

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Овсянникова Анастасия Николаевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


Подготовка к овладению связной монологической речью детей 4-5 лет с общим
недоразвитием речи с использованием мультфильмов
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и
реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Беляева О.Л.
15.11.2022 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы:
к.п.н., доцент Мамаева А.В.
15.11.2022
(дата, подпись)

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамаева А.В.
15.11.2022 
(дата, подпись)

Обучающийся:
Овсянникова А.Н.
15.11.2022 
(дата, подпись)

Красноярск 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	8
1.1. Развитие связной монологической речи у детей в онтогенезе	8
1.2. Особенности развития связной монологической речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	16
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развитию связной монологической речи у дошкольников 4-5 лет	23
Глава II. Экспериментальное исследование сформированности связной речи у дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи.....	35
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	35
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	40
ГЛАВА III. Логопедическая работа по подготовке к овладению связной монологической речью	56
3.1. Теоретические основы и организация формирующего эксперимента	56
3.2. Содержание технологии логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью детей 4-5 лет с ОНР	64
3.3. Контрольный эксперимент и его результаты.....	70
Заключение	77
Библиография	80
Приложения.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В современных условиях процесс овладения связной речью у детей происходит на фоне мировой тенденции развития технологий, которые стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Усложняется человеческая коммуникация и происходит замещение человеческого прямого общения общением через электронные каналы связи. Модели речевого поведения меняются, параллельно с этим увеличивается число детей с нарушениями речевого генезиса. Таким образом, проблема формирования связной монологической речи у детей становится очень актуальной. Для монологической речи в отличие от диалогической требуется более детальная внутренняя проработка и внимание. Говорящий создает содержание, форму высказывания, характерно - глубокую, развернутую и сложную лингвистическую структуру. Связная монологическая речь с ее полнотой и богатством формы, служит для описания и выражения мыслей человека. Но в современном мире становится более емкой и целенаправленной, носит адресный характер, утрачивает свою гибкость, вариативность и модуляции. Одновременно с этим, можно заметить, что в связи с информатизацией общества появляются новые технические средства обучения, которые можно использовать для реализации «обходных путей» коррекционного воздействия на речевые процессы. На начальном этапе овладения монологической речью детей обучают связному высказыванию, которое характеризуется развернутостью, грамматической и лексической оформленностью, синтаксической связью между словами и логичностью предложений.

Навык овладения связной монологической речью представляет собой огромную ценность. Ребенок познает языковые законы и нормы, закрепляет языковой материал, учиться логически связно, фонетически и лексически грамотно передавать окружающим свои мысли, делиться переживаниями и полученным опытом. Поэтому так важно научить ребенка полно и логично

излагать свои мысли, так как без этого не представляется возможным полноценное становление взрослого человека и его участие в жизни общества.

Многими авторами высказывается мнение о необходимости использования наглядных опор при составлении рассказов и пересказов. Существуют наработки Н.А. Чевелевой по развитию речи в процессе ручной деятельности, Т.А. Ткаченко по использованию предметно-схематических моделей предложений и рассказов. В настоящее время недостаточно систематизированных данных в области специальных разработок, комплексов занятий, методических материалов, направленных на подготовку к овладению связной монологической речью. Решением этой методологической проблемы может стать применение мультфильмов на этапе дошкольного детства.

Противоречия. В результате анализа литературных данных и изучения опыта по проблеме исследования выявлено, что использование мультфильмов повышает эффективность логопедической работы, но отсутствует технология, направленная на подготовку к овладению связной монологической речью у дошкольников 4-5 лет на основе просмотра мультфильмов.

Проблема исследования: разработка логопедической технологии по подготовке к овладению связной монологической речью у дошкольников 4-5 лет с использованием мультфильмов.

Объект исследования: связная речь детей дошкольного возраста 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

Предмет исследования: подготовка к процессу формирования связной монологической речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Цель работы: теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать эффективность логопедической технологии

по подготовке к овладению связной монологической речью у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что эффективность логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью будет повышена, если работа будет проводиться с помощью предложенной логопедической технологии с использованием мультфильмов.

Задачами исследования:

- 1) На основе анализа педагогической, психологической, логопедической, научно-методической литературы определить современное состояние проблемы: подготовки к овладению связной монологической речью у дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи.
- 2) Выявить особенности и уровни сформированности связной речи у средних дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 3) Теоретически обосновать и разработать технологию по подготовке к овладению связной монологической речью у дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи.
- 4) Экспериментально проверить эффективность разработанной логопедической технологии.

Методологической и теоретической основой исследования явились: положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); концепция об ориентированности обучения на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский); положение о понимании речи как сложной функциональной системы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.); учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Е.И. Грачева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, и др.); положение о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний (Н.А. Чевелева).

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, беседы с родителями и педагогами, констатирующий и формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ данных.

Организация исследования: исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений города Железногорска Красноярского края. При комплектовании группы учитывались несколько факторов:

1 – возраст (4-5 лет)

2 – обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование осуществлялось с октября 2020 года по май 2022 года и включало в себя четыре этапа:

Первый этап (октябрь 2020г. – январь 2021г.) – анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач.

Второй этап (февраль – ноябрь 2021г.) – организация и проведение констатирующего эксперимента, анализ его результатов.

Третий этап (декабрь 2021г. – июнь 2022г.) – проведение формирующего эксперимента и его анализ.

Четвертый этап (июль–ноябрь 2022г.) – обобщение, систематизация информации, корректировка и оформление диссертации.

Теоретическая значимость исследования: подтверждены и дополнены имеющиеся теоретические сведения по сформированности связной речи у дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи. Дано

теоретическое обоснование и определены теоретические принципы развития связной монологической речи на основе просмотра мультфильма.

Практическая значимость исследования: определены направления, задачи, методы и принципы работы по подготовке к овладению связной монологической речью у детей 4-5 лет с использованием мультфильмов; разработан алгоритм логопедических занятий по подготовке к овладению связной монологической речи у дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи нами.

Описание структуры ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений. В 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, предоставляется 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 у детей в онтогенезе

Связная речь представляет собой полное и подробное изложение текстового содержания, которому свойственна логичность, последовательность и точность, грамматическое и лексическое оформление. Монологическая речь является логически последовательным высказыванием, протекающим относительно долго по времени и не требующее немедленной реакции слушателей. В монологе человек делится своими мыслями с окружающими. Монолог характеризуется полнотой, четкостью, развернутостью, при этом мимика и жесты не играют ведущей роли. Для монологической речи характерно использование литературной лексики, развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность мысли говорящего, синтаксическая и грамматическая оформленность. Монологической речи свойственно, что ее связность обеспечивается одним говорящим.

Постепенно вместе с развитием детского мышления, формами деятельности и общения с окружающими людьми происходит развитие связной речи [5, с. 34]. В своих работах В.К. Воробьева прослеживает генетические предпосылки для развития связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем, к описанию и рассуждению. Высшая форма связной речи – письменная речь [17, с. 86].

Советский нейропсихолог А.Р. Лурия также прослеживает онтогенез речевого высказывания у ребенка: «формирование речевого высказывания у ребенка проходит в несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных самостоятельных фраз, до сложнейшего развернутого высказывания» [37, с. 58].

Некоторыми авторами, приверженцами идей бихевиоризма рассматривалась теория оперантного обусловливания речи. Согласно этой теории дети условно подражают тому речевому образцу, который они слышали, и который подкрепился взрослым. Но позже в 1959 году эта идея была опровергнута профессором лингвистики А.Н. Хомским. Он указал на то, что дети говорят много предложений, которые никогда не вознаграждаются родителями, и что во время нормотипичного процесса развития речь проходит этап, на котором используют аграмматизмы, даже если они никогда не были подкреплены. Автором было установлено, что развитие детской речи происходит не благодаря подражанию или подкреплению, а благодаря врожденной биологической программе, действующей в разных культурах.

Активная речь детей обусловлена мыслительными процессами, сначала очень примитивными, затем усложняющимся в процессе взросления. Взрослый произносит звуки и звуко сочетания, которым ребенок подражает, таким образом создаются предпосылки для привлечения внимания взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Ответная реакция взрослого порождает новый речевой стимул, таким образом, у ребенка возникает интерес к речи. Эта врожденная способность детей играет огромную роль для развития речевого общения: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения [42; 45].

Полноценная способность к языковой коммуникации основана на множестве отдельных процессов, работающих в организме совместно. Ребенку для производства речи нужно использовать память, органы чувств, и необходим полный контроль над артикуляционным аппаратом. В процессе изучения феномена речи у детей было установлено, что уже в утробе матери, дети учатся слушать звуки. Это облегчит новорожденному получение важнейшей информации впервые месяцы жизни. Сами звуки, которые слышит ребенок, не имеют для него смыслового значения, но количество

повторений, модуляции, качество звука, интонационный оттенок, ритм имеют большое значение в формировании слухового аппарата, неродившегося ребенка. В 2-3 месяца жизни на основе врожденных пищевого и оборонительного рефлекса появляется новый стимул, направленный в течение первого полугодия на проекцию и безусловную оценку эмоционального состояния своей матери. Ребенок «подхватывает» его и проявляет уже как свои собственные эмоции. С 5-6 месяцев преимущественной мотивацией эмоционального взаимодействия со средой становятся образы коммуникативных партнеров с подразделением их на эмоционально положительные образы «своих» и эмоционально отрицательные образы «чужих». С 9 месяцев жизни преимущественные мотивирующие образы связаны с эмоциональным познанием предметов коммуникативной ситуации, а с 12 месяцев – отношений между ними. К концу первого – началу второго года жизни начинают появляться первые осмысленные слова, которые служат для выражения желания и потребности, а затем являются для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок приобретает возможность вступать со взрослым в осознанное общение и может использовать слова для обращения ко взрослому. В этот период слово приобретает для него смысл целого предложения. Грамматическое оформление слова начинает появляться к концу второго года жизни ребенка, и дети начинают выразить свои мысли и желания более точно и ярко. Речь детей имеет характерные этому возрасту ошибки звукопроизношения, грамматики, но при этом она является средством обобщения и общения [15, с. 87].

На третьем году жизни активно развивается понимание речи, усложняется структура предложений, резко увеличивается словарный запас. К трем годам человек владеет от 1500 до 2000 слов. Дети используют самую простую, первоначальную и естественную форму речи – диалогическую, которая служит для установления взаимодействия внутри совместной деятельности ребенка и взрослого и имеет практическую основу. Для такой

речи характерно, что она выражается в ответах на вопросы взрослого, выражение просьбы и помощи со стороны ребенка. Речь носит ситуативный характер, она имеет мало грамматических конструкций, ее смысловое содержание понятно лишь в конкретной ситуации. [15, с. 98].

В процессе взросления ребенка происходит формирование новых видов речи. Речь отделяется от игры, дети начинают делиться впечатлениями со взрослым, кроме, общения в момент деятельности, появляется общение за рамками ситуации и проявляется во фразовых конструкциях, описывающих полученный опыт, его содержание, испытанные эмоции. Такая речь должна подкреплять как эмоционально, так и интеллектуально и приобретает планирование посредством работы речевых центров. Речь становится монологической, контекстной [5, с. 65]. Как описано в исследовании А.М. Леушиной, контекстная речь способна передать переживания ребенка, благодаря многообразию взаимодействия с окружающей действительностью, а также усложнению познавательной деятельности, может обеспечить дальнейшее понимание и развитие, в результате взросления. Контекстная речь, в отличие от ситуативной речи требует глубокого анализа и фразового построения, которая обеспечит понимание и ясность высказывания. Такой же точки зрения, придерживался профессор Д.Б. Эльконин, который считал, что к 4-5 годам происходит переход от ситуативной к контекстной речи и элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Дети в этот период запоминают слова, обогащая свой словарный запас, осваивают грамматический строй родной речи. Создается база для слоговых конструкций и появляется возможность строить средствами речи произвольные высказывания и формулировать сложные по своей структуре предложения.

Вывод А.М. Леушиной подтверждается и исследованиями М.И. Лисиной и ее последователями. Ученые доказали, что уровень речевого развития детей тем выше, чем в большей степени ребенок окружен аурой

общения. Детская психика реагирует на высказывания собеседника, анализируя и формируя посыл для его речевых возможностей ответ.

Обе формы речи монологическая и диалогическая продолжают развиваться, параллельно и их использование зависит от конкретных условий общения. В детской среде преимущественно фигурирует контекстная речь, она помогает ребенку объяснить и убедить ребенка-собеседника в чем-либо, а в общении со взрослым – ситуативная речь, так как взрослый собеседник легче понимает ребенка.

Дети 4-5 лет могут активно вступать в разговор, участвуют в коллективной беседе на заданную тему, обладают умением самостоятельно описывать, с использованием опорного материала, события сказки, а также – строить короткие рассказы. Их речь в большинстве случаев копирует штаммы речи взрослого, но содержат нарушения последовательности; предложения внутри рассказа часто связаны лишь с помощью частиц речи, которые во взрослой речи носят характер слов-паразитов. Такие слова (потом, еще) являются аграмматизмами для взрослой речи, но характерны для речи взрослеющего ребенка.

По мере взросления, в дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, с полнотой и точностью отвечать на вопросы, анализировать, дополнять и поправлять ответы других, формулировать вопросы. Чем сложнее задачи, решаемые в совместной деятельности, тем сложнее характер диалога. [15, с. 87]

В работах Л.А. Пенъевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др. подробно рассматриваются вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного с нормальным речевым развитием. Элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка, так как к этому времени завершается процесс

фонематического развития речи (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова и др.). 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]. Для того чтобы успешно овладеть монологической речью, ребенку необходимо упражняться в монологических высказываниях, взрослому нужно формировать для ребенка специальные стимулы; так ребенок сможет усваивать специальные синтаксические средства построения развернутого высказывания, формировать различные виды контроля и самоконтроля (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Таким образом, происходит возникновение регулирующей, планирующей функций речи. Благодаря специально созданным условиям, ребенок овладеет монологической речью, построением развернутых связных высказываний (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Формирование этих навыков требует от детей применения всех речевых и познавательных возможностей, одновременно способствуя их совершенствованию. Стоит отметить, что без определенного уровня сформированного словарного запаса и грамматического строя овладение связной речью становится невозможным. Работа по развитию лексики и грамматики должна иметь предпосылки для формирования связной речи ребенка, решать задачи, соответствующие этапу детского развития [15, с. 98]. Чтобы связная монологическая речью была грамматически правильной, многие исследователи придают особую важность работе над различно структурированными предложениями.

Из работ Е.Н. Винарской о раннем речевом развитии можно сделать вывод, что в результате эмоционального общения с взрослым, ребенок мотивируется путем образов и ощущений, а также большое значение для «запуска» речи играет своего рода «заражение» эмоциональным состоянием своей матери в процессе коммуникации. В дальнейшем ребенок использует механизм подражания, необходимого для выживания и адаптирования. В её работах говорится о бессознательных автоматических реакциях, которые по

мере взросления и повышения познавательной активности ребенка закладывают основы будущей речи. Этим и объясняется способность детей к быстрому овладению языком. Ребенок рефлекторно улавливает особенности языка: тональность, слова, значения слов, атрибуты языка. У ребенка «заложено» врожденное бессознательное понимание речи.

На сегодняшний день есть подтвержденная гипотеза о том, что истоки языка записаны в наших генах. Особая роль отводится гену FOXP2. Этот знаменитый ген, согласно классическим представлениям, отвечает за человеческую речь. То есть за ту особенную черту, которая присуща исключительно человеку.

Работы ученых выявили ряд заболеваний, которые вызываются мутациями гена FOXP2; эти заболевания проявляются в дефектах речи, строении черепно-лицевого отдела, в умственной неполноценности. В новом исследовании американских специалистов показано, насколько в действительности многообразны связи и функции гена FOXP2. Эти открытия стали важным шагом в развитии науки о речи. Теперь точно известно, что анатомия и физиология обуславливает речь человека. Не смотря на то, что никто специально не занимался разработкой грамматических конструкций и не решал, как употреблять определенные слова, речь человека создана его природой. Эта способность человека комбинировать звуки и создавать новые смыслы будет совершенствоваться и передаваться из поколения в поколение. Живая и развивающаяся сущность языка долгое время была недостижима для ученых, но в тоже время — это открытое поле для исследований. Выявлены предпосылки для изучения вопроса, насколько сложен процесс речи в целом. Ученые по всему миру только начинают понимать, что помимо врожденных способностей и воспитания, есть множество факторов, объясняющих, почему мы говорим. Понимание природы речи — это осознание того, что она не является неизменной структурой, а состоит из множества компонентов. Если говорить о врожденных способностях и способностях к обучению, нужно четко понимать, где приобретенные навыки, которые дает общество и

родители, а где-то, что заложено в генах. Эти два вида способностей и задают полноту восприятия языка. Умение определить все эти составляющие и понять, как они соотносятся друг с другом, даст ответ ученым о языке. Изложенные положения значимы особенно для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

По данным А.А. Люблинской, переход внешней речи во внутреннюю в норме происходит к 4-5-летнему возрасту. Н.А. Краевской, было установлено, что речь детей 4-5 лет принципиально уже не отличается от речи взрослых по наличию в ней этапа внутреннего программирования.

Исследования В.К. Воробьевой и др. показали, что дети дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний. Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков [29].

Таким образом, развитие детской речи – это сложный и последовательный, многообразный в своих проявлениях процесс. Дети овладевают постепенно системой языка: лексико-грамматическим строем, словоизменением, словообразованием, звуког..... 87 структурой слова. Некоторые составляющие языковой системы усваиваются раньше, другие – позже, поэтому на различных этапах развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие лишь частично. Речь представляется системой, в которой все компоненты тесно взаимосвязаны между собой и если выходит из строя один компонент, то все остальные страдают.

1.2. Особенности развития связной монологической речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Проанализировав теоретическую основу появления речи у детей в процессе индивидуального развития, рассмотрим этапы развития связной монологической речи у детей среднего дошкольного возраста, а также особенности этого развития у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Впервые недоразвитие речи, как самостоятельный вид речевого нарушения, был 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.

Изучая наиболее тяжелые речевые нарушения, профессор Р.Е. Левина подробно изучила и представила такую категорию детей, у которых наблюдается недостаточная сформированность всех языковых структур. У детей данной категории в большей или меньшей степени нарушается произношение различных звуков, происходит поздний запуск речи, а вследствие этого, страдает процесс словоизменения и словообразования, усвоение навыков формирования связной речи; скудный словарный запас, а также, присутствует дефицит слоговых конструкций для фонемообразования и фонеморазличения.

ОНР (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) в логопедической теории и практике понимается как такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование всех компонентов языковой системы, таких как: словарный запас, грамматический строй, звукопроизношение [37, с. 48]. Р.Е. Левина отмечает, что в зависимости от степени нарушения различаются три уровня речевого

недоразвития, определяемые на основе анализа сформированности у ребенка всех компонентов языковой системы [20].

Дети с первым уровнем речевого развития не имеют или почти не имеют средств общения в том возрасте, когда у нормотипичного ребенка навыки речевого общения практически сформированы. Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов. Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность. Дети практически не могут строить фразу; при попытке сформулировать рассказ о чем-либо, получается назвать отдельные аграмматичные слова или несколько сильно синтаксически искаженных предложения [20].

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «Начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трёх, а иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетании и фразу, один и тот же ребенок, может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов. Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов [32].

Дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать со взрослым по картинке о знакомых событиях окружающей жизни, но используя жесты и несвязные слова, очень искаженные в фонетическом и грамматическом отношении речевые средства. Однако дети с этим уровнем речевого развития связной речью практически не владеют.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании. Дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону [32].

Таким образом, дети с третьим уровнем ОНР используют развернутую фразовую речь, которая при этом имеет ошибки в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом оформлении. Наиболее выражены такие трудности становятся очевидными в разных видах монологической речи – пересказ, рассказы по серии картин, описание, особую сложность вызывает рассказ с элементами творчества. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

У дошкольников с третьим уровнем речевого развития на основе специально проведенных исследований установлено, что значительное отставание от нормотипичной речи сверстников происходит, прежде всего, в монологической речи. Для такой речи характерны трудности по программированию, формированию развернутого высказывания и языкового оформления. Речи детей (пересказ, различные виды рассказов) свойственны: нарушение логичности и последовательности высказывания, пропуски,

искажающие смысл изложения текста, трудности в выражении определенных деталей и моментов, «слабая фразовая конструкция». Поэтому при комплексном подходе к устранению речевых недостатков помощь по формированию связной монологической речи средних дошкольников с ОНР имеет особое значение. Особенно ценной является работа по развитию и закреплению лексических и грамматических языковых навыков [20].

В результате анализа данных логопедической практики длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с ОНР, Т.Б. Филичевой было установлено, что ОНР не исчерпывается тремя уровнями. Благодаря специально разработанной методике автором было проведено специфическое углубленное психолого-педагогическое исследование данной категории детей, в результате чего были определены такие особенности проявления ОНР, которые могут быть определены как четвертый уровень речевого развития. Выявлена речевая специфика, при которой признаки речевого недоразвития оказываются стертыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи [38]. В плане языковой системы он имеет невыраженные нарушения в формировании всех компонентов. Незначительные речевые трудности могут быть выявлены только через углубленное логопедическое обследование, реализацию специального комплекса упражнений и заданий.

У детей не хватает определенного словарного запаса, который нужен для полного понимания текста, а также недостаточно развито понимание связей между словами предложения. Как отмечает Н.С. Жукова, ребенок не вполне осмысливает отдельные слова, и пересказ не оказывается полным и точным, так как из-за неправильного осмысления отдельных слов, связи между ними, не происходит понимания сути произведения из-за неумения проникнуть в структуру [14, с. 11]. Речи детей присущи характерные трудности: неумение выделить смысл, развить свою мысль и продолжить высказывание; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, анализировать и синтезировать цель и последующую главную мысль,

производить отбор необходимого материала, планировать логику последовательного изложения своего высказывания. Для развернутых смысловых высказываний детей с ОНР характерны: отсутствие четкости, непоследовательность изложения, фрагментарность и неточность, нелогичность, второстепенные детали выходят на первое место, и теряется основная мысль текста. Наибольшие трудности вызывают: пересказ по памяти и все виды творческого рассказывания, по подобным видам заданий имеет место отставание от нормотипичных детей [19, с. 21]. Речь таких детей в целом бывает, понятна, но очевидно, что ее развитие идет патологическим путем. Закончить высказывание ребенку удается с большим трудом, мысли пространны, вращаются вокруг одной словесной модели, предложения очень абстрактны, иногда состоят из 20 слов, часто используется прямая речь, эти признаки выделяют таких детей среди сверстников с нормотипичным речевым развитием.

Активный словарь детей с ОНР включает преимущественно существительные, местоимения и служебные слова, которые с точки зрения воспроизведения текста оказываются неинформативны. Существуют трудности в формулировании высказывания из-за необоснованно частого применения существительных и частиц, которыми «загромождается» предложение. Речь приобретает определенную специфику, ребенок зачастую перечисляет существительные и пересказ носит характер банального перечисления, так как он не может описать всю картину происходящего. Также для речи характерен ограниченный словарный запас, предложения с аграмматизмами, что обусловлено частым использованием местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением и неумеренным употреблением служебных и вводных слов. Ребенок не программирует высказывание каждый раз, а воспроизводит уже известное через увеличение словесной конструкции.

По мнению В.К. Воробьевой у детей дошкольного возраста с ОНР монологическая связная речь не формируется самостоятельным путем, а

детям в соответствии с возрастом требуется специальная логопедическая помощь [29].

При пересказе или рассказе детей с ОНР наблюдаются трудности в построении фраз, используются перефразировки и жесты, теряется основная нить содержания, дети путают события, затрудняются в выражении главной мысли и не могут закончить фразы. Речь имеет хаотичный характер, выразительно бедна и имеет специфические грамматические ошибки.

Авторами, изучающими психолингвистику, изучаются аспекты зарождения отдельного высказывания, а также отделения речи от непосредственного практического детского опыта на этапе дошкольного детства. Установлено, что для целостного продукта речевой и мыслительной деятельности требуются особые предпосылки порождения высказывания. Они зарождаются от механизма внутренней речи и программирования «речевого целого» через поэтапную проработку «смысловых вех» до проявления в виде речевого замысла, используя целостную систему предикативных связей текста. Особенно ценной является информация о роли долговременной и оперативной памяти, как аккумулятора для речевого высказывания [30].

В результате анализа теоретических сведений, раскрытых в работах различных авторов об особенностях развития связной монологической речи у детей с ОНР, мы установили следующее: связная речь имеет выраженную значимость в формировании речевого развития дошкольников. Процесс развития связной речи у нормотипичных детей происходит постепенно, одновременно с развитием мышления, через взаимодействие с окружающим миром и общением. Ребенок к концу дошкольного возраста активно использует связную речь, которая имеет довольно высокий уровень. Нормотипичному ребенку становятся доступны практически все виды связных высказываний. Предпосылкой для последующего овладения грамотой является формирование у ребенка понимания основ построения предложения.

У детей с ОНР в большей или меньшей степени нарушен фонематический слух и страдает произношение, недостаточно полноценно происходит овладение морфемной системой, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Основным признаком ОНР является позднее начало речи, бедный словарный запас, нарушение произношения. Данные проявления ОНР указывают на нарушение всех компонентов целостной языковой системы у ребенка. Авторами определены главные особенности речевого развития при ОНР на основе применения различных критериев: физиологических, клинических, психологических. Для изучения ОНР был применен комплексный подход, что дало возможность исследователям, опираясь на методологию, детально изучить природу речевых нарушений. Ребенку с ОНР недоступен весь набор слов и синтаксических конструкций, которые характерны для речи нормотипичного ребенка, а также имеются значительные трудности в программировании связного высказывания и в подборе слов и формулировании целого из отдельных элементов для определенной цели высказывания, что затрудняет выражение мыслей ребенка.

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развитию связной монологической речи у дошкольников 4-5 лет

Проблемы диагностики и развития связной речи изучались различными авторами: 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.Д. Ушинским с точки зрения разных подходов и аспектов.

Работы ученых раскрывают методики диагностики и коррекции связной монологической речи в разных возрастных группах в процессе пересказа литературных произведений, рассказа по картинке, рассказа об игрушках, рассказа из личного опыта, различных видов творческого рассказа.

Исследование сформированности умений 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 других.

Авторы общепринятых в логопедии методик по формированию связной речи опираются на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий и считают целесообразным использование вспомогательных средств различной сложности.

Методика обследования связной речи, предложенная В.П. Глуховым, предлагает наблюдение за речью детей в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности в рамках логопедических занятий, различных видов предметно-практических занятий и воспитательских занятий по родному языку. Целью таких занятий является выявление наличия и уровня сформированности у детей умения строить фразу и характерные особенности их речевого поведения. Ответы детей фиксируются на занятиях

монологической речи в виде отдельных высказываний, коротких сообщений, рассказов. Затем производится анализ.

Методика диагностики связной речи, предложенная Т.Б. Филичевой, указывает на применение разнообразных заданий, например: рассказывание от 1-го лица; подбор эпитетов к определенным словам; пересказ текста, когда меняется время совершаемых действий; образование сравнительной степени прилагательных; образование уменьшительной формы и другое [68]. Т.Б. Филичева определяет главной целью логопедических занятий для детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) – научить их логически и развернуто, грамматически, лексически и фонетически правильно строить высказывание, делиться мыслями о событиях из окружающей жизни.

Рекомендация В.К. Воробьевой указывает на возможность обследования связной речи по четырем сериям. Первая – направлена на выявление возможностей детей с точки зрения репродуктивности речи и состоит из двух заданий: пересказ текста как можно подробнее; пересказ этого же текста, но кратко. В качестве экспериментальных опор рекомендуется использовать тексты рассказов, которые посильны для возраста испытуемого и могут быть адаптированы в плане сокращения их объема.

Вторая серия экспериментальных заданий направлена на выявление возможностей детей с точки зрения продуктивности речи: выявляется умение самостоятельно составлять смысловую структуру высказывания по наглядным опорам; умение построить цельную структуру, спрогнозировать развитие событий и представить в виде развернутого высказывания.

Эта серия включает в себя два задания. В 1 задании детям предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в логической последовательности. 2 задание составить рассказ по логической сюжетной цепочке.

Третья серия направлена на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях добавления дополнительных смысловых и

лексико-синтаксических компонентов и представляет собой три вида задания:

- составить продолжение рассказа по прочитанному началу;
- придумать сюжет и составить рассказ по опорным картинкам, выбранным детьми из предложенного множества предметных картинок;
- самостоятельно найти тему и раскрыть ее в рассказе.

Четвертая серия заданий направлена на выявление состояния ориентировочной деятельности, так как ориентировка служит предпосылкой для текстовой генерации, служит своего рода «маяком» для создания связного монологического высказывания. Ориентировочная деятельность речи заключается в умении выделять общие признаки, которые характерны для организации именно этой языковой единицы. Изучение проблемы состояния ориентировочной деятельности у детей с системными речевыми нарушениями важна с целью изучения структуры речевого недоразвития, а именно, выявления, как речевое недоразвитие оказывает влияние на формирование познавательной деятельности [8].

Методика диагностики навыков связной речи у дошкольников О.А. Безруковой, О.Н. Коненковой формируется в процессе анализа понимания и самостоятельности продуцирования/репродуцирования текста повествовательного характера с опорой на готовый сюжет. Данная методика состоит из следующих заданий:

- 1) Прослушивание рассказа и ответы на вопросы.
- 2) Раскладывание иллюстраций в необходимом логическом порядке, так, чтобы это соответствовало сюжетной линии рассказа.
- 3) Составление рассказа по разложенным иллюстрациям.
- 4) Прослушивание рассказа и повторение по памяти [4].

Методика исследования связной речи по Т.А. Ткаченко также рекомендует проведение диагностики с опорным материалом, используются такие методы как:

- пересказ текста (с опорой на готовый сюжет и предложенный авторский рассказ);

рассказывание по сюжетной картинке либо серии сюжетных картинок;

- рассказ-описание, либо рассказ из личного опыта (без использования готовой сюжетной опоры, но проводится предварительная беседа, например, 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.).

В работе Р.И. Лалаевой и О.Б. Иншаковой также рассматривается методика выявления сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с опорой на сюжетные картинки и иллюстрации, а также пережитый опыт и включает следующие задания:

1. Составить рассказ с опорой на наглядность после предварительного обсуждения с педагогом:

- с опорой на серию сюжетных картинок;
- с опорой на сюжетную картинку.

2. Составить речевое высказывание и рассказ по серии сюжетных картинок без обсуждения наглядности с педагогом:

3. Рассказ по сюжетной картинке;

4. Составить пересказ:

- пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок;
- пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок;
- пересказ текста без опоры на наглядность.

5. Составить самостоятельный рассказ.

Рассказ оценивается по следующим критериям: соответствие образцовому сюжету (искажения, добавления); целостность (искаженность смысловых звеньев); полнота пересказа (пропуски); характер языкового

оформления (грамматика, синтаксис, логика высказывания); способ выполнения задания (самостоятельность) [29].

Поэтапное развитие связной речи в своих работах рекомендует В.П. Глухов. Поэтапность реализуется в заданиях по составлению высказываний с использованием наглядных опор, рассказ 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 набором 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.

Н.А. Чевелева предлагает систему исправления речи у заикающихся в процессе ручной деятельности. На занятиях по исправлению речи детей в процессе ручного труда Н.А. Чевелева считает возможным проводить на логопедических пунктах.

Также автором Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи у детей с ОНР 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:

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

- 1) составить описательный рассказ по предметной картинке;
- 2) составить описательный рассказ по сюжетной картинке;
- 3) придумать повествовательный рассказ по сюжетной картинке;
- 4) составить рассказ по серии сюжетных картинок;
- 5) составление описательного рассказа по пейзажной картинке и натюрморту.

Для формирования речевой активной ребенка с ОНР и одним из подходов в коррекционной работе применяется мультипликация. Создание мультфильма с детьми дошкольного возраста позволяет поддерживать стремление детей к творчеству, оказывает максимально возможное влияние на развитие в каждом из них речевых процессов. Наиболее важными условиями успешного развития детей в деятельности – разнообразие и вариативность работы с детьми, новизна обстановки, разнообразные материалы, интересные для детей новые и оригинальные техники, возможность выбора – помогает не допустить в детской деятельности однообразия и создать новый стереотип речевого поведения ребенка и успешно закрепить его. Мультфильмы – это очень эффективный творческий инструмент для развития речи ребенка.

Во-первых, создание мультфильмов развивает фантазию ребёнка, стимулирует психические процессы. С помощью работы воображения, активизируется наглядно-чувственное восприятие. Дети познают новые словесные конструкции через образы героев мультфильма. Сюжеты, которые переживают персонажи, чем-то схожи с жизнью. Ребёнок учится переживать и воспринимать различные ситуации, представляя себя персонажами из мультфильма.

Во-вторых, каждый мультфильм несёт в себе какое-то особое значение, смысл, разрешение различных ситуаций, обеспечивает более легкое и прочное усвоение знаний в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности. Интерес ребенка к мультфильмам, стремление к созданию собственного мультипликационного продукта можно использовать в качестве средства развития познавательной, творческой, речевой активности детей дошкольного возраста.

В статьях кандидата психологических наук И.А. Бучиловой и педагога-психолога А.А. Мироновой рассмотрен процесс овладения связной монологической речью у детей с использованием комплекса логопедических занятий с опорой на предметно-пространственную среду. Структурированное занятие включало в себя поэтапную работу через просмотр мультфильма, а затем обсуждение на фоне эмоционального впечатления в сознании ребенка и активизации речевых процессов. Дети активно делились пережитым эмоциональным опытом, комментировали действия героев, отвечали на вопросы. Исследователями был рассмотрен способ стоп-кадра для повышения внимания и активизации творческой составляющей в процессе речи. В результате мотивационного воздействия с опорой на просмотр мультфильма у детей наблюдалось улучшение языкового строя и связной монологической речи [7].

Так же авторы А.А. Строкова и В.В. Якубович отмечают, что при участии детей с тяжелыми нарушениями речи в самой работе по созданию мультфильма совершенствуется произношение звуков, выразительная сторона речи, дети учатся регулировать громкость голоса, а также четко произносить речь своего героя. Перспективность направления мультипликации с точки зрения овладения связной монологической речью находит свое подтверждение еще и в том, что дети кроме совершенствования смысловой и собственной коммуникативной способности, развивают в себе усидчивость, терпение, желание довести начатое до конца. Эти качества наиболее подвержены корреляции и улучшению у детей с тяжелыми

нарушениями речи, в процессе логопедической работы. Создание мультфильма подталкивает к менее травматичному для ребенка преодолению речевых нарушений, наилучшим образом воздействуя на его эмоционально-волевую сферу. Авторы отмечают метод мультипликации, как мощный стимул для мотивации ребенка к его речевой активности. Улучшение в речевой деятельности наблюдается в следующих направлениях:

- улучшается произносительная сторона речи
- наблюдается динамика коммуникативных способностей;
- повышается уровень произвольного внимания и памяти;
- улучшается качество мелкой моторики;
- улучшение активного и пассивного словаря детей,
- расширение знаний и представлений об окружающей действительности;
- динамика уровня познавательной активности;
- желание детей участвовать в творческом процессе [47].

Потенциал детской мультипликации рассмотрен многими исследователями в том числе, кандидатами педагогических наук ИППО ГАОУ ВО МГПУ Ю.А. Серебренниковой и Н.С. Муродходжаевой. Мультипликация представлена ими, как один из перспективных методов педагогического образования, предпочитаемый детьми и выступает не только, как средство развлечения, но и как средство развития личности, способ дальнейшего воздействия на развитие отношений с окружающими людьми. Через мультипликацию ребенок отождествляет себя с определенным персонажем, интерпретируя через образы героев свои поступки, прорабатывает решение задач, размышляет о последствиях своих действий. Мультфильм несет норму поведения в общественном значении, которую ребенок закрепляет в сознании и транслирует в социуме, усваивает определенные манеры и ценности. В статье авторов рассмотрено, как процесс создания мультфильма способствует закреплению универсальных учебных

действий и специальных учебных умений, что в свою очередь важно, именно, для детей с общими нарушениями речи. Произносительная сторона речи у таких детей является неразвитой и характеризуется отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Авторы подчеркивают необходимость изучения и разбора словаря специализированных терминов мультипликации, используемых в процессе подготовки проекта, что так же способствует обогащению словаря ребенка. Замысел создания мультфильма и воплощение в жизнь проекта, ребенок воспринимает как задачу, в ходе которой реализуются творческие идеи [43].

Важность качества информации, которую ребенок получает через зрительное восприятие, а также зависимость богатства и правильности активного словаря от взаимодействия с взрослыми и сверстниками, отмечает, и автор статьи по использованию метода мультипликации в коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР В.Р. Яруллина. Делается акцент на необходимость провести работу взрослым педагогам и родителям для возможности развития воспитанников новыми методами, так как современный мир предоставляет новые просторы, благодаря новшествам и инновациям. Мультипликация понимается, как новый интересный, и увлекательный инструмент. Подчеркивается, что дети очень любят этап съемки. А также говорится о необходимости подбора материала с учетом индивидуальных речевых особенностей детей. Озвучивание мультфильма, в котором дети принимают непосредственное участие, требует от воспитанников преодоления страхов и волнений. Задача педагога по преодолению нарушения, успокоить ребенка, убедить, что запись можно производить много раз. Таким образом, у ребенка не возникает ощущения безысходности, появляется вера в собственные силы. В сознании ребенка закрепляется стереотип, что процесс создания мультфильма схож с процессом воспроизводства речи. Что сначала было непосильным, через

преодоление и помощь педагога, может обрести реальную форму, как в виде готового мультфильма, так в виде выученного стихотворения, так и в овладении связной речью в целом. С этой точки зрения, потенциал дидактической мультипликации огромен и включает в себя множество аспектов логопедической работы [65].

Точка зрения о том, что мульттерапия может выступать, как средство социализации детей с ОВЗ рассмотрена в статье Е.Г. Голдобиной. Мультипликация представляется как модель взаимодействия (сотворчества) взрослого и ребенка. Мультфильм становится дверью в мир культуры и искусства, смыслов и ценностей, художественных образов и символов. Сопричастность ребенка к чему-то важному, а именно – созданию мультфильма, зарождает в нем чувство собственного достоинства и собственной значимости через осознание себя автором.

В ходе реализации проекта по созданию мультфильма, с целью коррекции речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья были получены результаты:

- У детей сложилось впечатление об «оживлении» главных героев на экране, с помощью «пластилиновой перекладки». Способ, который наиболее доступен детям с нарушениями речи. На обычном листе бумаги осуществляется движение пластилиновых фигурок;
- Дети учатся применять оборудование для съемки;
- У детей расширяется пассивный и активный словарь;
- Дети охотно отрабатывают автоматизацию звуков;
- Интонационно-выразительная сторона речи заметно улучшается;
- Психические процессы, мелкая моторика, творческая активность возрастают, и активизируется процесс их трансформации;
- Коммуникативная сторона речи, взаимодействие между детьми в процессе создания мультфильма усиливается.

Дети, которые получили такое логопедическое занятие, успешнее поддаются работе над коррекцией речевых нарушений, у них появляется мотивация к отработке звуков и фонем, грамматики и лексики, темпа и громкости речи и их автоматизации.

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 подготовке к овладению связной монологической речью.

Выводы по первой главе

При анализе проблемы психолого-педагогической литературы нами были сделаны некоторые выводы:

1. Формирование связной монологической речи у дошкольников с ОНР – это педагогический процесс, направленный на переход её в новое качественное состояние у дошкольников с нарушением всех компонентов речевой системы при сохранном слухе и первично сохранном интеллекте.
2. В связной речи отражается мышление ребенка, его умение осмысливать воспринимаемое. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития и уровне его мышления.
3. Типичным признаком связной речи у детей с ОНР II уровня является отсутствие логики, при аграмматизмах развития лексики, при упрощенно выраженных высказываниях – низкая речевая активность. Проведенный нами анализ состояния речи дошкольников на различных уровнях речевого недоразвития позволил нам утверждать, что формирование связной монологической речи детей с ОНР II уровня все еще достаточно низкое и требует специальной организованной работы по его стимулированию.

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.

Теоретическое исследование проблемы развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста 4-5 лет с ОНР позволило выявить особенности коррекционной работы, рассмотреть подходы по подготовке к овладению связной монологической речью.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 4-5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента исследования являлось выявление особенностей сформированности связной монологической речи у дошкольников 4-5 лет с ОНР.

Констатирующий эксперимент проводился в октябре 2021 года на базе дошкольных образовательных учреждений города Железногорска Красноярского края.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована контрольная группа из 10 дошкольников с условной нормой речевого развития, которые обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности экспериментальная группа из 20 дошкольников с ОНР, которые обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее АООП ДО для детей с ТНР) в группах компенсирующей направленности. Зачисление на обучение по АООП ДО детей с ТНР происходит на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) и согласия родителей.

При комплектовании групп учитывались следующие аспекты:

- 1 – возраст (4-5 лет);
- 2 – уровень речевого развития (экспериментальная группа – ОНР, контрольная группа – условная речевая норма).

В результате изучения медицинской и психолого-педагогической документации, наблюдений за детьми, бесед с родителями и педагогами уточнены сведения о клинико-психолого-педагогических особенностях детей.

В экспериментальную группу были включены дети (60% – мальчики, 40% – девочки) 4-5 лет с ОНР II и ОНР II-Шуровня. В анамнезе 65% (13 детей) с ОНР наблюдались факторы риска в натальном и постнатальном развитии таблица 1 (Приложение А).

По заключению отоларинголога, у 20 % (4) дошкольников отмечена патология ЛОР-органов (аденоиды).

В результате анализа логопедических заключений: у 50% детей (10 человек) псевдобульбарная дизартрия, у 10% (2 человека) – моторная алалия, 40 % (8 детей) – неосложненное ОНР. У 90% (18 детей) выявлен отягощенный анамнез раннего периода развития (перинатальная энцефалопатия, цереброастенический синдром, гипертензионно – гидроцефальный синдром, нейроинфекции первого года жизни).

Нарушений слуха и зрения у данных детей зафиксировано не было.

По заключению педагога-психолога у 80% (16 детей) уровень познавательного развития не соответствует возрастной норме, но данных о стойком интеллектуальном нарушении нет, а у 20% (4 детей) – уровень познавательного развития приближен к условной возрастной норме.

У 90 % (18 детей) наблюдается быстрая утомляемость, проявляющаяся в подавленном настроении, отказе от любого вида деятельности или раздражительности и агрессивности, 10 % (2 ребенка) не имеют данных особенностей. 70% (14 детей) имеют особенности, связанные со сниженным вниманием и памятью, 30 % (6 детей) также имеют эти особенности, но они менее выражены. У 60 % (12 человек) выражены нарушения нейродинамики, присутствует рассогласованность процессов возбуждения и торможения, у 40% детей (8 человек) приближается к норме. У 40% (8 детей) отмечена повышенная нервная возбудимость, импульсивность, двигательная расторможенность, плаксивость и тревожность, а также быстрая утомляемость, у 60% (12 детей) нет выраженных особенностей эмоциональной сферы.

70 % (14 детей) проходят обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи второй год, 30 % (6 детей) – первый. В этой группе встречаются часто болеющие дети – 50 % (10 детей).

Также в эксперимент была включена группа из 10 дошкольников, не имеющих нарушений речи (60% – мальчики, 40 % – девочки) 4-5 лет. Дети этой группы хоть и имеют особенности речи, свойственные детям с нормотипичными уровнем речевого развития, успешно проходят обучение по основной образовательной программе дошкольного образования. Дети имеют стабильную эмоционально-волевую сферу, активны, проявляют интерес к окружающему миру, задают вопросы и самостоятельно используют в речи новые слова. Дети данной группы не имеют патологических особенностей памяти и внимания, а также - когнитивной сферы. Также в этой группе встречаются часто болеющие дети – 10 % (1 человек).

Для исследования связной речи детей дошкольного возраста 4-5 лет мы опирались на общепринятые подходы Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Волковой, О.А. Капитовской, М.Г. Плохотнюк, а также взята балльная оценка, предложенная Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой. Диагностический комплекс констатирующего эксперимента включал в себя 4 задания, позволяющие выявить возможности составления рассказа и пересказа, особенности фразового высказывания (Рис. 1).



Рисунок 1 – Схема исследования констатирующего эксперимента

В каждом задании указаны: опорный материал, инструкция логопеда. Материал для обследования речи был подготовлен заранее и расположен в удобной форме (предметные и сюжетные картинки). Наглядные и словесные инструкции предъявлялись ребёнку точно и чётко. Речевой материал был подобран с учётом возрастных показателей развития речи дошкольников 4-5 лет.

Первое задание – близкий к тексту пересказ по опорной картинке с целью выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре незнакомый литературный текст. Нами был выбран речевой материал: рассказ «Ежик» (Приложение Б).

Процедура обследования: детям предлагается к прослушиванию литературный текст, а после прослушивания – обсуждение по вопросам. Затем повторное прочтение с установкой на пересказ.

Второе задание – рассказ по серии сюжетных картинок. Процедура обследования: ребёнку предлагалось рассмотреть картинки, разложить их по

порядку и составить по ним рассказ. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания смысла отдельных деталей каждой картинки. Стимульный материал: сюжетные картинки «Мальчик и собака» (Приложение В).

Третье задание – рассказ на основе просмотра мультфильма.

Процедура обследования: этой пробе предшествовал просмотр мультфильма, а затем предлагалось выбрать одного из героев и описать его вербальными средствами. Нами был выбран мультфильм 1958 года российского производства «Грибок – теремок» по сценарию В. Сутеева. Детям давалась следующая инструкция: «Выбери, одного из героев, расскажи какой он, что он делал, а я отгадаю».

Четвертое задание – вопросы к скрытой картинке.

Процедура обследования: нами была выбрана картинка с изображением «Снеговика», которую мы перевернули и попросили тестируемого ребенка, задавая вопросы, узнать, что на ней изображено (Приложение Г). Первый вопрос в качестве речевого образца, мы сформулировали сами: «Это живое или неживое?».

Задания оценивались по 4 критериям:

1. Смысловая адекватность и возможность программирования – правильно ли ребенок формулирует основную мысль и умение последовательно и точно строить высказывание;
2. Лексика – полнота использований лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными;
3. Грамматика – правильность конструирования предложений, сочетания слов, образования форм слова;
4. Самостоятельность речи – наличие или отсутствие подсказок педагога по ходу речевого высказывания;

Нами была выбрана трехбалльная система оценивания, по каждому критерию ребенок мог получить от 0 до 3 баллов. Подробное описание критериев представлено в Приложении Д.

Авторский вклад заключался в определении общей схемы исследования, в подборе опорного и речевого материала, в адаптации методики оценивания контингента детей и определении посильности заданий их возможностям. А также соответствие программы исследования задачам эксперимента.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами был проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента по выявлению особенностей связной речи у рассматриваемой категории детей по каждому заданию и по каждому критерию. На основе суммы набранных баллов по всем заданиям и критериям нами были условно выделены 4 уровня успешности в процентах.

1. Выше среднего – 100 – 85%;
2. Средний – 84,9 – 65%;
3. Ниже среднего – 64,9 – 50%;
4. Низкий – 49,9 и ниже.

Проанализируем результаты первого задания констатирующего эксперимента (близкий к тексту пересказ по опорной картинке рассказа «Ёжик»). Более наглядно результаты представлены в гистограмме (Рис. 2) и таблице 2 (Приложение Е).

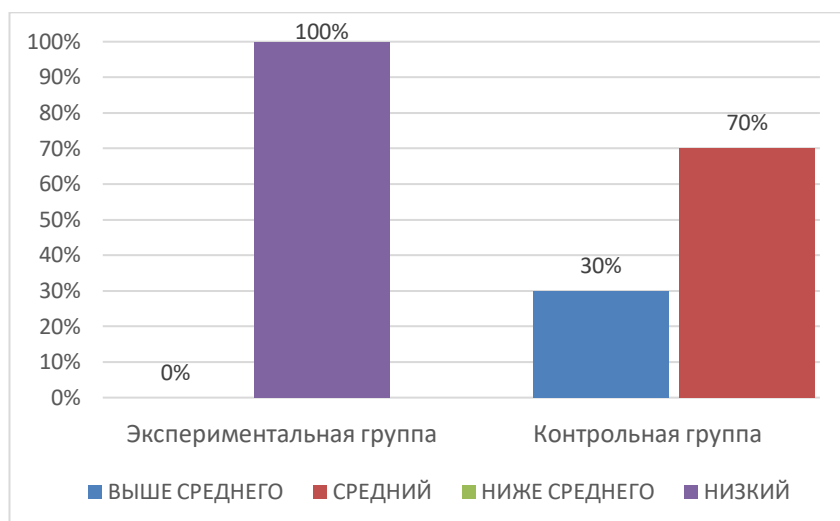


Рисунок 2 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности пересказа по опорной картинке (%)

Из представленной выше гистограммы видно, что результаты имеют существенные различия: 100% (20 детей) экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень, при этом результаты контрольной группы: 30% (3 ребенка) – уровень выше среднего, 70% (7 детей) – средний.

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в программировании текста и его смысловой адекватности. Так 2 балла набрали 40% (8 детей), 1 балл – 15% (3 ребенка), 0 баллов – 45% (9 детей), 3 балла не набрал ни один ребенок экспериментальной группы. Дети путали последовательность сюжета, неверно транслировали информацию, изображенную на картинке, искажая смысл происходящего, допускали пропуски отдельных смысловых звеньев или отсутствие связующих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов. Так в ответе на вопрос: Куда ушли дети? Ребенок из экспериментальной группы ответил: «лес», хотя правильный ответ «домой». У некоторых детей происходило «застревание» на предыдущем вопросе, искажение смысловой связи между предложениями собственного

высказывания, повторение незначительных эпизодов текста. В тоже время, в контрольной группе были получены следующие результаты: по 3 балла набрали 60% (6 человек), по 2 балла – 40% (4 человека).

Также в экспериментальной и контрольной группах имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной группе по 2 балла набрали 10% (2 человека), набрали по 1 баллу – 70% (14 человек), по 0 баллов – 20% (4 человека). В контрольной группе 40% (4 человека) набрали 3 балла, 60% (6 человек) – 2 балла. Дети экспериментальной группы допускали такие замены как: («поиез» вместо «уполз», «братъ вместо «положить»). Дети контрольной группы успешнее справились с данным заданием, так как правильно подбирали слова, свободнее владели словарем глаголов.

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе дошкольники получили по 2 балла – 25% (5 человек), 1 баллу – 35% (7 человек) и по 0 баллов – 40% (8 человек). Дети использовали предлоги, которые нарушали структуру предложения. Например, в процессе пересказа допускали такие ошибки, как: «Паша и Миша ушли в домой», неверно согласовывали части речи, например, «ефык ползла в лес», что приводило к нарушению грамматического оформления текста, искажению, а иногда и невозможности распознать текст. В то время как в контрольной группе 90% (9 детей) набрали по 3 балла, 10% (1 человек) – по 2 балла.

По критерию самостоятельности результаты распределились следующим образом: часть детей экспериментальной группы – 45% (9 человек) не смогли самостоятельно построить пересказ, даже при помощи педагога и набрали за этот критерий по 0 баллов, по 1 баллу – 50% (10 человек), по 2 балла набрали лишь 5% (1 человек). Дети контрольной группы успешнее справились с данным заданием: 20% (2 человека) набрали 3 балла и 80% (8 человек) – 2 балла.

Проанализируем результаты второго задания (рассказ по серии сюжетных картинок «Мальчик и собака»), представленные на гистограмме (Рис. 3) и таблице 3 (Приложение Ж).

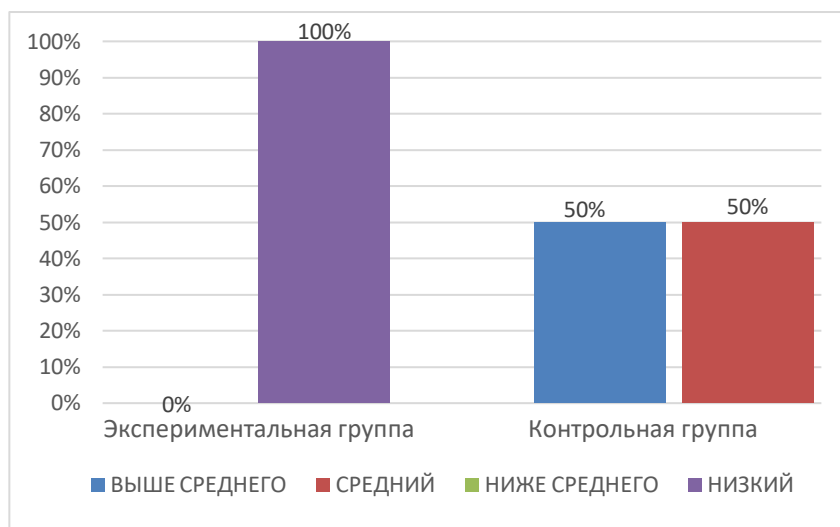


Рисунок 3 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности умения составить рассказ по серии сюжетных картинок(%)

Из представленной выше гистограммы видно, что результаты имеют существенные различия: в экспериментальной группе дети демонстрировали низкий уровень – 100% (20 детей). Дети контрольной группы с условной нормой речевого развития – выше среднего и средний уровень – 50% (5 человек).

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что дошкольники экспериментальной группы испытывают значительные затруднения в программировании текста и его смысловой адекватности. Результаты детей распределись следующим образом: 40% (8 человек) получили 0 баллов, 15% (3 человека) набрали за этот критерий по 1 баллу, 40% (8 человек) – по 2 балла, 5% (1 человек) – 3 балла. Дети повторяли некоторые незначительные смысловые эпизоды, при этом выпускали

значимые части текста, искажали смысл, изображенный на картинках и связи между предложениями собственного высказывания. Дети контрольной группы получили следующие результаты: 80% (8 человек) получили по 3 балла, 20% (2 человека) – 2 балла. Дети контрольной группы успешно справлялись как с задачей формирования последовательности картинок, так и составлению рассказа по ней. Некоторые дошкольники продолжали рассказ, находящийся вне сюжетного поля картинок, о своих питомцах и о своей семье, чего не было замечено у детей из экспериментальной группы.

По критерию лексического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе по 3 балла не набрал ни один дошкольник, 2 балла получили 5% (1 человек), по 1 баллу получили 55% (11 человек), 0 баллов – 40% (8 человек). Среди ошибок можно отметить неточные семантические замены при формулировании нужного слова – действия. В рассказе допускали такие ошибки, как пчела «била» щенка за нос, вместо «укусила» или «ужалила». Ошибки детей контрольной группы, хоть и были допущены, но они представлялись ошибками другого свойства. Например, «пчела отскочила от цветка», ребенок из контрольной группы употребил четырехсложное слово, несмотря на, сомнительное значение в контексте предложения, уровень замены гораздо выше, чем такая замена как, «чела колит ос», использованная ребенком экспериментальной группы. В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 3 балла набрали – 60% (6 человек), 2 балла – 40% (4 человека).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются отличия: в экспериментальной группе дошкольники получили по 1 баллу – 45% (9 человек), по 2 балла – 15% (3 человека), 40% (8 человек) получили по 0 баллов; тогда как в контрольной группе 40% детей набрали по 3 балла (4 человека), 60% – по 2 балла (6 человек). Большинство детей экспериментальной группы демонстрировали отставание от возрастной нормы. Аграмматичные конструкции такие как, например, «альчик шла ... ава» не позволяли определить уровень ответа испытуемого, как успешный по

данному критерию. Присутствие аморфных слов-корней, проявление сверхгенерализации в подборе окончаний между падежами в словосочетаниях, говорит о низком уровне грамматики, которая, возможно, в свою очередь обусловлена низким уровнем лексики. Так в работах А.Р. Лурия описывается возможность объединения ряда лексических значений в одну логико-грамматическую структуру через предъявление в известной сукцессионной (последовательной) форме. Тесная связь лексики и грамматики прослеживается в процессе декодирования и интерпретации информации через систему кодов языка в момент организации речевого высказывания.

По критерию самостоятельности результаты распределились следующим образом: часть детей экспериментальной группы – 50% (10 человек) не смогли самостоятельно построить рассказ по серии сюжетных картинок даже при помощи педагога и набрали за этот критерий по 0 баллов, по 1 баллу – 50% (10 человек). Долгие паузы давали понять, что ребенок затрудняется и ему необходима подсказка или опора в виде вопроса. Но даже после этого ребенок не всегда высказывался в соответствии с речевой нормой. Например, при затруднении в рассказе у ребенка из экспериментальной группы «аль-чик шла» пауза. Посмотри внимательно: «С кем шел мальчик?» пауза, затем после еще одного вопроса с указанием на картинку, ребенок продолжил: «ава». Так по критерию самостоятельности рассказ не может быть интерпретирован как успешный. Дети контрольной группы успешнее справились с данным заданием: 90% (9 человек) набрали 3 балла и 10% (1 человек) – 2 балла.

Обратимся к результатам 3 задания – рассказу на основе просмотра мультфильма (Рис. 4) и таблице 4 (Приложение И).

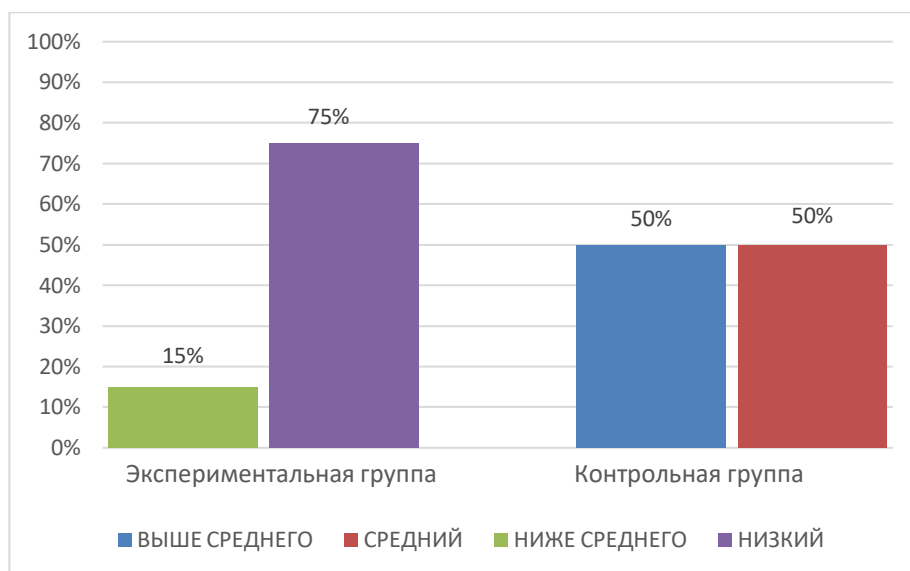


Рисунок 4 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности умения составить рассказ на основе просмотра мультфильма (%)

Дошкольников заинтересовала данная проба, особенно детей экспериментальной группы, они увлеченно участвовали в ней, что отразилось и на результатах. Но присутствуют существенные различия между обеими группами, так результаты детей из экспериментальной группы: 15% (3 ребенка) – уровень ниже среднего и 75% (17 детей) – низкий уровень, в то же время дети контрольной группы 50% (5 детей) справились на выше среднего и среднем уровнях.

В рамках качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, рассмотрим результаты детей по критерию программирования текста и его смысловой адекватности. Они распределились следующим образом: часть детей экспериментальной группы 40% (8 человек) получили 0 баллов, 15% (3 человека) набрали за этот критерий по 1 баллу, 45% (9 человек) – по 2 балла. Дети повторяли некоторые незначительные смысловые эпизоды, при этом выпускали значимые части текста, искажали смысл, нарушали связи между предложениями собственного высказывания. Дети контрольной группы получили следующие результаты: 60% (6 человек) получили по 3 балла, 40% (4 человека) – 2 балла.

По критерию лексического оформления высказывания также имеются значительные отличия: в экспериментальной группе по 3 балла не набрал ни один дошкольник, по 2 балла набрали 50% (10 человек), по 1 баллу получили 20% (4 человека), 0 баллов – 30% (6 человек). В тоже время, в контрольной группе получены следующие результаты: по 3 балла набрали – 70% (7 человек), 2 балла – 30% (3 человека).

По критерию грамматического оформления высказывания также имеются отличия: в экспериментальной группе дошкольники получили по 2 балла – 55% (11 человек), по 1 баллу – 20% (4 человека), 25% (4 человека) получили по 0 баллов; тогда как в контрольной группе 40% детей набрали по 3 балла (4 человека), 60% – по 2 балла (6 человек).

По критерию самостоятельности результаты распределились следующим образом: часть детей экспериментальной группы – 25% (5 человек) не смогли самостоятельно построить рассказ на основе просмотра мультфильма при помощи педагога и набрали за этот критерий по 0 баллов, по 1 баллу – 60% (12 человек), 15% (3 человека) получили 2 балла. Дети контрольной группы успешнее справились с данным заданием: 80% (8 человек) набрали 3 балла и 20% (2 человек) – 2 балла. Так дети из контрольной группы без подсказки в виде вопроса: «Что еще ты можешь сказать?» продолжали описывать своего героя, делали это более активно, чем дети из экспериментальной группы. Можно заметить, что они меньше использовали жесты и вели себя гораздо спокойнее и уверенней в речи.

Проанализируем результаты четвертого задания констатирующего эксперимента (вопросы к скрытой картинке) (Рис. 5) и таблице 5 (Приложение К).

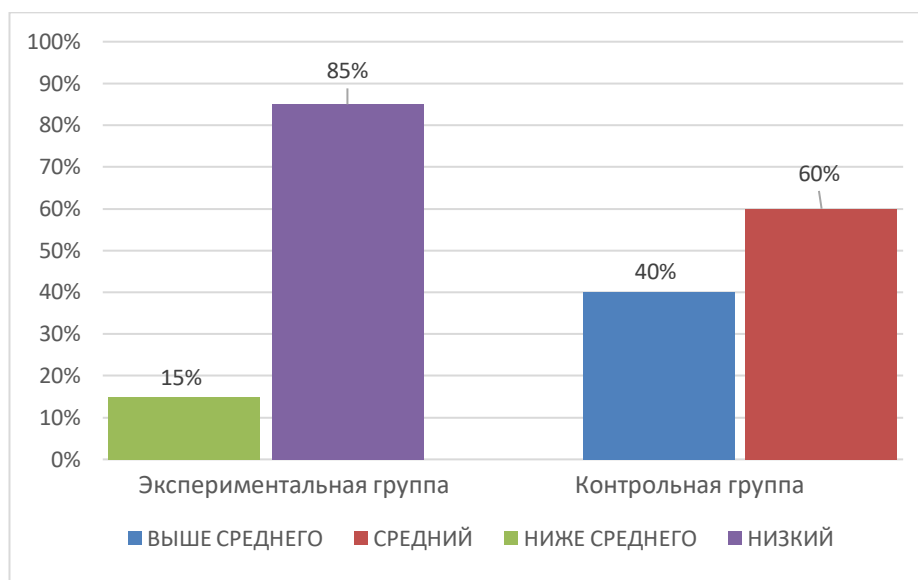


Рисунок 5 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности умений задать вопрос к скрытой картинке (%)

Из представленной выше гистограммы видно, что результаты имеют существенные различия: 85% (17 детей) экспериментальной группы имеют низкий уровень и 15% (3 ребенка) уровень – ниже среднего, при этом результаты контрольной группы: 40% (4 ребенка) продемонстрировали уровень выше среднего, 60% (6 детей) – средний.

В ходе проведения качественного анализа результатов констатирующего эксперимента, мы выявили, что дошкольники экспериментальной группы имеют значительные затруднения в программировании вопроса и его смысловой адекватности. Так 2 балла набрали 65% (13 детей), 1 балл – 5% (1 ребенок), 0 баллов – 30% (6 детей), 3 балла не набрал ни один ребенок экспериментальной группы. Дети затруднялись при составлении вопросов, повторяли одну и ту же грамматическую конструкцию. В тоже время, в контрольной группе были получены следующие результаты: по 3 балла набрали 80% (8 человек), по 2 балла – 20% (2 человека).

Также в экспериментальной и контрольной группе имеются отличия по критерию лексического оформления высказывания: в экспериментальной

группе по 2 балла набрали 65% (13 человек), набрали по 1 баллу – 15% (3 человека), по 0 баллов – 20% (4 человек). В контрольной группе 60% (6 человек) набрали 3 балла, 40% (4 человека) – 2 балла. По данному критерию у детей экспериментальной группы наблюдается условно высокий результат. Это объясняется тем, что дети использовали те речевые модели, к которым они привыкли, задавая вопросы, строили простые предложения, подбирая лексически правильные слова в количестве двух или трех.

По критерию грамматического оформления высказывания результаты распределились следующим образом: в экспериментальной группе дошкольники получили по 0 и 1 баллу – 35% (7 человек) и 2 балла – 30% (6 человек). В то время как в контрольной группе 20% (2 ребенка) набрали по 3 балла, 80% (8 детей) – по 2 балла.

По критерию самостоятельности результаты распределились следующим образом: часть детей экспериментальной группы – 40% (8 человек) не смогли самостоятельно задать вопросы даже при помощи педагога и набрали за этот критерий по 0 баллов, по 1 баллу – 35% (7 человек), по 2 балла набрали лишь 25% (5 человек). Дети контрольной группы успешнее справились с данным заданием: 70% (7 человека) набрали 3 балла и 30% (3 человека) – 2 балла.

Рассмотрим сравнение результатов по заданиям исследования, представленных в гистограмме на рисунке 6.

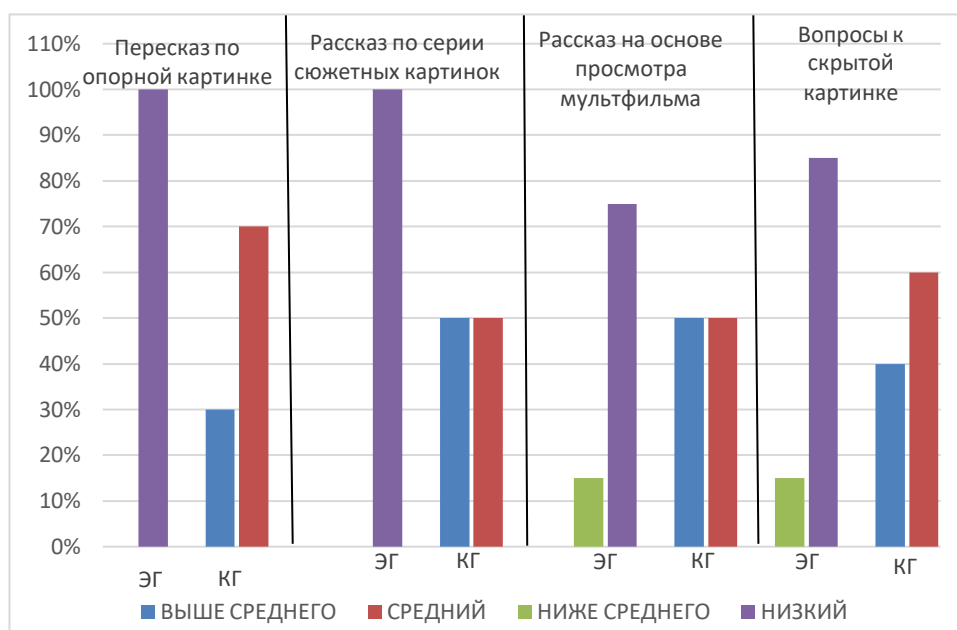


Рисунок 6 – Распределение участников эксперимента по уровням по заданиям исследования %

В экспериментальной группе немного выше результаты по составлению рассказа на основе просмотра мультфильма и вопросов к скрытой картинке, чем по составлению рассказа по серии сюжетных картинок и пересказа по опоре. Таким образом, можно сделать вывод, что более выраженные трудности у детей экспериментальной группы возникли при пересказе по опорной картинке и рассказе по серии сюжетных картинок, чем при составлении вопросов к скрытой картинке и рассказе на основе просмотра мультфильма, что является специфической особенностью детей с ОНР. В то время как в контрольной группе подобная тенденция не прослеживается: одинаково хорошо сформировано умение составить рассказ по серии картинок и на основе просмотра мультфильма, немного ниже результаты по составлению вопросов к скрытой картинке и пересказу по опорной картинке.

Рассмотрим сравнение результатов по критериям исследования, представленных в гистограмме на рисунке 7.

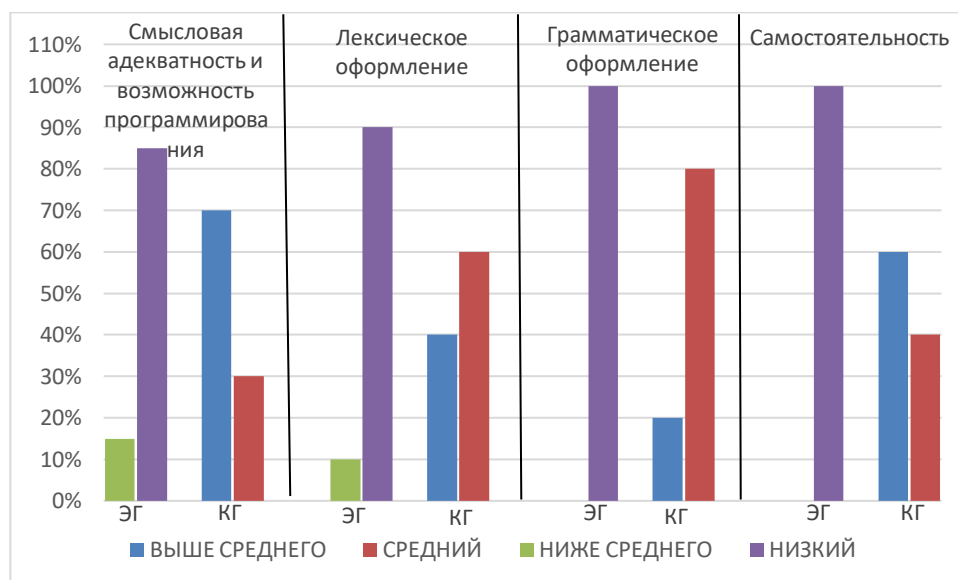


Рисунок 7 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности критериев исследования (%)

Стоит отметить, что у детей экспериментальной группы наиболее выражены трудности не только в «лексическом» и «грамматическом», но и в самостоятельном оформлении речевого высказывания, немного выше результаты по критерию «смысловой адекватности и возможности программирования», что является специфической особенностью детей с ОНР. У детей контрольной группы при трудностях в «лексическом» и «грамматическом» оформлении, менее выражены трудности по критерию «самостоятельность», а также значительно выше результаты по критерию «смысловой адекватности и возможности программирования».

На основе суммы набранных баллов по всем заданиям и критериям мы условно выделили две группы детей 4-5 лет с ОНР II уровня для обеспечения дифференцированного подхода в коррекционной работе: группа с относительно благоприятной перспективой развития – 35% (7 детей) и группа с менее благоприятной перспективой развития 65% (13 детей), набравших менее 35%, представлены на рисунке 8.

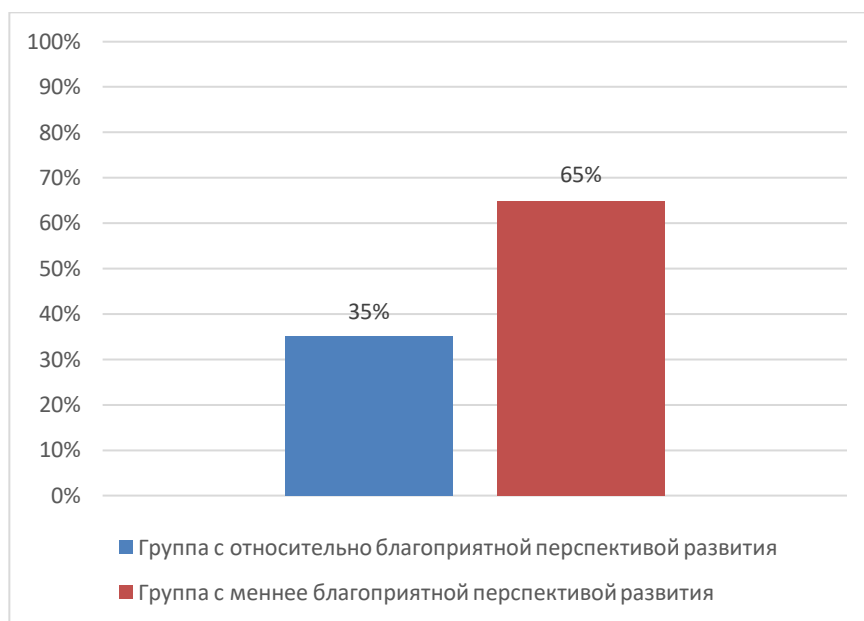


Рисунок 8 – Распределение участников эксперимента на группы относительно перспективы развития связной монологической речи (%)

У детей с относительно благоприятной перспективой развития наибольшие трудности возникали при составлении рассказа по серии сюжетных картинок и пересказа по опоре при относительной сформированности умения составить рассказ на основе просмотра мультфильма и задать вопрос к скрытой картинке. Так дети затруднялись в самостоятельном выполнении заданий, большие трудности возникли при выполнении задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок, менее выраженные трудности при выполнении задания по составлению рассказа на основе просмотра мультфильма. С точки зрения грамматического оформления, дошкольники с относительно благоприятной перспективой использовали упрощенные грамматические конструкции, допускали пропуски членов предложения и отдельных смысловых звеньев. При этом глаголы могли не согласовываться с существительными в числе, роде и падеже. Дети редко употребляли прилагательные и приставочные глаголы (прыгал, убежал – «шел») и уменьшительно-ласкательные существительные (домик, листик), затруднялись в подборе множественного числа существительного, что говорит о трудностях словообразования и словоизменения. Не всегда точно

употреблялись предлоги («еж ушел в домой»). Форму прошедшего времени глагола дети заменяли формой настоящего времени (уходил, убежал – шел). В лексическом оформлении встречаются близкие семантические замены в подборе нужного слова-действия («пчела колит нос»). По критерию «смысловой адекватности и возможности программирования» ярко выраженные трудности не наблюдались. При пересказе по опорной картинке дети допускали смысловые неточности, не искажающие смысл происходящего. Относительно сформировано умение составить вопросы к скрытой картинке, что, возможно, связано с тем, что вопрос, как один из главных компонентов речевого общения, является предпосылкой формирования монологической речи через диалогическую.

Для группы с менее благоприятной перспективой развития характерна та же тенденция, но затруднения более выражены: далекие вербальные парафазии (щенок болит), выраженная бедность словаря, как глаголов, так и существительных (ава-собака), речь детей пронизана грубыми аграмматизмами (выраженное несогласование слов в роде, числе и падеже) (ежик уполз в лес, дети ушли домой по тропинке – «еж ползла...дети смотрят а дорога»), неверное использование предлогов, дети повторяли некоторые незначительные смысловые эпизоды, при этом выпускали значимые части текста, искажали смысл, нарушали связи между предложениями собственного высказывания, наряду с уточняющими вопросами требовалась более развернутая помощь в виде комментариев (объяснений) педагогом, но даже в условиях такой помощи задание не всегда выполнялось адекватно.

Деление на группы относительно перспективы развития связной монологической речи позволило нам определиться с включением детей в формирующий эксперимент и определить направления дальнейшей работы.

Вывод по второй главе

В ходе проведения констатирующего эксперимента с точки зрения сформированности связной речи были обследованы дети среднего дошкольного возраста с условной речевой нормой и с ОНР II и ОНР II-III уровня по серии заданий: пересказ по опорной картинке, рассказ по серии сюжетных картинок, рассказ на основе просмотра мультфильма и составление вопросов к скрытой картинке, которые оценивались по следующим параметрам: смысловая адекватность и возможность программирования, лексическое и грамматическое оформление и самостоятельность. При этом по всем заданиям и критериям у экспериментальной группы результаты значительно ниже, чем у контрольной.

Специфической особенностью экспериментальной группы детей являются более выраженные сложности при пересказе по опорной картинке и рассказе по серии сюжетных картинок, чем при составлении вопросов к скрытой картинке и рассказе на основе просмотра мультфильма. Наиболее выраженные трудности не только в лексическом и грамматическом, но и в самостоятельном оформлении речевого высказывания, немного выше результаты по критерию «смысловой адекватности и возможности программирования».

Несмотря на общий уровень ОНР и общие черты, группа полиморфна в плане развития связной речи. С точки зрения грамматического оформления дошкольники с относительно благоприятной перспективой использовали упрощенные грамматические конструкции, допускали пропуски членов предложения и отдельных смысловых звеньев. При этом глаголы могли не согласовываться с существительными в числе и роде. Форму прошедшего времени глагола дети заменяли формой настоящего времени. В лексическом оформлении встречаются близкие семантические замены в подборе нужного слова-действия (пчела колит нос). По критерию «смысловой адекватности и

возможности программирования» ярко выраженные трудности не наблюдались. При пересказе по опорной картинке дети допускали смысловые неточности, не искажающие смысл происходящего. Относительно сформировано умение составить вопросы к скрытой картинке, что, возможно, связано с тем, что вопрос, как один из главных компонентов речевого общения, является предпосылкой формирования монологической речи через диалогическую.

Для группы с менее благоприятной перспективой развития характерна та же тенденция, но затруднения более выражены: далекие вербальные парафазии (щенок болит), выраженная бедность словаря, как глаголов, так и существительных (ава-собака), речь детей пронизана грубыми аграмматизмами (выраженное несогласование слов в роде, числе и падеже) неверное использование предлогов, дети повторяли некоторые незначительные смысловые эпизоды, при этом выпускали значимые части текста, искажали смысл, нарушали связи между предложениями собственного высказывания, наряду с уточняющими вопросами требовалась развернутая помощь в виде комментариев (объяснений) педагога, но даже в условиях такой помощи задание не всегда выполнялось адекватно.

Таким образом, в результате исследования сформированности связной монологической речи детей нами определено, что ее овладение происходит патологическим путем через нарушение всех языковых структур, что подтверждает общепринятую точку зрения. Так слияние нарушений речевой деятельности по критериям искажает все высказывание. Становится невозможным обнаружение нормотипичной монологической речи, что создает вербальный заслон между детьми и их окружением.

У нормотипичных детей процесс поиска и подбора слов происходит автоматически, интуитивно, в то время как дети с ОНР, затрудняются или вообще не могут это сделать самостоятельно.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ К ОВЛАДЕНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ

3.1. Теоретические основы и организация формирующего эксперимента

Цель формирующего эксперимента – теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью с использованием мультфильмов детей 4-5 лет с ОНР II.

Под педагогической технологией понимается реализация поставленных образовательных целей посредством теоретически обоснованных средств и методов в процессе обучения и воспитания. Технология, согласно, Н.А. Шерстневой является, своеобразным механизмом качественного воздействия на обучаемого, который обладает следующими составляющими: «обеспечение поставленных педагогических целей через диагностическую систему; возможность экстраполяции педагогической технологии; гарантированность результата в процессе педагогического воздействия; обеспечение возможностями для развития, обусловленными присутствием мотивационного компонента; возможность использования технологии в новых условиях с новыми учениками и воспитанниками» [64, с. 117].

Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно. Монологическая речь – логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго по времени и не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. В монологе высказывается мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Монолог характеризуется полнотой, четкостью, развернутостью. Мимика и жесты играют меньшую роль. Для монологической речи характерна литературная лексика, развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность, синтаксическая

оформленность. Связность в монологической речи обеспечивается одним говорящим.

Исходя из определений связной монологической речи и педагогической технологии, и в соответствии с поставленной целью нам необходимо решить следующие задачи:

1. Теоретически обосновать основные положения и принципы, на которых будет базироваться технология подготовки к овладению связной монологической речью дошкольников с ОНР.

2. Разработать направления, задачи, методы и приемы дифференцированной логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью дошкольников с ОНР.

3. Разработать и апробировать алгоритм занятий на основе просмотра мультфильма.

4. Апробировать предлагаемую логопедическую технологию, определить её эффективность.

Содержание технологии было реализовано в рамках коррекционного курса «Развитие речи».

Исследование проводилось на базе дошкольных учреждений г.Железногорска. На этапе формирующего эксперимента участники экспериментальной группы констатирующего этапа исследования в количестве 20 дошкольников были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Обе группы представлены детьми среднего дошкольного возраста (4-5 лет) с ОНР II и II-III уровня, с близким уровнем сформированности связной монологической речи относительно перспективы ее развития. В состав экспериментальной группы вошли 3 человека с относительно благоприятной перспективой развития связной монологической речи, 7 человек с менее благоприятной перспективой развития связной монологической речи. В контрольную группу также вошли 4 человека с относительно благоприятной перспективой развития связной

монологической речи, 6 человек с менее благоприятной перспективой развития связной монологической речи. С дошкольниками экспериментальной группы логопедическая работа велась с использованием разработанной нами технологии, а в контрольной группе дошкольники обучались с применением общепринятых методов в период с середины февраля до конца июня 2022 года, продолжительность – 4,5 месяцев. Дети экспериментальной группы разбивались на подгруппы и менялись на разных занятиях, длительность которых была не более 20 минут. Работа проводилась не менее 3 раз в неделю.

Ведущими положениями по подготовке к овладению связной монологической речью у дошкольников 4-5 лет с ОНР нами определены положения Л.С. Выготского:

1. Об ориентированности обучения на зону ближайшего развития. Опираясь на него, мы выделили те задачи, которые для каждой группы детей в плане лексического, грамматического оформления, смысловой адекватности и программирования, а также самостоятельности лежат в зоне ближайшего развития. Согласно положению Л.С. Выготского, специальные умения, получаемые в результате совместной деятельности со взрослым должны опережать стихийно сформированные ребенком.

2. О развивающем характере обучения, когда обучение идет на шаг впереди психических процессов ребенка, что дает предпосылку для развития их потенциала. В нашей работе предполагается обеспечить формирование тех умений, которые представляют собой трудности в зоне ближайшего развития и создать предпосылки перехода в зону актуального развития через условно сформированные умения.

Также на основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные принципы по подготовке к овладению связной монологической речью у дошкольников 4-5 лет с ОНР.

Под принципами логопедической работы подразумеваются исходные правила, определяющие совместную работу логопеда и ребенка при

коррекции речи. В качестве ведущих нами выбраны следующие специальные логопедические принципы:

- Принцип единства диагностики и коррекции. На этапе констатирующего эксперимента были выявлены характер и степень трудностей по подготовке к овладению связной монологической речью, это позволило определить направления и задачи логопедической технологии.
- Принцип поэтапности позволяет строить работу по подготовке к овладению связной монологической речью от простого к сложному. Каждый этап строится с опорой на уже условно сформированные умения. По выводам, полученным в результате констатирующего эксперимента, логопедическая работа должна производиться в определенной последовательности: обсуждение просмотренного мультфильма, затем составление вопросов к скрытой картинке, затем – рассказ по серии сюжетных картинок, и затем – пересказ по опоре, так как последние два направления вызвали наибольшие трудности.
- Принцип системности. В соответствии с этим принципом работа по подготовке к овладению связной монологической речью предполагает воздействие на все компоненты речевой системы. Исходя из этого, определены основные направления работы: накопление, уточнение и активизация словаря, развитие грамматического строя, формирование смысловой целостности и возможности программирования высказывания, развитие самостоятельности в процессе речевого высказывания. Отрабатываются морфологическая, лексическая, синтаксическая система через лексемы, которые включаются в модели словосочетаний, которые в свою очередь включаются в модели предложений. А затем отработанные словосочетания и предложения создают опору для формирования текста пересказа.
- Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого

дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка. Работа строится с учетом предусмотренной дифференциации в тематическом планировании по двум группам: I – с относительно благоприятной перспективой развития и II – с менее благоприятной перспективой развития, на основе проведенного нами исследования связной речи детей дошкольного возраста 4-5 лет. Также для групп определено различное количество занятий по направлениям и последовательность участия детей.

- Онтогенетический принцип работы по подготовке к овладению связной монологической речью производится с учетом последовательности форм и функций речи, а также - видов деятельности в онтогенезе. Учитывая, что у нормотипичных детей происходит переход от диалогической формы речи к контекстной, работа строится на основе конкретной ситуации. Онтогенетический принцип обуславливает работу, направленную на подбор словосочетаний и предложений с учетом онтогенетических принципов формирования речи нормотипичных детей: от доступных словосочетаний к простым предложениям. Логопедическая работа строится на онтогенетических закономерностях формирования окончаний слов, усвоения родов и чисел имени существительного, употребления предлогов, а также речевого программирования и развития самостоятельности. Необходимо применение в работе падежей с учетом их появления в онтогенезе:

- ✓ Винительный падеж
- ✓ Родительный падеж
- ✓ Дательный падеж
- ✓ Творительный падеж
- ✓ Предложный

Работа по подготовке к овладению связной, монологической правильно оформленной речью должна строиться на основе, как специальных принципов логопедического воздействия, так и общедидактических принципов.

- Принцип обеспеченности эмоциональной включенности выражается в формировании стимулов по подготовке к овладению связной монологической речью благодаря эмоциональному подкреплению на основе пережитого чувственного опыта. У детей среднего дошкольного возраста с ОНР при рассказе с опорой на основе просмотра мультфильма улучшаются показатели рассмотренных нами критериев, но присутствуют выраженные трудности в составлении рассказа по серии сюжетных картинок и пересказе по опоре, поэтому работу по овладению связной монологической речью, мы организуем с использованием мультфильмов. В результате, ответы на вопросы к скрытой картинке с изображением героя просмотренного мультфильма, станут подробнее и более развернутыми, улучшится качество лексического наполнения, детям станет доступна возможность формирования рассказа и пересказа по опоре, которая вызвала специфические трудности.

- Принцип наглядности – в рамках нашего эксперимента предполагается использование различных видов наглядности в работе по подготовке к овладению связной монологической речью: рассматривание картинок, просмотр мультфильмов, показ образца задания.

Также работу по подготовке к овладению связной, монологической речью нужно строить на основе педагогических методов.

- Метод положительного примера основывается на подражательности детей и состоит в использовании лучших речевых образцов и речевого поведения, появлении у дошкольников стремления (потребности) к активной работе над собой (проговаривание, формулирование предложений, запоминание), что создает благоприятный речевой фон в течение занятия, повышает эффективность коррекционно-педагогического процесса и способствует формированию качеств по преодолению имеющихся речевых недостатков.

- Метод положительного примера реализован следующим образом: дети формулируют вопросы, что является сложной функциональной задачей, чтобы угадать героя мультфильма на скрытой картинке. Мы распределили детей в парах и дали инструкцию таким образом, что сначала задает вопросы ребенок из группы с условно благоприятной перспективой развития далее (I группа), а второй ребенок из группы с менее благоприятной далее (II группа) дает ответы, глядя на картинку. Затем дети меняются ролями, что дает возможность для подражания в формулировании вопросов более «сильным» воспитанникам. Дети из группы II стараются улучшить свои речевые умения, опираясь на ответы детей I группы. Также дети хотят быстрее угадать героя, что положительно влияет на их эмоционально-чувственную сферу и стимулирует к задаванию вопросов.
- Метод обсуждения мультфильмов (по аналогии с кинометодикой, предложенной Л.С. Цветковой для преодоления афазии): мультфильм является сложным механизмом воздействия на личность ребенка, особенно сильно воздействуя на его воображения, что дает возможность для педагогического воздействия. В нашей работе применяется для активизации речевого воздействия и обуславливает апробирование связной монологической речи на этапе констатирующего эксперимента, и применение в качестве метода развития речи на этапе формирующего эксперимента.
- Метод работы со скрытой картинкой применяется многими авторами как метод активизации речевой деятельности. На наш взгляд, обогащает лексическое и грамматическое оформление, формирует эмоциональную окраску речи, что наиболее актуально для подготовки к овладению монологической речью в дошкольном детстве.
- Метод рассказа – это метод устного повествовательного монологического изложения текста. Является важным методом

последовательного высказывания, через изложение усвоенного текста, новых слов и речевых приемов.

Виды рассказа:

1. Рассказывание по игрушкам, предметам и явлениям
2. Рассказывание по картинке
3. Рассказывание из личного опыта
4. Творческое рассказывание

В нашей работе применяется метод рассказа по картинке, так как он представляется наиболее доступным для детей 4-5 лет с ОНР.

- Метод пересказа – изложение литературного текста через осмысленную проработку посредством устной речи. У детей дошкольного возраста этот метод заключается в связном изложении прослушанного текста сказки или небольшого рассказа, который близок детям и получил эмоциональный отклик. Пересказ - более легкий вид монологической речи по сравнению с рассказом, так как детям нужно воспроизвести услышанный текст, имеющий авторскую композицию, с готовым сюжетом и готовыми речевыми формами и приемами.

- Метод использования игрушки-посредника. В дошкольном детстве, особенно, игра выступает основной формой деятельности ребенка. В нашей работе целесообразно применение игрушки-посредника, так как ребенку 4-5 лет свойственна предметная игра, при которой создаются такие условия, которые благоприятно сказываются на формировании его личности и речевой деятельности. Ребенку будет легче составить рассказ с опорой на игрушку-посредника.

Таким образом, на основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента можно сделать вывод о необходимости разработки логопедической технологии по подготовке к овладению связной монологической речью. Необходимо выделить направления работ, задачи по каждому направлению, дифференцированно разграничить этапы работы, качества изучаемого материала.

3.2. Содержание технологии логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью детей 4-5 лет с ОНР

На основе учета данных теоретической и методической литературы, результатов констатирующего эксперимента, при опоре на специальные и общедидактические принципы и методы, сформированы этапы логопедической технологии:

- 1) Исходно-диагностический этап включает диагностику сформированности связной монологической речи детей и определение ее уровней до начала проведения логопедической работы.
- 2) Коррекционно-формирующий этап представляет собой логопедическую работу с учетом полученных данных на исходно-диагностическом этапе: специфических речевых трудностей у детей 4-5 лет с ОНР, а также определения методологических опор (положений, принципов, методов), направлений и видов занятий.
- 3) Итогово-диагностический этап представлен тем же комплексом заданий, который представлен на исходно-диагностическом этапе, что позволяет провести обследование связной монологической речи после проведенной логопедической работы и определить ее динамику.

Таким образом, последовательность рассмотренных этапов представляет собой разработанную технологию логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью у детей 4-5 лет с ОНР, которая представлена в виде схемы на рисунке 9.



Рисунок 9 – Структурно-функциональная схема технологии логопедической работы

На коррекционно-формирующем этапе технологии по подготовке к овладению связной монологической речью у детей с ОНР была запланирована логопедическая работа, состоящих из следующих направлений:

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

По каждому направлению решаются определенные задачи, содержание которых дифференцировано для группы с относительно благоприятной перспективой развития связной монологической речи и группы с менее благоприятной перспективой развития, а также по-разному представлен объем информации в количестве занятий для каждой группы, характер и мера оказываемой помощи, дифференцированные приемы работы. Задачи, реализуемые в рамках направлений для обеих типологических групп, представлены в Таблице 6.

Таблица 6 – Содержание коррекционно-формирующего этапа

Направление	Группа с относительно благоприятной перспективой развития	Группа с менее благоприятной перспективой развития
1. Уточнение, накопление и активизация словаря.	1.1. Работа над уточнением словаря.	
	1. Уточнение значения слов, формирование активного словаря. 2. Формирование начатков организации семантических полей.	1. Работа по формированию и закреплению образов слов, формирование пассивного словаря. 2. Объяснение значения слова.
	1.3. Работа над усвоением и закреплением новых слов.	
	1.4. Работа по развитию лексического оформления.	

Продолжение таблицы 6

Направление	Группа с относительно благоприятной перспективой развития	Группа с менее благоприятной перспективой развития
	Работа по формированию выразительных средств: эпитетов в качестве прилагательных и сравнений (огонь как в печке, жарко, как летом; дерево высокое, большое).	Работа по формированию эпитетов в качестве прилагательных и пониманию значения сравнений (день холодный); понимание – холодный как лед.
2. Развитие грамматического оформления. (предложения, словоиз-е, предлоги, словообр-е)	2.1. Работа по развитию грамматического оформления.	
	2.2. Учить употреблять существительные в падежных формах (Им.п., В.п., Р.п., Д.п., Т., п.)	
	2.3. Употребление простых и непроизводных предлогов (без, до, для, к, на, про, в, за, с, под)	
	2.4. Упражнять в подборе глаголов, образованные от сущ. с суффт -ить, -ать, -еть, -ять к существительному.	
	2.5. Учить изменять глаголы по времени с продуктивной приставкой (-пере, -про, -с, -от, -на).	
	2.6. Употребление продуктивных форм сущ. с суффиксами -ик, -к, -ек, -ок.	
	(Хвостик, обманщик, мальчик) слова со стечением	(Домик, шарик, котик) открытые слоги
	2.7. Учить образованию и употреблению прилагательных.	
	2.8. Учить использовать наречия	
	Образованных от прил. и сущ. (звонко, близко, ночью, быстро)	Местоименных и образованных от прил. (там, тихо, далеко)
2.9. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже продуктивных форм сущ. мн. ч. (кабан-кабаны, волк-волки и т.д.).		
2.10. Учить составлять предложения.		

Окончание таблицы 6

Направление	Группа с относительно благоприятной перспективой развития	Группа с менее благоприятной перспективой развития
	Развернутые предложения, простые с однородными членами.	Мало распространенные и распространенные предложения.
3. Программирование, умение самостоятельно высказываться, создавать сюжетную линию	3.1. Учить преодолевать спутанность и спонтанность высказывания.	
	3.2. Работа над умением выделить и сформулировать основную мысль.	
	3.3. Работа по формированию умения удерживать сюжетную линию.	

Для реализации каждого направления предложен следующий дидактический алгоритм работы по 9 лексическим темам, представленных в тематическом планировании в таблице 7 (приложение Л) на этапе формирующего эксперимента.

Каждый вид занятия включается в работу поэтапно и последовательно.

Подготовительное занятие – просмотр мультфильмов по определенной лексической теме и обсуждение по вопросам: «Кого мы видели в мультфильме?», «Что делал этот герой?», «Какой он был?». Нами составлен перечень мультфильмов для проведения занятия раз в неделю, что не противоречит правилам и нормам СанПин при непрерывной длительности просмотра не более 20 минут. Подготовительный этап осуществлялся в рамках группового занятия (10 человек).

I вид занятия – составление вопросов к скрытой картинке с изображением героя мультфильма. Дети в парах попеременно угадывают героя из просмотренных мультфильмов, задавая вопросы. Состав пары предполагает участие одного ребенка из группы с условно благоприятной перспективой развития и второго с менее благоприятной. Первым задает вопросы к скрытой картинке ребенок из группы с относительно благоприятной перспективой развития далее (I группа), а второй ребенок – из

группы с менее благоприятной (II группа) – дает ответы, глядя на картинку, затем дети меняются ролями.

II вид занятия – занятия по составлению рассказа на основе просмотра мультфильма включали в себя работу по формированию умений составления рассказа по описанию героя из просмотренного мультфильма вербальными средствами. В качестве опоры детям на выбор предлагались игрушки или фигурки героев мультфильма, и формулировалась цель: «Давай поможем, например, мишке рассказать о себе: 1. Какой он? 2. Что он делал? 3. Что с ним случилось?».

III вид занятия – проведение занятий по составлению рассказа по серии сюжетных картинок включали в себя: рассматривание и составление последовательности из фотографий с изображением сюжета просмотренного мультфильма. Занятия проводились для каждого дошкольника индивидуально с проговариванием ребенком описания героя и его действий. Третий этап проводился в рамках индивидуального занятия.

IV вид занятия – проведение занятий по пересказу текста по опорной сюжетной картинке. Нами был выбран речевой материал и картинка с изображением одного из героев, но с сюжетом, отличающимся от просмотренного мультфильма. На занятиях отработывалось умение строить пересказ текста.

Для реализации поставленных нами задач в рамках направлений предусмотрен повтор подготовительного занятия для первой группы – 1 раз в неделю, а для второй – 2 раза в неделю. I вид занятия осуществлялся в подгрупповой форме (2 человека), II-IV вид занятия – в индивидуальной форме.

Проведение поэтапных занятий позволило отработать умение составления рассказа по серии сюжетных картинок и пересказа по опорной картинке на основе условно сформированных умений составления вопросов по скрытой картинке и рассказа на основе просмотра мультфильма.

Работа по формированию смысловой адекватности и возможности программирования текста, развитию самостоятельности и преодолению трудностей в лексическом и грамматическом оформлении строится на непосредственном взаимодействии взрослого с ребенком и детьми в парах в ходе специально организованной деятельности:

- предварительно организованные логопедические опоры;
- постепенный переход от совместного к самостоятельному действию с эмоциональным вовлечением ребенка в деятельность.

Использование подобного вида занятий, на наш взгляд, обеспечивает эффективность работы по овладению связной монологической речью детей среднего дошкольного возраста.

3.3. Контрольный эксперимент и его результаты

В исследовании приняли участие 20 дошкольников среднего дошкольного возраста с ОНР II. Обучающиеся были поделены на две группы: экспериментальная и контрольная. С контрольной группой работа проводилась с помощью общепринятых подходов, а с экспериментальной группой – на основе разработанной нами технологии. При проведении контрольного эксперимента были использованы те же задания и критерии, что и при проведении констатирующего эксперимента.

Рассмотрим более подробно результаты контрольного эксперимента в обеих группах по каждому заданию отдельно.

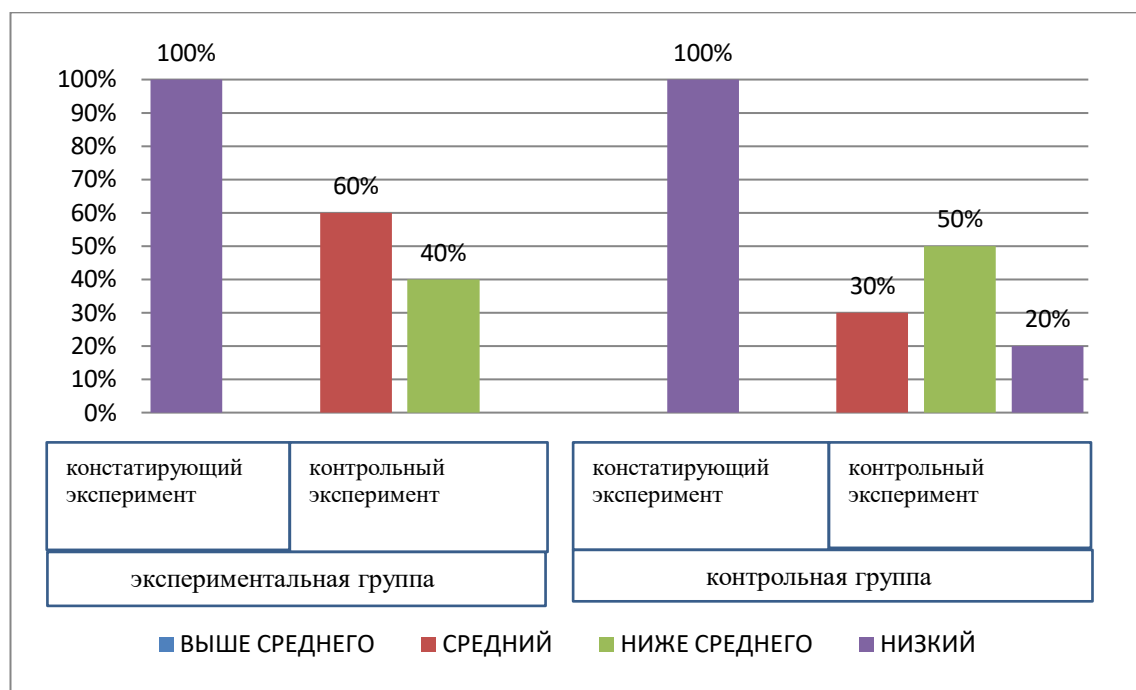


Рисунок 10 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности пересказа по опорной картинке на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

Из представленной выше гистограммы видно, что на этапе констатирующего эксперимента: 100% (20 детей) демонстрируют низкий уровень, при этом на этапе контрольного эксперимента результаты экспериментальной группы: 60% (6 детей) – средний уровень, 40% (4 ребенка) – ниже среднего. В то время как у контрольной группы результаты распределились следующим образом: 30% (3 ребенка) – средний уровень, 50% (5 детей) – ниже среднего, 20% (2 ребенка) – остались на низком уровне. У детей обеих групп прослеживается положительная динамика, но в экспериментальной группе она значительнее. Дошкольники экспериментальной группы меньше испытывали затруднения в программировании текста и его смысловой адекватности, правильно подбирали слова, свободнее владели словарем глаголов, чем дети, с которыми занимались с использованием общепринятых подходов. Можно

заметить, что они вели себя гораздо спокойнее и уверенней в речи, самостоятельной строили высказывание.

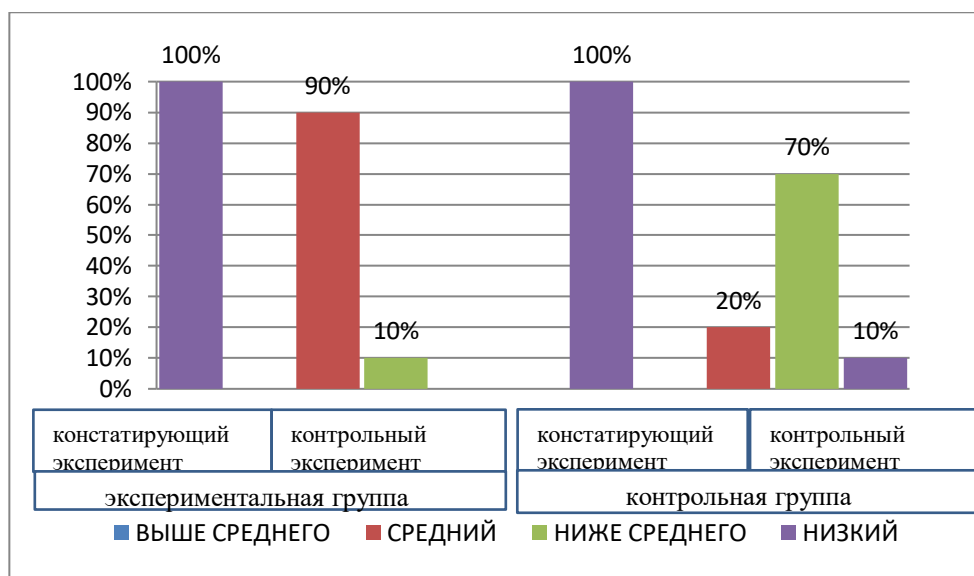


Рисунок 11 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности умения составить рассказ по серии сюжетных картинок на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

На данной гистограмме (рисунок 11) нами представлены результаты составления рассказа по серии сюжетных картинок в экспериментальной и контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах. На этапе констатирующего эксперимента: 100% (20 детей) демонстрируют низкий уровень, а на этапе контрольного эксперимента дети экспериментальной группы распределились: 90% (9 детей) – средний уровень и 10% (1 ребенок) ниже среднего. У детей контрольной группы 20% (2 ребенка) имеют средний уровень и 70% (7 детей) ниже среднего и 10% (1 ребенок) остался на низком уровне.

Дети экспериментальной группы легче справлялись с рассказом, меньше затруднений вызывала последовательность сюжета, изображенная на картинке, употребление глаголов не вызывало больших сложностей. В лексическом оформлении меньшие трудности вызывал подбор

прилагательных. У детей контрольной группы эти тенденции были менее выражены в речи детей, хоть и реже, чем на этапе констатирующего эксперимента встречались взаимозамены единственного и множественного числа глаголов, смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода, смысловые неточности, которые не искажали смысл происходящего, близкие семантические замены. У некоторых детей трудности по всем критериям были более выражены, что повлияло на результат.

Проанализируем результаты по умению составить рассказ на основе просмотра мультфильма.

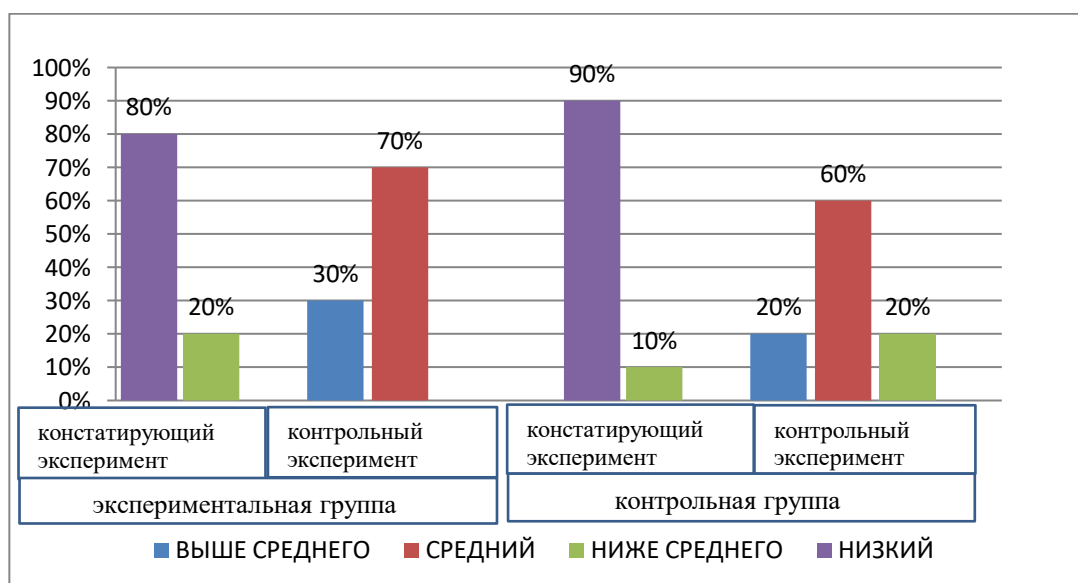


Рисунок 12 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности умения составить рассказ на основе просмотра мультфильма, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента(%)

Распределение участников экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента: 80% (8 детей) демонстрируют низкий уровень и 20% (2 детей) – уровень ниже среднего, а на этапе контрольного эксперимента – 30% (3 ребенка) имеют уровень выше среднего и 70% (7 детей) – средний. У детей контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента: 90% (9 детей) имеют низкий уровень и 10% (1 ребенок) ниже

среднего, а на этапе контрольного: 20% (2 ребенка) имеют уровень выше среднего и 60% (6 детей) – средний и 20% (2 ребенка) ниже среднего.

В экспериментальной группе так же, как и в предыдущих заданиях наблюдается динамика значительно, чем в контрольной.

Дети экспериментальной группы допускали меньше пропусков отдельных смысловых звеньев, а также меньше затруднений вызывало использование предлогов. Рассказ строился более последовательно и связно, без искажения смысла происходящего. Дети не повторяли некоторые незначительные смысловые эпизоды, не нарушали связи между предложениями собственного высказывания. Меньшие сложности проявлялись в подборе существительных и глаголов-действий. Детям контрольной группы требовалось больше помощи в виде вопросов для построения связного рассказа. Стоит отметить, что обе группы справились с данным заданием успешнее. Также на этапе констатирующего эксперимента данный вид занятия был для детей более интересен.

Рассмотрим результаты по умению составить вопросы к скрытой картинке.

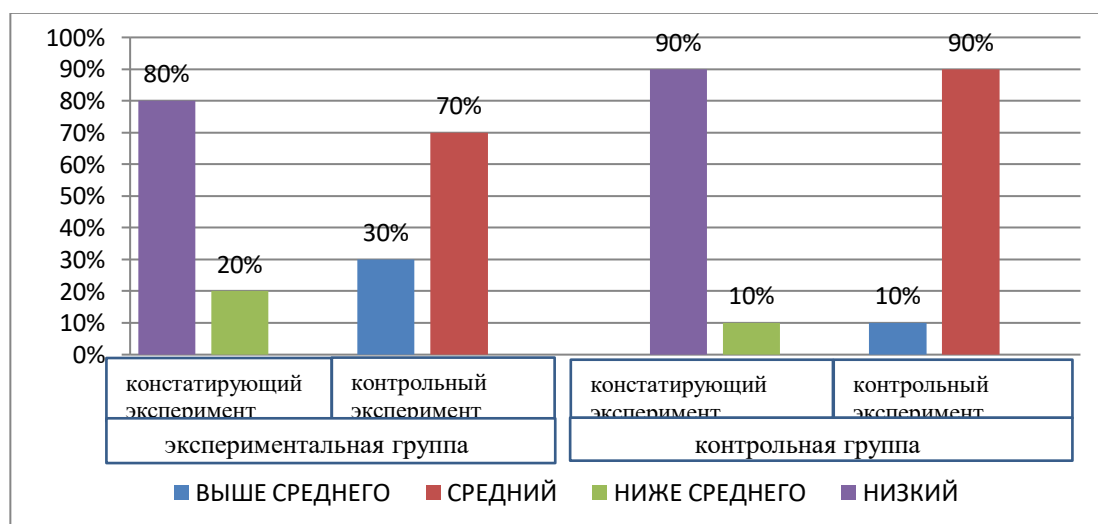


Рисунок 13 – Распределение участников эксперимента по уровням сформированности умений задать вопрос к скрытой картинке на этапе констатирующего и контрольного эксперимента (%)

На этапе констатирующего эксперимента дети из экспериментальной группы распределились следующим образом: 80% (8 детей) демонстрируют низкий уровень и 20 % (2 детей) – уровень ниже среднего, а на этапе контрольного эксперимента – 30% (3 ребенка) имеют уровень выше среднего и 70% (7 детей) – средний. У детей контрольной группы на этапе констатирующего эксперимента: 90% (9 детей) имеют низкий уровень и 10% (1 ребенок) ниже среднего, а на этапе контрольного: 10% (1 ребенок) имеют уровень выше среднего и 90% (9 детей) – средний уровень. Это задание вызвало меньшие трудности как на этапе констатирующего, так и контрольного эксперимента. Некоторые дети экспериментальной группы показали результаты приближенные к результатам нормотипичных детей. Они не затруднялись в подборе вопросов. Меньшие трудности возникали в грамматическом и лексическом построении вопроса: согласовании существительного и глагола. Некоторые дети формулировали вопрос, используя сравнения («раздулся, как шар»), чего не было замечено на этапе констатирующего эксперимента. У детей контрольной группы возникали большие сложности с построением вопроса. Они затруднялись в подборе прилагательных как качественных, так и относительных, иногда, повторяли одну и ту же грамматическую конструкцию, имели сложности в самостоятельном составлении вопросов.

Обобщая все полученные нами данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза об эффективности логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью будет повышена, если работа будет проводиться с помощью предлагаемой технологии, верна.

Выводы по третьей главе

По итогам проведения формирующего эксперимента и контрольного исследования в рамках третьей главы можно сделать следующие выводы:

1. Целесообразна разработка логопедической технологии по подготовке к овладению связной монологической речью у детей 4-5 лет с ОНР. Определены задачи, содержание которых дифференцировано для группы с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой развития связной монологической речи, объем информации, характер и мера, оказываемой помощи.

2. В структуру логопедической технологии по подготовке к овладению связной монологической речью у детей 4-5 лет с ОНР легли следующие направления: уточнение, накопление и активизация словаря; развитие грамматического и лексического оформления; программирование, умение самостоятельно высказываться, создавать сюжетную линию.

3. Для подготовки к овладению связной монологической речью рекомендуется проводить занятия по следующему алгоритму: подготовительное занятие – просмотр мультфильмов; I вид занятия – составление вопросов к скрытой картинке с изображением героя мультфильма; II вид занятия – занятия по составлению рассказа на основе просмотра мультфильма; III вид занятия – проведение занятий по составлению рассказа по серии сюжетных картинок.

Работа по данным направлениям проводится в рамках коррекционного курса «Развития речи» учителем-логопедом.

Обобщая все полученные нами данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза о том, что эффективность логопедической работы по подготовке к овладению связной монологической речью будет повышена, если работа будет проводиться с помощью предлагаемой технологии, верна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, на основе анализа литературы по проблеме исследования мы выявили особенности сформированности связной монологической речи у дошкольников 4-5 лет с ОНР. Дети с ОНР испытывают трудности при овладении связной монологической речью, ее овладение происходит патологическим путем через нарушение всех языковых структур, что подтверждает общепринятую точку зрения. Так влияние нарушений речевой деятельности по критериям искажает все высказывание. Становится невозможным обнаружение нормотипичной монологической речи, что создает вербальный заслон между детьми и их окружением.

Важное место в подготовке к овладению связной монологической речью занимает метод обсуждения мультфильмов, а также дифференцированность логопедической технологии по направлениям работы. Мультфильмы создают сильные эмоционально-волевые стимулы, которые в свою очередь, активизируют связную речь. Благодаря этому, улучшаются речевые показатели у детей среднего дошкольного возраста. С целью выявления особенностей связной монологической речью у дошкольников 4-5 лет с ОНР был проведен констатирующий эксперимент, который проводился в октябре 2021 года на базе дошкольных образовательных учреждений города Железногорска Красноярского края.

При проведении констатирующего эксперимента были сформированы две группы: экспериментальная (20 старших дошкольников с ОНР) и контрольная (10 с условной речевой нормой). Получены следующие результаты:

1. Более выраженные трудности у детей экспериментальной группы возникли при пересказе по опорной картинке и рассказе по серии сюжетных картинок, чем при составлении вопросов к скрытой картинке и рассказе на основе просмотра мультфильма, что является специфической особенностью

детей с ОНР. В то время как в контрольной группе подобная тенденция не прослеживается: одинаково хорошо сформировано умение составить рассказ по серии картинок и на основе просмотра мультфильма, немного ниже результаты по составлению вопросов к скрытой картинке и пересказу по опорной картинке.

2. У детей экспериментальной группы наиболее выражены трудности не только в «лексическом» и «грамматическом», но и в самостоятельном оформлении речевого высказывания, немного выше результаты по критерию «смысловой адекватности и возможности программирования», что является специфической особенностью детей с ОНР. У детей контрольной группы при трудностях в «лексическом» и «грамматическом» оформлении, менее выражены трудности по критерию «самостоятельность», а также значительно выше результаты по критерию «смысловой адекватности и возможности программирования».

По итогам анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами были определены направления логопедической технологии, в рамках каждого направления задачи, содержание которых дифференцировано для группы с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой развития связной монологической речи, объем информации, характер и мера, оказываемой помощи.

Для проведения формирующего эксперимента из числа обучающихся с ОНР были выделены две группы: экспериментальная и контрольная, по 10 человек в каждой. В структуру логопедической технологии по подготовке к овладению связной монологической речью у детей 4-5 лет с ОНР легли следующие направления: – уточнение, накопление и активизация словаря;– развитие грамматического и лексического оформления;– программирование, умение самостоятельно высказываться, создавать сюжетную линию.

Для подготовки к овладению связной монологической речью рекомендуется проводить занятия по следующему алгоритму: подготовительное занятие – просмотр мультфильмов; I вид занятия –

составление вопросов к скрытой картинке с изображением героя мультфильма; II вид занятия – занятия по составлению рассказа на основе просмотра мультфильма; III вид занятия – проведение занятий по составлению рассказа по серии сюжетных картинок.

Полученные результаты контрольного эксперимента показали тенденцию к повышению уровня связной монологической речи. Динамика у экспериментальной группы оказалась более выражена, чем динамика контрольной группы, что подтверждает эффективность предложенной технологии. Таким образом, обобщая все полученные нами данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что поставленные задачи исследования выполнены, цель исследования достигнута, полученные данные не противоречат гипотезе о том, что эффективность логопедической работы будет повышена, если работа будет осуществляться с помощью предложенной логопедической технологии.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И.Яшина. – Москва: Академия, 2007. – С. 467.
2. Антипова, Ж.В. Семантические нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи. / Логопедия: методические традиции и новаторство. / Ж.В. Антипова Т.В. Волосовец. – Воронеж: НПО Модек, 2003. – С. 132-138.
3. Ахутина, Т.В. Порождение речи / Т.В. Ахутина. – Москва: Просвещение, 1989. – С. 292.
4. Арушанова, А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А.Г. Арушанова // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. – Москва. 1993. – №3. – С. 23.
5. Белова, А.А. Мультипликация в работе с детьми с тяжелыми нарушениями / А.А. Белова. – Москва: Издательский дом «Воспитание». 2004. – С. 82-84.
6. Быстрова, К.А. Логопедические игры и задания / К.А. Быстрова, Э.А. Сизова, Т.А. Шуйская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2008. – С. 120.
7. Беляева, О. Л., Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями / О.Л. Беляева, Т.С. Богданова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск. 2021. – № 2 (56). – С. 18-29.
8. Бучилова, И.А. Использование мультипликации в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И.А. Бучилова, А.А. Миронова // Современные научные исследования. – Москва. 2020. Выпуск 1. – С. 25.
9. Васильева, С.А. Рабочая тетрадь по развитию речи дошкольников / С.А. Васильева. – Москва: Школьная пресса, 2002. – С. 120.
10. Вершинина, О.М. Совместная работа логопеда и воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения / О. М. Вершинина. Москва: Издательство МПСИ, 2003. – С. 336.

11. Волосовец, Т.В. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Т.В. Волосовец. – Москва: Владос, 2004. – С. 325.
12. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – Москва: Астрель, 2006. – С. 231.
13. Выготский, Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выгодский. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – С. 665-670.
14. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Москва: АПН РСФСР, 1961. – С. 471.
15. Геринг, М.Г. Воспитание у дошкольников правильной речи / М.Г. Геринг, М.Г. Герман. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1976. – С. 156 .
16. Горохова, Е.А. Особенности смысловой организации текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Е.А. Горохова, Мамаева А.В. // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы науч. конф. – Красноярск, 2020. – С. 15-16.
17. Ерёмина, В.Н. Развитие лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Вера Николаевна Еремина. – Москва, 2003. – С. 132-138.
18. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – Москва: Наука, 1982. – С. 53.
19. Жинкин, Н.И. Психология / Н.И. Жинкин. – Москва: Просвещение, 1978. – С. 439.
20. Жуковская, Игра и её педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – Москва: Просвещение, 1975. – С. 249.
21. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2011. – С. 343.
22. Селиверстова, В.И. Игры в логопедической работе с детьми / В.И. Селивёрстова. – Москва: Просвещение, 1974. – С. 245.

23. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7 лет: пособие для логопедов / О. Б. Иншакова. – Москва: Владос, 2019. – С. 22-24.
24. Капышева, Н.Н. Составление рассказа по серии картинок с использованием картинно-символического плана / Н.Н. Капышева // Логопедия. 2004. – № 2. – С. 15.
25. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников / И.Д. Коненкова. – Москва: гном и Д, 2005. – С. 80.
26. Кольцова, М.М. Ребёнок учится говорить / М.М. Кольцова. – Москва: У-Фактория, 2006. – С. 192.
27. Костикова, В.В. Развитие вариантных возможностей речи детей старших дошкольников с общим недоразвитием речи / В.В. Костикова // Логопедия. 2004. – № 4. – С. 59-64.
28. Крылова, В.И. Дидактическая игра как средство развития речевых и неречевых процессов у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / В.И. Крылова // Логопедия. 2004. – № 4 (6) – С. 55-58.
29. Курдваловская, Н.В. Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет / Н.В. Курдваловская. – Москва: ТЦ Сфера, 2007. – С. 128.
30. Кудинова, Ю.П. Анализ существующих подходов к изучению деятельности общения / Ю. П. Кудинова, А.В. Мамаева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – Красноярск. 2011. – № 3. – С. 139-144.
31. Лалаева, Р.И., Формирование лексики и грамматического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Москва: СПб, 2001. – С. 345.
32. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва: Педагогика, 1958. – С. 160.
33. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1975. – С. 56.

34. Леонтьев, А.А. Исследование детской речи / А.А. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1994. – С. 319.
35. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1986. – С. 144.
36. Волкова, Л.С. Логопедия: методическое наследие / Л.С. Волковой. – Москва: Владос, 2003. – С. 341.
37. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: РГПУ им. Герцена, 2001. – С. 165.
38. Лосева, Л.И. Очерки психофизиологии письма / Л.И. Лосева – Москва: Владос, 1999. – С. 429.
39. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Москва: Владос, 1999. – С. 314.
40. Мамаева, А.В. Деятельность учителя логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие / А.В. Мамаева. – Красноярск, 2019. – С. 255-260.
41. Микляев, Ю.В. Активизация работы с родителями детей с общим недоразвитием речи / Ю.В. Микляев // Дефектология. – Москва. – 2001. – №4. – С. 54-59.
42. Парамонова, Л.Г. Развитие словарного запаса детей / Л.Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2007. – С. 80.
43. Пидкасистый, П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. – Москва: Просвещение, 1993. – С. 239.
44. Ребер, А.С. Большой толковый психологический словарь / А.С. Ребер – Москва: Вече – АСТ, 2001 в 2т. – С. 261.
45. Рубинштейн, С.Л. Говори правильно / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 414.
46. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Ю.А. Серебряникова, Н.С. Мураходжаева // Известия института педагогики и психологии. – Москва. 2020. – №3. – С. 47-52.

47. Сохин, Ф.А. Осознание речи дошкольниками / Ф. А. Сохин // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. – Москва. 1988. – С. 37-45.
48. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. – Москва: Просвещение, 1984. – С. 139.
49. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов – Москва: Просвещение, 1975. – С. 271.
50. Строкова, А. А. Технология логопедической работы по развитию речи у детей с ТНР в условиях логопункта детского сада посредством мультипликации/А.А. Строкова, В.В. Якубович //Преемственность в образовании. – Москва. 2019. – С. 27-29.
51. Струнина, Е.М. Влияние словарной работы на связность речи / Е.М. Струнина, О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – Москва. 1981. – № 2. – С. 43-46.
52. Струнина, Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елизавета Михайловна Струнина; Московский государственный заочный педагогический институт. – Москва, 1984. – С. 132.
53. Селивёрстов, В.И. Игры в логопедической работе / В.И. Селиверстов. – Москва: Просвещение, 1978. – С. 199.
54. Тихеева, Н. И. Развитие речи детей / Н.И. Тихеева. – Москва: Просвещение, 1981. – С. 159.
55. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет / Т.А. Ткаченко. – Москва: Гном и Д, 2001. – С. 112.
56. Усова, А.Н. Обучение в детском саду / А.Н. Усова. – Москва: Просвещение, 1984. – С. 176.
57. Ушакова, О.С. Речь в общении человека / О. С. Ушакова. – Москва: Наука, 1989. – С. 30-35.

58. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника / Т. Б. Филичева, А.В. Соболева А.В. – Екатеринбург: Литур, 2000. – С. 43-44.
59. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-ти летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина.– Москва: Просвещение, 1991. – С. 44.
60. Фомичёва, М.Ф. Воспитание правильного звукопроизношения у дошкольников / М.Ф. Фомичева. – Москва: Просвещение, 1971. – С. 212.
61. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ.высших учеб. Заведений / С.Н. Цейтлин. – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – С. 240.
62. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность / Л.С. Цветкова. – Москва: НПО «МОДЭК», 2004. – С. 424.
63. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – Москва: АКТИ, 2003. – С. 240.
64. Шаховская, С.Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи / С.Н. Шаховская. – Москва: Педагогика,1992. – С. 269.
65. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г.С. Швайко; под ред. В.В.Гербовой. Москва: Просвещение, 1983. – С. 64.
66. Шевцова, Е.Е. Развитие речи ребёнка от одного года до семи лет / Е.Е. Шевцова, Е.В. Воробьева – Москва: В.Секачев, 2006. – С. 96.
67. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. – Москва: Школьная пресса, 2005. – С. 80.
68. Шерстнёва, Н.А. Педагогическая технология: понятие, сущность //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – Москва. –2014. – №. 10-3. – С. 114-117.
69. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика,1958. – С. 114.

70. Яруллина, В.Р. Использование метода мультипликации в коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.Р. Яруллина // Преемственность в образовании. – Москва. – 2020. – №27. – С. 333-338.
71. Ястребова, А.В. Коррекция нарушения речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – Москва: Просвещение, 1984. – С. 125.
72. Ястребова, А.В., Учителю о детях с нарушениями речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова – Москва. – 2014. – С. 547.
73. Aida Huerta Barrientos. The Evolutionary Dynamics of the Mixe Language [Электронный ресурс] // Sociolinguistics Interdisciplinary Perspectives. – Электрон.дан., 2020. URL:https://www.researchgate.net/publication/318249472_The_Evolutionary_Dynamics_of_the_Mixe_Language (дата обращения: 06.10.2020)
74. J. Cummins & C. Communicative Language Teaching [Электронный ресурс] // International Handbook of English Language Teaching, – Электрон. дан., 2007. (pp. 271-288). URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3213268> (дата обращения: 25.01.2021)
75. Jennifer B. Ganz, Theresa L. Earles-Vollrath, Katherine E. Cook [Электронный ресурс] //Video modeling. Visual intervention for children with autism spectrum disorders, – Электрон. дан., 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/271212663_Video_modeling_A_Visually_Based_Intervention_for_Children_With_Autism_Spectrum_Disorder (дата обращения: 08.11.2020)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 1. Натальное и постнатальное развитие детей экспериментальной группы

Имя	Возраст	Речевая патология	Анамнез	Раннее речевое развитие	Год обучения по АООП ДО детей с ТНР
Света С.	4	Дизартрия	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в третьем триместре, масса 3200, задержка в физ. развитии.	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 5-6 мес.; слово - 1 год; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	1 год, логопедические занятия в частном порядке
Саша С.	5	Дизартрия	Ребенок от второй беременности; Токсикоз во втором триместре, срочные роды на 37 неделе, задержка в физ. развитии	Гуление 5 - 6 мес.; Лепет 7-8 мес.; слово - 1 году и 5 мес.; фраза 3 годам 8 мес.; Нарушение речи заметили к 3,5 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Марина Д.	4	Дизартрия	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в третьем триместре, обвитие плода	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 7 - 8 мес.; слово - 1,5 год; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	1 год, помощь логопеда не оказывалась
Никита А.	4	Дизартрия	Ребенок от первой беременности; Роды в срок, родовая травма - смещение шейного позвонка; масса 3100, задержка в физ. развитии	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 5-6 мес.; слово - 1 году 3 мес.; фраза 3 годам 2 мес.; Нарушение речи заметили к 4 годам.	1 год, помощь логопеда не оказывалась

Степан С.	4	Дизартрия	Ребенок от третьей беременности; Токсикоз в третьем триместре, масса 3200, кесарево сечение	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 5-6 мес.; слово - 1 году 6 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	1 год, помощь логопеда не оказывалась
Максим А.	5	Моторная алалия	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в первом триместре, угроза выкидыша в первом триместре, стремительные роды в 38 недель	Гуление 4 - 5 мес.; Лепет 7-8 мес.; слово - 1 году 6 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 3,5 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Вова В.	5	-	Ребенок от второй беременности; Двойное обвитие пуповиной, кесарево сечение в 40 недель	Гуление 5 - 6 мес.; Лепет 7-8 мес.; слово - 1 году 5 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, помощь логопеда не оказывалась
Сережа А.	4	Моторная алалия	Ребенок от первой беременности; Пневмония во время беременности, Токсикоз в третьем триместре, задержка в физ. развитии	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 6-7 мес.; слово - 1 год 3 мес.; фраза 3 года 3 мес.; Нарушение речи заметили к 3 годам.	1 год, логопедические занятия в частном порядке
Дима Е.	5	Сенсорная алалия	Ребенок от первой беременности; Токсикоз во втором и третьем триместре, повышенное давление матери, срочные роды в 37 недель, стимулирование, снижения масса, задержка в физ. развитии	Гуление 5 - 6 мес.; Лепет 8-9 мес.; слово - 1 год 6 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Рома Р.	5	Дизартрия	Ребенок от четвертой беременности; роды в 41 неделю. Родовая травма - смещение шейного позвонка	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 6-7 мес.; слово - 1 год 2 мес.; фраза 3 годам 2 мес.; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Паша С.	5	-	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в третьем триместре, задержка в физ. развитии	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 5-6 мес.; слово - 1 год; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке

Александр С.	5	-	Ребенок от второй беременности; Токсикоз в первом, втором, третьем триместре, кесарево сечение, задержка в физ. развитии	Гуление 5 - 6 мес.; Лепет 7-8 мес.; слово - 1 год 5 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 3 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Владимир М.	5	Дизартрия	Ребенок от первой беременности; Токсикоз во втором триместре, кесарево сечение в 40 недель	Гуление 5 - 6 мес.; Лепет 7-8 мес.; слово - 1 год 3 мес.; фраза 3 года мес.; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, помощь логопеда не оказывалась
Платон Е.	5	-	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в третьем триместре, обвитие пуповиной, задержка в физ. развитии	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 5-6 мес.; слово - 1 год 6 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Дамир А.	4	Дизартрия	Ребенок от второй беременности; Срочные роды в 38 недель; Токсикоз в третьем триместре	Гуление 4 - 5 мес.; Лепет 7 -8 мес.; слово - 1 год 1 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 3,5 годам.	1 год, логопедические занятия в частном порядке
Снежана К.	5	-	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в первом триместре, задержка в физ. развитии	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 6 -7 мес.; слово - 1 год; фраза 3 года 3 мес.; Нарушение речи заметили к 3,5 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Василиса П.	5	-	Ребенок от третьей беременности; ОРВИ с температурой во время беременности, роды в 40 недель	Гуление 3 - 4 мес.; Лепет 5-6 мес.; слово - 1 год; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Милана А.	5	Дизартрия	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в первом семестре	Гуление 4 - 5 мес.; Лепет 7 -8 мес.; слово - 1 год 5 мес.; фраза года 3мес.; Нарушение речи заметили к 4 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке

Даша У.	5	Дизартрия	Ребенок от третьей беременности; Токсикоз в первом триместре, двойное обвитие пуповиной, задержка в физ. развитии	Гуление 5 - 6 мес.; Лепет 7 -8 мес.; слово - 1 год 6 мес.; фраза 3 года 8 мес.; Нарушение речи заметили к 3,5 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке
Маша В.	5	Моторная алалия	Ребенок от первой беременности; Токсикоз в первом триместре, угроза в первом триместре, роды в 38 недель	Гуление 4 - 5 мес.; Лепет 7 -8 мес.; слово - 1 год 6 мес.; фраза 3,5 лет; Нарушение речи заметили к 3,5 годам.	2 год, логопедические занятия в частном порядке

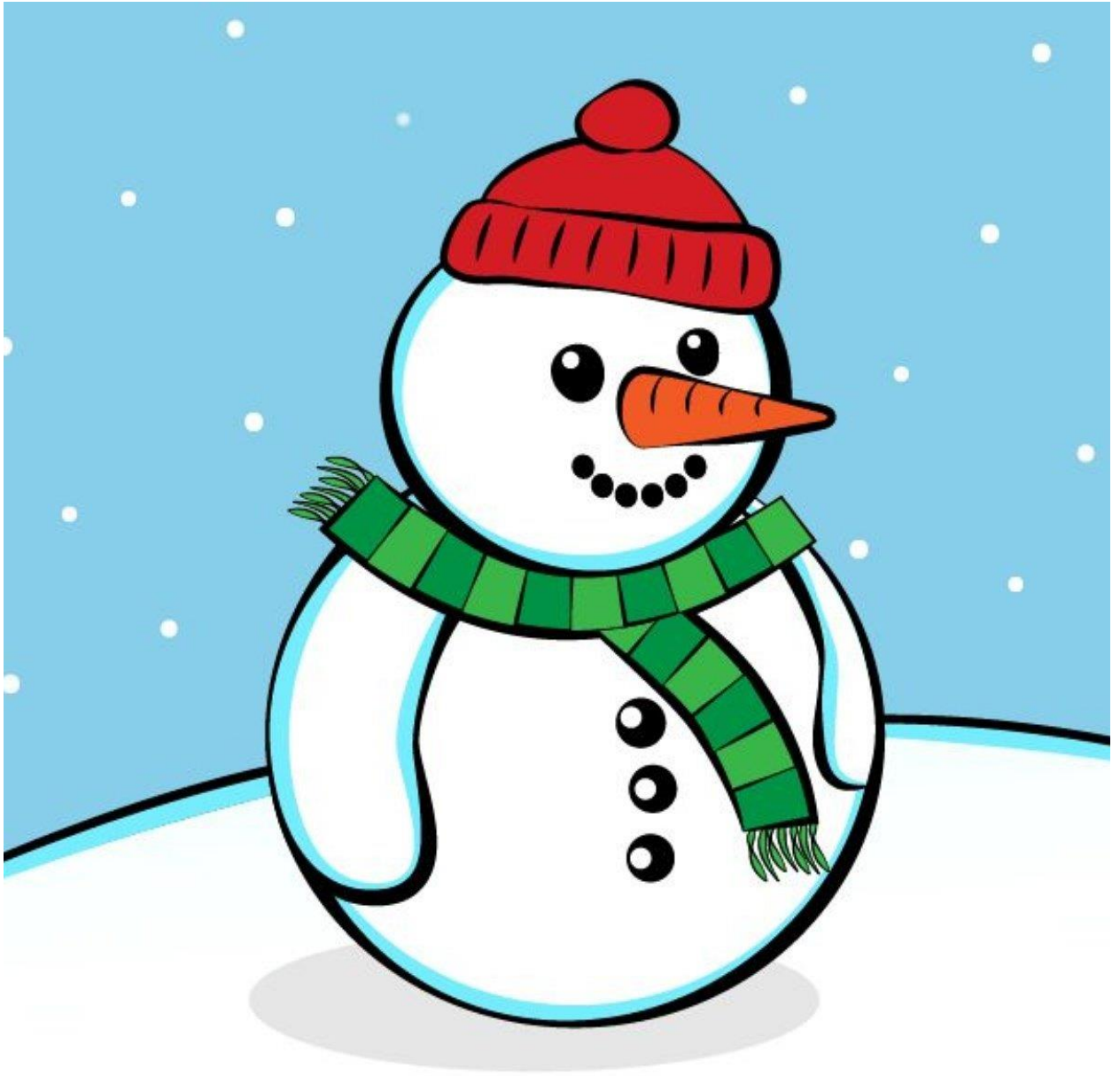


Ёжик

Паша и Миша нашли ежа. Дети хотели положить ежа в шапку. Но шапка была маленькой. Дети ушли домой, а ежик убежал в лес.

1. Кого нашли Паша и Миша?
2. Куда дети хотели положить ежа?
3. Какая была шапка?
4. Куда ушли дети?
5. Куда убежал ёжик?





Подробное описание критериев и их оценивания для заданий 1 – 3.

1. Смысловая адекватность и возможность программирования – правильно ли ребенок формулирует основную мысль и умение последовательно и точно строить высказывание;

Оценка 3 – правильное выполнение; рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения;

Оценка 2 – смысловая неполнота, не искажающая смысл происходящего; пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связующих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов;

Оценка 1 – смысловая неточность, незначительное искажение ситуации; выраженная тенденция к фрагментарности текста, перечислению деталей, событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократные необоснованные повторы слов, грамматических конструкций;

Оценка 0 – смысловая неадекватность; невозможность смыслового программирования предложения;

2. Лексическое оформление – полнота использований лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными;

Оценка 3 – адекватное использование вербальных средств;

Оценка 2 – длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

Оценка 1 – выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие);

Оценка 0 – далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.

3. Грамматическое оформление – правильность конструирования предложений, сочетания слов, образования форм слова;

Оценка 3 – отсутствие грамматических ошибок, правильное использование сложных и разнообразных грамматических конструкций;

Оценка 2 – самокоррекция при аграмматизмах или использование упрощенных грамматических конструкций;

Оценка 1 – единичные негрубые аграмматизмы или параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

Оценка 0 – множественные аграмматизмы;

4. Самостоятельность речи – наличие или отсутствие подсказок педагога по ходу речевого высказывания;

Оценка 3 – правильный самостоятельный рассказ;

Оценка 2 – правильное описание ситуации с пониманием смысла после (не более 2 уточняющих вопросов педагога);

Оценка 1 – правильное описание ситуации с пониманием смысла после 2 и более уточняющих вопросов или более 2 уточняющих комментариев (объяснений) педагога;

Оценка 0 – неадекватное выполнение задания даже в условиях помощи;

Подробное описание критериев и их оценивания для задания 4.

1. Смысловая адекватность и возможность программирования – определение речевого мышления ребенка, умения задать вопрос, включая различные свойства и вид предмета (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и т.д.);

Оценка 3 – составляет 3 и более вопросов, включая различные свойства и признаки предмета (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и т.д.).

Оценка 2 – составляет 2 вопроса, включая различные свойства и признаки предмета (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и

т.д.); или 3 вопроса, но относительно одного и того свойства или признака (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и т.д.).

Оценка 1 – составляет 2 вопроса по одному свойству или признаку предмета (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и т.д.);

Оценка 0 – невозможность составления вопроса;

2. Лексическое оформление – полнота использования лексики, замена уместных выразительных средств собственными;

Оценка 3 – адекватное использование вербальных средств;

Оценка 2 – поиск слова с нахождением нужного;

Оценка 1 – выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие);

Оценка 0 – далекие вербальные парафразы, неадекватное использование вербальных средств.

Грамматическое оформление – правильность конструирования предложений, сочетания слов, образования форм слова;

Оценка 3 – отсутствие грамматических ошибок, правильное использование сложных и разнообразных грамматических конструкций; правильный порядок слов в вопросе;

Оценка 2 – самокоррекция, неправильный порядок слов в вопросе, пропуск одного члена предложения в вопросе;

Оценка 1 – неправильный порядок слов в вопросе, пропуск одного члена предложения в вопросе; грубые аграмматизмы, параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

Оценка 0 – множественные аграмматизмы;

3. Самостоятельность речи – наличие или отсутствие подсказок педагога по ходу речевого высказывания;

Оценка 3 – самостоятельно составляет вопросы после 1 примерного вопроса педагога;

Оценка 2 – составляет вопросы после 2 примерных вопросов педагога;

Оценка 1 – самостоятельно составляет вопросы после 2 – 3 примерных вопросов педагога, или завершает вопросы педагога без самостоятельного формулирования;

Оценка 0 – невозможность составить ни одного вопроса даже в условиях помощи.

Таблица 2. Результаты первого задания констатирующего эксперимента(близкий к тексту пересказ по опорной картинке рассказа «Ёжик»)

	ПОНИМАНИЕ	ЛЕКСИКА	ГРАММАТИКА	САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	ИТОГО	ИТОГО, %
Ребенок 1 (Н)	2	2	3	3	10	83,33
Ребенок 2 (Н)	3	2	3	2	10	83,33
Ребенок 3 (Н)	3	2	3	2	10	83,33
Ребенок 4 (Н)	2	2	3	2	9	75
Ребенок 5 (Н)	3	2	2	2	9	75
Ребенок 6 (Н)	2	2	3	3	10	83,33
Ребенок 7 (Н)	3	3	3	2	11	91,67
Ребенок 8 (Н)	2	3	3	2	10	83,33
Ребенок 9 (Н)	3	3	3	2	11	91,67
Ребенок 10 (Н)	3	3	3	2	11	91,67
Ребенок 1 (ОНР)	1	1	2	0	4	33,33
Ребенок 2 (ОНР)	0	1	0	2	3	25
Ребенок 3 (ОНР)	2	0	0	1	3	25
Ребенок 4 (ОНР)	2	1	2	1	6	50
Ребенок 5 (ОНР)	2	1	1	1	5	41,67
Ребенок 6 (ОНР)	0	0	2	0	2	16,67
Ребенок 7 (ОНР)	2	2	1	0	5	33,33
Ребенок 8 (ОНР)	2	1	2	1	6	50
Ребенок 9 (ОНР)	0	2	0	0	2	16,67
Ребенок 10 (ОНР)	1	1	0	0	2	16,67
Ребенок 11 (ОНР)	2	0	1	1	4	33,33
Ребенок 12 (ОНР)	0	1	0	1	2	16,67
Ребенок 13 (ОНР)	0	1	0	0	1	8,33
Ребенок 14 (ОНР)	0	1	2	1	4	33,33
Ребенок 15 (ОНР)	2	1	1	0	4	33,33
Ребенок 16 (ОНР)	0	0	0	0	0	0
Ребенок 17 (ОНР)	0	1	1	0	2	16,67
Ребенок 18 (ОНР)	2	1	1	1	5	41,67
Ребенок 19 (ОНР)	0	1	1	1	3	25
Ребенок 20 (ОНР)	1	1	0	1	3	25

Таблица 3. Результаты второго задания констатирующего эксперимента
(рассказ по серии сюжетных картинок «Мальчик и собака»)

	ПОНИМАНИЕ	ЛЕКСИКА	ГРАММАТИКА	САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	ИТОГО	ИТОГО, %
Ребенок 1 (Н)	3	2	2	3	10	83,33
Ребенок 2 (Н)	2	3	2	3	10	83,33
Ребенок 3 (Н)	2	2	3	3	10	83,33
Ребенок 4 (Н)	3	2	3	3	11	91,67
Ребенок 5 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 6 (Н)	3	3	3	3	12	100
Ребенок 7 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 8 (Н)	3	3	2	2	10	83,33
Ребенок 9 (Н)	3	3	3	3	12	100
Ребенок 10 (Н)	3	2	2	3	10	83,33
Ребенок 1 (ОНР)	1	1	1	1	4	33,33
Ребенок 2 (ОНР)	2	0	2	1	5	41,67
Ребенок 3 (ОНР)	2	0	0	0	2	16,67
Ребенок 4 (ОНР)	0	1	1	1	3	25
Ребенок 5 (ОНР)	1	0	0	0	1	8,33
Ребенок 6 (ОНР)	2	1	1	0	4	33,33
Ребенок 7 (ОНР)	2	2	1	1	6	50
Ребенок 8 (ОНР)	2	0	0	0	2	16,67
Ребенок 9 (ОНР)	3	1	1	1	6	50
Ребенок 10 (ОНР)	0	0	1	0	1	8,33
Ребенок 11 (ОНР)	0	1	2	1	4	33,33
Ребенок 12 (ОНР)	2	1	0	0	3	25
Ребенок 13 (ОНР)	0	0	0	0	0	0
Ребенок 14 (ОНР)	2	1	1	1	5	41,67
Ребенок 15 (ОНР)	0	0	1	0	1	8,33
Ребенок 16 (ОНР)	0	1	0	0	1	8,33
Ребенок 17 (ОНР)	0	1	0	1	2	16,67
Ребенок 18 (ОНР)	2	1	0	0	3	25
Ребенок 19 (ОНР)	1	0	1	1	3	25
Ребенок 20 (ОНР)	0	1	2	1	4	33,33

Таблица 4. Результаты третьего задания констатирующего эксперимента
(рассказ на основе просмотра мультфильма)

	ПОНИМАНИЕ	ЛЕКСИКА	ГРАММАТИКА	САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	ИТОГО	ИТОГО, %
Ребенок 1 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 2 (Н)	2	3	2	2	9	75
Ребенок 3 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 4 (Н)	3	3	3	3	12	100
Ребенок 5 (Н)	2	2	3	3	10	83,33
Ребенок 6 (Н)	2	2	3	3	10	83,33
Ребенок 7 (Н)	2	2	3	3	10	83,33
Ребенок 8 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 9 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 10 (Н)	3	3	2	2	10	83,33
Ребенок 1 (ОНР)	1	2	2	2	7	58,33
Ребенок 2 (ОНР)	2	2	2	0	6	50
Ребенок 3 (ОНР)	1	2	0	1	4	33,33
Ребенок 4 (ОНР)	0	2	1	1	4	33,33
Ребенок 5 (ОНР)	2	0	2	1	5	41,67
Ребенок 6 (ОНР)	0	2	1	1	4	33,33
Ребенок 7 (ОНР)	0	1	2	2	5	41,67
Ребенок 8 (ОНР)	2	1	2	0	5	41,67
Ребенок 9 (ОНР)	0	2	0	1	3	25
Ребенок 10 (ОНР)	2	2	0	1	5	41,67
Ребенок 11 (ОНР)	2	2	1	0	5	41,67
Ребенок 12 (ОНР)	0	2	2	1	5	41,67
Ребенок 13 (ОНР)	2	0	0	1	3	25
Ребенок 14 (ОНР)	0	0	0	1	1	8,33
Ребенок 15 (ОНР)	0	0	2	0	2	16,67
Ребенок 16 (ОНР)	1	2	0	0	3	25
Ребенок 17 (ОНР)	0	0	2	1	3	25
Ребенок 18 (ОНР)	2	2	2	1	7	58,33
Ребенок 19 (ОНР)	2	0	1	1	4	33,33
Ребенок 20 (ОНР)	2	1	2	2	7	58,33

Таблица 5. Результаты четвертого задания констатирующего эксперимента
(вопросы к скрытой картинке)

	ПОНИМАНИЕ	ЛЕКСИКА	ГРАММАТИКА	САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ	ИТОГО	ИТОГО, %
Ребенок 1 (Н)	2	2	2	2	8	66,67
Ребенок 2 (Н)	2	3	2	2	9	75
Ребенок 3 (Н)	3	3	2	2	10	83,33
Ребенок 4 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 5 (Н)	3	2	2	3	10	83,33
Ребенок 6 (Н)	3	2	2	3	10	83,33
Ребенок 7 (Н)	3	2	2	3	10	83,33
Ребенок 8 (Н)	3	3	3	3	12	100
Ребенок 9 (Н)	3	3	2	3	11	91,67
Ребенок 10 (Н)	3	3	3	3	12	100
Ребенок 1 (ОНР)	2	1	1	0	4	33,33
Ребенок 2 (ОНР)	2	0	2	1	5	41,67
Ребенок 3 (ОНР)	2	1	2	2	7	58,33
Ребенок 4 (ОНР)	0	2	0	1	3	25
Ребенок 5 (ОНР)	2	2	1	0	5	41,67
Ребенок 6 (ОНР)	1	2	2	1	6	50
Ребенок 7 (ОНР)	2	2	0	1	5	41,67
Ребенок 8 (ОНР)	0	2	0	0	2	16,67
Ребенок 9 (ОНР)	2	2	2	0	6	50
Ребенок 10 (ОНР)	2	0	1	2	5	41,67
Ребенок 11 (ОНР)	0	2	0	0	2	16,67
Ребенок 12 (ОНР)	2	2	2	2	8	66,67
Ребенок 13 (ОНР)	0	0	0	1	1	8,33
Ребенок 14 (ОНР)	2	2	1	0	5	41,67
Ребенок 15 (ОНР)	0	2	1	1	4	33,33
Ребенок 16 (ОНР)	2	2	0	1	5	41,67
Ребенок 17 (ОНР)	0	0	0	0	0	0
Ребенок 18 (ОНР)	2	2	2	2	8	66,67
Ребенок 19 (ОНР)	1	1	1	1	4	33,33
Ребенок 20 (ОНР)	2	2	1	0	5	41,67

Таблица 7. Тематическое планирование для проведения занятий по развитию связной монологической речи с использованием мультфильмов на февраль - июнь

I группа – дети с условно благоприятной перспективой развития; II группа – дети с менее благоприятной перспективой развития

Дата	Лексическая тема недели	Словарь	Грамматический строй	Связная речь	Смысловая адекватность и возможность программирования	Мультфильм
Февраль 3 неделя	Зимняя сказка	<p>I. Существительные: дорога, прорубь, голова, лошадь, рыба, хвост Прилагательные: снежный, рыжий, серый, быстрый Глаголы: поймать, говорить, поймать II. Существительные: зима, сани, лед, волк, лиса, изба, тесто, дед и баба, снег Прилагательные: больной, хитрый, зимний Глаголы: видеть, бежать, бить, ловить</p>	<p>I. 1. Употребление имен существительных в форме именительного, винительного и родительного падежа единственного числа. 2. Употребление простых и производных предлогов в, на, за, с, к; без, до, для, об, под. 3. Упражнять в подборе глаголов, образованных от сущ. с суфф. -ить, -ать, -еть, -ять к существительному. II. 1. Использование</p>	<p>I. 1. Совершенствовать умение составлять развернутые предложения с предлогами. II. 1. Формировать умение составлять простое предложение из 2-3 слов (сущ.+глагол.)</p>	<p>I. 1. Формировать умение реализовать речевой замысел во внешней речи. 2. Формировать умение выделять главное и следовать основной сюжетной линии в правильной последовательности II. 1. Формировать умение планировать высказывание (слова и простые словосочетания) 2. Формировать умение выделять главное.</p>	Волк и лиса

Февраль 4 неделя	Наши защитники	<p>I. Существительные: мальчик, лошадка, моряк, бабушка, война, корабль, автомат, сапоги, береза, река Прилагательные: зеленый, загорелый, пожилой Глаголы: охранять, плыть, скакать</p> <p>II. Существительные: конь, моряк, автомат, сапоги, поле, река, дом Прилагательные: смелый, сильный Глаголы: защищать, бежать, идти, воевать</p>	<p>существительных единственного числа именительного и винительного падежа 2. Употребление простых и непроизводных предлогов в, на, за, с, к; без, до, для, об, под.</p>			Василек
Март 1 неделя	8 марта	<p>I. Существительные: козлята, голос, волк, замок, медведь, кузнец, платок, дверь, молоко, кирпич Прилагательные: серый, страшный, грубый Глаголы: закрывать, ковать, стучать</p> <p>II. Существительные: коза, волк, дом, лес, стук, мама, голос, дятел, песня. Прилагательные: добрый, злой, тонкий, маленький, грустный Глаголы: говорить, петь, слушать, бежать</p>	<p>I. 1.Употребление предлогов как в словосочетаниях, так и в полных предложениях. 2.Образование существительных единственного и продуктивных форм множественного числа (кабан-кабаны) II. 1. Упражнять в подборе глаголов, образованных от сущ. с суфф. -ить, -ать, -еть,- ять к существительному. 2. Употребление предлогов в словосочетаниях.</p>	<p>I. 1. Продолжать совершенствовать умение составлять предложения с предлогами II.1. Продолжать формировать умение составлять простое предложение из 2-3 слов.</p>	<p>I. 1. Продолжать формировать умение реализовать речевой замысел во внешней речи (словосочетания) 2. Продолжать формировать умение выделять главное и следовать основной сюжетной линии в правильной последовательности. II. 1. Продолжать формировать умение планировать высказывание (слова и простые словосочетания) 2. Продолжать формировать умение выделять главное.</p>	Волк и семеро козлят

Март 2 неделя	Забота	<p>I. Существительные: кабан, теленок, молоко, дрова</p> <p>Прилагательные: ласковый, голодный</p> <p>Глаголы: бояться, торопить, жалеть, заботиться</p> <p>II. Существительные: волк, лиса, дом, лес, коза</p> <p>Прилагательные: маленький, добрый, злой</p> <p>Глаголы: расти, думать, терпеть</p>				Волк и теленок
Март 3 неделя	Прогулка	<p>I. Существительные: варежка, щенок, шапка, девочка, пальто, ботинки, соревнования</p> <p>Прилагательные: грустный, черный, маленький</p> <p>Глаголы: приносить, убегать, начинать, превращаться</p> <p>II. Существительные: мама, собака, шуба, сапоги</p> <p>Прилагательные: одинокий, игривый, занятый</p> <p>Глаголы: идти, лежать, ходить, смотреть, тянуть, лаять, играть, кидать</p>	<p>I. 1. Образование форм единственного и множественного числа имен существительных. (сапог-сапоги)</p> <p>2. Употребление продуктивных суффиксов форм сущ. (-ик, -к, -чик, -чок)</p> <p>3. Образование качественных (со словом "очень" черный, грустный) и относительных (вязаный) прилагательных.</p> <p>II. 1. Называть части целого предмета</p> <p>2. Образование качественных прилагательных.</p> <p>3. Упражняться в подборе глаголов, образованные от сущ. с суфф. -ить, -ать, -еть, -ять к существительному.</p>	<p>I.1. Закреплять умение использовать в речи простые предложения с предлогами.</p> <p>II. Продолжать развивать навык составления простых предложений, добавляя предлоги.</p>	<p>I. 1. Учить умению формировать логико-смысловые модели предложений</p> <p>2. Формирование образа героя и его характеристик.</p> <p>3. Учить избегать повторения однотипных конструкции.</p> <p>II. 1. Создание предпосылок для формирования образа героя.</p> <p>2. Формировать логико-смысловые модели словосочетаний без повторений глаголов. (Папа шел. Мальчик шел, Ворона летела)</p>	Варежка
Март 4 неделя	Весна	<p>I. Существительные: лисенок, снеговик, ворона, природа, картина</p> <p>Прилагательные: серый, мокрый, смешной, умный</p> <p>Глаголы: каркать, рисовать.</p> <p>II. Существительные: папа, забор, снег</p> <p>Прилагательные: серый, мокрый, смешной, умный</p> <p>Глаголы: падать, таять,</p>				Летний снеговик

		бежать, говорить				
Апрель 1 неделя	Вежливость	<p>I. Существительные: белка, еж, лиса, заяц, мяч, Прилагательные: рыжий, коричневый, грубый, веселый Глаголы: махать, отбирать, прогонять, обижать</p> <p>II. Существительные: медведь, птица, кабан Прилагательные: серый, большой, злой, грустный Глаголы: петь, пугать, играть, плакать, бить</p>	<p>I. 1. Согласование существительных с числительными в роде, числе, падеже. 2. Образование существительных единственного и множественного числа в разных падежах. II. 1. Употребление существительных единственного числа в косвенных падежах. 2. Согласование количественных числительных один, два, три с продуктивными существительными (бобер-бобры).</p>	<p>I. 1. Формировать умение составления и распространения простых предложений однородными членами. 2. Учить составлять рассказ II. 1. Учить составлять рассказ из 2-3 словосочетаний и предложений с дополнениями.</p>	<p>I. 1. Построение логико-смысловых моделей предложений с распространенными членами через обобщение и систематизацию речи. 2. Продолжать формирование образа героя и его характеристик. II. 1. Формирование образа героя и его характеристик. 2. Формировать умение обобщать информацию.</p>	Мишка-задира
Апрель 2 неделя	Взрослые покупки	<p>I. Существительные: игрушки, бабушка, медведь, дождь, Прилагательные: коричневый, скучный, радостный Глаголы: прыгать, бросать, помогать, грустить</p> <p>II. Существительные: кот, заяц, бобер, сосна, гриб Прилагательные: злой, маленький, мокрый Глаголы: скучать, сидеть, лезть, идти</p>				Как стать большим

Апрель 3 неделя	Дикие животные	<p>I. Существительные: медвежонок, медведица, тарелка, бабочка, ежик</p> <p>Прилагательные: одинаковый, коричневый</p> <p>Глаголы: толкаться, спорить, выгонять, заблудиться, подравнять</p> <p>II. Существительные: лиса, сыр, дом, каша, лес</p> <p>Прилагательные: голодный</p> <p>Глаголы: спать, падать, найти, звать, обманывать</p>	<p>I. 1. Образование существительных с уменьшительно - ласкательными суффиксами</p> <p>2. Учить образовывать приставочные глаголы. (-при, -об, -пере, -за, -на)</p> <p>3. Употребление продуктивных форм сущ. с суффиксами -ик, -к, -ек, -ок. (хвостик, обманщик, мальчик)</p> <p>II. 1. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже.</p> <p>2. Употребление родительного падежа существительного.</p> <p>3. Употребление продуктивных форм сущ. с суффиксами -ик, -к, -ек, -ок. (зайчик, домик)</p>	<p>I. 1. Продолжать развивать умение составления распространенных предложений.</p> <p>II. 1. Продолжать учить составлять рассказ из 2-3 простых предложений. (Зайчик шел. Бобер остановил лиса м.р.)</p>	<p>I. 1. Учить не повторять второстепенные детали рассказа. 2. Формировать умение слышать собеседника.</p> <p>II. 1. Формировать умение подбирать смысловые единицы (слова и простые словосочетания). 2. Продолжать формировать умение выделить главное.</p>	2 жадных медвежонка
Апрель 4 неделя	Летняя прогулка	<p>I. Существительные: крупа, бобер, мешок, пчелы, заяц, медведь</p> <p>Прилагательные: ловкий, противный</p> <p>Глаголы: катиться, спасать, смеяться, драться</p> <p>II. Существительные: енот, мышь, лис, мед, дом</p> <p>Прилагательные: хитрый, маленький</p> <p>Глаголы: нюхать, искать, гулять, играть</p>	<p>I. 1. Образование существительных Р.п. ед. и мн.ч.(дом-домов).</p> <p>2. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже. (волк, дом).</p> <p>4. Образование относительных (признак больше-меньше?) и качественных (какой?) прилагательных.</p> <p>II. 1. Образование форм</p>			Попался, который кусался
Май 1 неделя	Домашние животные	<p>I. Существительные: бабушка, внучка, колодец, колода, огород, яблоня, яблоко, ветер, лавка, печка, медведь, волк, лиса, охотник</p> <p>Прилагательные: сильный, деревянный</p> <p>Глаголы: бояться, качаться, прятаться II.</p> <p>Существительные: мышка, курица, ведро, лужа, заяц, дом, кот, куст</p> <p>Прилагательные:</p>	<p>I. 1. Образование существительных Р.п. ед. и мн.ч.(дом-домов).</p> <p>2. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже. (волк, дом).</p> <p>4. Образование относительных (признак больше-меньше?) и качественных (какой?) прилагательных.</p> <p>II. 1. Образование форм</p>	<p>I. 1. Продолжать развивать навык составления распространенных предложений II. 1. Продолжать учить составлять рассказ из 2-3 простых предложений.</p>	<p>I. 1. Расширение знаний о рассказе, объяснений очередности высказывания. 2. Закреплять умение слышать собеседника. 3. Учить преодолевать спутанность и спонтанность высказывания. II. 1. Учить соблюдать логику высказывания. 2. Формировать конструкции. (повторения одних и тех же сущ.+прил. в разных предложениях). (Бабушка</p>	У страха глаза велики

		маленький, большой Глаголы: лить, идти, жить, дуть	единственного и множественного числа имен существительных (беда-беда).		несла ведро+тяжелое. Внучка несла ведро+тяжелое)	
Май 2 неделя	Дружба	I. Существительные: девочка, пальма, цыпленок, крокодил, бегемот, груша, лягушка, беда Прилагательные: желтый, загорелый, вредный Глаголы: дружить, завтракать, обижать, клевать II. Существительные: дом, щенок, цветок, река, мост Прилагательные: маленький, добрый, хитрый, глупый, злой Глаголы: есть, идти, вставать, ползти, видеть, ловить, лить, любить, тянуть	2. Образование качественных прилагательных. 4. Продолжать учить употреблять продуктивные форм сущ. с суффиксами -ик, -к, -ек. (хвостик, обманщик, мальчик).			Самый большой друг
Май 3 неделя	Лес	I. И II. Существительные: волк, ежик, заяц, грибы, лисенок Прилагательные: злой, умный, смелый, большой, маленький, общий, чужой, мой Глаголы: идти, бояться, расти, прогнать, писать	I. 1. Образование притяжательных прилагательных: Чей? Чья? Чьё? Чьи? с суффиксом -ий (лисий). 2. Согласование прилагательных с существительными 3. Упражнение существительных в подборе глаголов-действий.	I. 1. Формировать умение составлять развернутые предложения, простые с однородными членами. 2. Продолжать учить связному высказыванию. 3. Работа над	I. И II. 1. Образовывать связь между предложениями. (Когда цветок звонил, щенок побежал. Девочку спасли). 2. Учить образовывать эмоциональную последовательность событий.	Чьи в лесу шишки

Май 4 неделя	Приключение	<p>I. Существительные: мальчик, птицы, хвост, волк, медведь, гора, солнышко, папа Прилагательные: теплый, темный, ночной, лесной Глаголы: бояться, просить, греть II. Существительные: лис, лампа, огонь лес, лапа Прилагательные: теплый, темный, ночной, лесной Глаголы: идти, дать, спать, гореть</p>	<p>II. 1. Употребление имен существительных в косвенных падежах. 2. Образование существительных с уменьшительно - ласкательными суффиксами (-к) (горка, солнышко, лапка). 3. Учить изменять глаголы по времени с продуктивной приставкой (-пере, -про, -с, -от, -на)</p>	<p>использованием выразительных речевых средств (прилагат., сравнения). Огонь, как в печке. II. 1.Продолжать учить составлять рассказ, наращивая количество предложений. 2. Работа над использованием выразительных речевых средств (прилагательных). Огонь яркий.</p>		Огонек (2017)
Июнь 1 неделя	Лето	<p>I. Существительные: снежинка, моржи, медведи, игрушки, письмо, песенка, поход, олень, зайчик, медведь, ворона, машина, водитель, елка Прилагательные: белый, снежный, нарядный Глаголы: будить II. Существительные: дед, мороз, шуба, дети, лето, дом Прилагательные: долгий, зеленый Глаголы: идти, плыть, ехать</p>	<p>I. 1. Активизация глаголов, согласование их с существительными в числе 2. Продолжать учить образовывать приставочные глаголы. II. 1. Согласование существительных с числительными в роде, числе и падеже (олень-оленями) 2. Образование форм единственного и множественного числа имен</p>	<p>I. 1.Продолжать учить связному высказыванию. 2. Формировать рассказ из предложений с дополнениями и сравнениями. II. 1.Совершенствовать умение составлять рассказ из 2-3 простых предложений. 2.</p>	<p>I. 1. Продолжать формировать умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей. 2. Объяснять возможность использования других речевых моделей (через синонимы). II.1. Учить программированию предложений и объединению в рассказ через сюжет. 2. Учить умению слышать собеседника. 3. Учить</p>	Дед мороз и лето

Июнь 2 неделя	Игры и забавы	<p>I. Существительные: пчела, забор, цветы, бабочка, кузнечик, радуга, зайчик, муравей, Прилагательные: красивый, деревянный, ловкий Глаголы: ползти, порхать</p> <p>II. Существительные: дети, луг, дождь, луч, дом Прилагательные: мокрый, солнечный Глаголы: ловить, капать, светить, идти</p>	сущ. 3. Учить образованию относительных (деревянный) и качественных (яркий) прилагательных.	Работа над использованием выразительных речевых средств.	преодолевать спутанность и спонтанность высказывания.	Прогулка
Июнь 3 неделя	Доброта	<p>I. Существительные: девочка, платок, сарай, рана, овца, собака Прилагательные: белый, большой Глаголы: завязывать, прятаться, пугать</p> <p>II. Существительные: дерево, волк, дом, лапа, хлеб, каша Прилагательные: большой, добрая Глаголы: играть, гладить, есть, кормить, смотреть, видеть</p>	<p>I. 1. Образование существительных мн.ч. от уменьшительно - ласкательных е д.ч. с суфф. (-ек, -ик, -к) 2. Притяжательные прилагательные 3. Образование глаголов с помощью приставок. 4. Учить использовать наречия (звонко, близко, ночью, быстро) от качественных прил.</p> <p>II. 1. Образование существительных ед.ч. и мн.ч. в разных падежах</p>	<p>I. 1. Продолжать учить формировать рассказ из предложений с дополнениями и сравнениями. 2. Учить составлять рассказ из предложений с дополнениями из сущ. с использованием прилагат. и сравнений. II. 1. Совершенствовать умение составлять рассказ из 2-3 простых предложений с дополнениями.</p>	<p>I. и II. 1.Формировать умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в рассказе, взаимосвязь его отдельных частей 2. Учить избегать неточностей через подбор «правильных» дополнений 3. Учить программировать рассказ: подбирать правильно слова или менять местами предложения при отсутствии смысла.</p>	Морошка (2015)
Июнь 4 неделя	Страх	<p>I. И II. Существительные: мама, енот, торт, дорога, обезьяна, пруд, палка, дом, осока, улыбка Прилагательные: смелый, храбрый Глагол: сидеть, идти, кричать, бояться, бежать</p>	<p>2. Употребление предложно-падежных конструкций с простыми предлогами. 3. Учить использовать наречия (там, тихо, далеко)</p>			Крошка енот