

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 связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями
речи посредством логопособий

Обучающийся

А.В. Афолина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук Е.В. Некрасова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена проблеме развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий. Логопособия – это специальные материалы, которые используются в процессе занятий для развития и коррекции речи детей.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке возможности развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопедических пособий.

Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: раскрыть и охарактеризовать процесс развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий; выявить уровень развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи; определить содержание и организовать работу по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий; выявить динамику развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (39 наименований), 6 приложений. Основной текст работы изложен на 60 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические подходы к проблеме развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий.....	8
1.1 Особенности развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	8
1.2 Логопособия как средство развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	12
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий.....	20
2.1 Выявление уровня развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	20
2.2 Содержание и организация работы по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий.....	36
2.3 Динамика развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	46
Заключение.....	54
Список используемой литературы.....	57
Приложение А Список участников эксперимента.....	61
Приложение Б Стимульный материал к диагностическим заданиям...	62
Приложение В Стимульный материал для составления пересказа.....	66
Приложение Г Картотека игр и упражнений.....	68
Приложение Д Логопедические пособия.....	69
Приложение Е Памятка для родителей по развитию речи.....	73

Введение

«Развитие монологической речи имеет большое значение в социальной адаптации детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, так как именно в монологической речи реализуется основная коммуникативная функция языка и речи. Монологическая речь является сложной формой коммуникативного процесса. Монологическая речь – устное повествование или развернутое высказывание на заданную тему» [6].

«Формирование монологической речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.М. Крыловой, В.И. Логиновой, Г.М. Ляминой, Е.И. Радиной, Е.А. Флериной» [13].

«Особую актуальность в настоящее время приобретают вопросы развития связной речи у детей с нарушениями речи. Значительные трудности в овладении навыками связной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью произносительной и семантической сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов создает дополнительные затруднения в овладении связной речью. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания» [33].

«Проблему изучения связной речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи исследовали такие ученые, как М.Г. Генинг, Н.В. Елкина [10]. Н.В. Нищева [25] в своих работах отмечает, что речь присутствует во всех видах детской деятельности и ее нарушение препятствует общему развитию дошкольников» [13].

Ю.Ф. Гаркуша, С.А. Миронова, Е.М. Мастюкова, считают, что «развитие монологической речи у детей оказывает существенное влияние на их дальнейшее психическое развитие, а также на формирование личности» [10].

«Одним из средств развития связной монологической речи являются логопособия. Логопособия – это специальные материалы, которые используются в процессе логопедических занятий для развития и коррекции речи. Они обладают множеством возможностей для развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи» [37].

Таким образом анализ психолого-педагогической литературы и педагогического опыта позволил определить противоречие между необходимостью развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием логопособий в данном процессе.

Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: каковы возможности логопособий в развитии связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Данная проблема определила тему исследования: «Развитие связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий».

Исходя из вышесказанного, цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий.

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

Предмет исследования: логопособия как средство развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования: развитие связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий возможно, если:

- разработаны логопедические пособия, направленные на развитие показателей связной монологической речи детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- включены логопособия в коррекционно-развивающую работу учителя-логопеда и детей с учетом этапов развития монологической речи;
- организованы обучающие мероприятия с родителями по применению логопособий в работе с детьми.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования определены задачи исследования:

- охарактеризовать процесс развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий;
- выявить уровень развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- определить содержание и организовать работу по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий;
- выявить динамику развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретические методы исследования – анализ психолого-педагогической литературы;
- эмпирические методы исследования – психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы;
- методы качественной и количественной обработки данных.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- положения о развитии связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи (Н.В. Елкина, В.И. Лубовский, Н.В. Нищева, Т.А. Ткаченко, Т.Е. Филичева);
- исследования о возможностях логопособий в развитии связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи (М.М. Алексеева, Ю.В. Атемаскина, А.К. Бондаренко).

Новизна исследования заключается в определении возможностей логопособий для развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования: уточнены содержательные характеристики уровней развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные логопособия могут быть использованы в практической деятельности педагогами и учителями-логопедами дошкольных образовательных организаций для развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Экспериментальной базой исследования является Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Улыбка» в с. Чемал Республики Алтай. В эксперименте принимало участие 20 детей с тяжелыми нарушениями речи в возрасте от 5 до 6 лет.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (39 наименований), 6 приложений. Работу иллюстрируют 13 таблиц и 1 рисунок. Основной текст работы изложен на 60 страницах.

Глава 1 Теоретические подходы к проблеме развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий

1.1 Особенности развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Монологическая речь включает в себя последовательное изложение информации, которое может быть, как спонтанным, так и подготовленным. Она помогает формировать у детей навыки логического мышления, структурирования информации и самовыражения. В отличие от диалогической речи, монолог требует от ребенка умения организовать свои мысли и донести их до слушателя» [33].

«Связная монологическая речь – это форма речевой активности, в которой говорящий излагает свои мысли последовательно и логично, без участия собеседника. Она играет важную роль в процессе общения и является необходимым компонентом речевого развития ребенка. В частности, у детей 5-6 лет, особенно с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР), развитие монологической речи становится важной задачей в логопедической практике» [34].

«Многочисленные исследования подчеркивают важность монологической речи в развитии детей. Как отмечает Л.С. Выготский, «язык есть не только средство общения, но и орудие мышления» [8]. Это утверждение подчеркивает, что умение организовать свои мысли в монологической форме способствует не только речевому, но и когнитивному развитию [7], [15], [28].

«Теоретические подходы к развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи представляют собой значимую область исследований, в которую внесли свой вклад многие ученые и практики. Среди исследователей, изучавших особенности формирования

связной речи у детей с речевыми нарушениями, можно выделить таких авторов, как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова и других. Они детально рассматривали проблемы, связанные с формированием речевых навыков, и разработали методики коррекционной работы» [4], [36], [38].

«Тяжелые нарушения речи у детей дошкольного возраста – это расстройства речевого развития, которые характеризуются значительными нарушениями в произношении, грамматике, лексике и связной речи. Тяжелые нарушения речи находят своё отражение в психической деятельности человека, что проявляется в нарушении познавательной, эмоционально-волевой сферы личности, межличностных отношений» [4].

Рассмотрим классификацию тяжелых нарушений речи.

Тяжелые нарушения речи – это речевые дефекты, затрудняющие не только развитие речи говорящего (ребёнка), но и её функционирование.

«В логопедии тяжелые нарушения речи имеют следующую классификацию, основанную на характере, происхождении речевого дефекта и уровне развития речи» [22].

К «характеру речевого дефекта относятся такие нарушения как фонетические и фонематические, когда нарушено восприятие звуков и их произношение, что приводит в общем к искажению речи ребёнка» [23].

Следующий вид нарушения – лексико-грамматический, когда существует дефицит словарного запаса, что вызывает существенные трудности для построения предложений (грамматическая структура).

Также «существуют разные формы органических нарушений, как например, дислалия, которая относится как к нарушению речевого аппарата ребёнка, так и к нарушению работы его центральной нервной системы» [26].

Что касается происхождения речевого дефекта, к нему относятся органические нарушения и функциональные.

К органическим речевым дефектам относятся такие нарушения, которые вызваны в первую очередь такими заболеваниями как церебральный паралич

(могут являться последствиями травм). Также органические нарушения происходят вследствие поражения мозга человека или его речевых органов.

Следующий вид нарушений – функциональный. Данный вид нарушений связан со слабым развитием речевых функций, с отсутствием органических повреждений, то есть не вызван поражением головного мозга (речевых органов).

Что касается уровней речевого развития существуют такие нарушения, как уровень воспроизведения звуков, лексико-грамматический уровень и нарушения, которые взаимосвязаны с монологической речью и диалогической.

Одна из сложностей при работе с детьми с ТНР – это своевременное и точное выявление уровня развития связной монологической речи.

«Дети с ТНР сталкиваются с рядом трудностей, которые влияют на их способность к монологическому высказыванию. По мнению А.А. Леонтьева, «речевые нарушения могут затруднять не только произношение, но и организацию мыслей». Это может проявляться в неумении последовательно излагать свои мысли, в ограниченном словарном запасе и трудностях с грамматическим построением предложений» [20].

«Согласно исследованиям И.Н. Солдатовой, «дети с ТНР часто имеют недостаточную активность в речевой деятельности, что затрудняет формирование навыков монологического высказывания». Это означает, что для таких детей необходимо создавать специальные условия и упражнения, способствующие развитию их монологической речи» [29].

«Работы Н.А. Зайцевой освещают основные аспекты развития монологической речи. Она утверждает, что «монологическая речь формируется на основе диалогической, и чем больше у ребенка опыта общения, тем легче ему будет строить монологи». Это особенно актуально для детей с ТНР, так как нарушения могут препятствовать нормальному речевому общению и, следовательно, развитию монологической речи» [12].

Изучение монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) связано с рядом особенностей:

- во-первых, у таких детей наблюдается ограниченный словарный запас, что затрудняет их способность выражать мысли и идеи в монологической форме;
- во-вторых, они могут сталкиваться с трудностями в грамматическом построении предложений, что проявляется в неправильном использовании падежей и времён;
- в-третьих, у детей с ТНР изложение материала не является стройным/цельным, что приводит к труднопонимаемым высказываниям.

Кроме того, нехватка навыков саморегуляции мешает им контролировать свою речь и избегать лишних слов.

Эмоциональные и психологические барьеры, такие как страх перед ошибками и низкая самооценка, также могут сдерживать детей от активного участия в речевой деятельности.

Кроме того, ограниченный опыт общения затрудняет их способность воспринимать и оформлять мысли в виде монолога.

«Для успешного развития монологической речи у детей с ТНР важно применять разнообразные методы и подходы. Например, использование игровых форм работы, таких как ролевые игры и рассказывание сказок, что может помочь детям научиться организовывать свои мысли и выразительно излагать их. Также полезно использовать визуальные материалы, которые помогут детям структурировать информацию и запомнить ключевые моменты» [2].

1.2 Логопособия как средство развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

«Логопедические пособия представляют собой специализированные обучающие материалы и инструменты, разработанные для работы над исправлением и развитием речи у детей с речевыми нарушениями» [14]. «Они могут включать в себя разнообразные задания, визуальные пособия, игровые упражнения и методические рекомендации, которые помогают добиться положительных результатов в коррекционно-развивающем процессе» [19].

Логопособия – это специальные материалы, которые используются в процессе логопедических занятий для развития и коррекции речи.

«Логопедические пособия обладают множеством возможностей для развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи» [39].

«Создание мотивации: наглядные и игровые пособия создают интерес и мотивацию к занятиям, что способствует более активному участию детей в речевой деятельности» [18], [35].

«Стимулирование речи: логопедические пособия помогают вызвать потребность в высказывании своих мыслей. Например, использование картинок может побудить ребенка рассказать историю или описать событие» [27].

«Развитие словарного запаса: пособия позволяют вводить новые слова и фразы в контексте, что помогает детям лучше запоминать и использовать их в своих высказываниях» [22].

«Развитие связной речи является центральной задачей речевого развития детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи» [13].

Структурирование монолога: с помощью пособий можно научить детей организовывать свои мысли и выражать их последовательно. Например,

использование схем или карточек с ключевыми словами помогает структурировать речь.

Коррекция грамматических ошибок: логопедические пособия могут быть нацелены на исправление грамматических ошибок, помогая детям формировать правильные речевые конструкции.

«Развитие навыков саморегуляции: работа с пособиями способствует развитию навыков контроля за речью, что важно для формирования связного монолога» [35].

Индивидуальный подход: логопедические пособия могут быть адаптированы под индивидуальные потребности каждого ребенка, что позволяет более эффективно работать с различными уровнями нарушений. Они могут включать различные игры и задания, направленные на коррекцию звукопроизношения, расширение словарного запаса, улучшение синтаксиса и грамматики.

К логопедическим пособиям относятся учебные материалы и специально разработанные комплексы упражнений и заданий, которые направлены на коррекцию разных аспектов речевого развития.

Рассмотрим структуру логопедических пособий более подробно.

«Комплекс включает в себя: игровые материалы, упражнения на звуки, упражнения на коммуникацию, лексико-грамматические упражнения и визуальные средства» [16].

Игровые материалы включают в себя карточки, настольные игры. Ролевое моделирование способствует формированию коммуникативных навыков у детей.

«К упражнениям на звуки относятся артикуляционные тренировки, которые помогают скорректировать звукопроизношение детей, развивая у них фонетический слух» [17].

«Лексико-грамматические упражнения выполняются для расширения словарного запаса у детей, формируя у них правильные синтаксические

конструкции. Ребёнок подбирает слова по определённой тематике и выстраивает предложения с разными уровнями сложности» [32].

Задание на развитие коммуникации помогает формировать у ребёнка диалогическую речь (выполняются задания в вопросно-ответной форме и проводится обсуждение). Рассказывая по картинке, ребёнок развивает свою монологи логическую речь [21].

На занятиях по логопедии применяются визуально-тактильные средства. К ним относятся книги с иллюстрациями и наглядные схемы. Используя эти средства, ребёнок выполняет такие задания, как например, артикуляционная гимнастика.

«Таким образом, успешное осуществление игровой деятельности возможно при умелом руководстве педагога, который способен сделать игру увлекательным процессом, в ходе которого, происходит полноценное развитие связной речи дошкольника» [13].

«Методика развития связной речи, предложенная В.П. Глуховым, акцентирует внимание на том, что коррекционная работа по формированию навыков рассказывания должна основываться на тематическом принципе обучения, а также предусматривать тесное взаимодействие логопеда и воспитателей в логопедических группах. Каждая тема или текстовый материал, включая работу с иллюстрациями, должна изучаться минимум на двух занятиях. В.П. Глухов подчеркивает необходимость индивидуального и дифференцированного подхода к обучению детей, исходя из их уровня развития связной речи и индивидуально-психологических особенностей» [9].

В качестве примера методики автор предлагает упражнения по составлению предложений на основе различных типов картинок (предметных, ситуационных и других), которые могут быть реализованы через разнообразные методические приемы предложений, составляемых по картинкам с изображением действий [1], [34].

«В предложенной системе развития связной речи автор предлагает четыре взаимосвязанных между собой раздела.

1 раздел. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, то есть рассказа.

2 раздел. Формирование первоначального навыка связного говорения.

3 раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

4 раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила и языковой организации текстового сообщения» [9].

Согласно указанной последовательности, в данной методике рассматривается плавный переход от одного раздела к другому, в ходе которого ребенок овладевает определенными навыками и умениями связного рассказывания.

В качестве обучающего материала применяются незнакомые детям сказки. Для восстановления логической последовательности событий используются сюжетные иллюстрации, связанные с текстом. Каждому фрагменту речи соответствует определенная картинка. Подобные занятия направлены на развитие внимания к содержанию текста и его визуального сопровождения, а также формируют у детей навыки сравнения и анализа.

«Не менее интересны и занятия по обучению рассказывания повествовательных текстов цепной структуры, которым отводится большая часть этой методики. Текстовая цепь представляет собой смысловую организацию предложений, которая обеспечивает последовательную передачу мысли от предложения к предложению. Основной единицей такого текста является предметная картина, поэтому автор предлагает графическую запись, отражающую уровень предметных отношений.

Особенностью этих рассказов является то, что в предметно-графическом плане последующее слово – это конец предыдущего и начало нового предложения. Предложения строятся по цепочке, соединенные друг с другом по смыслу за счет повторяющихся слов» [6].

Также большой вклад в разработку методики по обучению связной речи внесла В.К. Воробьева «Методика развития связной речи у детей с системным

недоразвитием речи» представляет четкую четырехэтапную систему развития связной речи, где каждый этап логически продолжает предыдущий.

На первом этапе обучения дети знакомятся с понятием целостного текста. Для этого используется короткий рассказ из 4-5 предложений, который сравнивается с разными его интерпретациями: разрозненным набором слов, единичным предложением, несвязанными предположениями, а также текстом с пропущенным смысловым фрагментом. Такой подход помогает детям 5-6 лет освоить разницу между грамотным повествованием и бессвязными высказываниями. После этого проводится детальный разбор логических и смысловых элементов текста.

В ходе занятий применяются специальные учебные материалы, которые наглядно демонстрируют различия между правильным рассказом и его искаженными вариантами. Это помогает детям сформировать четкое представление о структуре качественного текста и научиться распознавать его основные компоненты.

«Дети понимают, что повествовательный рассказ обязательно включает событие и динамику развития сюжета. Все смысловые элементы в рассказе расположены в определенной последовательности, и нарушение этих компонентов приводит к бессвязному сообщению.

Правила построения рассказа отражены в графической схеме, позволяющей детям осознать логические признаки текста» [19].

«Способность распознавать рассказ по его логико-семантическим компонентам позволяет обучать детей практическим навыкам логического анализа, включая выделение главной идеи текста и его характеристик. Дети не только учатся идентифицировать рассказ, но и объяснять, почему данный фрагмент можно отнести к жанру рассказа или нет. Такая деятельность способствует развитию умения четко выражать свои мысли, пробуждает интерес к занятиям и предоставляет возможность сопоставлять текстовое содержание с иллюстративными материалами, такими как серии картин или сюжетные изображения.

Дети учатся определять части в рассказе, составлять план, придумывать название рассказу, в связи с этим у них развивается фантазия, творческое мышление, предлагается расширить границы текста: к основному сюжету придумать предшествующие и последующие события» [19].

Второй этап посвящен формированию базовых навыков непрерывного речевого высказывания, когда ребенок начинает осваивать практику связного говорения.

На третьем этапе происходит углубленное изучение принципов построения связного текста – как с точки зрения содержания, так и с позиции языкового оформления.

Четвертый, финальный этап, направлен на формирование самостоятельности в речевом выражении. Ребенок учится самостоятельно создавать связные тексты, опираясь на усвоенные правила и языковые конструкции.

Такая последовательная структура обучения обеспечивает системный подход к развитию речевых навыков и постепенный переход от простого к сложному.

Подбор логопедических пособий и заданий должен проводиться с учётом уровня речевого развития детей, а также особенностей их нарушений. Работу по пособиям следует начинать с простых заданий, который могут включать в себя звукопроизношение и понимание лексики. Далее рекомендуется переходить к построению простых высказываний [11].

Игровое моделирование повышает уровень мотивации детей и помогает более глубоко усвоить учебный материал.

Важно проводить занятия на регулярной основе, чтобы достичь устойчивого результата. На занятиях необходимо повторять пройденный материал и закреплять навыки.

Педагогам рекомендуется информировать родителей о том, как применять логопедические пособия в домашних условиях, что предоставляет возможность улучшить речевую практику.

Необходим контроль за изменениями, которые происходят в речевом развитии ребёнка, что помогает в первую очередь корректировать программу занятий.

Комплексное применение логопедических пособий также способствует социальной адаптации.

В процессе обучения используются специальные наглядные материалы – ориентировочные карточки, которые помогают детям визуально понять различия между правильным рассказом и его деформированными вариантами. Это способствует формированию у ребенка четкого представления о том, каким должен быть качественный связный текст.

«Таким образом, использование разнообразных методик в развитии и коррекции связной монологической речи у дошкольников с тяжелым недоразвитием речи, предполагает целенаправленную логопедическую работу с опорой на представления о структурно-семантических закономерностях построения связного монологического высказывания, позволяет повысить уровень связности речевой продукции, мотивацию монологического говорения и коммуникации, расширить речевой опыт, развивать когнитивные и творческие способности детей.

Детей с недоразвитием связного монологического высказывания отличают: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога» [39].

«Грамотное сочетание различных подходов к коррекции речевых нарушений у дошкольников дает результаты. Когда логопедическая работа строится с учетом особенностей формирования связных монологических высказываний, это приводит к заметному улучшению качества речи. Дети не только начинают лучше формулировать свои мысли, но и проявляют больший интерес к общению, обогащают свой речевой опыт. В результате такого комплексного воздействия развиваются не только речевые навыки, но и

познавательные способности, творческая активность ребенка, что создает надежную основу для его дальнейшего успешного развития» [31].

«Качественное речевое развитие выступает основой для формирования социальных навыков и полноценной интеграции ребенка в общество. При этом важно понимать: речевые нарушения не просто влияют на психологическое состояние ребенка, но и создают замкнутый круг, где психика может как усугублять, так и помогать преодолевать речевой дефект. Именно поэтому так важно своевременно начинать коррекционную работу с детьми с тяжелыми нарушениями речи, чтобы предотвратить дальнейшие осложнения в развитии личности» [30].

В заключение можно сказать, развитие связной монологической речи у детей 5-6 лет с ТНР является сложной, но важной задачей. Важно учитывать особенности речевых нарушений и применять индивидуальный подход, основываясь на мнениях и рекомендациях различных ученых. Это позволит создать оптимальные условия для успешного формирования речевых навыков и, в конечном итоге, улучшить качество жизни детей.

Логопедические пособия являются важным инструментом в работе с детьми 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Они предоставляют возможности для развития связной монологической речи, создают мотивацию и обеспечивают разнообразные методы обучения. Используя различные виды пособий, логопеды могут эффективно помогать детям в их речевом развитии, улучшая качество их общения и способствуя успешной социализации.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий

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

Эмпирическое исследование было организовано и реализовано на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Улыбка», расположенного в селе Чемал Республики Алтай. Основной задачей экспериментальной работы являлось изучение особенностей развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи для последующей апробации специализированных логопедических пособий.

Выборку исследования составили 20 воспитанников комбинированной группы для детей с тяжелыми нарушениями речи в возрасте от 5 до 6 лет. Для проведения сравнительного анализа вся выборка была разделена на две равнозначные подгруппы: экспериментальную и контрольную, по 10 детей в каждой. Полный перечень участников эксперимента представлен в приложении А (таблицы А.1 и А.2).

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось определение уровня развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с ТНР.

На основе анализа научно-методических подходов, разработанных В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым и О.Е. Грибовой, Н.В. Нищевой был сформирован комплекс показателей для оценки уровня развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В соответствии с выделенными показателями был подобран диагностический инструментарий, представленный в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическое задание
Умение составлять описательный рассказ по картинке	Диагностическое задание 1. «Составление описательного рассказа по картинке» (О.Е. Грибова)
Умение составлять связное высказывание с опорой на наглядность	Диагностическое задание 2. «Составление рассказа по трем картинкам, связанным по смыслу» (В.П. Глухов)
Умение пересказывать на основе наглядного содержания	Диагностическое задание 3. «Составление пересказа по серии сюжетных картинок «Муравей и голубка»» (Н.В. Нищева)
Умение использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал	Диагностическое задание 4. «Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки)» (В.П. Глухов)
Умение составлять рассказ на основе своих жизненных впечатлений	Диагностическое задание 5. «Сочинение рассказа на основе личного опыта» (В.П. Глухов)

Обследование проводилось в индивидуальной форме, продолжительность диагностики с каждым ребенком составляла от 20 до 40 минут. На подготовительном этапе обеспечивалось установление эмоционального контакта и создание доброжелательной атмосферы. Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные фиксировались в протоколах и далее сводились в общую таблицу.

Для анализа собранной информации применялся комплексный подход, включающий количественные и качественные методы обработки результатов.

Приведем анализ результатов выполнения диагностических заданий.

Диагностическое задание 1. «Составление описательного рассказа по картинке» (автор О.Е. Грибова).

«Цель – диагностика уровня развития умения составлять описательный рассказ по картинке.

Стимульный материал: картинки с изображениями животных (Приложение Б, рисунки Б.1-Б.5).

Процедура проведения: Ребенку предлагалось выбрать одну из предложенных картинок, внимательно ее рассмотреть и составить развернутое описание» [5].

Инструкция: «Посмотри на эти картинки. Выбери одну, которая тебе нравится, и расскажи о ней. Опиши, что ты видишь».

«Оценочные критерии.

3 балла (высокий уровень): логичное и последовательное построение высказывания; полнота описания; соответствие активного словаря возрастной норме.

2 балла (средний уровень): нарушение последовательности изложения; наличие ошибок; использование несвязанных между собой фраз; ограниченный объем активного словаря.

1 балл (низкий уровень): неспособность к самостоятельному составлению рассказа; отсутствие логической последовательности; необходимость в постоянной помощи» [5].

Результаты, диагностического задания, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты по диагностическому заданию 1

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	1 (10 %)	5 (50 %)	4 (40 %)
Контрольная	2 (20 %)	7 (70 %)	1 (10 %)

В экспериментальной группе высокий уровень развития умения составлять описательный рассказ по наглядному изображению был зафиксирован у 10% воспитанников. Дети продемонстрировали способность к логичному и последовательному построению высказывания, а их активный словарный запас соответствовал возрастным нормам. Например, Инесса С. составила следующий рассказ: «На картинке изображён щенок. Он небольшой и пушистый, с белой шерстью и коричневыми пятнами. У него висячие уши и тёмный нос».

Средний уровень развития данного умения наблюдался у 50% детей экспериментальной группы. У этих воспитанников отмечались нарушения логической последовательности изложения, наличие ошибок в построении

фраз, а также ограниченный объём активного словаря. Проиллюстрировать это можно на примере Ксении В.: «Это коза. Она живёт у бабушки. Она ест траву и дает молоко».

Низкий уровень был выявлен у 40% детей. Они не смогли самостоятельно построить связное описательное высказывание, даже при оказании помощи со стороны взрослого. Речь ограничивалась отдельными, часто не связанными между собой фразами.

В контрольной группе высокий уровень продемонстрировали 20% детей. Их рассказы отличались логичностью, полнотой и соответствием словарного запаса возрастной норме. Примером может служить рассказ Гриши Ш.: «Это домашнее животное – собака. Она относится к породе овчарка. У неё густая шерсть серого и чёрного цвета, стоячие уши и длинный хвост. Собака сидит и смотрит прямо на нас. Такие собаки служат в полиции».

Средний уровень зафиксирован у 70% воспитанников контрольной группы. Дети допускали ошибки в последовательности описания, их высказывания состояли из недостаточно связанных между собой фраз, однако активный словарь в целом соответствовал возрасту. Так, Ксюша З. рассказала: «Это пингвин. Он живёт там, где холодно и лёд. Он чёрно-белый. У него есть клюв». После наводящих вопросов педагога рассказ становился более связным и полным.

Низкий уровень наблюдался у 10% детей. Они вступали в коммуникацию лишь по инициативе взрослого, имели ограниченный словарный запас и допускали ошибки при описании изображения. Алиса К., например, ограничилась краткими высказываниями: «Птичка. Клюв. Хочет рыбу».

Диагностическое задание 2. «Составление рассказа по трем картинкам, связанным по смыслу» (автор В.П. Глухов).

«Цель – диагностика уровня развития умения строить смысловую программу связного высказывания с опорой на наглядный стимульный материал.

Стимульный материал: три тематические картинки, объединенные общим сюжетом («мальчик», «удочка», «озеро»).

Процедура проведения: в ходе индивидуального обследования ребенку последовательно предъявляются изображения с инструкцией назвать представленные на них объекты. Затем от испытуемого требуется установить логико-смысловые связи между картинками и на их основе составить связное описательное высказывание» [9].

Инструкция: «Внимательно рассмотри эти картинки. Назови, что на них нарисовано. Определи, что их объединяет. Составь рассказ так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах».

«Оценочные критерии.

3 балла (высокий уровень). Смысловая программа высказывания полностью реализована. Рассказ построен с учетом всего представленного визуального содержания, характеризуется смысловой целостностью, логической последовательностью и полнотой описания. Активный словарь соответствует возрастной норме.

2 балла (средний уровень). Смысловая программа высказывания реализована частично. При создании рассказа используется содержание картинок, однако наблюдаются нарушения логики, отдельные смысловые ошибки, а также использование не связанных между собой фраз. Объем активного словаря ограничен.

1 балл (низкий уровень). Самостоятельное составление связного высказывания недоступно. Ребенок нуждается в постоянной помощи педагога в виде наводящих вопросов. Речевая продукция сводится к перечислению изображенных объектов без установления смысловых связей между ними» [9].

Результаты, полученные в ходе проведения диагностического задания, систематизированы и представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты по диагностическому заданию 2

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	1 (10 %)	4 (40 %)	5 (50 %)
Контрольная	2 (20 %)	4 (40 %)	4 (40 %)

Анализ результатов выполнения задания показал следующее распределение уровней сформированности умения строить связное высказывание на основе серии тематических изображений.

В экспериментальной группе высокий уровень продемонстрировали 10% детей. Данные испытуемые успешно установили логико-смысловые связи между изображениями и построили на их основе целостное высказывание. Их предложения характеризовались смысловой целостностью, логической последовательностью и соответствием словарного запаса возрастной норме. Например, Инесса С. составила такой рассказ: «Мальчик хочет пойти на рыбалку. Он взял удочку и пошёл к озеру. Он мечтает поймать большую рыбу».

Средний уровень был зафиксирован у 40% воспитанников. Их высказывания отражали понимание общего сюжета, однако смысловая программа была реализована не полностью. Наблюдались нарушения логической связности, использование отдельных, не связанных между собой фраз и ограниченность активного словаря. Например, Ксения В. рассказала: «Мальчик хочет пойти на озеро. Он возьмет удочку и будет там рыбу ловить».

Низкий уровень выявлен у половины детей экспериментальной группы (50%). Эти испытуемые не смогли самостоятельно установить смысловые связи между изображениями. Их речь ограничивалась перечислением объектов или отдельными не связанными между собой комментариями, даже с помощью наводящих вопросов. Например, Алиса М.: «Мальчик. Это озеро. А это удочка. У моего папы есть такая».

В контрольной группе высокий уровень показали 20% детей. Их рассказы были построены с учетом всех элементов визуального ряда,

отличались развернутостью, логичностью и лексическим разнообразием. Например, Гриша Ш. составил такой рассказ: «Мальчик пришёл на озеро, чтобы порыбачить. Он закинул удочку и терпеливо ждёт улова. Вода в озере чистая и спокойная, вокруг растут камыши. Это очень хорошее место для рыбалки».

Средний уровень продемонстрировали 40% детей. Несмотря на попытку объединить изображения в общий сюжет, их высказывания содержали логические недочёты, состояли из коротких, слабо связанных между собой фраз и демонстрировали недостаточный объём словаря. Например, Ксюша З. рассказала: «Мальчик. Озеро. Удочка. С удочкой можно поймать рыбу».

Низкий уровень также был диагностирован у 40% воспитанников контрольной группы. Дети не справились с заданием на установление смысловых отношений между картинками, их ответы сводились к простому перечислению объектов или единичным ситуативным репликам. Например, Егор С.: «Мальчик. На озере опасно. Можно упасть».

Диагностическое задание 3. «Составление пересказа по серии сюжетных картинок «Муравей и голубка»» (Н.В. Нищева).

Цель – диагностика уровня сформированности умения строить монологическое высказывание, пересказывать текст с опорой на наглядное содержание.

Стимульный материал: Серия последовательных сюжетных изображений по мотивам басни «Муравей и голубка», а также текст произведения для предварительного ознакомления (Приложение В, рисунок В.1).

Процедура проведения. Обследование проводится индивидуально. Ребенку последовательно предъявляется серия изображений для визуального анализа. Затем исследователь зачитывает текст оригинала. После этого ребенку предлагается составить пересказ рассказа, используя визуальную опору в виде серии картинок.

Инструкция: «Внимательно рассмотри эти картинки. Теперь я прочитаю тебе рассказ по ним. А ты, глядя на картинки, перескажи его мне».

«Оценочные критерии.

3 балла (высокий уровень). Пересказ составлен самостоятельно. Полностью сохранена композиционная структура повествования (завязка, развитие сюжета, развязка). События, изображенные на картинках, вербально интерпретированы в соответствии с логической последовательностью и грамматическими нормами языка.

2 балла (средний уровень). Пересказ составлен с привлечением стимулирующей помощи исследователя (наводящие вопросы, уточнения). Наблюдаются отдельные нарушения связности изложения, пропуски смысловых звеньев или ошибки в построении фраз.

1 балл (низкий уровень). Речевая продукция сводится к простому перечислению объектов или действий, изображенных на картинках, без выстраивания последовательной событийной цепи. Композиционная структура высказывания не сформирована» [25].

Полученные в ходе проведения диагностического задания результаты количественно обработаны и представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты по диагностическому заданию 3

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	–	6 (60 %)	4 (40 %)
Контрольная	–	6 (60 %)	4 (40 %)

Как следует из данных таблицы, в обеих группах отсутствуют воспитанники с высоким уровнем развития исследуемого умения.

В экспериментальной группе средний уровень продемонстрировали 60% детей. При попытке пересказа у них наблюдались отклонения от композиционной целостности повествования, нарушения связности и аграмматизмы. Пример высказывания, характеризующий данный уровень: Арина Х. составила следующий пересказ: «Муравей подошел к реке, чтобы

попить. И вдруг упал в воду. Голубка бросила ему ветку. Потом пришел охотник, но муравей его укусил. Муравей спас голубку».

Низкий уровень был зафиксирован у 40% испытуемых. Их речевая продукция ограничивалась констатацией отдельных элементов изображения без выстраивания событийной последовательности. Например, Миша К. отреагировал следующим образом: «Вот муравей. А это голубь. Еще вода. И охотник с ружьём».

Анализ результатов в контрольной группе выявил аналогичное распределение.

Средний уровень, требующий организующей помощи взрослого, показали 60% детей. Их высказывания содержали смысловые пропуски и грамматические неточности. Ярослав Г. рассказал: «Муравей упал в реку, когда пил воду. Голубка ему помогла. Голубку хотел поймать охотник. Муравей охотника укусил. Муравей помог голубке».

Низкий уровень, характеризующийся отсутствием связного повествования, был отмечен у 40% воспитанников. Например, Савелий К. ограничился перечислением персонажей и объектов: «Муравей. Птичка. Дяденька. Река».

Диагностическое задание 4. «Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки)» (автор В.П. Глухов).

Цель – диагностика уровня развития умения продуктивно использовать предложенный текстовый и наглядный стимульный материал для самостоятельного формирования финала рассказа.

Стимульный материал: текст рассказа Б. Житкова «Как собирают яблоки» (в адаптированном, неоконченном варианте) и сюжетное изображение, визуализирующее кульминационный момент повествования. (Приложение В, рисунок В.2).

Процедура проведения: исследование проводится индивидуально. Ребенку последовательно предъявляются следующие задания: сначала его просят описать представленное изображение, затем экспериментатор

зачитывает начало рассказа, не содержащее финала. Заключительная задача для испытуемого – придумать завершение истории, интегрируя содержание текста и визуальную подсказку.

Инструкция: «Внимательно рассмотри эту картинку и опиши, что на ней происходит. Это конец одной истории. Сейчас я прочитаю тебе её начало, а тебе нужно будет, глядя на картинку, придумать, чем всё закончилось».

«Оценочные критерии.

3 балла (высокий уровень): рассказ завершен самостоятельно, высказывание доведено до логического финала. Содержательно и структурно завершающая часть соотносится с заданным началом. Языковое оформление соответствует грамматическим нормам.

2 балла (средний уровень): рассказ завершен с незначительной помощью или содержит отдельные логические несоответствия, не разрушающие общий смысл повествования. Наблюдаются некоторые языковые трудности и аграмматизмы.

1 балл (низкий уровень): завершение рассказа сведено к простому перечислению объектов или действий, изображенных на картинке, без установления смысловых связей с зачитанным текстом. Отмечается выраженный аграмматизм, существенно затрудняющий понимание высказывания» [9].

Результаты диагностики способности к завершению повествования с использованием текстового и наглядного материала представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты по диагностическому заданию 4

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	–	5 (50 %)	5 (50 %)
Контрольная	–	6 (60 %)	4 (40 %)

Как следует из данных таблицы, в обеих группах отсутствуют воспитанники, продемонстрировавшие высокий уровень развития исследуемого умения.

В экспериментальной группе средний уровень был выявлен у 50% детей. Их высказывания сохраняли общую логику повествования, однако содержали незначительные смысловые или логические неточности, а также отдельные языковые трудности. К примеру, Инесса С. предложила следующий вариант завершения: «Яблочки собирают аккуратно, чтобы они не помялись. Потом их везут продавать в магазин. Отвозят их на тележке».

Низкий уровень зафиксирован у 50% испытуемых. Их речевая продукция сводилась к перечислению элементов изображения, а понимание смысла затруднялось выраженным аграмматизмом. Например, Егор С. ограничился комментарием: «На дереве яблоки. Их собирают, потому что они вкусные».

В контрольной группе средний уровень показали 60% воспитанников. Как и в экспериментальной группе, их рассказы в целом соответствовали логике, но содержали ошибки и демонстрировали ограниченность языковых средств. Например, Гриша Ш. завершил рассказ так: «Женщина и девочки собирают яблоки. Складывают яблоки в ящики. Потом яблоки можно купить в магазине».

Низкий уровень был отмечен у 40% детей контрольной группы. Их высказывания характеризовались несформированностью связного высказывания и грубыми аграмматизмами. Например, Артем М. составил такое завершение: «Тётя срывает яблоки. Большая машина стоит. Яблоки везут».

Диагностическое задание 5. «Составление рассказа на основе личного опыта» (автор В.П. Глухов).

Цель – диагностика уровня развития умения самостоятельно продуцировать связное монологическое высказывание, отражающее личные впечатления и опыт ребенка.

Стимульный материал: план-схема, содержащая пять ключевых вопросов-опор, направляющих содержание рассказа на тему «На нашем участке».

Процедура проведения. Обследование проводится в форме индивидуальной беседы. Ребенку предлагается составить развернутое высказывание на заданную тему, отражающее его личный опыт. Для структурирования высказывания используется вербальный стимульный материал в виде вопросов.

Инструкция: «Расскажи, пожалуйста, о площадке, на которой вы гуляете в детском саду. Что на ней находится? Чем обычно занимаются там дети? В какие игры они любят играть? Что интересного вы замечаете в природе? И что тебе самому нравится делать на прогулке больше всего?» [9].

«Оценочные критерии.

3 балла (высокий уровень): рассказ составлен самостоятельно, без опоры на наводящие вопросы исследователя. Высказывание характеризуется смысловой целостностью, логической последовательностью и развернутостью.

2 балла (средний уровень): рассказ составлен с использованием наводящих вопросов. В изложении наблюдаются отдельные нарушения последовательности, смысловые пропуски или незначительные грамматические ошибки.

1 балл (низкий уровень): самостоятельное составление связного высказывания недоступно даже после оказания стимулирующей помощи. Речевая продукция отсутствует или ограничивается односложными ответами, не формирующими повествования» [9].

Результаты диагностики способности к построению монологического высказывания на основе личного опыта обобщены и отражены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты по диагностическому заданию 5

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	–	1 (10 %)	9 (90 %)
Контрольная	–	2 (20 %)	8 (80 %)

Как следует из данных таблицы, ни в одной из групп не было выявлено воспитанников с высоким уровнем развития исследуемого умения.

В экспериментальной группе средний уровень продемонстрировал 1 ребенок (10%). Составление рассказа потребовало наводящих вопросов, в высказывании наблюдались нарушения логической последовательности и отдельные синтаксические ошибки. К примеру, Инесса С. построила высказывание следующим образом: «Мы гуляем на площадке с воспитателем. Мне нравится играть в беседке. Мы подходим к забору, чтобы посмотреть на цветы. Мы еще играем в прятки».

Низкий уровень был зафиксирован у 90% испытуемых экспериментальной группы. Дети не смогли сформулировать связное высказывание даже после оказания стимулирующей помощи. Их ответы сводились к отдельным фразам или перечислению предметов. Например, Миша Д. ограничился кратким сообщением: «Мы ходим гулять. На площадке есть лавочки. Я кидаю мяч».

В контрольной группе средний уровень показали 20% детей. Их рассказы также были созданы с опорой на наводящие вопросы и содержали смысловые и грамматические неточности. К примеру, Арина Х. рассказала: «На площадке много разных игрушек. Там мы рисуем, любим бегать и играть, а еще нам показывают, как растут деревья».

Низкий уровень был отмечен у 80% воспитанников контрольной группы, которые не справились с заданием даже при организации помощи со стороны взрослого.

Количественный анализ результатов диагностики по всем применяемым методикам дал основание для дифференциации испытуемых по трем качественно-уровневым показателям монологического высказывания: высокий, средний и низкий уровни.

Для наглядного сравнительного представления обобщенные результаты констатирующего этапа исследования по обеим группам систематизированы и приведены в сводной таблице 7.

Таблица 7 – Сводные результаты диагностики связной монологической речи на констатирующем этапе

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Экспериментальная	–	4 (40 %)	6 (60 %)
Контрольная	–	5 (50 %)	5 (50 %)

Проведенный качественный анализ данных констатирующего эксперимента показал следующее.

В экспериментальной группе не было выявлено детей с высоким уровнем развития связной монологической речи. Для данного уровня характерны последовательность изложения, полнота и логичность описания, соответствие активного словаря возрастной норме, соблюдение смысловой программы высказывания и умение отражать в описании основные признаки предметов с раскрытием их функционального назначения.

Средний уровень продемонстрировали 40% воспитанников (Инецца С., Ксения В., Гриша Ш., Ксюша З.). У детей этой группы отмечались следующие особенности: нарушение последовательности изложения, наличие ошибок в построении высказываний, использование несвязанных между собой фраз. При составлении описательных рассказов дети не отражали существенные признаки предметов и не раскрывали их назначение. Высказывания строились преимущественно с опорой на наводящие вопросы исследователя и характеризовались нарушениями логической последовательности и синтаксическими трудностями. Смысловая программа высказывания реализовывалась частично, с ошибками и использованием несвязанных описаний. Пересказ требовал помощи взрослого и сопровождался нарушениями связности повествования.

Низкий уровень был зафиксирован у 60% детей (Милана В., Алиса М., Егор С., Алиса К., Миша Д., Артем М.). Речевая продукция этих испытуемых ограничивалась перечислением элементов без выстраивания последовательной событийной цепи. При завершении рассказов дети просто описывали визуальный ряд. В высказываниях наблюдались выраженные

аграмматизмы. Самостоятельное составление описательных рассказов было недоступно, последовательное изложение мыслей отсутствовало, требовалась постоянная помощь взрослого. Пересказ сводился к простому перечислению без установления причинно-следственных связей.

В контрольной группе, аналогично экспериментальной, не было зафиксировано детей с высоким уровнем развития связной монологической речи.

Средний уровень продемонстрировали 50% воспитанников (Артем П., Арина Х., Ярослав Г., Юра Ц., Вероника П.). Для данной подгруппы характерны следующие особенности:

- нарушение логической последовательности при построении высказываний;
- наличие лексико-грамматических ошибок;
- использование отрывочных, слабо связанных между собой фраз;
- трудности в выделении существенных признаков предметов при описании;
- необходимость в использовании наводящих вопросов для организации высказывания;
- частичная реализация смысловой программы повествования;
- ограниченность активного словарного запаса;
- нарушения связности при пересказе текста.

Низкий уровень развития связной речи выявлен у 50% детей (Миша К., Вероника К., Савелий К., Адель К., Иван К.). У этих испытуемых наблюдались:

- невозможность самостоятельного построения связного высказывания;
- сведение речевой продукции к перечислению изображенных объектов;
- выраженные аграмматизмы;
- отсутствие причинно-следственных связей в повествовании;
- необходимость постоянной стимулирующей помощи взрослого.

Проведенное диагностическое исследование выявило сопоставимый характер нарушений связной монологической речи в обеих группах испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о системном недоразвитии речевой функции у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, что проявляется в трудностях программирования высказывания, ограниченности лексико-грамматических средств и нарушении коммуникативной функции речи. Данные показатели наглядно представлены на рисунке 1.

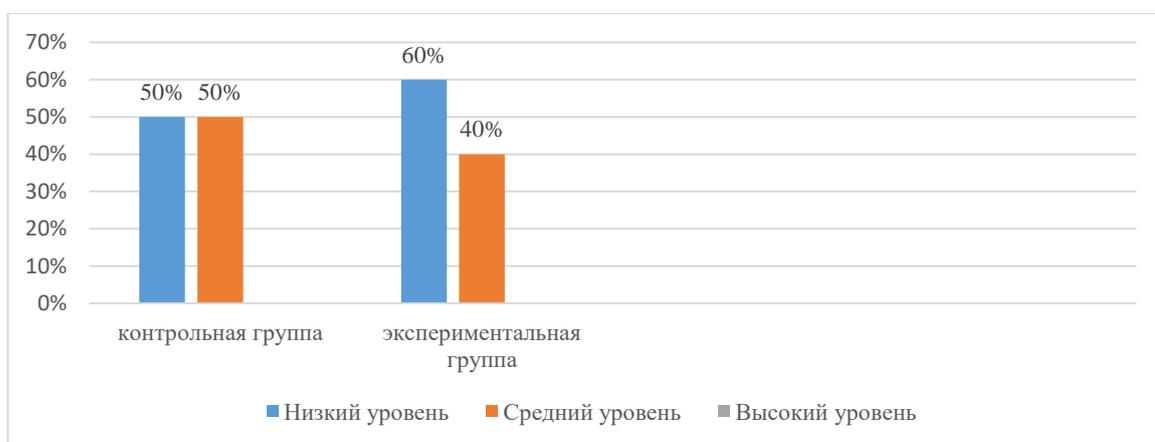


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностики уровня развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Выявленная картина подтверждает необходимость организации целенаправленной коррекционно-развивающей работы, основанной на дифференцированном подходе и использовании специализированных методик, ориентированных на формирование навыков программирования связного высказывания, обогащение словарного запаса и преодоление аграмматизмов. Последующий формирующий этап эксперимента будет направлен на апробацию системы логопедической работы с применением специализированных пособий для развития связной монологической речи у данной категории детей.

2.2 Содержание и организация работы по развитию связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством логопособий

На основании данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, была разработана структура и содержание целенаправленной коррекционно-развивающей работы. Ее основной целью на формирующем этапе исследования являлась разработка и апробация системы по развитию связной монологической речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи с использованием специализированных логопедических пособий.

В соответствии с выдвинутой гипотезой, работа была структурирована по трем основным направлениям.

Организация совместной деятельности педагога и воспитанников с применением специализированного комплекса логопедических пособий, направленной на формирование навыков составления и реализации связного высказывания.

Обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы за счет внедрения логопедических материалов, изготовленных как педагогом самостоятельно, так и в процессе совместной продуктивной деятельности с детьми.

Привлечение родителей (законных представителей) к коррекционно-развивающему процессу для формирования единого образовательного пространства по развитию связной монологической речи у детей с тяжелыми нарушениями речи.

В рамках первого направления, нацеленного на развитие связной монологической речи у дошкольников 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, был осуществлен отбор специализированных логопедических пособий. Критерием отбора послужили выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности и потребности в развитии связной речи у детей

данной категории. Сформированная картотека логопедических игр и пособий систематизирована и представлена в приложении Г (таблица Г.1).

Организация совместной деятельности педагога и воспитанников с применением логопособий осуществлялась по следующему алгоритму.

На подготовительном этапе проводилось ознакомление детей с предлагаемыми логопедическими пособиями. С этой целью использовался демонстрационный материал различного формата: тематические изображения, серии сюжетных картинок, дидактические карточки, игровые наборы типа «лото» и «домино». В процессе ознакомления ребенку последовательно предъявлялось изображение с последующим заданием на его описательную характеристику.

Другим эффективным методом являлось привлечение детей к совместному созданию дидактических материалов. Воспитанникам предлагалось расположить серию картинок в логической последовательности и составить на их основе связное повествование с обязательным обозначением временных отношений («что было сначала, что произошло потом»).

Освоение функционального назначения пособий происходило через игровую деятельность, в которой педагог в наглядной форме демонстрировал способы и приемы работы с различными логопособиями.

Логопедическое пособие «Осень».

Совместная деятельность педагога с воспитанниками при работе с логопедическим пособием «Осень» была целенаправленно организована на формирование умения строить описательное высказывание на основе реальных объектов и природных явлений.

Содержание логопособия представляет собой набор демонстрационных материалов, включающий тематические картины и предметные картинки с изображением характерных осенних признаков: листопад, дождь, птицы улетают, люди в сезонной одежде, дары осени (овощи, фрукты, грибы).

В процессе работы решались следующие последовательные задачи.

На начальном этапе осуществлялся визуальный анализ демонстрационного материала: детям предлагалось рассмотреть тематические изображения и вербализовать наблюдаемые сезонные признаки. Например, детям предлагалось рассмотреть картину «Осенний парк». Инесса С. сразу активно включилась в работу: «Смотри, листья жёлтые и красные. Они падают на землю. Дети в куртках, потому что холодно». Её высказывание было достаточно развернутым и логичным. Другие дети, например, Егор С., демонстрировали трудности. Его речь ограничилась отдельными словами: «Дерево. Листья. Лужи». Для него потребовались наводящие вопросы: «Что делают листья? Какого они цвета?». После помощи его высказывание стало чуть полнее: «Листья падают. Жёлтые».

На следующем этапе организовывалось составление связных высказываний с использованием визуальных опор. Воспитанники создавали повествования на основе предложенного иллюстративного ряда. При составлении рассказов с опорой на предметные картинки у Ксении В. получилось составить простое предложение: «Это грибок. Он растет в лесу». Однако она забыла описать его внешний вид, что указывало на трудности выделения существенных признаков. На этапе перечисления признаков без опоры многие дети испытывали затруднения, вспоминая лишь 1-2 самых ярких образа («дождь», «листопад»), что подтверждало необходимость постоянной зрительной поддержки.

Далее проводился аналитический разбор составленных рассказов: педагог совместно с детьми обсуждал содержательные и структурные особенности созданных высказываний.

Завершающий этап предполагал актуализацию полученных представлений без зрительной опоры: детям предлагалось самостоятельно перечислить характерные признаки осеннего сезона.

Данная последовательность этапов обеспечивала постепенный переход от наглядно-образного восприятия к абстрактно-логическому обобщению, способствуя закреплению навыков описательной речи.

Интерактивный лэпбук по сказке «По щучьему велению».

Содержание лэпбука представляет собой самодельную папку с различными кармашками и подвижными элементами, включающая: карточки-символы с ключевыми персонажами и действиями (печь, ведра, щука, царь), последовательность сюжетных картинок, кармашек с текстом потешек.

Совместная деятельность с использованием интерактивного лэпбука по мотивам русской народной сказки «По щучьему велению» была направлена на формирование умения выстраивать смысловую программу связного высказывания с опорой на визуализированный материал. Данное пособие способствовало не только лучшему запоминанию сюжетной линии, но и формированию навыков последовательного пересказа.

Методика работы включала следующие этапы:

- первичное знакомство с текстом через выразительное чтение воспитателя;
- содержательный анализ произведения в форме направленной беседы;
- визуальное изучение лэпбука с установлением соответствия между символическими изображениями и ключевыми эпизодами сказки;
- разучивание тематических потешек для активизации речевой деятельности;
- продуктивная деятельность (рисование) по мотивам произведения с последующим комментированием созданных изображений.

После чтения сказки и беседы дети с большим интересом изучали лэпбук. Гриша Ш. с удовольствием манипулировал подвижными элементами, комментируя: «Вот Емеля, он щуку поймал. А это печь поехала!». Его комментарии были эмоциональными, но на уровне коротких фраз.

При установлении соответствия между символами и эпизодами Ксюша З. путалась в последовательности, показывая на символ «царь» и говоря: «А это вначале, когда он удит». После совместного с педагогом разбора последовательности и разучивания потешки («По щучьему велению, по моему

хотению...») ее пересказ стал более структурированным, хотя и с пропусками деталей.

На этапе рисования по мотивам сказки Арина Х. нарисовала ведра и рассказала: «А это ведра сами пошли, Емеле не надо». Ее высказывание, хоть и краткое, показало, что она уловила основной смысл магического действия.

Тематическое пособие «Осенние изменения».

Содержание пособия представляет собой набор серийных карточек, иллюстрирующих причинно-следственные связи в природе осенью (например, последовательность: дерево зеленое -> листья желтеют -> листья опадают -> дерево голое).

Занятие с использованием тематического пособия «Осенние изменения» было ориентировано на формирование навыка построения высказывания с соблюдением композиционной целостности. Пособие одновременно решало задачи речевого развития и формирования естественнонаучных представлений.

Алгоритм работы предусматривал:

- визуальный анализ демонстрационных карточек с идентификацией сезонных явлений;
- составление связных рассказов об осенних изменениях в природе с использованием предложенного наглядного материала;
- коллективное обсуждение созданных высказываний с акцентом на структурную организацию повествования.

Задание выстроить карточки в правильной последовательности вызвало затруднения у половины группы. Миша Д. расположил картинки хаотично, его рассказ свелся к перечислению: «Дерево. Листья. Земля».

Инесса С. и Гриша Ш. справились лучше. Гриша построил фразу: «Сначала листья на дереве, потом они пожелтели, потом упали». Это свидетельствовало о начальном формировании умения выстраивать композицию повествования с использованием слов-связок.

При коллективном обсуждении дети старались дополнить рассказы друг друга. Услышав рассказ Гриши, Ксения В. добавила: «А потом ветер дует, листья летят».

Пособие по мотивам сказки «Три медведя» (книжка-малышка).

Содержание пособия представляет собой самодельную книжку с яркими иллюстрациями, отражающими основные эпизоды сказки. Каждая страница содержала изображение ключевой сцены (дом медведей, Маша в комнатах, медведи возвращаются, развязка).

Совместная деятельность педагога и воспитанников с использованием специализированного пособия по мотивам сказки «Три медведя» была направлена на формирование умения продуктивно интегрировать текстовую информацию и визуальные опоры при построении связного высказывания.

Данное дидактическое средство способствовало решению двуединой задачи: освоению навыка пересказа оригинального текста и развитию умения конструирования самостоятельных повествовательных высказываний.

Методическая последовательность работы включала:

- первичное ознакомление с литературным источником через выразительное чтение текста педагогом;
- визуальный анализ и содержательное обсуждение книжки-малышки как наглядной основы для последующего пересказа;
- организацию пересказа сказки воспитанниками с опорой на демонстрационный материал логопедического пособия;
- закрепляющий этап, предполагающий самостоятельное воспроизведение содержания иллюстративного материала без текстовой поддержки.

После выразительного чтения дети с удовольствием листали книжку. Ярослав Г., перелистывая страницы, пытался дословно воспроизвести текст: «Кто сидел на моём стуле?» – но не мог продолжить без подсказки.

При пересказе с опорой на картинки Артем М., который на констатирующем этапе показывал низкий уровень, смог составить простое

предложение, показывая на изображение тарелки: «Маша кашу ела». Это был значительный прогресс от молчания или односложных ответов к простой фразе.

Инесса С. успешно справилась с пересказом, используя картинки как план: «Вот Маша зашла в дом. Вот она кашу ест. А вот медведи пришли и увидели её». Ее речь была достаточно плавной, но с отдельными аграмматизмами («ест кашу» вместо «стала есть кашу»).

Подобная организация деятельности обеспечивала постепенный переход от работы с готовым текстом к самостоятельному речевому творчеству, способствуя развитию интегративных речевых навыков.

Логопедическое пособие «Волшебный лес» (мнемотаблица).

Содержание пособия представляет собой большое полотно с символическими изображениями, обозначающими объекты и действия: дерево (лес), медведь (дикое животное), гриб (что можно найти в лесу), корзина (собирать), солнце (погода), знак вопроса (что увидели/услышали).

Совместная деятельность педагога и воспитанников с применением логопедического пособия «Волшебный лес» была направлена на формирование умения вербализировать личные впечатления и опыт в форме связного монологического высказывания.

В рамках предложенной игровой ситуации «путешествие в волшебный лес» детям последовательно предлагалось:

- осуществить визуальный анализ элементов мнемотаблицы;
- анализировать символические представления флоры и фауны лесного мира;
- сконструировать самостоятельное повествование о воображаемом путешествии, опираясь на символические опоры и актуализируя личный опыт.

Задание «Расскажи о своем путешествии в волшебный лес» поначалу вызвало замешательство. Дети молчали или показывали на символы без комментариев.

После того как педагог на своем примере показал, как «читать» таблицу, дети активизировались. Ксюша З., водя пальцем по символам, составила рассказ: «Мы пошли в лес (показывает на дерево). Светило солнышко (солнце). Мы нашли грибок (гриб) и положили в корзину (корзина)». Ее рассказ был схематичным, но последовательным и связным.

Егор С., который ранее ограничивался словами, смог с помощью таблицы построить два связанных предложения: «В лесу мишка (медведь). Он ищет мёд (знак вопроса)». Использование мнемосимволов помогло ему структурировать высказывание и выйти за рамки простого перечисления.

Использование мнемотехнических приемов обеспечивало структурную организацию высказывания, способствуя последовательному развертыванию повествования. Символические изображения на таблице выполняли функцию семантических опор, облегчающих актуализацию словарного запаса и построение грамматических конструкций.

Второе направление формирующего этапа работы было ориентировано на целенаправленное обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы. Ключевым аспектом данного процесса являлось совместное с воспитанниками создание тематических логопедических пособий.

В ходе совместной деятельности был разработан и изготовлен комплекс дидактических материалов по различным темам: «Теремок», «Зима», «Весенние изменения», «Заюшкина избушка», «Волшебный сад» (Приложение Д, рисунки Д.1-Д.5) Созданные пособия активно использовались как в организованной образовательной деятельности под руководством педагога, так и в процессе самостоятельной игровой деятельности детей, в ходе которой воспитанники обменивались составленными рассказами.

Процесс изготовления пособий, например, «Волшебный сад», включал несколько этапов:

- совместный отбор тематических иллюстраций;
- творческое дополнение визуального ряда через рисование недостающих элементов;

– компоновку и аппликацию материалов на основу.

Совместное создание пособий вызвало высокую мотивацию у детей. В процессе изготовления пособия «Волшебный сад» дети активно обсуждали, что должно быть в саду. Ксения В. настаивала: «Надо нарисовать яблони!», а Миша Д. добавлял: «И божью коровку на листке!».

На этапе рисования и наклеивания дети комментировали свои действия: «Я рисую красное яблоко», «Я клею цветочек». Эта ситуация естественным образом стимулировала их к диалогу и простым монологическим высказываниям.

Готовое пособие дети сразу же использовали в игре, обмениваясь короткими рассказами: «Смотри, в моём саду птичка прилетела!», «А у меня бабочка на цветке сидит».

Наблюдения показали высокую степень вовлеченности детей в процесс создания логопедических пособий. Воспитанники проявляли устойчивый интерес к операциям отбора иллюстративного материала, изобразительной деятельности, а также к процедурам классификации, компоновки и склеивания элементов пособий.

Третье направление формирующего эксперимента предусматривало активное привлечение родителей (законных представителей) воспитанников 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи к коррекционно-развивающему процессу, направленному на формирование связной монологической речи.

В рамках данного направления был реализован комплекс мероприятий.

Обучающий мастер-класс «Методика работы с логопедическими пособиями в домашних условиях», в ходе которого:

- раскрывались методические приемы сопровождения детской деятельности при работе с дидактическими материалами;
- демонстрировались способы адаптации пособий для домашнего использования;
- проводилось практическое занятие по разработке тематических пособий с учетом индивидуальных интересов детей.

Разработка и распространение информационно-методических материалов в виде памятки «Логопедические пособия в развитии связной речи: рекомендации для родителей», содержащей: (Приложение Е).

- алгоритмы взаимодействия с детьми;
- примеры игровых упражнений;
- критерии эффективности домашних занятий.

Организация тематической викторины «Применение логопедических пособий в работе с дошкольниками», которая способствовала:

- усвоению родителями базовых принципов использования дидактических материалов;
- ознакомлению со спецификой развития связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи;
- формированию представлений о дифференцированном подходе при подборе пособий.

Родители, посетившие мастер-класс, отмечали, что увидели новые возможности для занятий дома. На викторине они активно задавали вопросы, например: «Что делать, если ребенок отказывается заниматься с пособием?» или «Как правильно задавать наводящие вопросы?», что свидетельствовало об их заинтересованности и понимании важности проблемы.

Проведенная работа показала, что применение логопедических пособий является высокоэффективным средством. Наблюдения за детьми в процессе совместной деятельности выявили:

- положительную динамику, в частности, повышение речевой активности, попытки строить более распространенные предложения, использование средств связности («потом», «вот»);
- стойкие трудности, в том числе аграмматизмы, бедность словарного запаса, необходимость в наглядной опоре и организующей помощи взрослого для большинства детей;
- индивидуальные различия, дети с исходно более высоким уровнем (Инецца С., Гриша Ш.) быстрее осваивали новые навыки и начинали

использовать пособия более творчески, в то время как дети с низким уровнем (Егор С., Артем М.) демонстрировали прогресс в основном в области речевой инициативы и построения простых фраз.

Эффективность реализованной системы работы с применением логопедических пособий подлежит объективной оценке в ходе контрольного этапа исследования, который позволит выявить динамику развития связной монологической речи у детей экспериментальной группы.

2.3 Динамика развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Целью контрольного этапа исследования явилось выявление динамики развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи после проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Для достижения поставленной цели был организован контрольный срез, в рамках которого осуществлена повторная диагностика уровня развития связной речи у испытуемых обеих групп. Диагностический инструментарий полностью соответствовал методикам, использованным на констатирующем этапе исследования, что обеспечило сопоставимость полученных результатов.

Результаты диагностики, отражающие состояние связной монологической речи у воспитанников экспериментальной и контрольной групп, систематизированы и представлены в сводных таблицах для последующего сравнительного анализа.

Для оценки динамики развития умения строить описательное высказывание на основе визуального стимула на контрольном этапе было повторно применено диагностическое задание 1 «Составление описательного рассказа по картинке» (автор О.Е. Грибова).

Сравнительный анализ количественных данных, полученных в экспериментальной (далее – ЭГ) и контрольной группах (далее – КГ) при

выполнении данного диагностического задания, систематизирован и представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию 1

Этап	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	1 (10 %)	2 (20%)	5 (50 %)	7 (70%)	4 (40 %)	1 (10%)
Контрольный	3 (30 %)	4 (40%)	7 (70 %)	4 (40%)	–	2 (20%)

В экспериментальной группе зафиксирована положительная динамика по всем критериям.

Высокий уровень продемонстрировали 30% воспитанников, что характеризуется последовательным и логичным построением высказывания, полнотой описания и соответствием словарного запаса возрастной норме.

Средний уровень показали 70% детей, у которых сохранились отдельные нарушения последовательности изложения, ошибки в построении фраз и ограниченность активного словаря;

Низкий уровень не был выявлен.

Количественный анализ показывает значительное улучшение показателей: высокий уровень увеличился на 20%, средний – на 20%, при полном отсутствии низкого уровня (сокращение на 40%).

В контрольной группе изменения носят незначительный характер. Наблюдается некоторое увеличение количества детей с высоким уровнем (с 20% до 40%), однако одновременно сохраняется наличие воспитанников с низким уровнем развития умения (20%).

Проведенный анализ позволяет констатировать, что в экспериментальной группе достигнута значимая положительная динамика в развитии умения составлять описательный рассказ по картинке.

Для выявления динамики уровня развития способности к построению связного высказывания, основанного на смысловой программе с использованием наглядной опоры, было проведено повторное

диагностическое задание 2 «Составление рассказа по трем картинкам, связанным по смыслу» (автор В.П. Глухов).

Сравнительные результаты выполнения диагностического задания на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в исследуемых группах представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию 2

Этап	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	1 (10 %)	2 (20%)	4 (40 %)	4 (40%)	5 (50 %)	4 (40%)
Контрольный	5 (50 %)	2 (20%)	5 (50 %)	4 (40%)	–	4 (40%)

Анализ данных контрольного этапа в экспериментальной группе показал следующее распределение уровней:

Высокий уровень зафиксирован у 50% воспитанников. Для данной категории детей характерно полное соблюдение смысловой программы высказывания. Созданные рассказы адекватно отражали содержание визуального ряда, отличались смысловой целостностью, логической последовательностью и полнотой описания. Активный словарь испытуемых соответствовал возрастной норме.

Средний уровень выявлен у 50% детей. У этих испытуемых смысловая программа высказывания была реализована частично. Несмотря на использование содержания картинок, в их рассказах наблюдались отдельные логические нарушения, несформированность связного изложения и ограниченный объем активного словаря.

Низкий уровень развития исследуемого умения в экспериментальной группе зафиксирован не был.

Количественный анализ выявил положительную динамику: показатель высокого уровня увеличился на 40% (с 10% до 50%), среднего уровня – на 10%

(с 40% до 50%). При этом низкий уровень был полностью преодолен (сокращение с 50% до 0%).

В контрольной группе значимых изменений в распределении уровней не произошло. Показатели высокого и среднего уровня остались практически без изменений, в то время как низкий уровень по-прежнему был характерен для 40% воспитанников.

Проведенный сравнительный анализ позволяет констатировать, что в экспериментальной группе достигнута статистически значимая положительная динамика в развитии умения строить связное высказывание на основе смысловой программы с опорой на наглядный материал.

Для оценки динамики развития умения строить монологическое высказывание, пересказывать с опорой на наглядное содержание, на контрольном этапе была повторно применено диагностическое задание 3 «Составление пересказа по серии сюжетных картинок «Муравей и голубка»» (по методу Н.В. Нищевой).

Сравнительные результаты выполнения данного диагностического задания на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию 3

Этап	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	–	–	6 (60 %)	6 (60%)	4 (40 %)	4 (40%)
Контрольный	2 (20 %)	–	8 (80 %)	7 (70%)	–	3 (30%)

Анализ данных, полученных в экспериментальной группе, выявил следующую динамику:

Высокий уровень был зафиксирован у 20% воспитанников, тогда как на констатирующем этапе он отсутствовал. Дети данной группы самостоятельно составляли пересказ, полностью сохраняя композиционную структуру

повествования (завязка, развитие сюжета, развязка) и вербально интерпретируя события в соответствии с грамматическими нормами.

Средний уровень продемонстрировали 80% испытуемых. При составлении пересказа ими требовалась незначительная организующая помощь, в высказываниях наблюдались отдельные нарушения связности изложения, пропуски смысловых звеньев и ошибки в построении фраз.

Низкий уровень развития исследуемого умения в экспериментальной группе зафиксирован не был.

Таким образом, количественный анализ демонстрирует положительную динамику: появление высокого уровня (20%), увеличение доли детей со средним уровнем на 20% (с 60% до 80%) и полное отсутствие низкого уровня (сокращение с 40% до 0%).

В контрольной группе значимых изменений не произошло. Высокий уровень зафиксирован не был, а показатель низкого уровня, хотя и снизился до 30%, остался существенным. Полученные данные свидетельствуют о стагнации в развитии композиционных навыков монологической речи у воспитанников контрольной группы.

Для оценки динамики развития умения продуктивно использовать текстовый и наглядный стимульный материал при построении связного высказывания на контрольном этапе была повторно применено диагностическое задание 4. «Продолжение рассказа по заданному началу (с использованием картинки)» (по методу В.П. Глухова).

Сравнительные результаты выполнения диагностического задания на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной и контрольной группах систематизированы в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию 4

Этап	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	–	–	5 (50 %)	6 (60%)	5 (50 %)	4 (40%)
Контрольный	3 (30 %)	–	7 (70 %)	7 (70%)	–	3 (30%)

Анализ результатов контрольного этапа в экспериментальной группе показал следующее распределение уровней:

Высокий уровень был зафиксирован у 30% воспитанников, тогда как на констатирующем этапе он отсутствовал. Дети данной подгруппы самостоятельно завершали повествование, приводя его к логическому финалу, при этом содержательное и структурное завершение коррелировало с заданным началом, а языковое оформление соответствовало грамматическим нормам.

Средний уровень продемонстрировали 70% испытуемых. Их высказывания в целом сохраняли логику повествования, однако содержали незначительные смысловые неточности и отдельные языковые трудности, не разрушавшие общего замысла.

Низкий уровень развития исследуемого умения в экспериментальной группе выявлен не был.

Количественный анализ демонстрирует выраженную положительную динамику: появление высокого уровня (30%), увеличение показателя среднего уровня на 20% (с 50% до 70%) и полное преодоление низкого уровня (сокращение с 50% до 0%).

В контрольной группе статистически значимых изменений не отмечено. Высокий уровень зафиксирован не был, а доля детей с низким уровнем развития умения осталась существенной (30%).

Для оценки динамики развития умения продуцировать связное монологическое высказывание на основе личного опыта на контрольном этапе исследования была повторно применено диагностическое задание 5 «Составление рассказа на основе личного опыта» (по методу В.П. Глухова).

Сравнительные результаты выполнения данного диагностического задания на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты по диагностическому заданию 5

Этап	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	–	–	1 (10 %)	2 (20%)	9 (90 %)	8 (80%)
Контрольный	4 (40 %)	–	6 (60 %)	4 (40%)	–	6 (60%)

Анализ данных, полученных в экспериментальной группе, выявил существенную положительную динамику.

Высокий уровень был зафиксирован у 40% воспитанников, тогда как на констатирующем этапе он отсутствовал. Дети данной подгруппы самостоятельно строили развернутое высказывание, которое характеризовалось смысловой целостностью, логической последовательностью и связностью изложения.

Средний уровень продемонстрировали 60% испытуемых. Составление рассказа данной категорией детей требовало наводящих вопросов исследователя; в их высказываниях наблюдались отдельные нарушения последовательности изложения и незначительные синтаксические ошибки.

Низкий уровень развития исследуемого умения в экспериментальной группе зафиксирован не был.

Количественный анализ демонстрирует значительный прогресс: появление высокого уровня (40%), увеличение показателя среднего уровня на 50% (с 10% до 60%) и полное преодоление низкого уровня (сокращение с 90% до 0%).

В контрольной группе изменения носят нестабильный и незначительный характер. Высокий уровень зафиксирован не был. Несмотря на некоторое увеличение доли детей со средним уровнем (с 20% до 40%) и сокращение низкого уровня (с 80% до 60%), последний остается преобладающим, что свидетельствует о сохраняющихся существенных трудностях в самостоятельном продуцировании связных высказываний на основе личного опыта.

Обобщенные количественные данные, характеризующие итоговый уровень сформированности связной монологической речи на контрольном этапе, систематизированы в сводной таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные результаты диагностики связной монологической речи на констатирующем и контрольном этапах

Группа	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Экспериментальная	–	4 (40 %)	4 (40 %)	6 (60 %)	6 (60 %)	-
Контрольная	–	–	5 (50 %)	5 (50 %)	5 (50 %)	5 (50 %)

Проведенный сравнительный анализ данных позволяет констатировать следующую динамику в экспериментальной группе: высокий уровень развития связной монологической речи был зафиксирован у 40% воспитанников, тогда как на констатирующем этапе он отсутствовал; – средний уровень показали 60% детей, что на 20% превышает исходный показатель (40%); низкий уровень в экспериментальной группе был полностью преодолен (сокращение с 60% до 0%). В контрольной группе за аналогичный период значимых изменений в распределении уровней не произошло.

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике в развитии связной монологической речи в экспериментальной группе, где осуществлялась целенаправленная коррекционно-развивающая работа с применением специализированных логопедических пособий. Можно заключить, что системное использование логопедических пособий, ориентированных на формирование навыков программирования высказывания, обогащение лексико-грамматического строя речи и активизацию коммуникативной функции, является действенным средством преодоления системного недоразвития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Заключение

Тяжелые нарушения речи – это группа стойких специфических отклонений в развитии речевой функции. Данные отклонения наблюдаются у детей, имеющих сохранное физическое развитие слуха и сохранное интеллектуальное развитие [3]. «У детей с тяжелыми нарушениями речи важно развивать монологическую речь, так как, именно в монологической речи у детей с этим заболеванием наблюдаются основные проблемы» [24].

Проведённое исследование предоставило возможность определить и систематизировать особенности развития, и выявить эффективность использования логопедических пособий в рамках коррекционного процесса. Подробный анализ теоретических источников продемонстрировал следующее. Сложным и многогранным процессом является формирование монологической речи у детей дошкольного возраста (5-6 лет) с тяжелыми нарушениями. Данный процесс включает в себя развитие фонематического восприятия, положительно влияет на синтаксическую организацию высказывания детей и навыков коммуникации.

Стоит отметить, что у детей дошкольного возраста (5-6 лет) с данным видом нарушений наблюдаются существенные затруднения на вышеперечисленных способностях, что обусловлено не только органическими дефектами, но и функциональными. Данные дефекты негативно влияют на качество речи детей и ограничивают их коммуникацию, вызывая психологические трудности.

Практическая часть работы подтвердила, что применение комплекса логопедических пособий помогает существенно улучшить показатели детей дошкольного возраста (5-6 лет), у которых присутствуют тяжелые нарушения речи. В процессе коррекционной работы выявлено у детей улучшение оформления высказываний. Также данный комплекс положительно повлиял на последовательность речевых конструкций у детей, повысил уровень мотивации речевого общения.

Использование визуально-тактильных материалов, применение игрового моделирования и выполнение коммуникативных заданий предоставило возможность активизировать разные компоненты данного процесса, создавая в речевом процессе оптимальные условия для дальнейшего развития.

Проведенный сравнительный анализ данных позволяет констатировать следующую динамику в экспериментальной группе:

- высокий уровень развития связной монологической речи был зафиксирован у 40% воспитанников, тогда как на констатирующем этапе он отсутствовал;
- средний уровень показали 60% детей, что на 20% превышает исходный показатель (40%);
- низкий уровень в экспериментальной группе был полностью преодолен (сокращение с 60% до 0%).

В контрольной группе за аналогичный период значимых изменений в распределении уровней не произошло: показатели среднего и низкого уровней изменились незначительно, высокий уровень зафиксирован не был.

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике в развитии связной монологической речи исключительно в экспериментальной группе, где осуществлялась целенаправленная коррекционно-развивающая работа с применением специализированных логопедических пособий. Таким образом, итоги контрольного эксперимента подтверждают эффективность разработанной методики и доказывают верность выдвинутой гипотезы. Можно заключить, что системное использование логопособий, ориентированных на формирование навыков программирования высказывания, обогащение лексико-грамматического строя речи и активизацию коммуникативной функции, является действенным средством преодоления системного недоразвития монологической речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Следовательно, цель исследования выполнена, все поставленные задачи решены, гипотеза

доказана. Проведенное исследование позволило установить, что использование логопособий в работе с дошкольниками 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи возможны и результативны для развития связной монологической речи.

Таким образом, разработанные пособия были внедрены с учётом индивидуальной специфики детей и это обеспечило высокую эффективность коррекционной работы.

Перспективы дальнейших исследований могут ориентироваться на проведении исследований, которые включают в себя различные виды речевых нарушений (с учётом возрастной специфики). Кроме того, рекомендуется проводить дополнительные исследования для выявления эффективности используемых методик. Необходимо уделить внимание и адаптации логопедических пособий с инновационными технологиями, что предоставит возможность проводить занятия в интерактивном формате.

Подводя итог выше сказанному, следует отметить, что исследование вносит ценный вклад не только в теорию, но и в практику, отмечая важность комплексного применения специальных пособий для формирования связной монологической речи дошкольников с дисфункцией речи.

Список используемой литературы

1. Алексеева М. М. Методика развития речи для дошкольников : Пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2010. 233 с.
2. Атемаскина Ю. В., Богославец Л. Г. Современные педагогические технологии в ДОУ. СПб. : Детство-пресс, 2011. 111 с.
3. Безбородова А. В. Развитие связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр в кроссенс URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/32189/1/Безбородова%20А.В._ДФО бд-1901а.pdf (дата обращения: 22.11.2025).
4. Бойкова С. В. Развитие лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ТНР // Логопед в детском саду. 2006. № 3. С. 42–46.
5. Бондаренко Н. И. Методы диагностики и коррекции речевых нарушений у детей. М.: Просвещение, 2021. 27 с.
6. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. М.: Просвещение, 2004. 255 с.
7. Бутусова Н. Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: Учебно-методическое пособие. СПб. : Детство Пресс, 2018. 304 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Педагогика, 2022. 576 с.
9. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2023. 231 с.
10. Елкина Н. В. Формирование связности речи у детей старшего дошкольного возраста. М. : Академия, 2007. 107 с.
11. Жулина Е. В. Логоритмика как средство коррекции речевых нарушений у детей. Вопросы логопедии. М. : 2022. 56 с.
12. Зайцева Н. А. Монологическая речь у детей с нарушениями речи. М. : Логос, 2023. 49 с.

13. Иващенко О. Г. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2021/07/05/razvitie-svyaznoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom> (дата обращения: 22.11.2025).

14. Каше Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников. М. : Инфра-М, 1984. 164 с.

15. Кирьянова Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-7 лет, имеющими нарушения речи. СПб. : Каро, 2006. 368 с.

16. Козырева О. А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи: старшая группа специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений. М. : Владос, 2019. 119 с.

17. Кузнецова И. А. Логоритмика в работе с детьми дошкольного возраста. Известия высших учебных заведений. М. : Педагогика, 2020. 109 с.

18. Куликова Л. В. Игра как средство развития речи у детей с нарушениями. Логопедия. М. : Педагогика, 2019. 42 с.

19. Левина Т. А. Логопедия: проблемы и перспективы. М. : Российская академия образования, 2022. 200 с.

20. Леонтьев А. А. Развитие речи и мышления у детей. СПб. : Питер, 2020. 276 с.

21. Ляско Е. Е. Развитие речи от первых звуков до сложных фраз. СПб.: Речь, 2010. 190 с.

22. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : учебник для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2023. 343 с.

23. Михайлова Е. В. Методы работы с детьми с ТНР в дошкольном образовании. М. : Наука, 2019. 224 с.

24. Никульникова О. В. Кроссенсы на закрепление содержания сказок для детей 6-7 лет. Магнитогорск: МДОУ «Центр развития ребёнка детский сад

№ 178». 2016. 5 с. URL: <https://www.psyoffice.ru/35002-13-21425.html>. (дата обращения: 22.11.2025)

25. Нищева Н. В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) с 3-7 лет. СПб. : Детство-пресс, 2021. 256 с.

26. Постных Е. Э., Важенина Н. Н. Развитие связной речи дошкольников через погружение в художественные картины // Педагогическое мастерство: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. 10 с.

27. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий / Под ред. О. С. Ушаковой. М.: ТЦ Сфера, 2020. 176 с.

28. Рубинштейн С. Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. М. : Академия, 1999. 560 с.

29. Солдатова И. Н. Развитие монологической речи у детей с ТНР. Логопедия. М. : Педагогика, 2019. 30 с.

30. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М. : Юрайт, 2019. 161 с.

31. Тихомиров В. М. Развитие речевых навыков у детей дошкольного возраста. М.: Академия, 2021. 89 с.

32. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи. СПб. : Детство-пресс, 2021. 215 с.

33. Фесенко Ю. А. Коррекция речевых расстройств детского возраста: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 203 с.

34. Ушакова О. С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) // Дошкольное воспитание. 2004. № 11. С.8–12.

35. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. 240 с.

36. Ушакова О. С. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. 2017. № 9. С. 18–26.

37. Фролова О. А. Психолого-педагогические аспекты логопедической работы. Логопедические исследования. М. : Педагогика, 2020. 15 с.

38. Ханина О. Г. Развитие речи. Чтение для дошкольников. Рн/Д: Феникс, 2019. 48 с.

39. Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками. М. : Академия, 2017. 238 с.

Приложение А

Список участников эксперимента

Таблица А.1 – Список детей экспериментальной группы

Фамилия Имя	Возраст
Инесса С.	5 лет 7 месяцев
Ксения В.	5 лет 6 месяцев
Гриша Ш.	5 лет 8 месяцев
Ксюша З.	6 лет 1 месяц
Алиса К.	5 лет 8 месяцев
Егор С.	5 лет 7 месяцев
Арина Х.	6 лет 2 месяца
Миша К.	5 лет 9 месяцев
Ярослав Г.	6 лет 2 месяца
Савелий К.	6 лет 1 месяц

Таблица А.2 – Список детей контрольной группы

Фамилия Имя	Возраст
Артем М.	5 лет 9 месяцев
Миша Д.	6 лет 3 месяца
Милана В.	5 лет 7 месяцев
Алиса М.	6 лет 1 месяц
Артем П.	5 лет 7 месяцев
Юра Ц.	5 лет 6 месяцев
Вероника П.	6 лет 3 месяца
Вероника К.	5 лет 9 месяцев.
Адель К.	5 лет 6 месяцев
Иван К.	5 лет 7 месяцев

Приложение Б

Стимульный материал к диагностическим заданиям

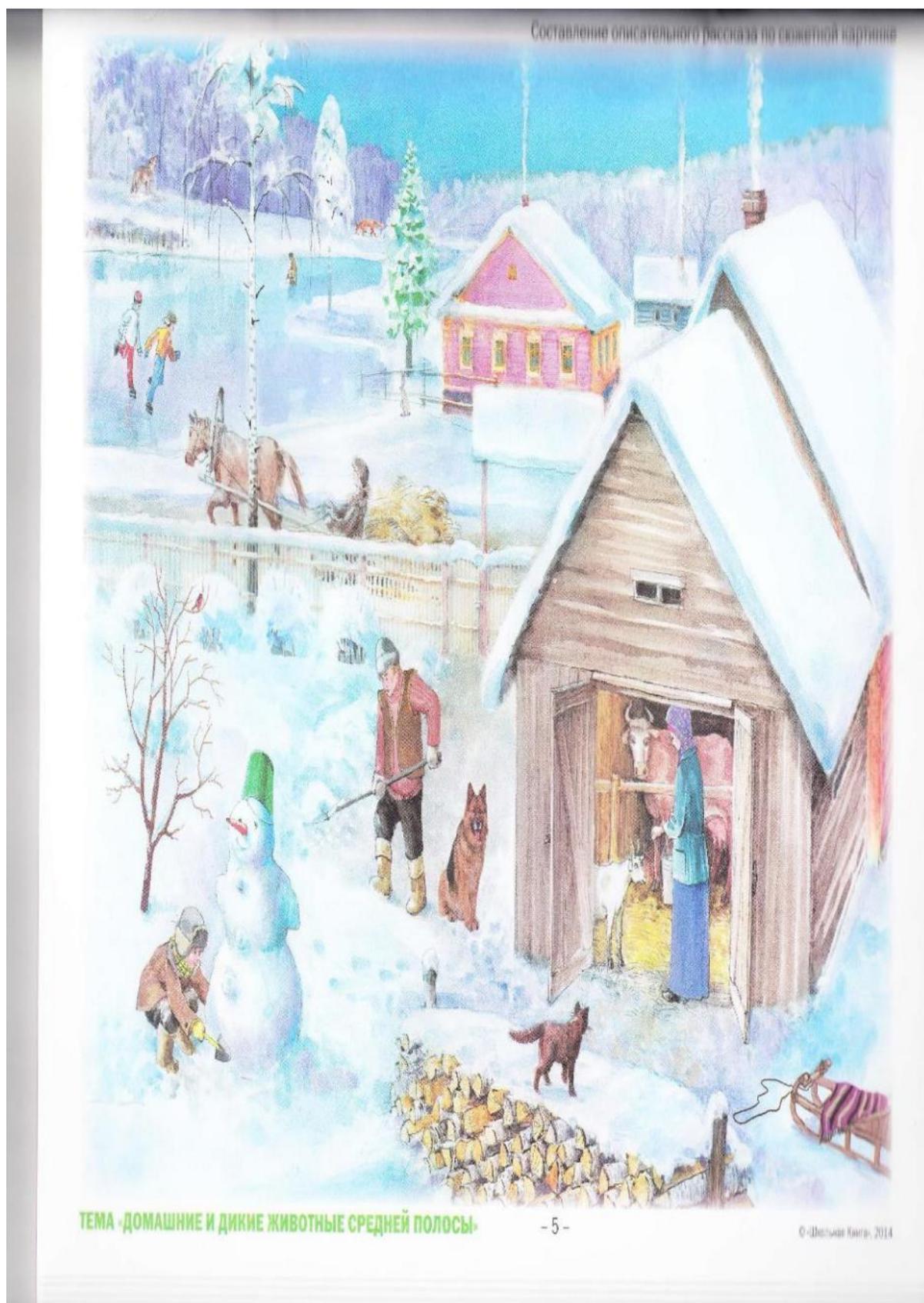


Рисунок Б.1 – Сюжетная картинка 1

Продолжение Приложения Б

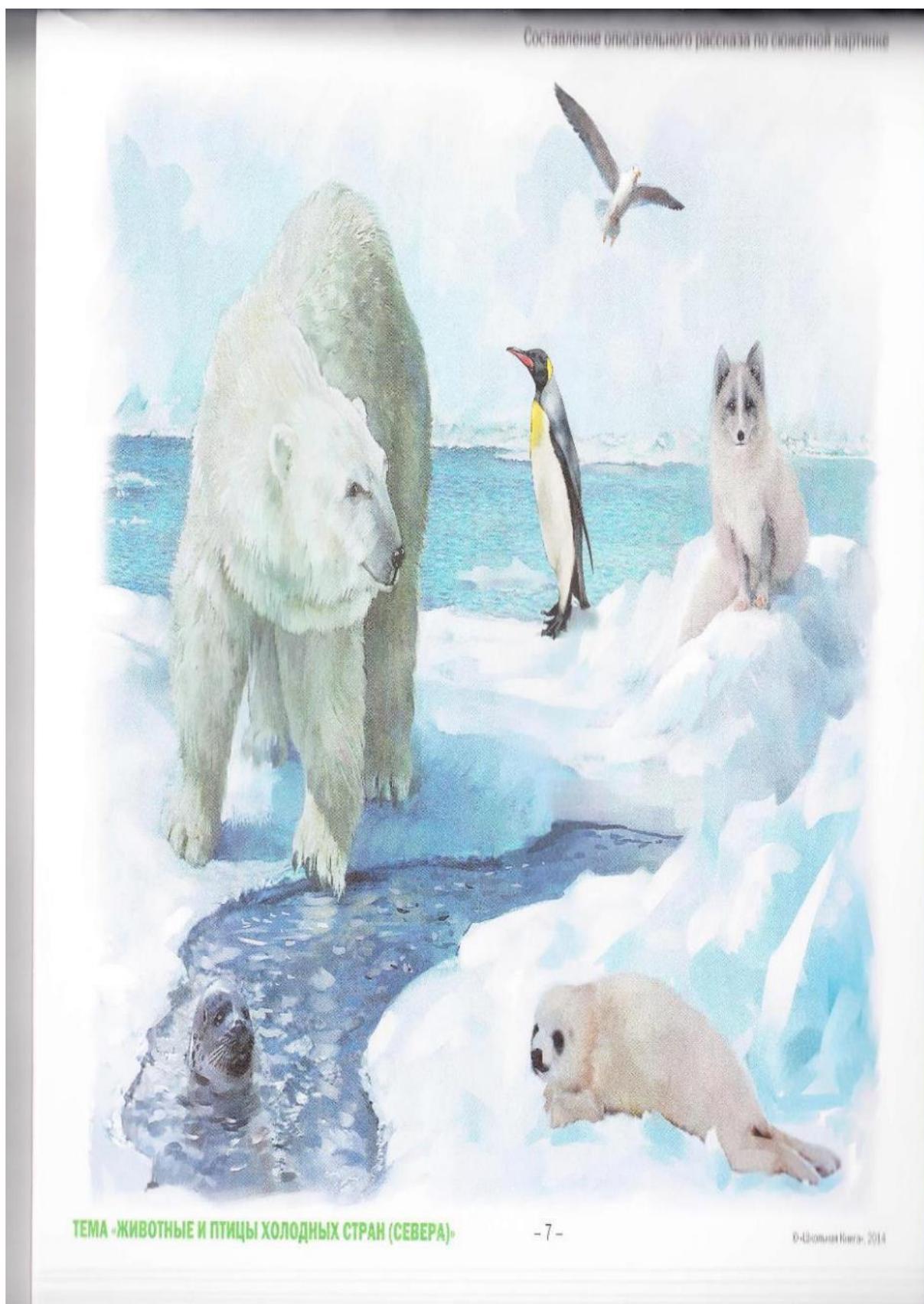


Рисунок Б.2 – Сюжетная картинка 2

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.3 – Сюжетная картинка 3

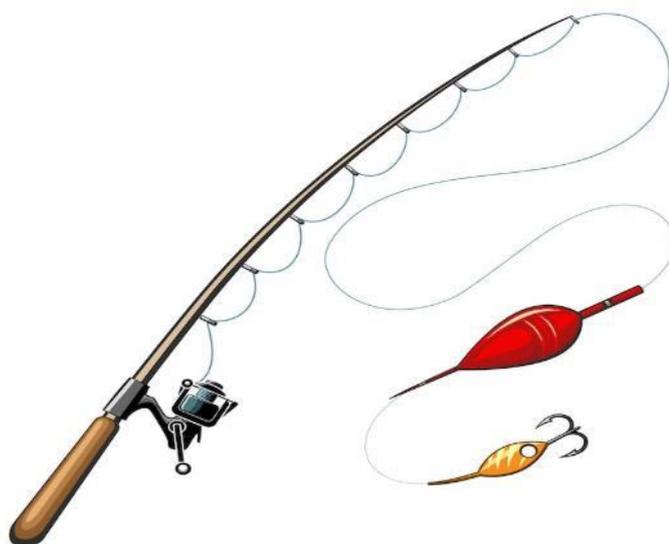


Рисунок Б.4 – Сюжетная картинка 4

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.5 – Сюжетная картинка 5

Приложение В

Стимульный материал для составления пересказа

Муравей и голубка

«Муравей спустился к ручью: захотел напиться. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку; она увидела – муравей тонет – и бросила ему ветку в ручей. Муравей сел на ветку и спасся. Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу; охотник охнул и уронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела. Л.Н. Толстой».

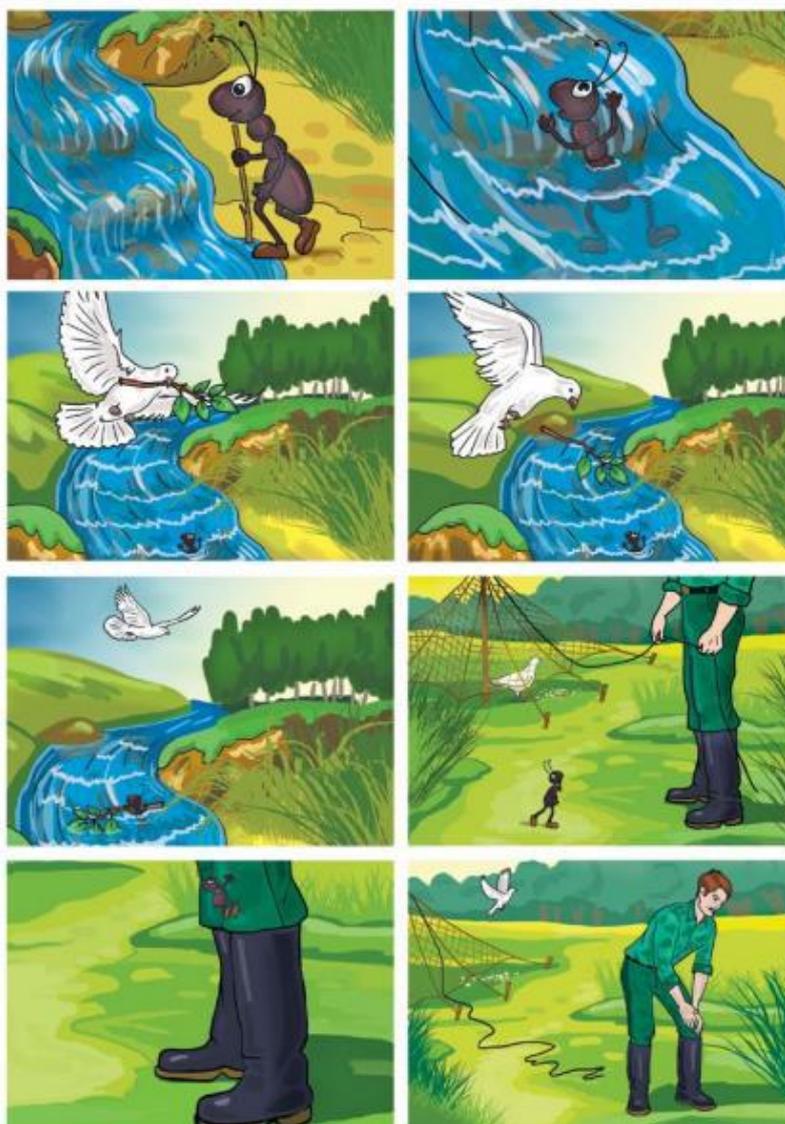


Рисунок В.1 – Серия сюжетных картинок для составления пересказа «Муравей и голубка»

Продолжение Приложения В



Рисунок В.2 – Картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного рассказа «Как собирают яблоки»

Приложение Г

Картотека игр и упражнений

Таблица Г.1 – Картотека логопедических игр и упражнений для развития связной монологической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Игры и упражнения	Стимульный материал	Пример использования
Составление рассказа по серии картинок	Набор из 3-6 последовательно расположенных сюжетных картинок, отражающих одно событие или действие.	Помогает научить ребенка выстраивать логическую цепочку событий и связно излагать историю.
Описательные рассказы	Использование предметных картинок, игрушек, изображений.	Ребенок описывает предмет, его признаки (цвет, форма, размер, функция) по заданным вопросам или по плану.
Пересказ текста	Короткие рассказы или сказки, адаптированные для детей с тяжелыми нарушениями речи.	Стимулирует развитие памяти, учит выделять главную мысль и правильно строить фразы.
«Назови и расскажи»	Набор предметных картинок и фигурок-картинок.	Ребенок выбирает картинку, называет объект и составляет с ним предложение, а затем несколько предложений, связывая их в небольшой рассказ
«Последовательность действий»	Серия картинок или реальные действия, выполняемые педагогом и ребенком.	Упражнение на проговаривание последовательности выполненных действий (например, "Я взял карандаш, я нарисовал круг, я положил карандаш на место").
«Что было сначала, что потом»	Картинки, где представлены начало, середина и конец какого-либо события.	Помогает сформировать представление о структуре текста (начало, середина, конец) и учит соединять предложения.
«Придумай рассказ-рассуждение»	Использование проблемных ситуаций или причинно-следственных связей.	Стимулирует развитие логического мышления и умения аргументировать свое мнение.

Приложение Д
Логопедические пособия



Рисунок Д.1 – Аппликация «Волшебный сад» (начало работы)

Продолжение Приложения Д



Рисунок Д.2 – Аппликация «Волшебный сад» (итог)

Продолжение Приложения Д



Рисунок Д.3 – Логопедическое пособие «Теремок» 1



Рисунок Д.4 – Логопедическое пособие «Теремок» 2

Продолжение Приложения Д



Рисунок Д.5 – Логопедическое пособие «Заюшкина избушка»
настольный театр

Приложение Е

Памятка для родителей по развитию речи

Уважаемые родители, для развития связной монологической речи детей рекомендуется использовать логопедические пособия и приемы: беседы по картинкам, пересказ текстов, составление рассказов по серии картинок, а также игры. Важно, чтобы занятия проходили в позитивной атмосфере, были ежедневными, но не превышали 20 минут, и всегда завершались на позитивной ноте. Родителям стоит использовать наглядный материал, четкую речь, хвалить ребенка и поощрять его любопытство.

Рекомендации по использованию логопедических пособий и приемов.

Беседы и диалоги: общайтесь с ребенком, задавайте вопросы, требующие развернутого ответа, обсуждайте книги, мультфильмы и прошедший день, чтобы расширять словарный запас.

Работа с картинками: используйте красочные картинки для составления рассказов. Называйте предметы на улице, по дороге в детский сад, на полках в магазине, чтобы пополнять словарный запас.

Чтение: читайте ребенку вслух и задавайте вопросы по прочитанному тексту, просите его пересказать прочитанное. Это учит его следить за сюжетом и формулировать свои мысли.

Словесные игры: составляйте рассказы по набору слов, используйте больше прилагательных для описания предметов.

Собственный пример: говорите четко, медленно и выразительно. Избегайте подражания детской речи или излишнего использования уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Игровая форма: занимайтесь с ребенком в игровой форме, чтобы поддерживать его интерес. Занятия должны быть короткими и позитивными.

Регулярность: занимайтесь с ребенком каждый день, но не более 20 минут подряд. Лучшее время – в первой половине дня.