику проявлений.

Согласно клинической классификации, общее недоразвитие речи может возникать ввиду комбинирования генетических факторов и негативного внешнего воздействия. Зачастую, в патогенезе детей наблюдаются: наследственная предрасположенность, неблагоприятное окружение, расстройство или нарушение созревания мозга на ранней стадии развития ребенка. Нередко в анамнезе детей с ОНР встречается явление перинатальной энцефалопатии (внутриутробного или в период родов поражения мозга).

С учетом этиологии и клинических особенностей проявления ОНР, Е.М. Мастюкова [33] разработала клиническую классификацию, выделив три группы нарушений:

Первая группа - неосложненный вариант ОНР. Признаки поражения центральной нервной системы (ЦНС) отсутствуют, в анамнезе отсутствует подтверждение патологии беременности и родов. Возможны лишь незначительные отклонения от нормы: нерезко выраженный токсикоз второй половины беременности, недлительная асфиксия в родах, соматическая ослабленность на раннем этапе развития. Неврологические показатели говорят о возможной незначительной дисфункции по типу нарушения регуляции мышечного тонуса, недостаточности функционирования тонкой моторики, могут наблюдаться частые простудные заболевания. Наблюдается эмоционально - волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности.

Вторая группа - осложненный вариант ОНР. Это дети с неблагоприятным анамнезом, осложняющим общее недоразвитие речи по типу церебрально-органического генеза. Недоразвитие речи сочетается с неврологическими и психопатологическими признаками. У детей данной категории могут отмечаться следующие неврологические синдромы:

Гипертензионно-гидроцефальный (синдром повышенного внутричерепного давления). Проявляется в нарушении мыслительных процессов, произвольной деятельности, поведении. Характерны головные боли и головокружения; быстрая истощаемость, повышенная возбудимость, неврастении, двигательное и эмоциональное расстройство.

Церебростенический синдром. Проявляется в виде повышенной нервно-психической истощаемости. Для данного синдрома характерны: эмоциональная неустойчивость, нарушение функций активного внимания и памяти. Синдром может сочетаться с проявлениями гипервозбудимости - признаками общего эмоционального и двигательного беспокойства, что характерно для детей с диагнозом СДВГ. Отмечаются и обратные случаи: заторможенность, вялость, пассивность. Также отмечаются нарушения когнитивной сферы, обусловленной как самим речевым дефектом, так и низкой интеллектуальной работоспособностью. Исследования высших

психических функций показывает локальную недостаточность отдельных видов гнозиса, праксиса, несформированность фонематического восприятия, неуверенность, медлительность, несамостоятельность. Дети этой группы зачастую испытывают выраженные затруднения в усвоении математических знаний.

Синдром двигательных расстройств: характеризуются изменениями мышечного тонуса, а также легкими геми- и монопарезами, нерезко выраженными нарушениями равновесия и координации движений, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса. Часто у этих детей выявляются нарушения артикуляционной моторики в виде легких парезов, тремора и насильственных движений отдельных мышц языка, обуславливающие проявления стертой дизартрии.

Неврозоподобные синдромы могут проявляться в виде тиков мышц лица, временного или стойкого недержания, эпилептических проявлениях. Большинство детей данной категории отличаются общей моторной неловкостью, трудностью переключения видов деятельности. Для многих из них характерны нарушения общего и орального праксиса.

В раннем возрасте у детей данной группы наблюдаются нарушения сна, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, снижение аппетита, задержка психомоторного развития. В дошкольном возрасте дети не способны к продолжительной игровой деятельности, отличаются непослушанием и негативизмом. Выражена моторная неловкость, повергающая к трудностям в овладении рисованием, конструированием, лепкой. Повышенная истощаемость всех психических процессов данной категории детей требует дифференцированной диагностики от задержки речевого развития (ЗРР). К школьному возрасту дети с этим вариантом ОНР составляют группу риска по возникновению нарушений письма и чтения.

Третья группа - вариант грубого и специфического недоразвития речи, обусловленного органическим поражением речевых зон коры

головного мозга. Как правило, данную группу составляют дети с моторной алалией. Характерными признаками является выраженное недоразвитие всех сторон языковой системы. Типичными проявлениями являются: аграмматизмы, низкий словарный запас, нарушения слоговой структуры, сниженная речевая активность. На фоне этого у детей формируется компенсаторная форма общения с помощью мимики и жестов. Сложный симптомокомплекс данного синдрома оказывает негативное влияние не только на коммуникативные процессы, но и на развитие познавательной деятельности и формирование личности в целом.

Таким образом, клиническая и психолого-педагогическая классификации нарушений речи взаимно дополняют друг друга.

Исследование мнестических функций указывает на недостаточность запоминания словесных стимулов. Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют.

Наряду с общей соматической ослабленностью, детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо скоординированы, скорость и четкость их выполнения снижены.

Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики: общей, мимической, мелкой и артикуляционной, что проявляется в изменении мышечного тонуса речевой мускулатуры, ограниченной возможностью произвольных движений. Со стороны мелкой моторики выявляются: недостаточная координация пальцев, замедленность и неловкость движений, «застревание» на одной позе.

Исходя из описанных нами особенностей и недостатков связной монологической речи старших дошкольников с ОНР, целенаправленное ее развитие приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий, направленных на преодоление речевого недоразвития. На полноценное овладение детьми монологической речью

должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических средств языка. Под влиянием специального коррекционного обучения дети переходят на последующий уровень речевого развития, что позволяет расширить их речевое общение с окружающими.

### **1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развитию связной монологической речи у старших дошкольников**

Проблемы диагностики и коррекции связной речи изучались в разных аспектах Г.В. Чиркиной, Л.Н. Ефименковой, Е.Б. Струниной, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Н.С. Жуковой, В.П. Глуховым, О.Б.Иншаковой, В.К. Воробьевой, Т.А. Фотековой, Н.В. Нищевой, Л.В. Лопатиной и О.В.Ивановой, К. Ушинским.

В их трудах раскрыты методики диагностики и развития связной монологической речи в разных возрастных группах в процессе пересказа литературных произведений, рассказывания по картинке, рассказывания об игрушках, рассказывания из личного опыта, различных видов творческого рассказывания.

Исследование навыков связного монологического высказывания у дошкольников осуществляется с помощью методик следующих авторов: О.А. Безруковой, О.Н. Коненковой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, О.Б. Иншаковой, Р.И Лалаевой, Е.М. Струниной, Т.А Ткаченко О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой и др. Авторы общепринятых в логопедии методик по формированию связной речи опираются на теорию П.Я.Гальперина [6] о поэтапном формировании умственных действий и считают целесообразным использование вспомогательных средств различной сложности. Методика диагностики навыков связного речи у дошкольников О.А. Безруковой, О.Н. Коненковой формируется в процессе совокупного анализа понимания и самостоятельного

продуцирования/репродуцирования текста повествовательного характера согласно предложенного сюжета. Данная методика состоит из следующих заданий:

- 1) Послушай рассказ и ответь на вопросы.
- 2) Разложи иллюстрации в необходимом логическом порядке, так, чтобы получился рассказ. Иллюстрации предлагаются вперемешку.
- 3) Составь рассказ по данным иллюстрациям.
- 4) Послушай рассказ, а также повтори его, как запомнил [4].

Методика диагностики связной речи у детей старшего дошкольного возраста О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной включает в себя:

- а) задания, направленные на анализ литературного текста с позиций связности (понимание темы, структуры);
- б) задания на придумывание рассказа;
- в) задания на придумывание рассказа по серии сюжетных иллюстраций [51].

В целях комплексного изучения связной речи детей применяется методика В.П. Глухова. Данная методика состоит из следующих заданий:- составление предложений по отдельным ситуационным иллюстрациям;

- составление предложения по трем иллюстрациям, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки либо короткого рассказа);
- составление рассказа по иллюстрации либо серии сюжетных иллюстрациям;
- сочинение рассказа на базе личного опыта;
- составление рассказа-описания. С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка программа исследования может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества:
- окончание рассказа по заданному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему [12].

Методика исследования связной речи по Т.А. Ткаченко

предусматривает проведение при помощи наглядного материала. В ходе исследования уровня связной речи применяются такие приемы как:

- пересказ (с опорой на готовый сюжет и предложенный авторский вербальный материал);
- рассказ по сюжетной иллюстрации либо серии сюжетных иллюстраций (нет опоры на готовый сюжет и вербальный материал);
- рассказ-описание либо рассказ из личного опыта (нет опоры на готовый сюжет, но в ходе предварительной беседы намечается речевой план, к примеру, какая это игрушка, какого цвета, размера, формы, как в нее можно играть; либо где ты был, какая была погода, что ты увидел, что тебе понравилось на прогулке и др.).

При выборе наглядного материала необходимо учитывать возрастные особенности дошкольников, их вербальные способности, конкретность, понятность, точность сюжета, яркость предложенных иллюстраций либо предметов.

По результатам этой диагностики составляется оценочный «профиль» связной речи. Такой «профиль» наглядно демонстрирует, в каких видах развернутых высказываний у ребенка обнаруживаются большие сложности и на что можно опираться в процессе дальнейшей логопедической работы. «Профиль» удобно применять в динамических наблюдениях [5].

В работе по Р.И. Лалаевой «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» рассмотрена методика изучения связной речи у детей дошкольного возраста:

1. Составление рассказа с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в ходе диалога:
  - с опорой на серию сюжетных иллюстраций;
  - с опорой на сюжетную иллюстрацию.
2. Составление внутренней программы и рассказа по серии сюжетных иллюстраций без предварительной отработки
3. Составление рассказа по сюжетной иллюстрации.

#### 4. Изучение пересказа:

- пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных иллюстраций;
- пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных иллюстраций;
- пересказ текста с опорой на сюжетную к иллюстраций;
- пересказ текста без опоры на наглядность.

#### 5. Изучение самостоятельного рассказа.

Рассказ оценивается с учетом: соответствия его изображаемой ситуации (наличие искажений, добавлений); целостности (наличие всех смысловых звеньев, верная их последовательность); полноты пересказа (наличие пропусков); характера языкового оформления (грамматическая правильность предложений, наличие связующих элементов между предложениями); способа осуществления задания (самостоятельно либо при помощи экспериментатора) [28].

В.К. Воробьева предлагает связную речь исследовать по четырем блокам.

Первый блок серии нацелен на исследование репродуктивных способностей речи детей и состоит из двух заданий: пересказать текст как можно подробнее; пересказать этот же текст, но кратко. В качестве экспериментального материала следует применять тексты рассказов, рассчитанные на возраст испытуемого и подвергнутые адаптации в плане сокращения их объема.

Второй блок диагностических заданий нацелен на исследование продуктивных вербальных способностей детей: способность самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам; способность осуществить найденную программу в цельное связное сообщение. Данная серия состоит из двух заданий. В первом задании дошкольникам предлагают самостоятельно разложить серию сюжетных иллюстраций в последовательности логического развития

события. Второе задание нацеливает детей на составление рассказа по найденной программе.

Третий блок заданий нацелен на исследование особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности смысловых и лексико-синтаксических элементов высказывания. Она состоит из трех видов заданий:

- составление продолжения рассказа по прочитанному зачину;
- придумывание сюжета и составление рассказа по предметным иллюстрациям, которые дети должны отобрать из общего банка предметных иллюстраций;
- самостоятельное нахождение темы и ее осуществления в рассказах.

Четвертый блок заданий нацелен на выявление состояния ориентировочной деятельности, так как ориентировка в правилах генерации текста предваряет создание связного монологического высказывания. Ориентировочная деятельность выражается в способности вычленять всеобщие, свойственные признаки, присущие организации именно данной языковой единицы. Решение вопроса о состоянии ориентировочной деятельности детей с ОНР необходимо для исследования структуры речевого недоразвития, в особенности, для выяснения явления воздействия нарушения речи на развитие познавательной сферы и уровня развития аналитических возможностей детей [8].

Индивидуальное исследование самостоятельной устной речи старших дошкольников О.Б. Иншаковой состоит из шести заданий:

1. Составление предложения по иллюстрациям.
2. Составление рассказа по иллюстрации.
3. Составление рассказа по серии иллюстраций.
4. Составление рассказа по опорным словам и предложениям на базе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.
5. Составление пересказа текста.

6. Составление самостоятельного рассказа о каком-либо событии либо празднике [21].

Методика исследования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР третьего уровня, которую предложили И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева составляет три вида заданий:

1. Определение максимального объема используемых ребенком предложений и наличие элементов построения сложного предложения.
2. Составление рассказа по серии сюжетных иллюстраций.
3. Прослушивание сказки либо рассказа (знакомого, потом не знакомого), ответы на вопросы по тексту и его пересказ [19].

При исследовании связной речи предлагается применять различные задания, к примеру, рассказ от 1-го лица, подбор эпитетов к конкретным словам, пересказ текста с изменением времени совершаемых действий, образование сравнительной степени имени прилагательных, образование уменьшительной формы и т. д. [54].

Т.Б. Филичева называет основной задачей логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи - научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет важное значение для обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

Работа по развитию связной речи ведется по следующим направлениям: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивание стихотворений; отгадывание загадок [9].

Обучение рассказыванию. На начальном этапе предлагаются небольшие самостоятельные рассказы детей, связанные со знакомой наглядной ситуацией. Затем задания усложняются, при этом дети должны запомнить и совершить большее число действий, в последующем ребенку необходимо точно рассказать о последовательности их выполнения.

Рассказы - описания. Дети учатся различным видам рассказов-описаний. При этом проводится предваряющая работа по сравнению предметов. Сравнение активизирует мысль детей, направляет внимание на отличительные и сходные признаки предметов, способствует повышению речевой активности. Навык описания предметов закрепляется в ходе выполнения продуктивных видов деятельности (лепка, рисование, конструирование).

А.М. Бородич в своих работах по развитию связной речи говорит о том, что развитие связной речи - одна из главных задач, причем монологическая речь сложнее в психологическом и лингвистическом отношении. Для того, чтобы она была понятна слушателям, в ней должны использоваться полные распространенные предложения, наиболее точный словарь. В связи с этим ребенку необходимо овладение двумя формами монологической речи: пересказом и рассказом.

Л.Н. Ефименкова предлагает систематизированные приемы работы по развитию речи у детей с общим недоразвитием речи. Коррекционную работу Л.Н. Ефименкова предлагает проводить в три этапа: развитие словаря, фразовой речи и подготовка к связному высказыванию. При работе по формированию связной речи дети определяют понятие о слове и его связи в предложении, также предлагается обучение сначала подробному, а в последующем выборочному и затем творческому пересказу. Завершающим этапом работы над связной речью является работа над обучением составлению рассказа на основе личного опыта.

Поэтапное развитие связной речи в своих работах также предлагает В.П. Глухов. Поэтапность состоит в составлении высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа описания, рассказывание с элементами творчества.

По мнению М.М.Кольцовой в качестве коррекционной работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста можно использовать сказки самостоятельно сочиненные детьми. Она считает, что

такие сказки, являются сплавом того, что они выучили, слышали ранее, что видят сейчас. Сочинение сказок детьми активизирует у них мышление, воображение, речевую деятельность детей. При этом реализуются художественно-образные впечатления, полученные в процессе подготовки к рассказыванию.

Другим не менее важным видом работы является драматизация, инсценировка сочиненных сказок, участие в которой активизирует словарь детей по определенной теме, развивает творческую фантазию. При этом развивается просодическая сторона речи, раскрепощается личность ребенка, дети обогащаются эмоционально. Работа над сказкой продолжается дома – родители активно включаются в процесс, используя карточки - задания с текстами литературных произведений, что помогает закрепить изучаемый материал.

Предлагаемые приемы способствуют повышению уровня речевого развития детей, способствует формированию у них интереса к русскому языку как к учебному предмету. Речь детей становится более осознанной, более произвольной.

Н.А. Чевелева предлагает систему исправления речи у заикающихся в процессе ручной деятельности. Автор выделяет четыре периода последовательных логопедических занятий:

- 1) сопровождающей речи;
- 2) завершающей речи,
- 3) предварительной речи,
- 4) закрепления навыков самостоятельной речи.

Занятия по исправлению речи детей в процессе ручного труда Н.А. Чевелева считает возможным проводить такую работу на логопедических пунктах.

Развивается умение детей пользоваться речью вне наглядной опоры. Дети учатся планировать свою работу, заранее называют и объясняют каждое действие, которое им еще предстоит сделать. Усложняется

фразовая речь: дети учатся произносить несколько связанных по смыслу фраз, пользоваться фразами сложной конструкции, самостоятельно строить рассказ. От них требуется умение логически мыслить, последовательно и грамматически правильно излагать свою мысль, употреблять слова в их точном значении.

Дети рассказывают о процессе изготовления той или иной поделки, задают вопросы, отвечают на вопросы, высказываются по собственному желанию и т.д.

Таким образом, в методике, предложенной Н.А. Чевелевой, реализован принцип последовательного усложнения речевых упражнений в процессе одного из видов деятельности ребенка-дошкольника. Автором методически обоснованы и описаны этапы этой последовательной работы.

Т. А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с общим недоразвитием речи использует вспомогательные средства, такие, как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания. В результате планируется следующий порядок работы:

- 1) пересказ рассказа по наглядному действию;
- 2) пересказ по следам наглядного действия;
- 3) пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- 4) пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- 5) пересказ рассказа по сюжетной картине;
- 6) рассказ по сюжетной картине.

Применение этой системы позволяет формировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями. Составление рассказов по картине относится к рассказыванию с иллюстративным материалом. Для обучения детей рассказыванию используются различные предметные и сюжетные картины.

В работах М.М.Кониной выделяются следующие виды занятий по обучению детей рассказыванию по картине:

- 1) составление описательного рассказа по предметной картине;
- 2) составление описательного рассказа по сюжетной картине;
- 3) придумывание повествовательного рассказа по сюжетной картине;
- 4) составление рассказа по последовательной сюжетной серии картинок;
- 5) составление описательного рассказа по пейзажной картине и натюрморту.

Использование наглядности на занятиях с детьми облегчает процесс становления связной речи. Многие исследователи, занимающиеся проблемой развития связной монологической речи предлагают использовать опоры в виде сюжетных картинок. При этом очень важно, чтобы все элементы на схеме, рисунке были расположены в нужной для развернутого высказывания последовательности.

В зарубежной практике коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья активно применяется метод видеомоделирования. Видеомоделирование – это создание коротких видео, на которых демонстрируется сам ребенок, снятый в процессе определенной деятельности. После, в работе с данным ребенком видеосюжеты используются в качестве наглядных опор и моделей. Этот подход имеет широкое применение в работе с детьми разных возрастов и способностей.

Метод видеомоделирования способствует независимому функционированию, и может быть направлен на многочисленные цели ребенка, включая поведенческие, самопомощь, общение и социальные цели. Метод видеомоделирования, активизируя наглядно - чувственное восприятие, обеспечивает более легкое и прочное усвоение знаний в их образно - понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, существенно влияет на формирование мировоззрения, стимулирует развитие абстрактно - логического мышления. Использование данного

метода создает благоприятные условия для повышения эффективности всего коррекционно - педагогического процесса.

Таким образом, многие исследователи подчеркивают важность работы по развития связной монологической речи (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, Л.П. Федоренко и др.) В ходе целенаправленного обучения дети овладевают языковыми средствами и речевыми навыками, на основе которых возможно построение связных развернутых высказываний. Большое внимание уделяется формированию языковых (прежде всего, грамматических) обобщений и практическому усвоению (по образцу, наглядной опоре) лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций. У детей формируются представления об основных принципах построения связного сообщения: адекватность содержания, последовательность изложения, отражение причинно-следственной взаимосвязи событий и др.

Значительное место отводится работе над пересказом, с постепенным усложнением структуры и языкового материала текста. Дети овладевают навыками составления рассказа по наглядной опоре, рассказа по аналогии, то есть тех видов монологических высказываний, которые наряду с пересказом составляют основу овладения знаниями в период начального обучения в школе.

Проанализировав теоретические сведения об особенностях развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в работах различных авторов, мы установили следующее:

Развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития дошкольников. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения. К концу дошкольного возраста связная речь детей достигает довольно высокого уровня. Детям становятся доступны практически все

виды связных высказываний. Кроме того, к концу дошкольного возраста при определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различие звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Ведущий признак ОНР – позднее начало речи, маленький словарный запас, дефекты произношения. Все проявления общего недоразвития речи указывают на нарушение всех компонентов речевой деятельности. В работах разных авторов выявлены особенности речевого развития при ОНР на основе применения различных критериев: физиологических, клинических, психологических и др. Успехи в изучении общего недоразвития речи достигнуты благодаря тому, что исследователи в своей деятельности стали широко опираться на методологию комплексного подхода.

Таким образом, теоретическое исследование проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР позволило выявить особенности коррекционной работы и рассмотреть подходы к работе по формированию связной речи.

Каждый вид обучения рассказыванию, как метод развития связной монологической речи детей имеет свои особенности, конкретную структуру учебных занятий и методические приемы. Согласно теме нашего исследования, остановимся на подробном изучении метода развития связной речи с использованием видеомоделирования.

Методические аспекты данного вида занятий будут нами подробно описаны в третьей главе нашего исследования, которая посвящена особенностям коррекционной работы по развитию связной монологической

речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР с помощью видеомоделирования.

## Выводы по главе 1

Таким образом, в результате анализа литературы, можно сделать следующие выводы: Связная речь – форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень не только речевого, но и умственного развития ребенка. Развитие связной речи является центральной задачей речевого развития дошкольников. Развитие связной речи имеет большое значение для формирования личности ребенка, его социализации, во многом определяет успешность на начальном этапе обучения в школе.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

Связная речь является сложнейшей формой речи индивида. Порядок появления вербального высказывания сложен и требует достаточно развитой познавательной сферы. Ребенок усваивает ее не сразу, а в определенной последовательности.

С 5 — 6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение каких-либо фактов действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения.

Под общим недоразвитием речи понимаются разные сложнейшие нарушения речи, при которых страдает развитие всех сторон речи: фонетического компонента (фонетики) и смыслового компонента (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте. Грубые расстройства в развитии устной речи в последующем могут вызвать расстройства письменной речи - дисграфии, и нарушения чтения - дислексии. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается ряд особенностей в овладении связной монологической речью. Типичными, для детей данной категории ошибками, являются:

- «застывание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов; нарушения логической последовательности,
- пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;
- испытывают трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Общепринятыми считают следующие виды работ по развитию связной монологической речи :

- составление высказываний по наглядному восприятию,
- воспроизведение прослушанного текста,
- составление рассказа-описания,
- рассказывание с элементами творчества.

Нами были проанализированы методики диагностики связной монологической речи у дошкольников следующих авторов: О.А. Безруковой, О.Н. Коненковой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, Е.М. Струниной, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой, Т.Б. Филичевой и других.

Также нами был проведен сравнительный анализ методик развития связной монологической речи различных авторов: Г.В. Чиркиной, Л.Е. Ефименковой, Е.Б. Струниной, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Н.С.

Жуковой, В.П. Глухова, В.К.Воробьевой, Т.А. Фотековой, Н.А. Чевелевой, Н.В. Нищевой, Л.В.Лопатиной и других.

Многие авторы предлагают свои методики и указывают на необходимость использования различных видов наглядных опор: ручной деятельности, предметно - схематических моделей, а также видеомоделирования.

Так как разработок, использующих эти подходы комплексно очень мало, то наш взгляд, наиболее целесообразно использовать малоизученный и достаточно перспективный метод видеомоделирования для развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, теоретическое исследование проблемы развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволило выявить особенности коррекционной работы, рассмотреть подходы к работе по её развитию, и определить методику для развития связной монологической речи в ходе исследования.

## **ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Цель констатирующего эксперимента - выявить особенности и уровни сформированности связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился в ноябре 2019 года на базе дошкольного подразделения муниципального казенного общеобразовательного учреждения Тагарская средняя общеобразовательная школа. В дошкольном подразделении МКОУ Тагарская СОШ функционируют 6 групп для воспитанников дошкольного возраста комбинированной и общеразвивающей направленности. На обучение по адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи воспитанники зачисляются с согласия родителей после прохождения ПМПК и получения соответствующего заключения. В группах комбинированной направленности реализуется адаптированная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 дошкольников старшей группы (70% - мальчики, 30%- девочки). При комплектовании группы учитывались несколько факторов:

- 1 - возраст (5-6 лет)
- 2 - обучение по АОП ДО детей с ТНР.

Данные об участниках эксперимента были получены с помощью изучения медицинской и психолого - педагогической документации, бесед с родителями и педагогами, наблюдений за детьми. У 80% (8 детей) - общее недоразвитие речи третьего уровня, у 20%(2 детей) - общее недоразвитие речи второго уровня; при этом у 100% (10 детей) - дизартрия. Сбор анамнеза показал различные отклонения в перинатальный период у

80% (8 детей) участников эксперимента. Осложнения психопатологическими и неврологическими синдромами подтверждены неврологом у 50% (5 детей): из них у 30% (3 детей) цереброастенический синдром, у 20% (2 детей) - синдром двигательных расстройств.

Со стороны психических процессов отмечаются следующие особенности: у 60% (6 детей) испытуемых снижено произвольное внимание, проявляются трудности в планировании своих действий. У 30% (3 детей) заметно снижена слуховая память, им необходимо больше времени для запоминания, многоступенчатые инструкции требуют повторения. У 40% (4 детей) скорость мышления замедлена, в основном из-за недостатков знаний и нарушения самоорганизации.

У 100% (10 детей) отмечаются нарушения как общей, так и мелкой моторики.

Необходимо отметить, что у всех участников эксперимента нет нарушений слуха или зрения.

При проведении констатирующего эксперимента использовались общепринятые в логопедии методы и приемы обследования связной монологической речи (представленные в работах О.Е. Грибовой, В. П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Г.В.Чиркиной, Т.Б.Филичевой, Т. А. Фотековой и др.).

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 серии по 2 задания:

- 1 серия - Пересказ
- 2 серия - Составление рассказа по серии сюжетных картинок
- 3 серия - Сочинение рассказа на основе личного опыта.

По каждому заданию оценивание проводилось по бальной системе - использовалась бальная оценка на основе оценки, предложенной Т.А.Фотековой, и включало три критерия:

- Критерий смысловой целостности
- Критерий лексико - грамматического оформления
- Критерий самостоятельности выполнения.

1 серия -пересказ.

Цель: Выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Процедура обследования: Текст произведения прочитывается дважды: первое прочтение с установкой на обсуждение, затем обсуждение по наводящим вопросам, повторное прочтение с установкой на пересказ.

Речевой материал: сказка "Заяц и зайчишка" (по Е.А.Стребелевой,) адаптированный рассказ - "На горке" (по Н. Носову) - приложение А.

Оценка:

а). Критерий смысловой целостности:

3 балла — воспроизведены все смысловые звенья;

2 балла — смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями;

1 балл — пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации;

0 баллов — задание не выполнено

б). Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

3 балла — пересказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм;

2 балла — пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слова, отдельные словесные замены;

1 балл — отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование грамматических средств;

0 баллов — пересказ не доступен

в). Критерий самостоятельности выполнения задания:

3 баллов — самостоятельный пересказ после первого предъявления;

2 балла — пересказ после минимальной помощи (1—2 вопроса);

1 балл — пересказ по вопросам;

0 баллов — пересказ даже по вопросам не доступен.

## 2 серия - Составление рассказа по серии сюжетных картинок

Цель: Выявить возможности детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов.

Процедура обследования: Ребенку предлагается рассмотреть картинки, разложить их по порядку и составить по ним рассказ. Составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки с объяснением значения отдельных деталей.

Стимульный материал: сюжетные картинки Н.Радлова "Что случилось?", "Неудачное плавание" - приложение Б.

Оценка:

а). Критерий смысловой целостности:

3 балла — рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2 балла — допущено незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев;

1 балл — выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла или рассказ не завершен;

0 баллов — отсутствует описание ситуации.

б). Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

3 балла — рассказ оформлен грамматически правильно, с адекватным использованием лексических средств;

2 балла — рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление;

1 балл — встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены; неадекватное использование лексических средств;

0 баллов — рассказ не оформлен.

в). Критерий самостоятельности выполнения задания:

3 балла — самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;

2 балла — картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;

1 балл — раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам;

0 баллов — невыполнение задания даже при наличии помощи.

3 серия - Сочинение рассказа на основе личного опыта.

Цель: Выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Процедура обследования: Ребенку предлагается составить рассказ на основе личного опыта "Как ты провел выходные", "Чем вы занимались на прогулке?". Дается примерный план рассказа: - с кем ты был, чем занимались, в какие игры играли, какое твое любимое занятие, что больше всего понравилось. Дается установка на развернутый рассказ.

Стимульный материал: отсутствует

Оценка:

а). Критерий смысловой целостности:

3 балла — рассказ соответствует ситуации, воспроизведены все основные смысловые звенья;

2 балла — незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей или отсутствие связующих звеньев;

1 балл — рассказ неполный, существенное искажение смысла или включение посторонней информации;

0 баллов — отсутствует описание ситуации.

б). Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

3 балла — рассказ составлен без нарушения лексических и грамматических норм

2 балла — рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления

1 балл — встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены; неадекватное использование лексических средств;

0 баллов — рассказ не оформлен.

в). Критерий самостоятельности выполнения задания:

3 балла — рассказ составлен самостоятельно;

2 балла — рассказ составлен после минимальной помощи (1-2 вопроса)

1 балл — составление рассказа по вопросам;

0 баллов — невозможность составления связного рассказа даже по вопросам

Авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования, в подборе стимульного и речевого материала, адаптации речевого материала (текста рассказа "На горке"); в адаптации авторской оценки к особенностям контингента детей и задачам эксперимента.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ особенностей связной монологической речи у рассматриваемой категории детей по каждой серии и по каждому критерию.

Таким образом, по каждой серии заданий нами условно выделено четыре уровня успешности:

- выше среднего - 15-18 баллов
- средний - 11-14 баллов
- ниже среднего - 7-10баллов
- низкий - 0-6 балла

Результаты первой серии, направленной на выявление умения воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст представлены в таблице 1 (приложение В) и гистограмме ( рисунок 1).

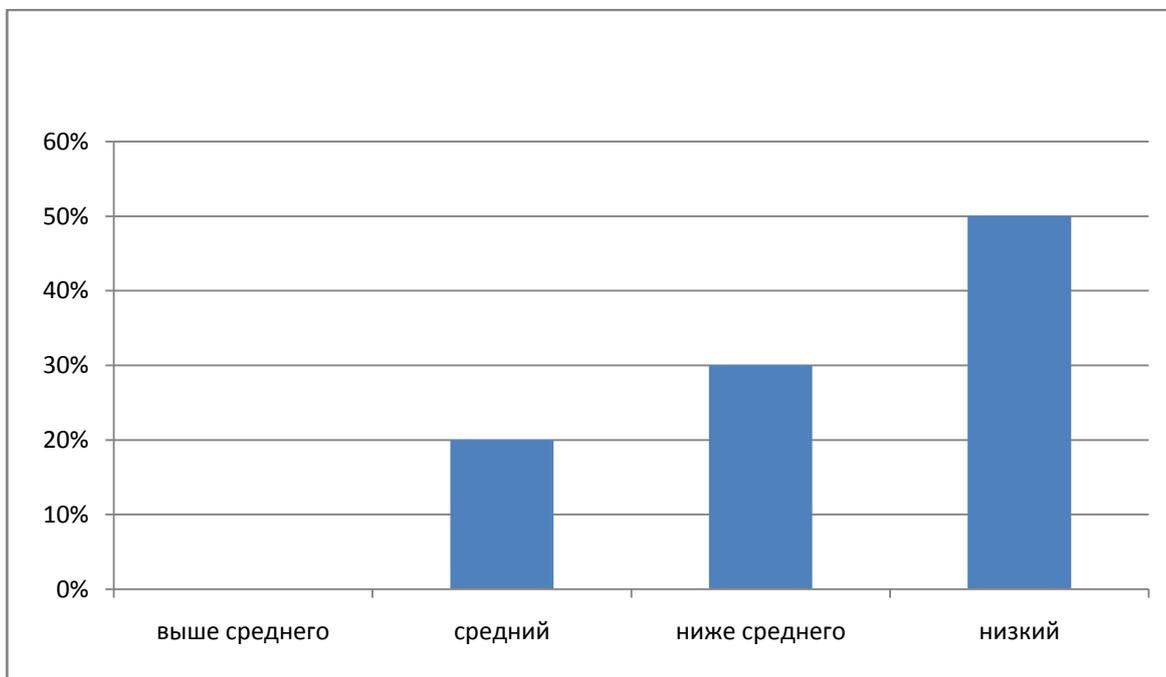


Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст (%).

Как видно из гистограммы ни один из участников эксперимента не набрал уровень выше среднего. Средний уровень продемонстрировали 20% (2 ребенка), у 30% (3 детей) уровень ниже среднего. Большинство участников эксперимента 50% (5 детей) продемонстрировали низкий уровень.

Для определения качественных подсчетов нами определены уровни успешности по каждому критерию. Для этого сумму баллов за серию мы суммировали и делили на количество заданий, десятые доли в подсчете не учитывались.

Таким образом выделены следующие уровни успешности по критериям оценивания:

- 3 балла - выше среднего

- 2 балла - средний
- 1 балл - ниже среднего
- 0 баллов - низкий

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что по критерию смысловой ценности ни один из участников эксперимента не набрал уровень выше среднего. 50% (5 детей) показали средний уровень, незначительно сокращая рассказ. Уровень ниже среднего у 30% (3 детей) - имеются значительные сокращения смысловых звеньев, искажение ситуации. Например пересказ Марка: "Хотели они покататься на горке, но она была скользкая. Потом все пошли домой, а мальчик хотел покататься на горке. Хотел посыпать горку песком, потом нельзя покататься. Потом уже сделали ступеньки. Потом уже все катаются!". 20% (2 человека) с заданием не справились. По кажем это на примере беседы с Ваней:

Л. - О ком была сказка?

В. - Про лису.

Пауза, ммм, пауза, еще один ответ:

В.- Зайчики были.

Л.- Что они делали в сказке?

В.- похвалила и посекулала

Пауза.

Л.- Куда зайчики ходили?

В.- похвалила и посекулала .

На дальнейшие вопросы Ваня ответ также не дал.

По лексико - грамматическому оформлению высказывания уровень выше среднего не продемонстрировал никто 0% (0 детей). Средний уровень продемонстрировали только 20% (2 ребенка). Дети затруднялись в подборе слов, делали частые паузы в рассказе. У большинства участников эксперимента - 60% (6 детей) наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления - их уровень лексико -

грамматического оформления ниже среднего. Из пересказов Кирилла "Они пошли лес и встретил лису...". "Он смотрел окна, когда они ушли, пошёл ,хотел кататься горке, она скользкая..." 20% (2 ребенка) показали низкий уровень. Их пересказ состоит из односложных ответов на вопросы логопеда.

По критерию самостоятельности уровень выше среднего не достиг ни один ребенок. Средний уровень самостоятельности выполнения задания только у 10% (1 ребенка). У 70% (7 детей) уровень ниже среднего. Они смогли пересказать только с помощью наводящих вопросов. А у 20% (2 детей) низкий уровень, т. е. они не смогли пересказать текст даже по вопросам. Сравнивая результаты заданий в первой серии, мы видим, что по критерию самостоятельности результат выше при выполнении второго задания. Это объясняется тем, что второй рассказ ближе к собственным впечатлениям детей.

Результаты второй серии, направленной на выявление возможности детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов - эпизодов, представлены в таблице (приложение Г) и гистограмме (рисунок 2).

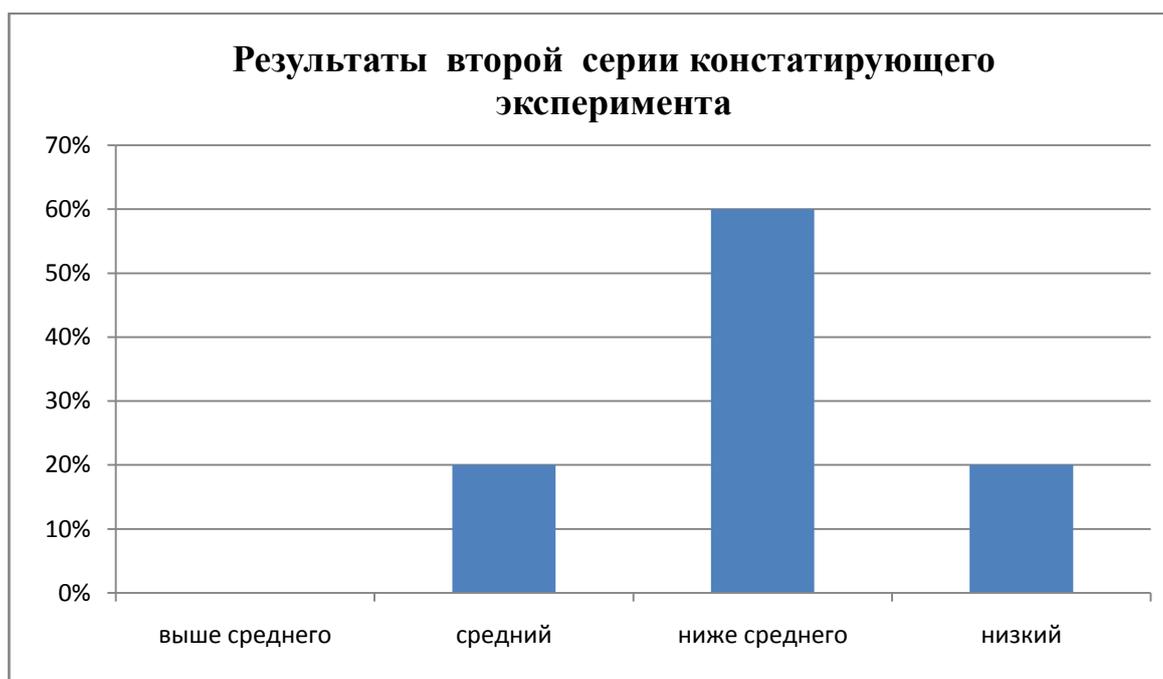


Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности умения составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов - эпизодов (%).

Проведя количественный анализ, можно сказать о том, что ни один участник эксперимента 0% (0 детей) не показал уровень умения выше среднего. Средний уровень продемонстрировали 20% (2 детей). Уровень ниже среднего у большинства участников - 60% (6 детей). Низкий уровень у 20% (2 детей).

По смысловому критерию ни один из участников 0% (0 детей) не продемонстрировал уровень выше среднего. Но и низкого уровня нет ни у кого 0% (0 детей). Средний уровень у 60% (6 детей) - рассказ соответствовал ситуации, но были допущены незначительные ошибки в воспроизведении причинно - следственных связей или отсутствовали связующие звенья. У 40% (4 детей) уровень смысловой целостности ниже среднего - наблюдалось искажение смысла, или выпадение смысловых звеньев. Например, рассказ Миши: "Ёзик посел в лес. Потом ёзику плохо было. Он поставил косынку. Потом большой гиб выластил. А там косынка осталась, не смог достать".

По лексико - грамматическому оформлению уровень выше среднего не продемонстрировал ни один участник эксперимента - 0% (0 детей). Средний уровень у 30% (3 детей) - дети неточно употребляют слова или неправильно подбирают синонимы. Например рассказ Даши : "Ёжик пошёл в лес и поставил узелок на гиб. Спал под листиком и палка у него под листиком. А пошёл дождь и позакапал ёжика. Гиб выос и длинный стал. Ёжик поснулся и увидел, что он не успел достать узелок". Уровень ниже среднего у 50% (5 детей). У детей встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены.

Это можно продемонстрировать на примере рассказа Кости: "Утки подружились с зайчиком и покатались. Утки покатали зайцев. Заяц прыгает воды, а утки разбегаются" .

Низкий уровень у 20% (2 детей), эти дети не смогли оформить рассказ. Из ответа Димы: "Зайчик и гуси. Они плавают. Качается на гусях. Упал гусями".

По критерию самостоятельности получен следующий результат: большинство детей - 60% продемонстрировали средний уровень. Они самостоятельно разложили картинки и составили рассказ со стимулирующей помощью. У 40% (4 детей) уровень ниже среднего - для раскладывания картинок и составления рассказа им нужны наводящие вопросы.

Результаты 3 серии эксперимента, направленной на определение сформированности владения связной монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений представлены в таблице(приложение Д) и гистограмме (рисунок 3).

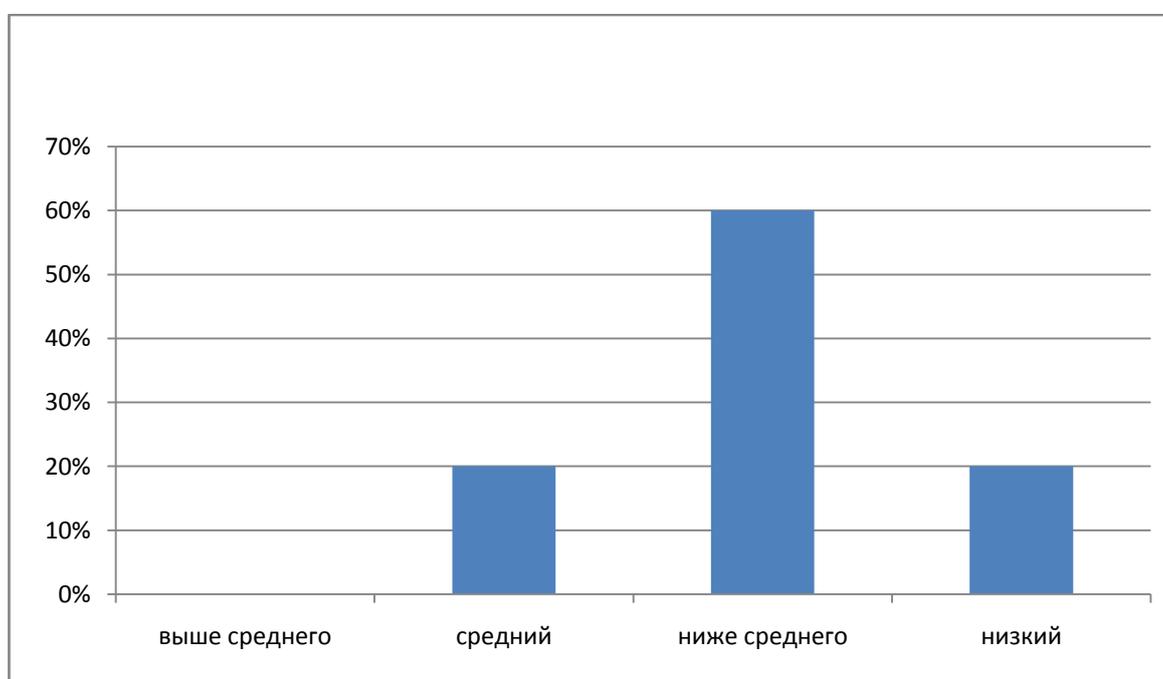


Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности владения связной монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений (%).

По результатам третьей серии ни один участник констатирующего эксперимента не продемонстрировал уровень выше среднего, средний уровень показали 20% (2 ребенка), уровень ниже среднего у 60% (6 детей), низкий уровень у 20% (2 детей).

Проводя качественный анализ мы видим, что наиболее высокие результаты дети продемонстрировали по критерию самостоятельности выполнения заданий.

Средний уровень успешности у 60% (6 детей) - эти дети справились с выполнением задания после минимальной помощи. 40% (4 ребенка) продемонстрировали уровень ниже среднего, то есть смогли составить рассказ только по вопросам логопеда. Низкий уровень самостоятельности - невозможность составления рассказа - не выявлен ни у одного участника эксперимента.

По критерию смысловой целостности участники эксперимента разделились на две группы: 50% (5 детей) - средний уровень, 50% (5 детей) - уровень ниже среднего. Дети со средним уровнем смогли составить рассказ на основе личного опыта с незначительными искажениями ситуации. У детей с уровнем ниже среднего в рассказе встречаются включения посторонней информации. Например рассказ Олега о прогулке: " Я качался, катался на горке, люблю копать снег и замка строить, снеговика играть, а падать в снег, хотя снег холодный и можно заболеть. Я болею и мне мама дает сладкие пить... лекарство...". Детей с уровнем выше среднего и низким уровнем смысловой целостности не выявлено.

По критерию лексико - грамматического оформления высказывания уровень выше среднего не продемонстрировал ни один участник эксперимента.

Средний уровень у 20% (2 детей) - у них наблюдается стереотипность оформления высказывания. Аграмматизмы встречаются у 60% (6 детей) - у них уровень успешности ниже среднего. Пример аграмматизмов ярко представлен в предыдущем абзаце. Также встречались выражения:

"Санками кататься, играли хоккеем, играли снежками и т.д. "Еще у 20% (2детей) низкий уровень успешности. Их рассказ состоит из простых аграмматичных фраз, например: "Качатся качели, бегать, играть, кататься санками и т.д."

Также нами сопоставлены результаты констатирующего эксперимента по каждому критерию оценивания.

Результаты экспериментальной группы по критерию смысловой целостности представлены в гистограмме (рисунок 4).

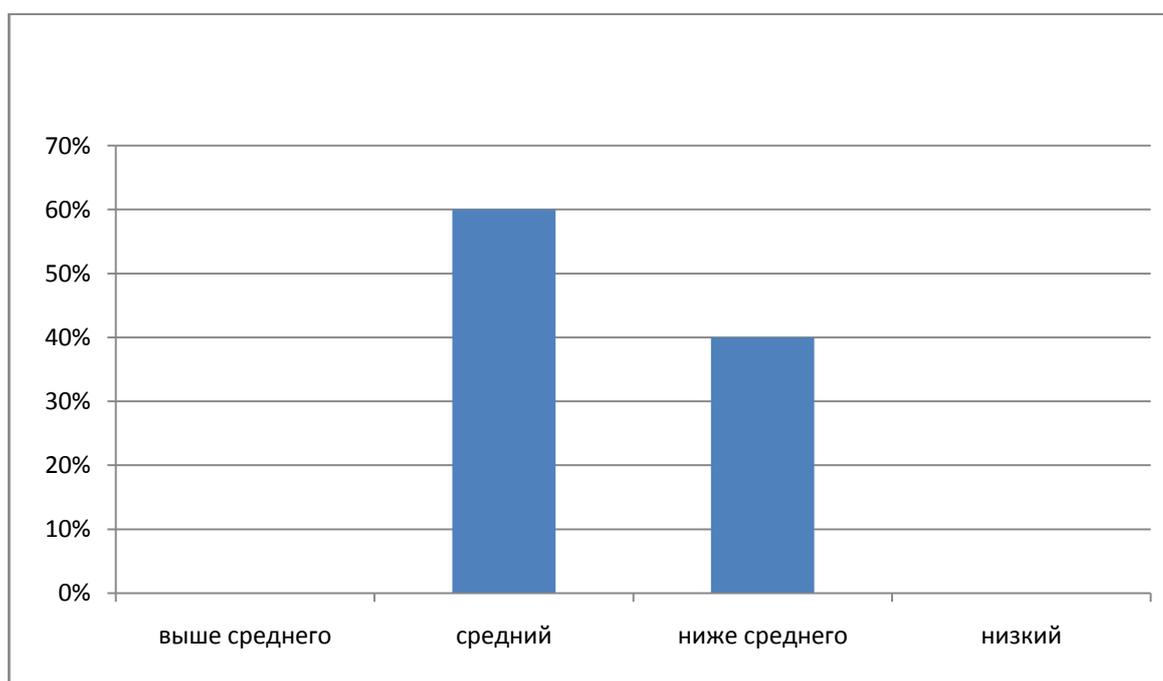


Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности смысловой целостности (%).

Из гистограммы видно, что более 60% детей продемонстрировали средний уровень успешности. У детей прослеживался интерес к тематике, рассказы соответствовали ситуации, но имели место незначительные сокращения или неточности в смысловых звеньях.

Уровень ниже среднего у 40% испытуемых. При выполнении заданий не все звенья воспроизведены правильно, имели место значительные сокращения или включение посторонней информации. В рассказах детей присутствует наречие потом, это помогает ребенку

передавать последовательность событий. Но некоторые дети используют его многократно, что говорит об ограниченности словарного запаса, неумения пользоваться разнообразными средствами связи между предложениями. Также у детей наблюдается большое количество пауз и повторов, что свидетельствует о синонимической бедности словаря, о слабых умениях построения сюжетной линии. Дети пользовались в основном простыми предложениями, не употребляя сложных конструкций.

Результаты экспериментальной группы по критерию лексико - грамматического оформления высказывания представлены в гистограмме (рисунок 5).

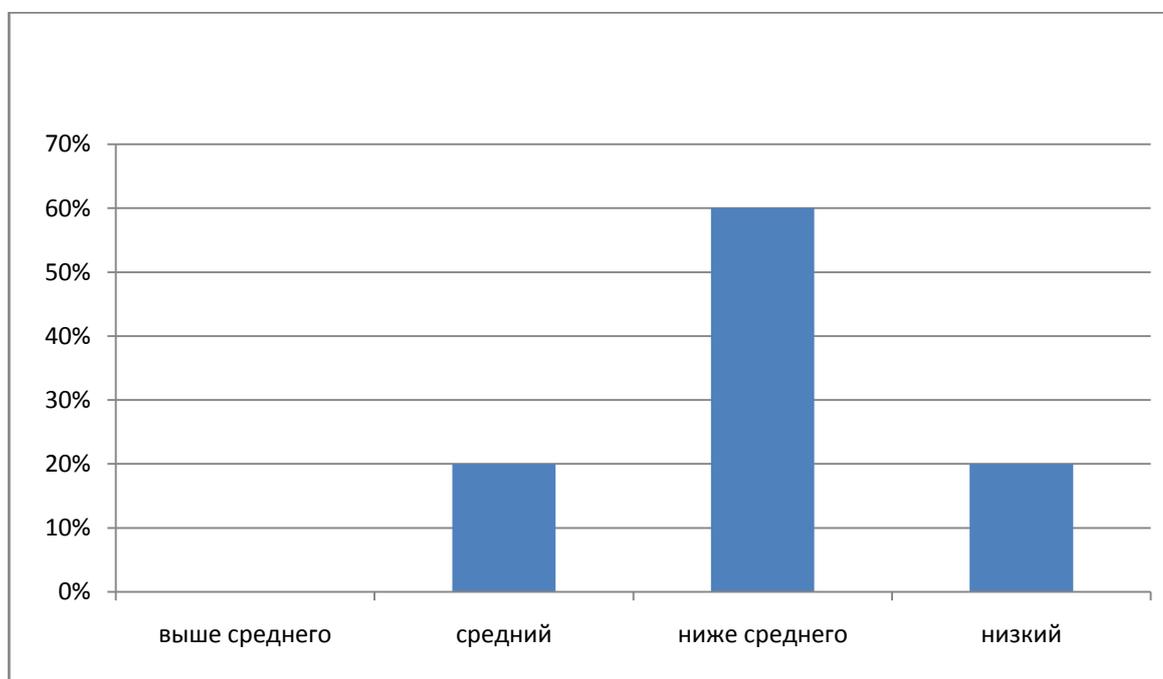


Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности лексико - грамматического оформления высказывания(%).

Как видно из гистограммы ни один из участников эксперимента не смог оформить ответы грамматически правильно и не показал уровень успешности выше среднего. Только 20% (2 детей) смогли оформить ответы без аграмматизмов, но в их ответах наблюдались стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление. Аграмматизмы замечены у 60%(6 детей). Чаще всего

встречается несогласование слов в предложении, пропуск или замена предлогов. 20% (2 ребенка) - не смогли оформить рассказ правильно. Они отвечали аграмматичными фразами или перечисляли предметы и действия.

По критерию самостоятельности результаты можно увидеть в гистограмме (рисунок 6).

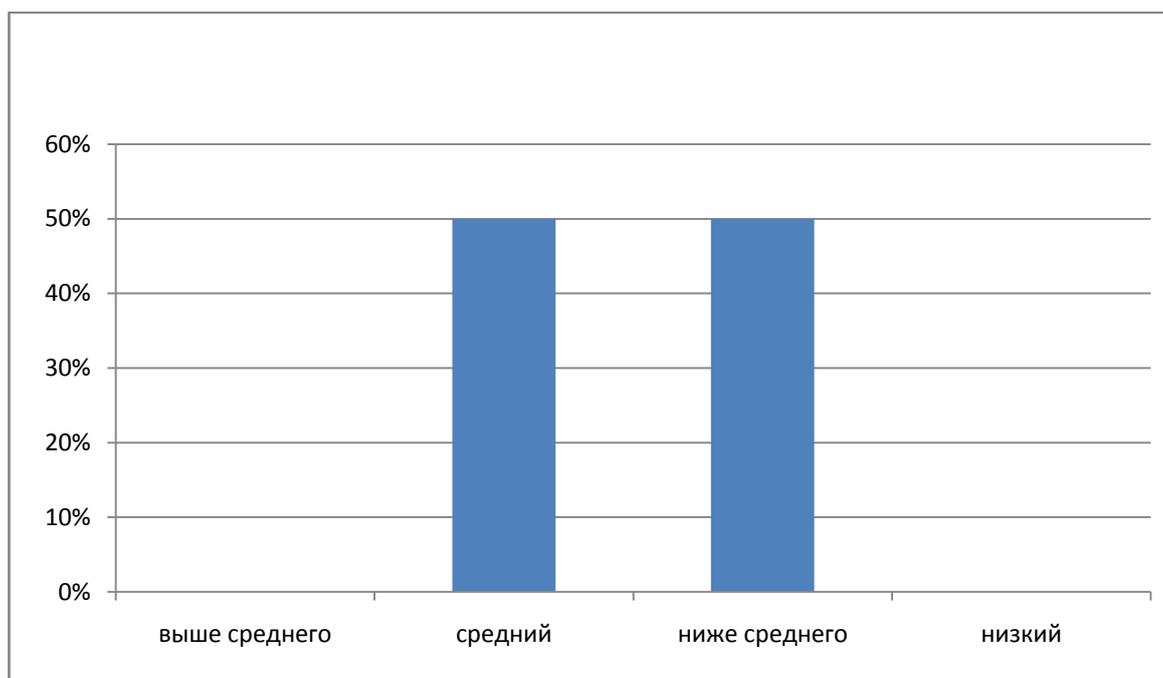


Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности самостоятельности выполнения задания (%).

Как видно из гистограммы 50% (5 детей) смогли выполнить задания после минимальной помощи. Ещё 50% (5 детям) потребовались наводящие вопросы, чтобы справиться с заданием.

Результаты сопоставления данных выполнения заданий по каждому критерию можно увидеть на гистограмме (рисунок 7).

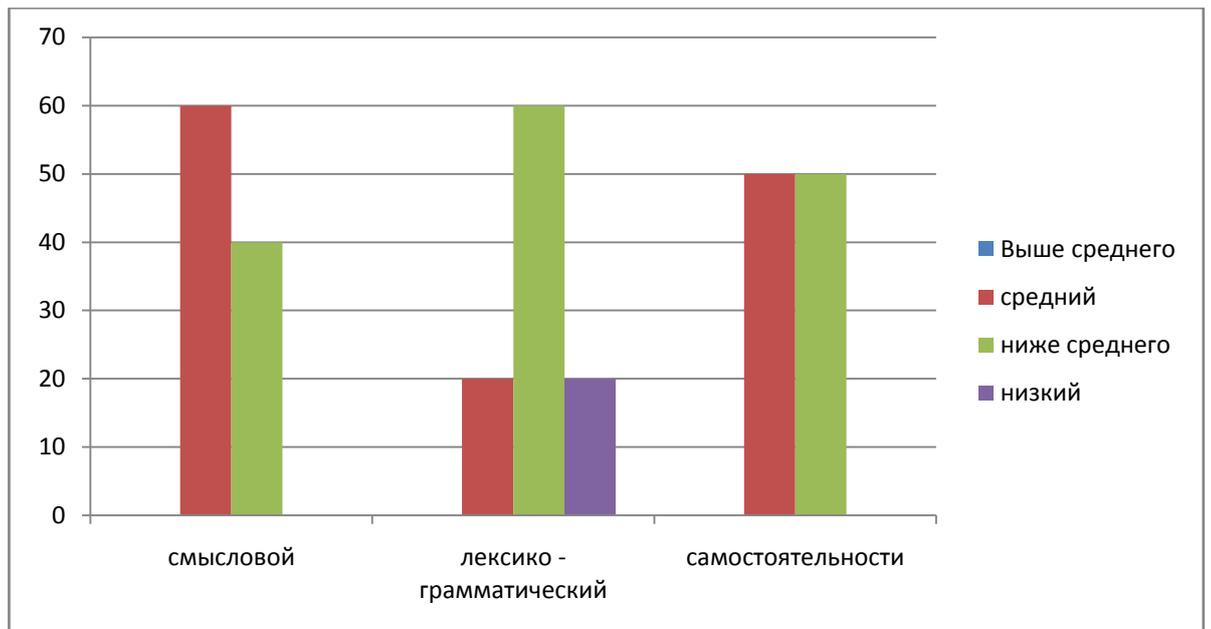


Рисунок 7. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности критериев оценивания (%).

Сопоставив результаты выполнения заданий по каждому критерию мы выяснили, что у участников эксперимента грубее нарушен критерий лексико - грамматического оформления высказывания. Как видно из гистограммы 60% находятся на уровне ниже среднего. Ещё по 20% на низком и на среднем. Относительно сформированы критерии смысловой целостности и самостоятельности. По критерию смысловой целостности 60% демонстрируют средний уровень, 40% - уровень ниже среднего. По критерию самостоятельности данные показывают по 50% среднего и ниже среднего уровней.

Нами сопоставлены результаты всех серий констатирующего эксперимента. Их можно увидеть в таблице 4 (приложение Е). Анализируя результаты по трем сериям, мы видим, что наиболее низкие показатели по первой серии - пересказ текста. По второй (составление рассказа по серии сюжетных картинок) и третьей (сочинение рассказа на основе личного опыта) сериям результаты примерно одинаковы и гораздо выше, чем в первой серии эксперимента.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что дети гораздо успешнее составляют рассказы при наличии внешних опор или если это затрагивает

их личный опыт, то есть близко и понятно по смыслу. При пересказе дети не испытывают личностных переживаний, и говорят "по необходимости". Если же говорить с ребенком о том, что он делал, видел, или чувствовал, то заинтересованность ребенка увеличивается, и как следствие улучшается мыслительная деятельность, то есть ребенок захочет поделиться своим мнением, жизненным опытом. На эмоциональном подъёме с ребенком легче вести работу, и его способности повышаются.

О применении внешних опор известный педагог К.Д. Ушинский говорил: «Дайте ребёнку картину, и он заговорит». Данные констатирующего эксперимента демонстрируют это очень наглядно. Мы можем проследить это на примере результатов второй серии - ведь они гораздо выше, чем в первой.. Появление внешних опор (в виде картинок) оживляет внимание ребенка, позволяет удерживать его внимание, сосредоточенность на последовательности происходящих действий. А если картина будет опираться еще и на жизненный опыт ребенка, то это приведет к заинтересованности ребенка в высказывании. Все вышеперечисленные особенности необходимы нам для составления плана формирующего эксперимента.

Нами также суммированы показатели по всем заданиям. На основе суммы набранных баллов условно выделены четыре уровня успешности:

- выше среднего - 45 - 54 баллов
- средний - 33 - 44 баллов
- ниже среднего - 19 - 32 баллов
- низкий - 0 - 18 баллов

Количественный анализ данных результатов представлен в гистограмме (рисунок 8).

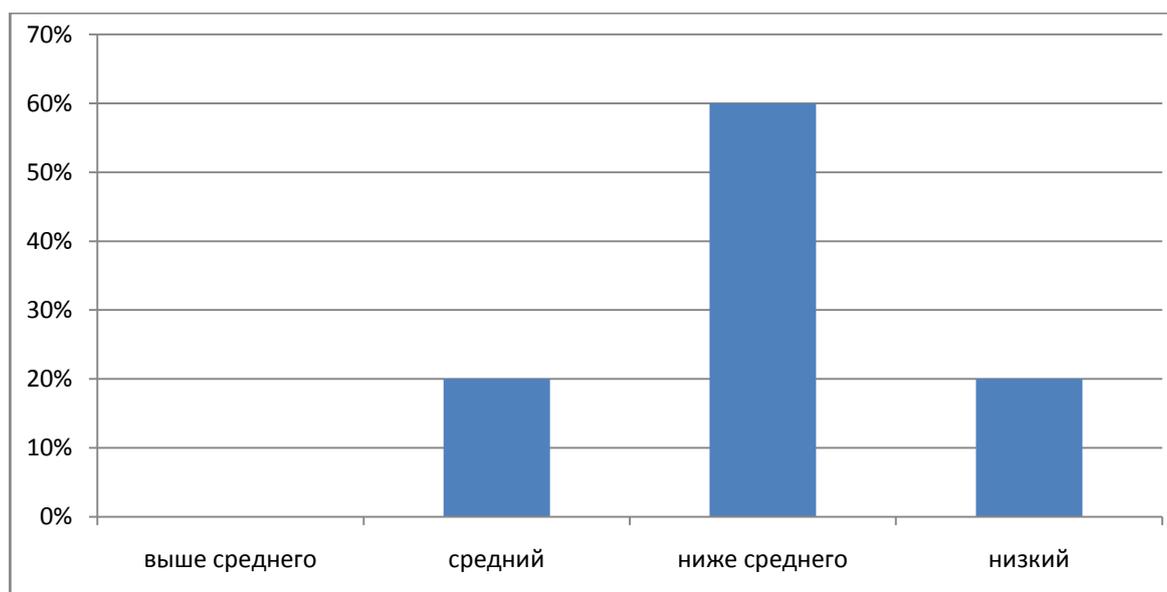


Рисунок 8. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности связной монологической речи (%) при проведении констатирующего эксперимента

Как видно из гистограммы, большинство участников эксперимента (60%) продемонстрировали уровень сформированности связной монологической речи ниже среднего. Еще по 20% распределились между средним и низким уровнями успешности. Проанализировав ответы участников эксперимента можно сделать следующие выводы: дети составляют небольшие рассказы, их речь недостаточно развернута и красочна. При раскрытии смысла и соблюдении структуры наблюдается небольшой объём повествования, ограниченное употребление средств связи, длительные паузы, повторы. Отсутствуют языковые средства выразительности. Чаще всего дети ограничиваются перечислением действий или предметов. Также отмечается присутствие аграмматизмов в ответах детей, стереотипность оформления. Всем 100% (10 детям) требуется организующая помощь.

Так как выявлены нарушения по всем критериям связной монологической речи, то это нацеливает на следующие направления работы: уточнение, накопление и активизация словаря, развитие грамматического строя - в связи с тем, что не сформирован критерий

лексико - грамматического оформления; программирование, умение высказываться, создавать сюжетную линию - так как недостаточно сформировано смысловое программирование и самостоятельность.

Таким образом, для дальнейшей работы было решено условно разделить детей на две группы: с относительно благоприятной перспективой развития - куда вошли дети, продемонстрировавшие средний и ниже среднего уровни, имеющие в заключении третий уровень ОНР. Детям данной группы характерны: незначительные искажения или сокращение смысловых звеньев во всех сериях заданий, ответы в большинстве случаев без грубых аграмматизмов, но отмечается стереотипность оформления ответов; единичные случаи поиска слов. Со всеми заданиями дети данной группы справлялись после минимальной помощи взрослых.

В группу с менее благоприятной перспективой развития вошли дети, продемонстрировавшие низкий уровень успешности. Эти дети имеют в заключении второй уровень ОНР. Для детей с низким уровнем связной монологической речи характерно искажение смысла, грубые аграмматизмы. Их рассказы носят фрагментарный характер. Большие трудности дети испытывают в программировании своих высказываний. Ответы доступны только с помощью логопеда.

Таким образом результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать нам следующие выводы: связная монологическая речь у старших дошкольников с общим недоразвитием речи развита недостаточно. Учитывая неравномерность развития связной монологической речи у детей экспериментальной группы работа будет проводиться дифференцировано.

Так как использование опоры на собственную деятельность и на картинки повышает эффективность занятий по развитию связной монологической речи, то содержание логопедической работы будет построено с учетом этих факторов.

## Выводы по главе 2

Реализуя задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено изучение уровня связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Констатирующий эксперимент проводился на базе дошкольного подразделения МКОУ Тагарская СОШ д. Тагара. В данном учреждении были обследованы десять детей 5-6 лет с заключением об общем недоразвитии речи.

Проведение обследования было разделено на три серии по два задания: пересказ текста; составление рассказа по серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта.

Изучив связную монологическую речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы получили качественные и количественные результаты выполнения детьми заданий констатирующего эксперимента. В результате анализа мы обнаружили такие характерные черты связной монологической речи:

- расстройство связности и последовательности изложения;
- недостаточная информативность;
- скудность и стереотипность лексико-грамматических средств языка;
- пропуски смысловых звеньев и ошибки;
- повторы слов, паузы по тексту;
- незавершенность смыслового выражения мысли;
- сложности в языковом осуществлении замысла;
- потребность в стимулирующей помощи.

С помощью констатирующего эксперимента удалось выяснить, что уровни развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи различны и варьируются от низкого до среднего. Полученные результаты указывают на то, что необходимо проведение коррекционной логопедической работы по следующим

направлениям: уточнение, накопление и активизация словаря; развитие грамматического строя; программирование, умение высказываться, создавать сюжетную линию.

Поэтому было решено условно разделить детей на две группы: с относительно благоприятной перспективой развития и группу с менее благоприятной перспективой развития для проведения коррекционно - развивающей работы в рамках формирующего эксперимента.

Таким образом результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать нам следующие выводы: связная монологическая речь у старших дошкольников с общим недоразвитием речи развита недостаточно. Учитывая неравномерность развития связной монологической речи у детей экспериментальной группы работа должна проводиться дифференцировано.

Исходя из того, что использование опоры на собственную деятельность и на картинки повышает эффективность, то это будет использоваться в содержании логопедической работы.

## **ГЛАВА III. ФОРМИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ВИДЕОМОДЕЛИРОВАНИЯ.**

### **3.1. Теоретические основы развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Цель формирующего эксперимента - повысить уровень связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные принципы, этапы и направления работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Работа по формированию связной, грамматически правильно оформленной речи должна строиться на основе, как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических принципов. В качестве ведущих нами определены следующие специальные принципы:

- В соответствии с принципом системности и учета структуры речевого дефекта работа по изучению и развитию связной монологической речи предполагает воздействие на все компоненты речевой системы. Исходя из этого определены основные направления работы по развитию связной монологической речи: накопление, уточнение и активизация словаря, развитие грамматического строя, формирование смысловой целостности высказывания, развитие самостоятельности и возможности программирования текста.

- Принцип развития поможет строить работу на основе тех задач, трудностей и этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи затрудняются составлять рассказы самостоятельно по представлению,

но могут составлять рассказы по внешним опорам, основанным на пережитом опыте. Следовательно, работу по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного опыта с общим недоразвитием речи мы организуем с помощью видеомоделирования.

- На основе онтогенетического принципа работа по развитию связной монологической речи строится с учетом последовательности форм и функций речи, а также видов деятельности в онтогенезе. Дети старшего дошкольного возраста без речевой патологии относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, овладевают монологической речью. Следует отметить, что развитие ситуативной речи в онтогенезе предшествует развитию контекстной речи. Поэтому сначала работа строится на основе конкретной ситуации - ребенок выполняет работу, отвечает на вопросы педагога по поводу совершаемого им действия, а затем составляет рассказ на основе видеофрагментов и с опорой на пережитый опыт.

- Принцип поэтапности позволяет строить работу по развитию связной монологической речи от простого к сложному. Каждый этап характеризуется усложнением выполнения задания, последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

- Учитывая, что ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста является игра - организация логопедической работы осуществляется в игровой форме.

- Учитывая принцип доступности, работа строится с учетом возрастных возможностей ребенка и с соблюдением принципа последовательности при составлении заданий.

- Наглядности - в рамках нашего эксперимента предполагается использование различных видов наглядности в работе по формированию связной монологической речи: предметной, иллюстративной, фотографий и видеоматериалов.

Требования к видео и фотоматериалам, рекомендованные в исследованиях Юдиной Е.М. [60]:

- Изображения на фотографиях и видеофрагментах должны иметь четко выделенный контур, т.е. граница изображения и фона должна быть хорошо различима.

- Детали изображений должны быть достаточно крупными и четкими, для того чтобы ребенок имел возможность более точного зрительного анализа изображения.

- Цвета изображенного объекта и фона должны быть контрастными для облегчения восприятия конкретного объекта.

- При предъявлении нескольких изображений для сопоставления, фон изображений должен быть одинаковым, чтобы, отвечая на вопрос, ребенок ориентировался лишь на различие изображенных предметов или действий.

- Среди используемых фотоэлементов не должно быть сенсублизированных изображений, т.е. наложенных, зашумленных, фрагментарных изображений.

- На видеофрагментах и фотоэлементах ребенок, выполняющий действия, должен быть узнаваем, то есть должны быть изображены части тела значимые для узнавания, как самого ребенка, так и действия, которое он выполняет.

- На предъявляемых фотографиях и видеозаписях не должно быть отвлекающих изображений, не относящихся к поставленному вопросу, т.е. изображен только тот предмет, о котором идет речь в вопросе.

- Изображение должно точно соответствовать звуковому сопровождению, т.е. на экране должен быть изображен именно тот предмет, о котором идет речь, и он должен выполнять лишь то действие, которое звучит в вопросе.

- Все фотоэлементы и видеофрагменты должны быть яркими, четкими, реалистичными, нестилизированными.

- В видеофрагментах не должно быть различного рода дрожаний и бликов, при этом видеосъемка должна проводиться с максимально близкого расстояния.

- В процессе коррекции нарушения монологической речи необходимо опираться на принцип дифференцированного подхода. Дифференцированный подход осуществляется на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. В процессе логопедической работы важно учитывать уровень развития речи, особенности психических процессов, уровень познавательной деятельности.

Соблюдение данных принципов поможет нам в достижении положительных результатов при организации цикла занятий по развитию связной монологической речи с использованием видеомоделирования.

### **3.2. Содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода видеомоделирования**

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены направления и этапы работы по развитию связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием видеомоделирования. Так как программа обучения детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает изучение материала по лексическим темам, нами разработано тематическое планирование и подобраны виды деятельности по нескольким основным лексическим темам календарно - тематического планирования.

Содержание работы составлено на период с середины января до конца марта и включает в себя 10 занятий. В тематическом планировании предусмотрена дифференциация содержания работы по развитию грамматического строя по двум группам: I - с относительно благоприятной перспективой развития, имеющие в заключении третий уровень ОНР ; II - с менее благоприятной перспективой развития, с заключением второй уровень ОНР. В рамках развития лексики предусмотрена словарная работа для первой группы - 2 раза в неделю, а для второй - 3 раза в неделю.

Также дифференциация выражается в мере оказываемой помощи. Для детей с относительно благоприятной перспективой развития обучающая помощь оказывается на первом занятии нового этапа работы. В дальнейшем им требуется только стимулирующая помощь. Детям второй группы на протяжении всего эксперимента необходимо оказывать обучающую и направляющую помощь.

Подробно тематическое планирование представлено в таблице 5 (приложение Ж).

Каждое занятие состоит из трёх направлений:

- уточнение, накопление и активизация словаря ,
- развитие грамматического строя
- программирование, умение высказываться, создавать сюжетную линию.

Весь цикл занятий разделен на четыре этапа по степени сложности выполнения. На первых трех этапах с каждым ребенком занятия проводятся индивидуально, а на четвертом этапе - подгруппой по два человека.

I этап - проведение занятий с использованием видеомоделирования в течение трех недель с 13.01.2020 года по 31. 01. 2020 года. Занятия проводятся по два раза в неделю и состоят из трех частей:

1 часть. Выполнение действий ребенком с проговариванием всех действий (сопровождающая речь). Весь процесс фиксируется на видеокамеру (для проведения следующей части)

2 часть. Отсроченная во времени (на следующем занятии). Описание ребенком деятельности, совершенной ранее с опорой на видеофрагменты (завершающая речь).

3 часть. Закрепление материала на основе выданных фотографий, иллюстрирующих этапы действия (во второй половине дня – с воспитателем, или дома - с родителями).

II этап - проведение занятий с использованием серии фотографий на основе выполненной деятельности с 3.02.2020 года по 21.02.2020 года. Занятия проводятся по два раза в неделю и состоят из трех частей:

1 часть. Выполнение действий ребенком с проговариванием всех действий. Весь процесс фиксируется на видеокамеру.

2 часть. Отсроченная во времени (на следующем занятии). Описание ребенком деятельности, совершенной ранее с опорой на серию фотографий (завершающая речь). На первом занятии серию фотографий ребенок раскладывает с помощью логопеда, на последующих - самостоятельно.

3 часть. Закрепление материала без внешней опоры - во второй половине дня – с воспитателем, или дома - с родителями. Серия фотографий, иллюстрирующая этапы действия, выдается взрослым для осуществления контроля.

III этап - проведение занятий с использованием фотографии с изображением итогового результата выполненной деятельности. Занятия проводились в течение двух недель - с 24.02.2020 года по 06.03.2020 года. Занятия проводятся по два раза в неделю и состоят из трех частей:

1 часть. Выполнение действий ребенком с проговариванием всех действий. Проводится фотосъемка итога деятельности.

2 часть. Отсроченная во времени (на следующем занятии). Описание ребенком деятельности, совершенной ранее с опорой на фотографию с результатом своей деятельности.

3 часть. Закрепление материала без внешней опоры - во второй половине дня – с воспитателем, или дома - с родителями. Фотография выдается взрослым для осуществления контроля.

IV этап - проведение подгрупповых занятий. Занятия проводились в течение двух недель - с 09.03.2020 года по 20.03.2020 года и состояли из двух частей.

1 часть. Выполнение действий ребенком с проговариванием. Весь процесс фиксируется на видеокамеру.

2 часть. На следующее занятие приглашаются два ребенка. Первый ребенок рассказывает о своей деятельности, выполненной на предыдущем занятии. Второй ребенок слушает, отбирает из расположенных перед ним фотографий те, которые относятся к этой части рассказа. Потом пересказывает сам. Результативным при обучении пересказу явился прием применения серии фотографий. В процессе занятий по пересказу специальное внимание уделялось логопедической работе по формированию грамматически верной речи, освоению разных речевых средств построения связных высказываний.

Проведение поэтапных занятий позволило отработать навыки составления рассказа на основе личного опыта, составления рассказа по серии картинок, пересказа.

Проиллюстрируем работу на первом этапе по выше обозначенным направлениям по теме "Зимующие птицы" в процессе изготовления аппликации "Снегири на ветках" (Таблица 6).

Таблица 6

Видеофрагменты выполнения поделки	Рисование ветки на листе	Сборка снегиря без клея по образцу	Наклеивание деталей: туловище снегиря, на туловище сверху грудку, голову, хвост, крылышки, глаза и клюв.	Дорисовывание мелких деталей (глаза, лапки)
Направления работы				
Накопление, уточнение и активизация словаря:	Зима, деревья, ветка, белая, коричневая	Снегирь, туловище, грудка, голова, хвост, крылья	Снегирь, туловище, грудка, голова, хвост, крылья, зимующие, красногрудые, голодные, прилетать, намазывать, наклеивать, сверху, снизу, сбоку.	Глазки, лапки, дорисовать, клевать, летать, сидеть.
Развитие грамматического строя речи	I. Употребление имен	I. Употребление предлогов <i>в, на, под, за, над, с.</i>	I. Упражнять в подборе	I. Составление предложений с

	существительных в форме винительного падежа единственного и множественного числа.		глаголов к существительному	предлогами
	П. 1. Образование и использование существительных единственного числа винительного и родительного падежа	П. 1. Образование и использование существительных единственного числа винительного и родительного падежа	П. 1. Образование и использование существительных единственного числа винительного и родительного падежа	П. Формировать умение составлять простое предложение из 2-3 слов
Формирование смысловой целостности высказывания Развитие самостоятельности и возможности программирования текста	В процессе изготовления поделки дети отвечают на вопросы педагога по поводу совершаемого ими действия (Я рисую, я наклеиваю...). После выполнения работы дети рассказывают о том, что они сделали. Что сначала, что потом, что получилось в конце.			

Работу на втором этапе продемонстрируем по теме "Подводный мир" в процессе изготовления поделки "Аквариум" (Таблица 7).

Серию фотографий можно увидеть в приложении (приложение И).

Таблица 7

Серия фотографий выполнения поделки	Заготовка основы аквариума и тонирование его голубой гуашью	Вырезывание рыбок, морских звезд, морских коньков из цветной бумаги	Рисование на аквариуме водорослей зеленой гуашью	Приклеивание морских обитателей ракушек, камешек
Направления работы				
Накопление, уточнение и активизация словаря	Аквариум, вода, прозрачная, голубая, тонировать.	Рыбки, морская звезда, морской конек, хвост, плавники, желтая, красная, маленькая, большая, красивая, колючая	Водоросли, трава, зеленые, длинные, тонкие, толстые, расти, рисовать.	Морские обитатели, намазывать, приклеивать, плавают, лежат, прячутся
Развитие грамматического строя речи	<p>I.</p> <p>1. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже.</p> <p>2. Употребление родительного падежа существительного.</p> <p>3. Учить образовывать приставочные</p>	<p>I.</p> <p>1. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже.</p> <p>2. Употребление родительного падежа существительного.</p> <p>3. Учить образовывать приставочные</p>	<p>I.</p> <p>1. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже.</p> <p>2. Употребление родительного падежа существительного.</p> <p>3. Учить образовывать приставочные</p>	<p>I.</p> <p>1. Продолжать развивать навык составления распространенных предложений с предлогами</p>

	глаголы.  II.  1.Изменение существительных по падежам 2.Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	глаголы.  II.  1.Изменение существительных по падежам 2.Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	глаголы.  II.  1.Изменение существительных по падежам 2.Образование существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами	II. 1. Продолжать учить составлять рассказ из 2-3 простых предложений.
Формирование смысловой целостности высказывания Развитие самостоятельности и возможности программирования текста	В процессе изготовления поделки дети отвечают на вопросы педагога по поводу совершаемого ими действия (Я вырезаю..., я тонирую, я рисую, я наклеиваю...). На втором занятии дети самостоятельно раскладывают серию фотографий по порядку и рассказывают о том, что они делали. Что сначала, что потом, что получилось в конце.			

Содержание работы по первым двум направлениям строится на основании примерных адаптированных основных образовательных программ для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (Л.В.Лопатина, Н.В.Нищева).

Работа по формированию смысловой целостности, развитию самостоятельности и возможности программирования текста строится на непосредственном взаимодействии взрослого с ребенком в ходе специально организованной деятельности:

- предварительно организованные вопросы логопеда в процессе выполнения деятельности

- постепенный переход от совместного к самостоятельному действию, от опосредованного внешними опорами к интериоризованному действию, от развернутого поэлементарного к свернутому действию

- эмоциональное вовлечение ребенка в деятельность.

Использование подобного вида занятий обеспечивает эффективность работы по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

### 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

С целью определения эффективности логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с использованием метода видеомоделирования был проведен контрольный эксперимент. Содержание контрольного эксперимента полностью совпадает с содержанием констатирующего эксперимента. Результаты контрольного эксперимента представлены в гистограмме (рисунок 9) и таблице 8 (приложение К).

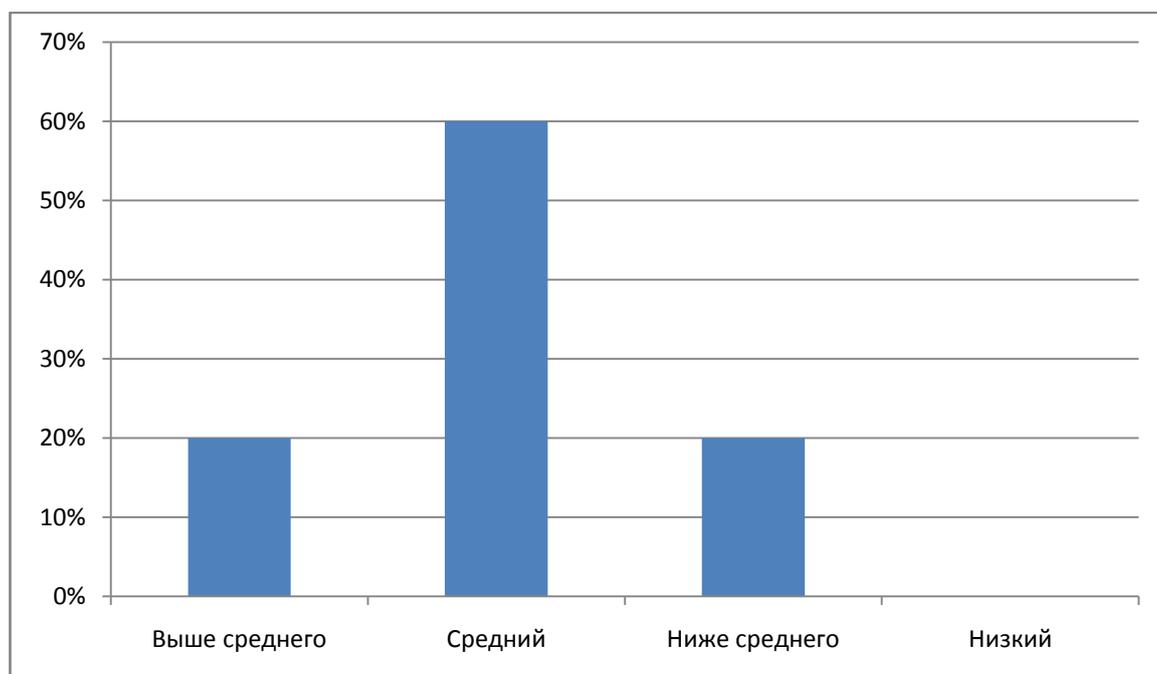


Рисунок 9. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности связной монологической речи

при проведении контрольного эксперимента (%).

Как видно из гистограммы большинство участников эксперимента - 60% (6 детей) показали средний уровень успешности. У 20% (2 детей) уровень выше среднего, еще у 20% уровень ниже среднего. Следует отметить, что никто из участников эксперимента 0% (0 детей) не продемонстрировал низкий уровень успешности.

Сравнительный результат по сериям заданий мы можем увидеть из гистограммы (рисунок 10).

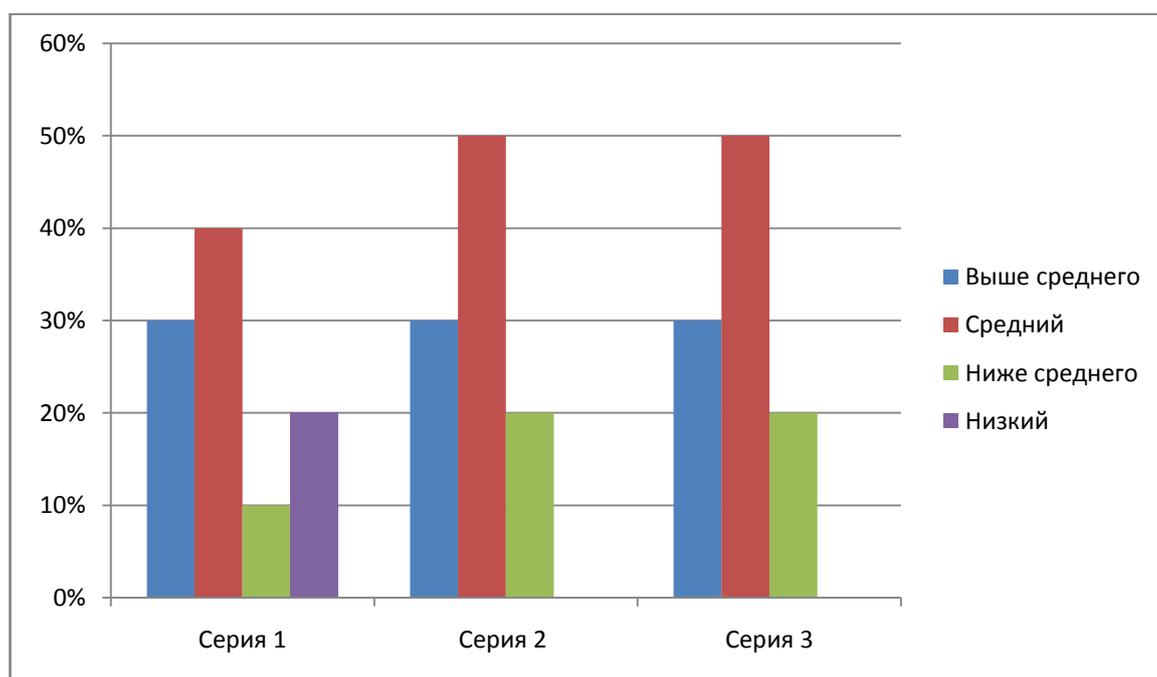


Рисунок 10. Результаты контрольного эксперимента по всем сериям заданий (%).

Как видно из гистограммы, наибольшей эффективности мы достигли по двум сериям заданий - это составление рассказа по серии сюжетных картин и сочинение рассказа на основе личного опыта.

Рассмотрим результаты по каждой серии в динамике.

На следующей гистограмме (рисунок 11) мы можем увидеть сравнительные результаты по первой серии - пересказу текста, констатирующего и контрольного экспериментов.

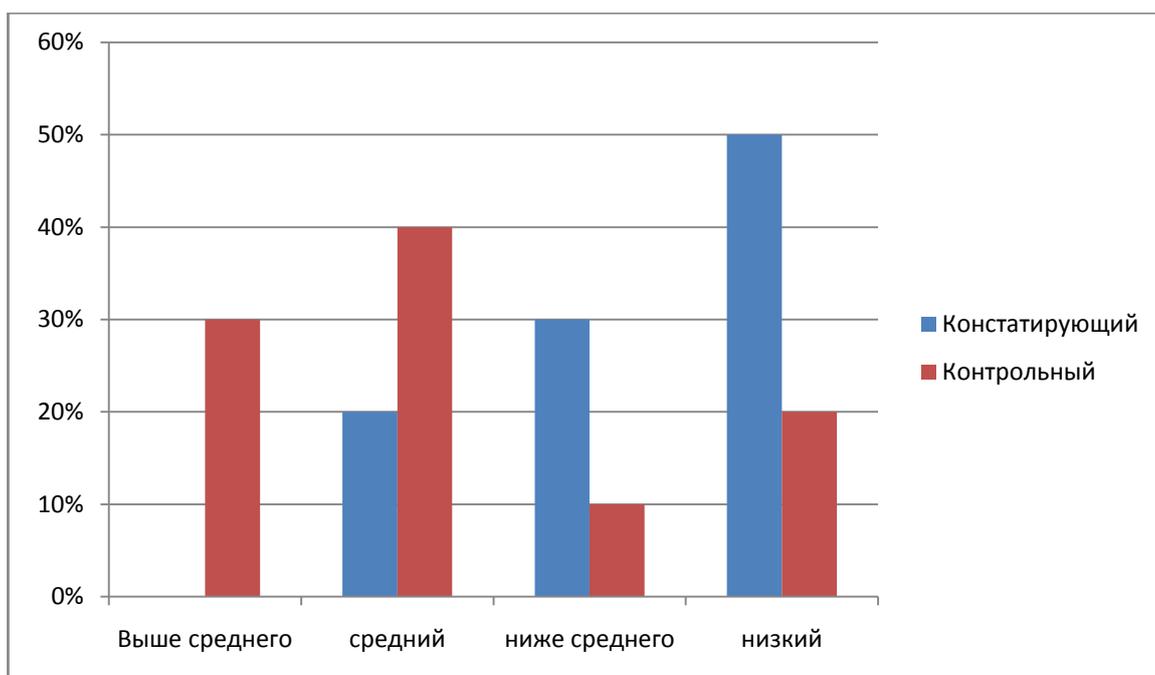


Рисунок 11. Сравнительные результаты по 1 серии (пересказу) (%).

Как видно из гистограммы динамика положительная. После проведения формирующего эксперимента детей с низким уровнем стало меньше на 30%, с уровнем ниже среднего на 20%. Детей со средним уровнем стало больше на 20%. И, появились дети, демонстрирующие уровень выше среднего. Необходимо отметить, что на низком уровне остались дети из группы с менее благоприятной перспективой развития. Дети с относительно благоприятной перспективой показали стабильную положительную динамику.

На гистограмме (рисунок 12) представлены сравнительные результаты по второй серии заданий - составление рассказа по серии сюжетных картин констатирующего и контрольного экспериментов.

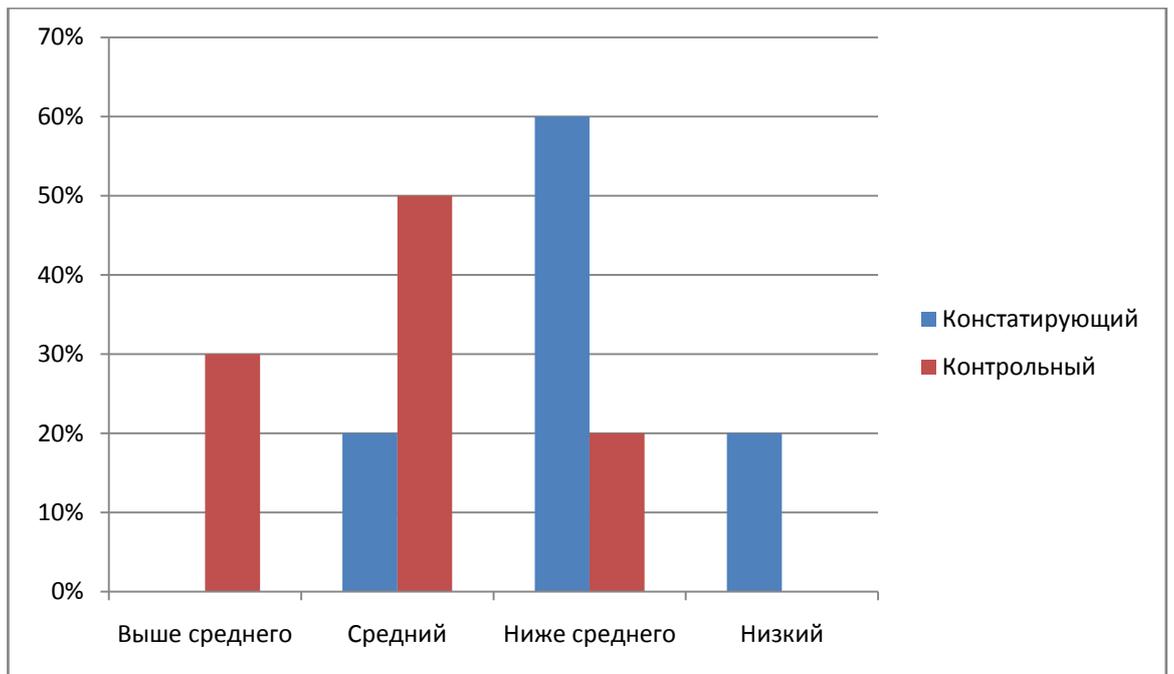


Рисунок 12. Сравнительные результаты по 2 серии (составление рассказа по серии картин) (%).

На гистограмме отчетливо видно, что у детей положительная динамика: нет детей с низким уровнем, показатели по уровню ниже среднего снизились на 40%. Количество детей продемонстрировавших средний уровень увеличилось на 30%. 30% детей смогли показать результат по уровню выше среднего.

Сравнительные результаты по 3 серии (сочинение рассказа на основе личного опыта) можно увидеть на следующей гистограмме (рисунок 13).

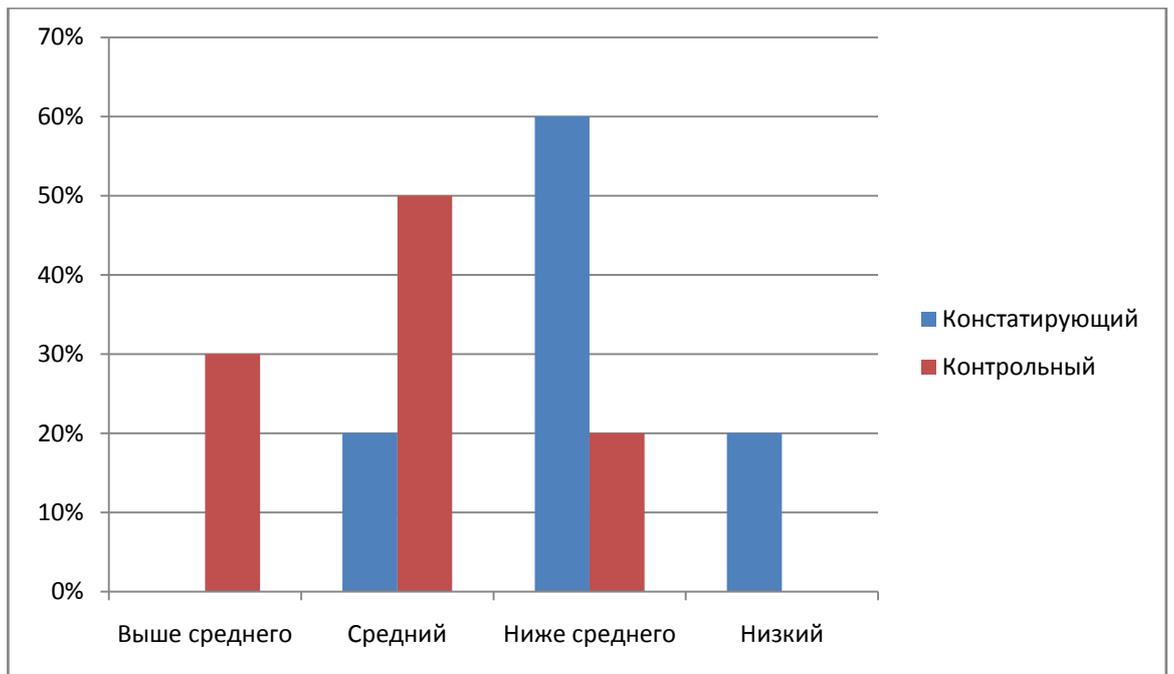


Рисунок 13. Сравнительные результаты по 3 серии (сочинение рассказа на основа личного опыта) (%).

Из гистограммы видно, что уровень успешности у детей повысился. Так детей с низким уровнем на этапе проведения контрольного эксперимента не выявлено. Значительно увеличилось количество детей со средним уровнем - на 30%. Уровень ниже среднего продемонстрировали только 20% испытуемых, а 30% повысили свои результаты до уровня выше среднего.

Исходя из количественного анализа всех серий контрольного эксперимента мы можем с твердой уверенностью сказать, что методика формирующего эксперимента дает положительные результаты.

Но нам необходимо отследить качественную составляющую данной динамики. Для этого мы проведем сравнительный анализ результатов по каждому критерию успешности на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

Сравнительные результаты по критерию смысловой целостности на этапах констатирующего и контрольного экспериментов мы можем увидеть на гистограмме (рисунок 14).

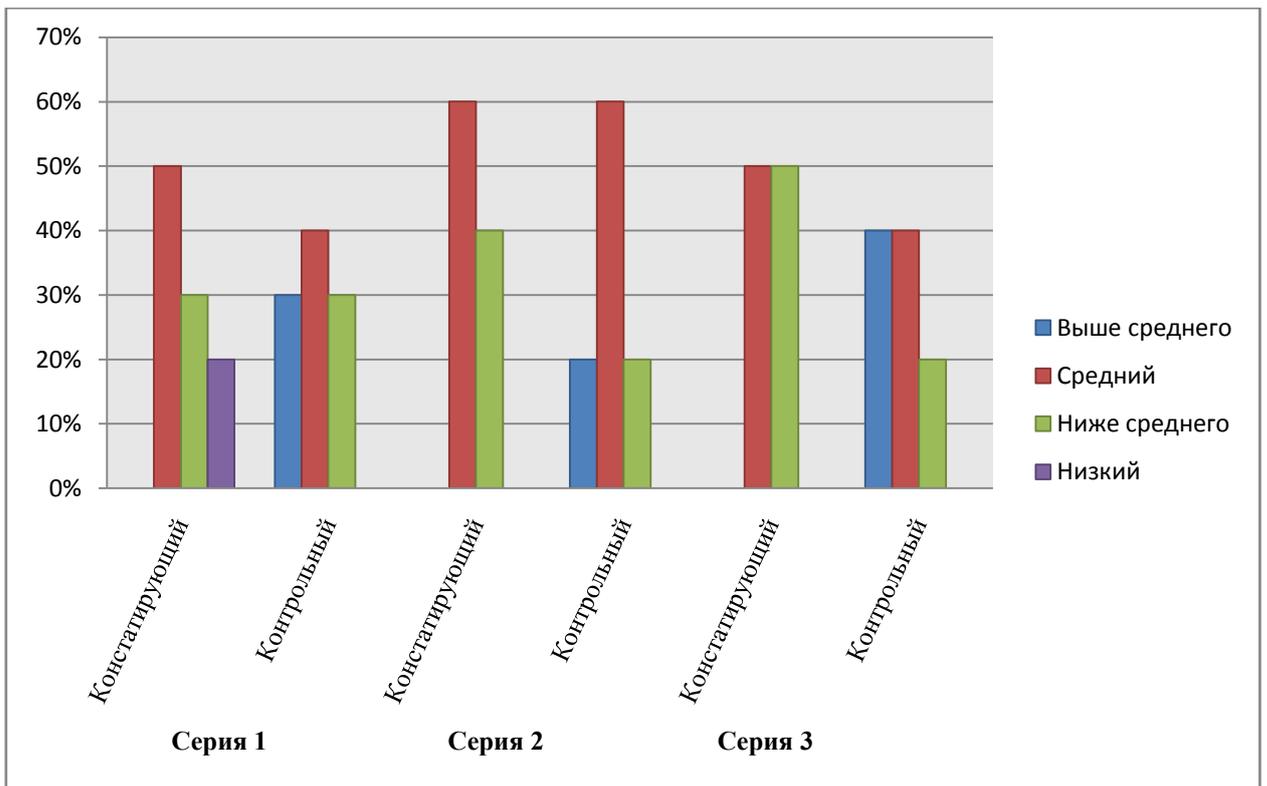


Рисунок 14. Сравнительные результаты по критерию смысловой целостности на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем сериям заданий в (%).

На гистограмме мы видим как изменились показатели смысловой целостности на этапе контрольного эксперимента. Детей с низким уровнем по данному критерию не выявлено. Это говорит о том, что все дети смогли описать ситуацию. Затруднения испытывают дети из группы с менее благоприятной перспективой развития. Эти дети продемонстрировали уровень ниже среднего. Можно наблюдать снижение показателей по среднему уровню по 1 и 3 сериям. Но произошло оттого, что часть детей смогла продемонстрировать уровень выше среднего. То есть рассказы этих детей соответствуют ситуации, в них нет искажений или пропусков звеньев. Большинство детей правильно воспроизводит причинно - следственные связи и располагает их в правильной последовательности.

На следующей гистограмме мы можем проследить изменения по лексико - грамматическому критерию (рисунок 15).

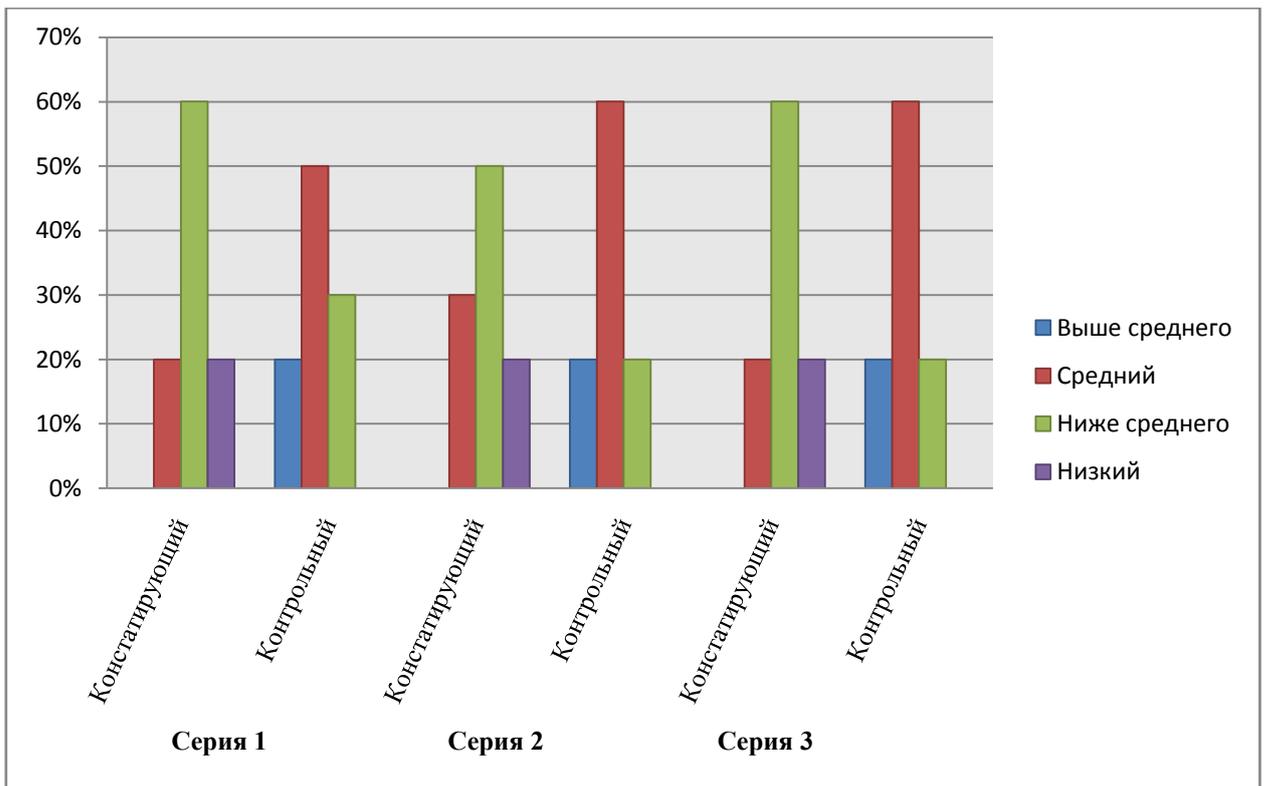


Рисунок 15. Сравнительные результаты по критерию лексико - грамматического оформления высказывания на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем сериям заданий (%).

Проводя сравнительный анализ, мы видим, что все дети показали положительную динамику. Дети с низким уровнем поднялись на уровень ниже среднего. Это дети из группы с менее благоприятной перспективой развития. Дети научились составлять небольшие рассказы из простых предложений, но у них по - прежнему встречаются аграмматизмы.

Большая часть детей продемонстрировала средний уровень. У этих детей отсутствуют аграмматизмы, достаточный словарный запас. Дети составляют рассказы, используя простые распространенные предложения.

20% детей перешли на уровень выше среднего. Эти дети составляют выразительные рассказы, используя различные типы предложений, грамматически правильно оформленные.

На рисунке 16 - гистограмма с динамикой по критерию самостоятельности выполнения на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем сериям заданий.

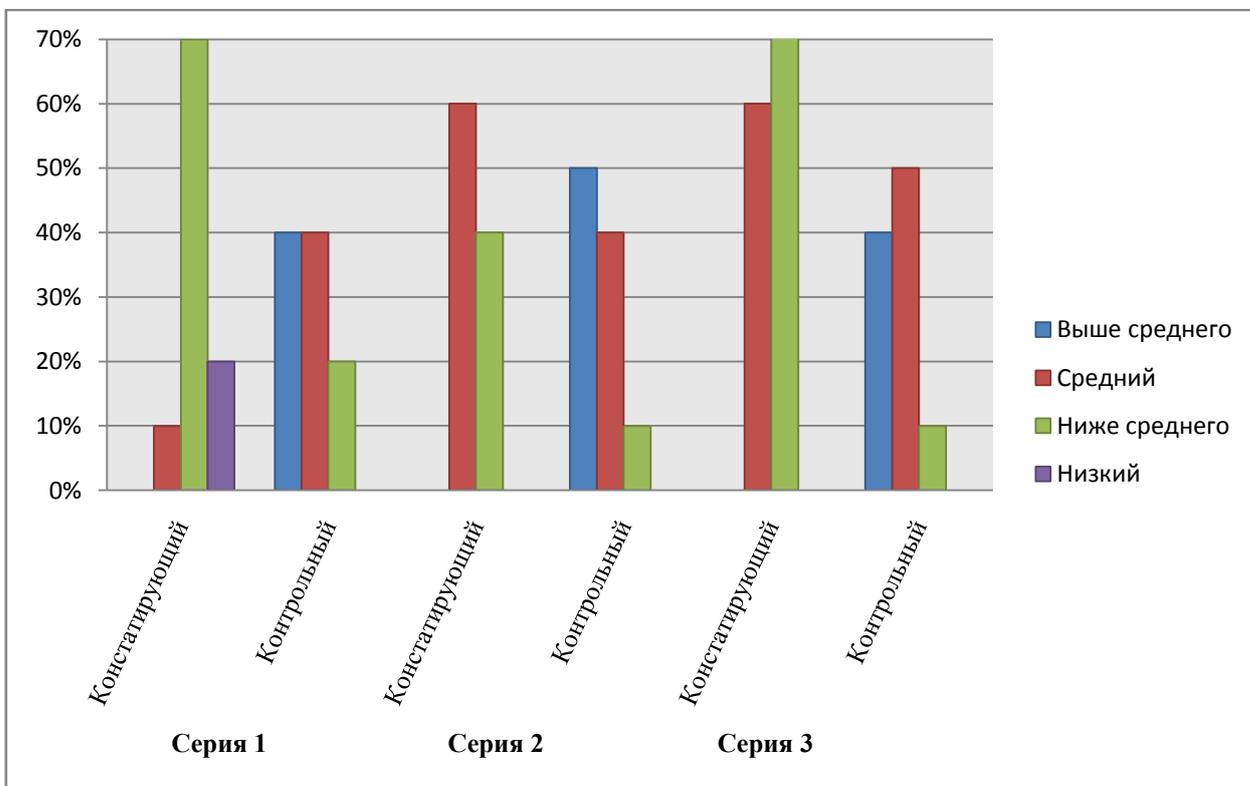


Рисунок 16. Сравнительные результаты по критерию самостоятельности выполнения задания на этапах констатирующего и контрольного экспериментов по всем сериям заданий (%).

По критерию самостоятельности дети показали лучший результат. Дети научились составлять рассказы самостоятельно или после минимальной помощи.

На следующей гистограмме - рисунок 17 - мы можем увидеть показатели развития связной монологической речи на этапах контрольного и констатирующего экспериментов.

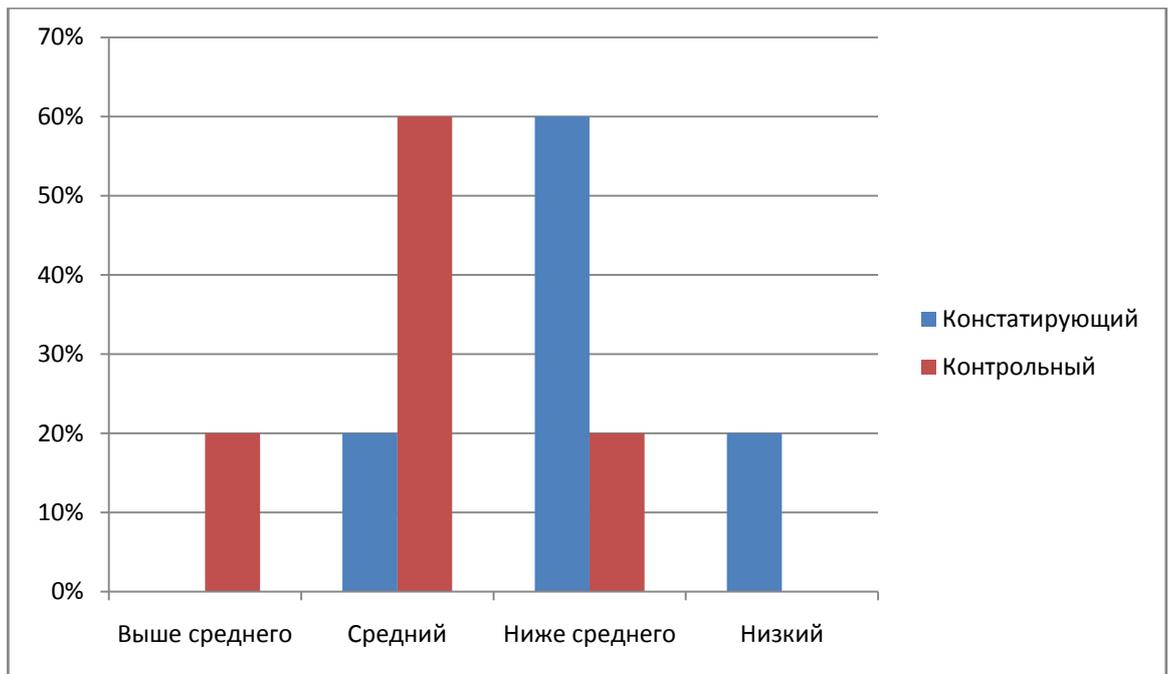


Рисунок 17. Уровень сформированности связной речи на этапах констатирующего и контрольного экспериментов (%).

На сравнительной диаграмме видно, как изменилась речь детей с общим недоразвитием связной речи после проведенной серии занятий с использованием видеомоделирования.

Исходя из этого, мы видим, что после формирующего эксперимента практически вся экспериментальная группа детей значительно улучшила свои результаты. Дети с удовольствием стали включаться в работу, самостоятельно, или с минимальной помощью составлять небольшие, грамматически правильно оформленные и связные рассказы. Дети получили эмоциональную поддержку и не боялись высказывать свои мысли. Стоит отметить, что подобная работа по развитию связной монологической речи должна вестись комплексно и продолжительное время - хотя бы в течение года.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы. Результаты эксперимента не противоречат выдвинутой гипотезе.

### **Выводы по главе 3**

На основе результатов констатирующего эксперимента и анализа литературных источников нами разработано содержание логопедической работы: определены основные принципы, определены этапы работы по развитию связной монологической речи с использованием видеомоделирования, разработаны комплексы занятий на основе комплексно-тематического планирования, определена структура занятий с использованием данного метода на каждом этапе. Содержание комплексно - тематического планирования разработано дифференцировано для двух групп на период с января по март. Также определены требования к наглядности. Данная логопедическая работа была апробирована на базе дошкольного подразделения МКОУ Тагарская СОШ .

После формирующего эксперимента нами были проведен контрольный эксперимент. Данный эксперимент включал в себя задания, аналогичные констатирующему эксперименту. Результаты контрольного исследования сопоставили с результатами констатирующего эксперимента. После проведения контрольного эксперимента мы обнаружили улучшение количественных и качественных показателей.

Итак, полученные положительные результаты эксперимента в процессе применения составленного и апробированного в формирующем эксперименте содержания логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР позволяют нам ответить положительно на проблемный вопрос.

Логопедическая работа по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с использованием метода видеомоделирования эффективна и дает стабильно положительную динамику при соблюдении необходимых принципов и подходов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа литературы можно сделать следующие выводы: Связная речь – форма мыслительной деятельности, которая определяет уровень не только речевого, но и умственного развития ребенка. Развитие связной речи является центральной задачей речевого развития дошкольников. Развитие связной речи имеет большое значение для формирования личности ребенка, его социализации, во многом определяет успешность на начальном этапе обучения в школе.

С 5 — 6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение каких-либо фактов действительности. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения.

У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается ряд особенностей в овладении связной монологической речью.

Под общим недоразвитием речи понимаются разные сложнейшие нарушения речи, при которых страдает развитие всех сторон речи при сохранном слухе и интеллекте. Типичными, для детей данной категории ошибками, являются:

- «застывание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов; нарушения логической последовательности,

- пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями;
- испытывают трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Таким образом, теоретическое исследование проблемы развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволило выявить особенности коррекционной работы, рассмотреть подходы к работе по её развитию.

С целью изучения особенностей связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами был организован констатирующий эксперимент. Констатирующий эксперимент проводился на базе дошкольного подразделения МКОУ Тагарская СОШ д. Тагара. В данном учреждении была сформирована экспериментальная группа из десяти детей в возрасте 5-6 лет с заключением об общем недоразвитии речи.

Проведение обследования было разделено на три серии по два задания: пересказ текста; составление рассказа по серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта. Оценивание проводилось по критериям: смысловой целостности, лексико-грамматического оформления, критерия самостоятельности выполнения.

Полученные результаты указывают на то, что необходимо проведение коррекционной логопедической работы по следующим направлениям: уточнение, накопление и активизация словаря; развитие грамматического строя; программирование, умение высказываться, создавать сюжетную линию. Было решено условно разделить детей на две группы: с относительно благоприятной перспективой развития и группу с менее благоприятной перспективой развития для проведения коррекционно-развивающей работы в рамках формирующего эксперимента.

Таким образом результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать нам следующие выводы: связная монологическая речь у

старших дошкольников с общим недоразвитием речи развита недостаточно. Учитывая неравномерность развития связной монологической речи у детей экспериментальной группы содержание логопедической работы должно быть дифференцировано.

На основе результатов констатирующего эксперимента и анализа литературных источников нами определено содержание формирующего эксперимента: определены основные принципы, определены этапы работы по развитию связной монологической речи с использованием видеомоделирования, разработаны комплексы занятий на основе комплексно-тематического планирования, определена структура занятий с использованием данного метода на каждом этапе. Содержание комплексно - тематического планирования разработано дифференцировано для двух групп на период с января по март. Также разработаны требования к наглядности. Данная логопедическая работа была апробирована на базе дошкольного подразделения МКОУ Тагарская СОШ .

Для определения эффективности содержания логопедической работы был проведен контрольный эксперимент, получена положительная динамика по всем сериям эксперимента и по всем критериям оценивания.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы. Результаты эксперимента не противоречат выдвинутой гипотезе. В качестве дальнейшей перспективы предполагается разработка содержания логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с использованием метода видеомоделирования на более длительный период, начиная с сентября по всем лексическим темам. В перспективе разработка содержания логопедической работы по развитию связной монологической речи с использованием метода видеомоделирования для детей с различными нозологиями по разным возрастным группам.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2007. 467 с.
2. Арушанова А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. М., 1993.
3. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб.: Детство-пресс, 2001. 123 с.
4. Бородич А.М. Методика развития речи детей. Курс лекций для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Просвещение, 1974. 288 с.
5. Веселовская Л.В. Обучение рассказу дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду, 2005, № 4. С.11-18.
6. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Астрель, 2006. 231 с.
7. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
8. Гальперин П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения / П.Я. Гальперин // Возрастная педагогическая психология. Пермь, 1974. С. 90-103.
9. Гвоздев А.И. Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение, 1961. 189 с.
10. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология, 1994, № 2. С.23.
11. Глухов В.П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с общим речевым недоразвитием в процессе предметно-

практической деятельности // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. М., 1985.

12. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. М.: АРКТИ, 2004. 211 с.

13. Гриншпун Б.Н., Селиверстов В. И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. 1988. №3. С.23-28.

14. Гулина Л.В. Логопедия для всех [Электронный ресурс] // <http://nsportal.ru/gulina-lyudmila-vasilevna> (дата обращения: 10.11.2019).

15. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 240 с.

16. Диагностика речевого развития дошкольников: Научно-метод. пособие / Под ред. О.С. Ушаковой. М., 1997.

17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011. 343 с.

18. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей. М.: Педагог, 2004. 248 с.

19. Зикеева А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений. Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2000. 200 с.

20. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи): Кн. для логопедов. М.: Просвещение, 1985. 198 с.

21. Игры в логопедической работе с детьми: Кн. для логопеда. Ред.-сост. В. И. Селиверстов. М.: Просвещение, 1987. 144 с.

22. Капышева Н.Н. Составление рассказа по серии картинок с использованием картинно-символического плана // Логопедия. 2004.-№ 2.

23. Карпова С.Н., Труве Э.И. Психология речевого развития ребенка. Изд-во Ростовского ун-та, 1987. 192 с.
24. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 224 с.
25. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения./ Я. А. Коменский. В 2-х т. М., 1982, т. 1.
26. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1982. 128 с.
27. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Питер, 2001. 211 с.
28. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. М., 1958.
29. Логопедия: Учебник для студентов дефектологического фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л. С, Волковой, С. Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2002. 680 с.
30. Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 96 с.
31. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Просвещение, 1984. 276 с.
32. 16. Мамаева А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24-32.
33. Мариничева О.В. Учим детей наблюдать и рассказывать: Попул. пособие для родителей и педагогов / О. В. Мариничева, Н. В. Елкина. Ярославль: Акад. развития, 1996. 219 с.

34. Медведева Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с III уровнем речевого развития // Дефектология. 2002. № 3. С. 84-92.

35. Мельникова И.И. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Кн. для логопеда / И.И. Мельникова. М.: Просвещение, 1991. 119 с.

36. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. 528.

37. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников. – М.: ВЛАДОС, 2004. 344 с.

38. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т.В. Волосовец, Н.В. Горина, Н.И. Зверева и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. М.: Академия, 2000. 200 с.

39. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер с франз. – М.: Просвещение, 1969. 213 с.

40. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 342 с.

41. Помазкова Н.А., Иванченко О. В. Опыт работы по формированию связной речи у детей с ОНР в условиях логопедической группы [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 101-104.

42. Правдина О.В. Логопедия. Учеб. пособие для дефектолога. фак. пед-вузов. М.: Просвещение, 1969. 310 с.

43. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / под общ. Ред. Т. В. Волосовец. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 256 с.

44. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебное пособие для студентов высших

педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2003. 144 с.

45. Сидорчук Т.А., Технологии развития связной речи дошкольников. Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений, М.: Литера, 2004. 59с.

46. Соломенникова Л.К. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи // Дошкольное воспитание, 1999. № 4.

47. Спирина Л.Ф. Чиркина Г.В., Ястребова А.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Чиркиной Г.В. М.: АРКТИ, 2005. 240 с.

48. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М.: Просвещение, 1981. 159 с.

49. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Худ. И.Н. Ржевцева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. 47 с.

50. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. М.: Издательство ГНОМ и Д, 2003. 112 с.

51. Ушакова О. Развитие речи детей 4-7 лет // Дошк. воспитание. 1995. №1. С.59-66.

52. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б.Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

53. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. Екатеринбург: АРГО, 1996. 163 с.

54. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: Учебно-методическое пособие. М.: «Гном-Пресс», 2009. 80с.

55. Филичева Т.Б., Чиркина, Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. М.: Просвещение, 2009.
56. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.:АРКТИ, 2000. 55с.: илл. (Библиотека практикующего логопеда)
57. Шаховская С.Н., Худенко Е.Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи. М., 1992.
58. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: ИПП; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 416 с.
59. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1976.
60. Юдина, Е.М. Диагностика сформированности связной речи у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня с использованием опор различных типов / Е.М. Юдина // Научный альманах. 2016. № 4-2 (18). С. 339-342.
61. ChristineR. Ogilvie. Шаг за шагом // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью. [Электронный ресурс] URL: [isp.conference.kspu.ru/ru/articles/methods/67-cccc](http://isp.conference.kspu.ru/ru/articles/methods/67-cccc) (дата обращения 09.10.2019).
62. Jennifer B. Ganz, Theresa L. Earles-Vollrath , Katherine E. Cook. Видео моделирование. Визуальное вмешательство для детей с расстройствами аутистического спектра.[Электронныйресурс]<https://www.researchgate.net/publication/271212663> (дата обращения 14.10.2019).

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### **Речевой материал для обследования связной речи детей по серии 1 - пересказ текста**

*Заяц и зайчишка (рекомендован Е.А.Стребелевой)*

Жили - были два брата: заяц и зайчишка. Однажды, когда наступила весна и стало совсем тепло, пошли зайчата погулять на полянку и ... увидели лису. Один из зайчат испугался и помчался домой. Это был трусливый зайчишка! А храбрый заяц крикнул: "Не бойся, я смогу защитить тебя!". Лисе он сказал: "Прочь отсюда, рыжая, а то охотника позову!". Лиса испугалась и попятилась назад в лес. А смелый заяц пошёл домой. Дома мама похвалила храбреца, поцеловала его, а затем рассказала зайчаткам сказку и они уснули.

*На горке (адаптированный текст по рассказу Н. Носова)*

Ребята за день построили снежную горку во дворе. Один из мальчиков, Котька Чижов наблюдал за строительством из окна, а когда ребята пошли домой, то пришел к горке и хотел покататься, но горка была скользкая. Тогда Котька насыпал горку песком, но теперь на горке уже нельзя было кататься. Когда пришли ребята и увидели, что он сделал, то заставили его засыпать песок снегом. Котьке пришлось начать работу, но это ему так понравилось, что он еще и ступеньки из снега сделал к горке. И тогда все ребята смогли забраться на горку и стали вместе кататься.

Стимульный материал для обследования связной речи детей по серии  
2 - составление рассказа по серии сюжетных картинок Н.Радлова



*Крыжарное п.авануе*

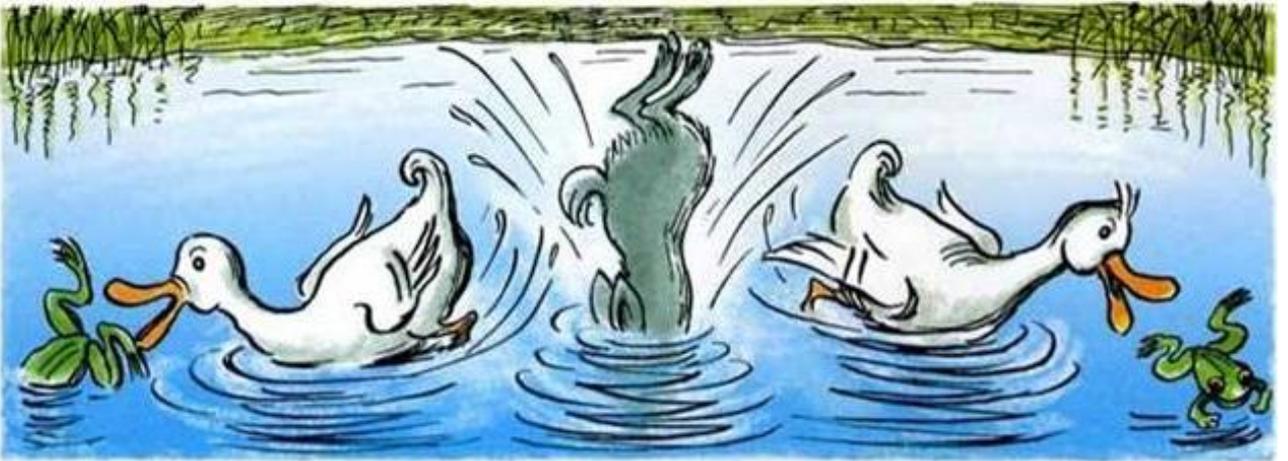
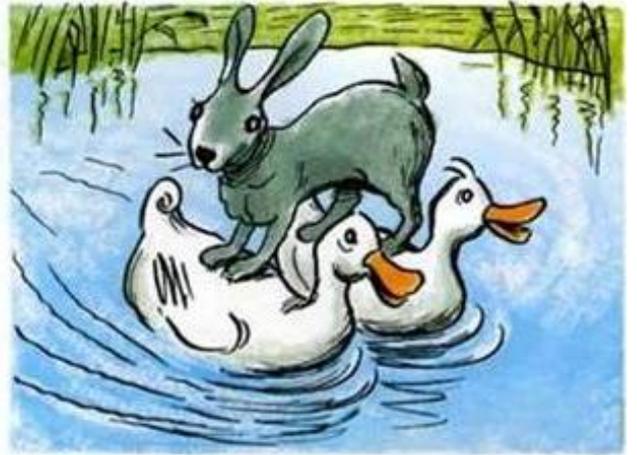
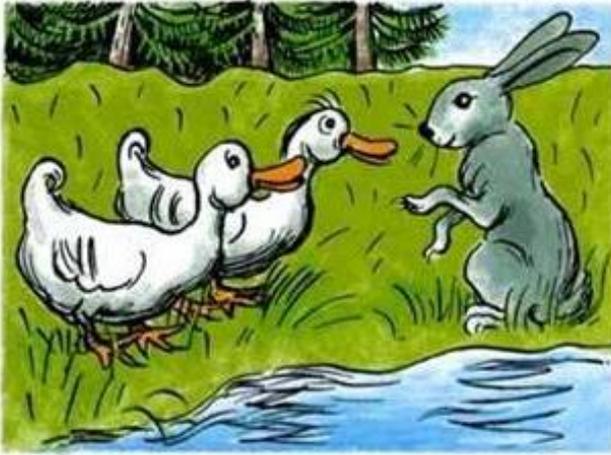


Таблица 1. Результаты 1 серии констатирующего эксперимента.

№ п/п	№ задания  И. Ф.реб.	1 задание			2 задание			Итого баллов	
		СМ	Л-Г	саМ	СМ	Л-Г	саМ		
1.	Ваня Р.	0	0	0	0	0	0	0	н.
2.	Костя З.	1	1	1	1	1	1	6	н.
3.	Кирилл Я.	2	1	1	2	1	2	9	н.с.
4.	Марк К.	1	1	1	1	1	1	6	н.
5.	Дима Ш.	0	0	0	0	0	0	0	н.
6.	Миша З.	2	1	1	2	1	1	8	н.с.
7.	Карина Ш.	2	1	1	2	1	1	8	н.с.
8.	Даша П.	2	2	1	2	2	2	11	с.
9.	Диана Р.	2	2	2	2	2	2	12	с.
10.	Олег П.	1	1	1	1	1	1	6	н.
	<b>Итого:</b>	13	10	9	13	10	11	66	
		32			34			66	

Таблица 2. Результаты 2 серии констатирующего эксперимента.

№ п/п	№ задания  И. Ф.реб.	1 задание			2 задание			Итого баллов	
		СМ	Л-Г	сам	СМ	Л-Г	сам		
1.	Ваня Р.	1	0	1	1	0	1	4	н.
2.	Костя З.	1	1	1	2	1	1	7	н.с.
3.	Кирилл Я.	2	1	2	2	1	2	10	н.с.
4.	Марк К.	1	1	2	2	1	2	9	н.с.
5.	Дима Ш.	1	0	1	1	0	1	4	н.
6.	Миша З.	1	2	1	2	2	2	10	н.с.
7.	Карина Ш.	1	1	2	2	1	2	9	н.с.
8.	Даша П.	2	2	2	2	2	2	12	с.
9.	Диана Р.	2	2	2	2	2	2	12	с.
10.	Олег П.	2	1	1	2	1	2	9	н.с.
	<b>Итого:</b>	14	11	15	18	11	17	86	
		40			46			86	

Таблица 3. Результаты 3 серии констатирующего эксперимента.

№ п/п	№ задания  И. Ф.реб.	1 задание			2 задание			Итого баллов	
		СМ	Л-Г	сам	СМ	Л-Г	сам		
1.	Ваня Р.	1	0	1	1	0	1	4	н.
2.	Костя З.	1	1	1	1	1	2	7	н.с.
3.	Кирилл Я.	2	1	2	2	1	2	10	н.с.
4.	Марк К.	1	1	2	1	1	2	8	н.с.
5.	Дима Ш.	1	0	1	1	0	1	4	н.
6.	Миша З.	2	1	2	2	1	2	10	н.с.
7.	Карина Ш.	2	2	1	2	1	2	10	н.с.
8.	Даша П.	2	2	2	2	2	2	12	с.
9.	Диана Р.	2	2	2	2	2	2	12	с.
10.	Олег П.	2	1	1	1	1	2	8	н.с.
	<b>Итого:</b>	16	11	15	15	10	18	85	
		42			43			85	

Таблица 4. Результаты констатирующего эксперимента

№ п/п	№ серии И. Ф.реб.	1 серия			2 серия			3 серия			Итого баллов	
		СМ	Л-Г	сам	СМ	Л-Г	сам	СМ	Л-Г	сам		
1.	Ваня Р.	0	0	0	2	0	2	2	0	2	8	н.
2.	Костя З.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	20	н.с.
3.	Кирилл Я.	4	2	3	4	2	4	4	2	4	29	н.с.
4.	Марк К.	2	2	2	3	2	4	2	2	4	23	н.с.
5.	Дима Ш.	0	0	0	2	0	2	2	0	2	8	н.
6.	Миша З.	4	2	2	3	4	3	4	2	4	28	н.с.
7.	Карина Ш.	4	2	2	3	2	4	4	3	3	27	н.с.
8.	Даша П.	4	4	3	4	4	4	4	4	4	35	с.
9.	Диана Р.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	с.
10.	Олег П.	2	2	2	4	2	3	3	2	3	23	н.с.
	<b>Итого:</b>	26	20	20	32	22	32	31	21	33	237	
		66			86			85			237	

Таблица 5. Тематическое планирование для проведения занятий по развитию связной монологической речи с использованием видеомоделирования на январь - март

I группа - дети с менее благоприятной перспективой развития

II группа - дети с относительно благоприятной перспективой развития

Дата	Лексическая тема недели	Словарь	Грамматический строй	Связная речь	Виды деятельности	Видеофрагменты моментов деятельности
январь 3 - я неделя	Зимующие птицы	<p><u>Существительные:</u> зима, снег, деревья, воробей, ворона, синица, снегирь, клюв, лапы, грудка, хвост, сало, зерно, крупа, кормушка.</p> <p><u>Прилагательные:</u> холодный, голодные, зимний, зимующие (птицы), красногрудый (снегирь).</p> <p><u>Глагол:</u> летать, прыгать, зимовать, клевать, чирикать, замерзать, дуть, покрывать.</p>	<p>I.</p> <p>1. Употребление имен существительных в форме винительного падежа единственного и множественного числа.</p> <p>2. Употребление предлогов <i>в, на, под, за, над, с.</i></p> <p>3. Упражнять в подборе глаголов к существительному</p>	<p>I.</p> <p>1. Совершенствовать умение составлять предложения с предлогами.</p>	Аппликация "Снегири на ветках"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сборка снегиря на листе без клея по образцу</li> <li>• Рисование ветки на листе</li> <li>• Наклеивание деталей: туловище снегиря, на туловище сверху грудку, голову, хвост, крылышки, глаза и клюв.</li> </ul>

			<p>II.</p> <p>1. Образование и использование существительных единственного числавинительного и родительного падежа</p>	<p>II.</p> <p>1. Формировать умение составлять простое предложение из 2-3 слов</p>		
<p>январь</p> <p>4 - я неделя</p>	<p>Зимние забавы</p>	<p><u>Существительные:</u> зима, прогулка, снежок, санки, лыжи, горка, забавы, сугроб, лопатка.</p> <p><u>Прилагательные:</u> холодный, морозный, радостный, снежный, веселый, пушистый, ледяной, серебристый.</p> <p><u>Глагол:</u> идет, кружится, покрывает, кидают, бросают, спускаются, бегают, обгоняют, падают, отряхивать, мерзнуть, липнет, щиплет, колет.</p>	<p>I.</p> <p>1. Изменять глаголы по времени</p> <p>2. Согласование числительных с существительными и прилагательными.</p> <p>3. Употребление предлогов как в словосочетаниях, так и в полных предложениях.</p>	<p>I.</p> <p>1. Совершенствовать умение составлять предложения с предлогами.</p>	<p>Прогулка</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Одевание</li> <li>• Беседа с воспитателем</li> <li>• Катание на санках</li> <li>• Катание на лыжах</li> <li>• Играем в снежки</li> <li>• Чистим дорожку от снега лопаткой</li> <li>• Уборка инвентаря</li> <li>• Раздевание</li> </ul>

			<p>II.</p> <p>1. Образование существительных единственного и множественного числа</p> <p>2. Согласование количественных числительных один, одна с существительными в роде</p>	<p>II.</p> <p>1. Продолжать формировать умение составлять простое предложение из 2-3 слов</p>		
январь 5 - я неделя	Транспорт	<p><u>Существительные:</u> машина, автобус, самолет, корабль, вертолет, лодка, грузовик, велосипед, руль, педали, водитель, шофёр, капитан, пилот.</p> <p><u>Прилагательные:</u> быстрый, грузовой, воздушный, морской, наземный, подводный.</p> <p><u>Глагол:</u> ехать, плыть, летать, останавливаться, стоять, отчаливать, причаливать, заводить, заправлять, ремонтировать.</p>	<p>I.</p> <p>1. Называть части целого предмета.</p> <p>2. Образование относительных прилагательных</p> <p>II.</p> <p>1. Образование форм единственного и множественного числа имен существительных.</p>	<p>I.</p> <p>Закреплять умение использовать в речи простые предложения с предлогами</p> <p>II.</p> <p>1. Продолжать развивать навык составления простых предложений</p>	Конструирование из геометрических фигур "Кораблик"	<p>Работа с геометрическими фигурами:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сначала берем прямоугольник, к нему слева и справа прикладываем треугольники - получается лодочка. Это корпус кораблика.</li> <li>• Затем посередине лодочки</li> </ul>

						<p>ставим узкую полоску - мачту.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Теперь на мачте закрепляем флажок.</li> <li>• Справа и слева от мачты прикрепляем два больших треугольника - паруса.</li> </ul>
Февраль <i>1-я неделя</i>	Книги - мир сказок	<p><u>Существительные</u>: книга, библиотека, сказка, библиотекарь, иллюстрация, рассказ, писатель, картинка, читатель.</p> <p><u>Прилагательные</u>: толстая, тонкая, бумажная, интересная, детская, аккуратный.</p> <p><u>Глагол</u>: читать, ремонтировать, сдавать, брать, смотреть, беречь.</p>	<p>I.</p> <p>1. Согласование существительных с числительными в роде, числе, падеже.</p> <p>2. Образование существительных единственного и множественного числа в разных падежах.</p> <p>II.</p> <p>1. Употребление существительных единственного числа в косвенных падежах</p> <p>2. Согласование количественных числительных один,</p>	<p>I.</p> <p>1. Развивать навык составления и распространения простых предложений однородными членами</p> <p>II.</p> <p>1. Учить составлять рассказ из 2-3 простых предложений</p>	Рисование "Домики трех поросят"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рассматривание иллюстраций к сказке</li> <li>• Обведение шаблонов: треугольника, квадрата, прямоугольника</li> <li>• Вырезывание деталей</li> <li>• Наклеивание домиков на лист: стены, крыша, окно (3 раза)</li> <li>• Дорисовыван</li> </ul>

			одна с существительными в роде			ие деталей: солома - штрихи сверху вниз, прутья - штрихи справа - налево, камни - прорисовыва ние кругов и овалов.
Февраль  2-я неделя	Подводный мир	<u>Существительные:</u> (Морская) звезда, трава, водоросли, (морской) конёк, аквариум ,вода, хвост, плавник, рыбы. <u>Прилагательные:</u> морской, хищные, рыбный, рыбий, белый, голубая, желтая, красная, маленькая, большая, красивая, колючая, зеленые, длинные, тонкие, толстые, <u>Глагол:</u>	I. 1. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже. 2. Употребление родительного падежа существительного. 3. Учить образовывать приставочные глаголы.	I. 1. Продолжать развивать навык составления распространенных предложений	Поделка "Аквариум"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вырезаем шаблон аквариума из белого картона. Тонируем заготовку гуашью голубого цвета.</li> <li>• Вырезаем рыбок, морских звезд, коньков из цветной бумаги</li> <li>• Рисуем на аквариуме водоросли зеленой</li> </ul>

		плавать, нырять, питаться, прятаться.	II. Образование существительных с уменьшительно - ласкательными суффиксами	II. 1. Продолжать учить составлять рассказ из 2-3 простых предложений.		гуашью • Приклеиваем морских обитателей ракушки, камешки
Февраль 3-я неделя	Наши защитники	<u>Существительные</u> : армия, солдат, защитник, моряк, мир, война, автомат, граница, пост <u>Прилагательные</u> : военный, смелый, храбрый, сильный. <u>Глагол</u> : охранять, защищать, побеждать, стоять (на посту).	I. 1. Образование существительных Р.п. ед и мн.ч. 2. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже II. 1. Образование форм единственного и множественного числа имен существительных 2. Образование относительных прилагательных	I. 1. Продолжать развивать навык составления распространенных предложений II. 1. Продолжать учить составлять рассказ из 2-3 простых предложений.	Рисование "Солдат на посту"	• Рассмотрение фотографий солдат • Рисование человека: голова, шея, туловище, две руки, две ноги • Прорисовывание лица: глаза, уши, нос, рот • Дорисовывание солдатской одежды: гимнастерки, брюк, сапог • Рисование оружия (автомата)

<p>Февраль 4-я неделя</p>	<p>Домашние животные</p>	<p><u>Существительные</u>: деревня, село, ферма, собака, щенок, конура, морда, пасть, уход, польза. <u>Прилагательные</u>: злой, добрый, умный, верный, гладкий, лохматый. <u>Глагол</u>: рычать, лаять, охранять, помогать, сторожить, кормить, поить, ухаживать.</p>	<p>I. 1. Образование существительных мн.ч. от уменьшительно - ласкательных ед.ч. 2. Притяжательные прилагательные 3. Образование глаголов с помощью приставок II. 1. Образование существительных ед.ч. и мн.ч. в разных падежах 2. Употребление предложно падежных конструкций с простыми предложениями.</p>	<p>I.1. Учить связному высказыванию. 2. Формировать умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей. II. 1. Совершенствовать умение составлять рассказ из 2-3 простых предложений.</p>	<p>Лепка "Собака со щенком"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Катаем большой цилиндр (валик) - это собака</li> <li>• Валик переворачиваем в горизонтальное положение, сгибаем дугой и надрезаем с двух концов стеклой, чтобы получилось четыре лапки. Это туловище с лапками.</li> <li>• Лепим голову (катаем шар)</li> <li>• Лепим хвост.</li> <li>• Дополняем фигурку бусинками - это нос и глаза</li> <li>• Щенка лепим точно так же, как собаку, только из маленького валика.</li> </ul>
-----------------------------------	--------------------------	--	--	---	---------------------------------	---

Март <i>1-я неделя</i>	8 марта	<p><u>Существительные</u>: мама, бабушка, сестра, тетя, девочка, цветы, март, праздник, тюльпан, подснежник, мимоза, подарок, сюрприз, радость.</p> <p><u>Прилагательные</u>: родная, любимая, красивая, добрая, молодая, нарядная, весёлая, весенний.</p> <p><u>Глагол</u>: жить, любить, поздравлять, отмечать, заботиться, уважать, помогать, приносить, покупать, дарить.</p>	<p>I.</p> <p>1. Активизация глаголов, согласование их с существительными в числе</p> <p>2. Образование названий профессий</p> <p>3. Согласование названий профессий с личными местоимениями</p>	<p>I.</p> <p>1.Продолжать учить связному высказыванию.</p> <p>2.Продолжать формировать умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей.</p>	<p>Объемная аппликация "Открытка для мамы"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Вырезывание цветов и листьев по шаблону</li> <li>• Составление композиций на заготовках для открыток</li> <li>• Наклеивание листьев и цветов (нанесение клея только на середину, чтобы края были свободные)</li> </ul> <p>Отгибание листьев и лепестков цветов для придания объема</p>
			<p>II.</p> <p>1. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже</p> <p>2. Образование форм единственного и множественного числа имен существительных</p>	<p>II.</p> <p>1.Совершенствовать умение составлять рассказ из 2-3 простых предложений.</p> <p>2. Работа над использованием выразительных речевых средств</p>	

<p>Март 2-я неделя</p>	<p>Весна</p>	<p><u>Существительные</u>: весна, март, апрель, май, природа, капель, сосулька, ручей, почка, лужа, льдина, небо, проталина, подснежники. <u>Прилагательные</u>: весенний, прохладный, яркий, солнечный, ясное (небо), прозрачный, рыхлый, липкий. <u>Глагол</u>: наступает, пришла, капать, оживает, журчат, бегут, пригревать.</p>	<p>I. 1. Подбор глаголов к существительному, согласовывая их в единственном и множественном числе 2. Антонимы. 3. Образование существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами.</p> <p>II. 1. Образование существительных ед. и мн.ч. в разных падежах. 2. Согласование существительных с прилагательными</p>	<p>I. 1.Продолжать учить связному высказыванию.  2.Продолжать формировать умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей.</p> <p>II. 1.Продолжать учить составлять рассказ, наращивая количество предложений. 2. Работа над использованием выразительных речевых средств</p>	<p>Рисование "Весенний пейзаж"</p>	<p>Рисуем:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• голубое небо</li> <li>• серая земля с черными проталинами</li> <li>• Синий ручей с белыми льдинами</li> <li>• Дерево</li> <li>• Подснежники</li> <li>• Птицы</li> </ul>
--------------------------------	--------------	--	---	--	--	---

<p>Март 3-я неделя</p>	<p>Перелетны е птицы</p>	<p><u>Существительные</u>: клюв, крылья, лапки, перья, хвост, ласточка, грачи, скворцы <u>Прилагательные</u>: серый, маленький, шустрая. <u>Глагол</u>: свистит, летит, кружит, живет</p>	<p>I. 1. Образование притяжательных прилагательных <i>Чей?</i> <i>Чья? Чьё? Чьи?</i> 2. Согласование прилагательных с существительными 3. Упражнение существительных в подборе глаголов-действий.</p> <p>II. 1. Употребление имен существительных в косвенных падежах 2. Образование существительных с уменьшительно - ласкательными суффиксами</p>	<p>I. 1. Составление сложноподчиненны х предложений 2.Продолжать учить связному высказыванию.</p> <p>II. 1.Продолжать учить составлять рассказ, наращивая количество предложений. 2. Работа над использованием выразительных речевых средств</p>	<p>Аппликация "Скворечник для скворцов"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вырезывание деталей для аппликации: ствол дерева, силуэт птицы, делали для скворечника: стены, крыша, отверстие для птиц, палочка для входа</li> <li>• Наклеивание деталей по образцу: ствол, стены, крыша, отверстие, палочка, скворец</li> <li>• Дорисовывание мелких деталей: полосок на стволе березы, веток березы, глаз у скворца</li> </ul>
--------------------------------	------------------------------	---	---	--	---	---







Таблица 8. Результаты контрольного эксперимента

№ п/п	№ серии И. Ф.реб.	1 серия			2 серия			3 серия			Итого баллов	
		СМ	Л-Г	САМ	СМ	Л-Г	САМ	СМ	Л-Г	САМ		
1.	Ваня Р.	2	2	2	3	2	4	3	2	4	24	н.с
2.	Костя З.	3	2	4	4	4	4	4	4	4	33	ср.
3.	Кирилл Я.	5	4	4	5	4	6	6	4	6	44	ср.
4.	Марк К.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	ср.
5.	Дима Ш.	2	2	2	3	2	2	3	2	3	21	н.с
6.	Миша З.	5	4	4	4	4	4	5	4	4	38	ср.
7.	Карина Ш.	6	4	6	4	4	6	6	4	4	44	ср.
8.	Даша П.	6	6	6	6	6	6	6	6	6	54	в.с
9.	Диана Р.	6	6	6	6	6	6	6	6	6	54	в.с
10.	Олег П.	4	4	6	4	4	6	4	4	6	42	ср.
	<b>Итого:</b>	43	38	44	43	40	48	47	40	47	390	
		125			131			134			390	

Задание на выпускную квалификационную работу  
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»

Институт социально - гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ**

Обучающийся Шестакова Марина Владимировна

Код 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность  
(профиль) образовательной программы Логопедия

Курс 5 группа SZ - Б15Е - 01 ИСГТ

Тема Развитие связной монологической речи у старших дошкольников с  
общим недоразвитием речи с использованием метода видеомоделирования

Руководитель Мамаева Анастасия Викторовна, к.п.н., доцент кафедры  
коррекционной педагогики

Срок сдачи завершённой работы руководителю май 2020года

Перечень вопросов, подлежащих разработке: Анализ литературы по  
проблеме исследования, констатирующий эксперимент и его анализ,  
формирующий эксперимент по развитию связной монологической речи у  
детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с  
помощью видеомоделирования.

ПЛАН - ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ

№	Наименование этапов работы	Срок выполнения этапов работы	Отметка о выполнении
1.	Определение темы исследования	Октябрь 2019	
2.	Формулировка целей и задач исследования. Определение объекта и предмета исследования. Уточнение актуальности	Октябрь-ноябрь 2019	

3.	Написание первой главы	Ноябрь 2019	
4.	Определение содержания констатирующего эксперимента	Ноябрь 2019	
5.	Проведение констатирующего эксперимента	Декабрь 2019	
6.	Написание второй главы	Декабрь 2019	
7.	Определение содержания формирующего эксперимента	Январь 2020	
8.	Проведение формирующего эксперимента	Январь-март 2020	
9.	Проведение контрольного эксперимента	Март 2020	
10.	Написание третьей главы	Март 2020	
11.	Подготовка работы к защите	Апрель-май 2020	

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 2 от 11.10.2019г.

Заведующий кафедрой



/О.Л.Беляева/

Руководитель



/А.В.Мамаева/

Задание принял к исполнению, с критериями оценки и сроками выполнения работы ознакомлен



/М.В.Шестакова/