

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт  
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология  
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология  
(направленность (профиль) / специализация)

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи  
посредством сказкотерапии

Обучающийся А.А. Аляева  
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

Руководитель канд. пед. наук, доцент Е.А. Сидякина  
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

## Аннотация

Работа посвящена проблеме развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием сказкотерапии в данном процессе.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.

В исследовании решаются следующие задачи:

- изучить теоретические основы проблемы развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.
- выявить уровень развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.
- разработать и апробировать содержание работы по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.
- оценить динамику уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость, работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (23 источника) и 5 приложений.

Текст бакалаврской работы изложен на 63 страницах. Общий объем работы с приложением – 68 страниц. Текст работы иллюстрируют 19 рисунков и 1 таблица.

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.....	8
1.1 Психолого-педагогические основы развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	8
1.2 Сказкотерапия как средство развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	14
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии	22
2.1 Выявление уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	22
2.2 Содержание и организация работы по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.....	38
2.3 Выявление динамики уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	47
Заключение.....	60
Список используемой литературы.....	62
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	64
Приложение Б Стимульный материал.....	65
Приложение В Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента.....	66
Приложение Г Картотека сказок.....	67
Приложение Д Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента.....	68

## Введение

В настоящее время актуальна проблема развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Это связано с необходимостью подготовки дошкольника к полноценному участию в образовательном процессе, эффективному общению и успешной социализации. Особое внимание следует уделять формированию монологической речи, которая представляет собой высшую форму речевой деятельности, требующую от ребенка структурирования своих мыслей, их последовательного изложения и использования разнообразных языковых средств.

Развитие монологической речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи способствует не только улучшению их коммуникативных навыков, но и созданию основы для успешного обучения на следующем этапе образовательной системы. Однако дети с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с рядом трудностей, таких как ограниченность словарного запаса, несформированность грамматического строя речи и низкий уровень речевого творчества, что затрудняет развитие

Одним из эффективных методов работы с дошкольниками, направленным на преодоление указанных трудностей, является сказкотерапия. Этот метод, основанный на использовании сказок для развития речи, творческого мышления и эмоциональной сферы ребенка, позволяет создавать благоприятные условия для формирования у детей навыков построения связного, логичного и выразительного монолога. Включение сказок в педагогический процесс помогает детям глубже воспринимать содержание, развивать воображение и применять речевые умения в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, на сегодняшний день перед педагогами и специалистами в области коррекционной педагогики стоит задача разработки и внедрения эффективных методик развития монологической речи у детей 5-

6 лет с тяжелыми нарушениями речи, основанных на сказкотерапии.

На основании вышеизложенного нами было установлено противоречие между необходимостью развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием сказкотерапии в данном процессе.

На основании выделенного противоречия сформулирована проблема исследования: каковы возможности сказкотерапии в развитии монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Развитие монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии»

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально изучить возможность развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.

Объект исследования: процесс развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: развитие монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.

В ходе работы была выдвинута гипотеза исследования: процесс развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии будет возможным, если:

- отобраны русские народные сказки, авторские произведения и адаптированные психотерапевтические тексты с учетом возрастных и речевых нарушений детей;
- отобраны и включены различные приемы сказкотерапии (сочинение сказок в коллективе, чтение сказок и обсуждение о прочитанном, активные игры) в коррекционно-педагогическую работу учителя-логопеда;
- организована поэтапная работа учителя-логопеда с детьми по развитию монологической речи у детей 5-6 лет посредством

сказкотерапии.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы проблемы развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.
- выявить уровень развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.
- разработать и апробировать содержание работы по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.
- оценить динамику уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для решения обозначенных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические (анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы);
- методы обработки эмпирических данных (качественный и количественный анализ полученных результатов).

Теоретико-методологическая основа исследования:

- исследования особенностей развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в работах М.О. Авитици, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Е.И. Тихеевой, Д.Б. Эльконина.
- исследования возможностей сказкотерапии в развитии монологической речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в работах Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л.Д. Коротковой, Л.Б. Фесюковой, Е.А. Флериной.

Экспериментальная база исследования: муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад №120 «Сказочный» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 10 воспитанников с тяжелыми нарушениями речи.

Новизна исследования заключается в том, что обоснованы потенциальные возможности сказкотерапии в развитии монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что дано теоретическое обоснование возможности развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное содержание работы по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии может быть использовано в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы: введение, две главы, заключение, список используемой литературы (23 источника), 5 приложений. Работа иллюстрирована 19 рисунками и 1 таблицей.

# **Глава 1 Теоретические основы проблемы развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии**

## **1.1 Психолого-педагогические основы развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи**

Монологическая речь у детей дошкольного возраста представляет собой развернутое и связное высказывание, которое требует способности планировать речь, выстраивать последовательность и логику. Для детей 5-6 лет этот процесс особенно важен, поскольку он закладывает основы их речевого и когнитивного развития. При наличии тяжелых нарушений речи формирование монологической речи становится еще более сложным и требует специального подхода.

«Монологическая речь представляет собой более сложный вид связной речи и является формированием связного высказывания или умения создавать текст. Использование данного вида речи, требует от рассказчика развернутости, полноты, логичности построения фразы и предложений в своем повествовании» [10].

«По мнению Д.Б. Эльконина, старший дошкольный возраст характеризуется существенным развитием связной монологической речи. В этот период особенно развивается мышление, воображение детей, в связи с чем они учатся делать выводы, анализировать. Воспитанники уже умеют четко, точно и развернуто отвечать на многие вопросы. Зачастую они дают уместные реплики, грамотно формулируют вопросы, замечают, когда сверстники говорят неправильно, поэтому часто дополняют и исправляют их» [22].

«Старшие дошкольники проявляют значительный интерес и активность, участвуя в беседах и спорах как со сверстниками, так и со взрослыми. При этом они доказывают собственное мнение, интересно

рассуждают, не только называют предметы, но и вычленяют его характерные свойства, признаки. Развитие мышления оказывает положительное влияние на развитие речевой деятельности старших дошкольников, например, у детей формируется навык вычленения наиболее существенных фактов в предметах или явлениях» [21].

Д.Б. Эльконин в своих исследованиях подчеркивал, что «монологическая речь тесно связана с игровой и познавательной деятельностью ребенка. В играх дети учатся выражать свои мысли, применять новую лексику и строить логически завершенные фразы». Эльконин отмечал, что «именно через активные игровые действия и взаимодействие со взрослыми и сверстниками дети получают возможность развивать монологические умения» [23].

Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» рассматривал речевую деятельность как центральный компонент когнитивного развития ребенка. Он утверждал, что монологическая речь отражает уровень абстрактного мышления, поскольку требует не только репродукции, но и творческого переосмысления полученной информации. Л.С. Выготский считал, что «монологическая речь – это высшая и самая сложная форма речи по сравнению с диалогом. Монолог является последовательным и связным изложением своих мыслей или знаний одним человеком без опоры на речь его собеседника» [3].

Психологическое развитие ребенка тесно связано с его речевым развитием. Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» подчеркивал, что речевая деятельность является основным средством мышления и главным инструментом в процессе социализации. Он утверждал, что «язык и речь определяют способность ребенка воспринимать и перерабатывать информацию, формируют его личность и мышление» [3].

Формирование монологической речи требует развития таких когнитивных процессов, как память, внимание, мышление и воображение. Дети с тяжелым нарушением речи часто испытывают трудности в этих

областях, что может привести к замедленному развитию речи. По данным исследований Е.М. Мастюковой, дети с тяжелым нарушением речи нуждаются в дополнительных стимулирующих факторах и методиках, направленных на развитие речевых навыков.

Е.М. Мастюкова подчеркивала необходимость применения коррекционно-развивающих технологий в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. В ее исследованиях указывается, что успешное развитие монологической речи возможно только при условии, что педагог будет учитывать индивидуальные особенности ребенка, использовать приемы повторения, поощрять речевую инициативу и формировать мотивацию к высказыванию. Монологическая речь требует от ребенка способности к предварительному планированию своих высказываний, что является сложным для детей с тяжелыми нарушениями речи. Этот процесс можно облегчить с помощью заранее составленных схем, опорных картинок или вопросов, направляющих ребенка.

Одним из ключевых факторов в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи является использование методов активизации речевой деятельности. Пересказ текстов, составление рассказов по картинкам, обсуждение событий или явлений – все эти приемы способствуют развитию навыков последовательного и логичного изложения мыслей. Кроме того, они помогают расширять словарный запас и осваивать грамматические конструкции, что особенно важно для детей с ограниченными речевыми возможностями.

А.А. Леонтьев в работе «Основы психолингвистики» обращал внимание на важность социального взаимодействия для речевого развития. Он утверждал, что «речь формируется в процессе коммуникации и становится средством для выражения мысли только тогда, когда ребенок активно взаимодействует с окружающими» [14].

Педагогическая поддержка развития монологической речи у детей с тяжелым нарушением речи должна строиться на принципах системности,

последовательности и индивидуального подхода. Работа с такими детьми требует применения методов, которые стимулируют речевую активность, расширяют словарный запас и помогают детям учиться строить связные высказывания.

И.А. Зимняя в работе «Педагогическая психология» утверждает, что процесс обучения должен быть интерактивным и включать разнообразные речевые упражнения, такие как пересказ, описание и повествование. Такие упражнения помогают детям учиться выделять главные идеи и развивать умение самостоятельно строить речевые конструкции.

И.А. Зимняя, считает, что «монологическая речь характеризуется тем, что ее стимулируют внутренние мотивы, прежде всего замысел, который определяет сам говорящий. Она может быть не связана с собеседником. У монологической речи есть три коммуникативных функции:

- информативная – сообщение информации, описание событий;
- воздейственная – для воздействия и убеждения другого человека в чем-либо;
- эмоционально-оценочная, подразумевающая под собой оценку событий или явлений.

Монологу присуще сложное логико-грамматическое строение. Следующей характеристикой являются «просодические» маркеры, такие, как паузация, интонирование, выделение голосом отдельных компонентов текста. Сюда относятся и внеязыковые средства, такие, как жесты и мимика» [6].

М.О. Авитиди отмечает, что «отдельное монологическое высказывание отличается от отдельного высказывания в диалоге (реплике) большим объемом. Монолог – более длительное по времени высказывание, чем диалогическая реплика, и для привлечения внимания слушателей требует определенной яркости. Монолог лежит в основе литературного языка, ибо всякий монолог и есть литературное произведение в зачатке. Монолог он рассматривал как организованную систему облеченных в словесную форму

мыслей, являющуюся преднамеренным воздействием на окружающих. Поэтому для монолога характерны такие отличительные черты, как большая приближенность к книжной речи, его выразительность и образность» [22].

«По словам Е.И. Тихеевой у детей к пяти-шести годам элементарные формы монологической речи (рассказ и пересказ) уже должны сформироваться» [9].

«В этот период дошкольники начинают осознавать свою речь, активно используют наречия и прилагательные в высказываниях. В их разговорах появляются придаточные предложения. Хотя их рассказы часто подражают взрослому образцу, дети еще не способны самостоятельно выделять важные детали и отличать их от менее значимых» [9].

Н.В. Семенова также отмечает, что «рассуждения старших дошкольников часто бывают довольно фрагментарны, непоследовательны, бедно аргументированы, ограничены скудостью словаря и однообразными синтаксическими конструкциями. При этом сами рассуждения, их наполненность связаны не столько с возрастом говорящего, сколько с тем, как хорошо ребенок разбирается в том предмете, о котором ведет речь, а это напрямую связано с объемом и доступностью подачи знаний со стороны взрослого» [1].

По мнению А.А. Леонтьева «самостоятельное составление сюжетного рассказа у детей дошкольного возраста происходит к семи годам. Дети способны выделять в рассказе начало, основную часть и окончание, в своих высказываниях используют прямую речь. Следует отметить, что такие рассказы детей нарушены в последовательности событий и характеризуются однообразностью» [14].

«Одним из ключевых факторов успешного развития речи у детей с тяжелым нарушением речи является активное участие взрослых. Л.С. Выготский подчеркивал, что обучение должно строиться на принципе взаимодействия и сотрудничества. Взрослый (педагог или родитель) играет роль организатора речевой среды и модели для подражания. Он помогает

ребенку учиться планировать и организовывать свои высказывания, использовать новые слова и выражения» [14].

В своей статье Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович указывают: «У детей с тяжелым недоразвитием речи процесс формирования связного высказывания не только затруднен, но и практически невозможен без активной стимулирующей помощи взрослого. У детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи способность к построению связных высказываний сформирована недостаточно. Речь этой категории детей производит впечатление обедненной за счет невысокого словарного запаса: понимая суть происходящих событий, такие дети часто ограничиваются лишь перечислением действий, а при пересказе упускают логическую последовательность событий или действующих лиц. Дети данной категории испытывают значительные трудности при составлении рассказа-описания, вместо связного рассказа они часто просто перечисляют отдельные предметы либо их части, наличие плана рассказа, предъявляемого взрослым, незначительно улучшает ситуацию. При составлении творческого рассказа таким детям сложно не только определить замысел, но и последовательно выбрать элементы сюжета и реализовать задуманное на языковом уровне. Нередко имеет место подмена составления творческого рассказа пересказом знакомого текста» [10].

«Творческое рассказывание детям с тяжелым нарушением речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста» [2], отмечает Т.В. Волосовец.

Как отмечает В.В. Гербова: «Рассказы детей не всегда интересны по содержанию, логичны, образны. Часто они состоят из нераспространенных назывных предложений. В рассказах детей встречается много повторов, личных местоимений («он сказал», «они пошли»). Нередко дети неправильно

пользуются прямой речью, употребляют союзы и предлоги, неточно используют глаголы в косвенной речи» [4].

Н.С. Жукова описывает наиболее яркие недостатки связной монологической речи – «недостатки в сфере фонетики, лексики, грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ; рассказ по картине, серии картин; рассказ-описание)» [5].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что у детей с тяжелым нарушением речи монологическая речь слабо развита. Таким образом, развитие монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного подхода, включающего взаимодействие с окружающей средой, систематическую работу педагога и использование разнообразных методик. Основы психолого-педагогической теории, изложенные в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других исследователей, подчеркивают важность создания условий, способствующих развитию речи через активное взаимодействие, игру и творческую деятельность.

## **1.2 Сказкотерапия как средство развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи**

По определению А.Л. Рыжмановой, «сказкотерапия – это направление психосоциальной работы, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения» [18].

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева рассматривает исследуемое понятие и «как набор способов передачи знаний о духовном пути души и социальной реализации человека, и как воспитательную систему, сообразную духовной природе человека» [7].

В.Е. Бутров и Т.П. Семенова представляют сказкотерапию как интегративную «деятельность, в которой действия воображаемой ситуации связаны с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний» [1].

О.В. Позднякова дает сказкотерапии следующее определение «сказкотерапии – один из наиболее увлекательных видов здоровьесберегающих технологий. Он является инновационным методом в работе с детьми дошкольного возраста, который может доступно и ненавязчиво воздействовать на ребенка» [17].

Еще одно определение дает сказкотерапии Д.Ю. Соколов, представляя ее как «метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром» [19].

Таким образом, «сказкотерапия может рассматриваться не только как метод и технология работы, но и как набор способов передачи знаний, которые применимы как для всего человечества, так и для отдельных людей — детей разных возрастных категорий. Основные цели сказкотерапии при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи включают развитие речи, улучшение коммуникативных навыков, коррекцию эмоционального состояния, а также повышение уровня социальной адаптации. Эти цели полностью совпадают с задачами, которые ставят педагоги при работе с такими детьми. Одним из ключевых преимуществ сказкотерапии как метода психологического воздействия является ее ненавязчивость, что позволяет мягко влиять на психику ребенка» [15].

«Для логопедической работы с детьми, которые в анамнезе имеют тяжелые нарушения речи, применение сказкотерапии позволяет находить решение различным видам задач, а именно:

- коррекционно-образовательные задачи (развитие всех компонентов речи и звукового восприятия; коррекция артикуляции, работы над

автоматизацией, различением звуков, включением их в повседневную речь; улучшение слогового строения слова; уточнение строения предложения; улучшение связных высказываний (построение распространенных предложений, совершенствование диалогической речи, умение пересказывать и рассказывать сказки, придумывать конец к ним);

– коррекционно-воспитательные задачи (формирование нравственности, доброты, бережного отношения к природе, патриотизма, внимания к ближним, гуманности, скромности и так далее);

– коррекционно-развивающие задачи (улучшение мышления, памяти, фантазии, темпо-ритмической стороны речи, ритмичности дыхания, управление голосом, дикцией, интонацией, паузацией)» [15, с. 241].

«Методы в рамках сказкотерапии, используемые в процессе обучения старших дошкольников связной речи, обычно используются следующие:

- пересказ сказок;
- сочинение сказок;
- рассказывание сказок от третьего лица;
- рассказывание сказок по кругу;
- групповое рассказывание сказок» [16].

В связи с этим можно выделить такие «действия и виды деятельности со старшими дошкольниками, которые будут эффективно дополнять описанные выше методы сказкотерапии:

- организовывать обсуждение метафорического содержания сказок (образов, ассоциаций);
- анализировать поведение героев сказок, выясняя их мотивы и оценивая их поступки;
- проводить спонтанные разыгрывания эпизодов из сказок;
- анализировать жизненные уроки, которые преподносит сказка.

Слушая сказку, дети воспринимают и осмысливают окружающий их мир. При этом важно учитывать, что для каждой возрастной категории подходят сказки с определенным содержанием и тематикой» [13].

Так, «ребенку в возрасте 3-5 лет более близки и понятны сказки про животных и их взаимодействие с людьми. Все потому, что в этом возрасте ребенку нравится отождествлять себя с тем или иным животным, представляя себя на его месте и копируя повадки, манеру поведения последнего» [20].

Примерно «с 5-6 лет ребенку все больше нравится воображать себя на месте человеческих персонажей, стараясь таким образом посмотреть на мир их глазами и понять его. Также в этом возрасте, чаще отдается предпочтение сказкам, повествующим о волшебстве, превращениях» [20].

Слушание сказок является важной частью работы. Дети с нарушениями речи часто имеют сниженное внимание, что затрудняет восприятие длинных текстов. Поэтому важно выбирать сказки, подходящие по объему и содержанию, с яркими образами и четкой структурой. Такие сказки легче воспринимаются и запоминаются. Повторное чтение и обсуждение сюжета не только закрепляют словарный запас, но и помогают детям усвоить грамматические структуры, а также научиться выделять главные и второстепенные элементы истории.

Важным этапом сказкотерапии является пересказ, который позволяет развивать навыки монологической речи. Использование вспомогательных материалов, таких как иллюстрации или наборы игрушек, упрощает задачу ребенка, помогая ему выстраивать связные и логичные высказывания. Пересказ способствует развитию памяти, структурированию мышления и формированию навыков последовательного изложения.

«Еще одним критерием при подборе сказок, помимо возраста детей, является нравственный урок, проблема, которая будет освещена во время занятия сказкотерапией. Различают следующие виды сказок, подходящих для детей дошкольного возраста:

- народные сказки, в которых отсутствие лишних подробностей и деталей позволяет детям лучше акцентировать свое внимание на заложенных в таких сказках нравственных уроках, определить и дать правильную оценку действиям героев;
- авторские сказки, знакомят детей со стилем и творчеством таких великих писателей, как Г.К. Андерсон, П. Бажов, Я. Гримм и В. Гримм, Э. Гофман, Р. Киплинг, А. Линдгрен, Ш. Перро, А. Пушкин;
- дидактические сказки, помогают дошкольникам лучше освоить определенные знания учебного характера, представляя, например, цифры или буквы в качестве одушевленных героев, вовлеченных в сюжет повествования;
- диагностические сказки, дают возможность определить наличие проблемы у ребенка, а также особенности его характера;
- психокоррекционные сказки, нацелены на мягкое, ненавязчивое влияние на поведение ребенка;
- психотерапевтические сказки, которые, несмотря на счастливый конец, ставят перед детьми определенные вопросы, способствующие активизации мыслительного процесса и, как следствие, личностному росту;
- медитативные сказки, которые не содержат в своих сюжетах каких-либо конфликтов и не упоминают отрицательных персонажей, нацелены на формирование расслабляющего, позитивного настроения, и знакомят детей с позитивными моделями взаимодействия с окружающими людьми и миром в целом» [8].

По мнению Е.А. Флериной, «сказка играет важную роль в ознакомлении дошкольников с разнообразными языковыми и литературными формами, метафорами, выразительными характеристиками, устойчивыми оборотами и правилами родного языка. Через художественные и фольклорные произведения дети в дошкольном возрасте осваивают основы грамматики и лексики в легкой и непринужденной форме. При этом они

расширяют словарный запас, изучают новые слова, синонимы и привыкают к богатству выразительной и эмоционально насыщенной речи» [7].

«Сказкотерапию, как средство развития у старших дошкольников связной монологической речи, невозможно переоценить, поскольку она оказывает комплексное воздействие на речевую сферу детей, состоящее из:

- лексико-образного воздействия, формируя языковую культуру ребенка;
- слухоречевого воздействия, активизируя и развивая его память, аудирование и произношение;
- становления речевой культуры, когда ребенок учится пересказывать и отыгрывать сюжет сказки;
- развития экспрессивной (вербально-образного компонента речи) и коммуникативной (умению строить общение) языковых функций;
- развивающе-терапевтического воздействия на всю личность ребенка (психотерапевтический эффект)» [11].

«Деятельность, направленная на развитие связной речи через методы сказкотерапии, может принимать самые разнообразные формы. Это могут быть:

- групповые занятия, ориентированные на развитие связной речи у дошкольников с учетом рекомендаций логопеда;
- работа по обогащению, уточнению и активизации словарного запаса детей, включая подготовку к постановке отдельных сцен или всей сказки, с обязательным вниманием к правильности произношения и восприятию на слух;
- создание условий для развития у детей словесно-логического мышления, что способствует осознанию и усложнению их диалогической и монологической речи» [20].

К примеру, Л.Д. Короткова рекомендовала следующую «методическую двухэтапную систему для работы с дошкольниками посредством сказкотерапии.

Первый этап включает:

- чтение сказки педагогом;
- беседа об этой сказке, включающая обсуждение нравственно-духовной составляющей и чувственно-эмоциональные переживания;
- речевая зарядка (работа над словами; уточнение фразовой речи; объяснение фразеологизмов, пословиц и поговорок);
- развитие воображения и мышления (разбор вопросов по сказке; решение заданий по преобразованию ее сюжета, героев; обучение формулированию и озвучиванию своей позиции, оценки событий и поступков героев);
- арттерапия (развитие восприятия и воображения, формирование чувства красоты, работа по развитию мелкой моторики).

Второй этап включает:

- беседа касательно содержания сказки;
- инсценировка отдельных эпизодов или всей сказки;
- психогимнастика;
- работа над совершенствованием выразительности речи, тембром голоса, эмоциональным отражением;
- работа по психокоррекции (снятие замкнутости, тревожности, страхов)» [11].

«Ключевым моментом в сказкотерапии является «оживление» сказочных персонажей, создание их характеров, мотивации и действий. Именно яркость и выразительность образов героев позволяют ребенку глубже понять внутреннюю суть персонажа и попытаться объяснить ее или воспроизвести в игре. В процессе этого ребенок, не замечая того, развивает не только актерские навыки, но и улучшает свои речевые способности. Обучение происходит естественно и с интересом, поскольку одна из самых важных составляющих человеческой деятельности – это увлеченность» [27].

«Сказка выполняет исключительно важные речевые и коммуникативные функции:

- лексико-образную, поскольку формирует языковую культуру личности;
- активизирует и развивает внутреннюю слухоречевую память ребенка;
- при пересказе, драматизации – становление речевой культуры;
- развиваются основные языковые функции – экспрессивная (вербальнообразный компонент речи) и коммуникативная (способность к общению, пониманию, диалогу);
- развивающе-терапевтическую, поскольку имеет психотерапевтический эффект, который Аристотель обозначил термином катарсис (очищение души, умиротворение, снятие стресса)» [8].

«Сказкотерапия обладает уникальными возможностями в коррекционной работе, поскольку ни один другой метод не может обеспечить столь комплексное воздействие на речевую сферу ребенка» [8].

Итак, можно заключить, что сказкотерапия является действенным и многогранным подходом в работе с детьми 5-6 лет, которые имеют серьезные речевые нарушения. Она не только помогает развивать навыки монологической речи, но и оказывает положительное воздействие на другие значимые аспекты детского развития, включая расширение их словарного запаса, улучшение навыков самовыражения и коммуникации, а также коррекцию эмоционального состояния. Сказкотерапия помогает детям преодолевать внутренние барьеры, уменьшать тревожность и страхи, развивать уверенность в себе и учиться устанавливать гармоничные взаимоотношения с окружающими.

## **Глава 2 Экспериментальная работа по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии**

### **2.1 Выявление уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи**

На констатирующем этапе эксперимента проводилась работа по выявлению уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелым нарушением речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада №120 «Сказочный» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 10 воспитанников 5-6 лет старшей группы компенсирующей направленности. У всех детей согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии диагностированы тяжелые нарушения речи. Список детей представлен в таблице А.1 приложения А.

В качестве диагностического инструментария были подобраны методики Р.И. Лалаевой и представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическое задание
«Умение составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога» [12]	«Диагностическое задание 1 «Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок» (автор Р.И. Лалаева)» [12]
«Умение составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки» [12]	«Диагностическое задание 2 «Составление плана рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки» (автор Р.И. Лалаева)» [12]
«Умение составлять рассказ по сюжетной картинке» [12]	«Диагностическое задание 3 «Составление рассказа по сюжетной картинке» (автор Р.И. Лалаева)» [12]

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
«Умение пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок» [12]	«Диагностическое задание 4 «Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок» (автор Р.И. Лалаева)» [12]
«Умение пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок» [12]	«Диагностическое задание 5 «Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок» (автор Р.И. Лалаева)» [12]
«Умение пересказывать текст с опорой на сюжетную картинку» [12]	«Диагностическое задание 6 «Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку» (автор Р.И. Лалаева)» [12]
«Умение пересказывать текст без опоры на наглядность» [12]	«Диагностическое задание 7 «Пересказ текста без опоры на наглядность» (автор Р.И. Лалаева)» [12]
«Умение составлять самостоятельный рассказ» [12]	«Диагностическое задание 8 «Исследование самостоятельного рассказа» (автор Р.И. Лалаева)» [12]

«Рассказ оценивается с учетом:

- соответствия его изображаемой ситуации и целостности;
- наличия всех смысловых звеньев, правильной их последовательности; характера языкового оформления;
- грамматической правильности предложений, наличия связующих элементов между предложениями)» [12].

«Рассказы оцениваются в баллах. Определяется уровень смысловой целостности (внутреннего программирования) и связности (языкового оформления), а также способа выполнения задания, при оценке самостоятельного рассказа учитывается и критерий степени понятности текста» [12].

«Уровни семантической оценки текста:

- высокий уровень. Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями.

Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Оценка – 3 балла;

– средний уровень. Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако, а) отдельные смысловые звенья (1-2) искажены; б) основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий, либо в) пропущены отдельные смысловые звенья (1-2). Оценка – 2 балла;

– низкий уровень. Рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации либо отсутствует; имеются искажения смысла; пропущено большое количество смысловых звеньев (более 2-3). Не раскрыты временные и причинно-следственные отношения. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. В рассказе отсутствует смысловая целостность. Оценка – 1 балл» [12].

«Уровни языкового оформления текста:

– высокий уровень. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью. Оценка – 3 балла;

– средний уровень. В рассказе имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий. Оценка – 2 балла;

– низкий уровень. Рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними; рассказ очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений. Оценка – 1 балл» [12].

«Кроме критериев, использованных при оценке рассказа по серии сюжетных картинок, пересказов, при оценке самостоятельного рассказа

учитывается и критерий степени понятности текста. С учетом этого критерия рассказ оценивается по 3-балльной системе:

- восприятие текста затруднено – 1 балл (низкий уровень);
- текст в основном понятен, но имеются затруднения при понимании отдельных деталей текста – 2 балла (средний уровень);
- текст полностью понятен – 3 балла (высокий уровень)» [12].

Рассмотрим описание, организацию, проведение диагностических методик и результаты констатирующего эксперимента более подробно.

Диагностическое задание 1 «Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок».

«Цель – выявление умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога.

Материал исследования – серия из 4 сюжетных картинок «Мальчик и ласточка». Материал представлен на рисунке Б.1 приложения Б.

Инструкция. После отработки содержания картинок с помощью вопросов ребенку дается инструкция – «Составь рассказ «Мальчик и ласточка»». Картинки не убираются. В случае длительных пауз повторяется вопрос к картинке, показывается картинка, по которой надо рассказать» [12].

На рисунке 1, для наглядного сравнения представлены количественные результаты диагностического задания 1.

«По результатам диагностического задания высокий уровень сформированности умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога выявлены не были.

Средний уровень развития умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога имеет 30% (3 ребенка) – Катя В., Максим Ш., Даниэль С. Рассказы Кати В. и Максима Ш. соответствуют изображенной ситуации, были названы все герои, описаны основные действия и события. Рассказы состояли из простых предложений. Рассказ Даниэля С. получился коротким, он не

включал второстепенных предложений, но в целом был понятен и логичен» [12].

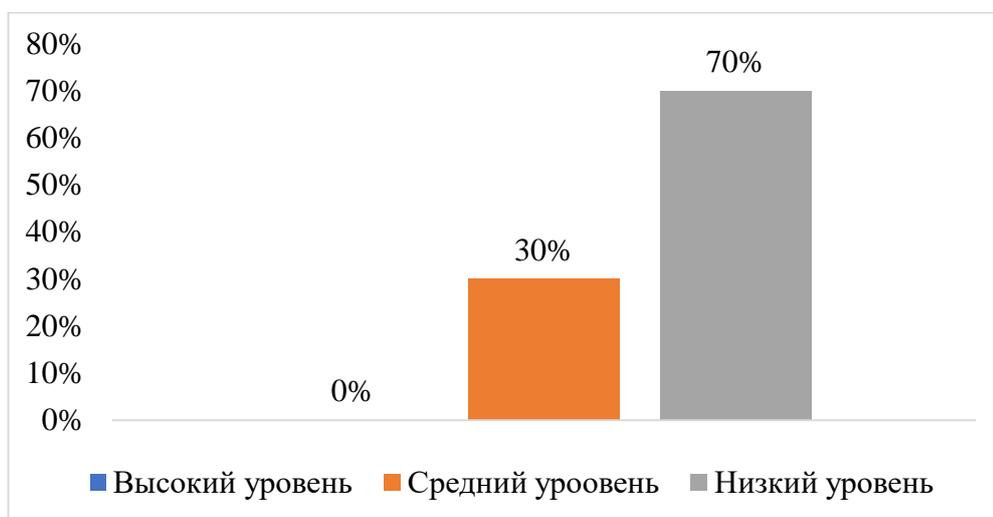


Рисунок 1 – Результаты диагностического задания 1

Низкий уровень развития умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога имеет 70% (7 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Ульяна В. Ответы ребят содержали длительные паузы, они нуждались в многочисленных подсказках или наводящих вопросах. Их рассказы получились не связными, они включали только отдельные фрагменты и элементы сюжета. Например, Андрей Г. просто перечислил – «Мальчик. Ласточка. Ласточка улетела». Описываемые эпизоды выглядят несвязанными и изолированными, так, к примеру, рассказ Ильдара Д. содержал такие фразы – «Ласточка сидит. Потом улетела. Мальчик смотрит».

Диагностическое задание 2 «Составление плана рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки».

«Цель – выявление умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки.

Материал исследования – серия из четырех сюжетных картинок «Верный друг». Материал представлен на рисунке Б.2 приложения Б.

Процедура исследования. Перед ребенком выкладывается серия сюжетных картинок в беспорядке [12].

Инструкция – «Я разложила картинки неправильно, не в том порядке. Посмотри внимательно на картинки и разложи их в правильном порядке». 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, после чего дается инструкция» [12].

«Прежде всего, оценивается, как ребенок разложил серию сюжетных картинок. Правильное выполнение задания по серии из четырех картинок оценивается в 3 балла. Неправильное выполнение задания оценивается в 0 баллов. Далее оценивается характер составления рассказа» [12].

На рисунке 2 представлены результаты диагностического задания 2.

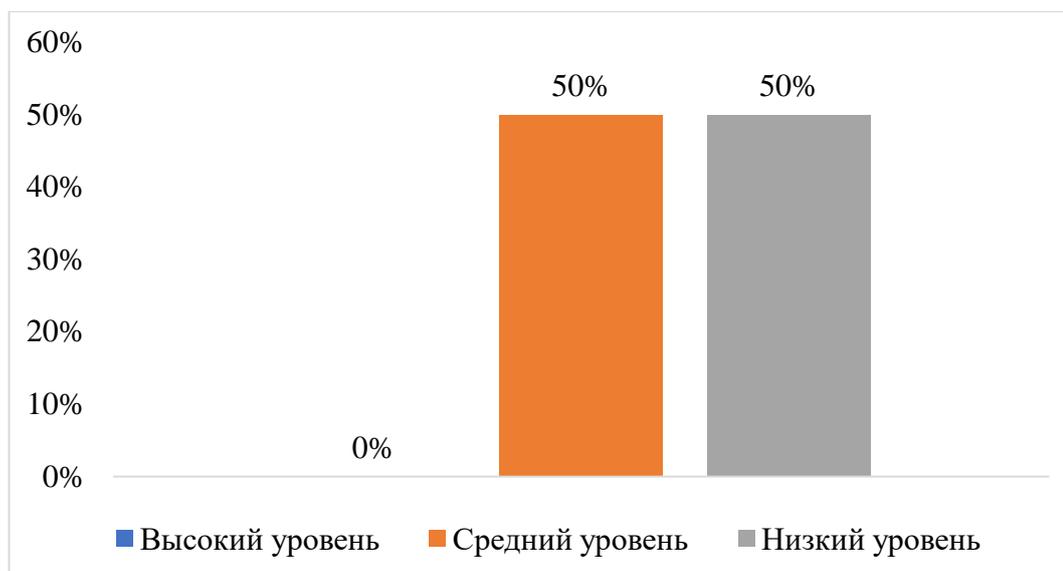


Рисунок 2 – Результаты диагностического задания 2

«По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки выявлен не был» [12].

«Средний уровень развития умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки имеет 50% (5 детей) – Катя В., Кирилл Г., Максим Ш., Ева М., Даниэль С. Эти дети справились с последовательностью картинок, но их рассказы получились очень короткими, состоящими из простых предложений» [12]. У Евы М. возникли проблемы с определением последовательности картинок, она перепутала 3 и 4 картинку, но в процессе составления рассказа заметила ошибку и исправила порядок изображений. Рассказы испытуемых получились логично последовательны, но состояли из простых предложений, например Кирилл Г. сказал – «Мальчик ловил рыбу. Он упал в воду. Собака его спасла»

«Низкий уровень развития умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки имеет 50% (5 детей) – Андрей Г., Всеволод С., Илария Е., Ильдар Д., Ульяна В. Эти дети не смогли разложить правильно последовательность картинок, из-за чего рассказ лишился смысловой целостности» [12]. Испытуемые говорили простыми предложениями, не связанными между собой, например – «Мальчик. Собака. Лодка перевернулась». Рассказы получились не полными и не законченными. Например, Илария Е. не смогла составить рассказ, при наводящих вопросах либо не отвечала, либо отвечала «да» или «нет».

Диагностическое задание 3 «Составление рассказа по сюжетной картинке».

«Цель: выявление умения составлять рассказ по сюжетной картинке.

Материал исследования – сюжетная картинка «Зимние забавы». Материал представлен на рисунке Б.3 приложения Б» [12].

Инструкция. Ребенку предлагается сюжетная картинка и дается следующая инструкция – Рассмотрите внимательно картинку и расскажите, что нарисовано на картинке. Составьте рассказ, который будет называться «Зимние забавы» [12].

На рисунке 3 отражены результаты диагностического задания 3.

По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения составлять рассказ по сюжетной картинке выявлен не был.

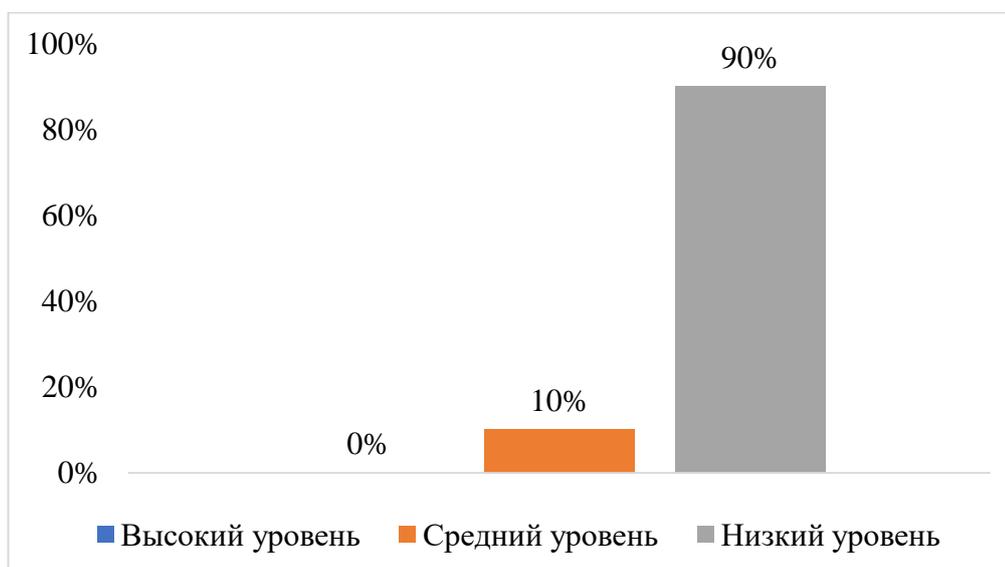


Рисунок 3 – Результаты диагностического задания 3

«Средний уровень развития умения составлять рассказ по сюжетной картинке имеет 10% (1 ребенок) – Катя В. Она составила короткий рассказ из простых предложений, в котором описала основные элементы сюжета, изображенные на картинке» [12].

Низкий уровень развития умения составлять рассказ по сюжетной картинке имеет 90% (9 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С., Ульяна В. В рассказах этих детей отсутствуют причинно-следственные и временные связи между событиями. В их рассказах воспроизводятся только отдельные элементы картинки без связи с общей темой. Например, Даниэль С. составил такой рассказ – «Зима. Снег. Дети. Коньки.», не упоминая действия детей.

Диагностическое задание 4 «Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок».

«Цель – выявление умения пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок.

Материал исследования – серия из 4-х сюжетных картинок и устный текст рассказа «Вася и Жучка». Материал представлен на рисунке Б.4 приложения Б» [12].

Процедура исследования. Вначале ребенку дается следующая инструкция – «Сейчас я прочитаю тебе рассказ и покажу картинки. А ты внимательно слушай рассказ и приготовься его пересказать. Рассказ называется «Вася и Жучка». Далее выкладывается первая картинка и читается соответствующий фрагмент текста. Затем выкладывается вторая картинка и так далее. После прочтения последней фразы текста дается инструкция – «А теперь перескажи. Рассказ называется «Вася и Жучка»». Картинки не убираются» [12].

На рисунке 4 отражены результаты диагностического задания 4.

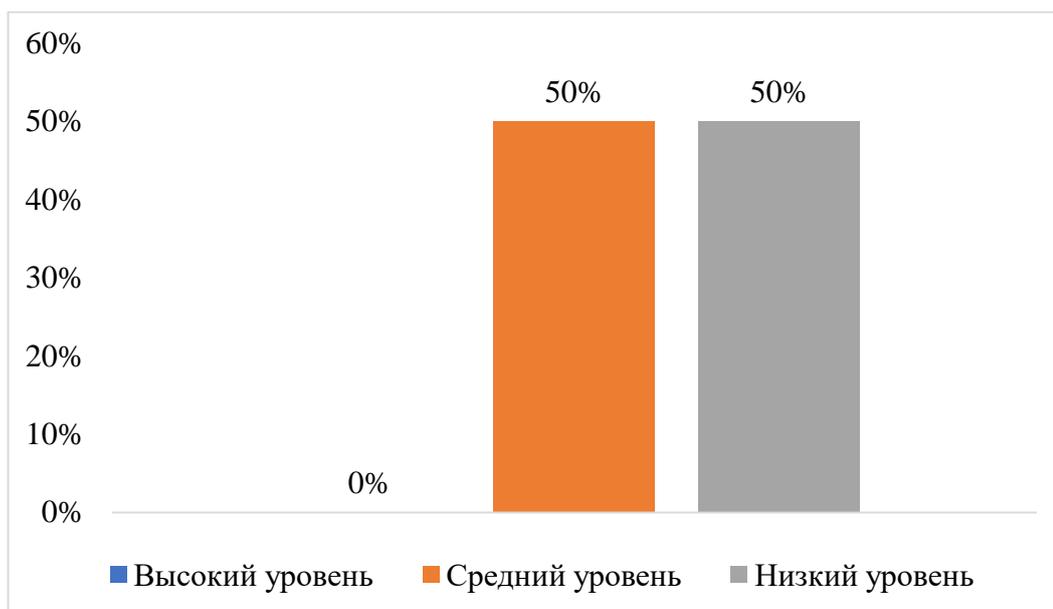


Рисунок 4 – Результаты диагностического задания 4

«По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения пересказа короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок выявлен не был» [12].

«Средний уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 50% (5 детей) – Катя В., Кирилл Г., Максим Ш., Даниэль С., Ильдар Д. Пересказ испытуемых в значительной степени соответствует прочитанному рассказу» [12]. Он передает основные события рассказа, но из-за краткости, искажений или пропусков некоторых деталей выглядит менее точным и эмоционально бедным. Например, рассказ Кирилла Г. состоит из простых предложений – «Вася идет в школу. Жучка несет портфель. Потом она бросила портфель и взяла кость».

Низкий уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 50% (5 детей) – Андрей Г., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ульяна В. Пересказ этих детей очень короткий, состоит из отрывочных, изолированных предложений и отдельных слов. В пересказе отсутствует логика и последовательность. События изложены в произвольном порядке и не связаны между собой. Например, Ульяна В. составила такой пересказ – «Собака нашла кость. Вася шел в школу. Ребята смеялись».

Диагностическое задание 5 «Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок».

«Цель – выявление умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок.

Материал исследования – серия сюжетных картинок и текст сказки «Лиса и журавль». Материал представлен на рисунке Б.5 приложения Б.

Процедура исследования. Вначале ребенку дается следующая инструкция – «Сейчас я расскажу тебе сказку «Лиса и журавль». А ты внимательно слушай и приготовься ее пересказать». Экспериментатор читает сказку и одновременно выкладывает перед ребенком соответствующие содержанию картинки. После прочтения сказки дается инструкция – «А теперь перескажи эту сказку. Она называется «Лиса и журавль»». Картинки не убираются» [12].

На рисунке 5 отражены результаты диагностического задания 5.

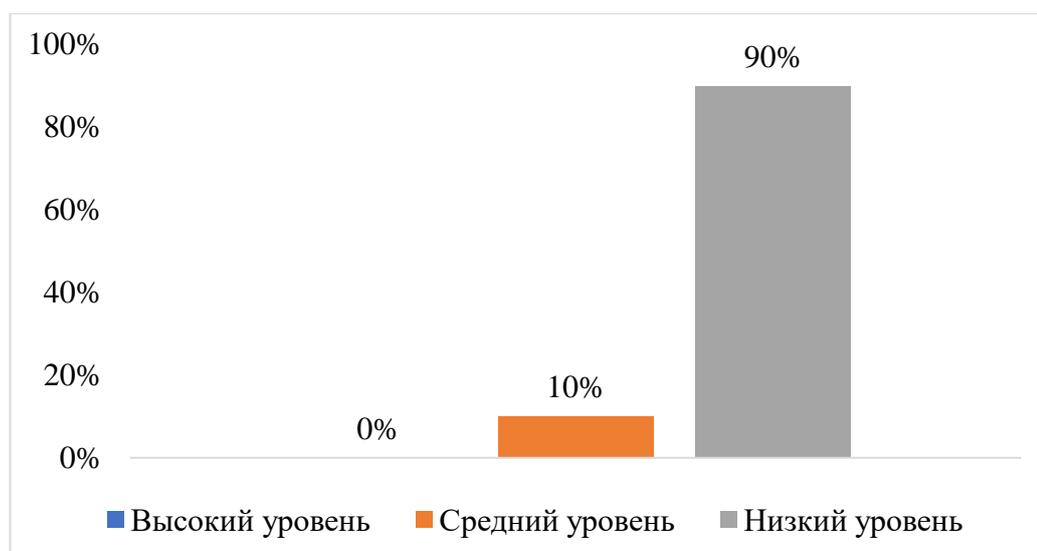


Рисунок 5 – Результаты диагностического задания 5

«По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок выявлен не был.

Средний уровень развития умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 10% (1 ребенок) – Катя В. Во время пересказа она активно обращалась к картинкам для воспроизведения сюжета. Основная последовательность событий в пересказе соблюдается» [12].

Низкий уровень развития умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 90% (9 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С., Ульяна В. Последовательность событий в пересказе испытуемых отсутствует либо нарушена. Причинно-следственные связи между событиями не раскрыты. Например, пересказ Иларии Е. содержит просто перечисление объектов: «Лиса. Журавль. Тарелка. Кувшин».

Диагностическое задание 6 «Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку».

«Цель – выявление умения пересказывать текст с опорой на сюжетную картинку.

Материал исследования – сюжетная картинка «Две козы» и устный текст. Материал представлен на рисунке Б.6 приложения Б» [12].

«Процедура исследования. Вначале ребенку дается следующая инструкция – «Сейчас я тебе прочитаю рассказ и покажу картинку к этому рассказу. А ты внимательно слушай и приготовься его пересказать». Перед ребенком выкладывается картинка и зачитывается текст» [12]. После прочтения рассказа дается инструкция – «А теперь перескажи то, что я прочитала».

На рисунке 6 отражены результаты диагностического задания 6.

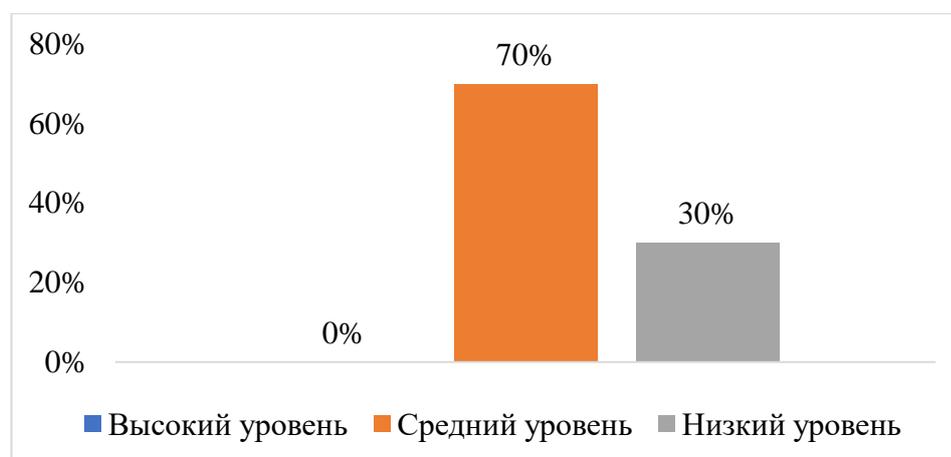


Рисунок 6 – Результаты диагностического задания 6

По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на сюжетную картинку выявлен не был.

Средний уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на сюжетную картинку имеет 70% (7 детей) – Катя В., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Ева М., Даниэль С., Ульяна В. Пересказы этих

детей получились короткими, состоящими из простых предложений. Основные события переданы, но упущены отдельные детали. Например, Максим Ш. не упомянул, что тропинка находится в горах. Пересказ Ульяны В. получился такой – «Две козы встретились. Там была пропасть. Одна легла, другая прошла. Они разошлись».

Низкий уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на сюжетную картинку в экспериментальной группе имеет 30% (3 ребенка) – Андрей Г., Илария Е., Ильдар Д. Логика событий в рассказе отсутствует. Пересказ этих испытуемых лишен смысловой целостности и связности. Они передают лишь отдельные фрагменты текста, не раскрывая ни ход событий, ни их логику, что указывает на слабое понимание текста и неспособность воспроизвести его даже с опорой на картинку.

Диагностическое задание 7 «Пересказ текста без опоры на наглядность».

«Цель – выявление умения пересказывать текст без опоры на наглядность. Материал исследования – текст рассказа «Весна».

Процедура исследования. Перед началом эксперимента ребенку дается следующая инструкция – «Сейчас я прочитаю тебе рассказ, а ты внимательно его послушай и приготовься пересказать». Затем прочитывается текст» [12].

На рисунке 7 отражены результаты диагностического задания 7.

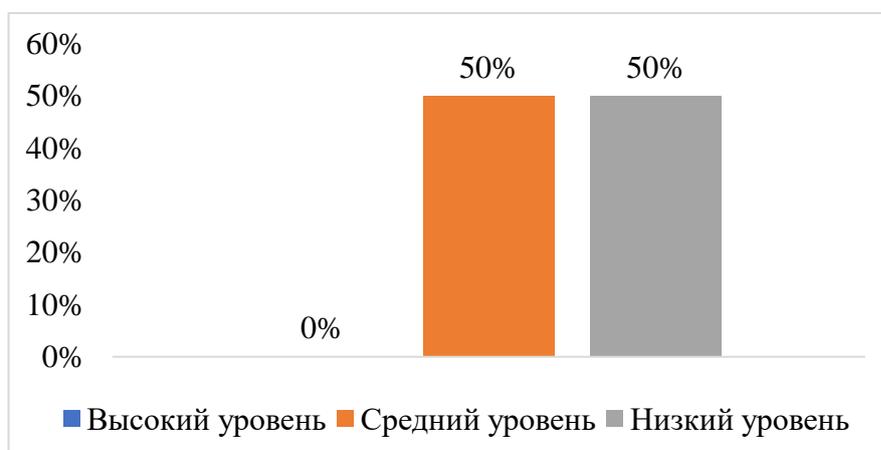


Рисунок 7 – Результаты диагностического задания 7

Высокий уровень развития умения пересказывать текст без опоры на наглядность выявлен не был.

Средний уровень развития умения пересказывать текст без опоры на наглядность имеет 50% (5 детей) – Катя В., Кирилл Г., Максим Ш., Илария Е., Даниэль С. Пересказ в целом соответствует содержанию текста «Весна». Но присутствуют незначительные нарушения. Например, Кирилл Г. перепутал последовательность событий – сначала описал, как дети упали, а затем – как они пускали лодочки. Пересказ Иларии Е. получился коротким, но последовательным, состоящим из простых предложений – «Пришла весна. Снег растаял. Дети сделали лодочки. Лодочки поплыли. Дети упали в лужу».

Низкий уровень развития умения пересказывать текст без опоры на наглядность имеет 50% (5 детей) – Андрей Г., Всеволод С., Ева М., Ильдар Д., Ульяна В. Основные события в пересказах испытуемых передаются неполно. Пересказ состоит из бессвязных фрагментов, которые не складываются в целостную историю. Например, Всеволод С. упомянул только то, что снег растаял, но не описал действия детей.

Диагностическое задание 8 «Исследование самостоятельного рассказа».

«Цель – выявление умения составлять самостоятельный рассказ.

Процедура исследования. Ребенку дается следующая инструкция – «Расскажи какой-нибудь мультфильм» [12].

«На рисунке 8 отражены результаты диагностического задания 8.

В ходе проведения данного диагностического задания высокий уровень развития умения составлять самостоятельный рассказ выявлен не был.

Средний уровень развития умения составлять самостоятельный рассказ имеет 10% (1 человек) – Катя В.» [12]. Рассказ состоит из простых предложений, описания действий персонажей минимальны. Речь достаточно понятна, но бедна выразительными средствами. Используются простые фразы, иногда повторяющиеся – «И потом она пошла, и потом сделала».

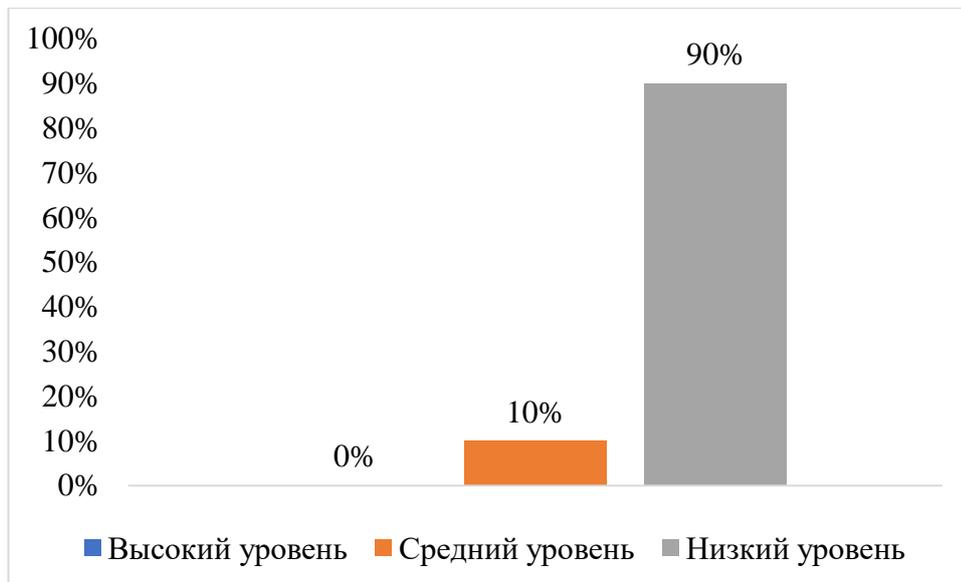


Рисунок 8 – Результаты диагностического задания 8

Низкий уровень развития умения составлять самостоятельный рассказ имеет 90% (9 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С., Ульяна В. Дети затруднялись самостоятельно выбрать тему. Могли назвать мультфильм, но не способны пересказать его содержание. Речь монотонная, однообразная, с большим количеством повторов и штампов – «И там... И еще там». В рассказе испытуемых пропущено большинство ключевых событий, отсутствует начало, развитие действия или завершение. Дети нуждались в постоянной помощи взрослого, который задает наводящие вопросы: «А что было дальше?», «Кто еще был в мультфильме?».

«После проведения серий диагностических заданий, считается общее количество набранных баллов (максимальное количество 60 баллов) и производится интерпретация результатов, перевод баллов в уровень развития монологической речи. Результаты выявления уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены в таблице В.1 приложения В» [12].

Высокий уровень – от 48 до 60 баллов. «Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые

звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью» [12].

Средний уровень – от 36 до 47 баллов. «Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако, отдельные смысловые звенья (1-2) искажены, либо основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий, либо пропущены отдельные смысловые звенья. В рассказе имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий, текст в основном понятен, но имеются затруднения при понимании отдельных деталей текста» [12].

Низкий уровень – менее 35 баллов. «Рассказ лишь частично соответствует изображаемой ситуации либо отсутствует; имеются искажения смысла; пропущено большое количество смысловых звеньев (более 2-3). Не раскрыты временные и причинно-следственные отношения. Имеется лишь воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Отсутствует смысловая целостность. Рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними, либо рассказ очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений, восприятие текста затруднено» [12].

«После проведения всех диагностических заданий в качестве констатирующего среза были выявлены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 9» [12].

Высокого уровня развития монологической речи выявлено не было.

Средний уровень развития монологической речи имеет 10% (1 ребенок)  
– Катя В.

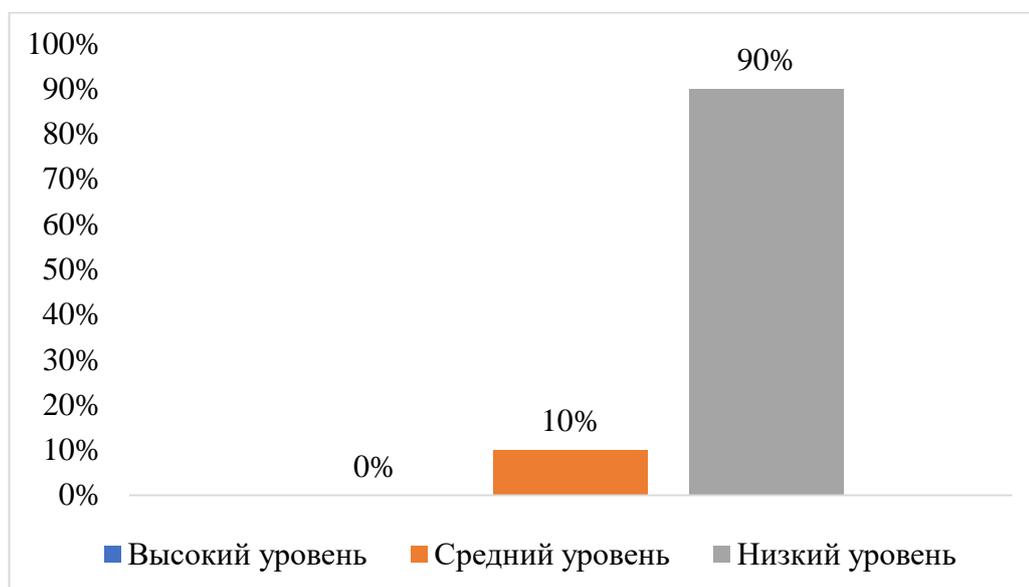


Рисунок 9 – Результаты констатирующего эксперимента

Низкий уровень развития монологической речи имеет 90% (9 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С., Ульяна В.

Результаты констатирующего эксперимента показывают необходимость осуществления работы по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии.

## **2.2 Содержание и организация работы по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии**

Результаты констатирующего этапа эксперимента подтвердили актуальность темы исследования и помогли в планировании и организации формирующего этапа.

«Исходя из цели исследования и выдвинутой гипотезы, мы определили цель формирующего эксперимента – разработка содержания и организация работы по развитию монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии» [14].

«Мы предположили, что процесс развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии будет возможным, если:

- отобраны русские народные сказки, авторские произведения и адаптированные психотерапевтические тексты с учетом возрастных и речевых нарушений детей;
- отобраны и включены различные приемы сказкотерапии (сочинение сказок в коллективе, чтение сказок и обсуждение о прочитанном, активные игры) в коррекционно-педагогическую работу учителя-логопеда;
- организована поэтапная работа учителя-логопеда с детьми по развитию монологической речи у детей 5-6 лет посредством сказкотерапии» [14].

Всего в эксперименте приняли участие 10 детей, имеющих тяжелые нарушения речи. В ходе занятий ставилась задача не только активизировать речевую деятельность детей, но и создать терапевтически безопасное, эмоционально насыщенное пространство для преодоления тревожности, неуверенности, коммуникативных барьеров.

«Картотека сказок, использованная в процессе эксперимента, была составлена на основе методических рекомендаций программы Т.В. Нищевой с учетом возрастных и речевых особенностей детей. Картотека сказок для работы по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи представлена в таблице Г1 приложения Г.

В нее вошли русские народные сказки, литературные сказки и короткие произведения с выраженной моральной направленностью, понятным сюжетом, четкой структурой и наличием устойчивых речевых формул.

Сюжеты сказок подбирались таким образом, чтобы обеспечивать постепенное усложнение речевых заданий – от простого пересказа с опорой на наглядность – к составлению собственных рассказов и сочинению сказок» [12].

«Формирующий этап включал три условных блока занятий – подготовительный, основной и заключительный. Каждый из них имел собственные цели, задачи, структуру и направления коррекционно-педагогической работы» [12].

Занятия выстраивались на основе специально составленной картотеки сказок, разработанной с опорой на программу Т.В. Нищевой и дополненной с учетом методических подходов Г.В. Савельевой, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой и О.Н. Денисовой. В картотеку были включены русские народные сказки, авторские произведения и адаптированные психотерапевтические тексты. Подбор сказок производился на основании их структурной доступности, тематической наполненности, возможности идентификации ребенка с положительным героем и потенциального терапевтического влияния.

Подготовительный этап (занятия 1-3). На первом занятии основное внимание уделялось созданию положительной мотивации и включению детей в игровое взаимодействие. Занятие началось с ритуального элемента – звучания колокольчика, после чего учитель-логопед предложила детям придумать себе сказочные имена. Дети с интересом включились в эту игру – Ева М. назвалась Звездочкой, Максим Ш. – Великим Волшебником, Ульяна В. – Феей Полей, Кирилл Г. – Храбрым Мишкой. Это упражнение позволило установить эмоциональный контакт и создать безопасную, ресурсную атмосферу.

Затем была прочитана сказка «Курочка Ряба», после чего детям предложили пересказать ее. Для облегчения пересказа использовались предметные картинки. Даниэль С. с интересом пересказал завязку сказки, используя фразы – «Дед бил, бил – не разбил. Бабка била, била – не

разбила». Несмотря на отдельные грамматические нарушения, его речь была связной и эмоционально окрашенной. Катя В. пересказала сказку полностью, используя простые распространенные предложения, активно жестикулировала. У Евы М. наблюдалась речевая заторможенность – она проговорила лишь часть фразы, и только при поощрении логопеда смогла завершить пересказ. Максим Ш. в процессе пересказа сосредоточился на деталях: он акцентировал внимание на том, как мышка «хвостиком махнула» и «яичко упало». Его речь сопровождалась выразительными жестами. Ульяна В. пересказала только начало сказки, после чего замолчала, но согласилась дорисовать концовку. Это позволило ей включиться в речевую деятельность опосредованно.

На втором занятии была использована сказка «Репка», представленная в виде картинок поэтапного действия. Дети выстраивали последовательность и описывали, что происходит на каждом этапе. Кирилл Г. уверенно определял порядок появления персонажей, использовал фразы типа – «Потом пришла Жучка. Она тянула за внучку». У Всеволода С. наблюдалась тенденция к телеграфному стилю – «Дед тянет. Бабка пришла. Жучка...». Работа проводилась через наводящие вопросы, с акцентом на грамматическое оформление высказываний. Ульяна В. показала эмоциональный отклик – она радовалась, когда корнеплод удалось вытащить, и воскликнула – «Они справились вместе!» – что свидетельствовало о включении механизма социального взаимодействия, что важно в рамках сказкотерапевтического воздействия. Илария Е., ранее проявлявшая пассивность, самостоятельно составила короткий рассказ с начала и до конца, используя простую связку «и тогда». Это стало первым проявлением ее готовности к монологической речи.

На третьем занятии использовалась сказка «Гуси-лебеди». После прослушивания текста учитель-логопед предложила детям нарисовать любимого героя и рассказать о нем. Упражнение имело не только логопедическую, но и выраженную психотерапевтическую направленность.

Катя В. нарисовала девочку, которая спасала своего брата, и рассказала – «Она была добрая. Не боялась. Она его нашла». В рисунке и рассказе отразилась собственная внутренняя потребность девочки в безопасности, защите, что свидетельствует о терапевтическом эффекте работы. Андрей Г. нарисовал гусей-лебедей, сопровождая рассказ голосовыми интонациями, изображающими «шшш» – как они летали. Максим Ш. нарисовал печку и объяснил, что она «спрятала мальчика», ассоциировав предмет с заботой. Ева М. нарисовала лес и рассказала, как героиня искала брата. Таким образом, каждое из детских высказываний демонстрировало не только уровень сформированности связной речи, но и эмоциональное включение, проекцию собственных переживаний на сказочные образы.

Основной этап. Основной этап работы был направлен на развитие лексико-грамматической структуры, логики построения текста, связности и смысловой целостности монологической речи. На четвертом занятии применялась игра «Слово-сказка». Детям было предложено слово «снег», и каждая буква расшифровывалась. Например, «с» – сова, «н» – небо, «е» – елка, «г» – гном. Логопед начал рассказ – «Сова летела по небу...», затем каждый ребенок добавлял свою часть. Ильдар Д. продолжил – «Она села на елку». Катя В. дополнила – «Там жил гном, он пригласил сову домой». Андрей Г. затруднялся, сказал – «Гном дал сове чай». Ульяна В. придумала концовку – «И они стали друзьями. Жили в лесу вместе». Таким образом, дети не только формировали связные высказывания, но и осваивали структуру начала, середины и завершения повествования. У большинства детей в процессе занятия наблюдалось повышение речевой активности, улучшение грамматического оформления.

На пятом и шестом занятии проводилась театрализация сказки «Теремок» с использованием настольного и пальчикового театра. Задачей было разыграть сюжет, озвучивая диалоги персонажей. Катя В. озвучивала мышку – ее речь была выразительной, эмоциональной, она самостоятельно придумала фразу – «Я живу одна, но друзей зову». Максим Ш. озвучивал

лягушку, он старался передать голос, использовал фразу с повторами – «Ква-ква, пустите меня к вам!». Даниэль С. играл лису, добавив в свою речь слова – «Я хитрая, но хорошая». Интересно, что Ева М., ранее избегавшая активных реплик, с энтузиазмом озвучила зайца и рассмешила группу интонацией. Ульяна В. и Илария Е. были парой медведей – они договорились вместе произносить финальную фразу. Театрализация вызвала эмоциональный подъем и обеспечила речевую раскрепощенность.

На седьмом занятии была использована сказка «Заюшкина избушка». Целью занятия являлось развитие навыков пересказа. После чтения сказки учитель-логопед предложила детям воссоздать последовательность событий с помощью картинок и попробовать воспроизвести рассказ коллективно. Первыми откликнулись Даниэль С. и Ульяна В.

Даниэль С. начал рассказ со слов «У Зайца была избушка...», но его речь отличалась обрывочностью. Учитель-логопед стимулировала связность с помощью наводящих вопросов, и Даниэль С. смог продолжить – «Лиса ее сожгла. Потом она жила в новой». Ульяна В. говорила эмоционально, но ее пересказ имел много местоимений, без конкретизации героев, например: «Она выгнала его, потом он пошел к тому, а тот не смог». Это дало учителю-логопеду повод для коррекционной работы с заменой местоимений на имена персонажей. Катя В. пересказала сказку последовательно, логично, с выраженной интонацией. Максим Ш. добавил интересный момент, сказав – «Петух громко кричал – лиса испугалась!» – тем самым раскрыл эмоциональное состояние героини, что являлось проявлением сопереживания. Кирилл Г., как и ранее, выделился фантазией: он предложил, что заяц построил новую избушку вместе с друзьями. Такое творческое переосмысление сюжета показывает высокий уровень символической обработки текста. Ева М., которая ранее редко вступала в активный контакт, самостоятельно пересказала центральный фрагмент, хотя в ее речи еще встречались аграмматизмы. Всеволод С. воспользовался карточками с изображениями, которые помогли ему выстроить логическую структуру.

Андрей Г. и Илария Е. пересказывали с опорой на вопросы логопеда, но с каждым занятием наблюдался рост их речевой активности.

Восьмое занятие было посвящено проективному рисованию по сказке «Морозко». Это занятие носило не только коррекционный, но и выраженный терапевтический характер. После прослушивания сказки детям предложили нарисовать тот момент, который им больше всего запомнился. Ильдар Д. изобразил Морозко в лесу, подробно описав: «Он добрый. Он дал ей подарок. Потому что она хорошая». Такая положительная интерпретация образа, вопреки стереотипному страху перед «морозом», указывала на проекцию внутреннего образа заботливого взрослого. Ева М. нарисовала избушку, в которой жила мачеха, и озвучила – «Там было плохо. Она была злая». Это дало повод для обсуждения темы доброты, справедливости, принятия. Максим Ш. нарисовал девочку в лесу, и его рассказ сопровождался сочувствием – «Она одна. Холодно. Но она не плакала. Она сильная». Такое эмоциональное обобщение говорит о растущей способности к эмпатии. Ульяна В., и Катя В. нарисовали подарки, акцентируя внимание на финале сказки. Все трое рассказали о том, что «добрые получают добро». Андрей Г. и Максим Ш. рисовали лес и пытались объяснить, что героиня «была смелая». Эти рассказы логопед использовал как возможность укрепления положительной самооценки у детей. В процессе занятия активизировалась речевая и эмоциональная сфера, дети не просто описывали сюжет, а выражали личное отношение к происходящему, что усилило терапевтический эффект работы.

На девятом занятии использовалась сказка «Муха-Цокотуха». Особенностью занятия стало то, что дети должны были драматизировать фрагменты сказки по ролям. Учитель-логопед предложил карточки с названиями персонажей, дети вытягивали их по очереди и распределяли между собой. Даниэль С. стал комаром, Катя В. – мухой, Максим Ш. – пауком. Остальные дети участвовали в массовке и помогали «гостям». Сначала каждый ребенок должен был озвучить свою реплику, а затем – разыграть

небольшую сцену. Максим Ш. с удовольствием принял на себя роль Паука, изображал голосом угрожающие интонации. Ева М., исполняя роль Бабочки, говорила тихо, но в финале произнесла реплику громче и с интонацией – «Спасибо тебе, Комарик!» Ульяна В., которая была «медом на столе», придумала диалог между блюдами, сказав: «Я – сладкий. Я угощаю гостей». Это показывает рост фантазии и символического мышления. Илария Е. сыграла Муху во второй сценке, и ее интонация стала ярче, появилась выразительность. Всеволод С. в роли Комара говорил отчетливо, фразы были грамматически оформлены: «Я не боюсь тебя, злой Паук!» – произнес он, что вызвало оживление в группе. Это занятие позволило каждому ребенку проявить речевую инициативу, выразить эмоции, преодолеть застенчивость. Особо стоит отметить Андрея Г., который на предыдущих занятиях был пассивным, а в этом участвовал активно и впервые произнес реплику без подсказки.

На десятом занятии проводилось сочинение собственной сказки по картинкам. Логопед представила серию изображений – лес, избушка, мышка, колодец, туча. Детям нужно было придумать сказку, опираясь на эти образы. Первым начал Максим Ш. – «Жила-была мышка. Она жила в домике. Однажды пошел дождь...» – далее Катя добавила: «...и она спряталась под листиком. Но вдруг появился заяц...» – и так далее. Каждый ребенок включался по очереди. Ульяна В. продолжила: «Они пошли к колодцу и нашли там волшебную воду». Ильдар Д. рассказал: «Эта вода могла вылечить лапку». Ева М. завершила сказку, сказав: «И они стали друзьями и жили в доме». Эта история не только демонстрировала речевые умения, но и глубокий эмоциональный отклик. Образ воды как средства помощи, добрые отношения между героями, завершение «жили вместе» – все это говорит о потребности детей в принятии, заботе, сотрудничестве. С логопедической точки зрения наблюдалось возрастание сложности фраз, улучшение использования связующих конструкций, появление прилагательных.

Одиннадцатое занятие было направлено на моделирование жизненных

ситуаций с помощью сказки «Золушка». После чтения сказки логопед предложил обсудить поведение героев: кто поступил правильно, а кто – нет. Это позволило выстроить не только речевые, но и нравственные рассуждения. Максим Ш. сказал – «Золушка – добрая. Она всем помогала. А сестры – злые. Они смеялись». Катя В. добавила – «Но потом все изменилось. Потому что добрая девочка получила помощь». Дети активно рассуждали, предлагали альтернативные сценарии: что было бы, если бы Золушка не пошла на бал, или если бы принц не нашел туфельку. Затем логопед предложил проиграть сцену бала. Ульяна В. с Катей В. были Золушками, Всеволод С. – Принцем, Ильдар Д. – слугой, а Максим Ш. выбрал злую роль – мачехи. В результате дети свободно использовали речь в игре, строили фразы, проявляли инициативу. Сказка «Золушка» обладает мощным терапевтическим эффектом: она дает ребенку надежду на справедливость, ощущение, что усилия и доброта вознаграждаются, что каждый может быть замечен и принят.

На заключительном, двенадцатом занятии, дети сочиняли коллективную сказку по началу – «Жила-была девочка, которая...». Каждый ребенок должен был продолжить одну фразу. Максим Ш. начал: «...жила в лесу и дружила с животными». Ульяна В. добавила – «Она помогала им, когда кто-то болел». Ильдар Д. – «Однажды она нашла карту сокровищ». Катя В. – «Там были волшебные ягоды». Кирилл Г. – «Ягоды давали силу». Всеволод С. – «Но вдруг пришел злой волшебник». Ева М. – «Он хотел забрать карту». Илария Е. – «Но девочка не отдала». Андрей Г. – «Друзья помогли ее спасти». Даниэль С. – «И они жили долго и счастливо». Логопед сделал акцент на том, как важно иметь друзей, помогать и быть добрым. Финальный рассказ стал своего рода коллективным посланием, в котором дети выразили свои потребности в поддержке, дружбе, признании.

По завершении формирующего этапа мы заметили изменения в уровне сформированности монологической речи у детей, а также отмечены выраженные терапевтические эффекты от включения в логопедический

процесс приемов сказкотерапии. Использование сказки как эмоционально окрашенного и символически насыщенного средства коррекционно-развивающей работы позволило не только развивать монологическую речь, но и оказывать опосредованное влияние на личностную и эмоциональную сферу детей с тяжелыми нарушениями речи.

Практика показала, что сказкотерапия способствует активизации речевой инициативы, снижению тревожности, формированию положительного образа «Я», развитию эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков. У большинства детей наблюдался устойчивый рост показателей по таким критериям, как объем высказывания, грамматическое оформление речи, логика изложения, умение строить связное высказывание на заданную тему или по опорным изображениям. Особенно заметные изменения произошли у детей, которые на констатирующем этапе проявляли речевую пассивность, избегали речевого контакта, испытывали трудности при формировании связных высказываний.

Формирующий этап продемонстрировал, что сказкотерапия, обладая комплексным воздействием, может и должна быть использована как основа системной логопедической работы по развитию монологической речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. «Полученные результаты служат надежной основой для планирования последующего контрольного этапа и обобщения данных по эффективности предложенной методики» [12].

### **2.3 Выявление динамики уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи**

«Контрольный этап эксперимента был заключительным звеном работы и проводился с целью выявления динамики в уровне развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи после проведения формирующего этапа, в ходе которого применялись методы сказкотерапии. Ниже представлены результаты контрольного среза» [14].

Диагностическое задание 1 «Составление рассказа с опорой на серию сюжетных картинок».

«Цель – выявление умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога» [12].

Количественные результаты диагностического задания 1 представлены на рисунке 10.

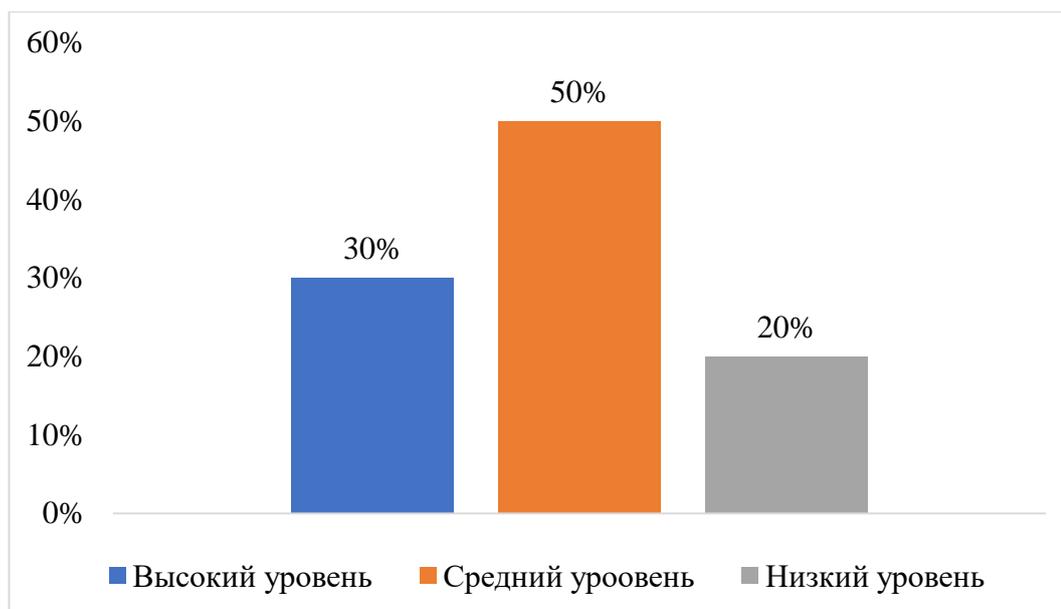


Рисунок 10 – Результаты диагностического задания 1

«В ходе проведения диагностического задания 1 высокий уровень развития умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога имеет 30% (3 ребенка) – Катя В., Максим Ш., Даниэль С.» [12]. Их рассказы отличались завершенной структурой, логикой, эмоциональной насыщенностью. Катя В. составила следующий рассказ – «Ласточка свила гнездо около окна. Потом один птенчик выпал. Мальчик шел мимо, увидел птенца, взял его и положил обратно в гнездо. Ласточка была очень рада». «В рассказе представлены все смысловые звенья, соблюдена правильная последовательность, предложения грамматически оформлены, использованы временные и причинно-

следственные связи, добавлены эмоциональные элементы. Понятность текста – полная» [12].

«Средний уровень развития умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога имеет 50% (5 детей) – Кирилл Г., Всеволод С., Илария Е., Ильдар Д., Ульяна В.» [12]. В их рассказах отражались основные события, однако наблюдались нарушения грамматического оформления, частичный пропуск одного смыслового звена или нарушение последовательности. Так, Кирилл Г. рассказал: «Ласточка сделала гнездо. Птенец упал. Мальчик взял его. Потом он был в гнезде». Отмечается обрывистость структуры, отсутствие связующих элементов. Рассказ понятен в целом, но требует уточнений со стороны слушателя. Ильдар Д. использовал короткие предложения, слабо соединенные между собой: «Птенчик упал. Мальчик увидел. Он взял его. Положил назад». Несмотря на сохранение смысловой линии, эмоциональная окраска и обстоятельства действий отсутствуют.

«Низкий уровень развития умения составлять рассказ с опорой на наглядность после предварительной отработки содержания в процессе диалога имеет 20% (2 ребенка) – Андрей Г., Ева М.» [12]. Их рассказы сводились к называнию объектов и действий без связности, с грубыми нарушениями грамматики и логики. Андрей Г. ограничился репликами: «Птенец упал мальчик взял окно». Высказывание фрагментарно, логика событий не выстраивается. При дополнительном стимулировании (показ нужной картинки, повторение вопроса) ребенок смог добавить еще одно предложение, но структура рассказа не была восстановлена. Понятность текста затруднена.

Диагностическое задание 2 «Составление плана рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки».

«Цель – выявление умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки» [12].

Количественные результаты диагностического задания 2 представлены на рисунке 11.

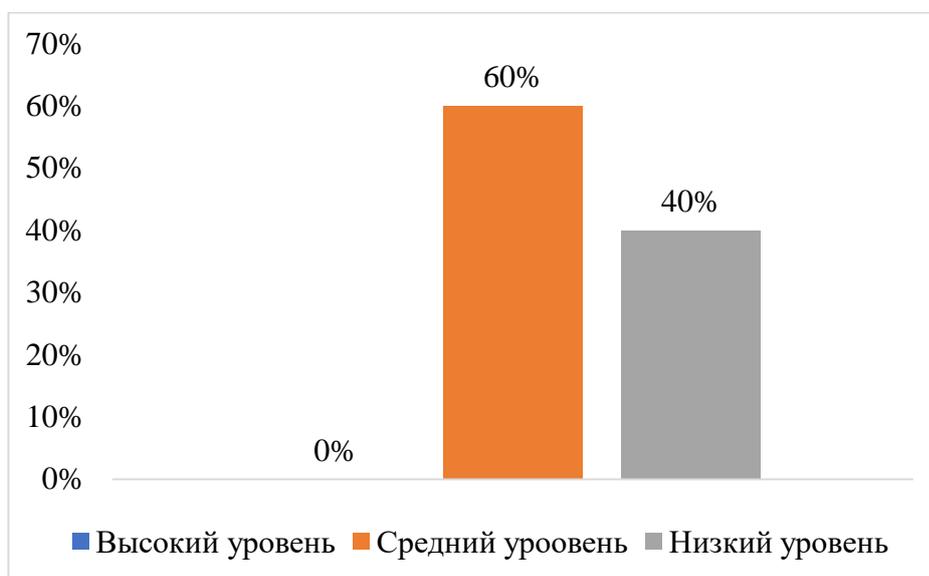


Рисунок 11 – Результаты диагностического задания 2

«По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки выявлен не был» [12].

«Средний уровень развития умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки имеет 60% (6 детей) – Катя В., Кирилл Г., Максим Ш., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С.» [12]. Эти дети сумели разложить картинки в правильной последовательности (иногда с незначительной помощью взрослого) и составить краткие, но логичные рассказы, в которых прослеживалась событийная структура. Кирилл Г. пересказал – «Мальчик был в лодке. Она качалась, и он упал. Собака прыгнула и вытащила его». Несмотря на простоту конструкции, рассказ последователен, понятен, охватывает основные смысловые звенья. Ева М. также сохранила общую структуру: «Мальчик сидел в лодке. Потом лодка качалась. Он упал. Собака его спасла». Хотя речь однотипна по структуре, логика выдержана.

«Низкий уровень развития умения составлять план рассказа и рассказ по серии сюжетных картинок без предварительной отработки имеет 40% (4 ребенка) – Андрей Г., Всеволод С., Илария Е., Ульяна В.» [12]. Эти дети не справились с заданием на восстановление логической последовательности картинок даже после повторной демонстрации. Их рассказы носили фрагментарный характер, события были представлены вне логики, нередко смешивались или опускались. Грамматическое оформление предложений нарушено, логика повествования отсутствовала или была крайне слабо выражена.

Диагностическое задание 3 «Составление рассказа по сюжетной картинке».

Цель – выявление умения составлять рассказ по сюжетной картинке» [12].

На рисунке 12 отражены результаты диагностического задания 3.

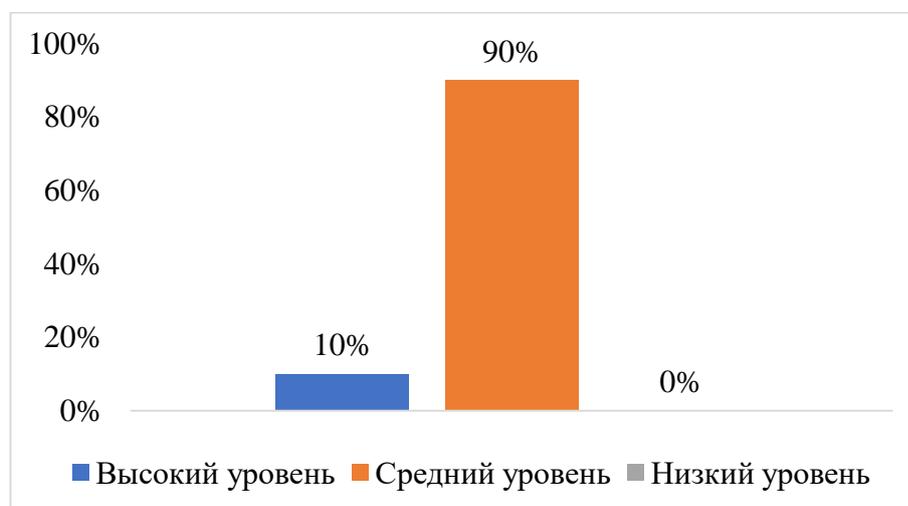


Рисунок 12 – Результаты диагностического задания 3

По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения составлять рассказ по сюжетной картинке имеет 10% (1 ребенок) – Катя В. Ее рассказ отличался полнотой, логичностью, грамматически правильным оформлением и эмоционально-оценочной лексикой. Катя

использовала сложные синтаксические конструкции, обеспечивая связность и завершенность текста. В высказывании четко отражены действия, состояния и настроение героев. Используются прилагательные, связующие элементы. Понятность и логика рассказа на высоком уровне.

Средний уровень развития умения составлять рассказ по сюжетной картинке имеет 90% (9 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С., Ульяна В. В рассказах этих детей отражены основные действия, изображенные на картинке, однако в них преобладали простые предложения, отсутствовали описания деталей, эмоционально-оценочные элементы и логические связки между фразами.

Низкий уровень развития умения составлять рассказ по сюжетной картинке выявлен не был.

Диагностическое задание 4 «Пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок».

«Цель – выявление умения пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок» [12].

На рисунке 13 отражены результаты диагностического задания 4.

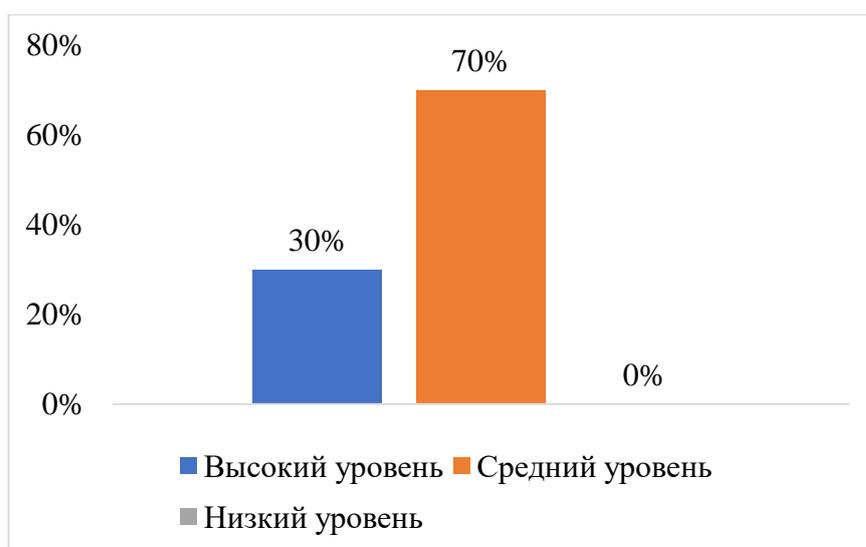


Рисунок 13 – Результаты диагностического задания 4

По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения пересказа короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок имеет 30% (3 ребенка) – Катя В., Ильдар Д., Даниэль С. Их пересказы были развернутыми, логичными, с сохранением всех ключевых событий, правильной последовательностью, грамматически оформленными предложениями и элементами эмоционального окрашивания. Ильдар Д. составил логичный, последовательный рассказ с использованием простых, но четких предложений: «Вася шел, а Жучка несла портфель. Потом Жучка увидела кость и бросила портфель. У школы Вася увидел, что у нее кость. Все засмеялись».

Средний уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 70% (7 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ульяна В. Эти дети смогли воссоздать общую событийную структуру, но в их высказываниях наблюдались сокращения, пропуски деталей, грамматические нарушения, упрощения или нарушения последовательности. Илария Е. затруднялась с последовательной передачей событий, пропуская отдельные детали: «Собака несла портфель. Потом увидела кость. Понесла ее. Вася хотел взять портфель, но у нее была кость».

Низкий уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на серию сюжетных картинок выявлен не был.

Диагностическое задание 5 «Пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок».

«Цель – выявление умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок» [12].

На рисунке 14 отражены результаты диагностического задания 5.

«По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 10% (1 ребенок) – Катя В. Ее пересказ был последовательным,

развернутым, с четким отражением всех основных эпизодов, грамматически оформленными предложениями и эмоциональной окраской» [12].

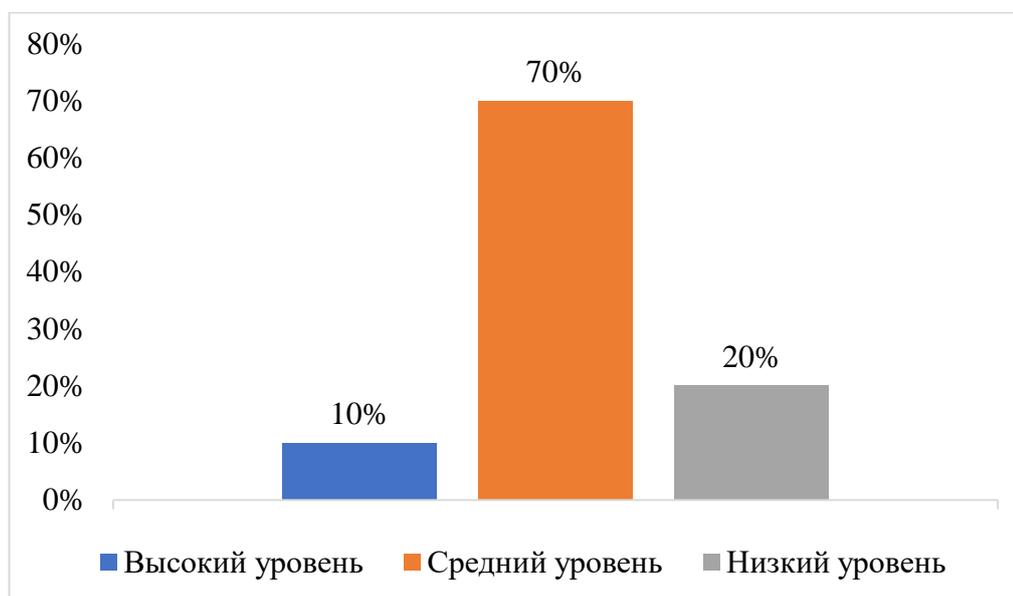


Рисунок 14 – Результаты диагностического задания 5

Средний уровень развития умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 70% (7 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С., Ульяна В. Их пересказы включали основные эпизоды сказки, но были менее развернутыми, с допущением сокращений, частичной потерей второстепенных деталей, ошибками в грамматическом оформлении и логике.

Низкий уровень развития умения пересказывать длинный текст с опорой на серию сюжетных картинок имеет 20% (2 ребенка) – Всеволод С., Илария Е. Их пересказы носили фрагментарный характер, действия смешивались или передавались с существенными искажениями. Грамматическое оформление высказываний было нарушено, логика — не прослеживалась.

Диагностическое задание 6 «Пересказ текста с опорой на сюжетную картинку».

«Цель – выявление умения пересказывать текст с опорой на сюжетную картинку» [12].

На рисунке 15 отражены результаты диагностического задания 6.

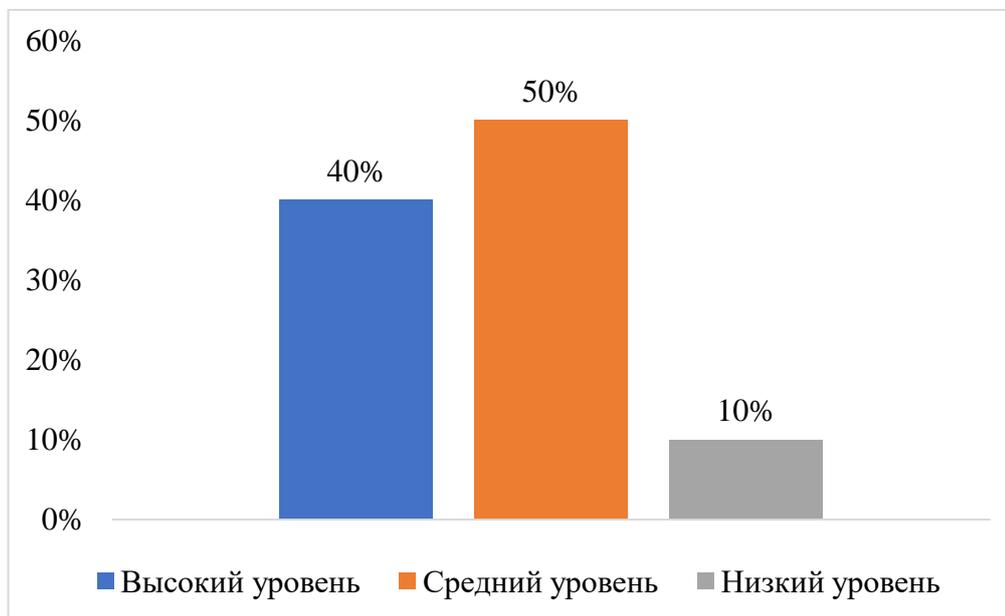


Рисунок 15 – Результаты диагностического задания 6

По результатам диагностического задания высокий уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на сюжетную картинку имеет 40% (4 ребенка) – Катя В., Максим Ш., Даниэль С., Ульяна В. Они пересказали рассказ почти полностью, правильно передали все события и порядок действий. Предложения были понятные и грамматически правильные. Речь была связной, логичной и красивой. У Кати В. рассказ получился развернутым, с началом, серединой и концом. Она использовала описания и объясняла, почему козы так поступили.

Средний уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на сюжетную картинку имеет 50% (5 детей) – Кирилл Г., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д. Они пересказали рассказ в целом правильно, но коротко. Некоторые фразы были простыми, не хватало описаний или чувств. Иногда дети пропускали детали, но основные действия были понятны.

Например, Ева М. рассказала: «Две козы встретились. Им было не пройти. Одна легла, а другая пошла по ней. Потом они разошлись». Рассказ понятный, но без подробностей.

«Низкий уровень развития умения пересказывать короткий текст с опорой на сюжетную картинку имеет 10% (1 ребенок) – Андрей Г. Он затруднялся с пересказом. Рассказ получился очень короткий, состоял из отдельных слов: «Козы. Тропинка. Легла. Прошла. Все». Не было объяснения, что происходит и почему. Без помощи взрослого восстановить рассказ он не смог» [10].

Диагностическое задание 7 «Пересказ текста без опоры на наглядность».

«Цель – выявление умения пересказывать текст без опоры на наглядность» [12].

На рисунке 16 отражены результаты диагностического задания 7.

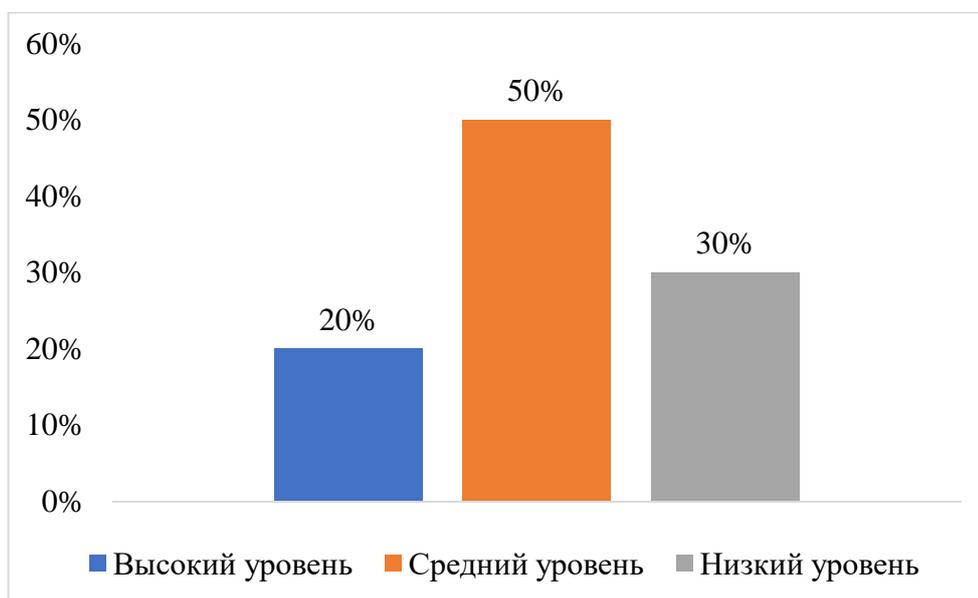


Рисунок 16 – Результаты диагностического задания 7

«Высокий уровень развития умения пересказывать текст без опоры на наглядность имеет 20% (2 ребенка) – Катя В., Максим Ш. Они запомнили

весь текст и пересказали его почти дословно, при этом сохранили порядок событий и использовали связные, грамматически правильные предложения.

Средний уровень развития умения пересказывать текст без опоры на наглядность имеет 50% (5 детей) – Кирилл Г., Всеволод С., Илария Е., Ильдар Д., Даниэль С. Их рассказы были короче, но включали основные события. Некоторые дети упрощали фразы, забывали отдельные детали или путали последовательность, но суть рассказа сохранялась» [12].

«Низкий уровень развития умения пересказывать текст без опоры на наглядность имеет 30% (3 ребенка) – Андрей Г., Ева М., Ульяна В. Им было сложно удержать текст в памяти. Их пересказы состояли из нескольких слов или обрывочных фраз, без четкой логики и структуры» [10].

Диагностическое задание 8 «Исследование самостоятельного рассказа».

«Цель – выявление умения составлять самостоятельный рассказ» [12].

На рисунке 17 отражены результаты диагностического задания 8.

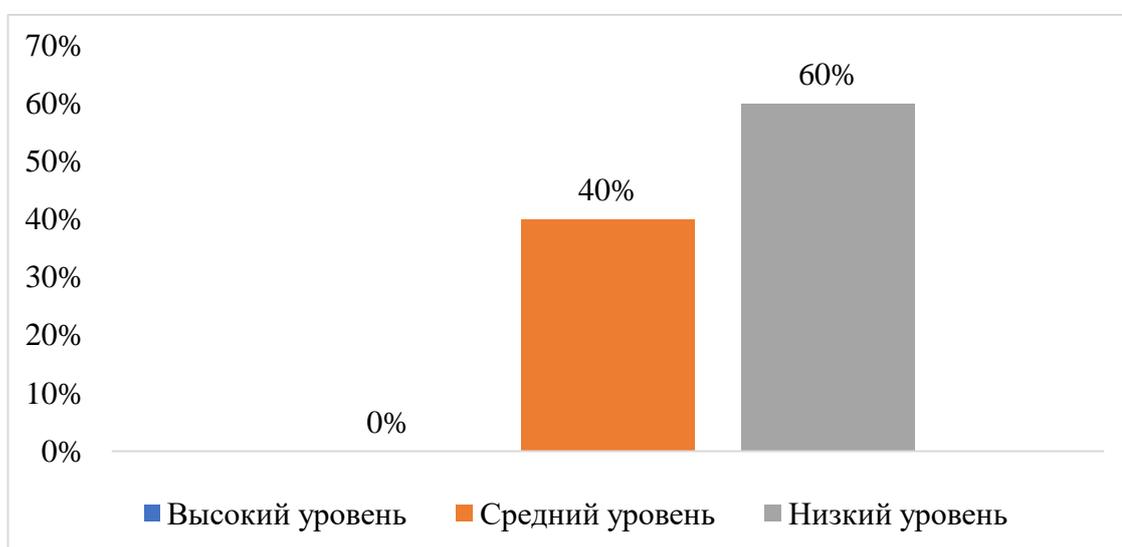


Рисунок 17 – Результаты диагностического задания 8

В ходе проведения данного диагностического задания высокий уровень развития умения составлять самостоятельный рассказ выявлен не был.

«Средний уровень развития умения составлять самостоятельный рассказ имеет 40% (4 ребенка) – Катя В., Кирилл Г., Максим Ш., Даниэль С.» [12]. Их рассказы были связными, понятными, с логическим порядком событий. Хотя дети могли упускать детали или говорить кратко, структура рассказа сохранялась: было начало, развитие и завершение. Максим Ш. пересказал сюжет из «Три кота»: «Коты пошли гулять, нашли мяч. Потом поссорились, но потом помирились и играли вместе». Рассказ короткий, но с логикой и ясным смыслом.

Низкий уровень развития умения составлять самостоятельный рассказ имеет 60% (6 детей) – Андрей Г., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Ульяна В. Эти дети либо затруднялись с выбором мультфильма, либо не могли последовательно рассказать его сюжет. Их рассказы были очень короткими, обрывочными, с пропущенными важными звеньями и неясной логикой. Иногда это были просто перечисления персонажей или фрагменты действия.

«После проведения всех диагностических заданий в качестве контрольного среза были выявлены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 18» [12].

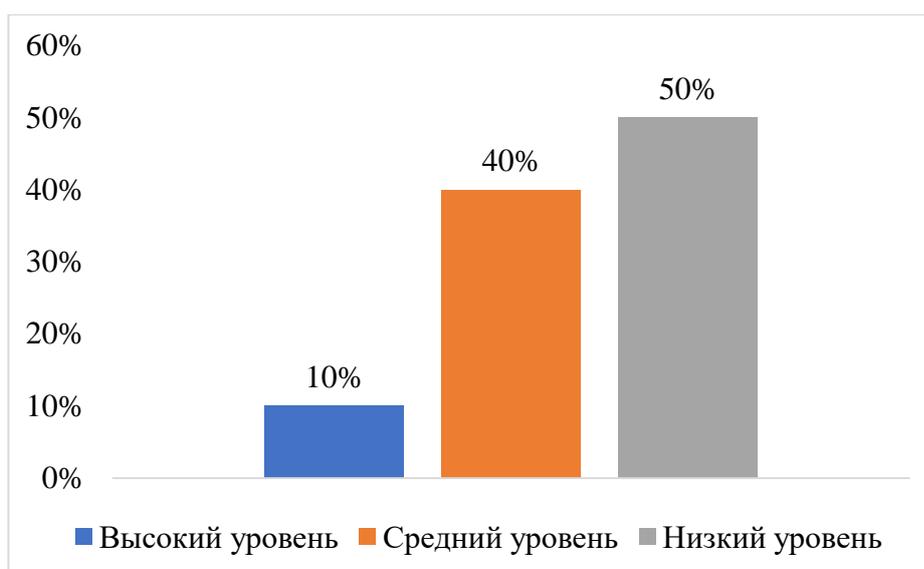


Рисунок 18 – Результаты контрольного эксперимента

Высокий уровень развития монологической речи имеет.

Средний уровень развития монологической речи имеет 10% (1 ребенок)  
– Катя В.

Низкий уровень развития монологической речи имеет 90% (9 детей) – Андрей Г., Кирилл Г., Максим Ш., Всеволод С., Илария Е., Ева М., Ильдар Д., Даниэль С., Ульяна В.

«Ниже на рисунке 19 приведены сравнительные данные результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, выявленные после проведения всех диагностических заданий и отражающие динамику развития монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи» [12].

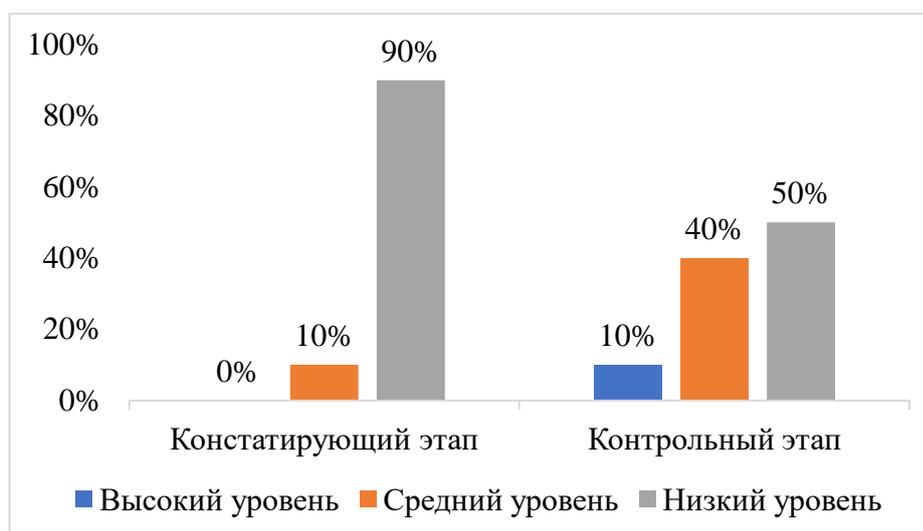


Рисунок 19 – Результаты исследования

«Таким образом, на контрольном этапе экспериментального исследования можно сделать вывод о повышении уровня развития монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. В сравнении с результатами констатирующего эксперимента наблюдается увеличение показателей развития монологической речи» [12].

## Заключение

Выпускная квалификационная работа была посвящена теоретическому обоснованию и практическому исследованию возможностей использования сказкотерапии в целях развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Проведенный теоретический анализ литературы показал, что монологическая речь является важнейшим компонентом речевого развития ребенка-дошкольника. Формирование связного, логически выстроенного высказывания требует развитого словаря, грамматического строя речи, умения планировать речевое высказывание и удерживать речевую задачу. При этом дети с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с серьезными затруднениями в овладении этими навыками, что требует целенаправленного, систематического и методически продуманного подхода.

Одним из таких подходов может выступать сказкотерапия – метод, сочетающий в себе коррекционно-развивающее, воспитательное и терапевтическое воздействие. В ходе анализа особенностей сказкотерапии было выявлено, что использование сказки в педагогической практике позволяет активизировать речевую деятельность детей, стимулирует эмоционально-личностное восприятие, способствует развитию воображения, связной речи и коммуникативных умений. Кроме того, сказка создает безопасное пространство, где ребенок может выражать свои мысли и переживания, преодолевать страхи и тревоги.

Диагностический этап выявил низкий уровень сформированности монологической речи у большинства испытуемых, что обосновало необходимость применения комплекса сказкотерапевтических упражнений и заданий.

«Мы предположили, что процесс развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством сказкотерапии будет возможным, если:

- отобраны русские народные сказки, авторские произведения и адаптированные психотерапевтические тексты с учетом возрастных и речевых нарушений детей;
- отобраны и включены различные приемы сказкотерапии (сочинение сказок в коллективе, чтение сказок и обсуждение о прочитанном, активные игры) в коррекционно-педагогическую работу учителя-логопеда;
- организована поэтапная работа учителя-логопеда с детьми по развитию монологической речи у детей 5-6 лет посредством сказкотерапии» [12].

По результатам контрольного этапа было зафиксировано положительное изменение уровня развития монологической речи у большинства участников увеличился словарный запас, улучшилось умение строить связные высказывания, повысилась речевая активность и самостоятельность детей.

Поставленные в работе цель и задачи достигнуты, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение в ходе теоретического и практического анализа. Полученные результаты позволяют говорить о целесообразности дальнейшего внедрения и апробации сказкотерапии как метода, способствующего всестороннему развитию ребенка с речевыми нарушениями.

## Список используемой литературы

1. Бутров В. Е., Семенова Т. П. Сказкотерапия как метод психолого-педагогической коррекции развития ребенка с нарушением речи. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 9. С. 246-249.
2. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебно-методическое пособие. М. : Творческий центр «Сфера», 2008. 223 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : сб. соч. в 6-ти т. Т. 2. М. : Педагогика, 2012. 361 с.
4. Гербова В. В. Коммуникация: развитие речи и общения детей в подготовительной к школе группе детского сада. М. : Мозаика-Синтез, 2013. 110 с.
5. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург : ЛИТУР, 2010. 320 с.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. Ростов н/Д.: Речь, 2016. 116 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2008. 240 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2015. 320 с.
9. Игумнов С. А., Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб. : Питер, 2004. 480 с.
10. Корицкая Е. Г., Шимкович Т. А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития. М. : Просвещение, 1972. С. 181-199.
11. Короткова Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста: методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. М. : ЦГЛ, 2003. 126 с.

12. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. СПб. : Наука-Питер, 2006. 102 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М. : НПФ «Смысл», 1997.
14. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. М. : Наука, 1970. С. 314-370.
15. Нищева Н. В. Конспекты подгрупповых логопедических занятий в подготовительной к школе группе детского сада для детей с ОНР. СПб. : Детство-пресс, 2016. 400 с.
16. Нищева Н. В. Развивающие сказки: занятия с использованием приемов сенсорной интеграции для детей старшего дошкольного возраста с 5 до 7 лет. СПб. : Детство-Пресс, 2020. 45 с.
17. Позднякова О. В. Сказкотерапия в работе с детьми дошкольного возраста. Сборники конференций. НИЦ Социосфера. 2014.
18. Рыжманова А. Л. Сказкотерапия как направление психосоциальной работы. Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2010. №7. С. 236-238.
19. Соколов Д. Ю. Книга сказочных перемен. М.: Класс, 2005. 336 с.
20. Тихомиров О. К. Психология мышления. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.
21. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Сфера, 2013. 392 с.
22. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды. Воронеж: Ин-т практич. психологии; МОДЭК, 2019. 416 с.
23. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Владос, 1999. 360 с.

## Приложение А

### Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица 1 – Дети экспериментальной группы

Имя ребенка	Полный возраст	Диагноз
1. Катя В.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
2. Андрей Г.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
3. Кирилл Г.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
4. Максим Ш.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
5. Всеволод С.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
6. Илария Е.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
7. Ева М.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
8. Ильдар Д.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
9. Даниэль С.	5 лет	Тяжелое нарушение речи
10. Ульяна В.	5 лет	Тяжелое нарушение речи

Приложение Б  
Стимульный материал



Рисунок Б.1 – Стимульный материал к диагностическому заданию 1

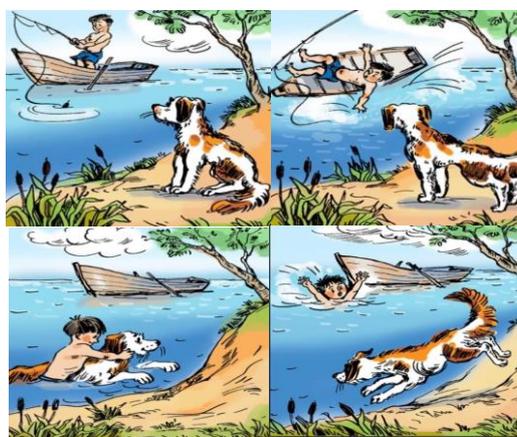


Рисунок Б.2 – Стимульный материал к диагностическому заданию 2

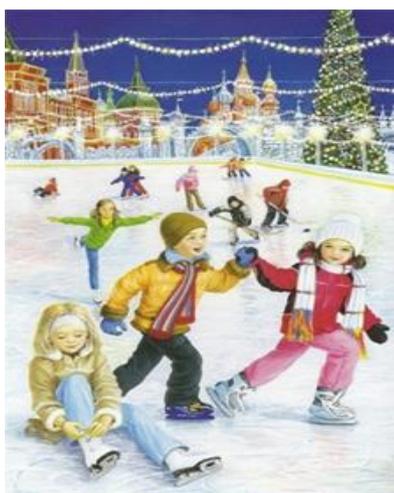


Рисунок Б.3 – Стимульный материал к диагностическому заданию 3



Рисунок Б.4 – Стимульный материал к диагностическому заданию 4



Рисунок Б.5 – Стимульный материал к диагностическому заданию 5

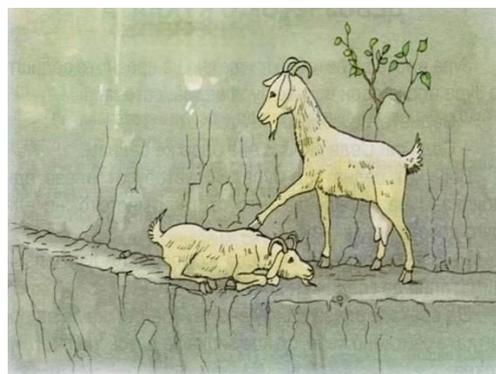


Рисунок Б.6 – Стимульный материал к диагностическому заданию 6

## Приложение В

### Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица В.1 – Результаты выявления уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя ребенка	Диагностическая методика								Количество баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8		
1. Катя В.	4	6	4	4	3	4	8	5	38	Средний
2. Андрей Г.	1	3	2	2	2	2	4	3	19	Низкий
3. Кирилл Г.	2	5	2	3	2	4	8	3	29	Низкий
4. Максим Ш.	4	5	2	3	2	4	8	3	31	Низкий
5. Всеволод С.	2	3	2	2	2	4	7	4	26	Низкий
6. Илария Е.	2	3	2	2	2	2	8	3	24	Низкий
7. Ева М.	1	5	2	2	2	4	4	4	24	Низкий
8. Ильдар Д.	2	3	2	3	2	2	7	3	24	Низкий
9. Даниэль С.	4	6	2	4	2	4	8	3	33	Низкий
10. Ульяна В.	2	3	2	2	2	4	5	3	23	Низкий

Приложение Г  
**Картотека сказок**

Таблица Г.1 – Картотека сказок для работы по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Критерий	Сказки	Приемы работы
Умение составлять рассказ сюжетной картинке по	– «Колобок» (русская народная сказка), – «Теремок» (русская народная сказка), – «Репка» (русская народная сказка), – «Курочка Ряба» (русская народная сказка), – «Гуси-лебеди» (русская народная сказка), – «Три медведя» (Л.Н. Толстой), – «Волк и семеро козлят» (русская народная сказка)	– составление рассказа с опорой на наглядность после предварительной обработки содержания в процессе диалога; – составление рассказа с опорой на наглядность без предварительной обработки
Умение пересказывать текст	– «Курочка Ряба» (русская народная сказка), – «Лиса и журавль» (И.А. Крылов), – «Заюшкина избушка» (М.С. Шаршова), – «Сказка о рыбаке и рыбке» (А.С. Пушкин), – «Гуси-лебеди» (русская народная сказка), – «Дед и кошка» (А.П. Чехов), – «Заяц и черепаха» (И.А. Крылов), – «Морозко» (русская народная сказка)	– составление пересказа короткого текста; – составление пересказа длинного текста; – составление пересказа с опорой на наглядность; – составление пересказа без опоры на наглядность
Умение составлять самостоятельный рассказ	– «Царевна-лягушка» (русская народная сказка), – «Снегурочка» (А.Н. Островский), – «Муха-Цокотуха» (Корней Чуковский), – «Кот, который гулял сам по себе» (Р. Киплинг), – «Золушка» (Шарль Перро), – «Петя и волк» (С. Прокофьев), – «Крокодил Гена и Чебурашка» (Э. Успенский), – «Как лиса с котом хлеба пекли» (русская народная сказка)	– составление собственного рассказа на заданную тему или ключевые слова

## Приложение Д

### Результаты исследования на контрольном этапе эксперимента

Таблица Д.1 – Результаты выявления уровня развития монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Имя ребенка	Диагностическая методика								Количество баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8		
1. Катя В.	6	7	5	5	5	5	9	6	48	Высокий
2. Андрей Г.	2	4	3	3	3	2	4	3	24	Низкий
3. Кирилл Г.	3	6	3	4	4	4	8	5	37	Средний
4. Максим Ш.	5	6	3	3	3	5	9	5	39	Средний
5. Всеволод С.	3	3	3	3	2	4	8	4	30	Низкий
6. Илария Е.	3	3	3	3	2	3	8	3	28	Низкий
7. Ева М.	2	5	3	3	3	4	6	4	30	Низкий
8. Ильдар Д.	3	5	4	5	4	4	8	3	36	Средний
9. Даниэль С.	5	7	3	5	3	5	8	5	41	Средний
10. Ульяна В.	3	4	3	3	3	5	6	4	31	Низкий