

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Бехер Елена Валерьевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством комментированного рисования

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) магистерской программы: Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой:

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

«10» 11 2025г. 

Руководитель магистерской программы:

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

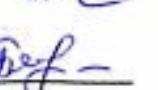
«10» ноябрь 2025г. 

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Проглядова Г.А.,

«10» ноябрь 2025г. 

Обучающийся: Бехер Е.В.

«10» ноябрь 2025г. 

Дата защиты:

«10» декабрь 2025г.

Оценка _____

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА.....	7
1.1. Понятие связной речи и особенности ее развития в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности развития монологической речи у детей с общим недоразвитием речи.....	12
1.3. Обзор средств по развитию монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	18
1.4. Комментированное рисование как средство развития монологической речи дошкольников.	28
Выводы по главе I.....	30
ГЛАВА II. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММЕНТИРОВАННОГО РИСОВАНИЯ».....	32
2.1. Паспорт и план реализации проекта. Предпроектный этап.	32
2.2. Диагностический этап.	37
2.3. Разработческий этап.	51
2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап.	65
Выводы по главе II	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	84
ПРИЛОЖЕНИЯ	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает необходимость формирования речевых компетенций ребенка, обеспечивающих успешную социализацию и подготовку к обучению в школе. Развитие связной монологической речи является ключевым элементом подготовки ребенка к овладению письменной речью и формированию учебных навыков.

В соответствии с федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (ФАОП ДО), формирование связной речи является ведущим направлением работы в рамках образовательной области «Речевое развитие» с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (п. 32.3.4.). По данным отечественных исследователей, в возрасте 5-6 лет у этой категории дошкольников преобладает III уровень общего недоразвития речи, при котором именно монологическая речь характеризуется качественным своеобразием.

В аспекте ФАОП ДО, рекомендовано содержание коррекционной образовательной деятельности по формированию монологической речи реализовывать с использованием приемов комментированного рисования и обучения рассказыванию, развивать умение планировать этапы, передавать содержание и последовательность действий в различных видах деятельности.

Рисование, как средство развития связной речи, используется в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с нормой развития (Н.В. Микляева, Т.Г. Рамзаева, Львов М.Р. и др.) и с речевой патологией (В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, С. А. Миронова, М.Ф. Фомичева и др.), а также иными отклонениями в развитии (Л.А. Новоселов и др.). Однако, анализ теории и практики логопедической науки позволил выявить противоречие между разнообразием существующих подходов к развитию монологической речи посредством рисования и недостаточной разработанностью программных и методических материалов, раскрывающих содержание работы

с использованием комментированного рисования, с учетом возраста и уровня речевого развития дошкольников.

Проектная идея. Разработать программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы с применением метода комментированного рисования, использование которого будет способствовать положительной динамике в развитии монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект проектирования: процесс развития монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет проектирования: содержание логопедической работы по развитию монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель проектирования: разработка и апробация программно-методического и дидактического обеспечения по развитию монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством комментированного рисования.

Задачи проектирования:

1. Определить современное состояние проблемы в научной и педагогической литературе.

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

3. Разработать и апробировать программно-методическое и дидактическое обеспечение по развитию монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством комментированного рисования на логопедических занятиях.

4. Определить результативность использования разработанного программно-методического и дидактического обеспечения в логопедической работе по развитию монологической речи у детей-участников проекта.

Теоретико-методологической основой проектирования стали:

- положения деятельностиного подхода А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, согласно которым формирование речевых навыков возможно лишь в процессе практической деятельности, сопровождающейся активными действиями и вовлеченностью самих детей;
- положения о единстве процессов мышления и речи Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, рассматривавших внутренние процессы мышления как форму внешней речи, демонстрируя их неразрывную связь;
- положения о формировании развернутого речевого высказывания А.Р. Лuria, раскрывающие сложность и многоуровневость этого процесса и демонстрирующие интеграцию психологической, лингвистической и неврологической составляющих в понимании механизма речи;
- научные взгляды относительно проявлений, механизмов возникновения и структуры нарушений речи при общем ее недоразвитии (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и др.).

Методы проектирования:

1. Теоретические: анализ научной и методической литературы, нормативной документации по проблеме исследования.
2. Эмпирические: изучение медицинской и педагогической документации, наблюдение, беседа, диагностическое исследование; методы обработки данных - количественный и качественный анализ и сравнение полученных результатов.

Экспериментальная база проектирования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 303» города Красноярска. В экспериментальной работе принимало участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), имеющих тяжелые нарушения речи.

Структура выпускной квалификационной работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

Во введении выделена проблема и проектная идея, обозначены объект и предмет проектного исследования, сформулированы его цель и задачи, представлена методология и этапы исследования.

В первой главе представлен анализ научной литературы по проблеме проектного исследования. Во второй главе предъявлено описание проекта «Развитие монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредствомcommentированного рисования» в соответствии с этапами: предпроектным, диагностическим, разработческим, этапом апробации и результативно-оценочным этапом.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА.

1.1. Понятие связной речи и особенности ее развития в онтогенезе.

Проблемой изучения связной речи в разное время занимались ученые и исследователи из различных областей науки – психологии, лингвистики, психолингвистики, социальной психологии, общей и специальной методики.

Связная речь, по определению Л.С. Выготского, это смысловое развернутое высказывание или цепь логически сочетающихся предложений, содержащих законченную мысль.

Особенностями развернутого речевого высказывания, выделенными А.Р. Лурия, являются, с одной стороны, включенность его в процесс живого общения и передача информации от одного лица другому, с другой – наличие в его составе цепи взаимосвязанных предложений. Эти предложения включают группы слов, состоящих из элементов синтаксиса, которые входят в систему последовательных синтагматических цепей. Высказывание отличается целостностью и замкнутой структурой [30, с.197].

В толковании О.С. Ушаковой, связной является такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значимые части, связанные между собой [52, с.54].

В связной речи, указывает Л.Г. Парамонова, проявляются богатство или бедность словарного запаса ребенка, состояние звукопроизношения и владение грамматическими нормами языка, способность правильно осмыслить явления окружающей жизни и логично и последовательно рассказать о них [40, с. 3].

Первым о существовании различных видов связной речи, ориентированных на разные цели высказывания и разные условия общения, указал Вильгельм фон Гумбольдт. Впоследствии они были обозначены понятиями «диалогическая» и «монологическая» формы речи. Эти формы

Л.П. Якубинский с позиции лингвистики назвал формами общения, связывая обусловленность той или иной формы с различными внешними обстоятельствами. Так, устная диалогическая форма общения в его трактовке – это перемежающиеся формы взаимодействия, подразумевающие сравнительно быстрый обмен репликами, когда одна реплика в высшей степени обусловлена другой, обмен происходит вне какого-нибудь предварительного обдумывания; компоненты не имеют особой заданности; в построении реплик нет никакой предумышленной связанности, и они в высшей степени кратки. Устная монологическая форма общения представляет собой длительные формы взаимодействия при общении, для которых характерен односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику; наличие заданности, предварительного обдумывания и пр. [27, с. 250-251].

В дополнение к определению диалогической речи Л.П. Якубинского, А.А. Леонтьев указывает на такие ее существенные характеристики, как ситуативность и реактивный характер, а также возможность неполноты, недосказанности за счет сокращения количества слов, воздействия интонации, тембра, мимики. Монологическая речь является относительно развернутым, в большей степени активным, произвольным и весьма организованным видом речи. На это указывает использование в монологе преимущественно речевой информации, нежели неречевых средств; необходимость наличия у говорящего внеситуативного и внеречевого содержания, намерения выразить его в речи и умения построить с учетом этого свое высказывание; планирование говорящим как каждого отдельного высказывания, так и монолога как целое [27, с. 253]. Это подчеркивает и А.Р. Лурия, указывая на то, что в устной монологической речи обязательно должны присутствовать мотив высказывания и общий замысел, составляемый говорящим, на основе которых программируется содержание и последовательность связного высказывания как целого.

В связи с этим, особое значение в процессе освоения ребенком монологической речи принадлежит процессу формирования внутренней речи. Речь – «думание», позволяющая мыслить на базе языкового материала, так охарактеризовала ее М.Ф. Фомичева [59, с. 4]. По определению А.Р. Лuria, эта речь имеет предикативный характер и представляет собой краткий план высказывания в виде нескольких пунктов, ключевых моментов по теме высказывания о предмете. Согласно его наблюдениям, у ребенка 5-7 лет преобладают краткие высказывания, являющиеся прототипом фразы, и лишь к школьному возрасту с формированием внутренней речи высказывания приобретают сложную развернутую форму. Исследования Л.С. Выготского доказали, что внутренняя речь рождается из эгоцентрической речи (впервые выделенной Ж. Пиаже), путем ее сокращения. Появление внутренней речи А.А. Леонтьев связывает с процессом социализации ребенка и сменой ведущих видов деятельности и представляет этот процесс в виде перехода из громкой речи, имеющей явную социальную направленность, в речь эгоцентрическую, которая принимает на себя функцию мышления, выполняет операции планирования и не всегда является громкой. Затем эгоцентрическая речь, которая по функции уже стала внутренней, переходит в стадию внутренней речи. Таким образом, внешняя речь является первичной, а внутренняя формируется существенно позже, поэтому ребенок, уже владеющий внешней речью в ситуации диалога, оказывается еще неспособным к развернутой монологической речи. Только после того, как происходит процесс сокращения, свертывания внешней речи и превращения ее во внутреннюю, становится доступным и обратный процесс – развертывание внутренней речи во внешнюю, т.е. в связное речевое высказывание с характерным для него стойким «смысловым единством» [27, с. 32].

Проследим путь становления устной монологической речи ребенка в онтогенезе. В раннем возрасте это движение от односложных предложений -

первых слов ребенка, которые служат выражением различных значений и заключают в себе целую мысль, к постепенному связыванию усвоенных слов между собой в возрасте до 1,5 – 2 лет, знаменующим период начала формирования фразовой речи. Появляющиеся в речи предложения сначала представляют собой фразы из двух-трех слов, которые, с увеличением активного словаря, усложняются к 3 годам. До 3 - 3,5 лет эти предложения никак не связываются между собой по смыслу. Но важным является то, что в этот период ребенок наиболее интенсивно усваивает формы речи, составляющие основной фонд связной речи - сложные предложения с союзами и разнообразные падежные формы, отражающие отношения между предметами [64, с. 47].

К 3,5 - 4 годам под влиянием возникающих новых форм общения и видов деятельности, а также резкого скачка в усвоении грамматических элементов, речь ребенка становится все более связной, он пользуется как простыми, так и сложными предложениями. В диалоге со взрослым может давать ответ, состоящий не только из одного, а из нескольких предложений, представляющих собой короткое связное сообщение.

К 5 годам у ребенка улучшается фонематическое восприятие, произношение, удлиняется и усложняется фраза, используются сложные и сложноподчиненные предложения. Ребенок сам начинает рассказывать о чем-то взрослому, строя самостоятельный рассказ, отличающийся сначала элементарностью, непоследовательностью и грамматической несовершенностью.

К старшему дошкольному возрасту ребенок в норме овладевает «операционными компонентами развернутой речи» - морфологическими, лексическими и синтаксическими формами, стиль его речи является разговорно-бытовым и содержит в себе достаточно возможностей для формирования монологической речи. Ребенок может без помощи взрослого

передать содержание небольшого рассказа, мультфильма, сказки, рассказать о событиях из своей жизни.

В случае, когда процесс формирования речи отклоняется от своего нормального течения, это приводит к более позднему и искаженному ее формированию на всех этапах и непременно отражается на звукопроизношении, лексике, грамматическом строе и связной речи. В овладении речью такие дети продвигаются медленно и своеобразно. Но независимо от формы патологии речи, имеющейся у ребенка с сохранным интеллектом, он не минует в своем развитии трех основных периодов аномального развития речи, выделенных А.Н. Гвоздевым – периода отсутствия общеупотребительных словесных средств общения, периода формирования начатков фразовой речи и периода обиходной фразовой речи с пробелами лексико-грамматического и фонетического строя [13, с.53].

Время появления первых слов у детей с нарушениями в развитии не существенно отличается от нормы, но сугубо индивидуально время появления у них фразовой речи, продолжительность использования изолированных слов, не объединенных в аморфное предложение. По мере развития интеллекта у детей появляется потребность в связных высказываниях, наступает момент, когда ребенок все же начинает связывать усвоенные слова друг с другом. Характерной чертой этих словесных комбинаций является отсутствие всякой грамматической связи между словами, хаотичность их сочетания. Слова в данном случае представляют собой «контуры» слов или фрагменты слов и используются ребенком только в одной форме, не изменяясь по падежам, числам, лицам и временам. Лишь позже некоторые слова или их фрагменты начинают употребляться в двух-трех формах [13, с. 71]. И только в процессе целенаправленной поэтапной коррекционной работы, ребенок способен перейти к связной речи сначала в диалоге, а затем в развернутом монологическом высказывании.

1.2. Особенности развития монологической речи у детей с общим недоразвитием речи.

В логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы [13, с.5]. Наруженными оказываются произношение и различение звуков, неполноценно происходит овладение системой морфем, а, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования, словарный запас отстает от нормы, страдает связная речь [55, с. 3]. Разговорная речь таких детей бедная, малословная, тесно связана с определенной ситуацией и вне этой ситуации становится непонятной. Связная монологическая речь или отсутствует, или развивается с большим трудом и характеризуется качественным своеобразием. При относительном, на первый взгляд, понимании обращенной речи, значительно отстает экспрессивная речь [5, с.7].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться и при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии, заикании – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Системные нарушения при общем недоразвитии речи обусловлены рядом причин [25]:

- слабость акусто-гностических процессов, проявляющаяся в низкой способности к восприятию речевых звуков при сохранным слухе, влекущей собой недостаточное различение акустических признаков фонем. Вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова;
- органическое поражение или недоразвитие определенных отделов центральной нервной системы;

- социальные причины - двуязычие, многоязычие, воспитание ребенка глухими взрослыми; физическая ослабленность, частые заболевания, недоношенность. В таких случаях говорится о задержке речевого развития.

Наиболее часто имеет место сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения или нарушений созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребенка [13, с.13].

Подробное изучение детей с общим недоразвитием речи выявило их крайнюю неоднородность по клиническому составу и степени проявления речевого дефекта. Е.М. Мастюкова выделяет три основные группы детей с общим недоразвитием речи в контексте клинического подхода:

- неосложнённый вариант общего недоразвития речи, при котором нет признаков, указывающих на локальное поражение центральной нервной системы (парезы, параличи, выраженные подкорковые и мозжечковые нарушения), в анамнезе нет отклонений за период беременности и родов. Первичные зоны речедвигательного анализатора сохранны. Недоразвитие речи у таких детей сопровождается небольшими неврологическими дисфункциями в виде нарушений мышечного тонуса, недостаточности тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированности кинестетического и динамического праксиса;

- осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного внутричерепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств в виде нарушения мышечного тонуса. У детей отмечается низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость и т.д.;

- стойкое и специфическое недоразвитие речи, которое носит название «моторная алалия». У детей выявляются признаки поражения или недоразвития корковых речевых зон головного мозга, зоны Брока, имеют место сложные энцефалопатические и дизонтогенетические нарушения. Поражения передних отделов речевых зон коры приводят к нарушениям связности высказывания, его синтагматической организации, а поражения задних отделов речевых зон оставляют связность высказывания относительно сохранной, но приводят к ряду различных по своей основе нарушений кодов языка, вызывая распад артикуляторного и акустического строения языка и его семантической организации. Проявляется выраженным недоразвитием всех сторон речи – фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм письменной и устной речи [21, с. 4].

В рамках психолого-педагогического подхода Р.Е. Левина определяет три уровня речевого развития детей при общем недоразвитии речи [55, с. 73].

Первый уровень характеризует «безречевых детей». В самостоятельном общении они пользуются вербальными средствами, такими как отдельные звуки и их сочетания, обрывки лепетных слов, состоящих, преимущественно, из корневой части с грубо нарушенной звукослоговой структурой, при произношении могут передавать правильно ударение, количество слогов, интонацию. Используемые сочетания звуков и слова могут одновременно обозначать как названия предметов, так и их признаки, действия с этими предметами. Словарный запас крайне беден, что вынуждает детей использовать паралингвистические средства – жесты, мимику, интонацию. Речь имеет строгую ситуативную привязанность.

Второй уровень речевого развития составляют дети с начатками общеупотребительной речи. В их речи появляются фразы из двух-четырех слов, составленных в несложные, часто грамматически искаженные конструкции. Дети используют в речи личные местоимения, союзы, некоторые

предлоги и их лепетные варианты, но нередко делают неправильный выбор, путая их по смыслу или опускают совершенно. Заметно увеличивается словарный запас по количеству употребляемых слов и объему употребления существительных, глаголов, прилагательных, некоторых числительных и наречий. Речь остается малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры – дети нарушают последовательность слов в слове, опускают или добавляют слоги, искажают их звучание. Способны давать простые ответы на вопросы взрослого, участвовать в беседе со взрослым по картинке. Связная речь не развита, попытки передать смысловые отношения сводятся к перечислению увиденных событий и предметов.

Третий уровень речевого развития преобладает у 5-6 – летних дошкольников с общим недоразвитием речи. На этом уровне у детей сформирована фразовая речь, но она наполнена различного рода ошибками, которые явно прослеживаются в разных формах монологической речи [6, с. 65]. Монологические высказывания детей недостаточно информативны, нарушена связность повествования, что обусловлено, с различных позиций исследователей, рядом причин: ограниченностью словарного запаса, недостаточностью владения грамматическими формами, несформированностью навыков планирования, неумением выразить замысел в последовательном повествовании, анализировать предмет речи, выделять основные компоненты его предметного содержания (Л.С. Волкова, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина); нарушением операций механизма речепроизводства - операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения и его лексико-синтаксического оформления и операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, несформированностью внутренней речи (В.К. Воробьева), а также недоразвитием верbalной рабочей памяти (А.Н. Веракса и др., Bron A.).

У дошкольников с III уровнем недоразвития речи заметно улучшается звукопроизношение, но они по-прежнему недостаточно дифференцируют звуки на слух.

Отмечается положительная динамика в словообразовании, при этом наблюдаются затруднения в правильном выборе производящей основы, употреблении аффиксов, вследствие чего нарушается звуко-слоговая организация слова.

Словарь близок к возрастной норме, но недостаточно развит по таким понятийным категориям, как названия деталей предметов, качественные характеристики предметов, в результате чего дети используют семантические замены.

Дети составляют простые распространенные и некоторые виды сложных предложений, как правило, с нарушенной структурой. Используют предложные конструкции. Сложные предлоги часто опускают или заменяют на простые.

Испытывая сложности с построением фраз, дети прибегают к перефразированию слов, жестам; упускают основную нить содержания, затрудняются в воспроизведении главной мысли повествования, путают или подменяют события. Наиболее частыми ошибками при построении фраз являются неверное оформление связи слов и их пропуски, ошибки в употреблении глагольных форм, повторение частей фразы и др. Страдает синтаксическая и, как следствие, смысловая организация высказываний: из-за несоответствия видовременных форм глаголов в следующих друг за другом предложениях, пропусков глаголов-предикатов и других, отсутствует связь между звеньями фразы. На границах фраз или их частей допускаются затяжные паузы, не несущие смыслового значения, что делает речь хаотичной.

Рассказывание для детей труднодоступно, часто сводится к перечислению действий персонажей. Для пересказа характерны ошибки в передаче логической цепочки эпизодов, пропуск смысловых звеньев,

персонажей, добавление повторов или дополнительных эпизодов, личных воспоминаний. Составление рассказа - описания, как правило, представляет собой перечисление отдельных предметов и их частей. В рассказе-повествовании дети нарушают связность, возвращаясь к ранее рассказанному. Творческое рассказывание зачастую подменяется пересказом знакомого детям текста, что обусловлено значительными трудностями, которые они испытывают при определении замысла рассказа, в последовательности изложения развертывания действия.

Активная речь для таких детей может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т.п. Вне специального внимания к речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи [7, с. 237].

Выделена также категория детей с более легкой формой общего недоразвития речи, которую Т.В. Филичева определяет как IV уровень речевого развития [56, с. 84]. У этих детей выявляются незначительные отклонения во всех аспектах речи, которые становятся заметны только при тщательном обследовании и выполнении специальных заданий. Характерны недостатки, связанные с фонетической и фонематической сторонами речи, которые проявляются в недостаточной дифференциации некоторых звуков, нарушениях слоговой структуры в различных вариантах, среди которых преобладают эллизии и прафразии.

Также отмечаются некоторые проблемы с семантическим аспектом речи. Имея достаточный объем предметного словаря, дошкольники смешивают родовые и видовые понятия, используют обобщённые или приближённые обозначения при описании свойств и действий объектов, заменяют слова, сходные по ситуации; испытывают серьёзные трудности в словообразовании.

Уровень грамматического строя речи у этих детей неоднороден – у одной части он приближен к возрастной норме, у другой затруднения в употреблении грамматических конструкций имеют устойчивый характер.

Связная речь детей с общим недоразвитием речи IV уровня отличается своеобразием. При составлении рассказов по заданному сюжету, картинкам или сериям изображений наблюдаются нарушение последовательности изложения, чрезмерное внимание к деталям второстепенного плана, упущение ключевых моментов сюжета и повторы некоторых фрагментов повествования. В рассказах из жизненного опыта дети используют преимущественно простые, недостаточно информативные предложения. Сохраняются сложности с планированием собственных высказываний и подбором языковых средств для выражения мыслей. В самостоятельном рассказывании, требующем активизации творческого потенциала, дети создают короткие и бедные по содержанию тексты, не отражающие важные детали описываемой ситуации.

Т.В. Филичева, Г.В. Чиркина обращают внимание на то, что в практике редко встречаются четко выраженные уровни речевого недоразвития, чаще всего это переходные состояния, в которых сочетаются проявления более продвинутого уровня и еще не изжитые нарушения, характерные для предыдущего [57, с. 6].

1.3. Обзор средств по развитию монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Обучение детей самостоятельному высказыванию - одна из основных задач коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи III уровня, решением которой является работа по освоению детьми таких форм монологической речи, как описание и повествование через обучение рассказыванию. В процессе этой работы на основе сформированных навыков использования различных типов предложений у детей вырабатывается умение связно и последовательно излагать свои мысли, передавать впечатления об

увиденном, рассказывать о событиях из окружающей жизни, в логической последовательности пересказывать содержание сюжетных картин и их серий, составлять рассказ-описание [57, с. 25].

К основным методам обучения детей связному монологическому высказыванию относят обучение пересказу, рассказыванию и устному сочинению по воображению. Каждый метод имеет свои особенности и методические приемы. Отбор приемов для детей с общим недоразвитием речи осуществляется с учетом возраста, уровня речевого развития, этапа обучения, а также трудностей, связанных с системным речевым недоразвитием детей этой группы, недостатком знаний и представлений об окружающей действительности, инертностью процессов воображения. Данные характеристики учтены в работе, представленные методы и приемы целесообразны для обучения рассказыванию старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Обучение пересказу – наиболее доступный, и, вместе с тем, значимый метод для развития монологической речи у детей. Подразумевает становление таких речевых умений, как репродукция, комбинирование, конструирование. Значение пересказа важно в аспекте развития логичности речи.

Организуют разные виды пересказа: подробный пересказ предполагает полное и последовательное изложение сюжета, выборочный - отделение более узкой темы от текста и его передачу, творческий пересказ наряду с передачей готового текста подразумевает придумывание продолжения, добавление эпизодов, основан на использовании жизненных впечатлений и выражении личного отношения к теме [11, с. 65].

Т.В. Филичева указывает на важность поэтапности при организации пересказа, имея в виду обязательное соблюдение этапов создания мотивации, прослушивания рассказа и детального разбора его содержания и последовательности событий с помощью вопросов, и собственно пересказа детьми.

Для формирования устойчивого и активного внимания к процессу пересказа и навыков планирования развернутых высказываний используются такие приемы, как пересказ по цепочке; подбор детьми картинок, соответствующих эпизодам, о которых идет речь в пересказе другого ребенка; использование диафильмов; драматизация фрагментов или целого текста – пересказ по ролям, заранее распределенным между детьми.

Для облегчения установления хронологии и взаимосвязанности главных смысловых элементов рассказа применяются вспомогательные приемы:

- использование наводящих вопросов, подсказывающих последовательность действий, уместность использования образных выражений;
- использование предваряющего плана в виде вопросов логопеда или опорных предметных картинок, составленных предварительно в нужной последовательности при разборе текста и деления его на части с опорой на картинки;
- дополнение ребенком пересказываемого логопедом текста пропущенными словами или предложениями;
- использование сюжетных картинок или рисунков детей, иллюстрирующих фрагменты событий текста;
- иллюстрирование эпизодов рассказа по ходу пересказа с помощью расположения изображений персонажей и значимых предметов на фланелеграфе или магнитной доске;
- моделирования сюжета с помощью условной наглядной схемы, путем размещения в блоках-квадратах силуэтных изображений персонажей и значимых объектов, соответствующих каждому последовательно идущему эпизоду.

В работе над пересказом эффективен метод мнемотехники, описанный Т.Б. Полянской [41], в основе которого лежит работа с мнемотаблицами – схемами, в которые заложена определенная информация, облегчающая

процесс выстраивания логической последовательности событий текста. Работа строится с соблюдением трех этапов: рассматривание таблицы, перекодирование информации - устный перевод из символов в образы предметов и объектов, и их действий в порядке следования событий, пересказ с опорой на символы.

Обучение детей созданию текстов занимает важное место в содержании коррекционной работы по развитию монологической речи. В работе над разными видами монолога используются такие методы, как рассказывание по серии сюжетных картинок, рассказывание по картине, рассказывание об игрушках, предметах, рассказывание из опыта, творческое рассказывание.

Ключевые моменты в обучении рассказыванию выделены Коноваленко В.В. и Коноваленко С.В. Среди них применение вариативности ответов детей с целью выбора наиболее удачных вариантов, объединение нескольких выбранных предложений в связное последовательное высказывание; использование вспомогательных средств в виде серии сюжетных картинок, предметных картинок, зрительных сигналов, пиктограмм, схем; оказание логопедом помощи с постепенным свертыванием ее по мере развития монологической речи - от образца высказывания с обязательным его анализом, к подсказке опорного слова или словосочетания [17].

Занятия строятся с учетом содержания и задач периодов обучения. Так, с детьми старшей группы обучение рассказыванию проводится во втором периоде в форме составления коротких рассказов по картине, серии картин, рассказов-описаний, в третьем периоде обучение направлено на развитие и усложнение навыка передачи в речи последовательности событий, закрепление навыка составления рассказов по картине и серии картин с элементами усложнения (дополнительные эпизоды, изменение начала, конца рассказа и т.п.).

Е.А. Флерина благодатным материалом для сюжетного рассказывания дошкольников называет картинку. Картина организует детское внимание,

толкает мысль, оживляет опыт в воспоминании ребенка, легко и свободно вовлекает ребенка в рассказывание [58, с. 68].

Наиболее простым и доступным для детей является рассказывание по серии сюжетных картинок. Они выполняют роль наглядного материала, помогающего установить очередность событий, причинно-следственные связи, выделить основное в сюжете. Составлению рассказа по серии сюжетных картинок должна предшествовать подготовительная работа. Она заключается в совместном с детьми детальном анализе содержания каждой картинки-эпизода. Логопед задает вопросы детям, с помощью которых выделяет основные моменты, концентрирует внимание детей на мимике и жестах героев, помогающих уловить последовательность изображенных действий.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева описывают разнообразные приемы в работе с сюжетными картинками. Данные приемы можно условно разделить на две группы в зависимости от степени участия и самостоятельности детей:

1. Дети участвуют в составлении рассказа совместно с логопедом: подбирают картинки-эпизоды по ходу чтения рассказа логопеда; подбирают предметные картинки к серии сюжетных картинок; поочередно продолжают по своим картинкам рассказ логопеда, начатый с первой картинки.

2. Дети сами составляют рассказ на основе проведенной работы с картинками: выстраивают разрозненную серию картинок-эпизодов в нужной последовательности; подбирают к первой картинке из серии последующие и устанавливают их логическую последовательность; раскладывают серии картинок в соответствии с планом рассказа, предложенным логопедом; выбирают 2-3 картинки из серии и раскладывают в такой очередности, чтобы по ним можно было составить связный рассказ; раскладывают серию картинок в нужной последовательности, переворачивают и передают содержание по памяти; составляют рассказ по серии картинок, а затем задают друг другу

вопросы по содержанию; придумывают диалоги и реплики героев к картинкам-эпизодам, соблюдая последовательность событий; передают содержание составленного рассказа в форме драматизации.

Динамичные картины используются для составления повествовательных рассказов об изображенных событиях. В основе этой работы лежит выделение основной идеи и выражение временной связи.

Методика обучения составлению рассказа по картине подробно описана Т.В. Филичевой, Г.В. Чиркиной [57, с. 105]. Работа с картиной предусматривает предварительный анализ – сначала дети рассматривают картину, затем логопед уточняет понимание отдельных слов, после чего задает вопросы на понимание содержания картинки. Затем дети составляют рассказ, опираясь на устный или графический план, заданный логопедом. Внимание детей обращается на важность передачи, прежде всего, главных событий в логической последовательности.

Рассказывание о различных игрушках и предметах представляет собой монолог-описание. Основная его задача состоит в создании словесного образа объекта, признаки и свойства которого раскрываются в определенной последовательности. Описание проводится на материале реальных игрушек, различных предметов и статичных картинок. М.М. Конина отдавала предпочтение картинке перед игрушкой, объясняя это тем, что ребёнку свойственно играть и игрушка вызывает моторную активность.

Детям предлагается рассмотреть предмет или его изображение и выделить основные качества, определить назначение. Порядок применения различных приемов обуславливается степенью освоения детьми навыком составления описательных рассказов. Сначала проводится описание предмета по вопросам педагога. Если ребенок испытывает затруднения при ответах, используется прием дополнения предложения, начатого педагогом с последующим повторением всей фразы. Затем следует прием составления описания с опорой на графический или устный предваряющий план.

В.П. Глухов предлагает план-схему, позволяющую детям усвоить последовательную модель изложения на основе формирования представлений об основных структурных частях описательного текста. Вначале определяют и называют объект описания, затем выделяют и перечисляют отличительные признаки предмета, в завершении указывают на принадлежность предмета к категориальной группе, его назначение, пользу, которую приносит. Учитывая возможные особенности предмета, в схему могут вводиться дополнительные элементы: материал, из которого изготовлен предмет, перечисление его частей и деталей [9, с. 61]. Если ребенок испытывает трудности в усвоении плана-схемы, используется прием параллельного описания логопедом и ребенком двух идентичных предметов, имеющих некоторые отличия, к примеру, в цвете деталей. Педагог составляет описание своего предмета по частям, а ребенок, вслед за ним, по аналогии описывает свой предмет.

В методике Т.В. Тумановой, Т.В. Филичевой описан порядок обучения детей работе с планом по опорным символам [55, с. 71]. Сначала логопед знакомит детей с картинками-символами, обозначающими качества и признаки предмета. Затем, выстроив все символы в определенной последовательности, предлагает детям описать предмет по этому плану. Далее, рассматривая новый предмет, дети определяют его основные свойства, делая акцент не только на привычные, но и особенные качества, назначение. По мере определения этих качеств дети самостоятельно отбирают опорные символы, одному из детей предлагается объединить все сказанное в рассказ. Остальные дополняют то, что забыл сказать отвечающий.

Детей можно привлекать к коллективному составлению устного плана описательного рассказа с помощью обращенных к ним вопросов: «О чем мы скажем вначале?». «Что скажем об этом предмете, какой он?», «Чем закончим рассказ?».

Вспомогательными приемами, которыми пользуются логопеды по ходу составления рассказа детьми, в случае затруднения или отхождения от плана-

схемы, являются: указательные движения на форму или детали предмета; словесные указания; демонстрация картинок, на которых крупным планом изображены части предмета или присущие ему индивидуальные особенности строения; использование условных наглядных символов, обозначающих внешние качества предметов.

Обучение составлению рассказов на тему из личного и коллективного опыта занимает важное место в развитии монологической речи. Задания строятся на темах, близких ребенку, связанных с пребыванием в детском саду, прошедшими мероприятиями. При составлении рассказов данного типа используются следующие приемы: образец рассказа логопеда, вопросный план рассказа, коллективная форма составления рассказа, дополнение рассказа другими детьми. В качестве вспомогательного средства используется наглядный материал, способствующий включению ассоциативного воображения, личных воспоминаний о том или ином событии: фотографии, детские рисунки, видеофильмы, реальные предметы и их изображения. В коллективной форме составления рассказа используется прием комментированного рисования, когда на основе заданной темы рассказа в ходе обсуждения события логопед рисует картинки, наполняя их содержание зарисовками из ответов детей. Затем дети составляют рассказ, используя картинки, без вопросов.

Составление творческих рассказов является наиболее сложным для детей, так как предполагает самостоятельное определение замысла рассказа, последовательное развитие выбранного сюжета и его языковую реализацию. Для детей с общим недоразвитием речи это трудновыполнимая задача. Это обуславливает необходимость использования адекватных приемов в обучении детей творческому рассказыванию. Важна предварительная работа в виде включения доступных детям заданий с элементами творчества в пересказ, составление рассказов по картинкам. В работе над пересказом это задания на преобразование деформированного текста из трех-четырех предложений в

связный рассказ и пересказ его ребенком, введение новых действующих лиц. В работе с сюжетной картиной - использование драматизации. Описывая данный прием, О.П. Гаврилушкина, предполагает разную позицию ребенка, составляющего рассказ: в первом случае ребенку предлагается рассказать о действиях персонажа, изображенного на картине, от своего лица; во втором - рассказать о персонаже, как будто это другие дети из группы; в последнем - рассказать другому лицу о действиях третьего.

Выполнение задания на составление рассказа по серии картинок может дополняться задачей пофантазировать, что могло быть изображено на предыдущей или последующей картинке, придумать свой вариант начала или завершения рассказа. Для этого логопед должен заранее подготовить вспомогательные вопросы, а также подталкивать детей к употреблению более точных и образных выражений, стимулировать воображение, способствуя успешному решению творческой задачи. Эффективным приемом для формирования навыков самостоятельного составления рассказа является описание по выполненному рисунку любого предмета или игрушки с опорой на вопросный план.

Непосредственно составление творческих рассказов детьми с общим недоразвитием речи проводится в следующих формах, описанных В.П. Глуховым [9, с. 67]:

- По аналогии. Используется прием совместного составления рассказа по предложенной логопедом сюжетной схеме. Логопед начинает предложение, дети его дополняют подходящими по смыслу словами, высказываниями. Логопед соединяет высказывания в законченный текст, который служит образцом для рассказов, самостоятельно составленных детьми.

- Придумывание продолжения незавершенного рассказа. Организуется с опорой на наглядный материал и без него. В качестве опоры выступает сюжетная картина, изображающая заключительный эпизод рассказа, не

до читанного до конца. После проведения разбора содержания картины и повторного прочтения начала рассказа дети предлагают варианты его продолжения на основе ситуации, проиллюстрированной на картине. Составление продолжения рассказа без наглядной опоры проводится на основе прочтения детям двух незавершенных текстов, с предоставлением права выбора одного из них.

- Составление сюжетного рассказа по набору игрушек. Детям предлагается три-четыре игрушки-персонажа. Проводится характеристика персонажей, формирующая представление о них – внешний вид, общественная роль, профессиональные действия. Используемы приемы: образец рассказа или его начала, представленный педагогом, инсценировка действий персонажей по ходу составления рассказа.

- Составление рассказа на предложенную тему по опорным словам. Первоначально проводится в сочетании с демонстрацией соответствующих словам картинок, выполняющих функцию картического плана. Сначала дети составляют краткое описание изображенных предметов. Затем детям предлагается тема рассказа, сформулированная таким образом, чтобы в ней читалась возможная событийная основа: «В магазине», «Случай на озере», «На катке» и т.д. Для упрощения составления рассказа используется вопросный план о действиях персонажей и произошедших событиях, в составлении которого участвуют дети. В варианте обучения составлению рассказа по опорным словам, без наглядного материала обязательно используется образец начала рассказа, предложенный логопедом.

- Составление рассказа на заданную тему. Проводится по воображению ребенка, без использования словесных и наглядных опор. В работе рекомендуется использование различных вспомогательных приемов: опора на образец начала рассказа, предложенный логопедом; вспомогательные вопросы, «направляющие указания», наталкивающие на возможные варианты содержания рассказа; предваряющий вопросный план.

1.4. Комментированное рисование как средство развития монологической речи дошкольников.

В программах логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у старших дошкольников одним из направлений работы по развитию связной речи является развитие и усложнение навыка передачи в речи последовательности событий, которое может быть реализовано посредством комментирования. Комментирование представляет собой рассказывание по следам демонстрации действий, его содержание базируется на конкретном наглядном материале, связано с ситуацией, обусловлено выполняемой деятельностью [35, с. 104].

Данный прием описан Филичевой Т.Б., Соболевой А. В. в обучении рассказыванию дошкольников с отклонениями в речевом развитии как процесс оречевления выполняемой серии действий. Следовательно, комментирование должно включаться в различные виды детской деятельности – игровую, трудовую, изобразительную и др. Эта деятельность проводится в специально организованных условиях общения по поводу непосредственно наблюдаемых предметов и действий с ними.

Содержание логопедической работы с использованием комментирующих высказываний подробно описано в работах по коррекции речи заикающихся детей дошкольного и младшего школьного возраста Г. В. Чиркиной, Н.А. Чевелевой. Авторы описывают систему организации занятий, направленную на постепенное овладение детьми самостоятельной речью в процессе конструирования, изобразительной деятельности, ручного труда.

В коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи продуктивная деятельность также занимает одно из основных мест, отмечает Т. В. Филичева. В ходе работы по изготовлению поделок, игрушек, сувениров педагог стимулирует детей пользоваться речью: называть используемые материалы, рабочие инструменты, рассказывать о назначении поделки,

последовательно описывать ход своей деятельности [57, с. 46].

Возможности использования изобразительной деятельности в развитии различных сторон речи дошкольников с общим недоразвитием речи описаны С.А. Мироновой. Изобразительная деятельность на логопедических занятиях направлена на решение таких коррекционных задач, как развитие восприятия речи детьми, развитие речевых средств и речевой коммуникации [35, с. 99]. В процессе рисования уточняют представления детей о предметах и связях между ними, учат соотносить содержание речи педагога с собственными действиями или действиями других, сопровождать свою деятельность речью, строить ответы на вопросы в форме простых и распространенных предложений, развивать коммуникативные навыки.

В методике развития изобразительной деятельности и речи дошкольников О. П. Гаврилушкиной, Н. В. Микляевой были выделены приемы работы на основе комментирования - прием комментирующей речи взрослого в процессе рисования и комментированное рисование.

Содержание этой деятельности предполагает постепенный переход от комментирования взрослым действий детей к комментированию ими собственной деятельности. Комментирующая речь выполняет организационную, планирующую и регулирующую функцию по отношению к изобразительным действиям дошкольников. Комментированное рисование представляет собой процесс создания рисунка в определенной последовательности с одновременным комментированием. Готовый рисунок является аналогом текста, заключенного в символы и знаки и выполняет роль наглядной опоры. Комментированное рисование в процессе развития изобразительной деятельности и речи детей проходит два этапа - от комментирования процесса рисования к комментированию содержания рисунка, в которых осуществляется переход от диалогической к монологической форме общения. Этот переход осуществляется через постепенное усложнение вопросов, включение слов, уточняющих характер

выполняемых действий, состава предложений, объединение предложений в короткие рассказы.

В качестве вспомогательных изобразительных средств используются технологические карты и алгоритмические схемы рисования объектов, «каркасные человечки» для моделирования характерных поз, жестов персонажей рисунков, шаблоны персонажей. Для активизации речевой деятельности детей используются приемы «комментирующая речь взрослого», «комментирующая линия», «любопытный карандаш», «показ способа изображения», схема рассказа о будущем рисунке Т.В. Лусс, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой, рассказывание в сочетании с драматизацией.

Учитывая отставание в развитии графических навыков у детей с общим недоразвитием речи, комментированное рисование не преследует художественных целей, не требует техничности, деятельность строго ограничена по времени (не более 10 минут), поэтому рисунки просты, выполняются быстро, схематически, графическими материалами.

Таким образом, комментированное рисование – это действенный метод развития коммуникативных и языковых способностей дошкольников. Используя его в логопедической работе, можно решать задачи развития монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Выводы по главе I

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования привел нас к выводу о формировании монологической речи как о сложном, многоуровневом процессе. Особое значение в этом процессе отводится внутренней речи, отвечающей за программирование содержания и последовательности связного речевого высказывания. При нормальном речевом развитии ребенок к концу дошкольного возраста овладевает

монологической речью. В условиях дизонтогенеза связная речь формируется замедленно и искаженно.

Специфика развития монологической речи у детей с ОНР определяет возможность формирования навыков связного высказывания исключительно в условиях специального коррекционного воспитания с применением методов и приемов, адаптированных для данной категории детей и учетом уровня речевого развития, этапа обучения, а также трудностей, связанных с системным речевым недоразвитием. В условиях этого обучения начало формирования монологической речи допустимо только при условии выхода на III уровень речевого развития и прочного закрепления соответствующих этому уровню навыков.

На сегодняшний день в методиках развития речи обучение рассказыванию является основной формой формирования связного высказывания. Большинство авторов выделяют такие методы обучения, как пересказ, рассказывание по серии сюжетных картинок, рассказывание по картине, рассказывание об игрушках, предметах, рассказывание из опыта, творческое рассказывание. Представленные приемы опираются на копирование речевого образца, использование наглядности, вспомогательных средств, плана высказывания разных видов, предполагают вариативность оказываемой логопедом помощи в зависимости от речевых возможностей детей.

Комментирование как методический прием используется в работе с детьми с нарушениями речи. Комментированное рисование, включенное в логопедические занятия, может являться средством развития монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Но недостаточность программных и методических материалов по его использованию, разработанных с учетом возраста и уровня речевого развития дошкольников, ограничивает возможности его применения в логопедической работе.

ГЛАВА II. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ КОММЕНТИРОВАННОГО РИСОВАНИЯ»

2.1. Паспорт и план реализации проекта. Предпроектный этап.

Область применения: коррекционная педагогика.

Адресная направленность: учителя-логопеды и воспитатели, работающие с детьми с ОНР.

Проблема, которую должен решить данный проект: недостаточность программного и методического обеспечения логопедической работы, в котором комментированное рисование использовалось бы для развития связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Проектная идея: разработать программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы с применением метода комментированного рисования, использование которого будет способствовать положительной динамике в развитии монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель проекта: разработка и апробация программно-методического и дидактического обеспечения содержания логопедической работы по развитию монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством комментированного рисования.

Задачи проектирования:

1. Определить современное состояние проблемы в научной и педагогической литературе.
2. Выявить особенности монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Теоретически обосновать, разработать и апробировать программно-методическое и дидактическое обеспечение по развитию

монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием комментированного рисования.

4. Определить результативность использования разработанного программно-методического и дидактического обеспечения в логопедической работе по развитию монологической речи у детей-участников проекта.

Целевая группа: дети 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Продукт проекта:

1. Рабочая программа коррекционного курса «Развитие речи», уточненная в части содержания и планирования логопедической работы по развитию связной речи с использованием комментированного рисования.

2. Индивидуальный альбом для занятий по курсу.

3. Методические рекомендации для учителей-логопедов по работе с дидактическим обеспечением.

4. Технологические карты логопедических занятий.

Преимущество данной проектной идеи заключается в открывающейся возможности реализовывать логопедическую работу на основе разработанных методических материалов с использованием приемов комментированного рисования как средства стимулирования самостоятельной речевой активности, с учетом возраста и уровня речевого развития дошкольников. Кроме того, проект представляет собой целостный комплекс мероприятий, охватывающий теоретическое обоснование, наполнение содержанием, использование современных технологий и диагностику эффективности.

Допущения проекта:

- структура и внешний вид продукта проекта должны учитывать особенности возраста и развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;

- авторы и разработчики проекта имеют возможность адаптировать и преобразовывать его содержание, исходя из результатов апробации.

Ограничения, препятствующие реализации проекта: необходимо учитывать, что апробация проекта запланирована на февраль-май, когда возможно увеличение заболеваемости среди детей ОРВИ, связанное с сезонностью. Для минимизации рисков в режиме дня необходимо предусмотреть время для проведения «утраченных» занятий.

Ресурсное обеспечение проекта: кабинет логопеда, столы, стулья, маркерная доска, альбомы для детей, простые и цветные карандаши.

Ожидаемые результаты: разработано и апробировано программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы с применением метода комментированного рисования, выявлена положительная динамика в развитии монологической речи у детей - участников проекта.

Место реализации проекта: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 303» города Красноярска, группа детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) для детей с ТНР (10 человек).

Для осуществления проекта мы составили план, включающий пять последовательных этапов. Содержание и сроки их выполнения представлены в Таблице 1.

Таблица 1. План реализации проекта

Этапы работы	Срок выполнения	Содержание работы
I. Предпроектный этап.	Сентябрь 2023 – май	1.Анализ актуальности состояния проблемы развития связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. 2. Изучение специфики развития монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня в литературе.
II. Диагностический этап.	Май – октябрь 2024	1. Составление диагностического комплекса для обследования монологической речи детей с ОНР III уровня. 2. Проведение диагностики состояния монологической речи у детей-участников проекта, выявление характерных особенностей и уровней сформированности.
III. Разработческий этап.	Ноябрь 2024 - январь	1. Рабочая программа коррекционного курса «Развитие речи» (дополненная и уточненная в части содержания и планирования логопедической работы по развитию самостоятельной развернутой фразовой речи с использованием комментированного рисования). 2. Индивидуальный альбом «Рисуем гласно-говорим связно» для занятий по курсу. 3. «Методические рекомендации для учителей – логопедов и воспитателей по работе с методическим и дидактическим обеспечением. 4. Технологические карты занятий.
IV. Этап апробации.	Февраль – май 2025	Апробация продукта проекта – содержания логопедической работы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством комментированного рисования.
VI. Результативно-оценочный этап.	Май - июнь 2025	1. Проведение диагностики сформированности монологической речи у детей-участников проекта. 2. Оценка и описание динамики формирования монологической речи у дошкольников.

На предпроектном этапе мы провели анализ состояния проблемы развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в литературе и пришли к выводу о том, что специфика развития монологической речи у детей с ОНР определяет возможность формирования навыков связного высказывания исключительно в условиях специального коррекционного воспитания с применением методов и приемов, адаптированных для данной категории детей и учетом уровня речевого развития, этапа обучения, а также трудностей, связанных с системным речевым недоразвитием. В условиях этого обучения начало формирования монологической речи допустимо только при выходе на III уровень речевого развития и прочного закрепления соответствующих этому уровню навыков.

Также нами был проведен анализ современного состояния проблемы методического обеспечения коррекционного процесса по развитию связной монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня в литературе. На сегодняшний день существует большое количество методик, в которых обучение рассказыванию является основной формой формирования связной монологической речи. Большинство авторов выделяют такие методы обучения, как пересказ, рассказывание по серии сюжетных картинок, рассказывание по картине, рассказывание об игрушках, предметах, рассказывание из опыта, творческое рассказывание. Приемы обучения опираются на копирование речевого образца, использование наглядности (предметные картинки, серии сюжетных картинок, реальные предметы, фотографии, рисунки), вспомогательных средств (мнемотаблицы, пиктограммы), плана высказывания разных видов (графические планы, план-схемы, планы по опорным символам), предполагают вариативность оказываемой логопедом помощи в зависимости от речевых возможностей детей.

Комментированное рисование имеет достаточно преимуществ перед традиционными приемами, используемыми в развитии монологической речи, чтобы использовать его в этом направлении коррекционной работы:

- само рисование как вид деятельности привлекает дошкольников, пробуждает любопытство, вызывает положительные эмоции, учит видеть связи между предметами и действиями, соблюдать последовательность в работе, а рисование, сопровождаемое речью, отражается на способности строить логичные и развернутые высказывания.
- детская речь, опирающаяся на наглядное восприятие, связанная с конкретной наглядной ситуацией или непосредственной практической деятельностью, представляет собой более логичные развернутые высказывания;
- комментированное рисование - это продуктивный прием, направленный на стимулирование самостоятельной речевой активности детей.

2.2. Диагностический этап.

Цель диагностического этапа: выявление характерных особенностей и актуального уровня сформированности монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня в процессе составления разных типов рассказов.

На диагностическом этапе была сформирована экспериментальная группа, включающая 10 детей из числа воспитанников старшей группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Дети не имеют нарушений слуха, зрения и интеллекта. Зачисление в группу происходит на основании согласия родителей и заключения психолого-медицинской-педагогической комиссии.

В процессе изучения и анализа психолого-педагогической и медицинской документации, собеседования с педагогами, наблюдений за

детьми, были выявлены следующие особенности детей-участников проекта. Детей в возрасте 5 – 5,5 лет - 5 человек, 5,5 – 6 лет - 5 человек, из них 6 девочек, 4 мальчика. Дети имеют заключение «общее недоразвитие речи III уровня», из них 7 с неосложненным ОНР, у 3-х - дизартрия. У 5-ти детей выявлен отягощенный анамнез раннего периода развития (асфиксия при рождении, перинатальная энцефалопатия, травмы). Нарушения слухоречевой памяти наблюдаются у 3-х детей, произвольного внимания - у 6-ти детей. Испытывают трудности в планировании своих действий 6-ро детей. Все дети-участники имеют нарушения общей и мелкой моторики.

По адаптированной программе 10 детей занимаются первый год, усваивают программу в полном объеме 6 детей, имеют выраженные сложности в речевом и познавательном развитии 2 ребенка.

Для исследования состояния монологической речи у экспериментальной группы детей был составлен диагностический комплекс на основе диагностических проб, предложенных в методиках В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Л.Н. Ефименковой. Задания модифицированы с учетом возраста и уровня речевого развития испытуемых. Критерии оценивания заимствованы из методики Е.М. Мазановой, Р.И. Лалаевой, бальная оценка - из методики В.П. Глухова. Также был составлен протокол для обследования детей (Приложение Б). Полный вариант используемой методики представлен в Приложении А.

1. Составление рассказа по сюжетной картине

2. Составление рассказа по серии картинок

3. Составление рассказа из личного опыта

4. Пересказ

ЦЕЛЬ

Выявление возможностей в составлении связного рассказа на основе наглядного содержания изображенной ситуации.

Выявление возможностей устанавливать логическую последовательность событий и составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных картинок-эпизодов.

Выявление особенностей владения связной монологической речью при составлении рассказа на основе своих жизненных впечатлений.

Выявление способности слушать, правильно понимать содержание, запоминать и последовательно излагать незнакомый литературный текст.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПРОБЫ

Составление рассказа по сюжетной картине после предварительной отработки содержания.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок после предварительной отработки содержания.

Составление рассказа из личного опыта без наглядной и текстовой опоры.

Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

- Смыслоное соответствие наглядному сюжету, соблюдение логической последовательности изложения, последовательность, полнота изложения,
- правильность использования грамматических средств;
- самостоятельность.

- Смыслоное соответствие наглядному сюжету, соблюдение логической связи между картинками-эпизодами, последовательность, полнота изложения;
- правильность использования грамматических средств;
- самостоятельность.

- Смыслоное соответствие теме, информативность, соблюдение логической последовательности изложения, полнота изложения;
- правильность использования грамматических средств;
- самостоятельность.

- Смыслоное соответствие исходному тексту, соблюдение логической последовательности изложения, полнота передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов;
- правильность использования грамматических средств;
- самостоятельность.

Рисунок 1. Диагностика связной монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Как видно из Рисунка 1, диагностический комплекс включал четыре пробы на составление рассказов разных типов:

1. Составление рассказа по сюжетной картине (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Цель: выявление возможностей в составлении связного рассказа на основе наглядного содержания изображенной ситуации. Проводился разбор содержания картины, после чего ребенку предлагалось составить рассказ, используя вопросный план.

2. Составление рассказа по серии картинок (Р.И. Лалаева). Цель: выявление возможностей устанавливать логическую последовательность событий и составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных картинок-эпизодов. Ребенку предъявлялась серия из трех картинок, расположенных в правильной смысловой последовательности, на ее примере объяснялось, почему картинки расположены в такой последовательности. Затем из перемешанных карточек предлагалось самостоятельно выстроить событийный ряд, ответить на вопросы по содержанию и составить рассказ.

3. Составление рассказа из личного опыта (В.П. Глухов). Цель: выявление особенностей владения связной монологической речью при составлении рассказа на основе своих жизненных впечатлений без наглядной и текстовой опоры. Ребенку предлагалось составить рассказ на тему, связанную с пребыванием в детском саду или впечатлениями от ранее виденного.

4. Пересказ (Ефименкова Л.Н.). Цель: выявление способности слушать, правильно понимать содержание и последовательно излагать текст. Задание выполнялось с наглядной опорой. Ребенку предлагалось прослушать рассказ и рассмотреть сюжетную картинку к нему, а затем пересказать текст.

Авторский вклад состоит в составлении схемы исследования, подборе диагностических методик, подборе стимульного и речевого материала,

адаптации стимульного материала с учетом задач исследования и индивидуальных особенностей его участников.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Если ребенок испытывал затруднения (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.), экспериментатор оказывал помочь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов. При оценке выполненных заданий учитывалась продуктивность спонтанной речи ребенка, насколько он способен к разворачиванию собственной речевой активности или же его речь носит репродуктивную форму, т.е. выстраивается как ответы на вопросы экспериментатора.

Данные выполненных заданий фиксировались в протоколе. Производилась дословная запись детских рассказов так, как их передают дети, указывался характер оказываемой помощи (вспомогательные вопросы, жестовые указания, образец логопеда и др.). Выявленные при анализе рассказов особенности фиксировались в индивидуальной карте ребенка (Приложение).

При оценке учитывались показатели, характеризующие владение детьми навыками монологической речи: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление, самостоятельность при выполнении задания.

Рассказы детей оценивались баллах в соответствии с характеристикой уровней оценки текстов Е.В. Мазановой (Приложение В). Баллы соответствуют уровням: 4 балла - «выше среднего», 3 балла - «средний», 2 балла - «ниже среднего», 1 балл - «низкий». По каждой пробе можно было получить от 4 до 16 баллов. Баллы, полученные в каждой пробе по всем трем критериям, суммировались, градация суммы баллов указывала на уровни монологических умений в рамках выполненного задания: 12-10 баллов — уровень выше среднего, 9-7 баллов — средний, 6-4 баллов — ниже среднего, 0-3 баллов — низкий.

Мы провели количественный и качественный анализ по каждой диагностической пробе. Данные количественного анализа по каждому заданию диагностического этапа мы представили в гистограммах (Рисунки 1-4).



Рисунок 2. Результаты количественного анализа по пробе № 1 «Составление рассказа по сюжетной картине»

Анализ суммированных баллов по диагностической пробе «Составление рассказа по сюжетной картине» выявил у 4-х детей средний уровень выполнения задания, у 5-ти детей - ниже среднего, у 1 ребенка – низкий уровень.

У ребенка с низким уровнем объем рассказа составляет 9 слов. Рассказ не оформлен. Представляет собой ответы на вопросы экспериментатора в форме двусложных предложений (это зима, идут гулять), перечисления однородных членов с ошибками в употреблении падежных форм существительных (встретили зайцы, птичек, белька).

У детей с уровнем ниже среднего рассказы составлены из 13-21 слова, исключительно со стимулирующей помощью в виде вопросов, указания на персонажа, подсказки действий. Включают неполные аграмматичные предложения с нарушенной структурой и ошибками в словообразовании,

употреблении падежных форм существительных, существительных единственного и множественного числа (мальчик птичек хлебушком и семачками, а девочка зайкам хлебушком; птички кормили хлебом; птичков кормят морковкам; кормят лисичков и зайков; встретили зайчик; лепят снеговик). Дети использовали повторы одного и того же слова – союза «и» (зайку, и птичек, и белку), глаголов (они зайчика кормили, птичек кормили, они крошками кормили; встретили зайца, встретили белку, встретили птичек). Отмечались неточности словоупотребления – 2 ребенка допускали подмену понятий при назывании времени года (наступила зима – наступил снег), места действия (пришли в лес – пришли в город).

У детей со средним уровнем выполнения задания рассказы включали 14 – 26 слов. Трое детей составили рассказы со стимулирующей помощью, один самостоятельно. Рассказы последовательные, но недостаточно содержательные, лексически бедные (1. Это зима. Дети пришли в лес. Они кормят зайчиков и птичек. Они кормят зайчиков хлебом и птичек хлебом. 2. Наступила зима. Дети пришли в лес. Там белочки и птички. Еще есть зайки и снеговики. Еще дети кормят зайчиков хлебом. А птичек кормят кормом.), отсутствуют причинно-следственные связи. Дети использовали различные части речи в качестве средств межфразовой связи – слова «еще, потом, они». 3-е детей из 4-х не называли действующих лиц, обозначая их местоимением «они»; 1 ребенок неверно употребил предлог (пришли на тропинке), 2-е пропускали предлоги (пришли лес, птички кормушке).

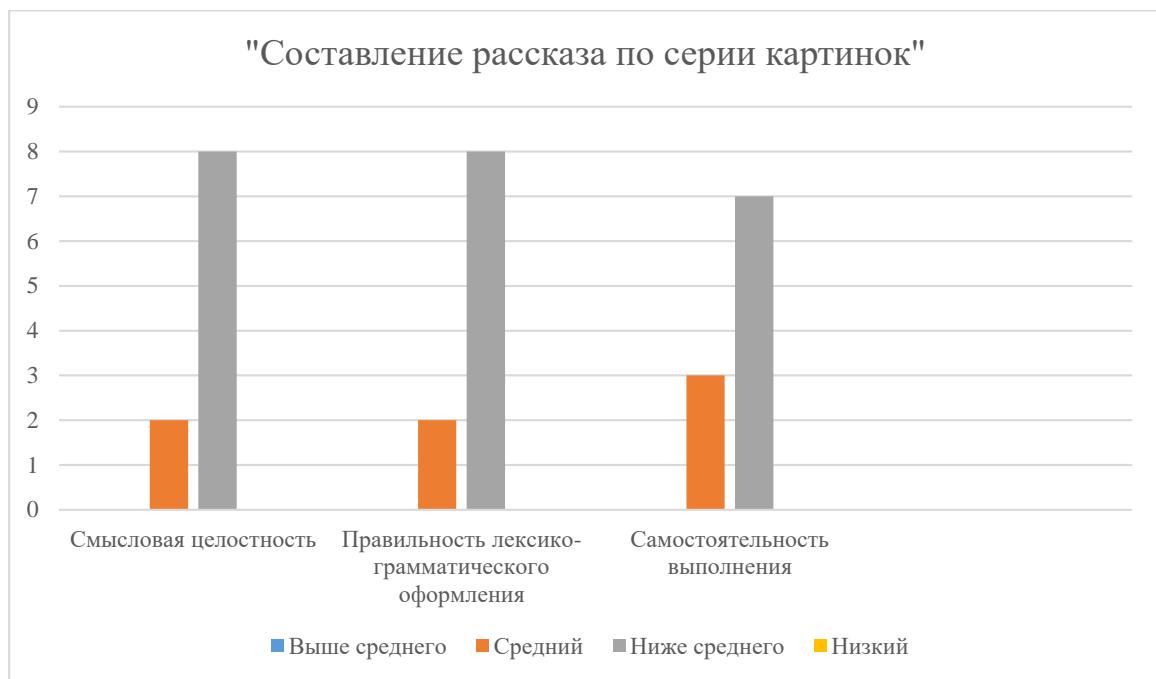


Рисунок 3. Результаты количественного анализа по пробе № 2 «Составление рассказа по серии картинок»

В результате анализа и суммирования баллов по диагностической пробе «Составление рассказа по серии картинок» 3 ребенка показали средний уровень выполнения задания, остальные 7 - ниже среднего.

Рассказы детей с уровнем «ниже среднего» включали 14-26 слов. Дети нарушали последовательность при раскладывании картинок, 5 детей смогли самостоятельно исправить ошибку по просьбе экспериментатора. По ходу составления рассказов 7 детей нуждались в помощи в форме вспомогательных вопросов типа: Кто? Что было дальше? Почему? указания на соответствующую картинку. Составленные рассказы краткие, несодержательные. Отмечаются нарушения последовательности событий у 4-х детей (Потом заяц упал, потому что утки разбежались в разные стороны. Увидели утки лягушек и захотели их скушать.); выпадение смысловых звеньев внутри рассказа у 3-х детей (Жили-были заяц и утки. Потом они уплыли в разные стороны, заяц утонул.); отсутствие причинно-следственных связей в рассказах (Утки повезли зайца по воде. Потом заяц упал.); сужение поля восприятия картинок в виде указания на действия только одного персонажа - зайца у 1 ребенка; неточности словоупотребления (поплыли – покатились,

заяц – собачка); отсутствие начала рассказа у 3-х детей; незавершенность рассказов у 3-х детей. Рассказ 4-х детей представлял собой констатацию фрагментов сюжета, изображенных на картинке (Заяц и утки стоят. Заяц стоит на утках, а утки плывут. Заяц упал в воду.). Предложения аграмматичные. Наиболее частые ошибки в согласовании существительных в роде и числе (увидели утки лягушки).

Рассказы детей со средним уровнем составлены из 26-30 слов. При этом 2 ребенка нуждались в помощи при раскладывании картинок в правильной последовательности, 1 - в помощи в виде вспомогательных вопросов. Отмечались такие особенности, как отсутствие начала рассказа у 1 ребенка, неточная передача смысла рассказа 2-мя детьми (1. Лягушата прыгнули на уток и заяц упал в воду. 2. Они сказали: «Ты умеешь плавать?». Они поплыли, а зайчик на них залез. Потом они не стали с ним дружить. Они поплыли, а он упал в воду.); неточности словоупотребления (утки – гуси, встретились на берегу – встретились в море). В качестве средства межфразовой связи дети использовали повтор одного и того же слова – потом, они.

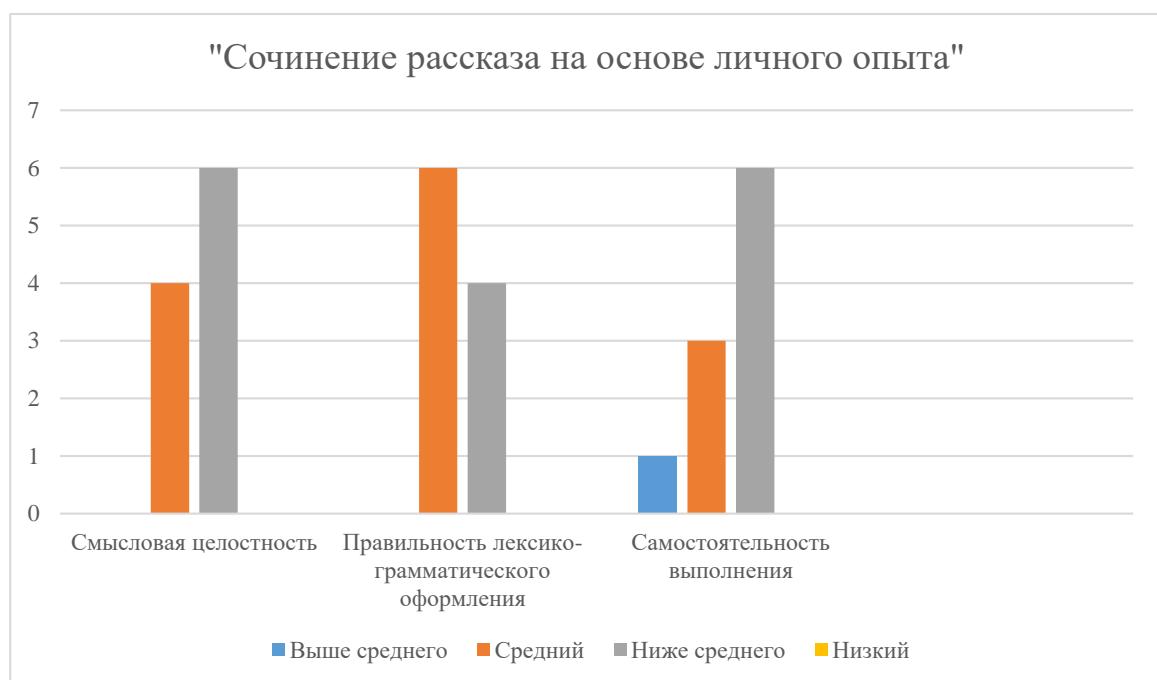


Рисунок 4. Результаты количественного анализа по пробе № 3 «Сочинение рассказа на основе личного опыта»

По диагностической пробе «Составление рассказа из личного опыта» у 2-х детей выявлен уровень выполнения задания выше среднего, у 6-ти - средний, у 4-х – уровень ниже среднего. Дети составляли рассказы по темам: «Праздник 9 мая», «Карнавал», «Новогодний праздник», «Зоопарк», «Как я ходил в кино», «Как я была в театре», «Как я ездил в деревню», «Как я летала в Турцию». Все 10 детей выбрали тему рассказа самостоятельно.

Объем рассказов детей с уровнем «ниже среднего» - 20-34 слова. В рассказах отсутствуют начало или конец, либо используется фраза «и всё». 40% рассказов непоследовательны, отсутствуют фрагменты рассказа; неинформативны - вместо повествования о событии дети описывали незначимые детали. Рассказы 2-х детей представляли собой отдельные, не связанные по смыслу предложения, рассказы 2-х других - перечисление действий (смотрел мультики, пил коктейль, вышли на улицу). Отмечались нарушения структуры фраз, ошибки в употреблении глагольных форм.

Рассказы детей со средним уровнем включали 24-39 слов. 5-ро детей нуждались в не директивной помощи, 1 составил рассказ полностью самостоятельно. В рассказах 4-х детей отмечалась хаотичность в передаче последовательности событий. Рассказывая, дети использовали, в основном, простые малораспространенные предложения с нерезко нарушенной грамматической структурой, допускали ошибки в употреблении грамматических форм (видела слоника и мыртышку), пропуски предлогов (ходила кинотеатр).

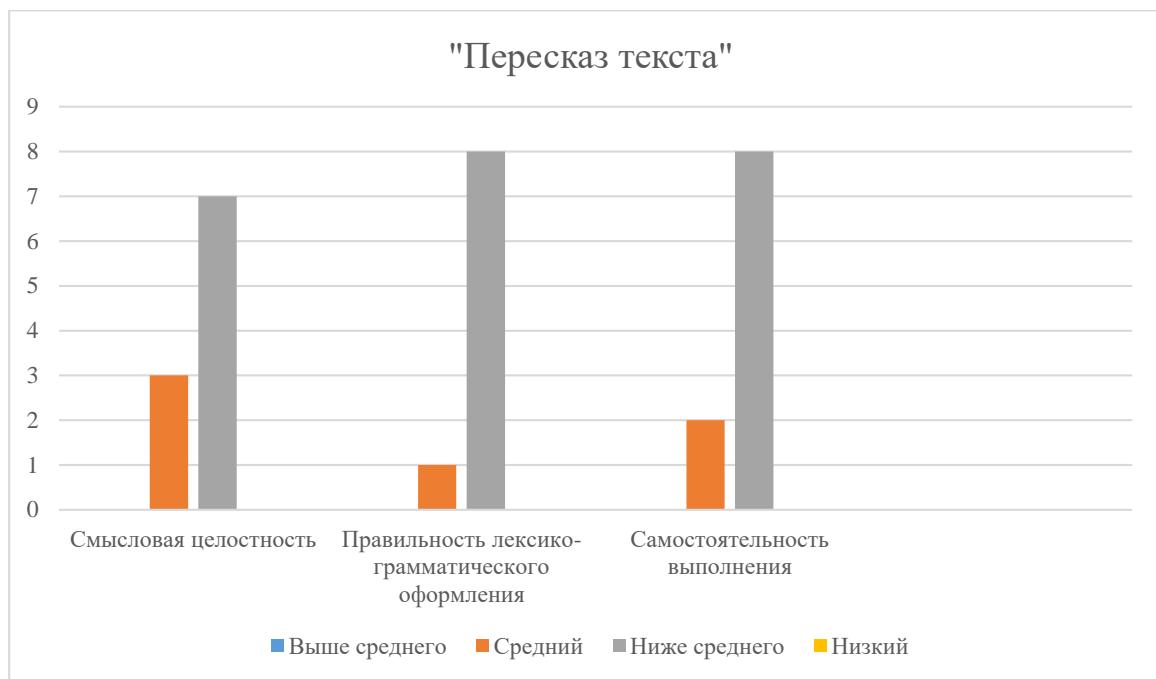


Рисунок 5. Результаты количественного анализа по пробе № 4
«Пересказ текста»

Анализ полученных результатов по диагностической пробе «Пересказ текста» выявил средний уровень выполнения задания у 5-ти детей, ниже среднего – у остальных 5-ти.

Передача текста рассказа детьми с уровнем «ниже среднего» выполнена с использованием 12-29 слов. 3 детей нуждались в подсказке начала рассказа. 5 детей испытывали потребность во вспомогательной помощи в виде вопросов по ключевым звеньям, подсказки начала рассказа, указания на персонажа. Пересказы детей краткие, сжатые, с пропусками целых фрагментов, смысловых звеньев (1. Жила-была лиса. Зайцев много, а лиса одна. Спрятались зайцы в кустах и напугали лису. 2. Жила в лесу лисица. Спрятались зайцы: «Давайте ее напугаем!». 3. Жила лиса. Напугали ее зайчики. «Конец мне!». И убежала.), добавлением лишних фрагментов. 2 ребенка вместо передачи последовательности событий пересказали диалог персонажей (Спрятались зайцы в кустах и закричали: «Уходи отсюда!». - «Ох, мне конец!»). 2-е детей испытывали трудности в понимании содержания, искажали смысл текста (1. Жила в лесу лиса и не было у нее покоя. 2. Зайцы напугали лису, потому что они мешали ей спать). Отмечались ошибки в употреблении категорий рода

существительных (жил в лесу лисичка), падежных форм (пришел зайцу, зайцы многого).

Дети со средним уровнем выполнения задания составили рассказы из 28-35 слов. Отмечены такие особенности, как: передача содержания текста в сжатом виде 3-мя детьми; пропуск фрагментов рассказа, повторы фраз; пропуски предлогов (больше этот лес не пришла), глаголов; неточности словоупотребления; нарушения структуры фраз.

Сопоставив качественные результаты по всем диагностическим пробам, мы видим, что у детей-участников проекта с общим недоразвитием речи III уровня, наиболее нарушен критерий самостоятельности, относительно более сформированы критерии смысловой целостности и лексико-грамматического оформления, но нарушены в одинаковой степени.

По критерию «самостоятельность» наиболее низкие результаты по пробе «Составление рассказа по картинке» - 8 детей демонстрируют уровень ниже среднего, 1 - низкий; наиболее высокие – «Составление рассказа из личного опыта» - 6 детей на уровне «ниже среднего», 4 ребенка на среднем уровне.

По критерию «смысловая целостность» наиболее низкие результаты по пробе «Составление рассказа по серии картинок» - у 9-ти детей - низкий уровень, у 1-го - средний. Наиболее высокие результаты по пробе «Пересказ» - у 7-х детей - низкий уровень, у 3-х - средний.

По критерию «Лексико-грамматическое оформление» наиболее низкие результаты по пробам «Составление рассказа по серии картинок» и «Пересказ»: 8 детей продемонстрировали низкий уровень, 2 ребенка - средний. Результаты выше по пробе «Составление рассказа из личного опыта». Так, у 5-х детей средний уровень успешности, у 4-х - ниже среднего, 1 ребенок показал низкий уровень.

Обобщая и анализируя количественные и качественные результаты по всем четырем пробам, мы отмечаем, что наиболее низкие показатели дети

продемонстрировали в пробах «Составление рассказа по картине» и «Составление рассказа по серии картинок». Это связано с особенностями мышления, восприятия изображенного сюжета детьми с общим недоразвитием речи, нарушениями зрительного внимания, ограниченностью воображения – детям сложно представить события, предшествующие или последующие изображенным действиям; сложностями в понимании структуры рассказа.

Показатели относительно выше в пробе «Пересказ» и гораздо выше в пробе «Составление рассказа из личного опыта». Это объясняется тем, что пересказ, в отличие от рассказа по картине или серии картинок, строится с опорой на готовый образец – услышанный текст с простой и понятной фабулой, с четко выраженной логической последовательностью действий. А наличие внешних опор - иллюстраций к тексту, оживляет внимание, помогает поддерживать связь между элементами рассказа, сосредотачиваться на последовательности событий. Все это снижает нагрузку на когнитивные процессы, задействованные при самостоятельном конструировании сюжета. Тогда как рассказ по картине требует значительно больше усилий по созданию целостного образа, пониманию смысла изображения и способности выразить свои мысли самостоятельно.

Успешность при составлении рассказов из личного опыта объясняется тем, что дети рассказывают о событиях, свидетелями или участниками которых они являлись. Воспоминания о событиях вызывают эмоции, усиливая мотивацию и интерес к рассказыванию. Собственные рассказы не ограничены заданной структурой и позволяют свободно выбирать важные, на взгляд ребенка, детали и наполнять свое повествование собственными ассоциациями. Во время передачи в речи своего опыта дети используют знакомые конструкции, простоту синтаксиса, знакомые слова, что минимизирует потребность в грамматической обработке.

Эти факторы будут учтены нами при построении содержания логопедической работы на дальнейших этапах.

Для определения уровней сформированности навыков монологической речи у детей экспериментальной группы нами суммированы результаты по всем четырем пробам и на основе итоговых сумм баллов выделены следующие уровни: 37-48 баллов – высокий, 25-36 – средний, 13-24 баллов – низкий. Результаты представлены в таблице (Приложение Г) и диаграмме (Рисунок 6).

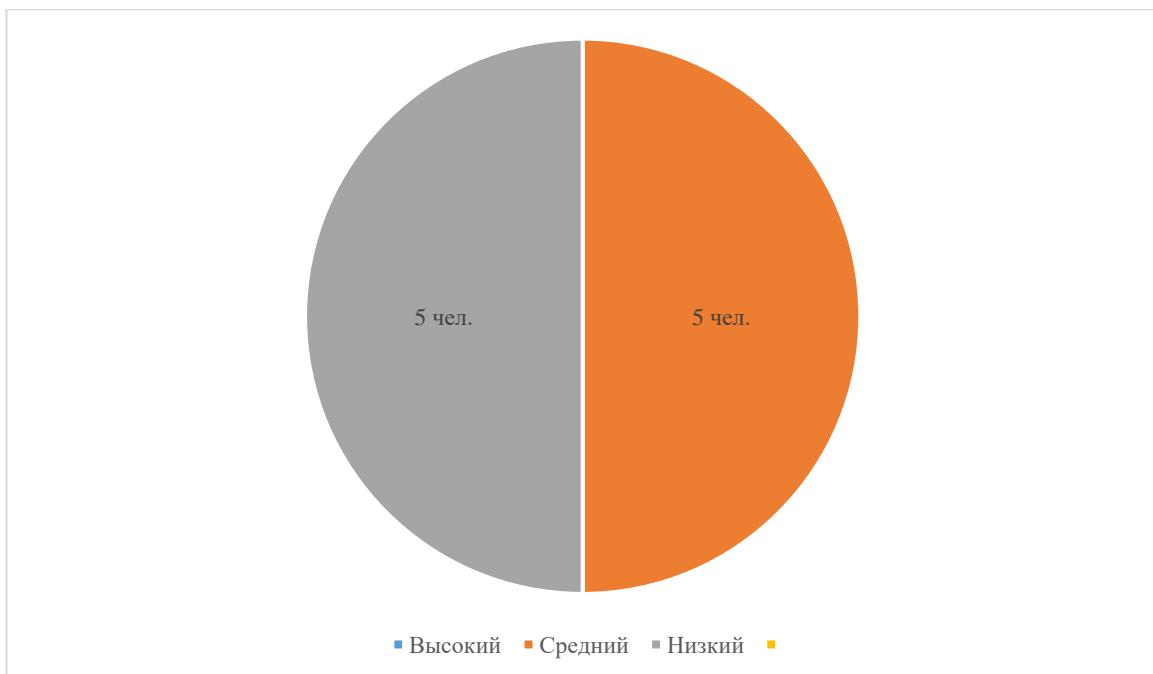


Рисунок 6. Суммарная оценка уровней сформированности навыков монологической речи

Как видно из данных диаграммы, дети с общим недоразвитием речи III уровня экспериментальной группы демонстрируют средний (5 детей) и низкий (5 детей) уровни владения навыками монологической речи в равном соотношении, высокий уровень отсутствует. Дети с низким уровнем набрали от 20 до 24 баллов, со средним уровнем – от 28 до 32 баллов.

Исходя из полученных результатов, для дальнейшей работы было принято решение условно разделить детей на две группы. В первую вошли дети с низким уровнем. В своих рассказах они упускали смысловые звенья, структурные части, в основном, начало, либо конец рассказа, отдельные фрагменты передавали через перечисление действий, диалог действующих

лиц. Связь предложений в рассказе осуществляли, главным образом, путем повторения одних и тех же частей речи. Наблюдались аграмматизмы, неадекватное использование лексических средств. Рассказы были составлены исключительно со стимулирующей помощью.

Во вторую группу вошли дети со средним уровнем. При рассказывании для них характерно использование простых распространенных предложений; воспроизведение большей части смысловых звеньев, незначительное искажение сюжета, пропуски отдельных моментов. Большая часть фраз представляет информативные высказывания. В рассказах отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения, такие как ошибки в употреблении глаголов, неправильное построение предложений. Рассказы составляются детьми с некоторой стимулирующей помощью, характерна стереотипность оформления.

Таким образом, анализ результатов диагностического этапа указывает на недостаточное развитие монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня и необходимость целенаправленной логопедической работы. Учитывая выявленную неравномерность в развитии монологической речи детей-участников проекта, логопедическая работа с ними должна будет проводиться дифференцированно.

2.3. Разработческий этап.

Целью разработческого этапа является составление программно-методического и дидактического обеспечения логопедической работы по развитию монологической речи с использованиемcommentированного рисования (Приложение Д), в который входит:

1. Рабочая программа коррекционного курса «Развитие речи» (дополненная и уточненная в части содержания и планирования

логопедической работы по развитию монологической речи с использованием комментированного рисования.

2. Индивидуальный альбом «Рисуем гласно, говорим связно» для занятий по курсу.

3. «Методические рекомендации для учителей – логопедов и воспитателей по работе с методическим и дидактическим обеспечением.

4. Технологические карты занятий по развитию связной речи.

Опираясь на теорию речевой деятельности А.Н. Леонтьева, согласно которой речь рассматривается как средство реализации человеческой активности и сознательного освоения действительности, мы выстраивали содержание работы по развитию монологической речи с использованием средств комментированного рисования.

В основу работы положены следующие принципы.

1. Специальные принципы логопедии:

- Принцип развития. Анализируя структуру несформированности монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня, мы учитываем первичный дефект – нарушение программирования развернутых речевых высказываний и их языкового оформления. В соответствии с этим выделен тот объем задач для детей, которые можно преодолеть в обозначенный промежуток учебного года.

- Онтогенетический принцип. Этапы коррекционно-логопедического воздействия выстраиваются с учетом последовательности появления форм речи. Их содержание предусматривает постепенный переход от наиболее доступной диалогической формы речи к более сложной, монологической через использование комментированного рисования, как процесса оречевляемых практических последовательных действий, и вспомогательных средств - алгоритмических схем в качестве графического плана будущего рассказа.

- Принцип системности. У детей с общим недоразвитием речи нарушено формирование всех компонентов речевой системы. На развитии монологической речи особенно сказывается ограниченность их словарного запаса, недостаточность используемых языковых средств. Следовательно, для развития продуктивности детской речи, умения строить связный рассказ, необходимо обогащать словарь, способствовать усвоению лексико-грамматических умений и синтаксических структур, совершенствованию фонетико-фонематических процессов. В рабочей программе курса «Развитие речи» обозначены направления, реализуемые посредством общих подходов: а также направления, которые будут реализованы с использованием приемовcommentированного рисования - формирование связной речи.

- Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Речь развивается в тесной взаимосвязи с формированием мыслительных процессов, а речевые нарушения обуславливают специфические особенности мышления детей. При общем недоразвитии речи запаздывает развитие словесно-логического мышления, имеющего особое значение для связной речи. Содержание и последовательность представленной коррекционной работы с использованиемcommentированного рисования способствует овладению навыками анализа, синтеза, сравнения и обобщения и постепенному переходу от наглядно-образного к словесно-логическому типу мышления.

2. Общедидактические принципы:

- Принцип наглядности. Дети с общим недоразвитием речи, имея относительно сохранную смысловую и логическую память, испытывают трудности с запоминанием словесной информации и эффективностью процесса запоминания. Они плохо удерживают в памяти сложные инструкции, части заданий и последовательность предложенных действий. Поэтому в логопедической работе с ними наглядность является одним из ведущих факторов развития и коррекции. В работе по развитию монологической речи с использованиемcommentированного рисования наглядность - основное

средство обучения. В зависимости от этапа работы, нами используются наглядные действия, алгоритмические схемы, схематические картинки и готовые детские рисунки.

3. Принципы деятельностного подхода:

- Принцип деятельности. В проекте мы избегаем отраженного, механического заучивания образца. В процессе интеграции визуального творчества и вербальной активности, ребенку предоставляется возможность для самостоятельного составления высказывания на основе переработки полученной информации.

- Принцип творчества. Рисование – творческий процесс. Оно привлекает дошкольников, пробуждает любопытство, вызывает положительные эмоции, учит видеть связи между предметами и действиями, соблюдать последовательность в работе. Рисование, включенное в работу по развитию монологической речи, сопровождаемое речью, отражается на способности строить логичные и развернутые высказывания, способствует раскрытию творческого потенциала ребенка.

Выстраивая последовательность работы на основе приема комментированного рисования, мы опирались на рекомендации Филичевой Т.Б., Соболевой А. В. по обучению рассказыванию дошкольников с отклонениями в речевом развитии и предложенный ими прием оречевления выполняемой серии действий в процессе игровых ситуаций. Эта деятельность предполагает предъявление сначала взрослым 2-3-4-ступенчатых инструкций детям, а затем составление инструкций самими детьми. Подразумевается постепенное увеличение цепочки заданий и включение слов, уточняющих характер выполняемых действий, переход от составления простых предложений по моделям к составлению сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, от умения составить предложения по демонстрации действий до объединения их в короткие рассказы.

Ниже представлено содержание работы по развитию монологической речи с использованиемcommentированного рисования.

Таблица 2. Схема организации работы

Вводный диагностический этап	<p>Цель: выявление особенностей и актуального уровня сформированности монологической речи.</p>	
	Критерии	Задания
	1. Смысловая целостность рассказа. 2. Правильность лексико-грамматического оформления рассказа. 3. Уровень самостоятельности при выполнении задания.	1. Составление рассказа по сюжетной картине. 2. Составление рассказа по серии картинок. 3. Составление рассказа из личного опыта. 4. Пересказ.
	Результат: определение стартового уровня связной монологической речи.	
		
Коррекционно-развивающий этап	<p>Цель: развитие связной монологической речи.</p>	
	- Концепция внутренней речи Л.С. Выготского. - Теория речевой деятельности А.А. Леонтьева.	Принципы: 1. Специальные принципы логопедии: - принцип развития; - онтогенетический принцип; - принцип системности; - принцип связи речи с другими сторонами психического развития. 2. Общедидактические принципы: - принцип наглядности. 3. Принципы деятельностного подхода: - принцип деятельности; - принцип творчества.
	Направления	Структура занятий по развитию монологической речи с использованиемcommentированного рисования

Продолжение Таблицы 2. Схема организации работы

Коррекционно-развивающий этап	<ul style="list-style-type: none"> - Уточнение, расширение и активизация словаря; - совершенствование грамматического оформления высказываний и синтаксической структуры предложений; - формирование связной речи с использованием комментированного рисования. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организационный этап. 	<ul style="list-style-type: none"> - Рассказывание по схеме и по готовому рисунку; - анализ изображения; - синтез в цельное изображение; - вопросы взрослого детям; - прием комментирующей речи взрослого; - комментирование собственных действий; - прием «комментирующей линии».
		<ol style="list-style-type: none"> 2. Основной этап: <ul style="list-style-type: none"> - введение в тему; - уточнение и активизация знаний детей по теме; - пальчиковая гимнастика; - работа в альбомах «Рисуем гласно-говорим связно». 	
Результат: положительная динамика в развитии связной монологической речи.			
Результативно-оценочный этап		<p style="text-align: center;">↓</p> <p>Цель: обследование сформированности монологической речи.</p> <p>Содержание: соответствует вводному диагностическому этапу.</p>	
		Результат: анализ динамики развития монологической речи.	

В тематическое планирование рабочей программы коррекционного курса «Развитие речи» нами внесено планирование групповой работы с использованием комментированного рисования (Приложение Е). С целью дифференцирования содержания работы в тематическом планировании представлено также планирование дополнительных подгрупповых занятий для детей с низким уровнем владения навыками монологической речи.

Таким образом, основной формой работы являются учебные логопедические занятия, организуемые в групповой и подгрупповой формах. Для них нами разработаны технологические карты.

Представленное содержание обучения детей с общим недоразвитием речи рассчитано на 3 месяца, включает три цикла занятий и предусматривает овладение детьми навыками монологической речи по принципу постепенного усложнения речевых высказываний – от элементарных коротких ответов, связанных с конкретной наглядной ситуацией до развернутых повествований. Содержание реализуется в следующих формах: диалог со взрослым; составление сопровождающих высказываний в ходе выполняемой работы, объединение их в рассказ; составление рассказа по готовой картинке; рисование по замыслу вcommentированном сопровождении.

В первом цикле занятий ведется работа по овладению навыками составления разных типов простых предложений по выполняемым изобразительным действиям и вопросам в диалоге со взрослым. Предусматривает непосредственную изобразительную деятельность самих детей по пошаговой алгоритмической схеме и постепенный переход от комментирования взрослым действий детей к комментированию ими собственной деятельности. Деятельность направлена на перевод наглядной программы действий во внешнюю речь. Учитывая отставание в развитии графических навыков у детей с общим недоразвитием речи, рисование на занятиях не преследует художественных целей, не требует техничности, деятельность строго ограничена по времени, поэтому рисунки просты, выполняются быстро, схематически, графическими материалами.

Вначале, используя «прием комментирующей речи», детей учат пользоваться алгоритмической схемой в сопровождении речи логопеда, который, по ходу рисования последовательно рассказывает о совершаемых детьми действиях, подводит итог завершенному изображению.

Далее ребенку предлагается рассказывать самому сначала о совершаемых действиях (рисую-проговариваю), затем об уже совершенных (нарисовал-проговорил). Его речь опирается на восприятие алгоритмической схемы и процесс рисования по ней. Детям предлагаются элементарные рисунки и схемы к ним, о которых можно рассказать простыми фразами. В процессе рисования ребенок отвечает на вопросы логопеда о том, какое действие выполняет, либо выполнил только что. Затем предъявляемые вопросы требуют ответа более развернутыми предложениями: «Что ты сейчас нарисовал красным карандашом? А как ты его нарисовал?». Используется прием «комментирующей линии», когда ребенок описывает работу над деталями - длиной линий, их формой и придаваемым конкретным очертаниям. Затем выполняются рисунки, включающие до 5 шагов и требующие более сложных действий и объяснений.

Содержание занятий второго цикла направлено на развитие и усложнение навыка использования разных типов предложений в самостоятельной речи в форме коротких рассказов. На данном этапе деятельность, аналогичная предыдущему циклу, дополняется общим рассказом, передающим последовательность совершенных изобразительных действий. В начале этой работы рассказ составляется с опорой на схему. Позже схема закрывается специальным экраном, последовательность работы передается в условиях непосредственного созерцания ее продукта - в роли наглядной опоры выступает готовый рисунок. В данном случае ребенок уже не может видеть по отдельности всех элементов выполненной работы, но воспринимает законченную работу. Логопед вопросами направляет последовательность рассказа ребенка.

В третьем цикле работа направлена на формирование умения выделять главные смысловые звенья, планировать последовательность действий и передавать в речи в форме развернутых высказываний. Для этого в занятия последовательно включаются три формы заданий, предусматривающие

предваряющие, комментирующие и завершающие речевые высказывания. Для этой работы детям предлагаются готовые схематичные картинки, незавершенные изображения и свободные рисунки по заданной теме. Ставится задача - выделить необходимые этапы работы, отразив их в предваряющей речи, а затем в рисунке по схеме «проговорил - нарисовал». Ребенок рассказывает о том, что он намеревается рисовать и в какой последовательности, а затем, зарисовывает каждую операцию. Вопросы логопеда предъявляются в контексте: «Что ты нарисуешь сначала? Что потом? Что нужно нарисовать еще? Для чего тебе понадобится синий карандаш?». В начале этого этапа предлагаются рисунки, не требующие большого количества изобразительных действий, впоследствии задание усложняется, рисунок включает все больше элементов. Работа завершается общим рассказом о том, как создавался рисунок.

Для реализации составленного содержания нами был разработан дидактический материал - альбом «Рисуем гласно - говорим связно», и методические рекомендации по работе с ним. Содержание альбома условно поделено на три части в соответствии с циклами разработанных занятий.

Часть 1. Включает алгоритмические схемы к лексическим темам «Осень», «Осень в лесу. Деревья», «Грибы и ягоды», «Осень в огороде. Овощи», «Осень в саду. Фрукты», «Одежда и головные уборы», «Обувь», «Домашние птицы», «Домашние животные», «Животные леса». Схемы в данном случае - это пошаговые алгоритмы из 3-5 ступеней для создания рисунка.

Часть 2. Содержит трех-, четырех- и пятиступенчатые алгоритмические схемы к лексическим темам «Зима», «Зимующие птицы», «Животные Севера», «Новый год», «Зимние забавы», «Наш дом», «Посуда, продукты питания», «Мой город», «Наша армия», «Проводы зимы. Масленица». Схемы здесь являются пошаговым алгоритмом для создания рисунка, а также графическим планом будущего рассказа.

Часть 3. Материалы этой части - схематические картинки (изображения, состоящие из различных геометрических фигур), незавершенные изображения (одиночные геометрические фигуры и абстрактные изображения), пустые страницы для рисунков на заданную тему. Представлены материалы по лексическим темам «Весна. Признаки весны», «Мамин праздник», «Комнатные растения», «Профессии наших мам», «Транспорт», «Космос», «Речные, озерные и аквариумные рыбы», «Весенние работы в саду и в поле», «День Победы», «Насекомые». Схематические картинки предназначены для осмысленного копирования. Незавершенные изображения и пустые страницы - основа для творческой речевой и изобразительной деятельности.

Методическое обеспечение включает в себя рекомендации по использованию индивидуального альбома «Рисуем гласно-говорим связно» и организации коррекционной работы по каждому из трех циклов.

Порядок работы с альбомом на логопедическом занятии представлен на примере технологической карты в Приложении Ж.

Таблица 3. Алгоритм логопедических занятий по развитию связной речи с использованием комментированного рисования

Алгоритм	Содержание	Цель	Направления работы
1. Орг. момент	1.Приветствие, речевая разминка по теме занятия.	Создание интереса к занятию, активизация внимания.	-
	1. Введение в тему занятия. 2. Уточнение и активизация знаний детей по теме. 3. Пальчиковая гимнастика.	<i>В соответствии с темой занятия.</i>	-
	1 цикл: 4. Работа в альбомах «Рисуем гласно-говорим связно»: - анализ итогового изображения; - пошаговый анализ схемы; - рисование по схеме, комментирование логопедом совершаемых детьми действий/ комментирование детьми совершаемых/ совершенных действий по вопросам логопеда; - подведение итога.	Овладение навыками составления простых предложений по выполняемым изобразительным действиям и вопросам в диалоге со взрослым.	- Накопление и активизация лексики. - Закрепление навыков употребления грамматических форм, формирование синтаксической структуры простых предложений. - Развитие диалогической речи.
2. Основной этап	2 цикл: 4. Работа в альбомах «Рисуем гласно-говорим связно»: - анализ итогового изображения; - пошаговый анализ схемы; - рисование по схеме, комментирование детьми совершенных действий по вопросам логопеда; - составление рассказа по следам изобразительных действий по схеме/ по готовому рисунку.	Развитие и усложнение навыка использования разных типов предложений в самостоятельной речи, составление коротких рассказов.	- Обогащение и актуализация лексики. - Закрепление навыков употребления грамматических форм, формирование синтаксической структуры простых и наиболее доступных конструкций сложных предложений. - Закрепление навыков диалогической речи, формирование монологической речи.

Продолжение Таблицы 3. Алгоритм логопедических занятий по развитию связной речи с использованиемcommentированного рисования

2. Основной этап	3 цикл: (часть I) 4. Работа в альбомах «Рисуем гласно-говорим связно»: - анализ схематического изображения; - пошаговое планирование предстоящих действий; - рисование по составленному плану; - составление рассказа по следам изобразительных действий.	Формирование умения выделять главные смысловые звенья, планировать последовательность действий и передавать в речи в форме развернутых высказываний.	- Активизация и закрепление лексики. - Закрепление навыков употребления грамматического оформления высказываний, отрабатывание синтаксической структуры разных типов предложений. - Формирование монологической речи.
	(часть II) 4. Работа в альбомах «Рисуем гласно-говорим связно»: - анализ незавершенного изображения; - пошаговое планирование предстоящих действий; - рисование по составленному плану; - составление рассказа по следам изобразительных действий.		
	(часть III) 4. Работа в альбомах «Рисуем гласно-говорим связно»: - обсуждение темы рисования; - пошаговое планирование будущего изображения; - пошаговое планирование предстоящих действий; - рисование по составленному плану; - составление рассказа по следам изобразительных действий.		
3. Рефлексивный этап	3. Рефлексивный этап: анализ, и оценка деятельности.	Подведение итогов занятия.	-

Ниже представлено обоснование приемов, используемых на занятиях.

В каждом занятии трех циклов предусмотрена работа с использованием материалов альбома, одно из главных назначений которого – развитие

операций мышления. В основу легли суждения Л.С. Выготского о частичном слиянии и совпадении процессов речи и мышления, опираясь на которые, мы отобрали приемы для работы:

1. Рассказывание по схеме и по готовому рисунку. Использование схем обусловлено тем фактом, что подавляющее большинство (87%, по результатам исследований А.А. Запуниди) детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня не сопровождают свое рисование речью. Существует прямая зависимость включения речи в изобразительную деятельность от наличия изобразительного замысла - если у ребенка нет плана будущего рисунка, то и речь не включается в деятельность. По завершению рисунка схема, как и готовое изображение выступает в качестве наглядно-графического плана рассказа. Прием включается в занятия с целью формирования и постепенного усложнения навыка передачи последовательности событий в рассказе по наглядной опоре.

2. Анализ изображения (авт. А.Л. Шуракова). Выбор этого приема обусловлен тем, что любое новое изображение ребенок видит в форме пятна. Учитывая, что целью занятий являются более глубокие задачи, чем просто техническое копирование готового изображения, сначала важно рассмотреть картинку, которую ребенок будет рисовать (в алгоритмических схемах это первое цветное изображение, в схематической картинке – сама картинка) и обсудить его. Эта работа ведется от общего к деталям. Сначала следует рассмотреть, на что похоже это пятно в целом, затем уточнить детали внутри пятна, после разобрать предмет на еще более мелкие детали, которые ребенок должен сам увидеть и назвать. Только после подробного обсуждения возможен переход к самому рисованию.

3. Синтез в цельное изображение. Для связности высказывания важным является не только умение анализировать, но и умение синтезировать, объединять и закономерно связывать элементы друг с другом. Практическое использование приема предполагает тщательный анализ схематического

рисунка и последовательный осмысленный перенос его элементов в цельное изображение. Этот прием важен в работе по созданию программы действий и ее передачи во внешней речи.

4. Использование вопросов к детям. Прием используется для включения в деятельность, осознания лексико-грамматических частей предложения, предмета или предиката сообщения, осмысления взаимосвязи событий, их временной последовательности, а также для развития диалогической формы общения. Вопросы логопеда направляют речь детей, их характер предполагает переход от комментирования детьми выполняемых действий к рассказу о том, в какой последовательности изображают тот или иной предмет, какой материал используют для рисования, что еще собираются нарисовать, как будут рисовать и т.п. При этом вопросы имеют ведущее значение в начале работы по каждому циклу и используются лишь при необходимости по завершении его.

Также использованы приемы комментированного рисования, предложенные Н.В. Микляевой:

1. Прием комментирующей речи взрослого. Используется в начале первого периода с целью мотивации, организации деятельности и создания у детей представлений о комментированном рисовании. Логопед, комментируя совершаемые детьми изобразительные действия, фиксирует их внимание на последовательности и способах выполнения задания и результатах работы.

2. Комментирование детьми собственных действий. Использование данного приема является необходимым условием осмыслиения поставленной перед ребенком общей цели, ее конкретизации, планирования путей и средств реализации, оценки адекватности средств достижения, а также представления законченного продукта, опосредованным речью.

3. Прием «комментирующей линии». Используется, главным образом, для развития регулирующей функции речи, лежащей в основе внутренней

речи. В процессе работы ребенок сопровождает изобразительные действия описанием способа их совершения.

2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап.

Апробация проекта по развитию монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством комментированного рисования проходила в период с 1 февраля по 31 мая 2025 года на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Красноярска.

Участниками апробации стала экспериментальная группа детей (10 человек), обучающихся по адаптированной программе дошкольного образования в старшей группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи и имеющих заключение «общее недоразвитие речи III уровня». Дети были распределены на две учебные подгруппы по уровням владения навыками монологической речи в соответствии с данными обследования.

Основным направлением работы являлось развитие монологической речи посредством комментированного рисования. Работа проводилась в рамках коррекционного курса «Развитие речи» по направлению «Развитие связной речи» с применением составленных нами методических и дидактических материалов. За весь период было проведено 32 занятия по 14 лексическим темам (16 фронтальных занятий и 16 добавочных подгрупповых занятий для детей с низким уровнем владения навыками монологической речи): «Посуда и продукты питания», «Мой город», «Наша армия», «Проводы зимы. Масленица», «Весна. Признаки весны», «Мамин праздник», «Комнатные растения», «Профессии наших мам», «Транспорт», «Космос», «Рыбы», «Весенние работы в саду и в поле», «День Победы», «Насекомые».

Основной формой работы были учебные занятия, проводимые подгрупповым методом. Занятия проводились 1-2 раза в неделю по 20-30 минут, в утренние часы. Содержание занятий соответствовало разработанным технологическим картам. На каждом занятии использовались индивидуальные альбомы. Формат альбомов оказался удобен для детей.

Осуществлялся дифференцированный подход к обучению за счет увеличения числа занятий с детьми первой группы; дифференцирования форм работы с одним и тем же материалом с учетом различных возможностей его усвоения детьми, дифференцирования содержания этапов занятий по степени самостоятельности детей в процессе работы и оказываемой им помощи педагога (детям со средним уровнем эта помощь наиболее активно оказывалась в начале работы по каждому циклу, детям с низким уровнем - на протяжении работы по всем циклам осуществлялась постоянная обучающая и направляющая поддержка). К детям, у которых наблюдалось значительное отставание в овладении грамматическим строем речи, бедность словарного запаса, осуществлялся индивидуальный подход.

Дошкольникам было интересно выполнять творческие задания, участвовать в диалогах по теме, составлять рассказы. В процессе деятельности, основанной на получении и передаче в речи практического личного опыта, прослеживалась включенность и активность детей на протяжении всего занятия. Отсутствие образца для отраженного воспроизведения стимулировало детей к переработке полученной в ходе деятельности информации и выстраиванию смысловых связей. Они быстро усвоили принцип работы. Однако, не все участники проекта проявили интерес к деятельности с первых занятий. Поэтапное создание рисунков вызывало увлеченность деятельностью лишь у 7-х детей. Остальные 3-е не проявляли особого интереса, так как испытывали трудности с пониманием схем. С этими детьми потребовалось провести индивидуальную работу по обучению рисованию с использованием алгоритмических схем.

Кроме того, у дошкольников с низким уровнем владения навыками монологической речи возникали трудности при выстраивании собственных ответов. Это обусловлено недостаточностью словарного запаса, ограниченностью знаний и представлений. С этими детьми в содержание добавочных подгрупповых занятий включались задания по отработке материала изучаемой лексической темы.

В течении всего времени реализации проекта дети ждали наступления каждого следующего занятия, предвкушая темы будущих рисунков.

Благодаря тому, что в ходе реализации проекта осуществлялось постепенное усложнение речевой и изобразительной деятельности синхронно, дети не испытывали значительных трудностей в рассказывании при переходе с одного этапа на другой.

На результативно-оценочном этапе для оценки эффективности проекта «Развитие монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредствомcommentированного рисования» была проведена итоговая диагностика. Для этого использовался диагностический комплекс на основе диагностических проб, предложенных в методиках В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Л.Н. Ефименковой, который подробно описан в диагностическом этапе проекта.

Результаты итоговой диагностики использовались для анализа динамики развития монологической речи у детей экспериментальной группы посредством сравнения с результатами вводной диагностики. Данные мы представили в Таблице 4 (Приложение И) и диаграмме (Рисунок 7).

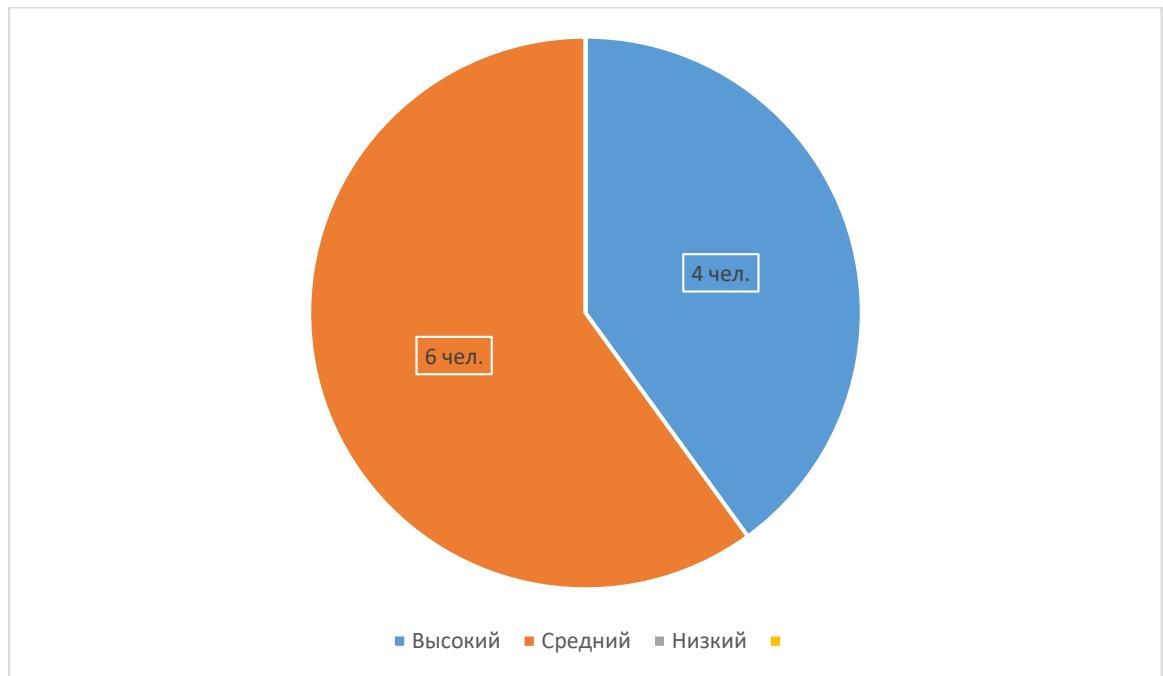


Рисунок 7. Суммарная оценка уровней сформированности навыков монологической речи

Как видно из данных диаграммы, дети с общим недоразвитием речи III уровня экспериментальной группы продемонстрировали высокий (6 детей) и средний (4 ребенка) уровни владения навыками монологической речи, низкий уровень отсутствует. Дети, у которых на входе в проект был выявлен низкий уровень, входили в первую группу. В разных диагностических пробах итоговой диагностики они демонстрировали уровни успешности выполнения заданий «ниже среднего» и «средний». Дети с высоким уровнем входили в состав второй группы и успешность выполнения заданий демонстрировалась ими на «среднем» уровне и «выше среднего».

В гистограмме (Рисунок 8) представлены сравнительные результаты по диагностическим пробам, полученные в итоговой диагностике.

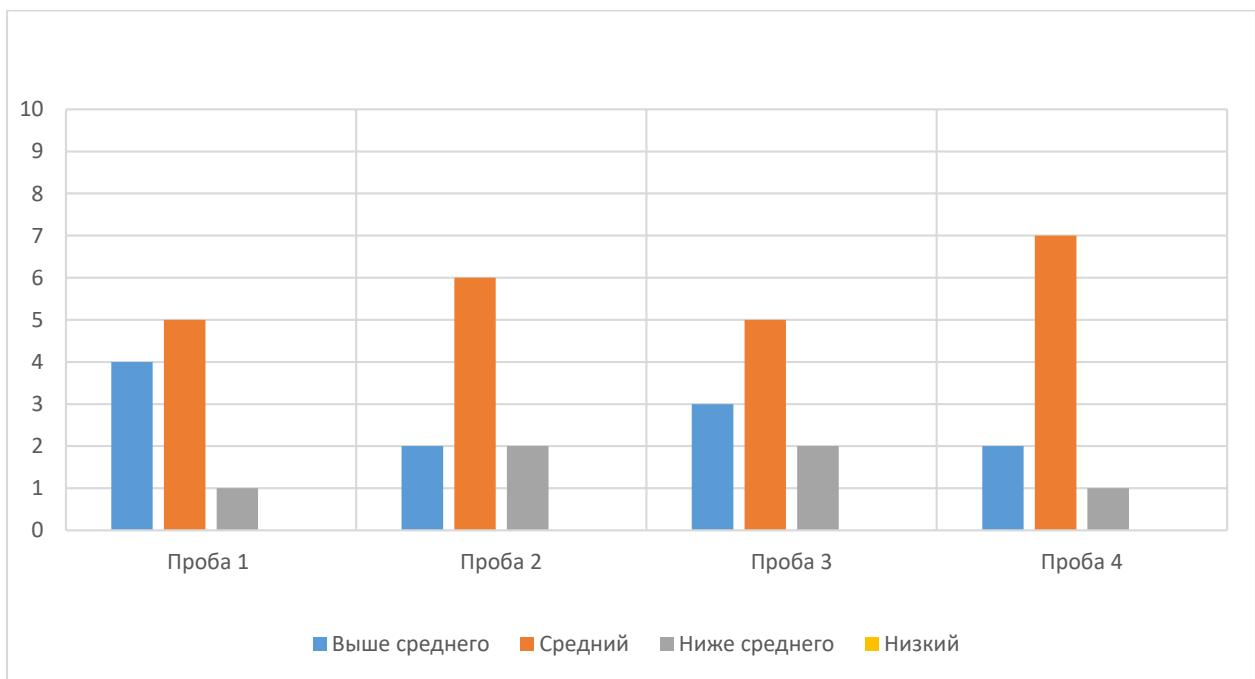


Рисунок 8. Результаты итоговой диагностики по пробам 1- 4

Отраженные в гистограмме результаты указывают на то, что наибольшей эффективности мы достигли в пробе 1 «Составление рассказа по картинке» и пробе 4 «Пересказ». Анализ количественных результатов мы представили ниже.

По диагностической пробе 1 «Составление рассказа по картинке» анализ суммированных баллов выявил у 4-х детей уровень выполнения задания выше среднего, у 5-х детей – средний, и только у 1 ребенка – ниже среднего.

На следующей гистограмме (Рисунок 9) мы видим сравнительные результаты по этой пробе, полученные на вводной и итоговой диагностике.

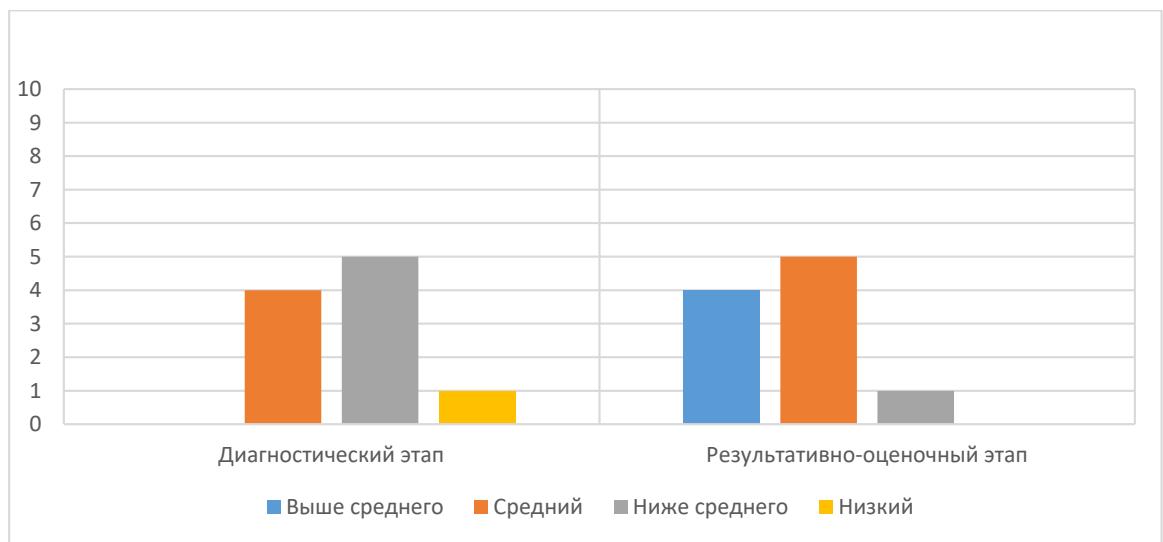


Рисунок 9. Сравнительные результаты по пробе № 1

«Составление рассказа по картине»

Следует отметить отсутствие низкого уровня, переход ребенка с этим уровнем на более высокий – уровень ниже среднего; увеличение на 1-го ребенка количества детей со средним уровнем и появление 4-х детей с высоким уровнем.

По диагностической пробе 2 «Составление рассказа по серии картинок» у 2-х детей успешность выполнения задания соответствует уровню выше среднего, у 6-х детей – среднему уровню, у остальных 2-х – ниже среднего.

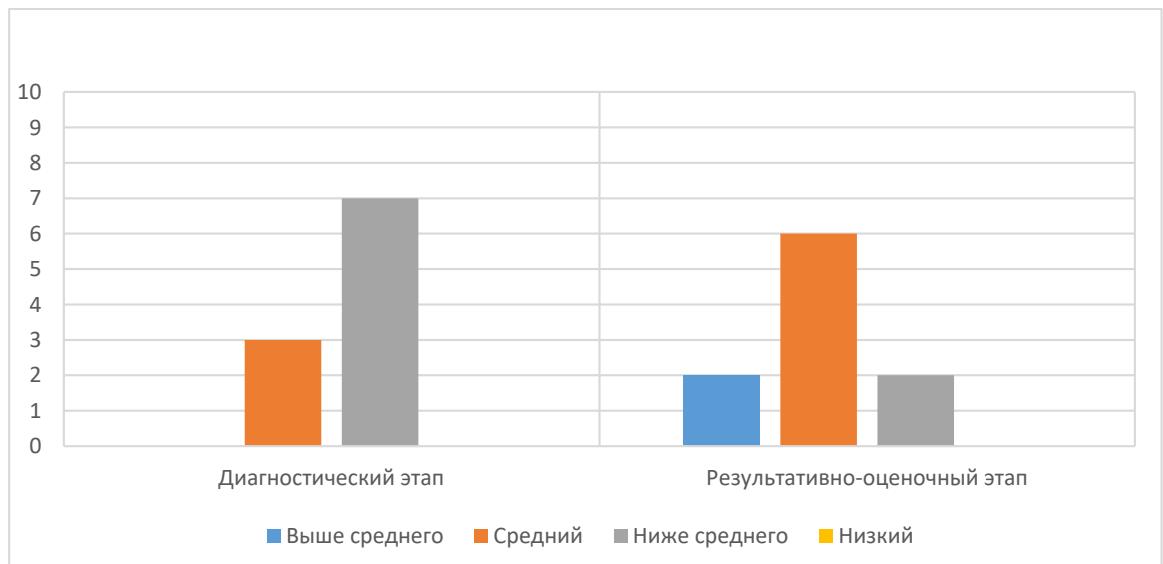


Рисунок 10. Сравнительные результаты по пробе № 2

«Составление рассказа по серии картинок»

Сравнительные результаты по пробе 2, представленные на гистограмме (Рисунок 10) указывают на положительный прирост детей со средним уровнем выполнения задания на 3 ребенка, значительное снижение с уровнем ниже среднего - на 5 детей, появление 2-х детей с уровнем выше среднего.

По диагностической пробе 3 «Составление рассказа из личного опыта», успешность выполнения задания на уровне выше среднего отмечена у 3-х детей, на среднем уровне - у 5-х детей, на уровне ниже среднего - у 2-х детей.

Анализ сравнительных результатов в гистограмме (Рисунок 11) указывает на увеличение числа детей со средним уровнем на 10%, снижение числа детей с уровнем ниже среднего на 2 ребенка и появление 3-х детей с уровнем выше среднего.

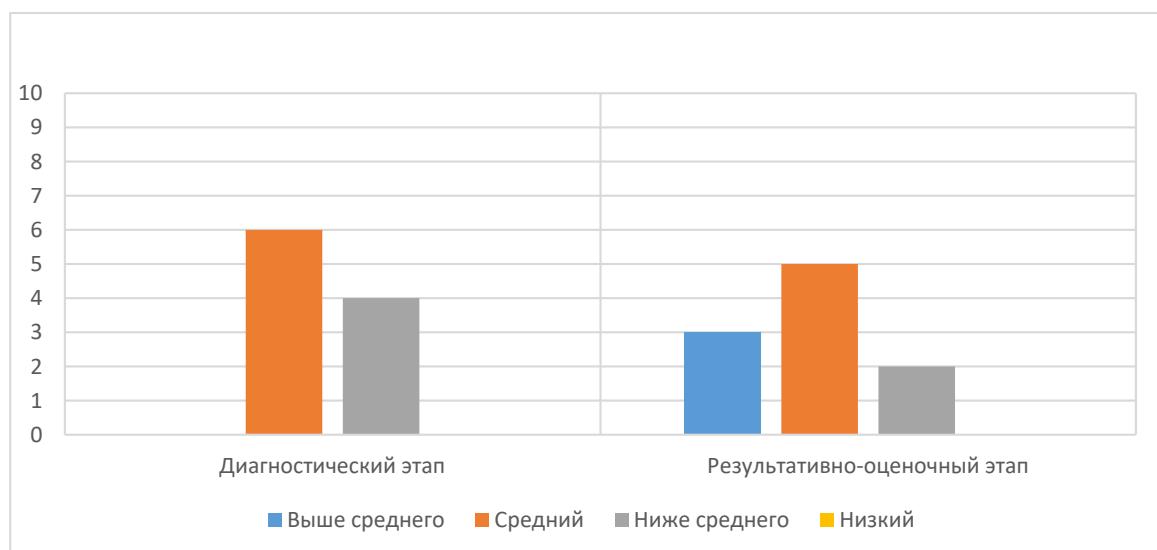


Рисунок 11. Сравнительные результаты по пробе № 3
«Составление рассказа на основе личного опыта»

По пробе 4 «Пересказ» уровень выше среднего зафиксирован у 3-х детей, средний – у 5-х детей, ниже среднего - у 2-х.

Сравнительные результаты по данной пробе, представленные в следующей гистограмме (Рисунок 12), указывают на снижение количества детей с уровнем ниже среднего на 2 ребенка, со средним уровнем на 1-го, а также появление 3-х детей с уровнем выше среднего.

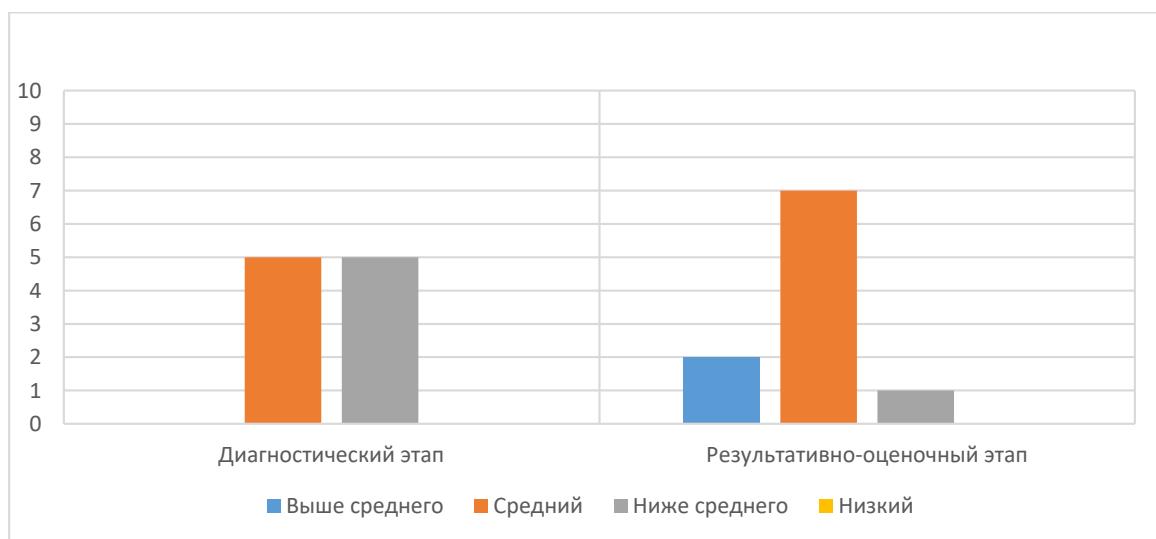


Рисунок 12. Сравнительные результаты по пробе № 4 «Пересказ»

Проанализируем также объем рассказов, составленных детьми и сравним с результатами вводной диагностики, представленными в таблице (Приложение К). Количество слов в рассказах детей, которые по результатам вводной диагностики имели низкий уровень сформированности навыков монологической речи и объем рассказов от 9 до 34 слов, на момент итоговой диагностики составило от 12 до 46 слов. Дети, имевшие средний уровень монологической речи, в пробах вводной диагностики использовали в своих рассказах от 14 до 39 слов, а в пробах итоговой - от 19 до 50. При этом наибольшее увеличение объема рассказов по количеству используемых слов прослеживается у всех детей в пробе 4 – «Пересказ» (до 18 слов) и пробе 3 «Составление рассказа на основе личного опыта» (до 13 слов). Также отмечается значительное увеличение объема рассказов у детей второй группы с высоким уровнем развития монологической речи, по результатам итоговой диагностики в пробе 1 «Составление рассказа по картине» (до 10 слов) и пробе 2 «Составление рассказа по серии картинок» (до 8 слов).

Мы считаем, что эти количественные изменения связаны с ростом качественных показателей в результате проведенной работы. Сюда входит обогащение лексики, развитие способности грамматически правильно строить предложения, развитие умения устанавливать связи и зависимости между

предметами, преодоление трудностей в планировании речевого сообщения, что отражается на объеме и структуре используемых предложений.

В каждой из четырех проб в высказываниях детей отмечаются значимые различия в сравнении с высказываниями на вводном диагностическом этапе.

Сравнивая результаты по критерию «Смысловая целостность», представленные в таблице (Приложение Л), положительная динамика отмечается у 7-х детей (1 гр. – 5 чел., 2 гр. – 2 чел.) при составлении рассказа по картине, у 5-х детей в рассказах по серии картинок (1 гр. – 2 чел., 2 гр. – 3 чел.), у 6-х (1 гр. – 3 чел., 2 гр. – 3 чел.) в рассказах из личного опыта и у 6-х (1 гр. – 3 чел., 2 гр. – 2 чел.) при пересказе готового текста.

На гистограмме (Рисунок 13) видно, как изменились показатели смысловой целостности на итоговой диагностике. Детей с низким уровнем по этому критерию не выявлено. Наблюдается снижение среднего уровня по пробе 3 «Составление рассказа из личного опыта». Но это связано с тем, что часть детей смогли продемонстрировать уровень выше среднего в данной пробе, а также в пробах 1 и 4. Рассказы этих детей соответствовали ситуации, в них сохранены и переданы все смысловые звенья, соблюдена логическая последовательность событий. Пересказы детей с уровнем выше среднего были подробными, 20 % детей передали текст буквально дословно.

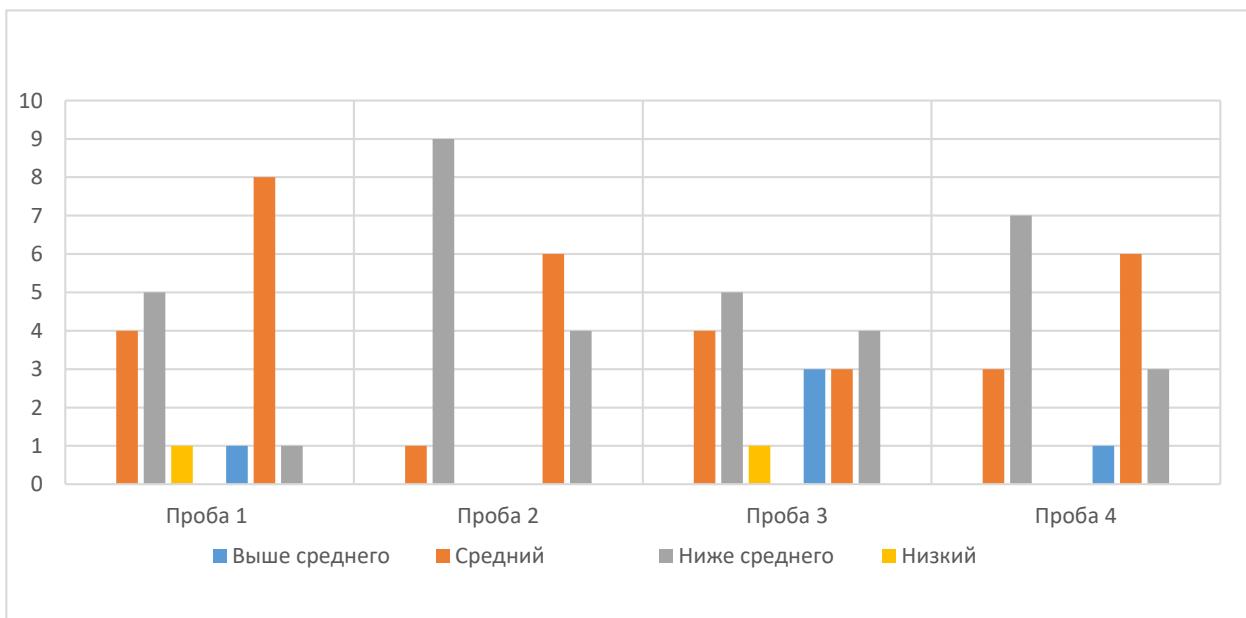


Рисунок 13. Сравнительные результаты по критерию
«смысловая целостность»

Рассказы, составленные детьми, демонстрировавшими средний уровень, были более последовательными, информативными, с малым количеством пропусков ключевых звеньев. Рассказы, составленные по картинкам, более точно передавали смысл изображенных фрагментов, в них воспроизводились причинно-следственные связи (1. Утки увидели лягушек и уплыли в разные стороны. Они захотели съесть лягушек, а заяц упал в реку. 2. Утки расплылись, потому что хотели лягушек поймать. И заяц упал.), уточнялись детали (1. Пришли дети в лес прогуляться и *построить снеговика*. 2. Они встретили птичек, зайцев и белку *на дереве*.). Содержание рассказов на основе личного опыта включало не только перечисление действий, но и цепочку из 2-3 связанных по смыслу предложений (1. Еще там было кафе. Мы пошли в него и покушали. 2. Там были карусели, качели. На них мы прокатились.). Пересказывая текст, дети более последовательно передавали смысловые звенья, допуская незначительные искажения ситуации.

Отмечается также снижение количества детей, демонстрировавших в разных пробах по данному критерию уровень «ниже среднего». В их рассказах, чаще всего, отсутствовало начало рассказа. Однако, пропуская

смысловые звенья, дети могли дополнить рассказ при указании на картинку. Вследствие недостаточности лексико-грамматического оформления, дети существенно искали смысл рассказа (Они разговаривали, чтобы зайцы покатали. Они катали и увидели лягушек.). В рассказах из личного опыта отмечалось увеличение количества фраз, при этом они не были связаны друг с другом по смыслу и, в основном, передавали информацию о действиях. Пересказывая текст, дети могли связно передать только первую часть рассказа.

По критерию «Лексико-грамматическое оформление» положительная динамика отмечается у 2-х детей (1 гр. – 1 чел., 2 гр. – 1 чел.) в рассказах по картине, у 1-го (2 гр.) в рассказах по серии картинок, у 2-х (1 гр. – 2 чел.) в рассказах из личного опыта и у 3-х детей (2 гр. – 3 чел.) в пересказе текста. Сравнительные результаты представлены в таблице (Приложение М) и гистограмме (Рисунок 14).

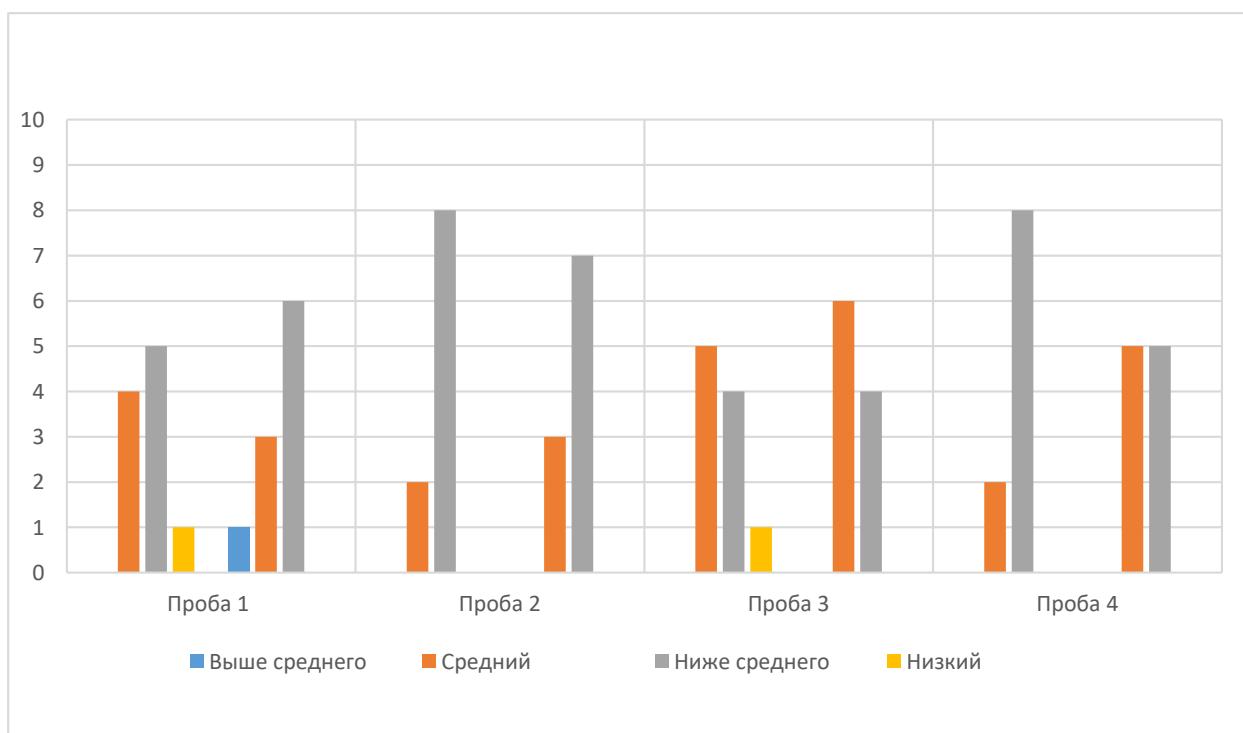


Рисунок 14. Сравнительные результаты по критерию
«лексико-грамматическое оформление»

Низкий уровень по критерию не выявлен. Уровень выше среднего зафиксирован только у одного ребенка в пробе 1 «Составление рассказа по

сюжетной картине». Рассказ отличался использованием полных законченных предложений, различных средств связи слов в предложениях, грамматически правильным оформлением (Наступила зима. Дети пришли в лес погулять. Там они слепили снеговика. Потом дети встретили птиц и животных. Они угостили их морковкой, семенами и орехами.).

Во всех пробах по данному критерию отмечается увеличение количества детей, демонстрирующих средний уровень. Рассказы этих детей составлены, в основном, без аграмматизмов. Отмечались единичные грамматические ошибки в построении фраз при согласовании слов по роду и падежу, неточности словоупотребления (сказали тоненьким хором.). Эти дети в своих рассказах использовали простые распространенные предложения, а также сложные предложения с союзом «а» (1. Они угостили птиц зернышками, а зайца морковкой. 2. Утки уплыли в разные стороны, а заяц упал в середину.), с придаточными предложениями причины (утки расплылись в стороны, потому что хотели поймать лягушек). Дети употребляли разные средства межфразовой связи (сначала, вдруг, еще, потом, дальше), используя повтор одного и того же слова.

Также во всех пробах по критерию отмечается снижение количества детей с уровнем «ниже среднего». В рассказах этих детей преобладали простые аграмматичные, неполные предложения с нарушениями связи и последовательность слов. Наиболее частыми являлись ошибки в словоизменении: употреблении падежных форм существительных (подкармливать птичек, зайцев и белки; лефов я не видел, петуха видел и курице); категорий рода существительных (там был круглый карусель), согласовании с прилагательными (Я ела поп-корн. Она была соленая и сладкая.). Но количество аграмматизмов, по сравнению с результатами вводной диагностики, существенно сократилось. В качестве средств межфразовой связи дети использовали повтор слов «они, еще, и».

По критерию «Самостоятельность» прослеживается значительная динамика у 6-х детей в рассказах по сюжетной картине (1 гр.- 1 чел., 2 гр. – 5 чел.), по серии картинок (1 гр. - 1 чел., 2 гр. – 5 чел.) и в рассказах из личного опыта (1 гр. – 2 чел, 2 гр. – 4 чел.), а также у 5-х детей в пересказах (1 гр. - 1 чел., 2 гр. – 5 чел.). Сравнительные результаты представлены в таблице (Приложение Н) и гистограмме (Рисунок 15).

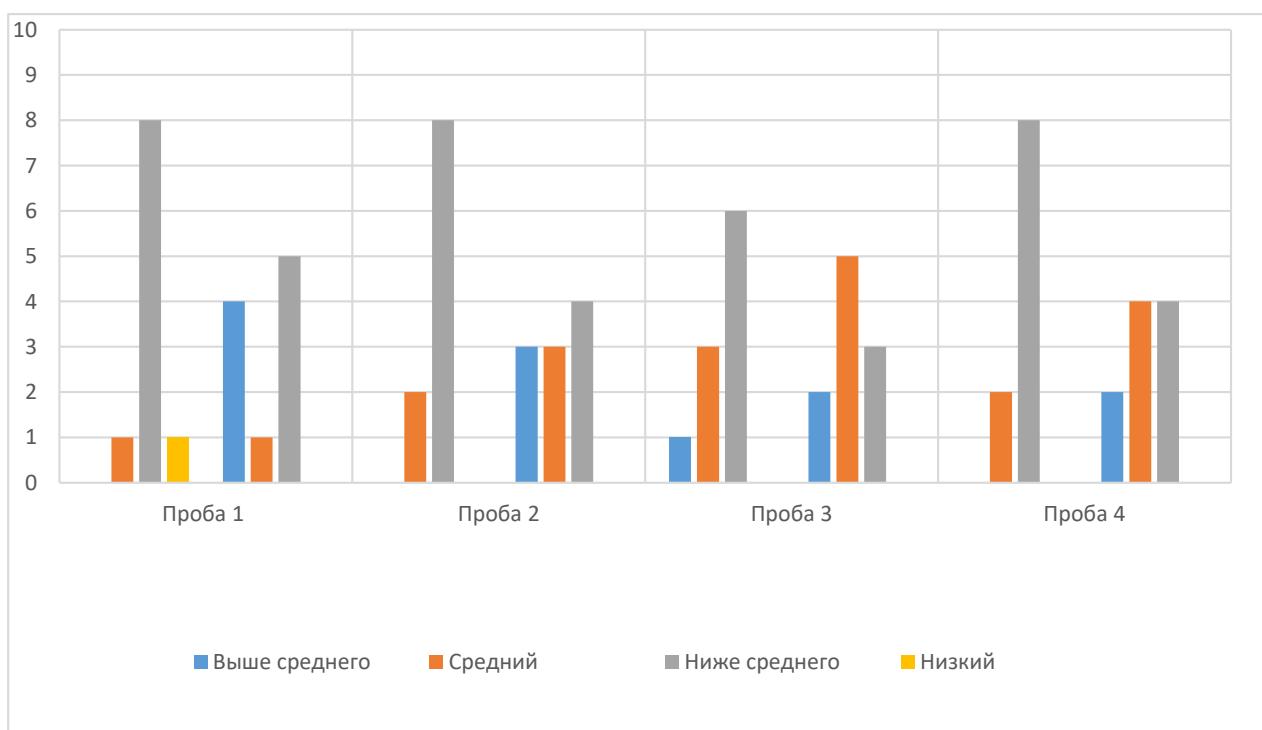


Рисунок 15. Сравнительные результаты по критерию
«самостоятельность»

Как видно из гистограммы, по данному критерию не выявлен низкий уровень. Но в каждой диагностической пробе у детей отмечается наличие уровня выше среднего. Рассказы этих детей составлены ими исключительно самостоятельно.

Выросло также количество детей, демонстрирующих средний уровень при составлении рассказов по каждой из четырех проб. Эти дети проявляли сравнительно большую самостоятельность, пользуясь не директивной помощью взрослого при раскладывании картинок, либо стимулирующей помощью в виде 1-2 наводящих вопросов.

Во всех пробах по данному критерию отмечается снижение количества детей с уровнем ниже среднего. При составлении рассказов дети, демонстрировавшие уровень ниже среднего, нуждались в стимулирующей помощи, при этом вспомогательных вопросов требовалось существенно меньше, по сравнению с вводной диагностикой.

Анализируя качественные результаты, мы делаем вывод о том, что наиболее высоких результатов по предложенным пробам достигли дети, у которых, по результатам вводной диагностики, был выявлен средний уровень сформированности монологической речи. Часть детей (3 чел. - 30%), у которых был выявлен низкий уровень, хотя и повысили его до среднего, не достигли желаемых результатов, поскольку в некоторых пробах сохранился уровень «ниже среднего» по разным критериям, а качественные показатели незначительно улучшились. Таким образом, даже в условиях организации дифференцированного обучения, процесс овладения навыками связных высказываний проходил у них с явными трудностями. Это можно объяснить тем, что в «речевом статусе», кроме общего недоразвития речи III уровня, у данных детей присутствует дизартрия, что еще более задерживает процесс формирования связной речи. Кроме того, дети имеют ослабленное соматическое здоровье, они часто отсутствовали в детском саду по болезни, пропуская занятия.

Проведя сравнительный количественный и качественный анализ по всем диагностическим пробам, мы наблюдаем положительную динамику в формировании монологической речи детей-участников проекта. Анализу предшествовало проведение серии логопедических занятий по проекту с использованиемcommentированного рисования. Учитывая этот факт, мы можем утверждать, что содержание этой работы являлось результативным в отношении формировании навыков монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Выводы по главе II

На предпроектном этапе мы проанализировали современное состояние проблемы проектного исследования в научной и педагогической литературе. Результатом стали теоретические данные об изучении особенностей развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

На диагностическом этапе была проведена диагностика монологической речи детей-участников проекта с общим недоразвитием речи III уровня. На основе изучения разных форм самостоятельных высказываний были определены уровни сформированности монологической речи у детей-участников проекта, выявлены характерные особенности. Выявлены средний (50%) и низкий (50%) уровни владения навыками монологической речи в равном соотношении. У дошкольников с низким уровнем отмечались резко выраженные трудности в смысловой организации и грамматическом оформлении высказываний, была выявлена бедность используемых языковых средств. Характерными для них были пропуски слов или целых фрагментов текста, нарушающие логику высказывания, незавершенность рассказов, отсутствие в рассказах смысловой и синтаксической связи между двумя фрагментами текста. Рассказы составлялись исключительно со стимулирующей помощью.

У детей со средним уровнем, при наличии определенных умений в составлении рассказов из личного опыта и пересказа, отмечались нарушения в смысловом и языковом оформлении. Отмечались пропуски ключевых слов, фраз, единичные случаи отсутствия смысловой и синтаксической межфразовой связи. Рассказы составлялись детьми с некоторой стимулирующей помощью, была характерна стереотипность оформления.

На разработческом этапе было составлено программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию монологической речи с использованиемcommentированного рисования, в которое вошли:

1. Рабочая программа коррекционного курса «Развитие речи» (дополненная и уточненная в части содержания и планирования логопедической работы по развитию связной монологической речи с использованием комментированного рисования.

2. Индивидуальный альбом «Рисуем гласно, говорим связно» для занятий по курсу.

3. «Методические рекомендации для учителей – логопедов и воспитателей по работе с методическим и дидактическим обеспечением.

4. Технологические карты занятий по развитию связной речи.

На этапе апробации в рамках коррекционного курса «Развитие речи» по направлению «Развитие связной речи» было проведено 32 занятия по 14 лексическим темам с применением составленных нами методических и дидактических материалов. На основе данных диагностического этапа дети были распределены на учебные подгруппы, в логопедической работе осуществлялся дифференцированный подход.

На результативно-оценочном этапе была проведена итоговая диагностика и сравнительный количественный и качественный анализ по диагностическим пробам, по результатам которых выявлена положительная динамика в формировании монологической речи детей-участников проекта.

Поскольку анализу предшествовало проведение серии логопедических занятий с использованием разработанного обеспечения, мы приходим к выводу о том, что содержание этой работы являлось эффективным в отношении формировании навыков монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование монологической речи является сложным, многоуровневым процессом. При нормальном течении речевого развития овладение монологической речью приходится на окончание дошкольного возраста, поэтому целенаправленная работа в этом направлении приобретает особую значимость в старшем дошкольном возрасте. При нормальном речевом развитии ребенок к концу дошкольного возраста овладевает монологической речью.

Специфика развития монологической речи у детей с общим недоразвитием речи определяет возможность формирования навыков связного высказывания исключительно в условиях специального коррекционного воспитания с применением методов и приемов, адаптированных для данной категории детей и учетом уровня речевого развития, этапа обучения, а также трудностей, связанных с системным речевым недоразвитием. В условиях этого обучения начало формирования монологической речи допустимо только при условии выхода на III уровень речевого развития и прочного закрепления соответствующих этому уровню навыков.

На сегодняшний день в методиках развития речи обучение рассказыванию является основной формой формирования связного высказывания. Большинство авторов выделяют такие методы обучения, как пересказ, рассказывание по серии сюжетных картинок, рассказывание по картине, рассказывание об игрушках, предметах, рассказывание из опыта, творческое рассказывание. Среди нетрадиционных методов выделяют комментированное рисование, использование которого в коррекционной образовательной работе рекомендовано на федеральном уровне (ФАОП ДО). При этом недостаточность методических материалов, разработанных с учетом возраста и уровня речевого развития не позволяет использовать этот метод в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Целью проекта «Развитие монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня» являлась разработка и апробация программно-методического и дидактического обеспечения для развития монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредствомcommentированного рисования.

Реализация проекта осуществлялась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения города Красноярска и прошла через ряд этапов: предпроектный, диагностический, разработческий, этап апробации, результативно-оценочный.

На диагностическом этапе проекта с целью выявления характерных особенностей и актуального уровня сформированности монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня был использован диагностический комплекс, составленный на основе диагностических проб, предложенных в методиках В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Л.Н. Ефименковой, Е.М. Мазановой. Комплекс включал четыре пробы на составление рассказов разных типов: по сюжетной картине, по серии картинок, из личного опыта и пересказ. Оценка проводилась по следующим критериям: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление, самостоятельность при выполнении задания. Наиболее низкие результаты были выявлены в пробах «Составление рассказа по картине» и «Составление рассказа по серии картинок» по всем критериям. Были выявлены средний и низкий уровни владения навыками монологической речи в равном соотношении, что указало нам на необходимость дифференцирования содержания работы по проекту для каждого уровня.

На разработческом этапе мы представили теоретическое обоснование методаcommentированного рисования, выделив концептуальную основу и определив основополагающие принципы, составили содержательную часть коррекционной работы и его технологическую составляющую, представленную системой коррекционно-развивающих занятий и

технологическими картами к ним, разработали дидактические материалы в виде индивидуального альбома.

Апробация проекта проводилась с группой из 10 дошкольников 5-6 лет в течении трех месяцев. Было проведено 32 занятия по 14 лексическим темам с использованием составленного содержания коррекционной работы на основе метода комментированного рисования.

На результативно-оценочном этапе была проведена итоговая диагностика и сравнительный количественный и качественный анализ по диагностическим пробам, по результатам которых выявлены положительные изменения в монологической речи детей-участников проекта. У дошкольников совершенствовалось умение логически и структурно сочетать несколько предложений между собой, передавать причинно-временную последовательность событий, выделять существенные детали и признаки предметов, отбирать языковые средства.

Таким образом, разработанные программно-методические материалы для развития монологической речи детей с общим недоразвитием речи III уровня успешно прошли апробацию, что подтверждается улучшением результатов речевого развития детей. Цели и задачи проекта реализованы, его результаты не противоречат проектной идеи.

Проект представляет собой целостный комплекс мероприятий, охватывающий теоретическое обоснование, наполнение содержанием, использование современных технологий и диагностику эффективности. Результаты проекта открывают возможность реализовывать логопедическую работу на основе разработанных программно-методических материалов с использованием приемов комментированного рисования с учетом возраста и уровня речевого развития дошкольников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Балабанова, В. П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. методических рекомендаций / В. П. Балабанова, Л. Г. Богданова, Л. В. Венедиктова, Т. Т. Воробей, Р. И. Лалаева, В. И. Липакова, Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. - 240 с. - ISBN 5-89814-087-5.
2. Бизикова, О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие / О.А. Бизикова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. - 235 с. - ISBN 978-5-00047-224-8.
3. Буракова, М. А. Развитие коммуникативной функции речи у детей с тяжелым речевым недоразвитием посредством технологии комментированного рисования / Буракова М. А.; Всероссийская научно-практическая конференция Междисциплинарный подход в изучении образования лиц с особыми потребностями [г. Екатеринбург, 28–29 ноября 2019 г.] // Научная электронная библиотека elibrary.ru. – URL: <http://elibrary.ru/>. Дата публикации: 2019.
4. Веракса, А.Н. Связь регуляторных функций и производства речи у старших дошкольников: рабочая память и составление нарративов / А.Н. Веракса, Е. С. Ощепкова, Д. А. Бухаленкова, Н. А. Картушина // Клиническая и специальная психология. - 2019. - Т. 8, № 3. С. 56-84. - ISSN: 2304-0394.
5. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. - Москва : Национальный книжный центр, 2014. - 96 с. - ISBN 978-5-4441-0049-3.
6. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. - Москва : АСТ, 2006. - 158 с. - ISBN 5-17-034944-0.

7. Выготский, Л.С. Мышление и речь : психологические исследования / Л.С. Выготский. - Москва : Государственное социально-экономическое издательство , изд. 5-е, 1999. - 352 с.
8. Гаврилушкина, О. П. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О. П. Гаврилушкина ; Мос. гос. псих.-пед. ун-т. - Москва : МГППУ, 2003. - URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90326> (дата обращения 23.12.2023). - Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.
9. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. - Москва : Аркти, 2002. - 144 с. - ISBN 5-89415-211-9.
10. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. - Изд. 2-е, исправ. и перераб. - Москва: В. Секачев, 2014. - 537 с. ISBN 978-5-88923-381-7.
11. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи) : кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. - 2-е изд., перераб. - Москва : Просвещение, 1985. - 112 с.
12. Жидкова, Н. П. Использование наглядности для формирования связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи / Жидкова Н. П. // Современные вызовы и их влияние на развитие науки и образования: анализ и практические решения : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием [Киров, 28 июня 2024 г.]. - Уфа: ООО «Аэтерна». 2024. - С. 171-173. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pccnbz> (дата обращения 01.02.2025).
13. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. - 320 с.

14. Запуниди, А.А. / Роль изобразительной деятельности в развитии функций речи у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Запуниди Анна Александровна; ФГБУ ВПО МГУ им. М.В. Ломоносова. - Москва, 2013. - 36 с.
15. Запуниди, А. А. Особенности изобразительной деятельности у детей с разным уровнем замысла в рисунке // А. А. Запуниди. - DOI: 2079-6617/2013.0116 // Национальный психологический журнал. - 2013, №1 (9). С. 121-126.
16. Карнаухова, Я. Б. Возможности изографического моделирования в формировании связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Я. Б. Карнаухова // Специальное образование. - 2013. - № 1: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-izograficheskogo-modelirovaniya-v-formirovaniyu-svyaznoy-rechi-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi/viewer> (дата обращения 08.09.2024).
17. Коноваленко В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы. Методическое пособие / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. - Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2001. - 48 с.
18. Королева, Г. В. Значение изобразительной деятельности в коррекционно-воспитательной работе с детьми с речевыми нарушениями / Г. В. Королева // efectologiya.pro. – 2021. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/znachenie_izobrazitelnoj_deyatelnosti_v_korrekcionno_vospitatelnoj_rabote_s_detmi_s_rechevyimi_narusheniyami/. Дата публикации: 11 февраля 2021.
19. Короткова, Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду / Э.П. Короткова. – Москва : Просвещение, 1978. – 112 с.
20. Коршикова, Е. В. Выявление особенностей смыслового программирования связных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / Е. В. Коршикова, Л. А. Брюховских //

Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов. Электронный ресурс, Красноярск, 14 мая 2020 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. - Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020. - С. 39-41.

21. Котова, Н. В. Использование приёма комментированного рисования в коррекционно-логопедической работе по развитию связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н. В. Котова // Студенческий вестник. - 2023. - № 4-1(243). - С. 49-52.

22. Курдюмова, Г. В. Развитие самостоятельной контекстной речи у заикающихся детей // Гуманитарные научные исследования. - 2021. - № 12. URL: <https://human.snauka.ru/2021/12/47564> (дата обращения: 02.11.2024).

23. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. - 160 с. ISBN 5-87852-109-1.

24. Лауткина, С.В. Комментированное рисование как метод развития речи детей: методические рекомендации / С. В. Лауткина, Ж. А. Рулева. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. - 47 с.

25. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. - Москва : Советские учебники, 2025. 368 с. - ISBN 978-5-908024-22-8.

26. Левшина, Н. И., Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников / Н. И. Левшина, Л. В. Градусова // Педагогические науки: pedagogical sciences. - 2015. - № 2. URL: <https://s.fundamental-research.ru/pdf/2015/2-9/37347.pdf> (дата обращения: 15.12.2023).

27. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. - Москва : Просвещение, 2019. - 216 с. - ISBN 5-484-00246-X.

28. Лобойко, В. А. Экспериментальное изучение связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) / В. А. Лобойко, Т. И. Дубровина. - DOI 10.5281/zenodo.5529099 // Инновационные научные исследования. - 2021. - № 6-3(8). - С. 158-169.
29. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп. - Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. - 703 с. - ISBN 5-691-01357-2.
30. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия, под ред. Е. Д. Хомской. – Москва: Изд-во Московского университета, 1979. - 320 с.
31. Макарова, А. В. Логопедическая работа по формированию связной монологической речи посредством моделирования у старших дошкольников с ОНР III уровня / А. В. Макарова. - DOI 10.5281/zenodo.15828359 // Гуманитарный научный вестник. - 2025. - № 6. - С. 17-23.
32. Мамаева, А. В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие / А. В. Мамаева - 3-е изд. исп. - Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2022. - 308 с.
33. Микляева, Н. В. Комментированное рисование в детском саду : методическое пособие / Н. В. Микляева. - Москва : Сфера, 2010. - 122 с. : ил., табл. - ISBN 978-5-9949-0362-9.
34. Микляева, Н. В. Развитие речевой и коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Сценарии занятий и практикумов. Часть 1/ Микляева Н. В., Коржевина В. В. – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 48 с. - ISBN 978-5-9949-3198-1.
35. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: книга для логопеда / С. А. Миронова. - 2-е изд. - Москва : ТЦ Сфера, 2007. - 192 с. - ISBN 978-5-89144-849-0.

36. Новоселов, Л.А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: учеб. пособие / Л. А. Новоселов. - Москва: Просвещение, 1983. - 95 с.
37. Осетрова, А. А. Методы и технологии арттерапии в современном детском саду / А. А. Осетрова // Инклюзия в образовании. - 2022. - Т. 7, № 1(25). - С. 8-15.
38. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. - Москва : Альянс, 2017. – 368 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
39. Основы теории речевой деятельности / АН СССР. Ин-т языкоznания ; отв. ред. д-р филол. наук А. А. Леонтьев. - Москва : Наука, 1974. – 367 с.
40. Парамонова, Л. Г. Воспитание связной речи у детей : методическое пособие / Л.Г. Парамонова. - Москва : Национальный книжный центр, 2018. - 192 с. - ISBN 978-5-4441-0263-3.
41. Полянская, Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учеб. - метод. пособие / Т.Б. Полянская. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2009. - 64 с. - ISBN 978-5-89814-493-7.
42. Полякова, М.А. Самоучитель по логопедии. Универсальное руководство. Издание переработанное и дополненное / М. А. Полякова. - Москва : Т. Дмитриева, 2018. - 160 с. - ISBN 978-5-9902865-6-6.
43. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник. / Л. С. Рубинштейн. - Санкт-Петербург: Питер, 2002 г. - 720 с. - ISBN 5-314-00016-4.
44. Рыжова, Н. В. Методика развития навыков изобразительного творчества у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Рыжова. - Москва : Речь, 2011. 160 с. - ISBN 978-5-9268-1111-4
45. Рябцева, И. В. Изобразительная деятельность как средство совершенствования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. В. Рябцева // Сборник тезисов XIV научно-

практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. - Москва : Московский психолого-социальный университет, 2016. - С. 102-104.

46. Смольникова, Н. Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смольникова Наталья Глебовна; АПН СССР, НИИ дошк. воспитания. - Москва, 1986. - 23 с.

47. Смольникова, Н. Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста / Н. Г. Смольникова // Педагогическое образование и наука. - 2011. № 12. - С. 21-23.

48. Соболева, Г. Г. Создание условий для развития коммуникативных и творческих способностей старших дошкольников посредством использования метода комментированного рисования / Г. Г. Соболева, У. Н. Тулепкалиева // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : сборник трудов XI международной научно-практической конференции. - Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2020. - С. 99-102.

49. Спирова, Л. Ф. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова. - Москва : АРКТИ, 2005. - 240 с.

50. Теоретико-прикладные подходы к изучению речевых процессов детей с недоразвитием речи различного генеза: коллект. монография / Н. В. Скоробогатова, Ю. С. Пяшкур. - Шадринск: ШГПУ, 2016. - 324 с.

51. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие / Е. И. Тихеева; под ред. Ф. А. Сохина. – 5-е изд., испр. - Москва : Просвещение, 1981. - 159 с.

52. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : Учеб.-метод. пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 287 с. – ISBN 5-691-00871-4 : 10000.

53. Федеральный закон N 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» «Об образовании в Российской Федерации» [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.].

54. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. N 1022].

55. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2000. - 128 с. - ISBN 5-296-00043-9.

56. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография / Т. Б. Филичева. - М.: Просвещение, 2001. - 372 с.

57. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - 5-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 224 с. - ISBN 978-5-8112-3390-8.

58. Флерина, Е. А. Живое слово в дошкольных учреждениях / Е. А. Флерина, Е. Ю. Шабад. - Москва : Учпедгиз, 1939. - 94 с.

59. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : Практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. - Москва : Просвещение, 1989. - 238 с. - ISBN 5-09-000901-5.

60. Чевелева, Н. А. Исправление речи у заикающихся школьников / Н. А. Чевелева. - Москва: Просвещение, 1966. - 96 с.

61. Чиркина Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция : монография / Чиркина Г. В. и др. ; под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой ; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. образования». - Архангельск : Поморский ун-т, 2009. - 401 с.

62. Шадрина, Л. Г. Обучение связной описательной речи детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием / Л. Г. Шадрина, О. В. Ефимова // Образование и наука. – 2020. - Т. 22, № 2. - С. 146 -165. - ISSN 1994-5639.
63. Шуракова, А. Л. Руководство по развитию речи и воображения ребенка / А.Л. Шуракова. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2024. – 208 с. ISBN 978-5-222-40809-4.
64. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте: Краткий очерк / Д.Б. Эльконин. – Москва : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 115 с.
65. Юдина, Е. С. Формирование связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами изобразительного искусства / Е. С. Юдина // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития : Сборник статей V Международной научно-практической конференции. - Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2020. - С. 26-30.
66. Якушева, В. В. Особенности связных речевых высказываний детей с общим недоразвитием речи / В. В. Якушева, Е. В. Раненкова // Российская наука: тенденции и возможности : Сборник научных статей / Научный ред. Ж.В. Мироненкова. - Москва : Перо, 2021. Т. 7. - С. 37-39.
67. Acosta, V. Intervención logopédica sobre habilidades narrativas en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. Speech and language intervention on narrative skills in children with Specific Language Impairment / V. Acosta, A. Moreno, A. Axpe. - DOI:10.1174/021037012800218032 // Journal for the Study of Education and Development. - 2024. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037012800218032>
68. Bron, A. How Speech Production Affects Narrative Production in 4- to 6-Year-Old Children With Developmental Language Disorder and Poor Intelligibility / A. Bron, A. Schepers, M. Groen, L. Verhoeven. - DOI: 10.1111/1460-6984.70059

// The Journal of onlinelibrary. - 2025. URL:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1460-6984.70059>

69. Xiao, M. Supporting Oral Language Development in Preschool Children Through Instructional Scaffolding During Drawing Activity: A Qualitative Case Study / M. Xiao, F. Amzah, N. Khalid, W. Rong, X. Zhou. - DOI: 10.3390/bs15070908 // Behavioral Sciences. - 2025. - 15(7):908. URL: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/7/908>

70. Xiao, M. Enhancing oral language skills in 5-year-old children through drawing activities in the classroom / M. Xiao, F. Amzah, N. Khalid, W. Rong. - DOI: 10.26803/ijlter.22.12.4 // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 2023. - 22(12). - P. 62–83. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/9faa/2f45f128c8b1a894564bbe915ee1d13f40e2.pdf>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика обследования монологической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Проба 1 «Составление рассказа по сюжетной картине».

Цель: выявление возможностей детей составлять связный рассказ на основе наглядного содержания изображенной ситуации.

Материал для обследования: сюжетная картина «Зима» (из альбома 2 Н.Э. Теремковой «Логопедические домашние задания для детей с ОНР 5-7 лет, стр. 23).

Процедура и инструкция. Ребенку предлагают рассмотреть картинку, проводят беседу-разбор предметного содержания на уточнение отдельных слов (тропинка, кормушка), задают вопросы на понимание содержания картины: «Что виднеется вдали? Куда пришли дети? Что они делают в лесу? Затем дается следующая инструкция: «А теперь составь рассказ по этой картинке. Он будет называться «Прогулка в зимнем лесу». Картина не убирается. В случае значительных затруднений, длительных пауз задается один из вопросов диалога.

Критерии оценивания:

1. Смысловая целостность: смысловое соответствие наглядному сюжету, соблюдение логической последовательности изложения, последовательность, полнота изложения;
2. Лексико-грамматическое оформление: правильность употребления грамматических средств.
3. Самостоятельность: степень самостоятельности при выполнении задания.

Проба 2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок».

Продолжение Приложения А

Цель: выявление возможностей детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных картинок-эпизодов. Материал для обследования: серии из трех картинок «Два козла», «Как утки зайца катали» (по сюжетам Н. Радлова «Рассказы в картинках»).

Процедура и инструкция. Предварительно экспериментатор сам раскладывает картинки из серии «Два козла» в правильной последовательности, проводит беседу по содержанию картинок, объясняет, почему они расположены в такой последовательности.

Затем перед ребенком выкладывается в беспорядке (3, 1, 2) серия сюжетных картинок «Как утки зайца катали» и дается следующая инструкция: «Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их правильно». Если ребенок неправильно раскладывает картинки, экспериментатор говорит: «Ты тоже разложил картинки неправильно. Посмотри, в каком порядке их надо разложить». Далее картинки раскладываются в правильной последовательности, проводится отработка содержания по вопросам (Кого ты видишь на картинке? Где они встретились? Что делают? Почему упал заяц?), после чего дается инструкция: «А теперь внимательно рассмотри эти картинки и расскажи, что нарисовано на каждой из них так, чтобы получился рассказ. Рассказ будет называться «Как утки зайца катали».

Критерии оценивания:

1. Смысловая целостность: смысловое соответствие исходному материалу (наглядному сюжету), соблюдение логической связи между картинками-эпизодами, последовательность, полнота изложения.
2. Лексико-грамматическое оформление: правильность употребления грамматических средств.
3. Самостоятельность: степень самостоятельности при выполнении задания.

Продолжение Приложения А

Проба 3 «Сочинение рассказа на основе личного опыта».

Цель: выявление особенностей владения связной монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Материалы для обследования: не предусмотрены.

Процедура: Ребенку предлагаются составить рассказ на тему, связанную с пребыванием в детском саду или впечатлениями ребенка от ранее виденного. Даётся инструкция: «Расскажи, как ты ходил в лес (зоопарк, цирк, кино)».

В случае затруднения предлагаются тема «На участке» и вопросный план: Что есть на участке? Чем занимаются дети, в какие игры играют? Какое твое любимое занятие? Какие еще игры и развлечения ты знаешь? Затем ребенок самостоятельно составляет рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым фрагментом вопрос-задание повторяется.

Критерии оценивания:

1. Смысловая целостность: смысловое соответствие теме, информативность, соблюдение логической последовательности изложения, полнота текста.

2. Лексико-грамматическое оформление: правильность употребления грамматических средств.

3. Самостоятельность: степень самостоятельности при выполнении задания.

Проба 4 «Пересказ текста».

Цель: выявление способности слушать, правильно понимать содержание, запоминать и последовательно излагать литературный текст.

Материал для обследования: рассказ В.Г. Плахуты «Дружные зайцы», сюжетная картинка «Дружные зайцы».

Процедура и инструкция:

Ребенку предлагаются прослушать рассказ «Дружные зайцы» и ответить на вопросы: Где жила лисица? Кому она не давала покоя? Что придумали

Продолжение Приложения А

зайцы? Что сделала лиса? Затем дается инструкция: «Сейчас я прочитаю тебе рассказ еще раз и покажу картинку к этому рассказу. А ты внимательно слушай и приготовься его пересказать. Рассказ называется «Дружные зайцы». Перед ребенком выкладывается картинка и зачитывается текст рассказа. После прочтения дается инструкция: «А теперь перескажи то, что я прочитала».

Критерии оценивания:

1. Смысловая целостность: смысловое соответствие исходному тексту, соблюдение логической последовательности изложения, полнота передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов.
2. Лексико-грамматическое оформление: правильность употребления грамматических средств.
3. Самостоятельность: степень самостоятельности при выполнении задания.

Приложение Б**Протокол**

обследования состояния связной монологической речи
у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Дата заполнения протокола_____

Фамилия, имя ребенка_____

Дата рождения, возраст на момент обследования_____

Группа_____

Логопед_____

1. Составление рассказа по сюжетной картине.

Содержание составленного рассказа по вопросному плану:

Какое время года наступило?_____

Куда пришли дети?_____

Кого они встретили на лесной тропинке?_____

Чем дети угостили зверей и птиц?_____

Характер оказываемой помощи:_____

2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Содержание составленного рассказа:_____

Характер оказываемой помощи:_____

3. Сочинение рассказа на основе личного опыта.

Тема рассказа:_____

Содержание составленного рассказа:_____

Продолжение Приложения Б

Характер оказываемой помощи_____

4. Пересказ текста.

Содержание переданного текста:_____

Характер оказываемой помощи:_____

Индивидуальная карта ребенка

№	Вид задания	Критерии оценивания	Особенности	
			начало года	конец года
1.	Составление рассказа по сюжетной картине	Смысловая целостность: смысловое соответствие наглядному сюжету, соблюдение логической последовательности изложения, последовательность, полнота изложения.		
		Правильность употребления грамматических средств, полнота предложений, связь предложений логико-грамматическими и синтаксическими отношениями.		
		Степень самостоятельности при выполнении задания.		
2.	Составление рассказа по серии сюжетных картинок	Смыловое соответствие исходному материалу (наглядному сюжету), соблюдение логической связи между картинками-эпизодами, последовательность, полнота изложения.		

Продолжение Приложения Б

		Правильность употребления грамматических средств, полнота предложений, связь предложений логико-грамматическими и синтаксическими отношениями.		
		Степень самостоятельности при выполнении задания.		
3.	Сочинение рассказа на основе личного опыта	Смыслоное соответствие теме, информативность, соблюдение логической последовательности изложения, полнота текста.		
		Правильность употребления грамматических средств, полнота предложений, связь предложений логико-грамматическими и синтаксическими отношениями.		
		Степень самостоятельности при выполнении задания.		
4.	Пересказ текста	Смыслоное соответствие исходному тексту, соблюдение логической последовательности изложения, полнота передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов.		
		Правильность употребления грамматических средств, полнота предложений, связь предложений логико-грамматическими и синтаксическими отношениями.		
		Степень самостоятельности при выполнении задания.		

Приложение В**Характеристика уровней оценки текстов**

Проба 1. Составление рассказа по сюжетной картине .				
Критерии	Баллы			
	4	3	2	1
Смысловая целостность	Рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья.	Допускаются незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих элементов.	Выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла либо рассказ не завершён.	Отсутствие описания ситуации.
Лексико-грамматическое оформление	Рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств.	Рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, единичные поиски слов, неточность словоупотребления	Наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств.	Рассказ не оформлен.
Самостоятельность выполнения	Рассказ составлен самостоятельно.	Рассказ составлен по предложенной теме самостоятельно.	Рассказа составлен со стимулирующей помощью.	Задание невозможно выполнить.

Проба 2. Составление рассказа по серии картинок.				
Критерии	Баллы			
	4	3	2	1
Смысловая целостность	Рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья; соблюдена последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами.	Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету).	Выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла либо рассказ не завершён.	Отсутствие описания ситуации или рассказ подменяется перечислением действий, представленных на картинках.

Продолжение Приложения В

Лексико-грамматическое оформление	Рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств.	Рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, единичные поиски слов, неточность словоупотребления	Наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств.	Рассказ не оформлен.
Самостоятельность выполнения	Самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ.	Картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно.	Раскладывание картинок и составление рассказа со стимулирующей помощью.	Задание невозможно выполнить.

Проба 3. Составление рассказа из личного опыта.

Критерии	Баллы			
	4	3	2	1
Смысловая целостность	Рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья; содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания.	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания; большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания.	В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление (называние) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна.	Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания.
Лексико-грамматическое оформление	Рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств.	Отмечаются отдельные морфологические - синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, употреблении глагольных форм и т.д.).	Наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, нарушения структуры фраз, неадекватное использование лексических средств.	Грубые лексико-грамматические недостатки.
Самостоятельность выполнения	Рассказ составлен самостоятельно.	Рассказ составлен с незначительной стимулирующей помощью.	Рассказ составлен исключительно со стимулирующей помощью.	Задание невозможно выполнить.

Продолжение Приложения В

Проба 4. Пересказ текста.				
Критерии	Баллы			
	4	3	2	1
Смысловая целостность	Пересказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья.	Допускаются незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, связующих элементов	нет	Выпадение смысловых звеньев (отдельных моментов или целого фрагмента), существенное искажение смысла, либо пересказ не завершён.
Лексико-грамматическое оформление	Пересказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств.	Пересказ составлен без аграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, единичные поиски слов, неточность словоупотребления.	Наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств.	Пересказ не составлен.
Самостоятельность выполнения	Пересказ составлен самостоятельно.	Пересказ составлен с некоторой помощью (1-2 вопроса)	Используются повторные наводящие вопросы.	Не может составить пересказ.

Приложение Г

**Результаты суммарной оценки уровней сформированности навыков
монологической речи**

Имя, фамилия ребенка	Общее количество баллов	Уровень
Ребенок 1	24	н
Ребенок 2	24	н
Ребенок 3	29	с
Ребенок 4	21	н
Ребенок 5	24	н
Ребенок 6	20	н
Ребенок 7	28	с
Ребенок 8	32	с
Ребенок 9	31	с
Ребенок 10	32	с

Приложение Д

Программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической
работы по проекту



Приложение Е

Тематическое планирование фронтальных занятий по коррекционному курсу «Развитие речи»

Месяц	Неделя обучения	Лексическая тема	Словарь	Грамматический строй	Связная речь	
			1	2	3	4
		Фронтальные занятия	Подгрупповые занятия			
Февраль	1	Посуда, продукты питания	Ввести в активный словарь: - существительные: чашка, блюдце, стакан, тарелка, чайник, кастрюля, ручка, крышка, дно, стенки; - прилагательные: чайная, столовая, кухонная, железная, фарфоровая, стеклянная, деревянная; - глаголы: готовить, варить, жарить, печь, мешать, мыть, есть, пить.	Закрепить навык практического употребления в речи относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (-ов, -ин, -ев, -ан, -ян).	Тема: «Чайная посуда. Чашка». Цель: составление простых предложений по следам совершаемых изобразительных действий.	Тема: «Кухонная посуда. Кастрюля». Составление простых предложений по следам совершаемых изобразительных действий.
	2	Мой город	Ввести в активный словарь - существительные: город, улица, двор, Красноярск, Енисей, Кача, «Биг-бен», часовня, фонтан, театральная площадь, Коммунальный мост, Речной вокзал; - прилагательные: красивый, любимый, родной, сибирский, культурный, спортивный; — глаголы: основать, стоять, раскинуться, течь, возвышаться.	Учить изменять форму глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного и множественного числа; закреплять практическое употребление в речи простых предлогов: на, с, за, под, над.	Тема: «Главные городские часы». Цель: составление простых распространенных предложений по следам совершаемых изобразительных действий.	Тема: «Часовенка». Цель: составление простых распространенных предложений по следам совершаемых изобразительных действий.

Продолжение Приложения Е

Февраль	3	<p>Наша армия</p> <p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - существительные: танкист, летчик, моряк, десантник, пограничник, артиллерист, ракетчик, пулеметчик, воин, солдат, герой, защитник, танк, самолет, вертолет, корабль, парашют, автомат, пулемет, пушка, граница, страна, Отечество; - прилагательные: смелый, храбрый, бесстрашный, военный, трудная, почетная; - глаголы: охранять, защищать, стрелять, прыгать, следить. 	<p>Обучать образованию прилагательных от существительных; закреплять умение согласовывать числительные два и пять с существительными.</p>	<p>Тема: «Пограничники на защите Родины». Цель: составление предложений по следам совершаемых изобразительных действий по отработанным моделям.</p>	<p>Тема: «Морской флот». Цель: составление предложений по следам совершаемых изобразительных действий по отработанным моделям.</p>
	4	<p>Проводы зимы. Масленица</p> <p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - существительные: праздник, забава, блин, традиция, символ, чучело, обряд, поленья, костер, гуляние, скоморох, тройка, веселье; - прилагательные: русский, старинный, народный, веселый, нарядный, ловкий, сильный; - глаголы: встречать, провожать, сжигать, печь, угождать, радоваться, торговать, наряжаться, водить (хоровод). 	<p>Учить употреблять глаголы в прошедшем времени, закреплять навыки практического употребления в речи предлогов на, в, под.</p>	<p>Тема: «Гори-гори ясно!». Цель: составление предложений по следам совершенных изобразительных действий по отработанным моделям.</p>	<p>Тема: «Масленичное чучело». Цель: составление предложений по следам совершенных изобразительных действий по отработанным моделям.</p>

Продолжение Приложения Е

Март	1	Весна. Признаки весны	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> — существительные: весна, оттепель, солнце, облако, сосулька, капель, проталина, ручей, лужа, ледоход, почка, мать-и-мачеха, подснежник, травинка, грач, грачиха, гнездо, насекомое, бабочка, муха; — прилагательные: голубой, чистый, теплый, первый, длинный, звонкий, зеленый, хрупкий; — глаголы: наступать, таять, пригревать, капать, появляться, течь, грохотать, набухать, расцветать, прилетать, вить, выводить. 	<p>Упражнять в образовании и практическом использовании в речи притяжательных и относительных прилагательных; отрабатывать падежные окончания имен существительных единственного и множественного числа.</p>	<p>Тема: «Ласточки-гости весны». Цель: составление предложений по следам изобразительных действий и объединение их в рассказ с опорой на 3-ступенчатую схему.</p>	<p>Тема: «Дом для птиц». Цель: составление предложений по следам изобразительных действий и объединение их в рассказ с опорой на 3-ступенчатую схему.</p>
	2	Мамин праздник	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - существительные: весна, семья, родители, забота, сюрприз, подарок, мимоза, тюльпан; - прилагательные: родная, любимая, заботливая, ласковая, внимательная, старшие, младшие; - глаголы: заботиться, любить, уважать, помогать, отдыхать, поздравлять, дарить, мастерить. 	<p>Учить преобразовывать имена существительные мужского рода в имена существительные женского рода; упражнять в подборе родственных слов, признаков к предметам, закреплять практическое употребление в речи предлогов: за, над.</p>	<p>Тема: «Мамин портрет». Цель: составление предложений по следам изобразительных действий и объединение их в рассказ с опорой на 4-ступенчатую схему.</p>	<p>Тема: «Букет для мамы». Цель: составление предложений по следам изобразительных действий и объединение их в рассказ с опорой на 4-ступенчатую схему.</p>

Продолжение Приложения Е

Март	3	Комнатные растения	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> — существительные: растение, кактус, розан, толстянка, бегония, подкормка, черенкование, рыхление, полив, пересадка; — прилагательные: зеленый, сочный, гладкий, блестящий, опущенный, колючий, рыхлый, влажный; — глаголы: ухаживать, поливать, рыхлить, протирать, опрыскивать, пересаживать, черенковать. 	<p>Упражнять в употреблении глаголов в прошедшем времени; закреплять умение подбирать схожие и противоположные по значению слова; учить выделять однокоренные слова из текста.</p>	<p>Тема: «Ежик в горшочке». Цель: составление предложений по следам изобразительных действий и объединение их в рассказ с опорой на 5-иступенчатую схему.</p>	<p>Тема: «Ухаживаем за комнатными растениями». Цель: составление предложений по следам изобразительных действий и объединение их в рассказ с опорой на 5-иступенчатую схему.</p>
	4	Профессии	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> — существительные: воспитатель, учитель, повар, врач, медсестра, швея, парикмахер, бухгалтер; — прилагательные: нужный, полезный, трудный, интересный, необходимый; — глаголы: воспитывать, учить, лечить, готовить, кроить, шить, стричь, печатать. 	<p>Учить называть профессии по месту работы или роду занятия; закреплять употребление существительных в творительном падеже; упражнять в образовании существительных множественного числа родительного падежа.</p>	<p>Тема: «Профессия «фотограф». Цель: составление рассказа по готовому рисунку.</p>	<p>Тема: «Кому нужны ножницы?». Цель: составление рассказа по готовому рисунку.</p>

Продолжение Приложения Е

Апрель	1	Транспорт	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> — существительные: машина, грузовик, автобус, троллейбус, трамвай, поезд, метро, самосвал, фургон; — прилагательные: легковой, грузовой, пассажирский, городской, наземный, подземный, железнодорожный, водный, воздушный; — глаголы: перевозить, грузить. 	<p>Обучать образованию приставочных глаголов движения; закреплять умение употреблять имена существительные в форме косвенного падежа.</p>	<p>Тема: «Наземный транспорт. Автобус». Цель: составление рассказа по готовому рисунку.</p>	<p>Тема: «Воздушный транспорт. Самолет». Цель: составление рассказа по готовому рисунку.</p>
	2	Космос	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> — существительные: космос, космонавт, ракета, корабль (космический), станция (орбитальная), спутник, планета, полет; — прилагательные: первый, космический, орбитальный, далекий; — глаголы: осваивать, запускать, летать, приземляться. 	<p>Закрепление навыков употребления глаголов со значением, образованным посредством приставок, передающих различные оттенки действий.</p>	<p>Тема: «Хочу быть космонавтом!». Цель: составление рассказа по готовому рисунку.</p>	<p>Тема: «Отправляемся в космос». Цель: составление рассказа по готовому рисунку.</p>
	3	Речные и аквариумные рыбы	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> — существительные: аквариум, река, озеро, пруд, рыба, малек, икра, охота, хищник; (золотая) рыбка, меченосец, гуппи, скалярия, щука, сом, окунь, лещ, карась: 	<p>Развивать умение употреблять существительные в форме дательного падежа единственного числа.</p>	<p>Тема: «Золотая рыбка». Цель: составление рассказа с опорой на схематическую картинку.</p>	<p>Тема: «Усатый сом». Цель: составление рассказа с опорой на схематическую картинку.</p>

Продолжение Приложения Е

			— прилагательные: прозрачный, юркий, хищный, длинный, зубастый, усатый, полосатый, широкий, золотистый; — глаголы: плавать, охотиться, притаиться, размножаться, питаться.			
Апрель	4	Насекомые	Ввести в активный словарь: — существительные: насекомое, бабочка, жук, коровка, кокон, гусеница, комар, муха, пчела, оса, шмель, усы, лапки, крылья, личинка; — прилагательные: вредный, полезный, майский; — глаголы: вредить, помогать, жалить, летать, ползать, порхать, жужжать.	Учить преобразовывать глаголы единственного числа в множественное число; развивать умение употреблять существительные в форме родительного падежа единственного числа.	Тема: « Кто просыпается первым? ». Цель: составление рассказа с опорой на схематическую картинку.	Тема: « Мохнатый шмель ». Цель: составление рассказа с опорой на схематическую картинку.
Май	1	День Победы	Ввести в активный словарь: - существительные: победа, война, солдат, фашист, герой, подвиг, награда, орден, медаль, знамя, ветеран, салют, парад, памятник, Вечный огонь, Родина; - прилагательные: храбрый, отважный, русский, радостный, грустный, тяжелый, мирный, военный;	Учить образовывать прилагательные от существительных; развивать умение согласовывать слова в предложениях.	Тема: « Мы помним... ». Цель: составление рассказа по незавершенному рисунку.	Тема: « Знаки победы ». Цель: составление рассказа по незавершенному рисунку.

Продолжение Приложения Е

			<p>- глаголы: воевать, сражаться, побеждать, уважать, гордиться, маршировать.</p>			
Май	2	Весенние работы в саду и в поле	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> — существительные: пахота, трактор, плуг, сев, сеялка, перекопка, грядка, побелка, лопата, кисть, семена, зерна, комбайн; — прилагательные: весенний, черный, влажный, белый; — глаголы: пахать, боронить, сеять, рыхлить, копать, белить. 	<p>Учить подбирать синонимы и однокоренные слова; закреплять знания о профессиях людей, занятых в сельском хозяйстве.</p>	<p>Тема: «Трактор-помощник». Цель: составление рассказа по незавершенному рисунку.</p>	<p>Тема: «Предметы-помощники». Цель: составление рассказа по незавершенному рисунку.</p>
	3	Полевые цветы	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - существительные: колокольчик, ромашка, лютик, кашка, клевер, незабудка, василёк, луг, поле, поляна, аромат, стебель, лист, бутон, венок, букет; - прилагательные: ароматный, красивый, нежный, душистый, свежий, алый, лиловый, белоснежный, голубой, розовый, редкий, хрупкий; - глаголы: рвать, срезать, собирать, нюхать, плести, уничтожать, оберегать, охранять, опылять. 	<p>Учить образовывать притяжательные прилагательные с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов -еньк, -оньк; закреплять умение употреблять слова-антонимы.</p>	<p>Тема: «Полевые цветы». Цель: составление рассказа по рисунку.</p>	<p>Тема: «Полевые цветы». Цель: составление рассказа по рисунку.</p>

Продолжение Приложения Е

	4	Лето	<p>Ввести в активный словарь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - существительные: жара, воздух, дача, река, море, отдых, отпуск; - прилагательные: летний, долгожданный, солнечный, жаркий, теплый, радостный, душистый, - глаголы: припекать, зеленеть, созревать, щебетать, загорать, купаться, греться, веселиться. 	<p>Учить образовывать и употреблять прилагательные в сравнительной степени; закреплять умение образовывать глаголы в прошедшем времени; развивать словарь синонимов.</p>	<p>Тема: «За что я люблю лето?».</p> <p>Цель: составление рассказа по рисунку.</p>	<p>Тема: «Приметы лета». Цель: составление рассказа по рисунку.</p>
--	---	------	---	--	---	--

Приложение Ж**Технологическая карта занятия по курсу «Развитие речи» с использованием индивидуального альбома
«Рисуем гласно-говорим связно»**

Возрастная группа: старшая.

Программа обучения: АОП для обучающихся с ТНР.

Логопедические заключения: ОНР III уровня.

Условия обучения: группа компенсирующей направленности.

Форма организации: групповое.

Направление коррекционно-логопедического воздействия: развитие связной речи.

Тема занятия: «Главные городские часы».

Цель: составление простых распространенных предложений по следам совершаемых изобразительных действий.

Лексическая тема: «Мой город Красноярск».

Задачи:

1. Уточнить, расширить и активизировать словарь детей по теме «Мой город».
2. Учить детей составлять простые распространенные предложения по вопросам, по выполняемым действиям.
3. Формировать умение работать с алгоритмической схемой, выполнять действия в заданной последовательности.
4. Развивать произвольное внимание, зрительную и речевую память, словесно-логическое мышление.
5. Воспитывать интерес к своему городу, уважение к архитектурным памятникам.

Продолжение Приложения Ж**Ход занятия:**

№	Этап занятия	Задача, которая должна быть решена (в рамках достижения планируемых результатов занятия)	Действия педагога по организации деятельности воспитанников	Действия обучающихся в соответствии с целями	Результат взаимодействия педагога и обучающихся по достижению планируемых результатов занятия	Диагностика достижения планируемых результатов занятия
1.	Организационно-мотивационный этап	<ul style="list-style-type: none"> - Уточнить, расширить и активизировать словарь детей по теме. - Сконцентрировать внимание детей, настроить на изучение предлагаемой темы, логически подвести к ней. 	<p>1. Загадывает загадку: На руке, и на стене, И на башне в вышине Ходят, ходят ровным ходом От заката до восхода.</p> <p>2. Рассказывает о том, что в самом центре нашего города на высокой башне находятся самые главные городские часы. Показывает картинку с изображением городских часов Красноярска. Сообщает, что сегодня они будут рисовать эти часы.</p>	Отгадывают загадку.	Интерес к занятию создан, внимание детей активизировано.	Наблюдение

Продолжение Приложения Ж

2.	Основной этап.	Учить правильно отвечать на вопросы по содержанию текста.	<p>Спрашивает, знают ли дети, для чего нужны часы городу. Рассказывает о часах:</p> <p>«Давным-давно, в самом центре города Красноярска поставили часы. Их высокая башня возвышается над всеми домами. А громкий бой курантов может услышать каждый житель.</p> <p>Каждое утро главные часы будят горожан своим звонким голосом, приглашая начинать новый день. Днем же каждые полчаса часы звонят, будто говорят: «Время бежит быстро, поторопись сделать побольше добрых дел!». Вечером их медленный размеренный бой напоминает людям отдохнуть и набраться сил перед следующим днем».</p> <p>Задает вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Что показывают часы? - Зачем часы звонят утром? - О чём часы говорят днем? - О чём часы напоминают вечером? 	Слушают рассказ, отвечают на вопросы.	Закрепился навык составления предложений по вопросам к тексту.	Анализ ответов
----	----------------	---	--	---------------------------------------	--	----------------

Продолжение Приложения Ж

	Снятие физического утомления; развитие координации речи движением.	Мы идём, тик-так, идём Стрелки крутим день за днём, Чтобы вы не опоздали, Чтобы раньше всех вставали! Прозвоним мы в нужный час - Позовём на завтрак вас! Мы идём, тик-так, идём, Но лентяев мы не ждём!	Шагают пальцами по столу. Вращают кулаками вокруг себя (крутият). Грозят пальцем. Ставят указательный и средний пальцы на стол. Кулаком накрывают сверху ладошкой – будильник. Ладошками «зовут» к себе. Шагают пальцами по столу. Машут ладошкой «пока».	У детей совершенствовалась пальчиковая моторика, умение координировать речь с движениями.	Наблюдение.
	- Формировать умение составлять простые распространенные	1. Просит детей открыть альбомы на странице 11 (алгоритмическая схема «Главные городские часы») и предлагает детям нарисовать башню, на которой расположены главные часы нашего города.	Открывают альбомы.	Дети закрепили умение строить простые распространенные предложения.	Анализ ответов.

Продолжение Приложения Ж

	<p>предложения по вопросам.</p> <p>- Формировать умение работать с алгоритмической схемой, выполнять действия в заданной последовательности.</p>	<p>2. Последовательно рассматривает вместе с детьми цветное изображение башни часов, задает вопросы: На что похожа башня? Какие у нее есть части и на какие фигуры они похожи? Какие еще детали вы видите?</p> <p>3. Предлагает детям посмотреть, как будет рисовать башню, обращает внимание на последовательность шагов в схеме, делая указательные жесты на изображаемую фигуру: «Я беру карандаш и рисую башню. Вверху рисую маленький прямоугольник. Под ним большой. Теперь в большом прямоугольнике рисую одну длинную полоску, вторую и третью. Я буду продолжать рисовать дальше. Но теперь вы будете рассказывать, что я делаю!».</p> <p>Дорисовывает часы по двум остальным шагам.</p> <p>4. Просит детей взять в руки карандаши и нарисовать часы в своих альбомах.</p> <p>По ходу рисования задает детям вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Что ты рисуешь? - Аня, что рисует Дима? - Что рисует Максим и Артем? 	<p>Анализируют картинку по частям, отвечают на вопросы.</p> <p>Комментируют действия логопеда.</p> <p>Выбирают карандаши, рисуют чашку по алгоритмической схеме.</p>		
--	--	---	--	--	--

Продолжение Приложения Ж

		<p>- Чем ты рисуешь башню часов? - Что ты рисуешь карандашом? - Что ты рисуешь на большом прямоугольнике? - Что ты рисуешь на маленьком прямоугольнике? - Что ты рисуешь внутри круга? - Что ты рисуешь на крыше? Затем просит детей раскрасить часы так, как они раскрашены на схеме. Задает вопросы: - Что ты раскрашиваешь серым карандашом? - Что ты раскрашиваешь черным карандашом? - Что не нужно раскрашивать? Спрашивает у детей, готовы ли их рисунки. 5. Предлагает каждому ребенку составить предложение, используя слово «часы».</p>	<p>Отвечают на вопросы.</p> <p>Раскрашивают рисунки цветными карандашами.</p> <p>Отвечают на вопросы</p> <p>Составляют предложения.</p>			
3.	Заключительный этап.	Подведение итогов занятия.	<p>Предлагает вспомнить, чем занимались на занятии. Подводит итоги, благодарит всех за старание. Оценивает работу детей в альбомах.</p>	<p>Вспоминают, чем занимались, высказывают свое отношение.</p>	<p>У детей закрепилось положительное отношение к занятиям, умение выражать свое отношение к деятельности.</p>	Беседа.

Приложение И**Сравнительная таблица****уровней сформированности монологической речи**

Группа	Ф.И. ребенка	Вводная диагностика		Итоговая диагностика	
		Общее количество баллов на вводной диагностике	Уровень сформиро- ванности монологической речи	Общее количество баллов на итоговой диагностике	Уровень сформиро- ванности монологической речи
1 группа	Ребенок 1	24	н	27	с
	Ребенок 2	24	н	29	с
	Ребенок 3	21	н	26	с
	Ребенок 4	24	н	31	с
	Ребенок 5	20	н	25	с
2 группа	Ребенок 6	29	с	29	с
	Ребенок 7	28	с	39	в
	Ребенок 8	32	с	39	в
	Ребенок 9	31	с	41	в
	Ребенок 10	32	с	41	в

Приложение К

Сравнительная таблица
объема рассказов по количеству слов

№	Ф.И. ребенка	Название пробы							Динамика	
		Рассказ по картине		Рассказ по серии картинок		Рассказ из личного опыта		Пересказ		
1	Ребенок 1	13	17	19	22	31	30	22	25	3-5
2	Ребенок 2	19	22	15	19	24	27	32	34	2-4
3	Ребенок 3	9	12	16	15	23	32	29	35	3-9
4	Ребенок 4	18	17	30	21	34	46	28	24	12
5	Ребенок 5	21	19	14	22	20	33	12	30	8-18
6	Ребенок 6	18	19	21	26	39	41	35	35	1-5
7	Ребенок 7	14	24	14	22	33	41	35	50	8-15
8	Ребенок 8	20	25	26	31	33	35	30	38	2-8
9	Ребенок 9	19	25	26	29	39	40	26	42	1-6
10	Ребенок 10	26	32	30	36	36	38	28	38	2-10

Приложение Л

Сравнительная таблица результатов
по критерию «Смысловая целостность»

Группа	Ф.И. ребенка	Название пробы						
		Рассказ по картине		Рассказ по серии картинок		Рассказ из личного опыта		Пересказ
1 группа	Ребенок 1	2	3	2	3	2	2	2
	Ребенок 2	2	3	2	2	2	3	2
	Ребенок 3	1	2	2	2	2	2	3
	Ребенок 4	2	3	2	3	2	3	2
	Ребенок 5	2	3	2	2	1	2	2
	Ребенок 6	2	3	2	2	2	2	3
	Ребенок 7	3	3	2	3	3	3	4
	Ребенок 8	3	4	2	3	3	4	3
	Ребенок 9	3	3	3	3	3	4	2
	Ребенок 10	3	3	2	3	3	4	2

Приложение М

Сравнительная таблица результатов по критерию

«Лексико-грамматическое оформление»

Группа	Ф.И. ребенка	Лексико-грамматическое оформление						
		Рассказ по картине		Рассказ по серии картинок		Рассказ из личного опыта		Пересказ
1 группа	Ребенок 1	2	2	2	2	2	2	2
	Ребенок 2	2	2	2	2	3	3	3
	Ребенок 3	1	2	2	2	2	2	2
	Ребенок 4	2	2	2	2	2	2	2
	Ребенок 5	2	2	2	2	1	2	2
2 группа	Ребенок 6	2	2	2	2	2	2	2
	Ребенок 7	3	3	2	2	3	3	2
	Ребенок 8	3	3	3	3	3	3	3
	Ребенок 9	3	4	2	3	3	3	2
	Ребенок 10	3	3	3	3	3	3	2

Приложение Н

Сравнительная таблица результатов по критерию «Самостоятельность»

Группа	Ф.И. ребенка	Самостоятельность						
		Рассказ по картине		Рассказ по серии картинок		Рассказ из личного опыта		Пересказ
1 группа	Ребенок 1	2	2	2	2	3	2	2
	Ребенок 2	2	2	2	3	2	2	2
	Ребенок 3	1	2	2	2	3	2	2
	Ребенок 4	2	2	2	2	2	3	3
	Ребенок 5	2	2	2	2	2	2	2
	Ребенок 6	2	3	2	3	3	3	3
	Ребенок 7	2	4	2	4	2	3	4
	Ребенок 8	3	4	2	3	2	3	3
	Ребенок 9	2	4	3	4	3	4	3
	Ребенок 10	2	4	3	4	4	4	4