

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 Формирование связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова

Обучающийся

М.А. Каримуллина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.А. Ошкина

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

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В исследовании решается ряд задач: проанализировать теоретические основы проблемы формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова; выявить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; разработать и апробировать содержание работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова.

Новизна исследования: обоснование возможностей книжки-альбома Н. Радлова для формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет теоретическое и практическое значение: работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемой литературы (20 наименований) и 3 приложений. Текст работы проиллюстрирован 11 таблицами и 5 рисунками. Объем бакалаврской работы – 49 страниц.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова	9
1.1 Особенности формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	9
1.2 Возможности книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	17
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова	25
2.1 Выявление уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	25
2.2 Содержание и организация работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова..	35
2.3 Оценка динамики уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	41
Заключение	46
Список используемой литературы	48
Приложение А Характеристика выборки исследования	50
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем этапе	51
Приложение В Результаты исследования на контрольном этапе	52

Введение

Одной из наиболее актуальных задач является изучение нарушений речи у детей с тяжелыми нарушениями речи.

«Тяжелое нарушение речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевой аномалии, при которой нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом отклонения проявляются в смысловой и произносительной сторонах речи» [17].

Для этой категории детей характерно системное недоразвитие речи, преобладание семантических нарушений, сложная структура речевой патологии и сочетание различных речевых дефектов.

«В дошкольном возрасте у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недостаточная сформированность познавательной деятельности, что отражается на развитии глагольной лексики, характеризующейся своеобразием и низким уровнем становления. Обогащение и развитие лексикона – это один из ключевых элементов речевого развития ребенка дошкольного возраста, особенно важный для детей с тяжелыми нарушениями речи» [17].

Исследования, начатые Р.Е. Левиной и продолженные многими учеными (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская), подтверждают, что недоразвитие речи у детей часто сопровождается нарушениями в формировании связной речи и недостаточной способностью использовать лексические средства в процессе общения. Многие исследователи сходятся во мнении, что недостатки в связной монологической речи являются устойчивыми и закономерными явлениями.

Как показали исследования Н.С. Жуковой, И.Ю. Кондратенко, Т.Б. Филичевой и других специалистов, у детей с тяжелыми нарушениями

речи словарь характеризуется бедностью, недифференцированностью лексических единиц по семантическим признакам, недостаточной дифференциацией обобщающих понятий, а также недостаточным развитием синтагматических связей.

Исследования В.П. Глухова, Я.Е. Казьмина, Э.П. Короткова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева демонстрируют, «что у детей с тяжелыми нарушениями наблюдается ограниченность глагольного словаря как в активном, так и в пассивном плане. Дети с трудом используют в речи грамматические формы глаголов, что приводит к многочисленным грамматическим ошибкам» [9]. Несмотря на значительный объем проведенных исследований, некоторые аспекты, касающиеся особенностей связной монологической речи, пока остаются недостаточно изученными, что подчеркивает актуальность дальнейшего исследования этой темы.

Значимость сюжетных картинок в развитии речи детей рассматривали В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский. Логопеды используют в своей работе сюжетные картинки авторов Н.В. Нищева, О.Э. Литвинова, Н.Л. Шестерина.

Использование книжки-альбома Н. Радлова в работе с детьми 6-7 лет с тяжелыми нарушениями по формированию связной монологической речи помогают детям лучше понять и запомнить информацию. Рассматривание картин особенно важно для детей с нарушениями речи, поскольку такие дети могут испытывать трудности с восприятием и обработкой вербальной информации.

Использование книжки-альбома Н. Радлова является интересным методом, который поможет детям с тяжелыми нарушениями речи преодолеть трудности и развить навыки связной монологической речи.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил определить противоречие: между необходимостью формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и

недостаточным использованием книжки-альбома Н. Радлова педагогами в детском саду.

Проблема исследования: каковы возможности книжки-альбома Н. Радлова как средства формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Тема исследования: «Формирование связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности книжки-альбома Н. Радлова формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Объект исследования: процесс формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: книжка-альбом Н. Радлова как средство формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова возможно, если:

- определены приемы работы с книжкой-альбомом Н. Радлова в целях формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- включена работа с книжкой-альбомом Н. Радлова в деятельность педагога и детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня связной монологической речи;
- проведена работа с педагогами по применению книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для реализации поставленной цели определены следующие задачи исследования.

1. Проанализировать теоретические основы проблемы формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова.

2. Выявить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать и апробировать содержание и организацию работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова.

Методы исследования: теоретические (анализ и обобщение источников по проблеме исследования); эмпирические (психолого-педагогический эксперимент – констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных).

Экспериментальной базой исследования является Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Самарской области многопрофильный лицей № 16 города Жигулевска городского округа Жигулевск Самарской области структурное подразделение «детский сад «Красная шапочка» г.о. Тольятти. В данном исследовании приняли участие 12 детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– положения авторов в области специальной психологии детей с тяжелыми нарушениями речи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия);

– положения авторов по проблеме связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи (В.П. Глухова, Я.Е. Казьмина, Э.П. Короткова, Р.Е. Левина, О.Э. Литвинова, Н.В. Нищева, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Н.Л. Шестерина);

– работы в области использования сюжетных картинок (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский).

Новизна исследования: обоснование возможностей использования книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены содержательные характеристики уровней связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанное содержание работы по проблеме формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова может быть использовано дефектологом и учителем-логопедом в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (20 наименований) и 3 приложений. Текст работы проиллюстрирован 11 таблицами и 5 рисунками. Объем бакалаврской работы – 49 страниц.

Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова

1.1 Особенности формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Речь – это ключевой элемент в процессе обучения и воспитания детей. От того, насколько хорошо развита связная речь у ребенка, зависит его успешность в школьном обучении, способность общаться со сверстниками и взрослыми.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, одна из главных задач детского сада – речевое развитие воспитанников. Это подразумевает не только формирование «связной монологической и диалогической речи, но и обогащение словарного запаса, развитие звуковой и интонационной культуры, а также фонематического слуха. Важно, чтобы дети могли воспринимать на слух тексты различных жанров детской литературы» [1].

Е.И. Тихеева указывала «язык есть удивительное и совершеннейшее творение народного духа... Владеть по возможности в совершенстве всеми видами и проявлениями речи является могущественнейшим орудием умственного развития человека» [14, с. 45].

По мнению Л.С. Выготского «есть много фактических и теоретических оснований утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находятся в прямой зависимости от языка» [3, с. 12].

Е.У. Ирисбаева указала, что «связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Связная речь – это не просто

последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях» [5, с. 13].

А.А. Гура, В.С. Васильева отметили, что «под связной речью понимается:

- овладение богатым словарным запасом;
- усвоение законов и правил грамматического строя, и их практическое применение;
- практическое умение пользоваться имеющимся языковым материалом, то есть умение полно, связно, последовательно и кратко передать содержание конечного текста или умение самостоятельно создать связный рассказ» [4, с. 8].

Связная речь делится на две формы: монологическую и диалогическую. Монологическая речь представляет собой развернутое высказывание, направленное на слушателей. Содержание и структура монолога зависят от целей, которые ставит перед собой говорящий, а также от того, в каком виде деятельности используется данное высказывание.

По мнению Л.С. Выготского, «монологическая речь – это наиболее сложная и совершенная форма речи по сравнению с диалогом. Монолог представляет собой связное и последовательное изложение мыслей или знаний одним человеком без учета речи собеседника» [5].

Монологическая речь обладает уникальными особенностями. В ней ярко проявляются мотивы самовыражения человека, а также наблюдается ослабление некоторых аспектов, характерных для других форм речи. Связная речь предполагает детальное и последовательное изложение текста с соблюдением логики и правил языка [2].

Согласно определению А.В. Текучевой, с лингвистической точки зрения связная речь – это высказывание на родном языке, в котором все языковые компоненты логично организованы и грамматически верны, представляя собой единое целое [15].

Исследуя проблемы развития связной речи у детей, С.Н. Шаховская определила ряд сложностей, которые возникают у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи при построении развернутых высказываний. Среди них:

- ограниченный словарный запас;
- стремление избегать развернутых речевых конструкций в «своих монологах»;
- трудности при построении фраз во время пересказа;
- неспособность одновременно следить за формой речи и ее содержанием;
- сложности с формулированием мыслей в связной форме» [18].

Связная речь делится на две формы: монологическую и диалогическую. Давайте подробно рассмотрим, как ученые трактуют монологическую речь. Монологическая речь – это развернутое высказывание, направленное на аудиторию. Монолог зависит от целей говорящего и того, в каком контексте или виде деятельности используется данное высказывание [20].

Монологическая речь обладает уникальными особенностями. В ней ярко проявляются мотивы самовыражения человека, при этом заметно снижается акцент на коммуникативном взаимодействии. Также для нее характерны особая логика изложения, структура и организация языковых средств [16].

Теория порождения речевого высказывания занимает важное место в «научных исследованиях связной монологической речи. Автором этой теории является Л.С. Выготский. В ее основе лежат идеи о взаимосвязи мышления и речи, а также учение о структуре и семантике внутренней речи» [3].

При оценке уровня развития связной монологической речи у дошкольников с речевыми нарушениями и при планировании системы ее целенаправленного развития необходимо учитывать вышеупомянутые аспекты.

Давайте рассмотрим, как формируется «связная монологическая речь в процессе онтогенеза. Развитие речи у детей можно представить, как постепенный переход от ситуативной речи к контекстной. При этом первая

форма не исчезает, а продолжает сосуществовать со второй. Дошкольники используют то одну, то другую форму речи в зависимости от ситуации» [11].

Давайте разберем, чем ситуативная речь отличается от контекстной. Ситуативная речь используется в процессе общения с людьми, которые находятся в той же ситуации и понимают ее контекст. В такой речи мы говорим о конкретных вещах, связанных с этой ситуацией. Контекстная речь понятна вне зависимости от ситуации. Она нужна для связного описания предмета или явления, которое выходит за рамки текущей ситуации [10].

Поскольку дошкольник сначала взаимодействует только с хорошо известными ему вещами и использует речь исключительно для общения с близкими, находящимися рядом с ним в одной ситуации, его речь носит ситуативный характер. Тем не менее, по мере взросления меняется содержание и цели речи, и дети начинают осваивать связную и контекстуальную форму выражения мыслей.

Дети с тяжелыми речевыми нарушениями (далее – ТНР) представляют собой особую группу детей с особенностями развития, у которых слух остается сохраненным, первичные интеллектуальные способности не нарушены, однако наблюдаются значительные проблемы с речью, влияющие на формирование психики. Речевые отклонения охватывают различные аспекты речи: произношение звуков, восприятие фонем, а также лексические и грамматические структуры. Это состояние называют общим недоразвитием речи [7].

Я.Е. Казьмина отметила, что «к тяжелым нарушениям речи относятся дизартрия, алалия, аутизм. Эти расстройства развития вызывают серьезные речевые проблемы и трудности с использованием речи в повседневной жизни. Количество детей с тяжелыми нарушениями речи имеет тенденцию роста, и связано это с широким комплексом причин медико-социального характера» [6].

Р.Е. Левина выделила четыре уровня недоразвития речи.

Уровень 1 – у детей наблюдается полное отсутствие или значительное ограничение вербальных средств общения. Словарный запас ограничен звукоподражательными сочетаниями, сопровождаемыми жестами, которые остаются непонятными для окружающих.

Уровень 2 – дети используют искаженные слова и демонстрируют начальные элементы грамматических конструкций. Однако их произносительные навыки значительно уступают возрастной норме.

Уровень 3 – формируется развернутая фразовая речь, хотя она все еще содержит признаки «лексико-грамматической и фонетико-фонематической незрелости. Ребенок способен общаться со взрослыми и сверстниками, но испытывает трудности в свободном речевом взаимодействии.

Уровень 4 – характеризуется незначительными остаточными проявлениями несформированности фонетико-фонематических и лексико-грамматических процессов» [8].

Э.П. Короткова предлагает использовать основные дидактические принципы в работе с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения. Она рекомендует разнообразные методы активации «связной речи, такие как:

- составление описательного рассказа с использованием схемы;
- пересказ русских народных сказок с элементами драматизации, а также рассказов с опорой на сигналы и без нее;
- создание рассказа, по опорным словам, на основе серии сюжетных картинок» [7] (в том числе с закрытыми фрагментами), а также по одной сюжетной картине с примером рассказа учителя-логопеда или без него;
- придумывание событий, предшествующих или следующих за основным сюжетом рассказа, пересказ с заменой главных героев и добавлением новых событий;
- формирование рассказа на основе коллективного или личного опыта;
- разработка рассказа на заданную тему [7].

К категории детей с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР) также принадлежат дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, вызванным ринолалией.

Ринолалия представляет собой сложное расстройство речи, характеризующееся специфическими проблемами звукопроизношения и голосообразования, связанными с врожденными аномалиями строения артикуляционного аппарата. При таком нарушении все звуки приобретают назализованный оттенок из-за дисфункции небо-глоточного клапана [20].

В зависимости от места и типа нарушения выделяют несколько форм ринолалии.

Закрытая ринолалия. Возникает чаще всего из-за органических изменений в носовой полости или проблем с функционированием небо-глоточного замыкания, что приводит к уменьшению проходимости носа и затруднению дыхания. В результате гласные звуки теряют свою естественность, приобретая необычный оттенок, а носовые согласные ([м], [м'], [н], [н']) звучат как ротовые ([б], [б'], [д], [д']), теряя носовой резонанс.

Передняя закрытая ринолалия проявляется при хроническом утолщении слизистой оболочки носа.

Задняя закрытая ринолалия часто возникает из-за увеличенных аденоидов, иногда связана с носоглоточными полипами или фибромами. Этот подход позволяет точнее диагностировать и корректировать речевые нарушения у детей с ринолалией.

Открытая ринолалия. При этой форме происходит изменение анатомо-функционального механизма звукообразования, что вызывает искажение тембра всех ротовых звуков, особенно гласных. Еще одно серьезное нарушение речи, которое относится к тяжелым речевым патологиям, – это дизартрия.

Дизартрия – это нарушение звукопроизношения и просодических характеристик речи, возникающее из-за проблем с иннервацией речевого аппарата.

«Дизартрия делится на формы.

Бульбарная дизартрия развивается при поражениях продолговатого мозга различной природы, что ведет к параличу или парезу мышц глотки, гортани, языка и мягкого неба» [17]. Эти повреждения вызывают нарушения звукопроизношения, делая речь неразборчивой из-за ослабленности мышечного тонуса.

Подкорковая дизартрия возникает при повреждении подкорковых ядер головного мозга, что приводит к изменению мышечного тонуса и появлению произвольных движений (гиперкинезов). У детей с такой формой дизартрии могут возникать неконтролируемые выкрики. Речь становится неравномерной: дети могут говорить слишком быстро или, наоборот, медленно, с длительными паузами. Нередко при подкорковой дизартрии отмечается ухудшение слуха.

Мозжечковая дизартрия возникает при поражении мозжечка и выражается в скандирующей речи, когда слоги выделяются с равными интервалами, словно «рубленые». Иногда появляются произвольные выкрики отдельных звуков, речь становится монотонной, замедленной (брадилалия). Эта форма дизартрии у детей встречается сравнительно редко.

«Корковую дизартрию бывает сложно распознать. Она проявляется в нарушениях произвольных двигательных функций артикуляционного аппарата.

Псевдобульбарная дизартрия является одной из наиболее распространенных форм. Она возникает вследствие поражения проводящих нервных путей, что приводит к развитию псевдобульбарного паралича дыхательных, голосовых и артикуляционных мышц. К числу серьезных речевых нарушений также относится алалия. Это одно из самых тяжелых расстройств речи, при котором ребенок почти полностью лишен возможностей для языкового общения» [7]. Без специальной логопедической поддержки самостоятельное развитие речи невозможно.

Г.В. Чиркина и Т.Б. Филичева [17] делят детей 6-7 лет с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР) на две группы, основываясь на уровне владения навыками связного высказывания

1 группа. Дошкольники, которые уверенно овладели фразовой речью. Они способны давать правильные ответы на вопросы и самостоятельно составлять простые рассказы по картинкам, пересказывать несложные тексты и рассказывать о знакомых событиях без посторонней помощи.

2 группа. Дети с ограниченным речевым опытом и недостаточно развитыми языковыми средствами. Их речевые навыки находятся на более низком уровне по сравнению с детьми первой группы. «При составлении рассказов по картинкам или пересказе им необходима поддержка педагога или взрослого. Рассказы таких детей характеризуются длинными паузами между короткими фразами и часто имеют фрагментарный характер» [16].

«Р.Е. Левина выделяет ключевые недостатки связной монологической речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР): нарушение логической последовательности изложения» [16], пропуск важных смысловых элементов, неоправданная ситуативность и отрывочность, а также ограниченное использование фразовой речи.

Исследования Е.М. Мастюковой [9], В.П. Глухова и Т.Б. Филичевой подтверждают наличие трудностей у дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями (ТНР) в освоении навыков связной речи, что значительно отличает их от сверстников с нормальным развитием. У таких детей проявляются следующие особенности: фрагментарность высказываний, ограниченность в использовании фразовой речи, пропуск значимых смысловых компонентов, а также нарушение связности и последовательности повествования [8].

Связная речь ребенка с речевыми нарушениями оказывается неполноценной, если он не способен самостоятельно формулировать свои мысли в последовательной и логичной форме. В таких случаях возникают

сложности при объединении отдельных элементов в единое целое, что делает процесс высказывания затруднительным.

В развернутых фразах и предложениях у таких детей часто встречаются пропуски ключевых смысловых элементов и длинные паузы. Общение со взрослыми и сверстниками осложняется из-за ограниченного словарного запаса, задержки речевого развития, что, в свою очередь, сказывается на овладении грамматическими структурами. Синтаксис становится упрощенным, а «восприятие обращенной речи – затрудненным. В разговорной практике дети редко используют сложные конструкции, предпочитая простые предложения. Типичны ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными по роду, падежу и числу, а также неправильное употребление простых и сложных предлогов» [7].

Речь у этой категории детей скудна и стереотипна. При формировании предложений они часто повторяют одни и те же слова с различными значениями, обозначающие признаки, качества, состояния предметов и их действия. Даже понимая логику происходящего, ребенок может ограничиваться простым перечислением действий. Многие исследователи сходятся во мнении, что недостатки в связной монологической речи являются устойчивыми и закономерными явлениями.

Во множестве исследований подчеркивается, что речевые нарушения связаны с отсутствием должных психологических основ для ее полноценного развития, особенно с недостаточным уровнем мыслительных операций. Несмотря на значительный объем проведенных исследований, некоторые аспекты, касающиеся особенностей связной монологической речи, пока остаются недостаточно изученными, что подчеркивает актуальность дальнейшего исследования этой темы.

1.2 Возможности книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Формирование связной речи – одна из ключевых целей в процессе освоения ребенком родного языка. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, именно через связную речь реализуется основная функция языка и речи – обеспечение коммуникации, то есть общения между людьми. «Во-вторых, в процессе развития связной речи особенно четко видна связь между умственным и речевым развитием ребенка. В-третьих, в связной речи находят отражение все другие аспекты речевого развития: обогащение словарного запаса, освоение грамматического строя языка, совершенствование фонетических навыков. Все успехи ребенка в овладении родным языком проявляются в его способности вести связную речь» [1].

Овладение навыком связной речи играет центральную роль в развитии личности дошкольника. Этот процесс открывает широкие перспективы для комплексного решения задач, связанных с умственным, эстетическим и нравственным воспитанием детей. Формирование связной речи наглядно демонстрирует тесную взаимосвязь между развитием речевых навыков и интеллектуальных способностей.

Картина – это один из эффективных инструментов для развития связной речи у детей. Обучая ребенка составлять рассказ по картине, мы способствуем формированию его речевых навыков. Изображение не просто расширяет и углубляет представления ребенка об окружающем мире, но и влияет на его эмоции, пробуждает интерес к рассказыванию и вдохновляет на общение даже самых застенчивых и молчаливых детей. В старшем дошкольном возрасте перед детьми ставится задача научиться самостоятельно создавать повествовательные истории по картинам. Это требует развития навыков, необходимых для построения таких рассказов [12].

«Использование серий сюжетных картинок, связанных общим сюжетом, помогает детям научиться развивать сюжетную линию, придумывать заголовки, соответствующие содержанию рассказа, и соединять отдельные предложения и части высказывания в единый повествовательный текст.

Дети учатся излагать события в определенной последовательности, логически связывая одно событие с другим. Они осваивают структуру повествования, которая включает начало, середину и конец» [10].

В методике развития речи детей занятиям с сюжетными картинками отводится ведущая роль. Ребенок с радостью выражает свои переживания через речь, и это стремление активно способствует развитию его языковых навыков. Исключением является лишь молчаливое рассматривание картинки – обычно ребенок непрерывно говорит, изучая сюжет. Педагог должен поддерживать этот разговор, активно общаться с детьми и направлять их внимание и речь с помощью наводящих вопросов. В старшем дошкольном возрасте значение наглядных материалов сложно переоценить.

Рассказы по серии сюжетных картинок играют важную роль в развитии монологической речи у детей. В этом возрасте они уже способны понимать содержание изображения и составлять на его основе связное повествование. Выбирая сюжетные картинки для обогащения представлений, понятий и развития языка, необходимо придерживаться принципа постепенности: начинать с простых и понятных сюжетов, постепенно переходя к более сложным.

Содержание картинки должно соответствовать возрасту и уровню развития детей, но при этом давать возможность для расширения их кругозора и обогащения словарного запаса. Дети очень любят рассматривать картинки, потому что они вызывают в памяти знакомые образы, личные переживания и стимулируют воображение. Эту заинтересованность можно использовать для развития наблюдательности, ясности мышления и речи у детей.

Логопеды в качестве основы используют различные сюжетные картинки, так О.Э. Литвинова разработала сюжетные и предметные картинки для

развития речи детей. Н.Л. Шестерина собрала сюжетные картинки для составления описательных рассказов. Н.В. Нищева разработала картинки для автоматизации звуков.

В работе с дошкольниками применяются различные подходы: анализ изображений с известными детям сюжетами, «изучение игрушек как символических представлений окружающего мира в трехмерной форме, составление описаний игрушек и картинок, а также создание сюжетных историй.

Во всех этих занятиях ключевую роль играет слово воспитателя. Оно направляет внимание детей, помогает понять и назвать то, что они видят. Отдельные картины и серии сюжетных изображений служат основой для бесед и рассуждений воспитателя и детей.

При работе с сериями сюжетных картин применяется метод рассказа от воспитателя. В старших группах для закрепления полученных знаний и приучения к коллективному обсуждению используется метод беседы. Каждый из этих методов включает набор приемов, направленных на решение образовательных задач: знакомство с новым материалом, закрепление умений и навыков» [5], творческая переработка усвоенной информации.

«Вопросы воспитателя выступают ключевым методическим приемом. Они помогают детям точнее определять свойства и качества предметов, а также стимулируют их не только к выделению объектов и их характеристик» [17], но и к объяснению явлений, понятных ребенку. Последовательная постановка вопросов помогает детям целостно воспринимать картину и приходиться к правильным выводам.

Не менее важны и высказывания воспитателя, «которые обобщают ответы детей и служат примером построения предложений. Педагог не просто собирает впечатления детей, но и с помощью эмоционально окрашенных слов усиливает воздействие картины. Он вводит новые слова и словосочетания, демонстрирует процесс словообразования («листья желтые – листья желтеют»), показывает пример точного и выразительного высказывания. Речь

воспитателя помогает детям лучше сосредоточиться на картине, а при повторном ее рассматривании новые слова и словосочетания закрепляются в их памяти.

Завершение занятия обобщающим рассказом педагога дает детям возможность еще раз услышать слова и фразы, которые воспитатель использовал в вопросах и пояснениях» [9].

Разнообразие взглядов на роль иллюстраций в детской литературе представлено работами известных критиков, среди которых Н.А. Добролюбов, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский. Каждый из них в своих критических обзорах подчеркивал важность иллюстраций, утверждая, что качественная художественная иллюстрация играет ключевую роль в процессе нравственного и эстетического воспитания ребенка, дополняя и обогащая литературное произведение.

К.Д. Ушинский рассматривал иллюстрации в детских книгах как важный инструмент обучения и развития детей. Он считал необходимым гармоничное сочетание познавательной и художественной составляющих в иллюстрациях. Однако не всегда качество художественных изображений соответствовало высоким стандартам русской детской литературы [19].

«Художественная иллюстрация играет ключевую роль в детской книге, определяя ее художественную ценность и потенциал для эстетического развития читателя. Иллюстрации усиливают восприятие литературного произведения, помогают ребенку познавать окружающий мир, понимать эстетические идеалы и усваивать нравственные ценности. Выбор книг для чтения у дошкольников зачастую начинается именно с иллюстраций, которые способствуют осмыслению текста, формируют представление о теме, персонажах и основной идее произведения, включая оценку событий и героев. Иллюстрации позволяют ребенку погрузиться в литературный мир, познакомиться и сблизиться с его персонажами, проникнуться к ним симпатией» [12]. Ограниченный жизненный опыт ребенка затрудняет

воображение, поэтому ему важно видеть образы, которые помогут поверить в происходящее и глубже понять замысел автора [12].

Для дошкольников иллюстрации в книгах играют особую роль. Именно они становятся отправной точкой для знакомства ребенка с миром чтения, стимулируя освоение начальных навыков и способствуя их дальнейшему совершенствованию. Качественно выполненные иллюстрации, учитывающие возрастные особенности восприятия, пробуждают у детей интерес к чтению и книгам.

«Восприятие ребенком литературных произведений включает не только понимание их содержания, но и осознание таких художественных аспектов, как ритм, композиция и язык» [15]. Книжная иллюстрация помогает раскрыть эти элементы. Ритм служит основой стихотворных произведений, придавая им легкость и стройность благодаря повторяющимся элементам. Важно показать ребенку, как иллюстратор использует композиционные приемы, соответствующие структуре литературного текста. Понимание композиции через иллюстрации облегчает восприятие идейного и художественного содержания произведения. Наконец, иллюстрация выражает язык литературного текста, который является ключевым выразительным средством. Задача заключается в том, чтобы научить дошкольника чувствовать язык искусства и устанавливать связь между стилем иллюстрации и литературного произведения.

В методике развития речи занятия по изучению иллюстраций занимают центральное место. Дошкольники активно переводят свои эмоции в слова, что стимулирует развитие их языковой компетенции. Молчаливое созерцание иллюстраций здесь исключено: ребенок постоянно комментирует увиденное. Педагог должен поддерживать эту детскую активность, вступая в диалог с воспитанниками, направляя их внимание и развивая речь посредством наводящих вопросов.

«Рассказы в картинках», впервые опубликованные в 1937 году, сразу завоевали огромную популярность. Книга была удостоена второй премии на

международном конкурсе детской литературы в США в 1938 году. В 2010 году издательство «Мелик-Пашаев» переиздало сборник Николая Радлова в твердом переплете. Новое издание выделяется отличным качеством бумаги и красочных иллюстраций. Каждая из 56 страниц книги содержит веселую историю, которая обязательно вызовет улыбку и вдохновит на создание собственного рассказа вместе с ребенком [12].

«Рассказы в картинках» Николая Радлова – это необычная книга, где нет ни одного слова, но зато полно забавных и поучительных историй, представленных через рисунки. Читатель каждый раз может увидеть в этих изображениях что-то новое и создать свою уникальную версию сюжета. Такая книга станет прекрасным инструментом для развития речи и логического мышления ребенка, формирования его художественного вкуса и творческих способностей. Для этого не потребуется много усилий или долгих уговоров – достаточно просто взять книгу, внимательно рассмотреть картинки и вместе с ребенком сочинить увлекательную историю (или позволить ребенку старшего возраста сделать это самостоятельно) [12].

Книга Н. Радлова окажется полезной как для малышей, которые только начинают осваивать речь, так и для детей постарше. Маленькие читатели смогут наслаждаться яркими интересными иллюстрациями, следуя за развитием сюжета в рассказах родителей, одновременно учась самостоятельно описывать увиденное на рисунках. Для дошкольников эта книга станет незаменимым помощником в развитии речи и мышления, превратившись в любимое пособие [12].

Можно предложить ребенку внимательно изучить картинки и придумать по ним историю. Обратить его внимание на многочисленные мелкие детали, которыми насыщены рисунки Радлова. Пусть дошкольник сначала поделится своим видением сюжета – это позволит лучше понять, насколько уникально и творчески он воспринимает ситуацию, даже если она кажется очевидной [12].

Старшие дошкольники уже способны воспринимать произведения разного содержания, не ограничиваясь теми, где присутствует захватывающий

сюжет или активное действие. Теперь они могут осознаннее воспринимать сюжетные картины, воображая больше деталей и догадываясь о скрытых смыслах. У детей этого возраста уже сформировано чувство любви к природе, и они проявляют искренний интерес к пейзажам, могут определить изображенное время года, характерные черты весны и осени, а также краски, выбранные художником для передачи зимнего холода, осеннего ветра или метели. Повторное рассмотрение иллюстраций имеет особое значение: знакомые произведения стимулируют активные высказывания, позволяя заметить ранее упущенные детали. Беседы с ребенком направлены на более глубокое понимание картины: он не только описывает, что изображено, но и анализирует, как это сделано.

Книжная иллюстрация помогает детям лучше понять содержание текста. Важную роль здесь играют вопросы воспитателя, которые связывают услышанный текст с изображением на картинке.

«Знакомство дошкольников с книжной иллюстрацией требует систематической и непрерывной работы. В подготовительной группе у детей развивают художественный вкус, знакомят с выразительными средствами книжной графики и формируют интерес к изобразительному искусству. Параллельно с эстетическим и эмоциональным восприятием художественного образа формируются элементарные представления о средствах художественной выразительности.

Таким образом, иллюстрации в детских книгах способствуют развитию у ребенка эстетического восприятия, выражающегося в стремлении к красоте во всех ее формах, а также помогают развивать речь. С помощью иллюстраций к литературным текстам можно решать задачи обучения родному языку и развития речи. В дополнение к основным методам и приемам речевого развития детей подготовительной группы целесообразно использовать материалы изобразительного искусства» [12].

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова

2.1 Выявление уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Цель исследования: выявить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В исследовании приняли участие 10 детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи (Приложение А).

Были подобраны диагностические задания для определения уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическое задание
Умение формулировать связное и завершённое высказывание на уровне предложения	«Ситуационные картинки» Е.О. Смирнова
Умение определять смысловые связи между объектами и выражать их в форме целостного речевого высказывания	«Три картинки» В.К. Воробьева
Умение пересказывать несложный литературный текст небольшого объема	«Расскажи сказку» Т.Б. Филичева
Умение создавать последовательное повествование, объединяя отдельные эпизоды и фрагменты в единый сюжет	«Рассказ по сюжету» Т.Б. Филичева
Умение формулировать описание в виде связного рассказа	«Опиши предмет» В.К. Воробьева

Диагностическое задание 1 «Ситуационные картинки» Е.О. Смирнова.

Цель: определить умение формулировать связное и завершённое высказывание на уровне предложения.

Материал: несколько картинок, на которых изображены различные сцены: «девочка занимается поливом цветов, дети увлеченно ловят рыбу, мальчик собирает конструктор, девочка катается на коньках и так далее.

Содержание: ребенку показывают картинки по одной, после чего его просят описать, что на них изображено. Если ребенок затрудняется с ответом, ему помогают наводящим вопросом: «Что делает мальчик или девочка?».

Параметры оценки.

Низкий уровень (1 балл) – нет четкого ответа, высказывания неточные даже с помощью педагога.

Средний уровень (2 балла) – ребенок понимает суть задания и способен выразить свои мысли, когда ему предоставляется педагогическая поддержка.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок отвечает на вопрос, формулируя грамматически верное предложение. При этом его ответ точно отражает то, что изображено на картинке, демонстрируя понимание содержания и деталей изображения» [17].

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты умения формулировать связное и завершённое высказывание на уровне предложения

Низкий	Средний	Высокий
7 (70%)	3 (30%)	-

Низкий уровень выявлен у 7 детей 70%. Вместо того чтобы составить связное высказывание или рассказ, эти дети просто перечислили картинки, не вдаваясь в детали. На вспомогательный вопрос «Что делают?» они не смогли дать ответ. Например, Олег А. ответил: «евоська, сеты, уоська», что свидетельствует о затруднениях в формулировке мыслей и, возможно, в произношении слов. Тимур В. ответил: «о светок, ыба, тоньки», также демонстрируя ограниченный словарный запас и трудности в описании действий. Денис В. ответил: «удоська, ыба, девоська, мальсик», что указывает

на проблемы с формулировкой предложений и описанием происходящего на картинках.

Средний уровень выявлен у 3 детей (30%). Дети способны формулировать предложения «с помощью наводящих вопросов, таких как «Что делают мальчик или девочка?», «Кто поливает цветы?»». Однако в их ответах присутствуют недостатки в информативности и лексико-грамматическом оформлении фраз. Дети допускают ошибки в употреблении словоформ, нарушается связь между словами в предложениях, также наблюдаются длительные паузы во время поиска нужного слова. Например, Зоя В., рассматривая картинку «Мальчик собирает конструктор», составила предложение: «Она играет кубики». Макар Ю., описывая картинку «Дети ловят рыбу», сказал: «Ловут ыбку». Макар Ю. по картинке «Девочка катается на коньках» ответил: «Евоська коньки катаеся». Полина Е. сначала долго думала, а затем ответил: «Ыбу ловят удосьтам», «Майсик обаяет тубики» [9]. Эти примеры демонстрируют, что дети на среднем уровне могут составлять простые предложения, но им требуется помощь для более точного и грамматически правильного описания изображений.

Ни у одного из детей не был обнаружен высокий уровень.

Диагностическое задание 2 «Три картинки» В.К. Воробьева.

«Цель: выявить умение определять смысловые связи между объектами и выражать их в форме целостного речевого высказывания.

Материал: изображения, на которых нарисованы яблоки, мальчик и корзинка.

Содержание: ребенку демонстрируют изображения и просят составить предложение, объединяющее все три предмета. Затем ему задают вопрос: «Что сделал мальчик?» Задача ребенка – на основе смыслового значения каждой картинки и вопроса педагога определить вероятное действие и выразить его в виде полной фразы.

Параметры оценки.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не справляется с заданием» [2].

«Средний уровень (2 балла) – есть небольшие недочеты в построении фразы – ребенок использует для составления предложения только две картинки, но при поддержке и помощи задействует и третью.

Высокий уровень (3 балла) – предложение составлено с учетом всех представленных картинок.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 3» [5].

Таблица 3 – Количественные результаты умения определять смысловые связи между объектами и выражать их в форме целостного речевого высказывания

Низкий	Средний	Высокий
6 (60%)	4 (40%)	-

Низкий уровень выявлен у 6 детей (60%). Дети «ограничились простым перечислением картинок, не сумев составить фразу даже «с помощью наводящих вопросов. Тимур В. ответил: «Майсик», «Казинка», «Ябоко». На уточняющие вопросы: «Что мальчик делал с яблоками и корзинкой? Для чего нужна корзинка?» он не ответил, а лишь заулыбался. Таня В. назвала: «Мальсик», «Ябото» и не отреагировала на наводящие вопросы: «Что мальчик делал с яблоками? Для чего нужна корзинка?». Олег А. сказал: «О мальсик, о ябоко, казинка». На вопросы: «Для чего нужна корзинка и яблоки мальчику? Что мальчик делает с яблоками и корзинкой?» ответил: «Я люблю ябоки». Оля В. долго рассматривала картинки, затем перечислили их и на предыдущие наводящие вопросы ответил: «Ябоко красное, много»» [17].

Средний уровень выявлен у 4 детей (40%). «Дети со средним уровнем развития смогли составить предложение, используя две картинки. Например, Зоя В. сформулировала предложение: «Майчик кусает ябоки». Полина Е. ответила: «Он ябоки сел». Макар Ю. составил предложение: «Майсик зял кайзинку»» [15].

Ни у одного из детей не был обнаружен высокий уровень.

Диагностическое задание 3 «Расскажи сказку» Т.Б. Филичева.

«Цель: выявить уровень пересказывать несложный литературный текст небольшого объема.

Материал: сказки «Колобок», «Репка» и другие.

Содержание: педагог читает два раза. Перед вторым чтением педагог просит ребенка прослушать сказку еще раз и затем пересказать ее.

Параметры оценки.

Низкий уровень (1 балл) – в речи ребенка наблюдаются упущения отдельных эпизодов или целых частей сюжета.

Средний уровень (2 балла) – Пересказ выполнен с определенной поддержкой, однако в нем полностью отражено содержание исходного текста.

Высокий уровень (3 балла) – предложение составлено с учетом всех представленных картинок.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 4» [17].

Таблица 4 – Количественные результаты уровня пересказывать несложный литературный текст небольшого объема

Низкий	Средний	Высокий
6 (60%)	4 (40%)	-

«Низкий уровень был выявлен у 6 детей (60%). Дети пересказывают текст только с помощью наводящих вопросов: «Откуда появился колобок в сказке? Куда старуха положила колобка после того, как испекла его? Кого колобок встретил первым, вторым, третьим? Как лиса обхитрила колобка? Чем закончилась сказка?» Последовательность и связность повествования при этом нарушаются, дети могут несколько раз повторить одно и то же действие. Олег А. начал свой рассказ с помощью наводящих вопросов так: «Кообок, убедал зайта, войта, лиса села». Тимур В. долго думал, как начать свой рассказ, улыбался. С помощью взрослого начал: «Жили-были старик со старухой» и продолжил: «ипеки кообок, катися, высел войк, зайка, миска не догнал, лиса сел». Денис В. рассказал следующее: «Зил таик, тауха. Повился обок»[17].

Катися, «катися, айка Сем, катися, катися ок Сем обок, иса ам обка». Маша Р. ответила: «Зил стаик, стауха полозила кообка, зайка не догнай, лиса съела». Оля В. во время чтения сказки был невнимателен, отвлекался, инструкцию с первого раза не понял и ответил с помощью наводящих вопросов: «Бабка, кообок убезал о войка меведея, лиса ам села»» [9].

«Средний уровень был выявлен у 4 (40%). Пересказ был составлен детьми с небольшой помощью стимулирующих вопросов, однако они смогли полностью воспроизвести текст. При этом в их пересказах были замечены нарушения структуры предложений и связности текста. Также встречались ошибки в использовании предлогов и дефекты в произношении звуков. Например, Зоя В. ответил так: «Зыл стауха и стаик. Стауха пекла колобок. Убегал дома. Катился, катился лес. Увидел зайса, пел песенку: «Колобок, колобок, метен, сметаны месон, деда-бабы убегал», и зайса убезал. Миска косоапый идет: «Съем колобок», колобок пел песенку. Убезал, миска не догнал, лиса идет, колобок песенку пел, лиса ам» съела». Полина Е. рассказала: «Зил стауха и стаит. Стаит посит стауху: «Ипеки колобта». Стауха месиа тесто, ипекла колобка. Колобот убезал. Увидел зайса, убезал. Увидел волка, убезал. Мевдедь идет, убезал. Лиса идет: «Песню спой, колобот», «ам» села». При пересказе Макар Ю проявлял активность и внимание, смог воспроизвести текст сказки, но в его речи встречались разнообразные аграмматизмы, такие как: «Он покатися туда», «Там лиса сла и съела» и так далее» [9].

Ни у одного из детей не был обнаружен высокий уровень.

«Диагностическое задание 4 «Рассказ по сюжету» Т.Б. Филичева.

Цель: определить умение создавать последовательное повествование, объединяя отдельные эпизоды и фрагменты в единый сюжет.

Материал: наборы картинок, созданные по сюжетам Н. Радлова» [16].

«Содержание: перед ребенком раскладывают сюжетные картинки в определенном порядке. Затем ему дают задание: внимательно посмотреть на картинки и составить по ним связный рассказ. Если ребенок сталкивается с

трудностями, педагог помогает ему, задавая наводящие вопросы или используя жесты.

Для выполнения задания детям последовательно раскладывали серию сюжетных картинок и задавали такие вопросы:

Кто обнаружил шарик в поле?

Каким был мышонок?

Что мышонок делал в поле?

Как мышонок поступил с шариком?

Чем закончилась игра с шариком?

Параметры оценки.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок не сумел самостоятельно составить рассказ и нуждался в помощи педагога. В своем рассказе он пропускал множество деталей и даже целые эпизоды.

Средний уровень (2 балла) – ребенок смог составить рассказ с помощью педагога и достаточно точно передал содержание картинок.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок без посторонней помощи составил полный и точный рассказ.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 5» [16].

Таблица 5 – Количественные результаты уровня умение создавать последовательное повествование, объединяя отдельные эпизоды и фрагменты в единый сюжет

Низкий	Средний	Высокий
6 (60%)	4 (40%)	-

«Низкий уровень был выявлен у 6 детей (60%). Детям с низким уровнем понимания требовалось многократно повторять вопросы. Их ответы не отличались логической и смысловой последовательностью, а также связностью. Дети упоминали лишь отдельные действия. Маша Р. составила рассказ по наводящим вопросам так: «Мыска насла саик, дула, дула большой

саик полуился». Оля В. ответила: «Мыйка, саик, ольсой». Олег А. сказал: «Мыска насла саик. На емле, дувала, дувала большой саик». Дима Р. ответил: «мыс, саик, игал большой саик». Тимур В. сказал: «мыска, саик, дуй альсой». Денис В. ответил: «о, о мыска, дуяла саи»» [15].

«Средний уровень был выявлен у 4 (40%). Дети в основном использовали простые предложения, упускали некоторые события и порой повторяли отдельные эпизоды. Зоя В. составила рассказ так: «Мыска насла саик, надула саик, надула большой саик, мыска игала с саиком». Полина Е. ответила: «Мыска увидела саик, надуяла саик, надуяла большой саик, уетела мыска». Макар Ю. сказал: «Мыска насла саик. Надувала саик, саик большой был. Саик с мыской летел»» [15].

«Диагностическое задание 5. «Опиши предмет» В.К. Воробьева.

Цель: определить умение формулировать описание в виде связного рассказа.

Материал: фигурки: кукла, зайчик и лисичка.

Содержание: Ребенку предлагается внимательно рассмотреть игрушку в течение нескольких минут и составить о ней рассказ по следующему плану:

Как называется игрушка.

Свойства игрушки: качества, форма, цвет и особенности.

Действия, которые характерны для этой игрушки.

При описании игрушки дается инструкция: «Расскажи об этой игрушке. Какая она по величине? Из какого материала сделана? Назови ее основные части».

Параметры оценки:

Низкий уровень (1 балл) – описание не имеет логически обоснованной последовательности.

Средний уровень (2 балла) – в описании предмета отражена большая часть его основных свойств и качеств, при этом для составления описания была использована незначительная помощь» [17].

Высокий уровень (3 балла) – в описании предмета детально отражены все его ключевые признаки и функции, при этом описание выстроено в логической последовательности.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты уровня умения формулировать описание в виде связного рассказа

Низкий	Средний	Высокий
6 (60%)	4 (40%)	-

Низкий уровень был выявлен у 6 детей (60%). Детям «снова задавали наводящие вопросы, чтобы они описали признаки и свойства предмета. Однако в их описаниях не было логической последовательности. Маша Р. сказала: «Зайка беленький, прыгает». Оля В. описала куклу так: «Кукла красивая, кусает, спит». Олег А. описал лисичку следующим образом: «Лисичка рыжая, хвост пушистый, бегают». Дима Р. ответил: «Зайчик маленький, белый, прыгает». Тимур В. сказал: «Лисичка серая, стоит». Денис В. ответил: «Кукла, платье красное, бантики, играет»» [15].

«Средний уровень был выявлен у 4 (40%). В описании предмета дети отразили большую часть его основных свойств и качеств. Им требовалась незначительная помощь педагога. В рассказах были замечены нарушения лексико-грамматического характера. Макар Ю. описал лисичку так: «Лиса рыжая, пушистая, хорошая, большая, живет в лесу». Зоя В. дала такое описание зайца: «Заяц беленький, лапки пушистые, уши большие, прыгает по земле». Полина Е. описала куклу следующим образом: «Кукла большая, голова есть, руки, ноги, живот, спинка, кукла кусает, спит» [15].

Результаты уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 1.

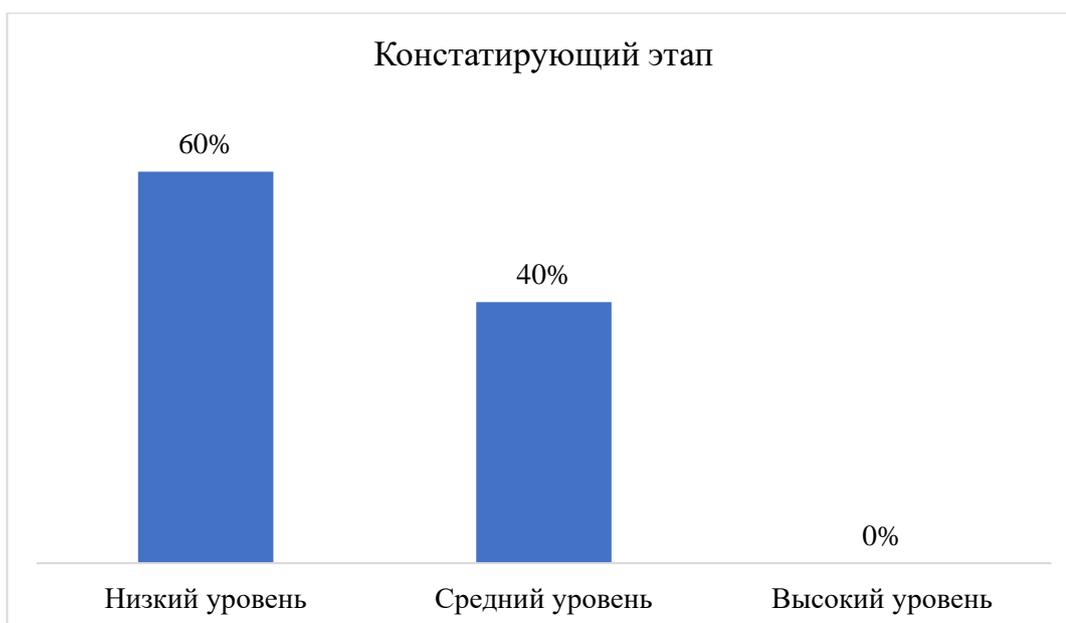


Рисунок 1 – Количественные результаты уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи на констатирующем этапе

«Низкий уровень показали 6 детей (60%). Дети этой группы не способны адекватно реагировать на задание с первого раза и не могут выполнить его самостоятельно. При пересказе они пропускают отдельные моменты или целые фрагменты, а их описания не имеют логической последовательности. Для выполнения заданий детям необходима помощь педагога.

Средний уровень показали 4 детей (40%). Дети этой группы могут составить связное высказывание только с помощью вспомогательных вопросов. В построении фраз у них есть небольшие недостатки. Пересказ, который они способны сделать с поддержкой, не полностью передает содержание текста, но отражает большую часть основных свойств и качеств описываемого предмета.

Ни у одного из детей высокий уровень не был обнаружен. Результаты представлены в приложении Б» [14].

«Дети формируют предложения с помощью наводящих вопросов. В их высказываниях наблюдаются недостатки в плане информативности и лексико-грамматического оформления. Они делают ошибки в употреблении

словоформ, нарушается связь между словами в предложениях, также заметны длительные паузы при поиске нужного слова. При пересказе знакомой сказки дети опираются на наводящие вопросы. Последовательность и связность повествования нарушаются, одно и то же действие может повторяться несколько раз. У детей возникают трудности при описании игрушек и составлении развернутого рассказа по серии сюжетных картинок. Их описательные рассказы бедны, содержат повторы и часто сводятся к простому перечислению отдельных признаков игрушек» [15].

2.2 Содержание и организация работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова

Цель формирующего этапа: разработать содержание работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова.

Работа проводилась по следующим направлениям:

- определены приемы работы с книжкой-альбомом Н. Радлова в целях формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- включена работа с книжкой-альбомом Н. Радлова в деятельность педагога и детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня связной монологической речи;
- проведена работа с педагогами по применению книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Для реализации был выбран книжный альбом Н. Радлова и на основе данного альбома определили методы работы, которые направлены на формирование связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

При работе были приняты во внимание возрастные и индивидуальные характеристики детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. Учитывались знания детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи об объектах окружающего мира и связанных с ними явлениях. Этот аспект основывался на изучении лексических тем. Сюжетные картинки из альбома Н. Радлова подбирались с учетом интересов детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, они должны быть грамотно сформулированы, правдивы и обладать художественными достоинствами.

Второе направление реализовано за счет проведение совместной деятельности педагога и детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова (рисунок 2).

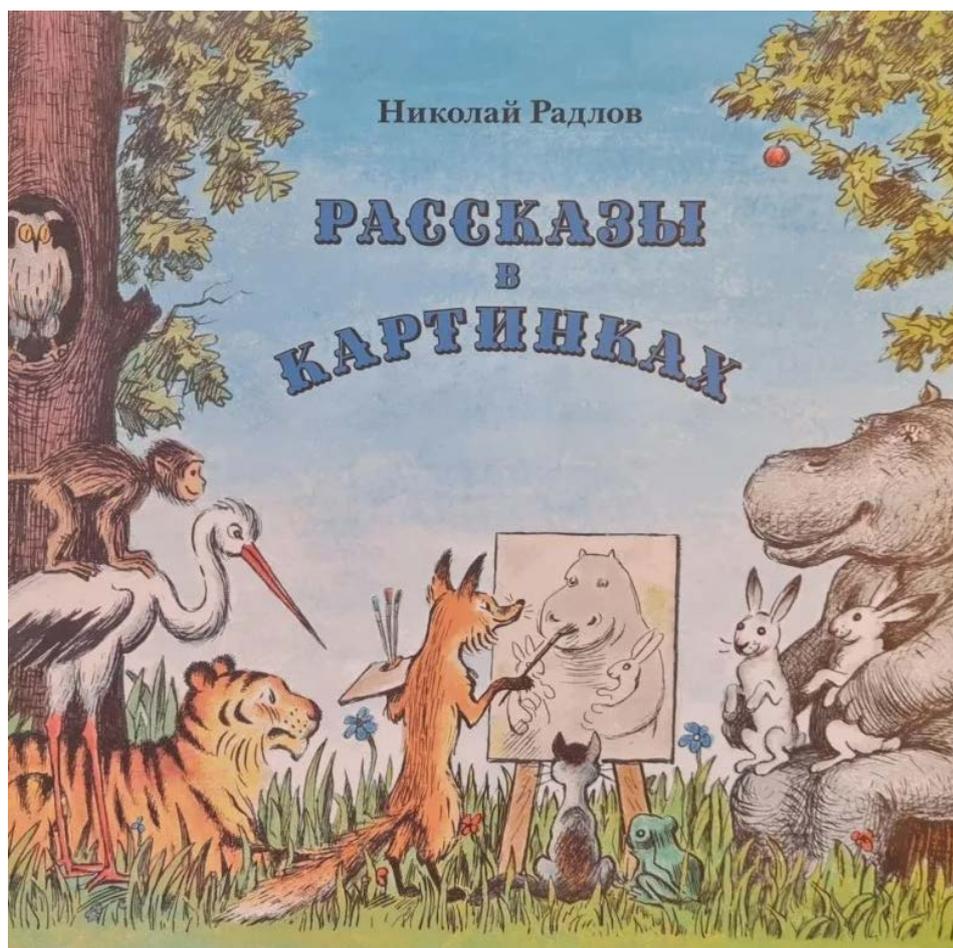


Рисунок 2 – Сюжетные картинки из альбома Н. Радлова

Опишем приемы работы с картинками подробнее (рисунок 3).

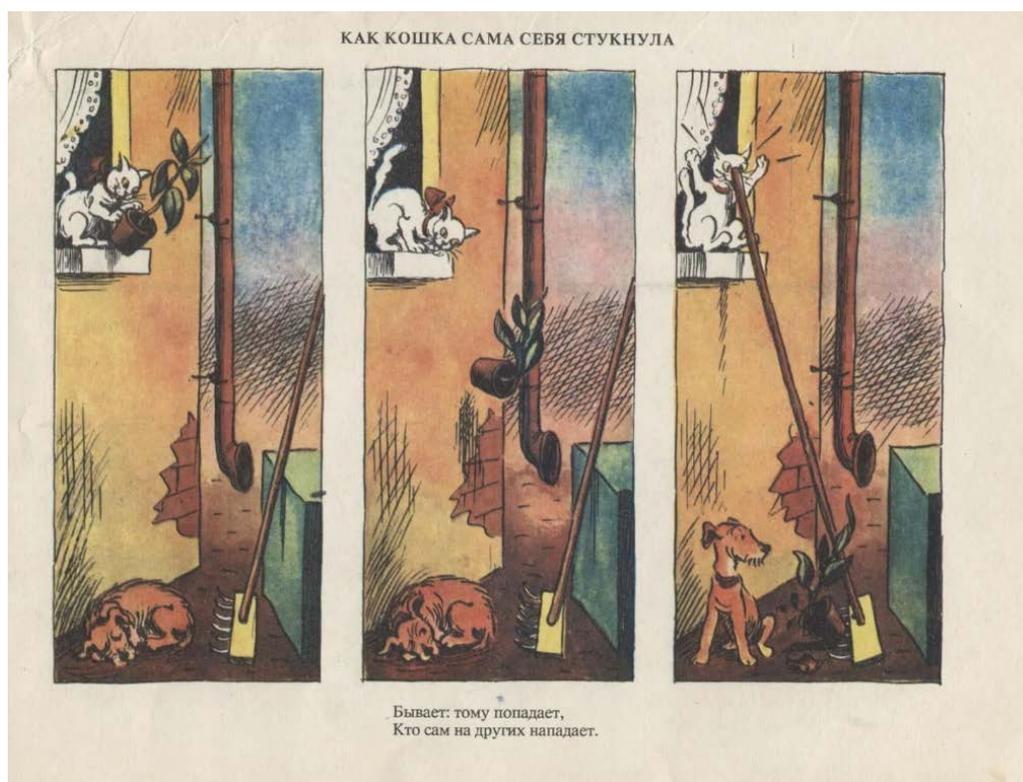


Рисунок 3 – Сюжетные картинки из альбома Н. Радлова
«Как кошка сама себя стукнула»

Так мы открыли страницу «Как кошка сама себя стукнула», так с ребенком сначала рассматривали первую картинку, на которой изображена кошка на окошке с цветочным горшком, а собака лежит спит под окном и рядом с собакой изображены грабли. После того как ребенок рассмотрел изображение задавали вопросы:

- Кто изображен на картинке? (кошка и собака);
- «Как можно назвать их одним словом? (домашние животные);
- Давайте поговорим о собаке. Что она делает? (спит);
- Почему вы так решили? (лежит с закрытыми глазами, свернулась калачиком);
- Где спит собака? (на улице, около дома);
- Что делает кошка? (залезла на окно и скидывает горшок с фикусом на собаку)» [6];

- «Зачем она это делает? (чтобы собака не гонялась за ней);
- Правильно ли поступает кошка? (нет, ее поступок плохой);
- Что может случиться с собакой, если в нее попадет горшок с фикусом? (кошка может убить собаку или разбить ей голову).

Затем внимание ребенка было обращено на грабли.

- Что это? (грабли);
- Для чего они нужны? (ровнять землю, сгребать листья);
- Кто оставил грабли? (хозяин);
- Что произойдет, если наступить на грабли, поднятые острием вверх? (палка поднимется и ударит по лбу)» [9].

Так ребенок проявляет интерес к продолжению, ему становится интересно узнать, что случится с кошкой и собакой. Далее была открыта вторая картинка. На которой кошка бросает горшок на собаку. Ребенку дают время посмотреть на картинку и после задают серию вопросов:

- «Давайте посмотрим, что будет дальше.
- Что теперь делает кошка? (сбросила горшок и смотрит, как отреагирует собака).
- А что делает собака? (открыла глаза, подняла ухо и к чему-то прислушивается, не понимает, откуда звук идет).
- Что она слышит? (шум)» [11];
- Как ты думаешь, чем это может закончиться? (горшок летит мимо и не упадет на собаку).

Так ребенок проявляет интерес к продолжению, ему становится интересно узнать, что случится с кошкой и собакой. Далее была открыта третья картинка. На которой кошка получает по лбу граблями, ее шалость обернулась против нее. Ребенку дают время посмотреть на картинку и после задают серию вопросов:

- «Куда упал цветок? (на грабли).
- Что произошло? (палка ударила кошку по лбу, даже искры из глаз посыпались).

– Что значит «искры из глаз посыпались»? (сильная боль в результате удара по голове).

Ребенка подводим к выводу, так кошка сама себя наказала. Нельзя никому причинять боль. Кошка хотела сделать больно собаке, а в итоге пострадала сама» [9].

Дальше мы открыли страницу «Откуда галчата?», так с ребенком сначала рассматривали первую картинку, на которой изображены цыплята и мама курочкой (рисунок 4).



Рисунок 4 – Сюжетные картинки из альбома
Н. Радлова «Откуда галчата»

После того как ребенок рассмотрел изображение задавали вопросы:

- Кто изображен на картинке? (мама-курочка и цыплята);
- Как можно назвать их одним словом? (домашние животные);

- Давайте поговорим о цыплятах, что они делают? (они заглядывают в трубу, которая лежит на земле);
- Почему цыплята так делают? (они любопытные);
- Что может случиться с цыплятами, если они залезут в трубу? (они могут испачкаться).

Так ребенок проявляет интерес к продолжению, ему становится интересно узнать, что случится с цыплятами. Далее была открыта вторая картинка. На которой цыплята выходят из трубы, и они стали черными, и мама-курочка очень удивлена. Ребенку дают время посмотреть на картинку и после задают серию вопросов:

- Давайте посмотрим, что тут происходит.
- Что теперь делает мама-курочка? (она удивлена).
- А почему она удивлена? (она увидела, что ее цыплята стали черными).
- Где они испачкались? (в трубе);
- Как ты думаешь, стоит ли заходить в не известные места? (нет это может быть опасно).

Третье направление реализовано за счет проведения психопросветительской работы с педагогами по применению книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Данное направление включало разработку папки «Книжки Н. Радлова», папка включала подробное описание приемов. Каждый прием включал примеры с усложнениями.

Также была проведена консультация для педагогов «Приемы работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова». На консультации с помощью подготовленной презентации рассказали об особенностях формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова. Рассказали о важных показателях связной монологической речи у детей 6-7

лет с тяжелыми нарушениями речи, которые необходимы развивать. Были показаны примеры проведения занятий. Педагоги также приглашались на занятия с детьми.

Таким образом, проведенная работа по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова позволит повысить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

2.3 Оценка динамики уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Цель контрольного этапа сравнить результаты констатирующего и контрольного этапа.

Диагностическое задание 1 «Ситуационные картинки» Е.О. Смирнова.

Цель: определить умение формулировать связное и завершенное высказывание на уровне предложения.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты умения формулировать связное и завершенное высказывание на уровне предложения

Этапы	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	7 (70%)	3 (30%)	-
Контрольный	6 (60%)	4 (40%)	-

«Низкий уровень выявлен у 6 детей 60%. Вместо того чтобы сформулировать связный рассказ или высказывание, дети ограничились простым перечислением картинок без детального описания. На дополнительный вопрос «Что делают?» они не смогли ответить» .

Средний уровень выявлен у 4 детей (40%). Дети могут составлять предложения, если им задавать наводящие вопросы, например, «Что делают мальчик или девочка?», «Кто поливает цветы?». Однако в их ответах не хватает информативности, а также есть ошибки в лексико-грамматическом оформлении фраз. Дети неправильно используют словоформы, нарушается связь между словами в предложениях, и они часто делают длительные паузы, пытаясь подобрать нужное слово.

Ни у одного из детей не был обнаружен высокий уровень.

Диагностическое задание 2 «Три картинки» В.К. Воробьева.

Цель: выявить умение определять смысловые связи между объектами и выражать их в форме целостного речевого высказывания.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 8.

Таблица 8 – Количественные результаты умения определять смысловые связи между объектами и выражать их в форме целостного речевого высказывания

Этапы	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	6 (60%)	4 (40%)	-
Контрольный	4 (40%)	6 (60%)	-

«Низкий уровень выявлен у 4 детей (40%). Дети лишь перечислили картинки, не сумев сформулировать связную фразу, даже когда им помогали наводящими вопросами.

Средний уровень выявлен у 6 детей (60%). Дети со средним уровнем развития сумели сформулировать предложение, опираясь на две картинки»[8].

Ни у одного из детей не был обнаружен высокий уровень.

Диагностическое задание 3 «Расскажи сказку» Т.Б. Филичева.

Цель: выявить уровень пересказывать несложный литературный текст небольшого объема.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты уровня пересказывать несложный литературный текст небольшого объема

Этапы	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	6 (60%)	4 (40%)	-
Контрольный	4 (40%)	6 (60%)	-

Низкий уровень был выявлен у 4 детей (40%). «Дети могут пересказать текст только при помощи наводящих вопросов, например, «Откуда появился колобок в сказке?», «Куда старуха положила колобка после того, как его испекла?», «Кого колобок встретил первым, вторым, третьим?», «Как лиса обхитрила колобка?», «Чем закончилась сказка?». При этом последовательность и связность рассказа нарушаются, дети могут несколько раз повторить одно и то же действие.

Средний уровень был выявлен у 6 (60%). Дети составили пересказ, получив небольшую помощь в виде стимулирующих вопросов, и при этом полностью воспроизвели текст. Однако в их пересказах наблюдались нарушения структуры предложений и связности изложения. Также отмечались ошибки в использовании предлогов и дефекты в произношении звуков» [13].

Ни у одного из детей не был обнаружен высокий уровень.

Диагностическое задание 4 «Рассказ по сюжету» Т.Б. Филичева.

Цель: определить умение создавать последовательное повествование, объединяя отдельные эпизоды и фрагменты в единый сюжет.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты уровня умение создавать последовательное повествование, объединяя отдельные эпизоды и фрагменты в единый сюжет

Этапы	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	6 (60%)	4 (40%)	-
Контрольный	4 (40%)	6 (60%)	-

Низкий уровень был выявлен у 4 детей (40%). «Детям с низким уровнем понимания требовалось многократно повторять вопросы. Их ответы не отличались логической и смысловой последовательностью, а также связностью. Дети упоминали лишь отдельные действия» [8].

Средний уровень был выявлен у 6 (60%). Дети в основном использовали простые предложения, упускали некоторые события и порой повторяли отдельные эпизоды.

Диагностическое задание 5. «Опиши предмет» В.К. Воробьева.

Цель: определить умение формулировать описание в виде связного рассказа.

Результаты, выраженные в числовой форме, собраны и систематизированы в таблице 11.

Таблица 11 – Количественные результаты уровня умение формулировать описание в виде связного рассказа

Этапы	Низкий	Средний	Высокий
Констатирующий	6 (60%)	4 (40%)	-
Контрольный	4 (40%)	6 (60%)	-

Низкий уровень был выявлен у 4 детей (40%). Детям снова задавали наводящие вопросы, чтобы они описали признаки и свойства предмета. Однако в их описаниях не было логической последовательности.

Средний уровень был выявлен у 6 (60%). В «описании предмета дети отразили большую часть его основных свойств и качеств. Им требовалась незначительная помощь педагога. В рассказах были замечены нарушения лексико-грамматического характера» [12].

Результаты уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 5.

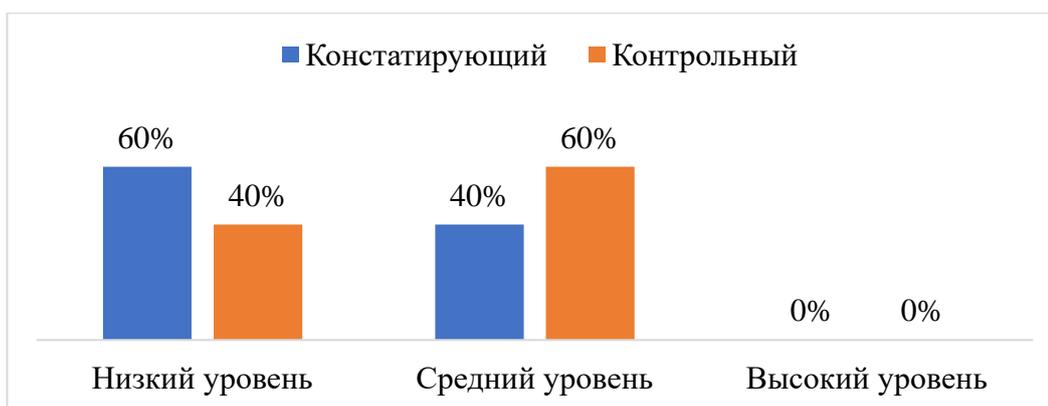


Рисунок 5 – Количественные результаты уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи на констатирующем этапе

Низкий уровень показали 4 детей (40%). Дети этой группы не способны адекватно реагировать на задание с первого раза и не могут выполнить его самостоятельно. При пересказе они пропускают отдельные моменты или целые фрагменты, а их описания не имеют логической последовательности. Для выполнения заданий детям необходима помощь педагога.

«Средний уровень показали 6 детей (60%). Дети этой группы могут составить связное высказывание только с помощью вспомогательных вопросов. В построении фраз у них есть небольшие недостатки. Пересказ, который они способны сделать с поддержкой, не полностью передает содержание текста, но отражает большую часть основных свойств и качеств описываемого предмета» [13].

Ни у одного из детей высокий уровень не был обнаружен. Индивидуальные результаты представлены в приложении В.

По итогам контрольного этапа выяснилось, что большинство детей способны сформулировать связное высказывание лишь при наличии вспомогательных вопросов. При построении фраз у них отмечаются небольшие недочеты. Пересказ, который они могут сделать с помощью, не всегда полностью отражает содержание текста, однако охватывает большую часть ключевых свойств и качеств описываемого объекта.

Заключение

В данном исследовании решалась актуальная проблема формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова.

Теоретическое исследование проблемы показало, что речевые нарушения связаны с отсутствием должных психологических основ для ее полноценного развития, особенно с недостаточным уровнем мыслительных операций.

Использование картин и иллюстраций в работе с дошкольниками выступает эффективным инструментом для развития связной монологической речи, обогащения словарного запаса и улучшения навыков повествования. Занятия с сюжетными картинками помогают детям с тяжелыми нарушениями речи научиться логически связывать события, развивать сюжетную линию и создавать связные тексты. Важную роль в этом процессе играет взаимодействие с педагогом, который направляет внимание детей, задает наводящие вопросы и служит примером построения предложений. Иллюстрации в детских книгах не только дополняют литературное произведение, но и способствуют эстетическому и нравственному воспитанию, развитию восприятия ритма, композиции и языка. Систематическая работа с книжными иллюстрациями помогает формировать связную монологическую речь у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

«На констатирующем этапе определены диагностические задания для определения уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. Проведена диагностика и получены следующие результаты. Дети формируют предложения с помощью наводящих вопросов. В их высказываниях наблюдаются недостатки в плане информативности и лексико-грамматического оформления. Они делают ошибки в употреблении словоформ, нарушается связь между словами в предложениях, также заметны длительные паузы при поиске нужного слова. При пересказе знакомой сказки дети опираются на наводящие вопросы» [10].

Последовательность и связность повествования нарушаются, одно и то же действие может повторяться несколько раз. У детей возникают трудности при описании игрушек и составлении развернутого рассказа по серии сюжетных картинок. Их описательные рассказы бедны, содержат повторы и часто сводятся к простому перечислению отдельных признаков игрушек.

На формирующем этапе было разработано содержание работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова.

Работа проводилась по следующим направлениям:

- определены приемы работы с книжкой-альбомом Н. Радлова в целях формирования «связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи»;
- включена работа с книжкой-альбомом Н. Радлова в деятельность педагога и детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня связной монологической речи;
- проведена работа с педагогами по применению книжки-альбома Н. Радлова в формировании связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи» [7].

Таким образом, проведенная работа по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством книжки-альбома Н. Радлова позволит повысить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. По итогам контрольного этапа большинство детей способны сформулировать связное высказывание лишь при наличии вспомогательных вопросов, их пересказ не всегда полностью отражает содержание текста, однако охватывает большую часть ключевых свойств и качеств описываемого объекта.

Проведенное исследование доказало свою эффективность, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

Список используемой литературы

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М. : Академия, 2000. 207 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М. : Издательство Юрайт, 2025. 160 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Спб. : Питер, 2019. 432 с.
4. Гура А. А. Развитие речи ребенка. М. : Просвещение, 2003. 156 с.
5. Ирисбаев Е. У. Развитие речи детей дошкольного возраста. Ташкент : Укитувчи, 1993. 125 с.
6. Казьмин Я. Е. Основы логопедии. М. : Просвещение, 1978. 163 с.
7. Коротков Э. П. Развитие связной речи дошкольников. М. : Мозаика-Синтез, 2009. 398 с.
8. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М. : Просвещение, 1951. 122 с.
9. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей. СГ, : Детство-Пресс, 2004. 162 с.
10. Неустроева Е. С., Пономарева Л. И. Развитие связной монологической речи детей дошкольного возраста на основе индивидуального подхода // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. №1 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-monologicheskoy-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta-na-osnove-individualnogo-podhoda> (дата обращения: 14.04.2025).
11. Назин Р. Н. Сущность понятия монологической речи // Образовательный альманах. 2021. № 10 (48). С. 50-51
12. Пономарева Е. В. Книги-альбомы М. М. Зощенко и Н. Э. Радлова как явление массового искусства 1920-х годов // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/knigi-albomy-m-m-zoschenko-i-n-e-radlova-kak-yavlenie-massovogo-iskusstva-1920-h-godov> (дата обращения: 14.04.2025).

13. Серова Е. Ю., Сидорова Н. И. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС // Специальное образование. 2017. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-svyaznoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-realizatsii-fgos> (дата обращения: 14.04.2025).

14. Тихеева Е. И. Развитие речи детей. М. : Просвещение, 1967. 168 с.

15. Текучева А. В. Методика развития речи. М. : Просвещение, 1980. 125 с.

16. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М. : Просвещение, 1989. 206 с.

17. Филичева Т. Б., Глухов В. П. Дети с общим недоразвитием речи. М. : Айрис-Пресс, 2001. 196 с.

18. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по развитию речи. Москва : Владос, 2002. 198 с.

19. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М. ; Ленинград : АПН РСФСР, 1948-1952. 256 с.

20. Ушакова Т. Н. Речь ребенка: проблемы и решения. М. : Изд-во РАН. 2008. 352 с.

Приложение А
Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Характеристика выборки исследования

Ф.И. ребенка	Возраст
Маша Р.	6 лет 7 месяцев
Оля В.	6 лет 4 месяцев
Олег А.	6 лет 3 месяцев
Дима Р.	6 лет 9 месяцев
Тимур В.	6 лет 3 месяца
Денис В.	6 лет 2 месяца
Таня В.	6 лет 4 месяца
Зоя В.	6 лет 5 месяцев
Полина Е.	6 лет 6 месяцев
Макар Ю.	6 лет 6 месяцев

Приложение Б

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Таблица Б.1 – Сводная таблица результатов констатирующего этапа эксперимента

Имя	1	2	3	4	5	Уровень
Маша Р.	1	1	1	1	1	Низкий
Оля В.	1	1	1	1	1	Низкий
Олег А.	1	1	1	1	1	Низкий
Дима Р.	1	1	1	1	1	Низкий
Тимур В.	1	1	1	1	1	Низкий
Денис В.	1	1	1	1	1	Низкий
Таня В.	1	1	1	1	1	Низкий
Зоя В.	2	2	2	2	2	Средний
Полина Е.	2	2	2	2	2	Средний
Макар Ю.	2	2	2	2	2	Средний

Приложение В

Результаты контрольного этапа эксперимента

Таблица В.1 – Сводная таблица результатов контрольного этапа эксперимента

Имя	1	2	3	4	5	Уровень
Маша Р.	2	2	2	2	2	Средний
Оля В.	1	2	2	2	2	Средний
Олег А.	1	1	1	1	1	Низкий
Дима Р.	1	2	2	2	2	Средний
Тимур В.	1	1	1	1	1	Низкий
Денис В.	1	1	1	1	1	Низкий
Таня В.	1	1	1	1	1	Низкий
Зоя В.	2	2	2	2	2	Средний
Полина Е.	2	2	2	2	2	Средний
Макар Ю.	2	2	2	2	2	Средний