

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

**Кирилина Юлия Геннадьевна**  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

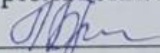
Развитие связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня средствами народных сказок  
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

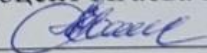
Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Беляева О.Л.

«11» ноября 2023г. 

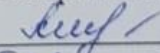
Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

«11» ноября 2023г. 

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Агаева И.Б.

«11» ноября 2023г. 

Обучающийся Кирилина Ю.Г.

«11» ноября 2023г. 

Дата защиты «11» декабря 2023г.

Оценка \_\_\_\_\_

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический обзор психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования	
1.1. Связная монологическая речь нормотипичных детей в онтогенезе.....	9
1.2. Причинная обусловленность нарушений монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня.....	17
1.3. Обзор существующих подходов к диагностике и коррекции монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня.....	23
Выводы по первой главе.....	36
Глава 2. Исследование сформированности монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня	
2.1. Организация и методика экспериментального исследования.....	38
2.2. Анализ результатов констатирующего экспериментального исследования .....	47
Вывод по второй главе.....	61
Глава 3. Коррекционно-логопедическая работа по развитию связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня	
3.1. Теоретические основы и организация эксперимента.....	64
3.2. Содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня средствами народных сказок.....	71
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	77
Вывод по третьей главе.....	83
Заключение.....	84
Библиография.....	89
Приложения.....	98

## Введение

**Актуальность исследования.** В настоящее время проблема развития связной монологической речи продолжает оставаться актуальной из-за неуклонного роста числа детей дошкольного возраста с различными нарушениями речевого развития, а именно с общим недоразвитием речи. В связи с этим особую важность приобретают разные методики и технологии логопедической работы с детьми, являющиеся эффективными и направленными на преодоление речевого дефекта, связанного с недоразвитием связной монологической речи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены требования к структуре программы, к ее объему в образовательной области относительно речевого развития дошкольников. Акцент смещен на важность овладения речью, как одним из средств человеческой культуры, а также на развитие связной речи и речевого творчества. Для дошкольников с общим недоразвитием речи проблема нарушения связности речи остается актуальной, так как это является одной из важных основ дальнейшего успешного обучения данной группы дошкольников в школе и будет существенно сказываться на становлении психического развития ребенка. Кроме того, уровень сформированности связной монологической речи влияет на социальную адаптацию дошкольников с общим недоразвитием речи, так как остается не реализованной коммуникативная функция языка и речи в целом.

В современных образовательных условиях сам процесс развития монологической речи – часть повседневной жизни любого человека. Однако модели речевого общения становятся более разнообразными.

В сравнении с диалогической речью монологическая является более сложной, так как важное значение приобретает внутренняя работа над речью и внимание обращается на форму высказывания, что свидетельствует о достаточно сложной лингвистической работе.

Очень часто монологическая речь используется для описания событий, выражения собственных мыслей. Начальный этап становления монологической речи подразумевает умение связно высказываться. Речь характеризуется развернутостью, умением грамотно и лексически верно оформлять ее. Также требуется учет синтаксических связей между всеми словами, позволяющими сделать предложение логичным, что свидетельствует о ценности навыка овладения монологической речью. Данная форма речи позволяет дошкольнику понять законы и нормы языка, уточнить языковой материал, логически, фонетически и лексически верно и связно передать сверстникам и взрослым мысли, переживания, практический опыт. В связи с этим важной задачей является обучение дошкольника полному и логически верному выражению мыслей.

На современном этапе становления логопедической науки ряд ученых выражают мнение о необходимости развития монологической речи с использованием наглядных средств, что позволяет дошкольнику яснее и полнее выражать свои мысли (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Т.А. Ткаченко) [77]. В настоящий момент недостаточно специальных систематизированных методических материалов, позволяющих подготовить дошкольников к овладению монологической речью и существует дефицит комплексных занятий, специальных разработок, связанных с возможностью овладения монологической речью. На наш взгляд решением данного вопроса может быть использование в работе с детьми народных сказок, как эффективного средства для развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, так как отсутствуют либо недостаточно разработаны систематизированные методические подходы при рассмотрении данного подхода в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [77; 94].

Проблемой развития монологической речи занимались ученые в области психологии (Д.Б. Эльконин), лингвистики (Л.Н. Гвоздев [16]; Н.А. Пленкин),

педагоги (Ф.А. Сохин [73], Е.М. Струнина, А.П. Усова и др.). Плодотворно изучением становления связной монологической речи занимались

В.П. Глухов, Н.С. Жукова [34; 35]. Р.Е. Левина [46], Н.А. Никашина,

О.С. Ушакова [83; 85]. Т.Б. Филичева, которые указывали на важность использования картинного материала при обучении дошкольников умению рассказывать и осуществлять пересказ [90; 95]. Однако в настоящее время недостаточно систематизированных сведений в области специальных разработок, комплексов занятий, дидактических и методических материалов, нацеленных на подготовку к овладению связной монологической речи через использование народных сказок на этапе дошкольного детства [19; 20].

В процессе проведенного анализа литературных источников при рассмотрении данной проблемы исследования, нами были выявлены некоторые противоречия между: несформированностью монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и ее важностью для дальнейшей социализации детей; важностью развития связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и недостаточной изученностью использования народных сказок в логопедической работе с данной группой детей [85].

На основе выделенных противоречий определена **проблема исследования**, значимость которой определяется ответом на вопрос: какова эффективность логопедической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня по становлению монологической речи с использованием народных сказок.

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании, разработке, апробации эффективности содержания логопедической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня с использованием народных сказок.

**Объект исследования** является связная монологическая речь дошкольников с общим недоразвитием речи II- III уровня.

**Предметом исследования** является содержание логопедической работы по развитию монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня.

**Гипотеза исследования.** Мы предполагаем, что

- 1) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня отмечаются нарушения основных компонентов языковой системы, недоразвита эмоционально-волевая сфера, что затрудняет овладение связной монологической речью;
- 2) эффективность содержания логопедической работы по развитию связной монологической речи будет повышена, при условии использования в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня народных сказок.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой решались следующие **задачи исследования**:

1. Провести анализ психолого-педагогической, логопедической и научно-методической литературы по проблеме развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня.
2. Определить особенности и уровни сформированности монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня.
3. Разработать содержание программы логопедической работы по развитию монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня.
4. Проверить экспериментальным путем эффективность предложенного содержания логопедической работы по развитию монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием народных сказок.

**Теоретической и методологической основой исследования** явились следующие положения, концепции и учения:

Положение о понимании речи как сложной функциональной системы (О.В. Грибова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и др.) [25; 46; 95].

- 1) Положение о развивающей роли обучения в развитии ребенка (В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) [27; 102].
- 2) Положение о развитии речи в процессе ручной деятельности (Н.А. Чевелева); [94].
- 3) Концепция об ориентированности на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский); [13].
- 4) Учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.) [46; 58].

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования нами были определены **методы исследования**: теоретические, к которым относится анализ логопедической, психологической и педагогической литературы по рассматриваемой проблеме исследования; эмпирические – анализ медицинской и психолого-педагогической документации на ребенка, беседы с участниками образовательных отношений, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественно-качественный анализ данных.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе дошкольной организации г. Красноярска с детьми дошкольного возраста 5 - 6 лет, обучавшихся по адаптированной программе дошкольного образования детей с ТНР, и проходило в несколько этапов:

I этап (сентябрь 2021 – январь 2022 г.) – анализ логопедической, педагогической и психологической литературы; определение проблемы и гипотезы исследования, теоретических основ и задач исследования;

II этап (февраль 2022 – ноябрь 2022 г.) – организация и проведение исследования с целью изучения уровня и состояния сформированности связной монологической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня;

III этап (декабрь 2022 – июнь 2023 г.) – организация и проведение формирующего этапа исследования и анализ полученных результатов;

IV этап (июль – ноябрь 2023 г.) – систематизация, обобщение, корректировка полученной информации и оформление выпускной магистерской работы).

**Теоретическая значимость исследования** заключается в подтверждении гипотезы исследования с использованием теоретических сведений по сформированности монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня. Представлено теоретическое обоснование исследования, определены основные принципы становления монологической речи на основе народных сказок.

**Практическая значимость исследования** направлена на определение задач, методов и принципов работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи II-III уровня с использованием в логопедической работе народных сказок с целью формирования монологической речи. Представленное содержание логопедической работы может быть использовано в работе практикующих специалистов: педагогов, логопедов, психологов и др.

**Структура выпускной магистерской работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Введение содержит гипотезу исследования, объект, предмет исследования, цель и задачи работы, методы, представленные в первой главе работы. В первой главе дан анализ научной литературы по проблеме исследования. Вторая глава содержит описание констатирующего эксперимента и анализ результатов исследования. В третьей главе дается методика формирующего эксперимента и определяется эффективность. Заключение представлено выводами. Приложение содержит материалы, не представленные в основном тексте магистерской работы.



# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Связная монологическая речь нормотипичных детей

Под онтогенезом понимается период развития человеческой речи, охватывающий первый речевой акт и его совершенное состояние, когда родной язык можно считать полноценным инструментом общения и мышления. Определение связной речи дается в психологической, лингвистической и методической литературе.

В частности А.В. Текучев рассматривает связную речь как комплекс тематически объединенных отрезков речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой смысловое и структурное единение. [75].

Также автор под связной речью понимает единицу речи, в которой составные языковые компоненты представляют собой организованные по законам логики и грамматики языка единое целое [75, с. 86].

Связная речь является одной из форм мыслительной деятельности, позволяющая определить как уровень речевого, так и умственного развития детей. В отношении дошкольников развитие связной речи понимается как главная задача речевого становления дошкольников. Связная речь позволяет подробно изложить содержание текста, при котором важна логичность, последовательность, точность, грамматическое и лексическое высказывания.

При рассмотрении понятия «связная речь» понимается две ее формы – диалогическая, как простая ее форма, подразумевающая неполные, односложные ответы, интонационную окрашенность, активную мимику и жесты и монологическая, являющаяся более сложной в своей организации, требующую от говорящего развернутости, логики, плана повествования, умения сосредоточиться на главном.

Под монологической речью понимается последовательное логическое высказывание, которая является длительным по времени и не нуждается в

быстром реагировании слушателей, так как в монологе происходит обмен мыслями с окружающими людьми. При монологе не важны мимика и жесты, т.к. основной акцент смещается на полноту, четкость, развернутость высказывания.

Основными характеристиками монолога являются использование литературной лексики, развернутость, законченность и завершенность высказывания, а также грамотная синтаксическая и грамматическая законченность. Связность монологического высказывания обеспечивается самим говорящим.

По мере развития у ребенка мышления с опорой на ведущий вид деятельности на различных этапах становления совершенствуется развитие связной речи [6].

В.К. Воробьева указывает на наличие генетических предпосылок развития связной монологической речи. Ее развитие возможно только на основе ситуативного общения ребенка с постепенным переходом от диалога к монологу. На основе повествования ребенок переходит к описанию, затем к рассуждению [11, с. 86].

Отечественный нейропсихолог А.Р. Лурия, рассматривая онтогенез речевого высказывания у детей, указывал на то, что развитие речевого высказывания, возможно только при прохождении ряда этапов, которые представлены последовательным фактором от появления первых изолированных слов к изолированным самостоятельным фразам и затем к сложным формам развернутого высказывания [54, с. 58].

Сторонниками бихевиористического подхода изучалась теория оперантного становления речи, согласно которой дети начинают подражать такому речевому эталону, который они восприняли, и который затем был подкреплён взрослым человеком. Однако позднее, а именно в 1959 году, данная теория была отвергнута А.Н. Хомским, являвшимся профессором лингвистики. Автор указал, что дети могут много говорить и это никак не поощряется родителями ребенка, а также то, что дети на этапе становления

речи проходят этап аграмматизмов, которые также не подкрепляются взрослыми. А.Н. Хомский установил, что детская речь развивается не только на основе подражания, но и благодаря заложенной на биологическом уровне врожденной программе, с учетом культуры разных стран [41].

Как известно активная речь ребенка – это сложный мыслительный процесс, который на начальном этапе является примитивным, но затем усложняется за счет процесса взросления. Ребенок начинает подражать звукам либо звуковым сочетаниям, которые взрослый произносит в процессе взаимодействия с ребенком при предъявлении предметов либо для привлечения его внимания к себе. У ребенка возникает интерес к речи только в процессе ответной реакции взрослого. Такая врожденная способность ребенка существенно важна для становления речевого общения. Ребенок начинает намеренно издавать разные голосовые реакции, которые направлены на взрослого. Это формирует речевой слух и способствует произвольному произнесению [97; 101].

С своих работ А.А. Леонтьев в процессе сравнения диалогической и монологической речи указывал, что в процессе монолога говорящему необходимо планировать отдельное высказывание и весь монолог в целом. Следовательно, человеку важно удерживать во внимании суть предложения, которое он произносит в данный момент времени, план повествования и точно понимать в какой момент монолога ему нужно произнести фразу либо высказывание [48].

Для появления связной речи ребенок задействует память, органы чувств, артикуляционный аппарат. Доказано, что еще в утробе матери ребенок начинает слышать разные звуки, что позволяет после рождения в первые месяцы жизни ребенку легче воспринимать звуки. Однако сами звуки, которые он слышать не несут для него смыслового значения. Важное значение здесь имеет количество повторений, модуляция, интонация, ритм, что способствует развитию слуховой функции ребенка. В первые три месяца жизни, опираясь на врожденные рефлексy (оборонительный и пищевой) у

ребенка формируется новый стимул, позволяющий оценивать эмоциональное состояние матери. Ребенок начинает копировать их и выдавать уже как свои собственные эмоциональные проявления. К 6 месяцам ребенок начинает дифференцированно проявлять эмоциональные реакции, как бы начиная делить окружающих людей на «своих» и «чужих» и с учетом этого эмоционально коммуницировать со средой. В 9 месяцев главные мотивационные образы у ребенка связываются с эмоциональным познанием предметов коммуникативной ситуации. В 12 месяцев появляются эмоциональные отношения между ними. К концу 1 года жизни и началу 2 года появляются слова, несущие в себе осмысление, служащие выражением потребностей и желаний, что позволяет ему в дальнейшем обозначать сами предметы. Это является моментом, который дает ребенку возможность осознанно вступить со взрослым человеком в коммуникацию. Ребенок начинает использовать слова как возможность обращения к партнеру по общению. Слова в этот период являются для ребенка целым предложением. К концу 2 года жизни начинают появляться грамматически верные слова и ребенку предоставляется возможность высказывать мысли, собственные желания точно. Конечно, речь ребенка в этом возрасте изобилует ошибками звукопроизношения, страдает грамматика, но она уже является важным средством общения [33, с. 87].

К трем годам у ребенка начинает активно развиваться импрессивная речь (понимание речи), которая характеризуется усложнением структуры самого предложения. Активно расширяется словарь, который насчитывает от 1500 до 2000 слов. Появляется простая первая и естественная для ребенка форма речи, которая называется диалогической. Благодаря ей ребенок может устанавливать контакт со взрослым в процессе совместных видов деятельности. Диалог – ответно-вопросная форма взаимодействия, которая позволяет ребенку отвечать на вопросы взрослого, попросить помощи у взрослого, высказывать просьбы. Однако речь еще носит ситуативный

характер и в ней еще мало грамматических конструкций и смысл сказанного в основном понятен только в конкретной ситуации [22, с. 98].

По мере роста и развития ребенка возникают новые формы речи. Речь начинает отделяться от игры, как ведущего вида деятельности. Дети имеют возможность обмениваться впечатлениями с окружающими вне деятельности, и ребенок может общаться вне ситуации, описывать опыт, который был получен, раскрывать содержание и пережитые эмоции. Важно подкреплять речь ребенка эмоционально и интеллектуально, что потом позволит ему перейти на этап планирования речи и речь становится монологической, контекстной [7].

Исследования А.М. Леушиной описывают контекстную речь, способную передать эмоциональные состояния ребенка, его переживания, что свидетельствует о получении опыта через контакт с окружающей действительностью. Этому также способствует усложнение познавательной деятельности, обеспечивающей последующее понимание высказывания [50].

Отечественный психолог Д.Б. Эльконин также указывал, что к 5 годам у ребенка осуществляется переход от ситуативной речи к контекстной, а сами элементы монологической речи начинают формироваться примерно к 2 – 3 годам. В этот период ребенок начинает запоминать слова, обогащает свой словарь новыми словами, знакомится с грамматическим строем речи родного языка. Таким образом, появляется возможность конструировать произвольные высказывания, а также формулировать сложные по своей конструкции предложения [28].

М.И. Лисина и ее сотрудники доказали, что детская психика активно реагирует на высказывания собеседника по коммуникации, которая позволяет осуществлять анализ речевых возможностей ребенка [51].

Диалогическая и монологическая формы речи развиваются параллельно и их возможность использования зависит только от самих условий общения.

Контекстная речь в основном появляется в детском возрасте и основная ее задача убедить либо объяснить ребенку что-либо, а ситуативная речь

появляется в основном в общении со взрослыми, что позволяет ему легче понять ребенка.

Дети дошкольного возраста принимают участие в разговоре, диалоге, поддерживая таким образом беседу на конкретную тематику. У них появляется умение что-либо описывать, опираясь на наглядность, события сказки, строить небольшие рассказы. Но нужно понимать, что в основном их речь изобилует штаммами речи взрослых и в них нарушается последовательность. Например, ребенок предложения внутри своего рассказа связывает, при помощи частиц речи, которыми часто изобилует речь взрослого человека – слова-паразиты (потом, еще и др.). Однако, по мере своего взросления ребенок дошкольного возраста активно принимает участие в беседе, поддерживает ее, отвечает на вопросы, исправляет ответы других детей, начинает формулировать вопросы, что позволяет ему постепенно усложнять характер диалога [17, с. 86].

Исследования М.С. Лаврик, Т.А. Ладыженской, Л.А. Пеньевской, Л.П. Федоренко и др. направлены на изучение проблем развития монологической речи нормотипичных дошкольников [88]. Как указывалось выше элементы монологической речи появляются уже к 3 годам, а к 6 годам осуществляется активное овладение монологической речью, что позволяет детям понять морфологический, грамматический и синтаксический строй языка [1]. По мнению А.Н. Гвоздева, В.К. Лотарева, Г.А. Фомичевой, О.С. Ушаковой это является свидетельством завершения фонематического процесса речевого развития [18; 29; 84; 88; 96].

С 4 лет ребенок способен овладеть такими элементами монологической речи как описание предмета и повествование. К 7 годам ему доступны короткие рассуждения [64].

Успешному овладению монологической речи помогают упражнения в высказываниях. Взрослый создает для ребенка стимулы, позволяющие ему понять синтаксические средства построения речевого развернутого

высказывания через разные формы контроля и самоконтроля (Н.А. Головань, И.А. Зимняя, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко и др.) [37; 38].

Все это позволяет появлению регулирующей, планирующей речи. Через создание специальных условий ребенок начинает овладевать монологической речью, строить связные высказывания развернутого характера

(Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Это требует от ребенка использования речевых, а также познавательных возможностей, что способствует их постепенному совершенствованию [56; 57].

Впервые Л.С. Выготский предложил научно-обоснованную теорию порождения речи, в основу которой легли единство процессов речи и мышления [14]. Переход от мысли к слову возможен только при смене мотивов, рождающих мысль, ее представление в форме внутреннего высказывания и на основе последующее ее воплощение в вербальную конструкцию [10]. Дальнейшее развитие теории порождения речи нашло свое подтверждение в трудах А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкина, Л.С. Цветковой, И.А. Зимней и др. [31; 37; 48; 55; 98].

Важно понимать, что развитие монологической речи возможно только при условии достаточного уровня сформированности словаря и грамматического строя. Развитие лексики и грамматики должны иметь основу для становления связной речи и решать свои задачи на каждом этапе детского развития и для ее верного грамматического оформления уделяется внимание работе над структурированными предложениями [24].

В своих работах Е.Н. Винарская обращала внимание на то, что еще в раннем возрасте ребенок в процессе эмоционального общения со взрослым может быть мотивирован через образы и ощущения. Для зарождения речи важно эмоционально зарядиться состоянием своей матери в процессе коммуникативного взаимодействия с ней.

Затем включается механизм подражания, как основа выживания и адаптации. Автор указывает на бессознательное автоматическое реагирование, которые затем становятся основой речи и повышают

познавательную активность индивида, что и дает ответ на вопрос о активной закладке овладения языком.

Ребенок имеет возможность рефлексивно усваивать особенности и специфику языка, а именно его тональность, слова, смысл слов, атрибуты языка, что свидетельствует о врожденной способности бессознательного понимания языка [8].

Способность усваивать нормы языка, овладение речью записаны в геноме человека, и она является исключительно человеческой возможностью. Существуют ряд заболеваний, не препятствующих возможности полноценного овладения языком, что вызывает дефекты речи, нарушает строение черепно-лицевого отдела, сказывается на умственном развитии. Анатомия и физиология влияет на речь человека. Речь создана природой человека. Только у человека есть способность комбинировать звуки, создавать смысл текста, передавать язык из поколения в поколение. Помимо врожденных способностей у человека, существует много факторов, которые могут объяснить возможность человека говорить, а это множество компонентов. Способность к обучению позволяет приобретать необходимые навыки, а способность овладеть речью заложена самой природой человека на генетическом уровне. Ответ на сложный вопрос порождения речи позволит ученым понять все составляющие языка.

Г.А. Урунтаева указывает, что переход от внешней речи во внутреннюю у нормотипичного ребенка происходит в возрасте 4 – 5 лет [81].

В.П. Глухов установил, что речь 5-летнего ребенка принципиально уже не отличается от речи взрослых людей по наличию в ней возможности внутреннего программирования речи [21].

В.К. Воробьева в своих исследованиях указывает на то, что дошкольники могут овладеть возможностью планировать монологические высказывания. Возможность строить развернутые высказывания требуют от дошкольника использовать все свои речевые и познавательные возможности. Следовательно, для того чтобы решить задачи развития связной речи важно



осуществлять работу по формированию лексических и грамматических языковых навыков [43].

Таким образом, развитие связной монологической речи – сложный, последовательный, разнообразный процесс, позволяющий дошкольнику овладеть системой языка, а именно его лексико-грамматическим строем, словоизменением, словообразованием, звуковой стороной речи. При этом часть языковой системы усваивается раньше, какие-то позже, что приводит к тому, что одни элементы языка усвоены полностью, а другие только частично. Речь – сложная система, компоненты которой тесно переплетены, и при нарушении одного компонента автоматически страдают остальные.

## **1.2. Причинная обусловленность нарушений монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня**

При общем недоразвитии речи отмечается следующая симптоматика: позднее появление речи, недостаточный словарный запас, аграмматизмы, нарушение звукопроизношения и фонемообразования [95].

На несформированность речевых компонентов указывала профессор логопедии Р.Е. Левина в своей классификации для детей, которые имеют нормальный слух и интеллект. Однако, как указывает автор, у этих детей нарушена лексика, грамматика, фонетика и, как следствие нарушается деятельность всех речевых компонентов [46].

Ведущим и главным признаком, обращающим на себя внимание, при общем недоразвитии речи является позднее появление речи у детей. Только в 3, а иногда и в 4 года у ребенка появляются первые слова. Также важным показателем задержки речи является отставание в становлении экспрессивной речи при относительной сохранности импрессивной.

Дети дошкольного возраста с ОНР II-III уровня при отсутствии логопедического воздействия имеют недостаточную речевую активность и их речь является малопонятной для окружающих. В связи с тем, что речь

является высшей психической функцией при ее недостаточном развитии существенно страдает развитие сенсорной, когнитивной и аффективно-волевой сфер. В связи с этим отмечается неустойчивость произвольного внимания и трудности его распределения. При этом несовершенна вербальная память дошкольников, что приводит к трудностям продуктивного запоминания. Данный аспект находит свое отражение в сложностях запоминания словесных инструкций и удержании последовательного алгоритма деятельности.

У детей с ОНР III уровня нет грубых нарушений в деятельности центральной нервной системы, что обеспечивает сохранность моторной сферы, различных психических реакций и эмоционально-волевой сферы в целом, но так как дошкольник находится в неблагоприятных условиях речевой среды, а часто это и недостатки внимания, и отсутствие необходимой коммуникации, то это способствует появлению негативных факторов, влияющих на весь ход речевого развития ребенка. В связи с этим акцент внимания важно сместить на устранение вышеуказанных неблагоприятных факторов, что приведет к возвращению нормотипичной речевой динамики.

Как известно, речь является регулятором поведения ребенка, а также сохраняет свою коммуникативную функцию. Для дошкольников характерно спонтанное речевое развитие, что является благоприятной основой для возможности компенсации речевого недоразвития в условиях дошкольной организации.

Р.Е. Левина выделила периодизацию проявлений ОНР с учетом уровня речевого развития ребенка, охватывающую уровни – от полного отсутствия речи до форм речи, где преобладают недостатки фонетико-фонематического и лексико-грамматического оформления высказывания. При этом переход от первого уровня к более высокому находит свое отражение в поэтапном изучении речевого недоразвития. Также важен учет специфических закономерностей развития данной группы детей [46]. Определяющими факторами для перехода дошкольника от одного уровня к другому являются:

повышение речевой активности, мотивационная сторона речи при ее изменении, содержание и смысл речи, отражение в речи предметных отношений, наличие компенсаторных механизмов и др.

Авторами периодизации уровней речи, раскрывающих состояние языковых компонентов у дошкольников являются Р.Е. Левина и Т.Б. Филичева [91].

При ОНР I уровня у ребенка можно отметить очень ограниченные речевые возможности. Активный словарь беден и может включать только незначительное количество слов, которые ребенок произносит нечетко, использует звукокомплексы и звукоподражания. Ребенок в связи с речевыми ограничениями активно жестикулирует в процессе коммуникации и использует указательный жест. Дошкольник использует единый комплекс для обозначения предметов, действий, качеств меняя интонацию и жесты. Лепетные слова в речи можно расценивать как простое предложение.

При ОНР II уровня речевая активность возрастает, однако ограниченный и искаженный словарь не позволяет ребенку создать основу грамотного общения, но осуществляется дифференцировка предметов, действия и некоторых признаков предметов. Расширяется объем общеупотребительной речи за счет того, что ребенок начинает использовать союзы, простые предлоги. Дошкольники с данным уровнем речевого недоразвития могут вступить в общение, ответить на вопросы о близких и знакомых жизненных ситуациях, но речевая активность продолжает оставаться недостаточной на всех уровнях.

При ОНР III уровня в речи появляются развернутые фразы, но с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи и фонетико-фонематических компонентов языка, то есть речь относительно развернута, но ошибки, связанные с умением употреблять лексические значения сохраняются [91].

Активный словарь дошкольника при ОНР III уровня включает в основном существительные и глаголы. При этом характеристики,

касающиеся признаков предметов и состояния предметов и действий в речи ограничены. Отмечаются трудности словообразования особенно при суффиксальном и приставочном способе. Детям сложно подобрать однокоренные слова, использовать для называния части предмета, а иногда и самого предмета целиком.

Словарь этих детей изобилует существительными, местоимениями и служебными словами, которые не являются информативными. Ребенок часто необоснованно использует существительные и частицы, что нагромождает предложение и речь ребенка характеризуется простым перечислением, так как ребенок затрудняется описать картину увиденного.

По мнению В.К. Воробьевой у дошкольников с ОНР монологическая речь самостоятельно не развивается [11].

Можно отметить, что понимание обращенной к ребенку речи приближено к норме. У ребенка помимо трудностей, связанных со словообразованием, отмечается недостаточное понимание в дифференциации морфологических элементов, качающихся значения числа и рода. Страдает понимание лексико-грамматических структур, которые связаны с пониманием причины и следствия, а также нарушены пространственные и временные отношения [16].

Особенности памяти и внимания дошкольников с общим недоразвитием речи изучались в трудах И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуши, О.В. Марьясовой. Авторы определили ряд закономерностей, а именно трудности в определении порядка предметов после их изменения, не выделяют несоответствия при рассмотрении и сравнении картин. Трудности возникают при необходимости концентрации внимания на удержании словесной инструкции без наличия зрительной опоры.

Дошкольникам с ОНР III уровня сложно воспринимать развернутые инструкции и длительные словесные пояснения педагога. На низком уровне находится произвольное внимание, что нарушает структуру детской деятельности [6].

И.Т. Власенко исследовала память детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Автор определила, что у данной группы детей нарушена слуховая память и страдает продуктивность запоминания и выделила корреляцию, что при снижении слуховой памяти снижается уровень речевого развития, но сохраняются возможности логического и смыслового запоминания [9].

Н.С. Жукова отмечает, что дошкольник с ОНР II-III уровня не осмысливает слова, в связи с чем его пересказ оказывается нечетким, неполным, нарушается связь между словами, так как ребенок затрудняется проникнуть в суть предложения. Особенности речи детей, по мнению автора, являются неумение выделить смысл, развить свою мысль, умение обдумать высказывание в целом, анализировать главную мысль и удерживать ее, провести отбор речевого материала, определить логику изложения собственного высказывания. Смысловые высказывания нечеткие, фрагментарные, нелогичные и на первый план выходят второстепенные, незначительные детали. Существенные трудности возникают при воспроизведении текста по памяти. Закончить высказывание дошкольник с ОНР затрудняется, мысли могут вращаться вокруг одной словесной модели, предложения носят абстрактный характер [32].

Задержку в формировании наглядно-образной формы мышления в своих трудах рассматривал отечественный психолог Д.Б. Эльконин при изучении мыслительных процессов в детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [102].

О ригидности мышления детей с общим недоразвитием речи в своих трудах писали О.С. Белякова, Н.Н. Волоскова, Л.В. Лопатина,

Ю.А. Серебрякова, Н.С. Мураходжаева и др. Несформированность мышления, а именно наглядно-образной формы при недоразвитии речи у дошкольников рассматривала [4; 53].

Н.В. Серебрякова, которая указывала на связь между тяжестью дефекта и мышлением ребенка [70].

Специфику речевого мышления изучала И.Т. Власенко. Автор указывала, что системное недоразвитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи не связаны с нарушением мышления, как это предполагалось вначале в ряде исследований.

Несформированность механизма внутренней речи у детей являлась причиной, по которой нарушалась возможность запоминания. Нарушался механизм, связывающий слово и предмет во внутреннем плане рече - мыслительной деятельности. Трудности внутренних процессов не позволяют ребенку овладеть игровой коммуникацией, что приводит к бедности игрового сюжета, низкой игровой мотивации, недостаточной активности в игре, что связано с речевой деятельностью дошкольника. В игре дети не могут ясно выразить свои мысли не только из-за ограничения словаря, но и из-за нарушения звукопроизношения. Все нарушения аккумулируются и способствуют появлению у ребенка страха общения с другими детьми и взрослыми [10].

При этом не исключается крикливость, повышенная возбудимость, что затрудняет реализацию игровой деятельности. Дошкольники испытывают трудности самостоятельно организовать свой досуг, игровую деятельность, присоединиться к играм сверстников, выполнить поручение педагога без помощи других сверстников, что свидетельствует о низком уровне коммуникативных умений и навыков взаимодействия с другими детьми [89].

В эмоциональной сфере дошкольников с ОНР II-III уровня отмечается высокая лабильность поведенческих проявлений. У детей неустойчивый фон настроения, что, как следствие, приводит к появлению высокого уровня тревожности, неуверенности в себе и своих возможностях.

При этом отмечается агрессивное поведение при трудности осуществлении собственных замыслов. Данная группа детей нуждается в положительной и одобрительной оценке собственных действий, поддержке педагога и близких. Дети с ОНР II-III уровня, как показывает опыт работы, имеют личностные проявления, которые могут существенно отличаться: одни

дети достаточно беспокойны, возбудимы, очень подвижны, а другие, наоборот, спокойны, заторможены, медлительны, пассивны, не проявляют никакой инициативы и даже могут быть безразличны к происходящему [60].

Таким образом, дефекты речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи, а именно нарушения фонематического слуха и произношения, недостаточное овладение морфемной системой, бедный словарный запас, недоступность синтаксических конструкций, трудности программирования связного высказывания, определяют необходимость подбора единых методических подходов и преемственности образовательно-воспитательных задач.

### **1.3. Обзор существующих подходов к диагностике и коррекции монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Вопросами диагностики, а также коррекции связной речи рассматривались в трудах В.П. Глухова, В.К. Воробьевой, О.В. Ивановой, О.Б. Иншаковой, Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Л.В. Лопатиной,

Н.В. Нищевой, Т.А. Фотековой, Г.В. Чиркиной и другими. В трудах ученых представлены диагностические и коррекционные методики развития связной монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня, а именно в процессе осуществления пересказа произведений, осуществления рассказа по картинке, описании игрушек, осуществление рассказа на основе личного жизненного опыта, а также разных видов творческого рассказывания.

Диагностические методики, направленные на исследование монологического высказывания у детей дошкольного возраста представлено в заданиях, предложенных О.А. Безруковой, В.К. Воробьевой, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, Е.М. Струниной, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой,

Т.Б. Филичевой и др., которые опирались в своих исследованиях на общепринятые в логопедической науке методики развития связной речи с

учетом теории П.Я. Гальперина о поэтапном становлении умственных действий [15].

А.М. Бородич при исследовании навыков связного высказывания указывали на совокупность анализа осмысления и самостоятельного продуцирования текста с учетом предложенного сюжета. Представленная диагностическая методика требует от дошкольника умения прослушать рассказ и ответить на вопросы логопеда; расположить иллюстративный материал в логической последовательности таким образом, чтобы мог получиться рассказ, но иллюстрации ребенку предлагают в разброс; составить рассказ по предложенным ребенку картинкам; прослушать прочитанный рассказ, повторить его в том порядке, в котором запомнил дошкольник [5].

Интересна диагностическая методика, предложенная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, включающая в себя следующие задания: проанализировать текст с учетом его связности, т.е. определяется понимает ли ребенок тему и учитывает ли структуру рассказа; придумать рассказ; придумать рассказ на основе серии сюжетных картин [82].

В методике В.П. Глухова, направленной на комплексное исследование связной монологической речи, предлагаются задания: составить предложение по ситуационным картинкам; составить предложение с использованием трех картинок, которые тематически являются связанными; пересказать рассказ известной ребенку сказки либо рассказа; составить рассказ с использованием иллюстраций или серии сюжетных картин; придумать рассказ а учетом личного опыта дошкольника; составить рассказ-описание.

Описание является видом монологической речи, в которой ребенок решает коммуникативную задачу создавая словесный образ объекта, признаки которого он раскрывает с учетом заданной последовательности. При обучении ребенка описательным навыкам осуществляется разноуровневое воздействие на дошкольника с ОНР II-III уровня, а именно: активизируется речемыслительная деятельность, активизируется зрительное,



речевое, слуховое и тактильное восприятие, память, наблюдательность и внимание.

Также автор предлагает в процессе исследования связной речи ребенка выполнить задания, в которых могут быть раскрыты творческие способности ребенка, а именно: закончить рассказ по заданному логопедом началу; придумать рассказ на конкретную тему. Таким образом, ребенок учится выделять главные признаки описываемого предмета, учится объединять свои высказывания в связное и последовательное сообщение [22].

В диагностической методике В.К. Воробьевой связная речь исследуется по нескольким блокам.

В первом блоке заданий внимание автора направлено на изучение репродуктивных возможностей дошкольника, в которые включены задания: пересказать текст очень подробно и осуществить пересказ того же текста, но очень коротко. В качестве стимульного речевого материала автор предлагает использовать тексты, рассчитанные на возрастные параметры ребенка и адаптированные с учетом сокращения их объема.

Второй диагностический блок включает задания на исследование продуктивных вербальных возможностей дошкольников, т.е. их способность самостоятельно понять смысловую программу связного сообщения с опорой на наглядность и возможность связать вербальную программу с связное логическое сообщение. Предлагается: а) самостоятельно распределить серию картинок сюжетного характера в логическую последовательность с учетом предложенного события, б) составить рассказ с учетом выявленной программы.

Следующий блок заданий – исследование возможностей построить связное речевое сообщение с учетом смысловых и лексико-синтаксических особенностей высказывания, включающая в себя ряд заданий: составить продолжение рассказа по начатому зачину, придумать сюжет и составить содержание рассказа с использованием предметного материала, которые

отбираются дошкольниками из предложенного банка предметных картин; найти самостоятельно тему и раскрыть ее в рассказе.

Итоговый блок заданий, предложенный автором, заключается в выявлении возможности ориентировочной деятельности, что позволяет понять, насколько дошкольник ориентируется в правилах генерации текста для создания монологического высказывания. Под ориентировочной деятельностью понимается способность выделять признаки конкретной языковой единицы. Это важно для изучения структуры нарушения речи и ее влияния на когнитивную сферу, уровни аналитических способностей дошкольника с ОНР II-III уровня [11].

О.Б. Иншакова в процессе индивидуального изучения речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР предлагает такие задания, как составить предложение по картинкам, составить рассказ по картинкам, составить рассказ с использованием серии картинок, составить рассказ с использованием опорных слов и предложений на основе наглядности, в которых представлены фрагменты-эпизоды, составить пересказ текста, а также составить самостоятельный рассказ о событии либо праздничном мероприятии [39].

Т.А. Ткаченко построила свои задания по изучению связной монологической речи с опорой на наглядность и предлагает осуществлять изучение с использованием следующих приемов: пересказать, опираясь на готовый сюжет и указанный словесный материал; осуществить рассказ с использованием сюжетной картинки или серии картинок, но при этом отсутствует опора на готовый сюжет и словесный материал; использовать рассказ-описание или рассказать из личного опыта без опоры на готовый сюжет, но в результате предварительной беседы с ребенком предлагается речевой план. Например, если используется игровой материал дошкольнику задаются вопросы, касающиеся цвета, размера, формы игрушки и как с ней можно играть.

При определении наглядности важно обязательно учитывать возрастные параметры ребенка, его вербальные возможности, точность, четкость сюжетной линии, красочность наглядного материала. В результате вырисовывается оценочный характер связности высказывания дошкольника, что позволяет в процессе исследования понять, какие виды развернутых высказываний вызывают существенные сложности и учитывать их в процессе дальнейшего логопедического обследования и построения коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с ОНР II-III уровня, а также наблюдать их в динамике [78].

В «Методике психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей», предложенной Р.И. Лалаевой рассматриваются следующие параметры связной речи: составление рассказа с опорой на наглядный материал с учетом предварительной работы над содержанием в процессе диалога, а именно: опираясь на серию сюжетных картин, опираясь на сюжетную картинку; составление внутреннего программирования и осуществление рассказа на основе серии сюжетных картин без предварительной работы с ребенком; составление рассказа по сюжетной картинке; изучение пересказа дошкольника, а именно: осуществление пересказа короткого текста при опоре на серию сюжетных картинок, пересказ длинного текста при опоре на серию сюжетных картинок, пересказ текста при опоре на сюжетную картинку, пересказ текста без опорной наглядности; исследование самостоятельно рассказа [44].

Автором предлагается оценивание с учетом таких параметров как: соответствие изображаемой ситуации, т.е. имеются ли искажения либо добавления; насколько рассказ отвечает целостности, т.е. все ли смысловые звенья сохранены и верна ли их последовательность; полнота рассказа, т.е. нет ли пропусков; характер языкового оформления текста, т.е. насколько грамматически верно составлено само предложение и существуют ли связующие элементы в тексте; способ выполнения задания, т.е. как ребенок справлялся с заданием и требовалась ли ему помощь логопеда.

Интерес вызывает методика изучения связной речи у дошкольников с ОНР, предложенная И.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой. Авторы предлагают ряд заданий для данной группы дошкольников: а) исследование максимального объема предложений в речи ребенка и наличие в них элементов построения сложного предложения; б) исследование возможности составления рассказа с использованием серии сюжетных картин; в) исследование возможности ответа на вопросы по тексту сказки / рассказа и осуществление его пересказа [32].

Также предлагается в процессе изучения связного высказывания использовать задания в виде рассказа от первого лица, подобрать эпитеты к заданным словам, пересказать текст с изменением времени действий, образовывать сравнение имен прилагательных из одной формы в другую, например, в уменьшительно-ласкательную и др. [76].

Важной коррекционно-логопедической задачей, на которую указывает Т.Б. Филичева является обучение дошкольников с ОНР II-III уровня – это связно, грамматически верно выражать мысли, рассказать о значимых событиях окружающей действительности, так как это является основой последующего обучения в школе, коммуникации со сверстниками и взрослыми, а также развивает личностные качества рассматриваемой группы дошкольников [93].

Существуют основные направления логопедической работы по развитию связной монологической речи:

- 1) развитие и обогащение словаря;
- 2) формирование навыков составления пересказа и придумывания рассказа;
- 3) заучивание стихов;
- 4) разгадывание загадок [6].

На первоначальном этапе обучения рассказыванию дошкольников с ОНР III уровня предлагаются короткие самостоятельные рассказы, которые связаны со знакомой детям наглядной ситуацией. В последствии задания начинают усложняться, но дошкольники запоминают изученный алгоритм и

учатся совершать большее количество действий. Затем дошкольники точно рассказывают о последовательности выполнения этих действий.

При обучении рассказам-писаниям дошкольников знакомят с видами рассказов-описаний, но перед этим уделяется внимание подготовительной работе с дошкольниками с ОНР II-III уровня. Детей учат сравнивать предметы, что активизирует их мыслительные способности.

Они сравнивают, находят отличительные особенности предметов и сходство между ними, что активизирует их речевые возможности. Овладение навыками описания предметов закрепляется через использование продуктивных видов деятельности: лепка, конструирование и рисование.

По мнению А.М. Бородич логопедическая работа, направленная на развитие связной монологической речи дошкольников с ОНР, является одной из важных задач в психологическом и лингвистическом аспектах. Монологическая речь намного сложнее диалогической, так как при ее реализации она должна быть понятна слушателям. Важно использование полных распространенных предложений, а также точный словарь, что требует от ребенка умением овладеть формами монологической речи, к которым относятся пересказ и рассказ [5].

Помимо диагностических методик исследования монологической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня, рассмотрим логопедические коррекционно-педагогические подходы в работе с данной группой детей. В частности Л.Н. Ефименкова рассматривает ряд систематизированных приемов логопедической работы, направленной на развитие связной монологической речи и предлагает реализовывать несколько этапов, а именно формирование словаря дошкольников, фразовой речи и готовность к связному высказыванию.

Работа предусматривает: определение понятия о слове и связи слова в предложении, обучение подробному пересказу, обучение выборочному пересказу, обучение творческому пересказу. Итоговым вариантом логопедической работы является обучение детей старшего дошкольного

возраста с ОНР II-III уровня составлению рассказа с опорой на личностный опыт [30].

Методика логопедической работы по обучению творческим рассказам описывается в работах таких ученых как Л.М. Граб, Л.Н. Ефименкова,

А.П. Николаичева, Е.И. Тихеева, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева и др., которые под творческим рассказом раскрывают понимание придуманные дошкольниками рассказы, в которых они сами определяют содержание, с учетом логического построения сюжета. Авторы считают, что обучение творческому рассказыванию способствуют развитию элементов логического мышления, так как ребенок учится самостоятельно формулировать свои мысли, осознанно оформлять их в речевое высказывание, устанавливает связи и между предметами и явлениями, что способствует активизации мыслительных процессов, развивает познавательную сферу дошкольников с ОНР II-III уровня и постепенно подводит ребенка к тому уровню связной монологической речи, который позволяет ему осуществить переход на следующую ступень своего развития – учебную деятельность [96].

Интересный подход в своих исследованиях предлагает М.М. Кольцова, которая считает, что развитие связной монологической речи у дошкольников возможно через сказки, которые дети могут самостоятельно сочинять и указывает, что сочиненные ими сказки являются неким сплавом того, что дошкольники воспринимали раньше и могут сочетать их с тем, что видят сейчас. Как указывает М.М. Кольцова, при сочинении детьми сказок у них активизируются элементы логического мышления, развивается воображение, активизируется речевая деятельность. Дошкольники могут в процессе такой заинтересованной деятельности раскрывать художественно-образные впечатления, которые они получают, когда готовятся к рассказыванию [40].

А.А. Гуськова в своей работе обращает внимание на соблюдении схемы обучения творческому рассказыванию: обучение рассказам по аналогии, предложение детям придумать продолжение сказки либо завершить рассказ,

составить рассказ либо сказку с использованием опорных слов, а также завершить или составить рассказ на заданную тему [26].

Обучение творческому рассказыванию возможно только тогда, когда ребенок овладел рядом правил построения рассказа-сообщения: зачин, развитие сюжетного действия, концовка, место события, время и др. В связи с этим творческое рассказывание используется тогда, когда дети имеют навыки связных развернутых высказываний, а именно: пересказ, составление рассказа по картинке, составление рассказа о предмете и т.п. [79].

Также одним из важных этапов работы с детьми дошкольного возраста с ОНР II-III уровня является драматизация, показ через инсценирование придуманной сказки. Таким образом у детей развивается и активизируется словарь по заданной им тематике, развивается творческое начало, воображение и, соответственно, фантазия. Данный подход способствует развитию просодической стороны речи детей, делает ее эмоционально насыщенной и раскрывает личностные характеристики. В такую деятельность логопед может активно привлекать родителей детей, которые могут продолжить эту работу с детьми в стенах дома. Родителей обучают, пользуясь карточками с указанными в них заданиями-текстами произведений, закрепить необходимый материал в непосредственной деятельности, что облегчит дальнейшую работу в дошкольном учреждении, вызовет интерес и включенность дошкольника с ОНР II-III уровня. Это способствует повышению речевой мотивации, развивает интерес к языку, что делает речь дошкольников осознанной и произвольной.

Использование в работе с детьми с ОНР II-III уровня наглядных средств, моделирование плана высказывания с целью становления связной монологической речи, предлагает Т.А. Ткаченко. Автор указывает на необходимость постепенно усложнения, предлагаемых дошкольникам речевых упражнения, но с постепенным уходом от использования средств наглядности и сворачивания плана построения высказывания.

Автор выдвигает следующие требования в процессе работы с дошкольниками: сначала - пересказ рассказа с использованием наглядного действия, затем пересказ по следам наглядного действия, далее - пересказ осуществляется через использование фланелеграфа, далее - по серии сюжетных картин, потом по сюжетной картинке, и, наконец, рассказ по сюжетной картинке. Использование такого подхода в логопедической работе с дошкольниками с ОНР позволит развивать связную монологическую речи ребенка, которые не имел в речи развернутые смысловые высказывания.

Для того, чтоб дошкольник научился осуществлять рассказ, можно использовать предметные картинки, а также сюжетные [79].

В.П. Глухов также предлагает осуществление логопедической работы с опорой на этапы, которые предусматривают составление с использованием наглядных средств разнообразных высказываний, затем пересказ прослушанного детьми текста произведения, составление рассказа-описания и пересказ с включением элементов творчества. [22]

В исследованиях Н.А. Чевелевой представлен системный подход к коррекции монологической речи у дошкольников с заиканием, через привлечение их к ручному труду, и выделяет ряд периодов, реализующихся друг за другом в процессе систематических логопедических занятий.

Автор предлагает следующие этапы: сопровождающая речь; завершающая речь; предварительная речь; закрепление навыков самостоятельной речи и указывает на то, что данные виды деятельности с дошкольниками могут найти свою реализацию в логопунктах через использование занятиями ручным трудом. Также данный подход позволяет использовать речь без зрительной опоры. Таким образом, дошкольники учатся планирующей речи, т.к. планируют свою деятельность, могут заранее обозначить словесно каждое последующее действие. Дети учатся использовать в речи фразы, которые связаны по смыслу, использовать эти фразы при построении сложной конструкции предложения, составлять рассказ без помощи педагога.



Следовательно, они начинают мыслить логически, строить высказывания грамматически верные и последовательные, могут свободно излагать собственные мысли и не ошибаться в употреблении слов, имеющих точное значение.

При изготовлении поделки дошкольники учатся не только изготавливать тот или иной объект, но и отвечать на вопросы логопеда, проявляют свои желания и предпочтения. Н.А. Чевелева использует в своей методике важный принцип работы с дошкольниками – принцип последовательного усложнения речи в том или ином виде детской деятельности, которые автором описываются с указанием необходимости придерживаться заданных автором этапов в процессе реализации логопедической работы с дошкольниками [92].

Н.А. Стародубова в своих исследованиях определила следующие формы работы с детьми при обучении их рассказыванию по картинке, а именно: составление рассказа-описания по предметной картинке; составление рассказа-описания по сюжетной картинке; придумывание рассказа повествовательного характера по сюжетно картинке; конструирование рассказа по последовательной сюжетной серии картинок; конструирование описательного рассказа по пейзажной картинке - натюрморту [74].

Как показывает анализ литературы многие авторы для развития связной монологической речи предлагают использование разнообразной наглядности, как опоры, позволяющей конструировать связной монологическое высказывание. Здесь важно, чтобы элементы, отображенные на схеме, картинке, рисунке располагались в правильной последовательности, что будет находить свое отражение в самом развернутом высказывании.

О.С. Ломакина, Е.В. Жулина в процессе изучения связной речи дошкольников с ОНР II-III уровня указывают на поэтапное использование условно-речевых и речевых упражнения в процессе реализации игр-драматизаций для становления связной монологической речи.

Через игры-драматизации, как указывают авторы исследования, речь дошкольников с ОНР характеризовалась меньшим количеством

грамматических ошибок в речи. Дошкольники в своей речи использовали разные типы предложений. Они могли самостоятельно осуществить пересказ небольшой сказки, описать действия персонажей сказки и использовали при этом разнообразные виды связей. Данный подход позволил дошкольникам включать в свою речь разные синтаксические конструкции, осуществляли более точные слова и фразы, подходящие к содержанию текста [52]. Как указывают ряд исследователей (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, Л.П. Федоренко) особую важность для развития монологической речи у дошкольников приобретает систематическое и целенаправленное обучение, в ходе которого появляется возможность овладеть всеми языковыми средствами, речевыми навыками, а также учатся конструировать связные и развернутые высказывания. Основное внимание направлено на становление языковых обобщений - грамматических, приобретению навыков лексических и эмоционально-выразительных компонентов языковой системы, умению оперировать разными синтаксическими конструкциями, что позволяет дошкольникам получать представления о принципах построения монологического сообщения. Дети учатся строить собственное связное высказывание, являющееся адекватным по своему содержанию, учатся последовательно излагать собственные мысли, находить причинно-следственные связи тех или иных событий и многому другому [87].

В процессе обучения связному высказыванию внимание уделяется пересказу, который имеет тенденцию к постепенному усложнению как самой структуры, так и к речевому материалу текста. Постепенно дошкольники владеют такими важными навыками как: составить рассказ с использованием средств наглядности; составить рассказ по аналогии.

Выше проведенный анализ литературных источников по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня, показал, что развитие связной речи оказывает существенное влияние на речевое развитие данной группы детей. При осуществлении целенаправленной и систематической работы с дошкольниками им

становится доступным достаточно высокий уровень сформированности связной монологической речи, и они овладевают всеми видами связных высказываний, начинают понимать строение речи, что позволяет им в последствии овладеть грамотой. Так как дети с ОНР II-III уровня достаточно разнородны по своим проявлениям у многих оказывается нарушено звукопроизношение, что свидетельствует о недостаточности овладения системой морфем. Известно, что при ОНР одним из ведущих признаков являются трудности в усвоении навыков словоизменения и словообразования, недостаточный запас слов в словаре и дефекты звуков, что указывает на наличие нарушений всех компонентов речевой сферы. В качестве особенностей развития связной речи при использовании физиологических, клинических, психологических критериев, хочется отметить комплексный характер нарушений.

Л.Д. Короткова в работе «Сказкотерапия для дошкольников и детей младшего школьного возраста» предлагает определенную систему логопедической работы над сказкой, состоящую из двух этапов.

Содержание первого этапа включает: чтение произведения (сказки), беседу по содержанию сказки, речевую зарядку, куда включается работа над словарем, фразовой речью, фразеологическими оборотами, пословицами и поговорками; работа над формированием мышления, воображения, т.е. дети отвечают на вопросы по сказке, обучаются выражать собственную позицию, дают оценку героям произведения и событиям; арт-терапия, через которую у дошкольников осуществляется развитие воображения, чувство красоты, мелкая моторика.

На втором этапе автор предлагает использовать разные виды совместной деятельности с дошкольниками, куда включаются: беседа по содержанию произведения (сказки), инсценирование эпизодов либо всей сказки; психогимнастика; работа над речью и ее выразительностью; игры на снятие тревожности, замкнутости и страха [42]. Существует ряд направлений коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие связной

монологической речи средствами народной сказки: формирование культуры речи ребенка; развитие речевого дыхания, а также артикуляционной и мелкой моторики; развитие и совершенствование фонематического восприятия, грамотного произношения, грамматического строя речи; развитие монологической речи, познавательных процессов и творческой самостоятельности дошкольников с ОНР.

Таким образом, анализ диагностических и коррекционных методик позволил понять, что существуют различные логопедические подходы, направленные на развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня, в том числе с использованием народной сказки, и при этом каждый подход имеет свою структуру по реализации форм работы с детьми, свои особенности и свои методические приемы и направления деятельности.

### **Выводы по первой главе**

Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы позволил определить:

1) связная монологическая речь – это единое смысловое и структурное целое, которое включает связанные между собой и объединенные тематически законченные отрезки;

2) под общим недоразвитием речи понимается нарушение речевой деятельности, имеющее системный характер при первично сохранном слухе и интеллекте, при этом у детей имеются особенности в овладении связным монологическим высказыванием, а именно лексические затруднения, наличие смысловых пропусков, недостаточный уровень сформированности фразовой речи, при котором нарушается связность и последовательность изложения, а также ошибки в построении предложений.

3) проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР обусловлена отсутствием речевой мотивации, что является одной из

важнейших целей в деятельности логопеда с целью развития связной монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня;

4) обзор диагностических и коррекционных методик позволил определить, что при формировании связной монологической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня важно учитывать такие направления логопедической работы как расширение и уточнение словаря, развитие лексико-грамматических основ речи, формирование умения употреблять в речи сложные синтаксические конструкции, развитие навыков речевой коммуникации и обучение рассказыванию.

## **ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1. Организация и методика экспериментального исследования**

На этапе констатирующего эксперимента целью исследования являлось изучение и выявление особенностей сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II и III уровня.

Констатирующий эксперимент был проведен на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярска в октябре 2022 года. Для реализации поставленной цели на этапе констатирующего эксперимента были сформированы контрольная группа, в которую вошли 10 детей дошкольного возраста с условной нормой речевого развития. Эти дети проходили обучение по основной образовательной программе, которая реализовалась в дошкольной организации в группе общеразвивающей направленности, также была сформирована экспериментальная группа из 20 дошкольников с ОНР II-III уровня, которые проходили обучение по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для дошкольников с ТНР (далее – АООП ДО для дошкольников с ТНР) группы компенсирующей направленности. Комплектование группы и зачисление дошкольников на обучение по АООП ДО для дошкольников с ТНР осуществлялось с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) и, соответственно, с согласия родителей детей. При комплектовании детей для их участия в экспериментальной работе нами учитывались: возраст респондентов, который составлял 5-6 лет, а также уровень речевого развития дошкольников - в экспериментальной группе (далее ЭГ) дошкольники с ОНР, а в контрольной группе находились дети с условной нормой речевого развития. Нами была изучена медицинская и психолого-педагогическая документация на дошкольников, проводилось

наблюдение за респондентами, велись беседы с педагогами, а также родителями дошкольников, уточнялись сведения об особенностях дошкольников с опорой на клинико-психолого-педагогические характеристики. В экспериментальную группу мы включили дошкольников 5-6 лет с ОНР II и III уровня. Изучая анамнез детей, выявили факторы риска, которые отмечались в натальном и постнатальном развитии, представленные в таблице 1 (см. Приложение А). У 4 детей (20%) были аденоиды, что свидетельствовало о наличии патологии в области лор органов.

Анализируя логопедические заключения, мы отметили, что у 10 дошкольников (50%) выявлена псевдобульбарная дизартрия, у 1 дошкольника (10%) выявлена моторная алалия, а у 9 детей (40%) отмечена неосложненное ОНР. Практически все дошкольники – 90% имели отягощенный анамнез в период раннего развития, а именно: перинатальная энцефалопатия, церебрастенический синдром, нейро-инфекции на первом году жизни.

У детей, принимавших участие в экспериментальном исследовании, не отмечалось нарушений зрения и слуха.

Изучив заключение педагога-психолога, мы определили, что у 70% (16 респондентов) не соответствует состоянию познавательной сферы возрастной норме, однако отсутствуют данные о наличии стойких нарушений в интеллектуальном развитии дошкольников, а у 30% респондентов познавательное развитие было приближено к возрастной норме в условных границах. Наличие высокой утомляемости проявлялось у 80% дошкольников (17 респондентов). Эти дети отличались пониженным фоном настроения, были раздражительны, иногда даже агрессивны, могли отказаться от любого включения в предложенную им деятельность. У 3 детей (20%) указанных выше проявлений не наблюдалось. 70% (14 респондентов) имели сниженное внимание и память, а у 30% (6 респондентов) указанные особенности были не ярко выраженными. 60% (12 респондентов) имели выраженные нарушения процессов нейродинамики, что свидетельствовало о наличии нарушений в процессах возбуждения и торможения. Остальные дошкольники

(40%) были приближены к условно возрастной норме. Часть детей (40%) имела повышенную нервную возбудимость, которая проявлялась в импульсивных действиях, в двигательной расторможенности, высокой тревожности и плаксивости. При этом эти дошкольники с ОНР отмечались высоким уровнем утомляемости. 60% респондентов (12 человек) не имели существенных нарушений в эмоциональной сфере. 50% дошкольников (10 респондентов) отмечались нами как часто болеющие, 80 % детей (16 респондентов) обучались по АООП дошкольного образования для дошкольников с ТНР второй год, а 20% (4 ребенка) обучались первый год.

Нами в экспериментальное исследование включены 10 респондентов, не имевших речевых нарушений 5-6 лет. Однако, имевшиеся у них особенности речи, позволяют им успешно обучаться по основной образовательной программе дошкольного учреждения. Данная группа дошкольников с нормотипичным уровнем развития речи отличаются наличием стабильной эмоционально-волевой сферы, достаточно активны, проявляют интерес к окружающему их миру, задают вопросы взрослым, могут использовать в своей речи новые слова. Однако 1 респондент (10%) отмечался нами как часто болеющий.

С целью исследования связной монологической речи у детей дошкольного возраста 5-6 лет нами использовались общеизвестные в логопедии подходы, предложенные Г.А. Волковой, О.А. Капитовской,

М.Г. Плохотнюк, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой. Бальная оценка использовалась Т.Б. Ахутиной и Т.А. Фотековой. Для реализации диагностического комплекса на этапе констатирующего экспериментального исследования мы взяли задания, которые позволяли определить уровень возможности у дошкольников с ОНР составлять рассказ и осуществлять пересказ, внимание уделялось умению строить фразовые высказывания.



Схема исследования констатирующего этапа исследования представлена на рисунке ниже. (см. Рисунок 1).

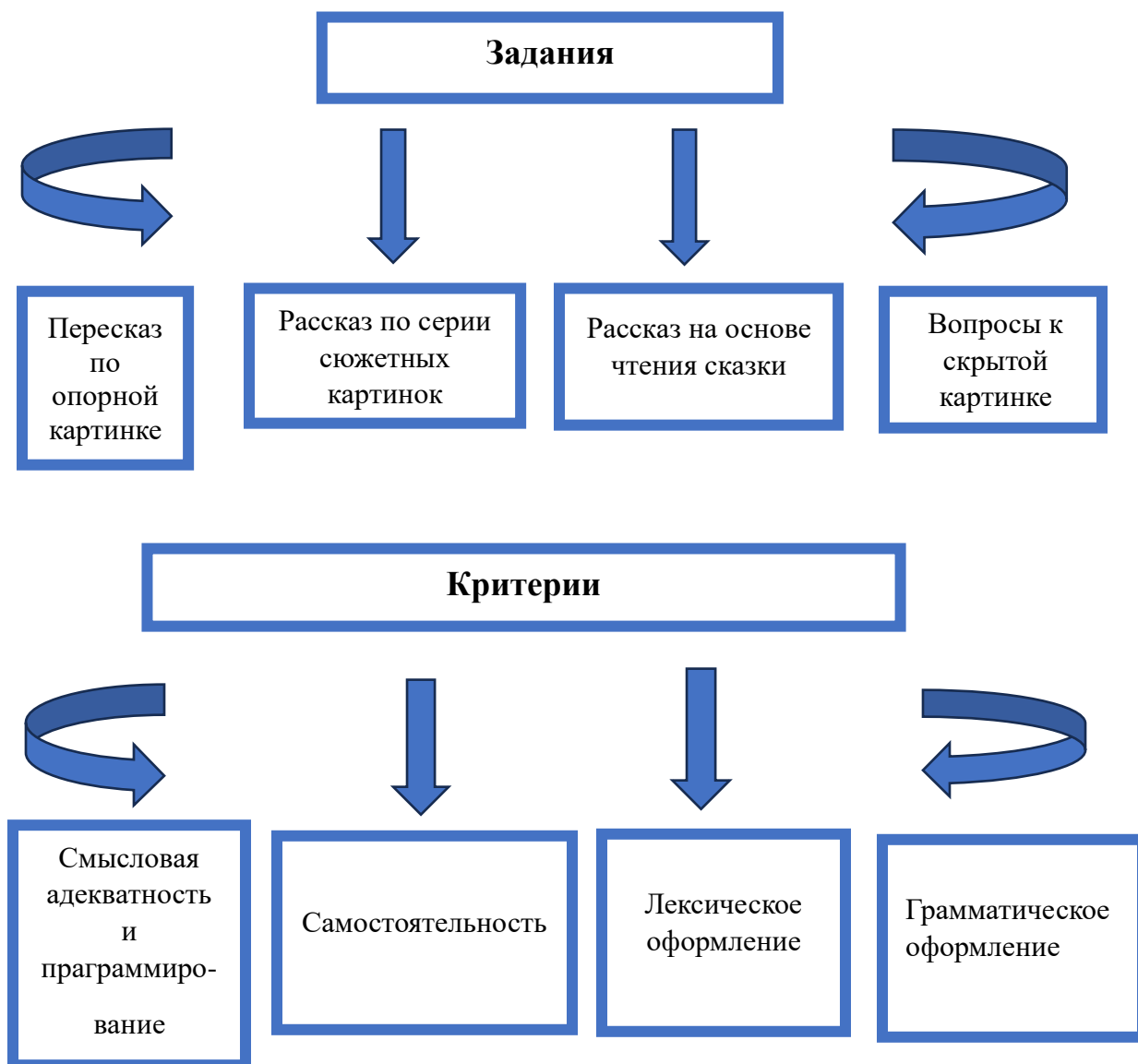


Рисунок 1. Схема констатирующего эксперимента

Каждое из предложенных дошкольникам заданий предполагало наличие опорного материала, включало инструкцию логопеда. Стимульный речевой материал подготавливался заранее и был расположен в комфортной форме в виде предметных и сюжетных картинок. Предлагаемые дошкольникам наглядные и словесные инструкции, давались в точной и четкой форме. Сам речевой материал был подобран с учетом программных требования для данной возрастной группы детей.

Рассмотрим задания более подробно.

Задание 1. Близкий к тексту пересказ по опорной картинке.

Цель: выявить возможности воспроизвести небольшой по объему и простой по своей структуре незнакомый литературный текст.

Речевой материал: рассказ «Ежик» (см. Приложение Б)

Ход работы. Ребенку предлагается для прослушивания литературный текст. После прослушивания литературного текста начинается обсуждение прослушанного по заданным ребенку вопросам. Следом идет повторное чтение текста с установкой на последующий пересказ.

Задание 2. Рассказ по серии сюжетных картин.

Цель: выявить вербальное умение осуществлять рассказ по серии предложенных картин.

Ход работы. Логопед предлагает ребенку рассмотреть расставленные перед ним картинки и расставить их по порядку, а затем составить по расставленным картинкам рассказ. Перед тем как составить рассказ осуществляется разбор предметного содержания смысла некоторых деталей отдельно взятой картинки.

Стимульный материал: сюжетные картинки «Мальчик и собака» (См. Приложение В).

Задание 3. Рассказ на основе чтения и демонстрации сказки «Колобок».

Цель выявить умение вербально описать героя сказки, с указанием его характеристик.

Ход работы. По данной пробе ребенку читалась сказка. Затем дошкольник выбирал одного из героев сказки и ему предлагалось вербально описать его, охарактеризовать персонажа сказки. Нами была выбрана русская народная сказка «Колобок».

Инструкция: «Я прочту тебе сказку, а ты выбери одного из героев сказки и опиши его. Расскажи, какой это герой, что он делал, а я отгадаю кого ты мне описал».

#### Задание 4. Вопросы по скрытой картинке.

Цель: выявить умение осуществлять смысловое программирование, умение точно и последовательно выстраивать собственное высказывание.

Ход работы. Ребенку предлагалась картинка, на которой изображался снеговик. Данная картинка была перевернута. Ребенку нужно было через серию задаваемых им вопросов узнать у логопеда, что на ней изображено

(см. Приложение Г). В качестве примера мы продемонстрировали такой вопрос, как некий речевой образец, сами. Например: «Это съедобное или несъедобное?», «Это холодное или горячее?»

Предложенные задания оценивались по ряду критериев, указанных ниже.

Критерии оценивая предусматривали набор баллов. По каждому представленному критерию респондент мог получить от 0 баллов до 3 баллов.

1) Смысловая адекватность, умение программировать высказывание: правильная формулировка главной мысли и умение точно и последовательно выстраивать свое высказывание.

3 балла – ребенок правильно выполняет задание; при составлении рассказа выдерживает все смысловые единицы в верной последовательности; между смысловыми единицами использует связующие звенья; нет сложностей с переключением;

2 балла – отмечается в речи ребенка смысловая неполнота, но она не искажает смысл происходящего; ребенок пропускает отдельные смысловые звенья либо отсутствуют связующие элементы; ребенок повторяет однотипные и простые связующие элементы;

1 балл – в речи ребенка отмечается смысловая неточность, несущественные искажения представленной ситуации; отмечается существенная тенденция к фрагментарности самого текста и при перечислении деталей либо событий с отсутствием обобщающей сюжетной

линии; ребенок использует многократные необоснованные повторы слов и грамматических конструкций;

0 баллов – в речи ребенка отмечается смысловая неадекватность; отсутствует смысловое программирование предложения.

2) Лексика: полнота текста, замена выразительных средств, данных автором, на собственные выразительные средства.

3 балла – ребенок адекватно использует вербальные средства;

2 балла – ребенок долго осуществляет поиск слов с непродуктивной лексикой либо осуществляет единичные близкие словесные замены;

1 балл – у ребенка выраженная бедность словаря; использует в речи неоднократные вербальные замены, являющиеся семантически близкими;

0 баллов – ребенок использует далекие вербальные парафазии; неадекватно использует в речи вербальные средства.

3) Грамматика: адекватность сконструированного предложения, сочетания слов и образования форм слова.

3 балла – у ребенка нет грамматических ошибок, он правильно использует в речи сложные, разнообразные грамматические конструкции;

2 балла – ребенок может сам корректировать в речи аграмматизмы либо использует в речи простую грамматическую конструкцию;

1 балл – у ребенка имеются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы, что выражается в несоблюдении грамматических обязательств.

0 баллов – ребенок допускает множественные аграмматизмы.

4) Самостоятельность речи: помощь или отсутствие подсказок логопеда в процессе речевого высказывания.

3 балла – ребенок правильно и самостоятельно составляет рассказ;

2 балл – ребенок грамотно описывает ситуации и понимает смысл после не более двух уточняющих вопросов логопеда;

1 балл – ребенок правильно описывает ситуации и понимает смысл после двух и более уточняющих вопросов либо более двух уточняющих комментариев;

0 баллов – ребенок неадекватно выполняет задание даже в ситуации оказания ему помощи со стороны логопеда.

Рассмотрим более подробно критерии оценивания к заданию № 4.

1. Смысловая адекватность, возможность программирования текста: определение речевого мышления ребенка; умение задавать вопросы логопеду, используя различные свойства и вид предмета – форма, цвет, величина, принадлежность к классификации и др.

3 балла – ребенок может составлять три и более вопросов, использует различные свойства и признаки предмета в своей речи: по форме, по цвету, по величине, может осуществлять классификационную принадлежность и др.;

2 балла – ребенок составляет два вопроса, использует различные свойства и признаки предмета в своей речи: по форме, по цвету, по величине, может осуществлять классификационную принадлежность и др.; либо три вопроса, но относительно одного и того же свойства либо признака по форме, цвету, величине и с учетом классификационной принадлежности;

1 балл – ребенок составляет два вопроса по одному свойству либо признаку предмета, используя свойства и признаки предмета в речи: по форме, по цвету, по величине, может осуществлять классификационную принадлежность по одному признаку и др.;

0 баллов – ребенок не может составить вопросы.

2. Лексическое оформление текста: полнота лексики; замена выразительных средств собственными.

3 балла – ребенок правильно использует вербальные средства;

2 балла – ребенок осуществляет поиск слова с нахождения нужного;

1 балл – у ребенка отмечается выраженная бедность словаря; он неоднократно использует вербальные замены, которые являются семантически близкими;

0 баллов – ребенок использует далекие вербальные парафазии, а также неадекватно использует ошибочные вербальные средства.

3. Грамматическое оформление высказывания: правильность конструирования предложений; грамотное сочетание слов; образование форм слова.

3 балла – в речи ребенка нет грамматических ошибок; он правильно использует в речи сложные и простые грамматические конструкции; в его речи верный порядок слов и вопросов;

2 балла – ребенок может осуществлять самокоррекцию, но у него отмечается ошибочный порядок слов при постановке вопроса; он может осуществлять пропуск одного члена предложения в задаваемом вопросе;

1 балл – у ребенка отмечается ошибочный порядок слов в вопросе; он пропускает один член предложения при постановке вопроса; отмечаются грубые аграмматизмы либо параграмматизмы в виде нарушения грамматических обязательств;

0 баллов – у ребенка множественные аграмматизмы.

4. Самостоятельность речи: наличие либо отсутствие подсказок со стороны логопеда в процессе речевого высказывания.

3 балла – ребенок сам составляет вопросы после 1 образца примера вопроса логопеда;

2 балла – ребенок составляет вопросы после двух образцов примера вопроса логопеда;

1 балл – ребенок сам составляет вопросы после двух- трех образцов примера вопроса логопеда либо завершает вопросы логопеда без умения самостоятельного формулирования;

0 баллов – ребенок не может составить вопросы даже при оказании ему помощи со стороны логопеда.

С учетом выделенных критериев по количеству набранных баллов были определены уровни успешного выполнения заданий в %.

Уровень выше среднего 100 – 85%

Средний уровень –84,9 – 65 %

Уровень ниже среднего – 64,9 – 50 %

Низкий уровень – 49,9 и ниже.

В качестве авторского вклада хочется отметить определение общей схемы проведенного обследования. Нами осуществлялся подбор стимульного и речевого материала. Задания были адаптированы в части оценивания данного контингента респондентов и определения уровня посильности предложенных заданий с учетом возможностей самих дошкольников с ОНР, а также с учетом программы экспериментального исследования для реализации поставленных задач на этапе констатирующего эксперимента.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего экспериментального исследования**

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, мы провели количественный и качественный анализ с целью выявления особенной сформированности связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровня с учетом выполнения каждого из предложенных детям заданий.

При выполнении первого задания, целью которого было выявление возможности воспроизведения небольшого по объему и простого по своей структуре незнакомого литературного текста, мы определили, что все дошкольники ЭГ показали низкий уровень, а результаты КГ показали, что на уровне выше среднего были 3 респондента, что составляет 30%, на среднем уровне оказалось 7 дошкольников, что составляет 70%.

Результаты выполнения первого задания представлены на графике (см. Рисунок 2), а также в таблице 2 (см. Приложение Д).

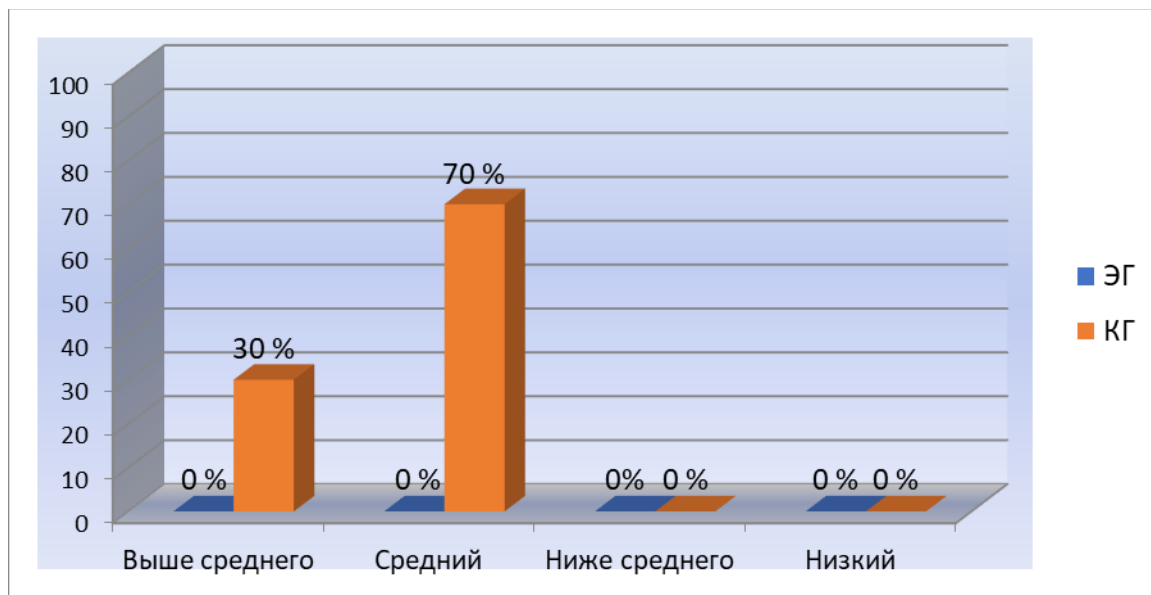


Рисунок 2. Уровни сформированности пересказа по опорной картинке в %

Качественный анализ результатов проведенного исследования показал, что респонденты ЭГ испытывают существенные трудности в умении осуществлять программирование текста и его адекватности по смыслу. Результаты показали, что 8 дошкольников, что составляет 40% набрали по 2 балла, 3 (15%) респондента набрали по 1 баллу и 0 баллов набрали 9 респондентов, что составило 45%, а по 3 балла в ЭГ не набрал ни один дошкольник. Основные сложности, которые испытывали дошкольники заключались в том, что они путали последовательность сюжетной линии, ошибочно транслировали то, что видели, отмечало искажение смысла увиденного, пропускали некоторые смысловые звенья либо связующие элементы. Часть дошкольников не могла переключиться на другой вопрос логопеда, и они все пытались ответить на первый. Эти дети искажали связь между предложениями, которые пытались построить, а иногда акцентировали свое внимание на несущественных эпизодах текста.

Результаты КГ показали, что 6 респондентов (60%) смогли набрать по 3 балла каждый, а 4 ребенка (40%) смогли набрать по 2 балла.



С учетом критерия по лексическому оформлению высказывания у детей наблюдались отличия. 2 респондента ЭГ (10%) набрали по 2 балла, 14 дошкольников (70%) набрали по 1 баллу каждый и 0 баллов получили 4 респондента (20%). Результаты КГ показали, что 4 ребенка (40%) получили по 3 балла за ответы и 6, что составляет 60%, по 2 балла. У респондентов ЭГ отмечались такие замены как вместо «положить – брать», вместо «ползет – позет». Результаты дошкольников КГ более высокие, так как они имели более широкий глагольный словарь, могли верно подбирать слова и, соответственно, успешнее справились с заданием. С учетом критерия по грамматическому оформлению высказывания были выявлены следующие отличия между двумя группами респондентов. В ЭГ 5 респондентов (25%) набрали по 2 балла, 7 дошкольников (35%) по 1 баллу, 8 респондентов (40%) получили 0 баллов. Эти дети пользовались предлогами, нарушавшими саму структуру предложения, и допускали ошибки (Дети ушли в домой), затруднялись при согласовании частей речи (Полз в лес ефык), что как следствие нарушало грамматическое оформление самого текста, к его искажению. Иногда невозможно было понять, что хотел сказать ребенок. Результаты КГ следующие: у 9 (90%) респондентов было по 3 балла, а у 1 (10%) респондента по 2 балла. Оценивая самостоятельность, как критерий, результаты в ЭГ показали, что 8 (40%) дошкольников не могли без помощи логопеда построить собственный рассказ и набрали по 0 баллов. У 11 (55%) детей количество набранных баллов составило по 1 и 2 ребенка смогли набрать по 2 (10%) балла. Респонденты КГ справились с данным заданием успешно: 2 ребенка (20%) смогли получить по 3 балла, а 8 (80%) по 2 балла. Анализируя результаты выполнения второго задания, целью которого было выявление вербального умения осуществлять рассказ по серии предложенных сюжетных картин можно увидеть на рисунке, представленном ниже (см. Рисунок 3) и в приложении (см. Приложение Е).

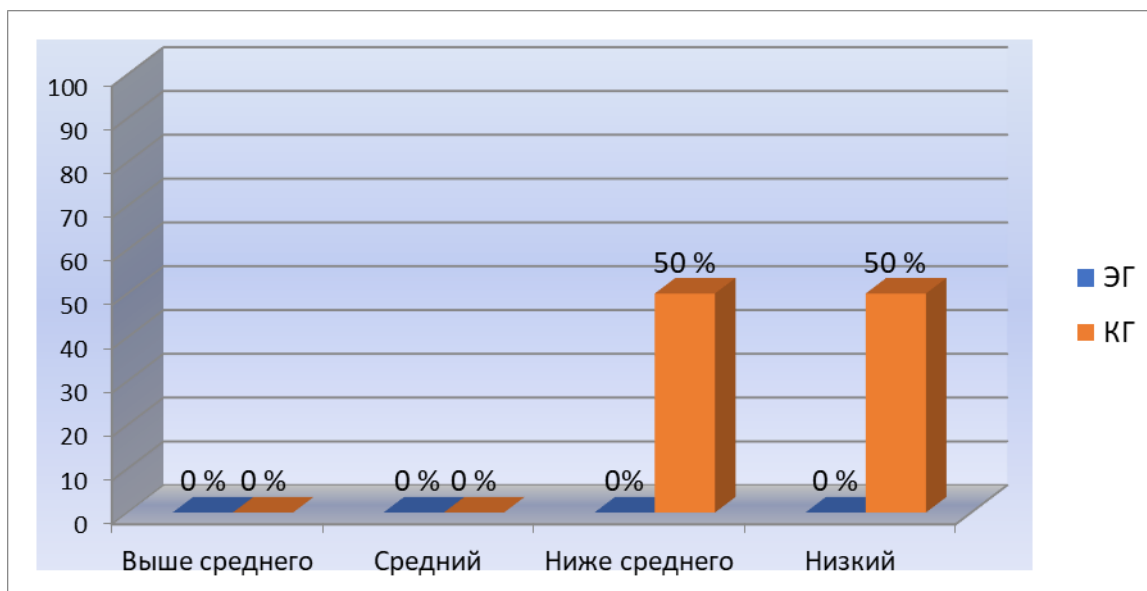


Рисунок 3. Уровни сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок в %

По предложенным результатам видны существенные различия. В ЭГ все респонденты показали низкий уровень сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок, что соответствует 100%. Респонденты контрольной группы, имевшие условный уровень нормативного речевого развития, показали результаты выше среднего 5 (50%) и средний уровень в таких же показателях, что и дети на уровне выше среднего. Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты экспериментальной группы не могут программировать текст, понимать его смысловую сторону. Анализируя их результаты мы определили, что 8 (40%) респондентов набрали по 0 баллов, 3 (15%) детей набрали по 1 баллу за данный критерий, 8 (40%) получили по 2 балла и 1 (5%) ребенок смог набрать 3 балла. Эта группа дошкольников акцентировала внимание на несущественных смысловых эпизодах. При всем этом они пропускали значимые части текста, практически искажали смысл, который наблюдали на картинках и не могли связать предложения между собой в процессе речевого высказывания. Количественный результат дошкольников КГ показал, что 8 (80%) детей смогли набрать по 3 балла, 2 (20) получили по 2 балла.

Эти дети намного успешнее справились с умением определять последовательность картинок и умением составлять по ним рассказ. Однако, некоторые из них могли переключиться на своих домашних питомцев, на рассказы о семье.

Учитывая критерий относительно лексического оформления высказывания, мы выявили, что в ЭГ никто из обследованных респондентов не получил 3 балла. Только 1 (5%) ребенок набрал 2 балла, 11 (5%) дошкольников набрали по 1 баллу, а остальные 8 детей (40%) по 0 баллов соответственно. В качестве ошибок отметим следующие: неточность семантических замен при подборе необходимого слова-действия. При осуществлении рассказа говорили «пчела била (вместо кусала или ужалила) щенка» или «чела колит». У респондентов в КГ также отмечались неточности в виде «пчела открепилась от цветка». В КГ группе результаты следующие: 6 (60%) дошкольников смогли получить по 3 балла, а 4 (40%) ребенка по 2 балла, соответственно. Оценивая грамматическое оформление высказывания можно отметить, что респонденты в ЭГ набрали по 1 баллу - 9 (45%) детей; 3 ребенка (15%) по 2 балла; 8 детей (40%) по 0 баллов. В КГ; ребенка (40%) получили по 3 балла, а 6 детей (60%) по 2 балла. Респонденты ЭГ показали существенное отставание от возрастной нормы. Отмечались аграмматические конструкции в форме: «альчик» - место мальчик, «шла» - вместо шел. Данный ответ не отмечался нами как успешный. В речи детей присутствовали аморфные слова-корни, несогласование окончаний по падежу в словосочетаниях, что свидетельствует о низком уровне сформированности грамматики у детей с ОНР. Оценивая такой критерий, как самостоятельность, хочется отметить, что некоторые респонденты ЭГ не смогли составить рассказ с использованием серии картинок, объединенных сюжетной линией даже при оказании им помощи со стороны логопеда, и получили за данный критерий оценивания 0 баллов. 1 балл набрали 10 респондентов (50%).

Эти дети делали долгие паузы при подборе слов, что говорит нам о трудностях по данному критерию. Детям была необходима подсказка в форме наводящего вопроса.

Однако и это не соответствовало возрастной норме.

На вопрос: «С кем шел мальчик?» ребенок долго думал либо отвечал «ава». Данный параметр рассматривался нами как неуспешный. Респонденты КГ лучше справились с выполнением второго задания по этому критерию: 9 детей (90%) смогли набрать по 3 балла и только 1 ребенок (10%) получил 2 балла. Выполняя третье задание целью которого являлось выявление умения вербально описать героя сказки, с указанием на его характеристики, мы определили количественные характеристики, представленные на рисунке ниже (см. Рисунок 4) и в таблице (см. Приложение Ж).

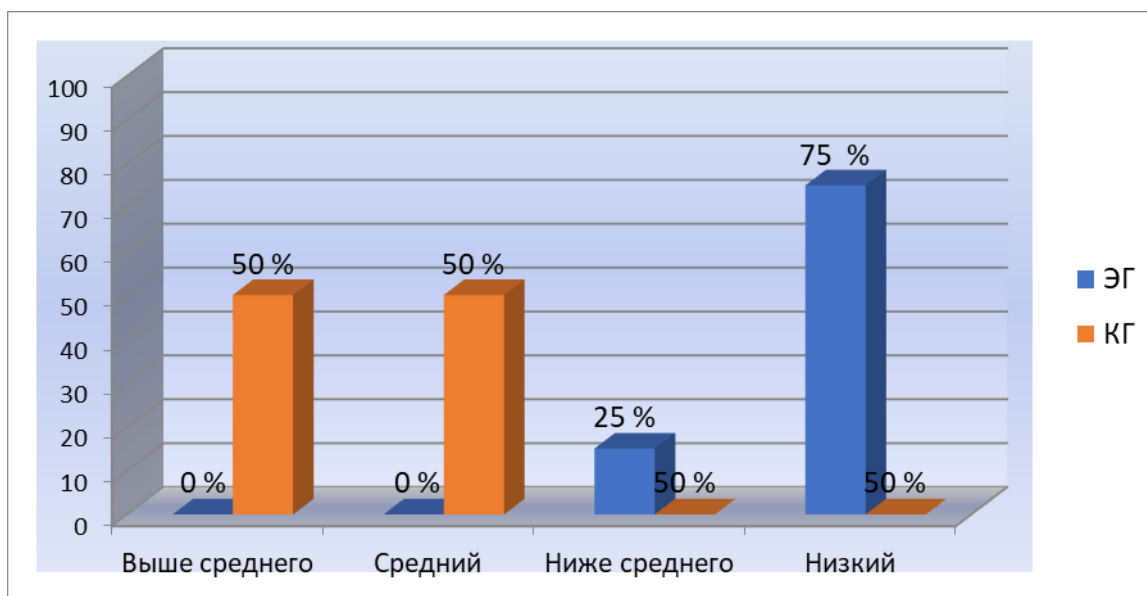


Рисунок 4. Уровни сформированности умения составлять рассказ на основе прочитанной сказки

Детям было интересно выполнение данного задания с использованием иллюстраций к сказке. Но между группами были количественные и качественные различия. Результаты респондентов ЭГ показали, что 3 респондента (15%) показали уровень ниже среднего, а 17 дошкольников (75%) оказались на низком уровне.

Респонденты КГ показали уровни выше среднего и средний в одинаковых позициях, что составило по 50% (по 5 детей).

С учетом качественного анализа полученных результатов такой критерий как программирование текста и смысловая адекватность показал, что дошкольники ЭГ в количестве 8 детей (40%) набрали по 0 баллов. 3 ребенка (15%) получили по данному критерию по 1 баллу, а 9 дошкольников (45%) получили по 2 балла. Эти респонденты основное внимание уделяли несущественным смысловым эпизодам и могли пропустить значимые части в тексте. Также дошкольники с ОНР искажали смысл и затруднялись осуществить связь между собственными высказанными предложениями. У дошкольников в КГ результаты были следующие: 6 дошкольников (60%) набрали по 3 балла за задание и 4 ребенка (40%) по 2 балла, соответственно. Лексическое оформление высказывания, как следующий критерий также имел ряд отличий. В ЭГ на высоком уровне не оказалось ни одного респондента, 10 детей (50%) смогли получить по 2 балла, 4 дошкольника набрали по 1 баллу и 6 детей (30%) получили 0 баллов по данному критерию. В КГ 7 респондентов (70%) получили по 3 балла, а 3 ребенка (30%) по 2 балла. С учетом такого критерия, как грамматическое оформление высказывания, в ЭГ мы получили следующие количественные результаты: 11 детей (55%) набрали по 2 балла, 4 ребенка (20%) по 1 баллу, 4 дошкольника (25%) набрали 0 баллов. В КГ 4 ребенка (40%) набрали по 3 балла, а 6 детей (60%) получили по 2 балла. Рассматривая критерий самостоятельности, мы определил, что в ЭГ 5 детей (25%) испытывали существенные трудности при самостоятельном построении рассказа на основе прослушанной сказки с демонстрацией наглядности и с использованием помощи логопеда и получили 0 баллов. 12 детей (60%) получили по 1 баллу. 3 ребенка (15%) набрали по 2 балла. Дошкольники КГ могли без подсказки логопеда по стимулирующему вопросу: «А что еще можешь сказать?» могли и дальше описать понравившегося им героя сказки и были более активны.

У этих детей не отмечалось активной жестикуляции, как у детей в ЭГ. При этом они были более уверенны в своей речи и вели себя спокойнее.

Анализируя результаты четвертого задания, целью которого было выявление умения осуществлять смысловое программирование и умение точно и последовательно выстраивать собственное высказывание, мы выявили, что в ЭГ 17 респондентов (17 детей) показали низкий уровень. 3 дошкольника (15%) показали результаты ниже среднего. В КГ 4 ребенка (40%) оказались на уровне выше среднего, а 6 респондентов (60%) показали средний уровень.

Результаты выполнения данного задания можно увидеть на рисунке ниже (см. Рисунок 5) и в таблице (см. Приложение 3)

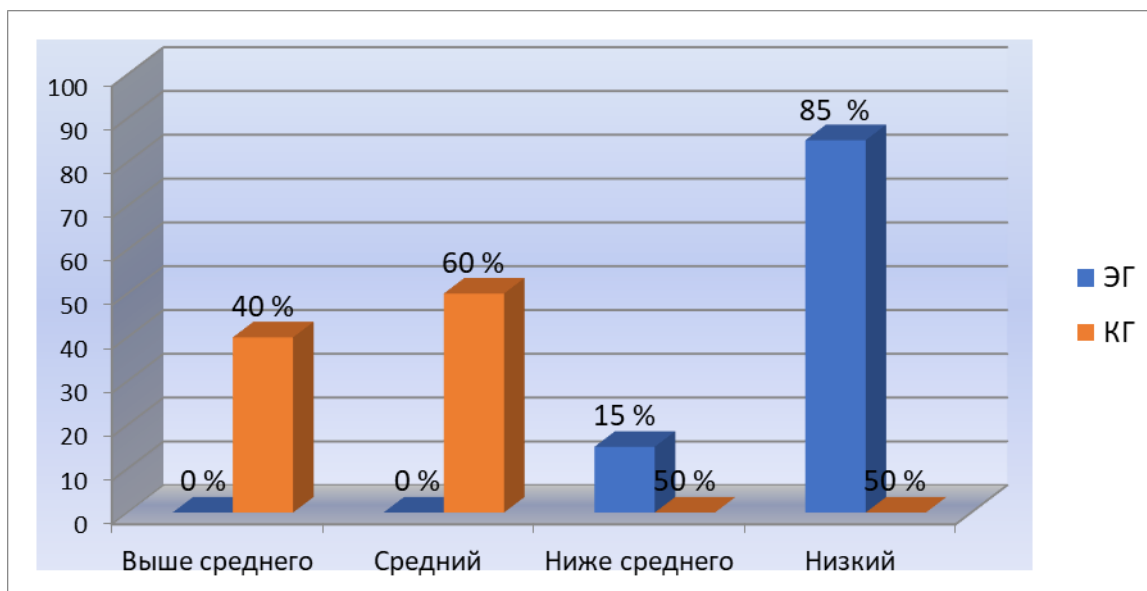


Рисунок 5. Уровни сформированности умения задавать вопрос к скрытой картинке

По результатам выполнения четвертого задания мы видим, что респонденты ЭГ существенно затрудняются в осуществлении программирования вопроса и его смысловой адекватности. 13 детей в ЭГ (65%) смогли получить по 2 балла, всего 1 ребенок (5%) получил 1 балл, 6 набрали 0 баллов детей (30%) и ни один ребенок в ЭГ не смог получить 3 балла. Эти дети не могли составить вопрос. У них отмечались повторения одних и тех же грамматических конструкций.

В КГ мы получили следующие результаты: 8 респондентов (80%) получили по 3 балла и 2 ребенка (20%) получили по 2 балла, соответственно.

С учетом такого критерия, как лексическое оформление высказывания в ЭГ были получены следующие количественные результаты: 13 респондентов (65%) смогли набрать по 2 балла. 3 ребенка (15%) получили по 1 баллу и 4 ребенка (20%) получили 0 баллов. Результаты в контрольной группе лучше: 6 дошкольников (60%) смогли получить по 3 балла, а 4 ребенка (40%) получили по 2 балла. С учетом данного критерия у детей в КГ можно отметить условно высокий результат, что объясняется тем, что респонденты пользовались речевыми моделями, которые они слышали много раз. Они к ним привыкли и, когда задавали вопросы, то могли построить простые предложения. Эти дети могли лексически верно подбирать 2 – 3 слова. Следующий критерий – это грамматическое оформление высказывания. В ЭГ по 7 респондентов (по 35%) набрали 0 и 1 баллы. 2 балла смогли получить 6 дошкольников с ОНР (30%). В КГ 2 дошкольника получили по 3 балла, что составило 20% и 8 респондентов по 2 балла, что составило 80%. Самостоятельность, как критерий, позволил распределить по количественным характеристикам детей обеих групп. В ЭГ 8 респондентов (40%) затруднялись и не смогли сами сформулировать и задать вопрос при оказании им помощи со стороны логопеда и получили за данный критерий по 0 баллов. 7 детей (35%) смогли набрать по 1 баллу и 5 детей (25%) смогли получить по 2 балла. Дошкольники КГ лучше справились по этому критерию 7 детей (70%) получили по 3 балла и 3 ребенка (30%) по 2 балла, соответственно.

Итак, проведем сравнение полученных результатов исследования на этапе констатирующего эксперимента с учетом всех предложенных дошкольникам заданий. Ниже на рисунке (см. Рисунок 6 и Рисунок 6 А) представлены количественные результаты.

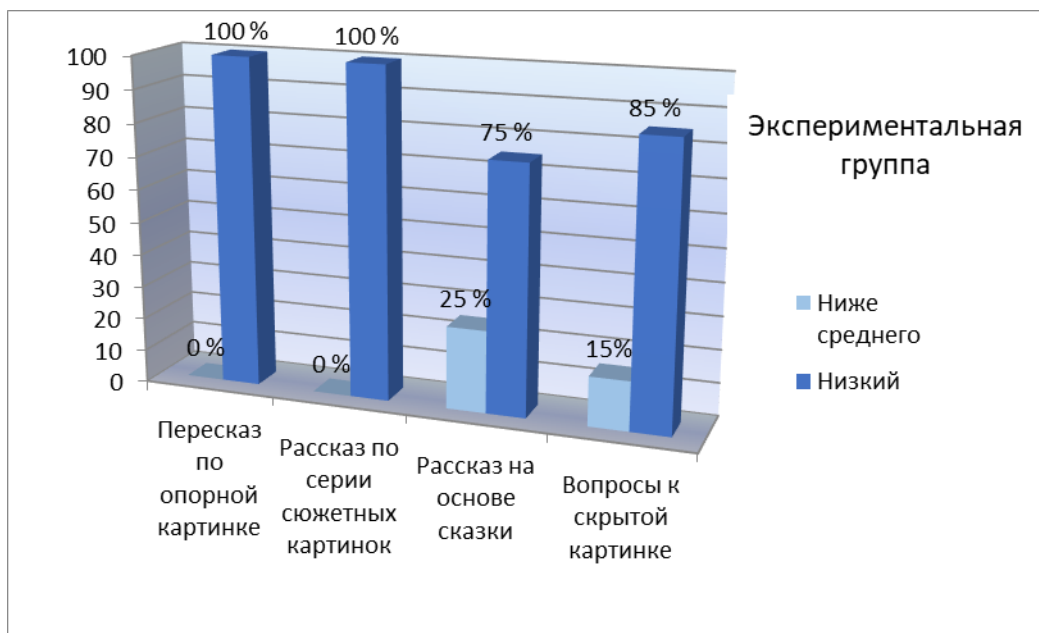


Рисунок 6. Распределение участников эксперимента по уровням выполнения всех заданий

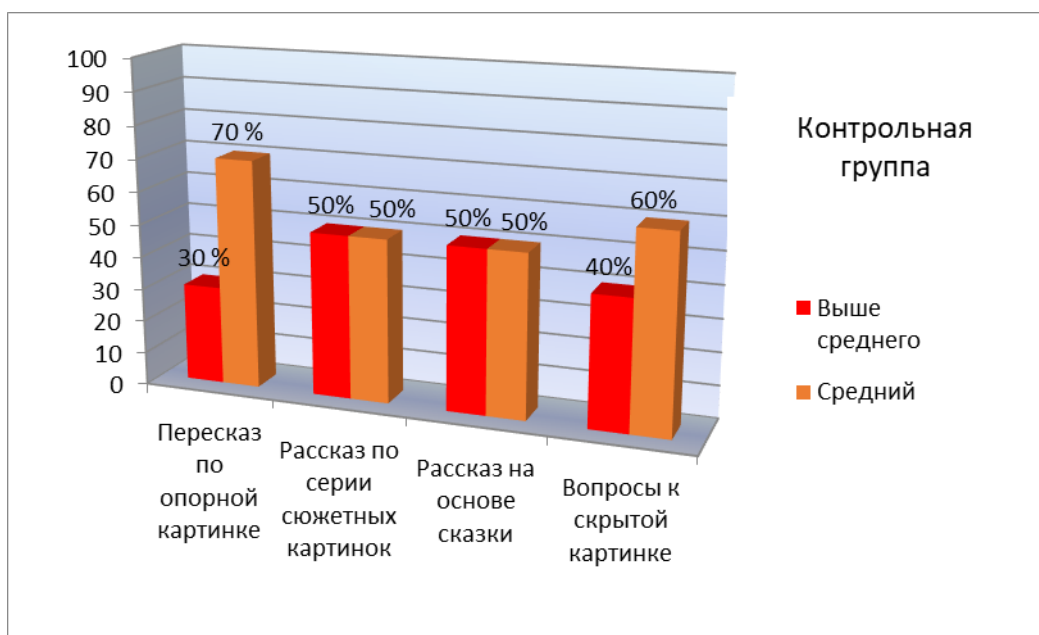


Рисунок 6А. Распределение участников эксперимента по уровням выполнения всех заданий



Анализируя результаты экспериментальной группы хочется отметить, что составление рассказа на основе демонстрации сказки и вопросов к скрытой картинке несколько выше, чем составление рассказа по серии сюжетных картин и пересказа с опорой.

Таким образом, можно отметить, что в ЭГ группе значительные трудности появились у детей при осуществлении пересказа по опорным картинкам и при осуществлении рассказа с использованием серии картинок, нежели при составлении вопросов к скрытой картинке и рассказе на основе прочтения и демонстрации сказки. Это является специфической особенностью дошкольников с ОНР. При этом в КГ данная специфика не наблюдается. У данной группы детей сформировано умение строить рассказ по серии картинок и на основе чтения и демонстрации сказки. Однако результаты по умению составлять вопросы к скрытой картинке и осуществлению пересказа по опорной картинке все же ниже.

Рассмотрим распределение участников констатирующего эксперимента с учетом критериев исследования по уровню их сформированности, которые представлены ниже в % (см. Рисунок 7 и Рисунок 7А).

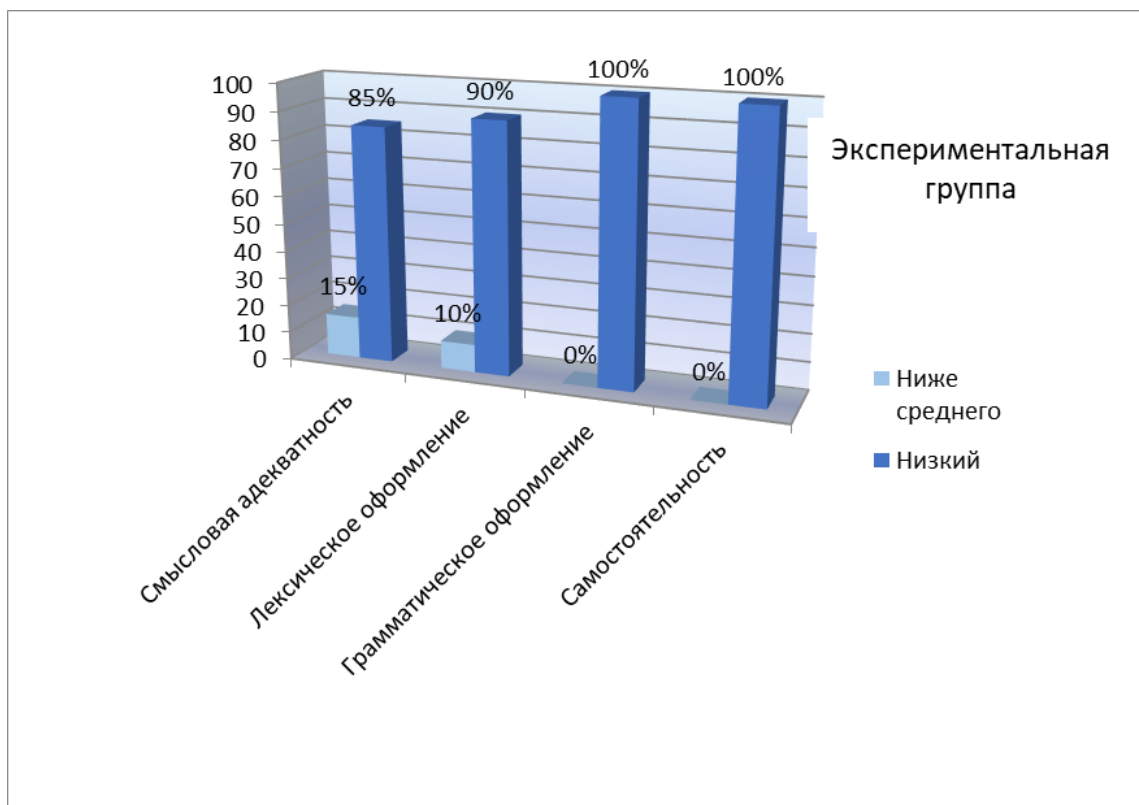


Рисунок 7. Уровни сформированности по критериям исследования (в %)

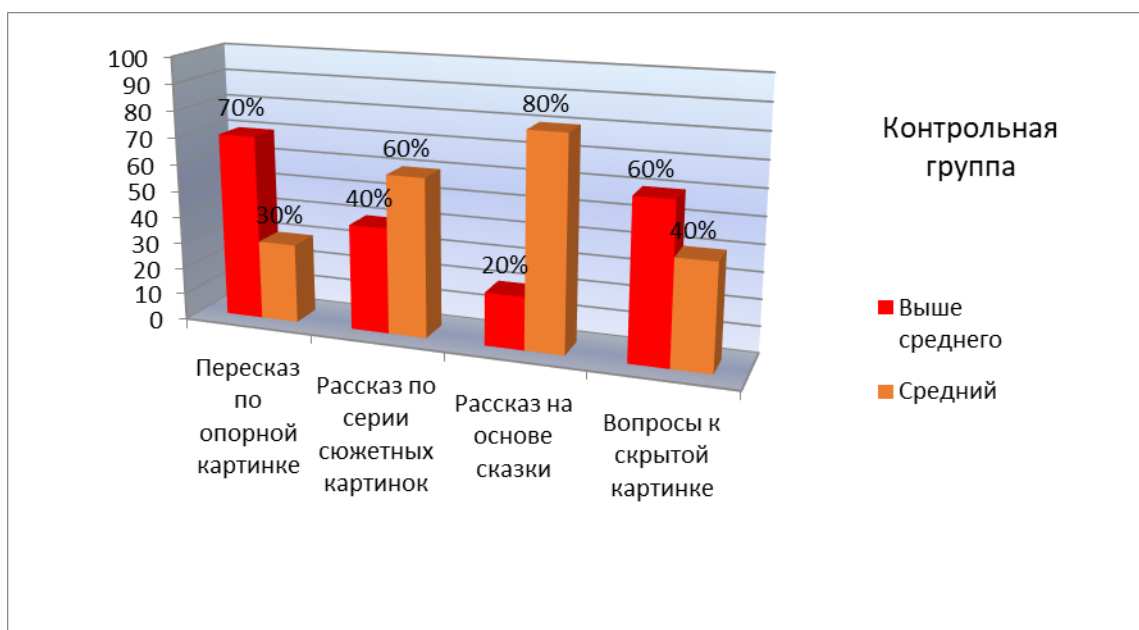


Рисунок 7А. Уровни сформированности по критериям исследования (в %)

Как видно на гистограмме дети ЭГ испытывают трудности не только по критериям лексического и грамматического оформления высказывания, но в процессе самостоятельного речевого высказывания. Несколько лучше обстоит дело с критерием смысловой адекватности и возможности программирования, что характеризуется как специфическая особенность дошкольников с ОНР III уровня. В КГ такие критерии как грамматическое, лексическое оформление высказывания, а также самостоятельность высказывания выше, но лучше сформирован критерий смысловой адекватности и возможности программирования.

С учетом набранного количества баллов при выполнении всех заданий мы можем условно выделить группы дошкольников 5 – 6 лет с ОНР II уровня для того, чтобы осуществить дифференцированный подход к коррекционной работе. 1 группа – группа с относительно благоприятной перспективой развития, в которую вошли 7 дошкольников (35%) и 2 группа – группа с менее благоприятной перспективой развития в количестве 13 дошкольников (65%), которые набрали меньше 35 %.

Количественные данные представлены на рисунке ниже (см. Рисунок 8).

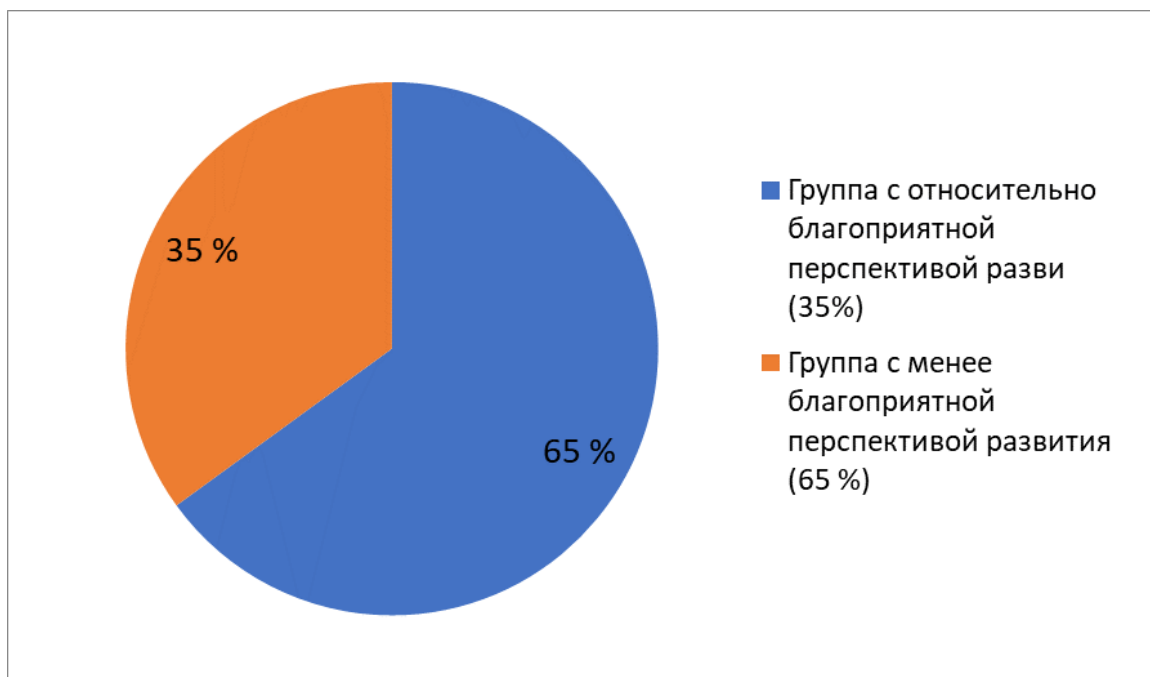


Рисунок 8. Распределение дошкольников на группы относительно перспективы развития связной монологической речи в %

Как видно из рисунка у дошкольников с ОНР с благоприятной перспективой развития трудности возникали в умении составлять рассказ по серии картинок и при осуществлении пересказа с опорой при сформированности умений составлять рассказ на основе чтения и демонстрации сказки, а также при умении задавать вопрос к скрытой картинке. Эти дети испытывали трудности в умении самостоятельно справляться с заданием. Им сложно было справиться с заданием на составление рассказа по серии сюжетных картинок, но они лучше справлялись с заданием по умению составлять рассказ на основе чтения и демонстрации им сказки. Дети с относительно благоприятной перспективой развития монологической речи с заданиями на грамматическое оформление высказывания допускали ошибки в виде пропусков членов предложения и некоторых смысловых звеньев. Они затруднялись в согласовании глаголов и существительных в роде, числе и падеже. В речи редко использовались прилагательные и приставочные глаголы (вместо прыгал или убежал использовали глагол «шел»), а также уменьшительно-ласкательные существительные. Испытывали трудности образования множественного числа существительного, что затрудняет словообразование и словоизменение. Неточности отмечались и при употреблении предлогов. Дети могли форму прошедшего времени глагола-действия заменить настоящей (вместо уходил дети использовали глагол «шел»). В лексическом оформлении высказывания встречались близкие замены по семантике. По такому критерию, как смысловая адекватность высказывания и возможность программирования существенных трудностей не отмечалось. Осуществляя пересказ по опорной картинке, эти дошкольники имели смысловые неточности, но они не искажали смысла происходящего на картинке.

Также относительно сформировано умение строить вопросы к скрытой картинке. Это вероятно связано с тем, что вопрос является главным компонентом речевого общения, и предпосылкой становления монологической речи через диалогическую.

У дошкольников второй группы, относящиеся к группе с менее благоприятной перспективой развития, выявлены те же самые сложности, однако затруднения имеют более выраженный характер. У этих детей отмечаются такие особенности как: далекие вербальные парафазии (щенок болит нос), бедность словаря глаголов и существительных. Речь этой группы дошкольников изобилует грубыми аграмматизмами, которые выражаются в несогласованности слов в роде, числе и падеже («еж шла», «дети смотрят а дорога»). Они ошибочно использовали предлоги, могли повторять смысловые эпизоды и пропускали существенные части текста, а также искажали его смысл, нарушая связи между предложениями в процессе собственного высказывания. При ответе на уточняющие вопросы логопеда, им требовалась большая помощь в форме объяснений, но и тогда задание не всегда выполнялось верно.

Деление дошкольников на вышеуказанные группы необходимо для определения содержания логопедической работы на этапе формирующего эксперимента.

### **Выводы по второй главе**

В процессе проведения констатирующего эксперимента с учетом сформированности связной монологической речи нами обследованы дошкольники с условной речевой нормой и дошкольники с ОНР II-III уровней по ряду заданий: задание на пересказ по опорной картинке, здание-рассказ по серии сюжетных картин, задание составление рассказа на основе прочитанной и продемонстрированной сказки и задание на составление вопросов к скрытой картинке.

Все задания оценивались по таким параметрам как: смысловая адекватность и программирование, грамматическое и лексическое оформление текста, а также самостоятельность. Все выполненные дошкольниками с ОНР задания показали у детей трудности и их результаты ниже, чем в контрольной группе.

Специфическими особенностями в ЭГ являются существенные трудности при осуществлении пересказа с использованием опорной картинки и при выполнении задания на осуществление рассказа по серии картинок, нежели чем при выполнении заданий на составление вопросов к скрытой картинке и составление рассказа на основе прочитанной и продемонстрированной сказке. Большие трудности возникли при осуществлении грамматического и лексического оформления высказывания, а также при самостоятельном оформлении своего речевого высказывания. Несколько лучше результаты по такому критерию, как смысловая адекватность и программирование.

К группе ОНР относятся дошкольники с достаточно широкой полиморфностью по уровням сформированности связной речи. Дети, относящиеся к первой группе - с достаточно благоприятной перспективой развития с точки зрения грамматического оформления высказывания, пропускали члены предложения и некоторые смысловые звенья. При этом затруднялись в согласовании глаголов с существительными вроде и числе. Могли заменить форму настоящего времени глагола прошедшей. В отношении лексического оформления высказывания допускали близкие замены по семантике осуществляя поиск нужного слова-действия. По критерию смысловой адекватности и программированию особых трудностей у этих детей не отмечалось. При осуществлении пересказа по опорной картинке детьми допускались неточности смыслового характера, но они не искажали смысл происходящего. Относительно критерия по умению составлять вопросы к скрытой картинке, у детей данный параметр сформирован.

Это возможно связано тем, что вопрос является важным и главным компонентом речевого общения и является предпосылкой для формирования монологической речи через использование диалогической.

У дошкольников второй группы, относящиеся к группе с менее благоприятной перспективой развития, выявлены те же самые сложности, однако затруднения имеют более выраженный характер.

У этих детей отмечаются такие особенности как: далекие вербальные парафазии (щенок болит нос), бедность словаря глаголов и существительных. Речь этой группы дошкольников изобилует грубыми аграмматизмами, которые выражаются в несогласованности слов в роде, числе и падеже («еж шла», «дети смотрят, а дорога»). Они ошибочно использовали предлоги, могли повторять смысловые эпизоды и пропускали существенные части текста, а также искажали его смысл, нарушая связи между предложениями в процессе собственного высказывания. При ответе на уточняющие вопросы логопеда, им требовалась большая помощь в форме объяснений, но и тогда задание не всегда выполнялось верно.

Деление дошкольников на вышеуказанные группы необходимо для определения содержания логопедической работы на этапе формирующего эксперимента.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о том, что сформированность связной монологической речи и ее овладение осуществлялось на дефектной основе. У детей с ОНР нарушены все языковые структуры. Соединение нарушений в речевой деятельности дошкольников с ОНР по указанным критериям искажает высказывание в целом. Дети не могут овладеть нормотипичной монологической речью и это затрудняет общение детей друг с другом и окружением. Нормотипичные дошкольники могут за счет непосредственного поиска и подбора слов интуитивно и автоматически усваивать речь в отличие от их сверстников с ОНР, которые затрудняются либо не могут без обучающего воздействия со стороны логопеда освоить это самостоятельно.

## **ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННО- ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II-III УРОВНЯ**

### **3.1. Теоретические основы и организация эксперимента**

По полученным результатам на этапе констатирующего эксперимента, была определена необходимость организации коррекционно-логопедической работы, целью которой является теоретическое обоснование, разработка, а также апробация содержания логопедической работы, направленной на формирование связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II-III уровней 5 – 6 лет с использованием народных сказок.

Под содержанием логопедической работы понимается внедрение поставленных коррекционно-образовательных целей с использованием обоснованных средств, методов и приемов в процессе взаимодействия с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Связная речь, как известно, представляет собой развернутое изложение последовательного содержания, осуществляющегося логично, точно и последовательно, а также грамматически правильно и образно. Рассматривая монологическую речь, хочется отметить, что это логически последовательное высказывание, которое осуществляется длительно по времени и при этом не рассчитано на немедленную ответную реакцию слушателя, так как в монологе представлена мысль одного индивида, которая неизвестна другому. Монолог обладает такими характеристиками как четкость, полнота и развернутость, где мимика и жесты являются второстепенными. Монолог включает в себя литературную лексику, развернутое высказывание, смысловую законченность, логическую завершенность, а также синтаксическую законченность.



Исходя из данного определения, в соответствии с поставленной целью нами были определены следующие задачи на этапе формирующего эксперимента:

1) Определить основные положения и принципы коррекционно-логопедического содержания по подготовке к овладению детьми дошкольного возраста с ОНР II-III уровней связной монологической речью.

2) Определить и реализовать основные направления, задачи, методы, приемы коррекционно-логопедической работы по развитию связной монологической речи у рассматриваемой группы дошкольников.

3) Разработать и реализовать содержание занятий на основе ознакомления с народной сказкой.

4) Реализовать и определить эффективность предлагаемого содержания коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с ОНР II-III уровней.

Содержание логопедической работы было реализовано в рамках коррекционного курса «Развитие речи». Исследование проводилось на базе дошкольных организаций компенсирующего вида г. Красноярска. На формирующем этапе исследования все респонденты ЭГ были разделены на 2 группы по степени своей успешности. Две группы составили дошкольники 5–6 лет с ОНР II-III уровней с учетом перспективы ее развития. В ЭГ вошли 4 ребенка с относительно благоприятной перспективой развития монологической речи и 6 дошкольников с менее благоприятной перспективой развития. В КГ также были включены 4 дошкольника с благоприятной перспективой развития монологической речи и 6 респондентов с менее благоприятной перспективой развития связной монологической речи. С детьми ЭГ мы реализовывали содержание логопедической работы с использованием разработанных нами занятий. В КГ с детьми проводилась работы с учетом общепринятых методов. Длительность данного этапа работы составила 4 месяца – с февраля 2023 года до конца июня 2023 года. Дети ЭГ при проведении занятий были разделены на 2 подгруппы. Длительность занятия составляла 20 минут и проводилась 3 раза в неделю.

В качестве ведущих положений по развитию связной монологической речи у рассматриваемой группы дошкольников, нами использовались положения Л.С. Выготского об ориентированности при обучении детей на их зону ближайшего развития. Соответственно, нами определены задачи для каждой группы дошкольников с ОНР в отношении лексического, грамматического, смыслового оформления, адекватности и программирования. В результате совместной деятельности со взрослым ребенок может опережать стихийно формирующиеся знания. Также ученый выдвинул положение о развивающем характере обучения, согласно которому обучение способствует развитию высших психических функций и позволяет раскрыть весь потенциал ребенка. Наи предполагалось становление умений, которые вызывают трудности в зоне ближайшего развития, создать возможности перехода в зону актуального развития.

Опираясь на результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, мы определили принципы подготовки детей среднего дошкольного возраста с ОНР, нацеленные на готовность к овладению связной монологической речью. Под принципами понимаются основные положения / правила, позволяющие грамотно определить совместное сотрудничество специалиста и ребенка с целью коррекции речевого развития.

Рассмотрим основные логопедические принципы, используемые в работе с дошкольниками.

1. Принцип единства диагностики и коррекции, связанный с результатами, полученными на этапе констатирующего эксперимента, характером трудностей, выявленных у дошкольников с ОНР. Данный принцип позволил нам определить важные задачи и направления содержания коррекционно-логопедической работы.
2. Принцип систематичности и последовательности в обучении определяет необходимость осуществления логопедической работы по развитию связной монологической речи на всех этапах становления речевой системы. Согласно данному принципу нами были определены возможности

накопления, уточнения, активизации словаря детей; развитие грамматического строя, формирование программирования высказывания и т.д. Лексемы включаются в словосочетания, а затем и в предложения, что создает основу будущего текста-пересказа.

3. Принцип пошагового (этапного) обучения направлен на осуществление к овладению монологической речью, начиная от простого к сложному, т.к. каждый новый этап можно выстроить только на уже сформированные ранее умения. Согласно результатам, полученным на этапе констатирующего эксперимента, коррекционно-логопедическая работа предусматривает учет определенной последовательности: чтение и демонстрация сказки, составление вопросов к скрытой картинке, затем рассказ по серии сюжетных картинок, потом осуществление пересказа по опоре.

4. Дифференцированный принцип обучения ориентирован на этиологию, механизмы, симптоматику нарушения, а также структуру дефекта речи и индивидуальных особенностей дошкольников. Дифференциация предусматривает подгрупповое планирование работы, где в 1 группе – дети с относительно благоприятной перспективой развития связной монологической речи, а во 2 группе находятся дети с менее благоприятной перспективой развития. Количество занятий для каждой подгруппы отличается с учетом определенных направлений деятельности.

5. Онтогенетический принцип предусматривает учет последовательной реализации форм работы с дошкольниками на основе видов деятельности в онтогенезе. У дошкольников с нормотипичным развитием переход происходит от диалогической речи к контекстной. Работа выстраивается с учетом конкретной ситуации. Данный принцип нацелен на подбор речевого материала с опорой на доступность словосочетаний и предложений. Сама деятельность специалиста выстраивается на основе онтогенетических закономерностях развития становления окончаний слов, возможности усвоения рода, числа существительного, возможности употребления предлогов, речевого программирования и самостоятельности дошкольников.

Даже использование падежей в речевом развитии ребенка имеет свою последовательность появления, а именно: винительный, родительный, дательный, творительный, предложный. Логопедическая работа с дошкольниками по развитию связной монологической речью строится не только на специальных логопедических принципах, но и на общедидактических.

6. Принцип эмоциональной включенности нацелен на развитие стимулов для овладения монологической речью через эмоциональное подкрепление на основе чувственного опыта. У дошкольников с ОНР при рассказе с опорой на основе прочитанной и продемонстрированной сказки улучшаются показатели, однако есть трудности при составлении рассказа по серии сюжетных картинок и при пересказе по опоре. Таким образом, ответы на вопросы логопеда к скрытой картинке с изображением героя сказки, станут более развернутыми. Дети получают возможность давать более развернуты ответы, что позволит качественно улучшить их ответы. С использованием опоры будет доступна возможность осуществлять рассказ, пересказ, что ранее вызывала трудности у дошкольников.

7. Принцип наглядности в обучении предусматривает с учетом нашего экспериментального исследования, использовать наглядность, как возможность подготовить дошкольников с ОНР к овладению монологической речью, а именно рассматривание картин, слушание и демонстрация народной сказки, демонстрация задания.

Помимо специфических и общедидактических принципов в логопедической работе важно опираться на ряд методов и методических приемов.

1) Метод положительного примера, суть которого заключается на подражательности дошкольников Они могут использовать речевые образцы, перенимать речевое поведение, улучшать качество языка (проговаривать, конструировать предложения, лучше запоминать).

Все это создает позитивный языковой фон в процессе работы с дошкольниками на занятиях.

Следовательно, улучшается эффективность логопедической работы, и дошкольники имеют возможность преодолевать речевые трудности. Как работает данный метод? Дошкольники с ОНР придумывают вопросы, а это является трудной функциональной задачей для них, чтобы угадать героя сказки на скрытой картинке. Дошкольники распределяются на пары и получают инструкцию от логопеда. Сначала задает вопрос дошкольник из группы с благоприятной перспективой развития, а ребенок из группы с менее перспективой развития связной монологической речи, дает ответ. Потом дошкольники меняют и это способствует тому, что ребенок с менее благоприятной перспективой развития учится задавать вопросы по подражанию, на основе полученного примера, что улучшает перспективу развития речевых умений у дошкольников из второй группы. У них всегда перед глазами образцы речевых умений дошкольников первой группы (благоприятная перспектива развития). Дошкольники стремятся как можно скорее угадать сказочного героя, а это активизирует их эмоциональную и чувственную сферы, способствует возникновению желания задавать вопросы.

2) Метод обсуждения сказок. Сказка – это устное повествовательное художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел, рассказываемая в воспитательных или развлекательных целях (В.И. Чичеров). Особенно сильно сказка влияет на воображение и это позволяет оказывать на дошкольников педагогическое воздействие. В данной работе народная сказка используется для активизации речевого развития и направлена на становление связной монологической речи на этапе формирующего эксперимента.

3) Метод работы со скрытой картинкой нацелен на активизацию речи дошкольников. Данный метод позволяет расширить лексику, грамматически правильно оформить собственное высказывание, воздействует на эмоциональную составляющую ребенка, а значит может быть использовано для подготовки к овладению связной речью.

4) Метод рассказа является устным, повествовательным изложением текста. Это один из основных методов последовательного изложения усвоенного текста, а также слов и речевых оборотов. Существуют различные виды рассказов, а именно: рассказ об игрушке, предмете либо явлении; рассказ по картинке; рассказ из личного опыта; творческое рассказывание. В данной работе описанный метод – рассказ по картинке, как показали результаты констатирующего эксперимента, является доступным для дошкольников с ОНР.

5) Метод пересказа, как изложение текста посредством осмысленной проработки устной речи, является в том, что дошкольники прослушивают текст сказки и получают эмоциональный отклик. Данный метод считается более легким видом монологической речи, при сравнении с рассказом. Дошкольники воспроизводят услышанный текст, используя готовые сюжеты и речевые формы, приемы, которые имеют авторскую интерпретацию.

6) Метод использования игрушки-посредника является важным, так как ведущей формой деятельности ребенка дошкольного возраста является именно игра. Использование игрушки-посредника позволит дошкольникам более легко составить рассказ с учетом зрительной опоры.

Таким образом, проанализировав литературные источники и опираясь на результаты констатирующего эксперимента, возникла необходимость определения разработки содержания коррекционно-логопедической работы по подготовке дошкольников с ОНР к овладению связной монологической речью. Важно определить основные направления деятельности, содержание задач к каждому из направлений деятельности, направленной на овладение связной монологической речью, определить этапы работы, качественно проработать стимульный материал.

### **3.2. Содержание логопедической работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами народных сказок**

Анализ теоретической и методической литературы, а также полученные результаты на этапе констатирующего эксперимента позволил выделить основы формирующего эксперимента (специфические и обще-дидактические принципы обучения, методы и методические приемы обучения), а также позволили определить содержание коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Рассмотрим основные этапы работы.

1 этап – исходный (включает исследование уровня сформированности связной монологической речи и определение ее уровня до начала коррекционно-логопедической работы);

2 этап – коррекционный (представляет содержание коррекционно-логопедической работы с учетом результатов, полученных на 1 этапе исследования и на их основе определить методологию исследования: положения, принципы, методы и приемы, а также направления и формы занятий);

3 этап – итоговый (предполагает использование заданий, что и на этапе констатирующего эксперимента, позволяет обследовать состояние связной речи после осуществления коррекционно-логопедической работы и отследить ее динамику).

Последовательность представленных выше этапов позволяет определить общую стратегию реализации содержания коррекционно-логопедической работы по развитию связной монологической речи у дошкольников 5-6 лет с ОНР.

Ниже представлена схема логопедической коррекции (см. Таблица 1)

1 этап исходный	Критерии	Задания	
	Смысловая адекватность, возможность программирования	Пересказ по опорной картинке	
	Лексическое оформление	Рассказ по серии сюжетных картинок	
	Грамматическое оформление	Рассказ на основе прочитанной логопедом и продемонстрированной сказки	
	Самостоятельность	Составление вопросов к скрытой картинке	
Итог: стартовое состояние речи для логопедической работы			
2 этап – коррекционный			
	Основные положения	Принципы обучения	Методы обучения
	Ориентированность на зону актуального и ближайшего развития	Пошаговое (этапное) обучение	Метод положительного примера
	Развивающий характер обучения	Единство диагностики и коррекции	Метод обсуждения сказки
		Системность обучения	Метод работы со скрытой картинкой
		Дифференцированный подход	Метод рассказа
		Онтогенетический	Метод пересказа
		Эмоциональная включенность	Метод игрушки-посредника
	Наглядность		
Направления		Содержание логопедической работы	
Обогащение и активизация словаря Грамматическое и лексическое оформление высказывания	Составление вопросов к скрытой картинке по сказке		
	Рассказ на основе продемонстрированной сказки		
Программирование высказывания и построение сюжетной линии	Пересказ по опорной сюжетной картинке		
3 этап итоговый			
	Сформированность связной монологической речи (повторное обследование)		
	Анализ динамики развития связной монологической речи		

Таблица 1. Схема логопедической работы



Для реализации коррекционного этапа работы по развитию связной монологической речи у дошкольников с ОНР определена последовательность направлений логопедической работы:

- 1) Обогащение и активизация словаря;
- 2) Грамматическое и лексическое оформление высказывания;
- 3) Программирование высказывания и определение сюжетной линии сказки.

В соответствии с выделенными направлениями логопедической работы решались задачи, которые были дифференцированы с учетом определения групп как с относительно благоприятной перспективой развития связной монологической речи, так и с менее благоприятной перспективой. Объем речевого материала, который давался на занятиях для каждой группы, мера оказываемой помощи была дифференцированной.

Ниже представлены направления логопедической работы для каждой группы (см. Таблицу 2)

Таблица 2. Направления коррекционно-логопедической работы

Направления работы	Группа с относительно благоприятной перспективой развития	Группа с менее благоприятной перспективой развития
1. Обогащение и активизация словаря	1.1. Уточнение словаря	
	1. Понимание значения слов и формирование активного словаря; 2. Формирование основ семантических полей	1. Формирование, закрепление образов-слов, развитие пассивного словаря 2. Пояснение значения слов
	1.1. Усвоение и закрепление новых слов	
	1.3. Развитие лексического оформления	
	1. Формирование выразительных средств: эпитетов прилагательных и сравнений)	1. Формирование значения сравнений
2. Грамматическое оформление высказывания (словоизменение, словообразование, предлоги, предложения)	2.1. Развитие грамматического оформления высказывания у дошкольников с ОНР	
	2.2. Употребление существительных в падежных формах (И.п, В.п., Р.п., Д.п., Т.п.)	
	2.3. Использование в речи простых и производных предлогов (на, за, под, с, к, про, в, для, без, до)	
	2.4. Подбор глаголов от сущ. с суффиксами -ить, -еть, -ать, -ять к существительному.	
	2.5. Изменять глаголы по времени с приставками (-про, -пере, -на, -от, -с)	
	2.6. Употреблять существительные с суффиксами (-ик, -к, -ек, -ок)	
	2.7. Образовывать и употреблять прилагательные	
	2.8. Использовать в речи наречия	
	2.9. Согласовывать сущ. с числительными в роде, числе, падеже множеств. числа.	
	2.10. Составлять предложения	
3. Программирование высказывания и определение сюжетной линии	Предложения развернутые, простые с однородными членами	Предложения малораспространенные и распространенные
	3.1. Преодолевать спонтанность и запутанность высказываний	
	3.2. Учить выделять и формулировать главную мысль	
	3.3. Развивать умение удерживать линию сюжета	

С целью внедрения направлений логопедической работы с дошкольниками с ОНР определены последовательные алгоритмы действий по лексическим темам, представленным в тематическом планировании в таблице 3 при реализации формирующего этапа эксперимента (см. Приложение К)

Занятия в работу с дошкольниками с ОНР включались постепенно и поэтапно. Дошкольникам предлагалось подготовительное занятие, на котором их знакомили с народной сказкой, а затем осуществлялась работа по вопросам: «О ком говорится в сказке?», «Что делал герой сказки?», «Какой он был? Опиши его», «От кого убежал?». Нами составлен перечень народных сказок для проведения занятия раз в неделю, что согласовывается с требованиями СанПин при непрерывной деятельности с дошкольниками в течение 20 минут. В рамках групповой работы было задействовано 10 дошкольников на подготовительном этапе. На 1 занятии дошкольники с ОНР составляют вопросы к скрытой картинке с изображением сказочного героя. Находясь в парах, дошкольники угадывали героя прочитанной сказки и задавали вопросы друг другу. Как было указано выше, состав парной работы предполагал включение дошкольников из двух групп – с благоприятной и менее благоприятной перспективой развития связной монологической речи, где первым вопрос задавал дошкольник из группы с относительно благоприятной перспективой развития, а дошкольник из группы с менее благоприятной перспективой развития монологической речи давал ответ с опорой на картинку. Затем дошкольники менялись ролями.

Следующий вид занятия предусматривал занятие, на котором дошкольники составляли рассказ на основе чтения с демонстрацией сказки логопедом. Дети учились составлять рассказ по описанию героя сказки вербальными средствами. Дошкольникам предлагалось игровое оборудование (игрушки либо фигурки) сказочных героев и давалась инструкция: «Помоги Колобку рассказать о себе: Какой он? Что делал? Что с ним случилось?».

Третий вид занятий предполагал реализацию занятий по составлению рассказа по серии сюжетных картинок, которые содержали рассматривание и

последовательное составление из картинок с изображением сюжета прослушанной / продемонстрированной сказки. Форма занятия предполагала индивидуальную работу с каждым ребенком в отдельности, на котором дошкольник с ОНР вербально описывал героя сказки и совершенные им действия. Данный этап проводился в форме индивидуального занятия.

Следующий вид занятий был нацелен на обучение дошкольников с ОНР пересказу текста с использованием опорной картинки. Использовался речевой материал и опорная картинка с изображением одного героя, однако сюжет отличался от прослушанной дошкольником сказки.

Основное внимание уделялось на данном этапе логопедической работе по умению выстроить пересказ текста.

С целью реализации задач на этапе формирующего эксперимента и реализации направлений логопедической работы предусматривался повтор подготовительного занятия для группы 1-1 раз в неделю, а для группы 2-2 раза в неделю. Первый вид занятий осуществлялся в подгрупповой форме (2 дошкольника), а второй, третий и четвертый виды занятий проводились в индивидуальной форме.

Все внедренные в коррекционно-логопедическую работу занятия были нацелены на развитие умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок, на пересказ по опорной картинке на основе умения составлять вопросы по скрытой картинке, а также на составление рассказа на основе прочитанной народной сказки с одновременной ее демонстрацией. Содержание логопедической работы по развитию программирования текста, а также развитию самостоятельности и умению осуществлять лексическое и грамматическое оформление высказывания осуществлялось при контакте с дошкольниками, а также в процессе взаимодействия дошкольников друг с другом в парах при непосредственном участии логопеда и контролем над связностью речи дошкольников. Деятельность дошкольников была организована следующим образом: логопед предварительно организовывал логопедические опоры; дошкольники с ОНР учились постепенно переходить

от совместной с логопедом деятельности к действиям самостоятельным, где их эмоционально вовлекали в работу.

На наш взгляд, представленный педагогический подход с использованием занятий, способствует эффективной работе по развитию у рассматриваемой группы дошкольников связной монологической речи.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

Нами организован и проведен формирующий эксперимент, целью которого было теоретическое обоснование, разработка, а также апробация содержания логопедической работы, направленной на формирование связной монологической речи у дошкольников с ОНР II-III уровней 5 – 5,5 лет с использованием народных сказок. В эксперименте приняли участие дети среднего дошкольного возраста в количестве 20 респондентов, которые были определены в две группы контрольную и экспериментальную.

С контрольной группой логопедическая работа велась с учетом общеизвестных педагогических подходов, а с экспериментальной группой использовалось разработанное нами содержание коррекционно-логопедической работы. На этапе контрольного эксперимента мы реализовывали задания и критерии оценивания те же, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Представим полученные результаты более детально в экспериментальной и контрольной группах по выполненным дошкольниками с ОНР заданиям. Ниже представлены результаты исследования с учетом уровней сформированности выполнения первого задания – пересказа по опорной картинке у двух групп респондентов. (См. Рисунок 9)

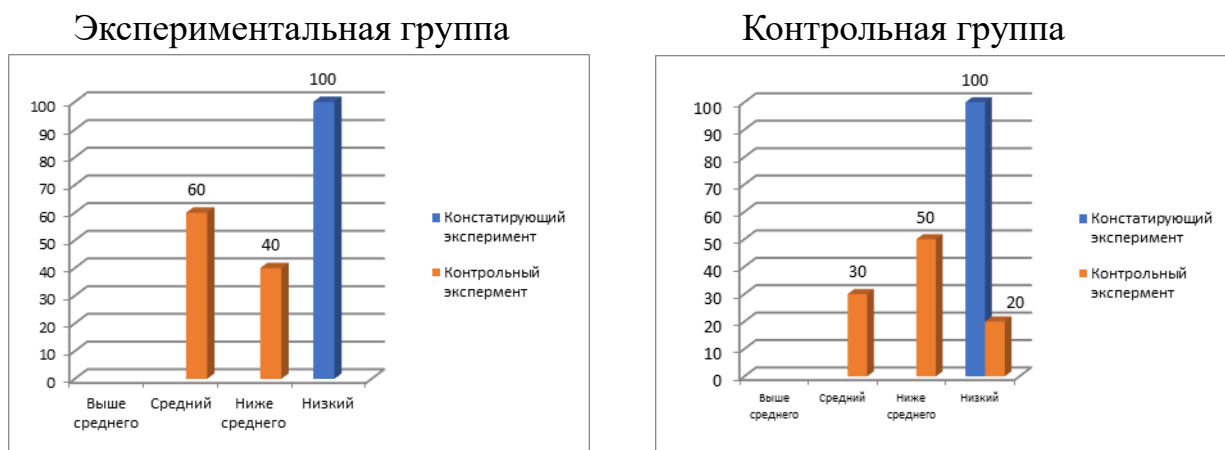
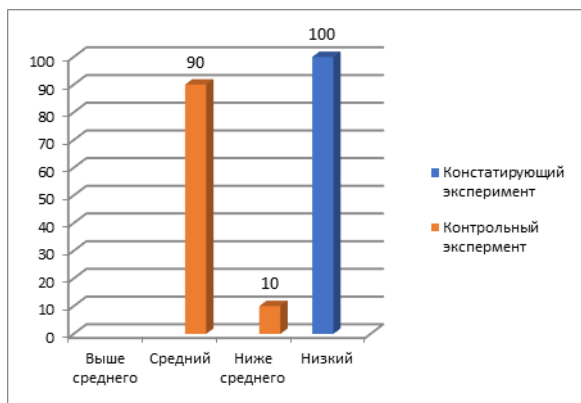


Рисунок 9. Уровни сформированности пересказа по опорной картинке в экспериментальной и контрольной группах (в %)

Как видно на гистограмме, на этапе констатирующего эксперимента все дошкольники с ОНР II-III уровня показали 100% низкий уровень сформированности умения осуществлять пересказ по опорной картинке. Однако, на этапе контрольного эксперимента результаты разнятся. В ЭГ 60% респондентов показали средний уровень, 40% - уровень ниже среднего. В КГ результаты следующие: 20% дошкольников показали низкий уровень, 50% дошкольников оказались на уровне ниже среднего и только 30% смогли показать средний уровень.

Как видно на гистограмме результаты имеются и в экспериментальной группе и в контрольной группе, что свидетельствует о положительной динамике. Однако в ЭК результативность выше. Дети в ЭК испытывали меньше трудностей в процессе программирования текста сказки и ее смысловой адекватности. Они могли подбирать слова и активнее владели глагольным словарем в отличие от дошкольников с ОНР в КГ. При этом дети в ЭК чувствовали себя более уверенно в процессе речевых высказываний и были более самостоятельными. Рассмотрим результаты выполнения второго задания для определения умения составлять рассказ по серии сюжетных картин на этапе констатирующего и контрольного эксперимента. Ниже на рисунке 10. представлены количественные результаты в %.

## Экспериментальная группа



## Контрольная группа

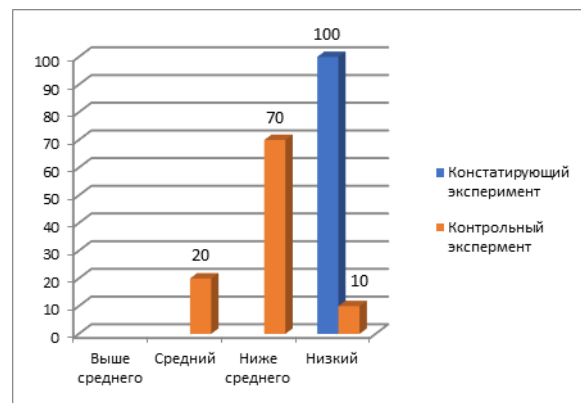


Рисунок 10. Уровни сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картин до и после формирующего эксперимента

Как видно на рисунке 10 полученные результаты в ЭГ и КГ по заданию на умение составлять рассказ по серии сюжетных картин имеют существенную разницу. На констатирующем этапе исследования 100% дошкольников были на низком уровне. Результаты контрольного эксперимента показали, что респонденты ЭГ – 90% оказались на среднем уровне, 10% (1 дошкольник) показал результат ниже среднего.

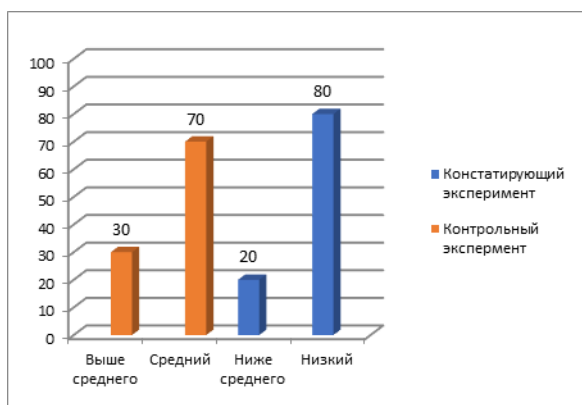
В КГ 1 респондент (10%) оказался на низком уровне, 70% детей показали уровень ниже среднего и 20% респондентов – на среднем уровне сформированности умения составлять рассказ по серии сюжетных картин. Респонденты ЭК лучше справились с заданием на составление рассказа, испытывали меньше трудностей при построении последовательности событий сюжета, который был изображен на картинке. Использование глаголов в устной речи не вызывало особых сложностей.

В процессе лексического оформления высказывания дети справлялись с подбором прилагательных. Результаты КГ показали, что динамика была более результативной, чем на констатирующем этапе исследования, но дошкольники могли взаимозаменять единственное и множественное числа глаголов, не учитывали время глагола и путали глаголы мужского и женского рода, имели смысловые неточности, однако это не искажало смысл

изображенного на картинке. Также отмечались близкие семантические замены.

Рассмотрим результаты выполнения третьего задания, целью которого было выявить умение составлять рассказ на основе продемонстрированной сказки. Ниже на рисунке 11 показано распределение участников групп по уровням сформированности умения составлять рассказ на основе продемонстрированной народной сказки до и после формирующего эксперимента (См. Рисунок 11)

#### Экспериментальная группа



#### Контрольная группа

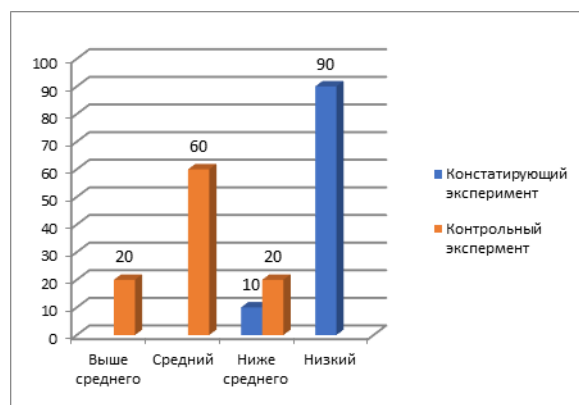


Рисунок 11. Уровни сформированности умения составлять рассказ на основе продемонстрированной сказки до и после формирующего эксперимента

Рассмотрим полученные результаты участников ЭГ на констатирующем этапе исследования. Как видно из гистограммы 80% дошкольников с ОНР продемонстрировали низкий уровень. 20% - показали уровень ниже среднего.

На контрольном этапе эксперимента 30% респондентов показали уровень выше среднего. 70% оказались на среднем уровне сформированности умения составлять рассказ на основе продемонстрированной сказки. У дошкольников с ОНР КГ на констатирующем этапе исследования 90% дошкольников оказались на низком уровне и только 10% (1 дошкольник) показал уровень ниже среднего.

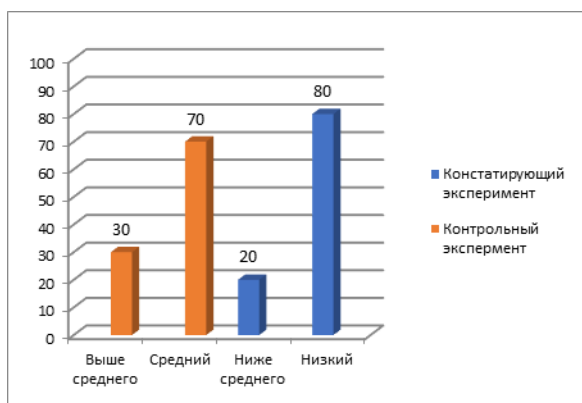


На контрольном этапе исследования 2 дошкольника (20%) показали уровень выше среднего, 60 % оказались на среднем уровне и 2 дошкольника (20%) на уровне ниже среднем. Согласно полученным количественным результатам, видно, что как и при выполнении предыдущих заданий отмечается хорошая динамика, но она в ЭГ более значительная, чем в КГ. Дошкольники в ЭГ допускали меньшее количество ошибок в смысловых звеньях и лучше использовали в речи предлоги. Они могли построить свой рассказ последовательно и связывали одно предложение с другим, что не приводило к искажению текста. Также дошкольники ЭГ не повторялись, не искажали смысловые эпизоды, могли самостоятельно высказываться.

Меньше трудностей отмечались в процессе подбора существительных с глаголами. Дошкольники в КГ требовали к себе большего внимания логопеда. Им требовалась помощь в форме наводящих вопросов, чтобы иметь возможность построить связное высказывание. Однако, хочется отметить, что ЭГ и КГ справились с предложенным заданием успешно. Данное задание вызвало у респондентов интерес и эмоциональный отклик.

Ниже представлены результаты выполнения четвертого задания, целью которого было определить умение составлять вопросы к скрытой картинке (См. Рисунок 12)

#### Экспериментальная группа



#### Контрольная группа

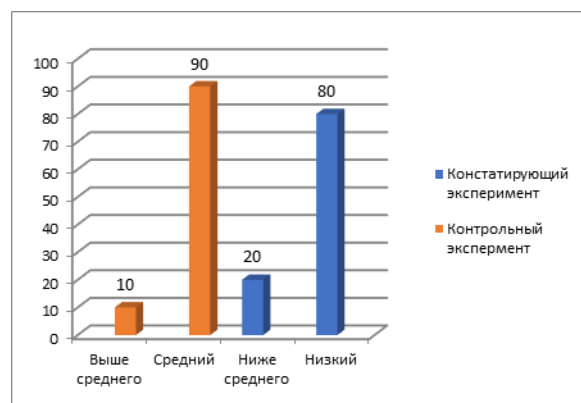


Рисунок 12. Уровни сформированности умения задавать вопрос к скрытой картинке до и после формирующего эксперимента (в %)

Рассмотрим количественные и качественные результаты выполнения данного задания на этапе констатирующего эксперимента. Дошкольники ЭГ показали следующие результаты: 80% показали низкий уровень. 20% оказались на уровне ниже среднего. Дошкольники КГ показали следующее: 30% оказались на уровне выше среднего, а 70% детей на среднем уровне. Дошкольники КГ на этапе констатирующего эксперимента показали, что 90% дошкольников имели низкий уровень, а 10% (1 дошкольник) – уровень ниже среднего.

На контрольном этапе исследования 10% показал 1 респондент – уровень выше среднего, а 90% дошкольников оказались на среднем уровне сформированности умения задавать вопрос к скрытой картинке.

Данное задание не вызвало существенных затруднений у дошкольников в ЭГ и в КГ. Часть дошкольников в ЭГ смогли показать результаты приближенные к результатам нормотипичных дошкольников. У этих дошкольников с ОНР не возникало сложностей с умением задать вопрос. Также они меньше допускали ошибок при лексическом и грамматическом оформлении высказывания, при согласовании существительного с глаголом.

Качество вопросов было выше, чем на констатирующем этапе исследования. Дошкольники КГ испытывали трудности при подборе качественных и относительных прилагательных. Использовали повторы грамматических конструкций и затруднялись в самостоятельной формулировке вопросов.

Таким образом, проведя количественный и качественный анализ на этапе контрольного эксперимента, мы можем сформулировать вывод о том, что наша гипотеза о том, что эффективность содержания логопедической работы по развитию связной монологической речи будет повышена, при условии использования в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня народных сказок, нашла свое подтверждение.

### Выводы по третьей главе

Проанализировав результаты коррекционно-логопедической работы и результатов, полученных на этапе контрольного эксперимента, мы пришли к выводам о том, что:

1) Разработанное нами содержание коррекционно-логопедической работы по развитию связной монологической речи у дошкольников 5–6 лет с ОНР

II-III уровней является результативным. Были определены основные задачи, которые предусматривали дифференциацию для двух групп дошкольников с ОНР, а именно для детей с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой сформированности связной монологической речи. Учитывался объем и характер подачи информации, а также объем логопедической помощи дошкольникам.

2) Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников 5–6 лет с ОНР II-III уровней предусматривало уточнение, активизацию словаря; формирование грамматического и лексического оформления высказывания; программирование, а также возможности самостоятельного высказывания и создания сюжетной линии сказки.

3) Нами, с целью подготовки дошкольников с ОНР II-III уровней к развитию связной монологической речи, проводились занятия, которые имели определенную последовательность. Подготовительное занятие - прочтение и демонстрация сказки; следующее занятие - составление вопросов к скрытой картинке, на которой изображен герой продемонстрированной ребенку сказки; затем занятие, направленное на составление рассказа по серии сюжетных картинок. Вся логопедическая работа строилась специалистом в рамках коррекционного курса «Развитие речи».

Таким образом, полученные количественные и качественные результаты до и после формирующего эксперимента подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что эффективность содержания логопедической работы по

развитию связной монологической речи будет повышена, при условии использования в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня народных сказок, которая нашла свое подтверждение.

### **Заключение**

Проанализировав психолого-педагогическую и логопедическую литературу, мы определили особенности сформированности связной монологической речи у дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи. Как показал анализ, дошкольники испытывают трудности в овладении монологической речью, так как ее освоение построено на дефектной основе, а именно: нарушаются все языковые структуры. Как известно, соединение нарушений в речевой деятельности приводит к искажению всего высказывания в целом. Поэтому нет возможности у дошкольников с ОНР находиться на одном уровне речевого развития с нормотипичными детьми того же возраста.

Важным этапом в работе с детьми дошкольного возраста с ОНР в развитии связной монологической речи является чтение и демонстрация сказки через инсценирование с последующим ее обсуждением. Сказки в работе с детьми дошкольного возраста оказывают существенное эмоционально-волевое стимулирование, что, как следствие, активизирует связную речь дошкольника. Таким образом у детей развивается и активизируется словарь по заданной им тематике, развивается творческое начало, воображение и, соответственно, фантазия. Данный подход способствует развитию просодической стороны речи детей, делает ее эмоционально насыщенной и способствует раскрытию личностных характеристик. Все это способствует улучшению речевых показателей у дошкольников с ОНР.

Нами был организован констатирующий с дошкольниками с ОНР II-III уровней в возрасте 5–6 лет, проводившийся в октябре 2022 года на базе ДОУ г. Красноярска с целью изучения и выявления особенностей

сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня.

В процессе проведения констатирующего эксперимента с учетом сформированности связной монологической речи нами обследованы дошкольники с условной речевой нормой и дошкольники с ОНР II-III уровней по ряду заданий: задание на пересказ по опорной картинке, здание-рассказ по серии сюжетных картин, задание составление рассказа на основе прочитанной и продемонстрированной сказки и задание на составление вопросов к скрытой картинке. Были сформированы 2 группы: ЭГ, куда вошли 20 дошкольников с ОНР и контрольная, в которой были 10 дошкольников с условной речевой нормой.

Как показали результаты специфическими особенностями в ЭГ являются существенные трудности при осуществлении пересказа с использованием опорной картинки и при выполнении задания на осуществление рассказа по серии картинок, нежели чем при выполнении заданий на составление вопросов к скрытой картинке и составление рассказа на основе прочитанной и продемонстрированной сказке. Большие трудности возникли при осуществлении грамматического и лексического оформления высказывания, а также при самостоятельном оформлении своего речевого высказывания. Несколько лучше результаты по такому критерию, как смысловая адекватность и программирование.

К группе ОНР относятся дошкольники с достаточно широкой полиморфностью по уровням сформированности связной речи. Дети, относящиеся к первой группе – с достаточно благоприятной перспективой развития с точки зрения грамматического оформления высказывания, пропускали члены предложения и некоторые смысловые звенья. При этом затруднялись в согласовании глаголов с существительными вроде и числе. Могли заменить форму настоящего времени глагола прошедшей. В отношении лексического оформления высказывания допускали близкие замены по семантике осуществляя поиск нужного слова-действия. По

критерию смысловой адекватности и программированию особых трудностей у этих детей не отмечалось. Осуществляя пересказ по опорной картинке детьми допускались неточности смыслового характера, но они не искажали смысл происходящего. Относительно критерия по умению составлять вопросы к скрытой картинке, у детей данный параметр сформирован. Это возможно связано тем, что вопрос является важным и главным компонентом речевого общения и является предпосылкой для формирования монологической речи через использование диалогической.

У дошкольников второй группы, относящиеся к группе с менее благоприятной перспективой развития, выявлены те же самые сложности, однако затруднения имеют более выраженный характер. У этих детей отмечаются такие особенности как: далекие вербальные парафазии (щенок болит нос), бедность словаря глаголов и существительных. Речь этой группы дошкольников изобилует грубыми аграмматизмами, которые выражаются в несогласованности слов в роде, числе и падеже («еж шла», «дети смотрят, а дорога»). Они ошибочно использовали предлоги, могли повторять смысловые эпизоды и пропускали существенные части текста, а также искажали его смысл, нарушая связи между предложениями в процессе собственного высказывания. При ответе на уточняющие вопросы логопеда, им требовалась большая помощь в форме объяснений, но и тогда задание не всегда выполнялось верно.

Деление дошкольников на вышеуказанные группы необходимо для определения содержания логопедической работы на этапе формирующего эксперимента.

По итогам анализа литературных источников и полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента нами определены направления коррекционно-логопедической работы, а также определены задачи, являющиеся дифференцированными для двух групп дошкольников с ОНР с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой развития

связной монологической речи, из чего вытекал объем информации и характер оказываемой помощи дошкольникам.

Для развития связной монологической речи нами было разработано содержание коррекционно-логопедической работы по развитию связной монологической речи у дошкольников 5–6 лет с ОНР II-III уровней является результативным. Были определены основные задачи, которые предусматривали дифференциацию для двух групп дошкольников с ОНР, а именно для детей с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой сформированности связной монологической речи. Учитывался объем и характер подачи информации, а также объем логопедической помощи дошкольникам. Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников 5 – 6 лет с ОНР II-III уровней предусматривало уточнение, активизацию словаря; формирование грамматического и лексического оформления высказывания; программирование, а также возможности самостоятельного высказывания и создания сюжетной линии сказки.

Нами, с целью подготовки дошкольников с ОНР II-III уровней к развитию связной монологической речи, проводились занятия, которые имели определенную последовательность. Подготовительное занятие – прочтение и демонстрация сказки; следующее занятие - составление вопросов к скрытой картинке, на которой изображен герой продемонстрированной ребенку сказки; затем - занятие, направленное на составление рассказа по серии сюжетных картинок. Вся логопедическая работа строилась специалистом в рамках коррекционного курса «Развитие речи».

Полученные на этапе контрольного эксперимента результаты показали положительную динамику уровня сформированности связной монологической речи у дошкольников с ОНР. Однако динамика в ЭГ являлась более выраженной, нежели в КГ, что свидетельствует об эффективности разработанного содержания коррекционно-логопедической работы.

Таким образом, полученные количественные и качественные результаты до и после формирующего эксперимента подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что эффективность содержания логопедической работы по развитию связной монологической речи будет повышена, при условии использования в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II-III уровня народных сказок, которая нашла свое подтверждение.



## Библиография

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений – 3 – е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «академия», 2000. – 400 с.
2. Ахунджанова С. Формирование диалогической речи дошкольников в продуктивных видах деятельности / Дошкольное воспитание, 1983. № 6. – 126 с.
3. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г. театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе. – М.: Каро, 2007. С. 6 – 43.
4. Белякова О.С., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
5. Бородч А.М. Методика развития речи детей. Курс лекций для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». – М.: Просвещение, 1974. – 288 с
6. Вершинина О.М. Совместная работа логопеда и воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения / О.М. Вершинина. – М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 336 с.
7. Веселовская Л.В. Обучение рассказу дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед в детском саду, 2005, № 4. – С. 11 – 18.
8. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
9. Власенко И.Т. Проблемы логопедии и принципы анализа речевых и неречевых процессов у детей с недоразвитием речи // Дефектология: научно-методический журнал / под ред. В.И. Лубовского. – 1988. № 4. – С. 3 – 11.
10. Волкова Л.С. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховскоой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. ВЛАДОС, 2006. – 703 с

11. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системными нарушениями речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 231 с.
12. Выготский Л.С. Избранные сочинения: в 6-ти томах. – Т. 3. Проблема развития психики / Под ред. А.М. Матюшина. – М.: педагог, 2000. – 368 с.
13. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
14. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб: Лань, 2003. – С. 665 – 670
15. Гальперин П.Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения / П.Я. Гальперин // Возрастная педагогическая психология. Пермь, 1974. С. 90 – 103
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб: Детство-Пресс, 2007. – 470 с.
17. Геринг М.Г. Воспитание у дошкольников правильной речи / М.Г. Геринг, М.Г. Герман. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1976. – 156 с.
18. Гвоздев А.И. Вопросы изучения детской речи. – М.: Просвещение, 1961. – 189 с.
19. Глухов В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология, 2014. С. 89 – 97.
20. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. – М.: В. Секачев, 2012. – 262 с.
21. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.

22. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2004. – 211 с.
23. Гончарова О.В. и др. театральная политра: Программа художественно-эстетического воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2010.
24. Горохова Е.А. Особенности смысловой организации текстовых сообщений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Е.А. Горохова, А.В. Мамаева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы науч. конф. – Красноярск, 2020. – С. 15 – 16
25. Грибова О.В. Технологии организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Издательство АРКТИ, 2017. – 80 с
26. Гуськова А.А. Развитие монологической речи детей 6 – 7 лет: занятия на основе сказок / А.А. Гуськова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 151 с.
27. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с
28. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Эльконин Д.Б.; ред.-сост. Д.Б. Эльконин. – 4-е изд., стур. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
29. Диагностика речевого развития дошкольников: научно-методическое пособие / Под ред. О.С. Ушаковой. – М., 1997.
30. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи. Книга для логопедов. – М.: Просвещение, 1985. – 198 с.
31. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
32. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2011. – 343 с.
33. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей. – М.: Педагог, 2004. – 248 с.

34. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у дошкольников / Н.С. Жукова. – М.: Союз, 2008. – 142 с.
35. Жукова Н.С. Формирование устной речи. – М.: Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
36. Жулина Е.В., Шамов А.Н. Внешняя речь и ее влияние на становление психики ребенка / Вестник Минского университета. 2017. № 2 (19). – С. 12.
37. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
38. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 480 с.
39. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5 – 7 лет. Пособие для логопедов / О.Б. Иншакова. – М.: Владос, 2019. – С. 22 – 24.
40. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М.: «Сов. Россия», 1973. – 219 с.
41. Корниенко М.А. Лингвофилософия Наома Хоского: от картезианской традиции к генеративной грамматике. – М.: Владос, 2018. – 215 с.
42. Короткова Л.Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации. – М.: ЦГЛ, 2006. – 144 с.
43. Курдваловская Н.В. Планирование работы логопеда с детьми 5 – 7 лет / Н.В. Курдваловская. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 128 с.
44. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004. – 72 с.
45. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 2009. – 365 с.
46. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии: учебное пособие / под ред. Р.Е. Левиной. – Репр. воспроизведение изд. М.: Альянс, 2013. – 367 с.

47. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у дошкольников / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – С. 67 – 85.
48. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
49. Леушина А.М. О своеобразии образов в речи маленьких детей / А.М. Леушина // Психология дошкольника: Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М., 2002. – 187 с.
50. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников // Хрестоматия по теории методике развития речи детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Академия, 2009. – С. 358 – 369
51. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
52. Ломакина О.С. Значение театрализованной деятельности в коррекции речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.С. Ломакина, Е.В. Жулина // Проблемы современной науки и образования. – 2016. - № 40(82). – С. 94 – 97.
53. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Ю.А. Серебрякова, Н.С. Муроходжаева // Известия института педагогики и психологии. – Москва, 2020. - № 3. – С. 47 – 52.
54. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2019. – 336 с.
55. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.
56. Львов М.Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
57. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениям речи / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1961. – 59 - 70]

58. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
59. Махнева М.Д. театрализованные занятия в детском саду: Пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – С. 9 – 16, С. 76 – 121.
60. Микляева Ю.В. Активизация работы с родителями детей с общим недоразвитием речи / Ю.В. Микляева // Дефектология. – Москва. – 2001. - № 4. – С. 54 – 59.
61. Михачева М.Д. театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: Сфера, 2001. – 128 с.
62. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи / О.А. Нечаева. – Улан-Уде: Бурятское кн. изд-во, 1974. – 94 с.
63. Нищева Н.В. Развивающие сказки / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 139 с.
64. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников. – М.: Владос, 2004. – 244 с.
65. Парамонова Л.Г. Воспитание связной речи у детей: методическое пособие / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 176 с.
66. Парфенова Е.В. Развитие речи детей с общим недоразвитием речи в театрализованной деятельности / Е.В. Парфенова. – М.: Творческий Центр Сфера, 2013. – 64 с.
67. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.
68. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2011. – 705 с.
69. Сазанова Е.О. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.О. Созонова. – М.: 2002. – 190 с.

70. Серебрякова Н.В. Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией: методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 224 с.
71. Сечко Роль театрализованной игры в развитии связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2017. - № 2(2). – 39 – 41 с.
72. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – М.: Классик стиль, 2003. – 400 с.
73. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
74. Стародубова Н.А. теория и методика развития речи дошкольника: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.А. Стародубова. – 5 – е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.
75. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 414 с.
76. Тихеева Н.И. Развитие речи детей / Н.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.]
77. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб.: Эксмо-детство, 2017. – 96 с.
78. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2003. – 112 с.
79. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4 – 6 лет / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2007. – 24 с
80. Троякова Н.В. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами театрализованных игр // Аллея науки: электрон. науч. журн. – 2021. – Т. 2, № 6(57). – С. 846 – 849.

81. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
82. Ушакова О.С. Развитие речи детей 4 – 7 лет // Дошкольное воспитание. 1995. № 1. – С. 59 – 66
83. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Издательство института психотерапии, 2001. – 256 с.
84. Ушакова О.С. Развитие речи детей 6 – 7 лет. Подготовительная к школе группа. – М.: Сфера, 2020. - 336 с.
85. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2004. – 288 с.
86. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17 октября 2013 г.
87. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособие для учащихся дошк. пед. училищ / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1977. – 239 с.
88. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Пособие для учащихся дошкольных педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1997. – 240 с.
89. Филимонова О.Ю. Развитие словаря дошкольника в играх / О.Ю. Филимонова. – СПб.: Издательство ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 128 с.
90. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: Воспитание и обучение. – М.: РГБ, 2004. – 128 с.
91. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. Основы дошкольной логопедии. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.
92. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошкольная)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с



93. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольника / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург: Литер, 2000. – С. 43 – 44.
94. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М.: Просвещение, 1987. – 142 с
95. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
96. Фомичева М.Ф. Воспитание правильного звукопроизношения у дошкольников / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1971. – 212 с.
97. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 240 с.
98. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. – 320 с.
99. Чурилова Э.Г. Методика, организация театральной функциональной деятельности дошкольников, младших школьников. – М., 2001.
100. Швайко С.Н. Игры, игровые упражнения посредством формирования диалогической речи / С.Н. Швайко. – Москва, 1988. – 124 с.
101. Шевцова Е.Е. развитие речи ребенка от одного года до семи лет / Е.Е. Шевцова, Е.В. Воробьева. – М.: В. Секачев, 2006. – 96 с.
102. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
103. Fleeer M., Pramling I. Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. Springer-Verlag GmbH, 2019. 183 p. (перевод: Флиер М., Прамлиг И. Игровое обучение в раннем детстве. Образование. Springer-Verlag GmbH, 2019. 183 с.).
104. Moore D., Edwards S., Cutter-Mackenzie-Knowles A., Boyd W. PlayBased Learning in Early Childhood Education. 2014 (перевод: Мур Д., Эдвардс С., Каттер-Маккензи\_ноулз А., Бойд В. Игровое обучение в дошкольном образовании, 2014).

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение А

#### Характеристика дошкольников экспериментальной группы

Дошкольники	Возраст	Речевое нарушение	Анамнез	Год обучения в ДОУ для детей с ТНР
Ребенок 1	5	дизартрия	Первая беременность, токсикоз на протяжении всей беременности, вес 3100, задержка моторного развития	1 год обучения
Ребенок 2	6	дизартрия	Вторая беременность, токсикоз в первом триместре беременности, вес ускоренные роды на 37 неделе, задержка физического развития	2 год обучения
Ребенок 3	5	дизартрия	Первая беременность, токсикоз в третьем триместре, асфиксия	1 год обучения
Ребенок 4	5	дизартрия	Первая беременность, роды вовремя, родовая травма, масса 3200, задержка моторного развития	1 год обучения
Ребенок 5	5	дизартрия	Беременность третья, , токсикоз в третьем триместре беременности, масса 3300, кесарево сечение	1 год обучения
Ребенок 6	6	алалия моторная	Беременность вторая, токсикоз в первые три месяца беременности, угроза выкидыша, сохранение ребенка в первом триместре, стремительные роды на 37 неделе	2 год обучения
Ребенок 7	5	дизартрия	Беременность вторая, кесарево сечение из-за обвития пуповины на 40 неделе беременности	2 год обучения
Ребенок 8	5	алалия моторная	Беременность первая, токсикоз в третьем триместре беременности, пневмония, задержка моторного развития	2 год обучения
Ребенок 9	5,7	дизартрия	Ребенок первой беременности, токсикоз в 1 и 3 триместре беременности, высокое давление у матери ребенка, роды ускоренные на 38 неделе, родовая стимуляция, масса 2800, задержка моторного развития	2 год обучения (занятия с логопедом частно)

Ребенок 10	6	дизартрия	Пятая беременность, роды 41 неделя, родовая травма шейного позвонка	2 год обучения, занятия частно с логопедом
Ребенок 11	5,5	дизартрия	Пятая беременность, роды 41 неделя, родовая травма шейного позвонка	2 год обучения, занятия частно с логопедом
Ребенок 12	5	дизартрия	Третья беременность, токсикоз на протяжении всей беременности, кесарево, задержка в моторном развитии	2 год обучения, занятия частно с логопедом
Ребенок 13	6	дизартрия	Беременность третья, токсикоз во втором триместре беременности, кесарево на 40 неделе	2 год обучения
Ребенок 14	6	дизартрия	Беременность первая, токсикоз в третьем триместре, обвитие пуповиной, задержка моторного развития	2 год обучения
Ребенок 15	5	дизартрия	Вторая беременность, ускоренные роды в 38 недель, токсикоз в первом триместре	1 год обучения, занятия частно с логопедом
Ребенок 16	6	дизартрия	Первая беременность, токсикоз в первом триместре, задержка моторного развития	2 год обучения, занятия частно с логопедом
Ребенок 17	5,5	дизартрия	Третья беременность, температура при перенесенной ОРВИ в период беременности, роды вовремя	2 год обучения
Ребенок 18	6	дизартрия	Первая беременность, токсикоз во втором триместре	2 год обучения
Ребенок 19	5	дизартрия	Третья беременность, токсикоз в третий триместр беременности, асфиксия родовая, задержка моторного развития	2 год обучения
Ребенок 20	6	алалия моторная	Вторая беременность, токсикоз в первом и третьем триместре беременности, угроза выкидыша в первый триместр беременности, роды преждевременные	2 год обучения







Таблица 2. Результаты исследования 1 задания на этапе констатирующего эксперимента

Норма	Понимание	Лексика	Грамматика	Самостоятельность	Итого	В %
P.1	3	2	3	3	10	83,3
P.2	2	2	3	3	10	83,3
P.3	3	3	2	2	10	83,3
P.4	3	2	2	2	9	75
P.5	2	3	2	2	9	75
P.6	3	2	3	2	10	83,3
P.7	3	2	3	3	11	91,6
P.8	2	3	3	2	10	83,3
P.9	3	3	2	3	11	91,6
P.10	3	3	3	2	11	91,6
ОНР						
P.1	1	1	2	0	4	33,3
P.2	1	0	0	2	3	25
P.3	1	0	1	0	3	25
P.4	2	1	2	1	6	50
P.5	1	2	1	1	5	41,5
P.6	0	0	2	0	2	16,6
P.7	1	1	0	2	5	16,6
P.8	1	2	1	2	6	33,3
P.9	0	2	0	0	2	16,6
P.10	1	0	1	0	2	16,6
P.11	2	0	1	1	4	33,3
P.12	0	1	0	1	2	16,6
P.13	0	1	0	1	1	16,6
P.14	0	1	2	1	4	33,3
P.15	1	1	1	1	4	33,3
P.16	1	0	0	1	2	16,6
P.17	0	1	0	1	2	16,6
P.18	1	1	1	1	4	33,3
P.19	0	1	1	1	3	25
P.20	1	1	0	1	3	25

Таблица 3. Результаты выполнения 2 задания констатирующего этапа исследования (серия сюжетных картинок)

Норма	Понимание	Лексика	Грамматика	Самостоятельность	Итого	В %
P.1	3	2	2	3	10	83,3
P.2	2	2	3	3	10	83,3
P.3	3	3	2	2	10	83,3
P.4	3	2	2	2	10	83,3
P.5	2	3	2	2	11	91,6
P.6	3	3	3	3	12	100
P.7	3	2	3	3	11	91,6
P.8	2	3	3	2	10	83,3
P.9	3	3	3	3	12	100
P.10	3	3	2	2	10	83,3
ОНР						
P.1	1	1	1	1	4	33,3
P.2	1	1	1	2	5	41,6
P.3	1	0	1	0	2	16,6
P.4	0	1	1	1	3	25
P.5	0	0	1	1	2	41,5
P.6	1	1	1	1	4	16,6
P.7	1	1	2	2	6	50
P.8	0	0	1	1	2	50
P.9	2	2	1	1	6	16,6
P.10	1	0	1	0	2	16,6
P.11	2	0	1	1	4	33,3
P.12	0	1	0	1	3	25
P.13	1	1	0	0	2	16,6
P.14	2	1	1	2	5	41,6
P.15	1	0	0	1	2	33,3
P.16	1	0	0	1	2	33,3
P.17	0	1	0	1	2	16,6
P.18	1	1	1	1	4	33,3
P.19	0	1	1	1	3	25
P.20	1	1	0	1	3	25



Таблица 4. Результаты выполнения третьего задания этапа констатирующего эксперимента (рассказ на основе чтения и демонстрации сказки)

Норма	Понимание	Лексика	Грамматика	Самостоятельность	Итого	В %
P.1	3	2	3	3	11	91,6
P.2	2	2	3	2	9	83,3
P.3	3	3	2	3	11	91,5
P.4	3	3	3	3	12	100
P.5	2	3	2	3	10	83,3
P.6	2	2	3	3	10	83,3
P.7	2	2	3	3	10	83,3
P.8	2	3	3	3	11	91,6
P.9	2	3	3	3	11	91,6
P.10	3	3	2	2	10	83,3
ОНР						
P.1	1	2	2	2	7	58,3
P.2	1	1	2	2	6	50
P.3	1	1	1	1	4	33,3
P.4	1	1	1	1	4	33,3
P.5	1	2	1	1	5	41,6
P.6	1	1	1	1	4	33,3
P.7	1	1	1	2	5	41,6
P.8	1	2	1	1	5	41,6
P.9	1	1	1	2	5	41,6
P.10	1	0	1	0	5	41,6
P.11	2	0	1	1	5	41,6
P.12	1	1	1	2	5	41,6
P.13	1	1	0	1	3	25
P.14	0	1	1	1	3	25
P.15	1	0	0	1	2	33,3
P.16	1	0	0	1	2	33,3
P.17	0	1	0	1	2	16,6
P.18	2	2	2	1	7	58,3
P.19	1	1	1	1	4	33,3
P.20	2	1	2	2	7	58,3

Таблица 5. Результаты выполнения 4 задания этапа констатирующего эксперимента (вопросы к скрытой картинке)

Норма	Понимание	Лексика	Грамматика	Самостоятельность	Итого	В %
P.1	3	2	3	2	10	83,3
P.2	2	2	3	2	9	75
P.3	2	2	2	2	8	66,6
P.4	3	3	2	3	11	91,6
P.5	2	2	2	3	10	83,3
P.6	3	2	2	22	10	83,3
P.7	2	2	3	2	10	83,3
P.8	3	3	3	3	12	100
P.9	2	2	2	3	11	91,6
P.10	3	3	3	3	12	100
ОНР						
P.1	1	1	1	0	4	33,3
P.2	2	0	2	1	5	41,6
P.3	1	2	2	2	7	58,3
P.4	0	1	1	1	3	25
P.5	2	2	1	0	5	41,6
P.6	1	2	2	1	6	50
P.7	2	2	0	1	5	41,6
P.8	1	1	0	1	3	25
P.9	2	1	1	2	6	50
P.10	2	0	1	2	5	41,6
P.11	0	1	0	1	2	16,6
P.12	2	2	2	2	8	66,6
P.13	0	0	1	1	2	16,6
P.14	2	2	1	0	5	41,6
P.15	1	1	1	1	4	33,3
P.16	2	2	1	0	5	41,6
P.17	1	1	0	0	2	16,6
P.18	2	2	2	2	8	66,6
P.19	1	1	1	1	4	33,3
P.20	2	1	1	1	5	41,6

## Календарно-тематическое планирование занятий по развитию связной монологической речи с использованием народных сказок

(февраль – июнь 2023)

Группа 1 – условно благоприятная перспектива развития

Группа 2 – менее благоприятная перспектива развития

Дата	Лексическая тема	Словарь	Грамматический строй	Связная речь	Возможности программирования и смысловая адекватность	Народная сказка
Февраль (3-4 неделя)	Зимние забавы	1. Сущ.: старик, сани, дорога, прорубь, рыба, изба, хвост. Прил.: снежный, рыжий, серый. Глаголы: видеть, помчался. 2. Сущ.: зима, сани, дорога, лиса, изба, мука, тесто, баба, дед, снег. Прил.: больной, хитрый, зимний. Глаголы: смотреть, бежать, ловить,	1.1.Использование сущ. в форме И. п., В.п.,Р. п. ед. числа. 2.Употребление простых и непродуктивных предлогов (на, под, в, за, с, к, без, для, об). 3. Подбор глаголов, образованных от сущ. с суфф. -ить, -еть, -ать, -ять к существительному. II.1.Использование сущ. ед. числа И.п. и В.п.	I.1.Учить составлять развернутые предложения с предлогами II.1. Развивать умение строить простое предложение из 2 – 3 слов (сущ. и глаг.)	I.1.Развивать умение осуществлять речевой замысел во внешней речи. 2.развивать умение выделять главную мысль с учетом следования сюжетной линии в адекватной последовательности II. 1. Развивать умение конструировать высказывание (простые слова и словосочетания) 2. Учить выделять главное	Сказка «Волк и лиса»

		бить	2. Использование в речи простых и производных предлогов (на, под, за, с, к, до, об, для, без).			
Март (неделя 1-2)	Женский день	1.Сущ.: волк, козлята, голос, замок, кузнец, дверь, молоко.\Прил.: серый, грубый, страшный. Глаголы: стучать, закрывать, ковать. II. Сущ.: коза, волк, дом, лес, стук, мама, голос, песня. Прил.: добрый, тонкий, злой, маленький, грустный. Глаголы: говорить, петь, слушать, убежать	I.1. Использование предлогов в словосочетаниях и полных предложениях. 2.Образование сущ. в ед. ч. и продуктивных формах мн. ч. (козленок – козлята) II.1. Учить подбирать глаголы от сущ. с суффиксами -ить, -еть, -ать, -ятя к существительному. 2. Использовать в речи предлоги в словосочетаниях	I.1.Совершенствовать умение составлять предложения с предлогами II.1. Формировать умение составлять простое предложение из 2 – 3 слов	I.1. Реализация речевого замысла во внешней речи – словосочетания. 2. Закреплять умение выделять находить главную мысль и следовать сюжетной линии в логической последовательности. II. 1. Совершенствовать умение планировать высказывание (слова и словосочетания простые по содержанию). 2. Развивать умение выделять главное	Сказка «Волк и семеро козлят»
Март (неделя 3-4)	Идем в гости	I.Сущ.: камыши, журавль, приглашение, язычок, куманек, пир, клюв, кувшин. Прил.: званый, дорогой, приятный, Глаголы: зайти, пришел, наварила,	1. Использование предлогов в словосочетаниях и полных предложениях. 2.Образование сущ. в ед. ч. и продуктивных формах мн. ч. (козленок – козлята) II. 1. Учить подбирать	I.1.Совершенствовать умение составлять предложения с предлогами II.1. Формировать умение составлять простое предложение из 2 – 3 слов	I.1. Реализация речевого замысла во внешней речи – словосочетания. 2. Закреплять умение выделять находить главную мысль и следовать сюжетной линии в логической последовательности.	Сказка «Лиса и Журавль»

		<p>потчевать, слизывать, съела, дремала, кушай, понюхает, стряпать, потчевать, выставил.</p> <p>II Сущ.: лиса, гости, пир, тарелочка, клюв, каша, стол, масло.</p> <p>Прил.: вкусный, дорогой.</p> <p>Глаголы: прибежала, лизать, съела, приходит, рассердился.</p>	<p>глаголы от сущ. с суффиксами -ить, -еть, -ать, -я к существительному.</p> <p>2. Использовать в речи предлоги в словосочетаниях</p>		<p>II.1. Совершенствовать умение планировать высказывание (слова и словосочетания простые по содержанию).</p> <p>2. Развивать умение выделять главное</p>	
	<p>I.1. Сущ.: медведи, комнаты, чашки, похлебка, ложка, чашечка. колени, горница, кровати.</p> <p>Прил.: большая, маленькая, средняя, синенькая, красненькая, сломанный,</p> <p>Глаголы: засмеялась, проломился, легла, заревел, зарычала, запищал, выхлебал, сдвинул, ложился,</p>					Сказка «Три медведя»

<p>запищал, завизжал, укусить, выскочила. П.1.Сущ.: медвежонок, комнаты, девочка, чашки, стул, ложка, чашечка. голени, кровати, кровать, окно Прил.: большая, большой, маленькая, средняя, синенькая, красненькая, сломанный/ Глаголы: лежала, сесть, упала, засмеялась, легла, заревел, сидел, сдвинул, ложился, спит, увидел, держи, укусить,</p>					
---	--	--	--	--	--

	убежала.					
Апрель (неделя 1-2)	Прогулка	<p>I.Сущ.: рукавичка, лошадь, лисичка, кабан, медведь, сучья. Прил.: огромная, шерстяная, серая, Глаголы: согреться, поехал, греться, влезла, подбежал, влезть, затрещали.</p> <p>II.Сущ.: мышка, собачка, лягушка, зайчик, медведь, Прил.: серый, шерстяная, теплая. Глаголы: залезла, говорить, бежать, реветь, вылезать.</p>	<p>I.1. Образование форм единственного и множественного числа существительных. 2. употребление суффиксов форм сущ. (-ик,-к, -чик,- чк). 3. Образование качественных (очень тесная, очень маленький) и относительных (шерстяная, вкусная) прилагательных. II. 1. Учить называть части предмета. 2.Образование качественных прилагательных. 3.Выполнять упражнения по подбору глаголов, образованных от сущ. с суффиксами – ить, -еть, -ать, - ять к существительному</p>	<p>I.1.Закреплять умение использовать в речи простые предложения с предлогами. II.Развивать навык конструирования простых предложений с предлогами.</p>	<p>I.1. Учить строить логико-смысловые модели предложений. 2. Формировать образ героя сказки и его характеристики. 3. Учить не повторять однотипные конструкции. II. 1. Создание предпосылок для формирования образа героя. 2. Развитие логико-смысловых моделей словосочетаний без повторов глаголов.</p>	Сказка «Рукавичка»
Апрель (неделя 3 – 4)	Дикие животные	<p>I.Сущ.: теремок, лисичка, зайчик, мышка, волчок, песни, Прил.: косолапый, тяжелый, бурый,</p>	<p>I.1. Согласование существительных с числительными в роде, числе, падеже. 2. Образование относительных</p>	<p>I.1. Развивать навыки составления распространенных предложений. II. 1. Продолжать учить составлять рассказ из 2 – 3</p>	<p>I.1. Расширять представления о значимости очередности высказываний. 2. Закреплять умение слушать собеседника.</p>	Сказка «Теремок»

		рыжая. серый. Глаголы: увидеть, вошла, прыгнула, забраться, заревел, прибежать, поют, живут, влезть, развалился, затрещал, раздавить. II.Сущ.: мышка, лягушка, зайчик, лисичка, Прил.: косолапый, тяжелый. Глаголы: спрашивать, прискакала, постучать, прибежать, жить, влезть, строить.	прилагательных (признак – косолапый, большой) и качественных (какой?). II.1. Образование форм единственного и множественного числа глаголов. 2. Образование качественных прилагательных. 3. Продолжать учить употреблять продуктивные формы существительных с суффиксами.	простых предложений	3. Учить спонтанно высказываться, преодолевая основную суть в речи. II.1. Научить выдерживать логику высказываний. 2. Развивать навыки конструирования предложений, при осуществлении повторов одних и тех же сущ. в сочетании с прилагательными в разных предложениях.	
Май (неделя 1 – 2)	Дружба	I.Сущ.: девочка, слон, щенок, друг, бабочка, крокодил. Глаголы: дружить, вспорхнула, бросился, испугался, нырнул, съесть, Прил.: самый, большой, лохматый, пестрая, сильный, опасный, злой.	I.1. Согласование существительных с числительными в роде, числе, падеже. 2. Образование относительных прилагательных (признак – косолапый, большой) и качественных (какой?). II.1. Образование форм единственного и множественного числа	I. 1. Развивать навыки составления распространенных предложений. II.1. Продолжать учить составлять рассказ из 2 – 3 простых предложений	I.1. Расширять представления о значимости очередности высказываний. 2. Закреплять умение слушать собеседника. 3. Учить спонтанно высказываться, преодолевая основную суть в речи. II.1. Научить выдерживать логику высказываний. 2. Развивать навыки	Сказка «Самый большой друг» (С. Прокофьева)



		<p>II.Сущ.: дом, река, зубы, девочка, слон, зайчонок, лес</p> <p>Глаголы: вернешься, спрятался, схватил, закричала, убежал, прячется, видеть.</p> <p>Прил.: злой, глубокая, ужасный, большой, лохматый, маленькая.</p>	<p>глаголов.</p> <p>2. Образование качественных прилагательных.</p> <p>3. Продолжать учить употреблять продуктивные формы существительных с суффиксами.</p>		<p>конструирования предложений, при осуществлении повторов одних и тех же сущ. в сочетании с прилагательными в разных предложениях.</p>	
<p>Май (неделя 3 – 4)</p>	<p>Лесные дары</p>	<p>I.1. Сущ.: звери, зайчонок, волк, лисенок, грибы, клюква, болото, шишки, таблетки.</p> <p>Прил. сильный, несчастный</p> <p>Глаголы: трогать, побежал, промахнулся, чихать, сушить,</p> <p>II.1. Сущ.: лес, волк, бельчонок, шишки, колючки.</p> <p>Глаголы: собирать, получать, чихать, злиться, купаться, кидать, дразнить.</p> <p>Прил.: зеленый, большой.</p>	<p>I.1. Образование притяжательных прилагательных: Чей? Чья? Чьи? Чье?</p> <p>2. Согласование прилагательных с существительными.</p> <p>3. Выполнение упражнений с существительными при подборе глаголов-действий.</p> <p>II.1. Употребление имен существительных в косвенных падежах.</p> <p>2. Образование существительных с уменьшительно-ласкательными</p>	<p>I.1. Развивать умение строить развернутые предложения, простые с однородными членами.</p> <p>2.Продолжать обучать связному высказыванию.</p> <p>3. Работать над использованием выразительных средств.</p> <p>II.1. Продолжать обучать составлению рассказа с наращиванием количества предложений.</p> <p>2. Работать над использованием речевых выразительных средств.</p>	<p>I.1. Образовывать связь между предложениями.</p> <p>2. Научить образовывать эмоциональную окраску последовательности событийного ряда.</p> <p>II. 1. Образовывать связь между предложениями.</p> <p>2. Научить образовывать эмоциональную окраску последовательности событийного ряда.</p>	<p>Сказка «Жадный волк»</p>

			суффиксами. 3. Учить изменять глаголы по времени с продуктивной приставкой (-пере, -про, -с, -от, -на).			
Июнь (неделя 1 – 2)	Дары огорода	<p>I. 1. Сущ.: репка, дед, бабка, земля, внучка, собачка, кошка, мышка. Прил.: большая, пребольшая, Глаголы: посадил, выросла, тащить, тянет, вытянуть, позвал, потянуть, крикнула, вытащили.</p> <p>II.1. Сущ.: репка, дед, бабка, собачка, кошка, мышка. Прил.: большая, пребольшая, Глаголы: посадил, выросла, тянет, вытянуть, позвал, потянуть, вытащили.</p>	<p>I.1. активизировать глаголы в речи и согласовать их с существительными в числе. 2. Продолжать работу над образованием приставочных глаголов. II.1. Учить согласовывать существительные в роде, числе и падеже. 2. Учить образовывать формы единственного и множественного числа имен существительных. 3. Учить образовывать прилагательные.</p>	<p>I.1.Продолжать обучать связному высказыванию. 2.Формировать сказку из предложений с дополнениями и сравнениями. II.1. Совершенствовать умение составлять рассказ из 2 – 3 простых предложений. 2.Продолжать работу над использованием в речи выразительных средств.</p>	<p>I.1. продолжать развивать умения отражать логическую и эмоциональную последовательность событий в сказке, соблюдать взаимосвязь его отдельных частей. 2.Дать представление о возможности использования других речевых моделей. II.1. Обучать программированию предложений и объединять их через сюжет сказки. 2. Развивать умение слышать собеседника. 3. Учить преодолевать запутанность и спонтанность высказываний.</p>	Сказка «Репка»