МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ [НАЗВАНИЕ СУБЪЕКТА РФ]
[Название колледжа]

Отделение дошкольного образования
Предметно-цикловая комиссия педагогики и психологии

КУРСОВАЯ РАБОТА

по дисциплине «Дошкольная педагогика»

на тему: «Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста»

Специальность 44.02.01 Дошкольное образование

Выполнил(а): студент(ка) гр. ____
_____ / И. О. Фамилия

Руководитель: _____
_____ / И. О. Фамилия

[Город] 2026

Пример работы, выполненной в Универ AI · univerai.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....3
1. Теоретические основы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста.....6
1.1 Понятие связной речи и её виды в психолого-педагогической литературе.....6
1.2 Особенности связной речи детей шестого–седьмого года жизни.....9
1.3 Методы и приёмы обучения связной речи в детском саду.....12
2. Опытно-практическая работа по формированию связной речи у детей старшей группы.....17
2.1 Организация и методика диагностики связной речи.....17
2.2 Результаты констатирующего этапа.....20
2.3 Комплекс занятий по развитию связной речи и итоги контрольного этапа.....23
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....29
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....30
Приложение А. Критерии оценки заданий и образец протокола обследования 33
Приложение Б. Конспект занятия «Как мальчик щенка искал» (рассказ по серии картинок).....34

ВВЕДЕНИЕ

Ребёнок, который в шесть лет может толково рассказать, что случилось на прогулке, пересказать сказку близко к тексту или придумать к картинке продолжение, приходит в первый класс с заметным преимуществом. Учитель с первых недель требует от него отвечать полным ответом, объяснять ход решения задачи, пересказывать прочитанное. Всё это опирается на умение строить связное высказывание, а не отдельные фразы. Воспитатели старших групп хорошо знают и обратную картину: ребёнок много знает и охотно говорит, но его рассказ рассыпается на обрывки, начинается с середины, держится на бесконечных «а потом» и требует постоянных наводящих вопросов.

Формирование связной речи закреплено и в нормативных документах. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования относит к речевому развитию «развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи», а среди целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства называет умение ребёнка использовать речь «для выражения своих мыслей, чувств и желаний» [1]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утверждённая в 2022 году, выделяет связную речь как отдельное направление работы в каждой возрастной группе и ожидает, что к шести годам ребёнок самостоятельно пересказывает рассказы и сказки [2]. Требование, однако, сформулировано, а способы его выполнения каждый детский сад подбирает сам, и здесь у педагога много вопросов: какими заданиями проверить уровень связной речи, какие виды рассказывания давать в первую очередь, как помочь ребёнку, который теряется перед картиной.

Противоречие, из которого вырастает тема работы, можно сформулировать так. Методика развития речи накопила богатый набор приёмов обучения рассказыванию, от образца воспитателя до наглядных моделей и мнемотаблиц [6; 7; 18]. При этом в практике старшей группы эти приёмы часто используются разрозненно, от занятия к занятию, без опоры на

диагностику и без продуманной последовательности видов рассказывания. Отсюда проблема исследования: какое содержание и какая последовательность занятий помогают детям шестого года жизни перейти от фрагментарного высказывания к связному рассказу.

Цель курсовой работы — теоретически обосновать и опробовать на примере старшей группы комплекс занятий, направленный на формирование связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования — процесс речевого развития детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Предмет исследования — содержание и приёмы работы по формированию связной монологической речи детей пяти–шести лет.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1) раскрыть понятие связной речи, её виды и признаки по психолого-педагогической и методической литературе;

2) охарактеризовать особенности связной речи детей шестого–седьмого года жизни;

3) систематизировать методы и приёмы обучения рассказыванию, применяемые в детском саду;

4) подобрать диагностические задания и описать уровень связной речи детей старшей группы на констатирующем этапе;

5) составить и описать комплекс занятий по развитию связной речи и сравнить результаты до и после его проведения.

Гипотеза исследования: уровень связной монологической речи детей старшей группы повысится, если занятия по рассказыванию выстроены в последовательности от пересказа к самостоятельному и творческому рассказу, на каждом шаге ребёнок получает наглядную опору (серию картинок, схему, мнемотаблицу), а работа над связностью высказывания продолжается вне занятий — в игре, на прогулке, в беседах с родителями.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы и нормативных документов; педагогическое

наблюдение; диагностические задания на пересказ и рассказывание; количественная и качественная обработка результатов. Практическая часть оформлена как пример опытно-практической работы. Группа детей, их баллы и проценты в главе 2 — условные данные, составленные для иллюстрации методики; реальная работа строится на собственных наблюдениях студента в группе детского сада.

Теоретическую основу работы составили положения Л. С. Выготского о единстве мышления и речи [8], разграничение ситуативной и контекстной речи, введённое С. Л. Рубинштейном [4; 16], психолингвистическая модель порождения высказывания А. А. Леонтьева [4], а также методические системы А. М. Бородич, М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, О. С. Ушаковой и её учеников [4; 7; 18].

Практическая значимость работы состоит в том, что диагностические задания, критерии оценки и комплекс занятий из второй главы и приложений воспитатель старшей группы может использовать без переделки или взять за основу собственного планирования.

Курсовая работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и двух приложений. В первой главе рассмотрены теоретические вопросы, во второй описаны диагностика, комплекс занятий и сравнение результатов.

1. Теоретические основы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста

1.1 Понятие связной речи и её виды в психолого-педагогической литературе

Термин «связная речь» употребляется в методике в двух значениях. В первом это сам процесс, речевая деятельность, когда говорящий разворачивает мысль в ряд высказываний. Во втором это результат такой деятельности, то есть текст: рассказ, описание, объяснение, ответ на вопрос развёрнутой фразой [4]. М. М. Алексеева и В. И. Яшина понимают под связной речью смысловое развёрнутое высказывание из ряда логически сочетающихся предложений, которое обеспечивает общение и взаимопонимание [4]. Определение кажется простым, но в нём заложены три признака, которые потом становятся критериями оценки детских рассказов: смысловое единство, развёрнутость и логическая связь между предложениями.

Психологической основой понятия служат идеи Л. С. Выготского. В книге «Мышление и речь» он показал, что слово и мысль не совпадают, а мысль, проходя через речь, перестраивается и уточняется: «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове» [8]. Для дошкольной методики из этого следует практический вывод. Нельзя ждать связного рассказа от ребёнка, который ещё не понял, о чём рассказывает. Работа над связной речью всегда начинается с работы над содержанием: рассмотреть картину, разобраться в последовательности событий, вспомнить, что было сначала.

С. Л. Рубинштейн ввёл различие, без которого трудно говорить о детской речи. Он разделил ситуативную и контекстную речь [4; 16]. Ситуативная речь понятна только собеседнику, который находится рядом и видит то же, что и говорящий. В ней много местоимений и указательных слов: «он туда побежал, а она его вот так». Контекстная речь понятна из самого текста, без опоры на обстановку. Ребёнок младшего возраста говорит

в основном ситуативно, и это нормально. Задача старшего дошкольного возраста — научить его строить высказывание так, чтобы его понял человек, не видевший событий. Хорошая проверка — попросить ребёнка рассказать маме по телефону, что было в детском саду.

Психолингвистика добавила к этой картине описание того, как высказывание рождается. По А. А. Леонтьеву, порождение речи проходит через мотив, замысел, внутреннее программирование и только затем через грамматическое и звуковое оформление [4]. На стадии программирования говорящий намечает смысловые звенья будущего текста и их порядок. Именно это звено у дошкольников оказывается самым слабым: ребёнок знает слова и умеет строить предложения, но не держит в голове план целого рассказа. Отсюда методическая идея наглядного плана — серии картинок, схемы, мнемотаблицы, которые выносят программу высказывания вовне.

Диалог и монолог

Связная речь бывает диалогической и монологической. Диалог — исторически первая форма общения и первая форма речи ребёнка. Реплики в нём короткие, многое опускается, потому что собеседники понимают ситуацию; много неполных предложений, междометий, жестов. Монолог устроен иначе: он рассчитан на слушателя, который молчит и не может переспросить, поэтому требует полноты, порядка, языковых средств связи [4; 7]. А. М. Бородич подчёркивала, что монологическая речь не возникает сама по себе из диалога, хотя и вырастает на его основе; её нужно специально формировать [7].

Различия двух форм удобно свести в таблицу. Она пригодится и во второй главе, когда речь пойдёт о том, почему детям легче отвечать на вопросы, чем рассказывать.

Таблица 1 – Признаки диалогической и монологической речи

Признак	Диалогическая речь	Монологическая речь
Участники	Двое и более, роли говорящего и слушающего меняются	Один говорящий, слушатели не вмешиваются
Длина высказывания	Короткие реплики	Развёрнутый текст из многих предложений
Опора на ситуацию	Сильная: многое понятно без слов	Слабая: всё должно быть понятно из текста
Планирование	Почти не нужно, реплика — ответ на реплику	Нужен замысел и порядок частей
Типичные языковые средства	Неполные предложения, междометия, местоимения	Полные предложения, союзы, слова-связки, повторы и синонимы
Чему учат в детском саду	Слушать, отвечать, задавать вопросы, договариваться	Пересказывать, описывать, повествовать, рассуждать

Источник: составлено автором по [4; 7].

Типы монологических высказываний

По смыслу монологические тексты делят на описание, повествование и рассуждение [4; 18]. В описании перечисляются признаки предмета, который как бы стоит перед глазами: какой у зайчика мех, какие уши, что у него в лапах. Время в описании неподвижно. Повествование, наоборот, разворачивается во времени: сначала, потом, вдруг, наконец. Это рассказ о событиях, и для детей он самый естественный. Рассуждение строится на причинно-следственных связях: почему листья желтеют, зачем птицы улетают. Оно требует союзов «потому что», «поэтому», «если… то», и в дошкольном возрасте появляется позже всех.

Детские рассказы редко бывают «чистыми». Рассказ по картине почти всегда смешивает описание и повествование, а рассказ из опыта может включать объяснение. Педагогу полезно различать эти типы, потому что для каждого нужны свои схемы и свои слова-помощники. О. С. Ушакова и Е. М. Струнина, например, учат детей описанию по схеме «название — внешние признаки — части — что умеет или для чего нужен — отношение к предмету», а повествованию — через трёхчастную композицию «начало — середина — конец» [18].

Признаки связности

Чем связный текст отличается от набора предложений? Методисты называют обычно несколько признаков [4; 13; 18]. Первый — тематическое единство: все предложения о том, о чём заявлено. Второй — последовательность, то есть порядок, совпадающий с порядком событий или с логикой описания. Третий — структурная завершённость: у рассказа есть начало и конец. Четвёртый — языковые средства связи между предложениями: местоимения, лексические повторы, синонимы, союзы и наречия времени. Пятый — самостоятельность, способность построить текст без наводящих вопросов. Эти признаки и легли в основу критериев, по которым во второй главе оцениваются детские рассказы.

В итоге связная речь — не отдельное умение, а результат согласованной работы мышления, памяти, словаря и грамматики. Ребёнок может хорошо выговаривать звуки и знать много слов, но его рассказ всё равно будет бессвязным, если он не научился планировать текст. Поэтому развитие связной речи в методике считается центральной, итоговой задачей речевого развития дошкольника [4; 7].

1.2 Особенности связной речи детей шестого–седьмого года жизни

Старший дошкольный возраст в отечественной традиции охватывает период от пяти до семи лет, то есть старшую и подготовительную к школе группы. К пяти годам ребёнок в норме владеет основами грамматики родного языка. А. Н. Гвоздев, проследивший развитие речи собственного сына день за днём, показал, что основная грамматическая система усваивается ребёнком к трём–четырём годам, а к школьному возрасту он практически овладевает морфологией родного языка, хотя отдельные трудные формы ещё долго путает [9]. Словарь старшего дошкольника насчитывает несколько тысяч слов. Казалось бы, всё готово для связного рассказа, но на деле именно в этом возрасте особенно видна разница между детьми.

Первая особенность — переход от ситуативной речи к контекстной, о котором писал С. Л. Рубинштейн [4]; на материале дошкольного детства его подробно разобрал Д. Б. Эльконин [21]. У детей пяти лет оба типа речи живут рядом. Рассказывая о только что увиденном, ребёнок снова скатывается в «вот этот туда пошёл». Когда же взрослый ставит задачу рассказать тому, кто ничего не видел, высказывание становится полнее и точнее. Этот факт важен для методики: ситуация общения сама по себе влияет на качество рассказа, и воспитатель может её создавать (рассказ для малышей, для куклы, для родителей).

Вторая особенность связана с планированием. Шестилетний ребёнок уже способен удерживать замысел небольшого рассказа, но план у него неустойчив. Характерные ошибки знакомы каждому, кто записывал детские рассказы: пропуск важного звена («мальчик пошёл в лес… и потом они пришли домой»), перестановка событий, «застревание» на яркой детали, когда половина рассказа уходит на описание собачки, а основной сюжет теряется [10; 13]. Нередко ребёнок не может закончить рассказ и обрывает его фразой «всё».

Третья особенность касается средств связи. Самое частое средство у детей — союз «и» и наречие «потом», которые повторяются в каждом предложении. Местоимения используются, но не всегда понятно, к кому они относятся: «Мальчик встретил собаку, и он его погладил» — кто кого? К концу старшего дошкольного возраста появляются союзы «когда», «потому что», «чтобы», вводные слова, начинают употребляться синонимические замены [4; 18]. Расширение набора связок — одна из конкретных целей занятий.

Четвёртая особенность — разная доступность видов рассказывания. Пересказ знакомого текста даётся легче всего, потому что программу высказывания задал автор, и ребёнку остаётся её воспроизвести. Описание игрушки тоже относительно просто, если перед глазами сам предмет. Труднее рассказ по серии картинок, где нужно увидеть связь между кадрами.

Ещё труднее рассказ из личного опыта: события надо извлечь из памяти и упорядочить без всякой опоры. Самым сложным традиционно считается творческое рассказывание, в котором ребёнок сам придумывает сюжет [7; 19].

Таблица 2 – Типичные трудности связной речи старших дошкольников по видам высказываний

Вид высказывания	**Чем облегчён**	**Типичные трудности**
Пересказ	Готовые содержание и порядок событий	Пропуск звеньев, замена авторских слов бытовыми, пересказ «своими словами» с потерей смысла
Описание предмета	Предмет перед глазами	Беспорядочное перечисление признаков, бедность прилагательных, отсутствие вывода
Рассказ по серии картинок	Наглядный план из 3–5 кадров	Описание каждой картинки отдельно, нет связи между кадрами
Рассказ по сюжетной картине	Изображена ситуация	Перечисление предметов вместо сюжета, трудно придумать, что было до и после
Рассказ из личного опыта	Знакомое содержание	Нет опоры, хаотичный порядок, много ситуативных слов
Творческий рассказ	Свобода выбора	Повтор известных сюжетов, обрыв на середине, отсутствие концовки

Источник: составлено автором по [7; 10; 13; 19].

Пятая особенность связана с мотивацией. Старший дошкольник рассказывает охотно, если понимает, зачем и кому. Рассказ «на оценку» на занятии часто получается хуже, чем тот же рассказ в игре, где ребёнок — экскурсовод или ведущий радиопередачи. Поэтому методисты давно советуют давать заданию игровой или коммуникативный повод [18; 22].

Нужно сказать и о различиях между детьми. Даже в одной группе разброс огромен: один ребёнок в пять с половиной лет легко пересказывает сказку на страницу, другой с трудом составляет три предложения по картинке. Иногда за этим стоит недостаточная речевая практика в семье, иногда — общее недоразвитие речи, которое требует помощи логопеда [14].

В. П. Глухов, изучавший связную речь детей с общим недоразвитием речи, показал, что они особенно затрудняются в программировании высказывания и в рассказывании без наглядной опоры, и предложил для них поэтапную систему обучения от составления фраз по картинке к самостоятельному рассказу [10]. Многие его приёмы полезны и для детей с нормальным речевым развитием, отстающих в связной речи. У детей с общим недоразвитием речи к этому, по данным Н. Щербаковой, добавляются лексические, грамматические и синтаксические ошибки [20].

Наконец, к концу дошкольного возраста связная речь должна стать инструментом учения. Федеральная образовательная программа отмечает в характеристике детей шести–семи лет способность составлять рассказ по сюжетным и последовательным картинкам и формирование предпосылок к обучению чтению [2]. Это значит, что работа в старшей группе закладывает базу, на которой в подготовительной группе строится уже более сложное рассказывание, а в школе — пересказ учебного текста.

Из сказанного следуют выводы для практической части. Во-первых, оценивать связную речь нужно по нескольким видам высказываний, а не по одному пересказу. Во-вторых, критерии должны отражать не только содержание, но и самостоятельность и средства связи. В-третьих, обучение разумно строить от более лёгких видов рассказывания к более трудным и на каждом шаге давать ребёнку внешнюю опору для плана.

1.3 Методы и приёмы обучения связной речи в детском саду

В методике развития речи различают методы и приёмы. Метод — общий способ работы, например рассказывание по картине или пересказ. Приём — конкретное действие внутри метода: образец рассказа, вопрос, план, оценка, совместный рассказ взрослого и ребёнка [4; 7]. Одно и то же занятие обычно соединяет несколько приёмов, и от их сочетания во многом зависит, получится ли у ребёнка самостоятельный рассказ.

А. М. Бородич классифицировала методы по тому, какая наглядность используется [7]. Наглядные методы — наблюдение, рассматривание картин и предметов, показ диафильмов и мультфильмов. Словесные — чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, беседа, рассказывание без наглядного материала. Практические — дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, хороводные игры. Деление условное, потому что рассказ по картине одновременно опирается на наглядность и на слово, но удобное для планирования.

Виды рассказывания

Основная форма обучения монологической речи в детском саду — рассказывание. Традиционно выделяют пересказ литературных произведений, рассказывание по игрушкам и предметам, по картинам (сюжетной картине и серии картин), из личного опыта и творческое рассказывание [7; 15; 17; 19]. В методических пособиях эти виды распределяются по году обучения, а внутри каждого вида постепенно уменьшается доля помощи взрослого [7; 19].

Пересказ — самый мягкий вход в монолог. Для старшей группы подбирают короткие рассказы и сказки с ясным сюжетом, небольшим числом героев и выразительным языком: рассказы Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского, народные сказки. Перед пересказом текст читают два раза, между чтениями проводят беседу по содержанию, а после второго чтения иногда дают план в виде вопросов. Полезен приём частичного пересказа, когда ребёнок продолжает рассказ, начатый другим [4; 7].

Рассказывание по картине И. Н. Лебедева рассматривает как ведущий вид обучения в старших группах и предлагает идти от описания отдельных персонажей к рассказу о событии, а затем к придумыванию предшествующих и последующих событий, которых на картине нет [13]. Серия сюжетных картинок (обычно 3–5) хороша тем, что сама задаёт план повествования. Ребёнок видит, что было сначала, что потом и чем всё кончилось, и ему остаётся связать кадры словами. Трудность в том, что дети часто

рассказывают о каждой картинке как об отдельной, поэтому воспитатель учит переходам: «Когда… тогда…», «Тем временем…», «Вдруг…».

Рассказывание из личного опыта начинают с коллективных впечатлений — экскурсии, праздника, прогулки, — когда все дети видели одно и то же и воспитатель может помочь вопросами. Позже переходят к индивидуальному опыту: «Как я помогал дома», «Мой любимый выходной». Творческое рассказывание включает придумывание продолжения и окончания рассказа, рассказы по аналогии с прочитанным, рассказы по опорным словам, сочинение сказок [5; 18; 19].



Рисунок 1 – Последовательность видов рассказывания в старшей группе

Источник: составлено автором по [7; 18; 19].

Приёмы обучения

Главный приём на начальном этапе — образец рассказа воспитателя. Он показывает ребёнку, каким должен быть результат: длина, порядок, слова-связки. Образец не должен быть слишком длинным и слишком «книжным», иначе дети просто повторяют его. По мере роста самостоятельности образец заменяют частичным образцом (начало рассказа),

анализом образца («С чего я начала? Что сказала потом?») и, наконец, рассказом без образца [7; 22].

Вопросы остаются самым массовым приёмом, но к ним надо относиться осторожно. Цепочка частных вопросов («Кто это? Что он делает? А куда он идёт?») приучает ребёнка отвечать фразами и не строить текст. Для обучения монологу полезнее обобщающие вопросы и вопросы-подсказки к плану: «О чём ты расскажешь сначала?», «Чем закончилась эта история?» [4].

Совместное рассказывание, когда взрослый начинает фразу, а ребёнок заканчивает, особенно удобно для детей с низким уровнем связной речи. Коллективный рассказ, в котором каждый ребёнок говорит одну часть, учит слушать других и следить за общей линией. Оценка рассказа воспитателем и детьми должна быть конкретной: не «молодец», а «ты рассказал, почему мальчик заплакал, и придумал хорошее окончание» [22].

Хорошо разработанные образцы таких занятий для всех возрастных групп собраны в пособии под редакцией Ф. А. Сохина, где для каждого вида рассказывания даны цель, материал и ход занятия с примерными рассказами детей [15]. Логика занятия от образца к самостоятельному рассказу в нём показана очень наглядно.

Наглядное моделирование и мнемотехника

Отдельная группа приёмов связана с наглядным моделированием. Идея опирается на то, о чём писал А. А. Леонтьев: если у ребёнка слабое звено — внутренний план высказывания, этот план можно сделать внешним [4]. В исследованиях школы О. С. Ушаковой детям давали схемы из условных значков, обозначающих части рассказа, и показали, что с такой опорой дети строят более полные и последовательные тексты [18]. В. П. Глухов использовал графические планы и последовательные картинки в работе с детьми с недоразвитием речи [10].

Т. В. Большева предложила работу с мнемотаблицами — таблицами из 4–9 клеток, в каждой из которых простым рисунком обозначен фрагмент сказки или рассказа [6]. Сначала дети вместе со взрослым «читают» готовую

таблицу, потом дорисовывают её, а затем составляют свою. Плюс приёма в том, что ребёнок сам видит порядок событий и количество частей, а рисунки-символы помогают вспомнить слова. Минус — опасность механического «перечисления клеточек», поэтому таблица должна постепенно убираться.

Таблица 3 – Приёмы обучения рассказыванию и их назначение

Приём	**Что даёт ребёнку**	**Когда применять**
Образец рассказа воспитателя	Представление о длине, порядке и языке рассказа	При знакомстве с новым видом рассказывания
Анализ образца	Осознание структуры: начало, середина, конец	После образца, на втором–третьем занятии
План-вопросы	Порядок частей высказывания	Пересказ, рассказ по картине
Совместный рассказ	Готовое начало фразы, поддержка	Дети с низким уровнем связной речи
Коллективный рассказ	Умение продолжать мысль другого	Серии картинок, творческие рассказы
Схема или мнемотаблица	Внешний план высказывания	Описание, пересказ, сказки
Игровая мотивация	Понятный адресат и повод для рассказа	На всех этапах

Источник: составлено автором по [4; 6; 7; 18].

Наконец, работа над связной речью не ограничивается занятием. Федеральная образовательная программа предполагает, что речевое развитие идёт в разных видах деятельности: в игре, в общении на прогулке, в чтении художественной литературы, в режимных моментах [2]. Сюжетно-ролевая игра в «экскурсию», «радио», «магазин» даёт естественные поводы для описаний и объяснений. Утренний «круг», где дети рассказывают о выходных, — готовая площадка для рассказа из опыта. Родители, получив от воспитателя простые рекомендации, могут продолжать ту же работу дома: обсуждать прочитанную книжку, просить пересказать мультфильм, вместе вспоминать прошедший день.

Анализ литературы позволил отобрать для практической части три принципа. Первый — последовательность видов рассказывания от пересказа к творческому рассказу. Второй — наглядная опора для плана на каждом этапе с постепенным её сокращением. Третий — перенос умений из занятия в игру и общение. Эти принципы проверяются во второй главе.

2. Опытно-практическая работа по формированию связной речи у детей старшей группы

2.1 Организация и методика диагностики связной речи

Опытно-практическая работа описана на примере старшей группы общеразвивающей направленности детского сада [название дошкольной образовательной организации]. Все сведения о детях, баллы и проценты в этой главе — условные данные для примера: они показывают, как организовать и обработать диагностику, но не являются результатом реального обследования. В настоящей курсовой работе на их место ставятся данные, собранные студентом во время практики, с согласия родителей и без указания фамилий детей.

Условная группа состоит из 20 детей в возрасте от 5 лет 2 месяцев до 6 лет 1 месяца: 11 девочек и 9 мальчиков. По данным медицинских карт и логопедического обследования у всех детей условной группы речевое развитие соответствует возрастной норме, детей с общим недоразвитием речи в выборке нет. Это условие важно: если в группе есть дети с речевыми нарушениями, их результаты анализируют отдельно и согласуют работу с логопедом [10].

Работа шла в три этапа. Констатирующий этап (две недели) — диагностика исходного уровня связной речи. Формирующий этап (восемь недель) — проведение комплекса занятий и сопутствующей работы в режиме дня. Контрольный этап (одна неделя) — повторная диагностика на параллельном материале и сравнение результатов.



Рисунок 2 – Этапы опытно-практической работы

Источник: составлено автором.

Диагностические задания

Задания подобраны по типу методики О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной, в которой связная речь проверяется на нескольких видах высказываний [18], и дополнены заданием на рассказ по серии картинок, широко применяемым в логопедической диагностике [10]. Каждое задание выполнялось индивидуально, в спокойной обстановке, рассказы записывались на диктофон с согласия родителей и затем расшифровывались.

1) Пересказ. Ребёнку дважды читают рассказ Л. Н. Толстого «Косточка» и просят пересказать его. Между чтениями — короткая беседа по содержанию.

2) Рассказ по серии из четырёх сюжетных картинок («Мальчик и щенок»: щенок убегает, мальчик ищет, находит у пруда, несёт домой). Картинки выкладываются в правильном порядке.

3) Описательный рассказ об игрушке (мягкая игрушка-зайчик). Инструкция: «Расскажи про зайчика так, чтобы тот, кто его не видел, сразу узнал».

4) Рассказ из личного опыта на тему «Как я провёл выходной день».

5) Творческий рассказ: ребёнку читают начало истории («Однажды ёжик нашёл в лесу большую коробку…») и просят придумать продолжение и окончание.

Критерии и уровни

Каждый рассказ оценивался по трёхбалльной шкале. Шкала построена на признаках связности, о которых шла речь в параграфе 1.1: полнота и последовательность содержания, наличие начала и конца, средства связи между предложениями, самостоятельность [4; 18]. Подробные критерии для каждого задания приведены в приложении А.

Таблица 4 – Общие критерии оценки связного высказывания

Балл	Содержание и последовательность	Средства связи	Самостоятельность
3	Передано всё главное, порядок не нарушен, есть начало и конец	Разнообразные: союзы, местоимения, наречия времени, синонимы	Рассказ без помощи или с одним стимулирующим вопросом
2	Пропущено одно звено или нарушен порядок в одном месте, концовка слабая	Преобладают «и», «потом», «а», встречаются неясные местоимения	Нужны 2–3 наводящих вопроса
1	Отдельные фрагменты, перечисление вместо рассказа	Предложения почти не связаны	Отвечает только на вопросы взрослого

Источник: составлено автором по [4; 18].

За пять заданий ребёнок мог получить от 5 до 15 баллов. Уровень связной речи определялся по сумме: высокий — 13–15 баллов, средний — 9–12 баллов, низкий — 5–8 баллов. Границы выбраны так, чтобы высокий уровень означал не менее трёх заданий, выполненных на «3», а низкий — преобладание оценки «1». Такая шкала проста и подходит для практики, но надо помнить, что это порядковая оценка: средний балл по группе показывает тенденцию, а не точное «количество речи».

Кроме баллов, в протоколе фиксировались качественные показатели: число предложений в рассказе, количество слов-связок, количество наводящих вопросов, типичные ошибки. Пример строки протокола дан в приложении А. Именно эти записи оказались самыми полезными при планировании занятий, потому что две одинаковые «двойки» могут скрывать разные проблемы: у одного ребёнка рассказ короткий, у другого длинный, но беспорядочный.

2.2 Результаты констатирующего этапа

Индивидуальные результаты констатирующего этапа приведены в таблице 5. Ещё раз подчеркнём, что это условные данные для примера.

Таблица 5 – Результаты констатирующего этапа по заданиям, баллы (условные данные для примера)

Код	Пересказ	Серия	Описание	Опыт	Творч.	Сумма	Уровень
Р1	2	2	3	2	2	11	средний
Р2	3	2	3	3	2	13	высокий
Р3	2	1	2	2	1	8	низкий
Р4	1	1	2	1	1	6	низкий
Р5	3	3	3	3	2	14	высокий
Р6	2	2	2	2	1	9	средний
Р7	2	1	2	1	1	7	низкий
Р8	3	2	3	2	2	12	средний
Р9	1	1	1	2	1	6	низкий
Р10	2	2	3	2	2	11	средний
Р11	2	1	2	2	1	8	низкий
Р12	3	3	3	3	3	15	высокий
Р13	2	2	2	1	1	8	низкий
Р14	1	1	2	1	1	6	низкий
Р15	2	2	2	2	2	10	средний
Р16	2	1	2	2	1	8	низкий
Р17	3	2	3	2	2	12	средний
Р18	1	1	1	1	1	5	низкий
Р19	2	2	3	2	1	10	средний
Р20	2	2	2	2	1	9	средний
Среднее	2,05	1,70	2,30	1,90	1,45	9,40	–

Примечание: условные данные для примера; Р1–Р20 — условные коды детей. Задания: пересказ, рассказ по серии картинок, описание игрушки, рассказ из опыта, творческий рассказ.

Распределение по уровням получилось следующим: высокий уровень у 3 детей (15 %), средний у 8 детей (40 %), низкий у 9 детей (45 %). Средняя сумма по группе — 9,4 балла из 15, то есть на нижней границе среднего уровня. Почти половина группы не справляется с большей частью заданий без помощи взрослого.

Средние баллы по видам высказываний выстраиваются в ожидаемом порядке (рисунок 3). Легче всего детям далось описание игрушки (2,30): предмет был перед глазами, и большинство детей перечисляли цвет, размер, части тела зайчика. На втором месте пересказ (2,05). Заметно ниже рассказ из личного опыта (1,90) и рассказ по серии картинок (1,70). Хуже всего выполнено творческое задание (1,45): из 20 детей только один придумал развёрнутое продолжение с концовкой.

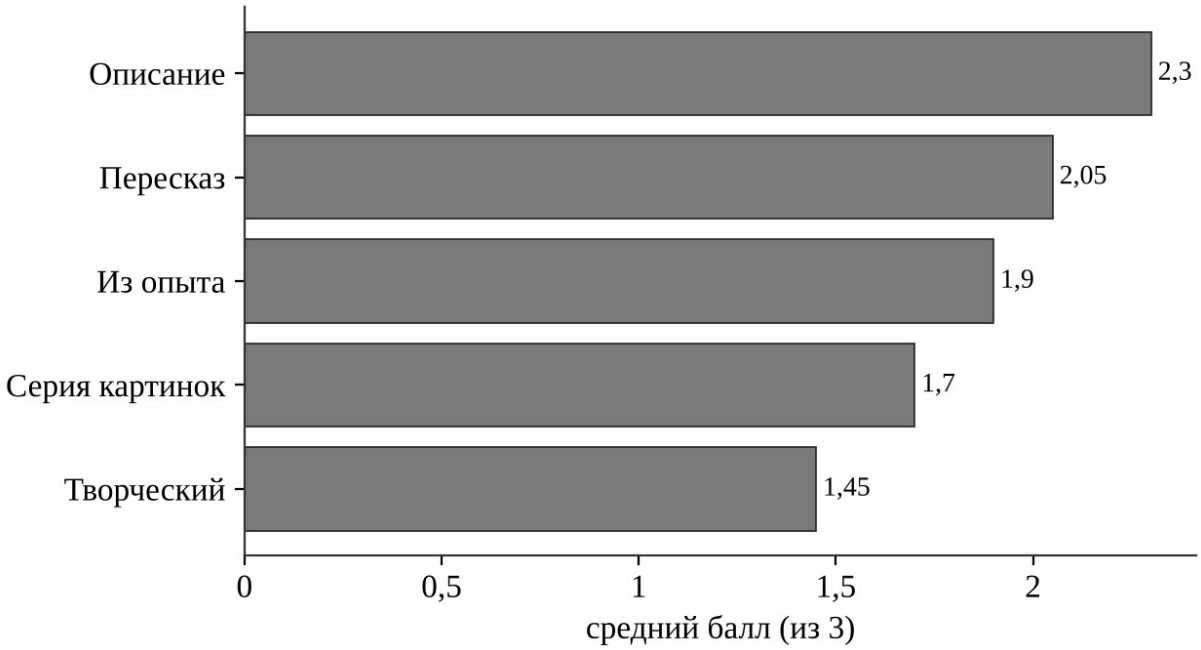


Рисунок 3 – Средний балл по видам связных высказываний на констатирующем этапе (условные данные)

Источник: таблица 5, условные данные для примера.

Качественный анализ записей позволил понять, что стоит за баллами. В пересказе «Косточки» большинство детей правильно передали начало (мать купила слив) и конец (Ваня признался, что выбросил косточку за окошко, все засмеялись, а он заплакал), но пропускали середину: мальчик тайком съедает

сливу, а отец за обедом предупреждает, что проглоченная косточка опасна. Для рассказа это ключевое звено, без него непонятно, почему все засмеялись. Типичная ошибка — замена авторских выражений бытовыми: «он слопал сливу», «мама посчитала, а одной нету».

В рассказе по серии картинок у 12 детей из 20 повторилась одна и та же картина: ребёнок описывал каждую картинку отдельно, начиная со слов «Тут мальчик… А тут щенок…». Связи между кадрами, то есть ответа на вопрос, почему мальчик оказался у пруда, в таких рассказах не было. Это прямое проявление ситуативной речи, о которой писал С. Л. Рубинштейн [4]: ребёнок рассказывает так, будто слушатель видит картинки вместе с ним.

Описания игрушки чаще всего строились как перечень: «Он серый. У него уши. Он мягкий. У него глазки». Признаки шли в случайном порядке, а заключительной фразы-отношения («Мне он нравится, потому что…») почти не было. При этом словарь прилагательных у детей оказался вполне достаточным: проблема была в отсутствии плана описания, а не в бедности словаря. Описательное высказывание у детей с общим недоразвитием речи изучается и отдельно [11].

Рассказ из опыта показал самую большую зависимость от вопросов взрослого. Девять детей начали со слов «Ну… мы ходили», после чего замолчали и продолжали только после вопросов «Куда? С кем? Что там было?». Без опоры события перемешивались: рассказ о поездке к бабушке начинался с обратной дороги. Творческое задание многие дети восприняли как продолжение известной сказки, и в коробке у ёжика «оказался Колобок» или «были грибы, и всё».

Подсчёт средств связи подтвердил наблюдения. Из 100 записанных рассказов (20 детей по 5 заданий) союз «и» или наречие «потом» стояли в начале большинства предложений, а союзы «когда», «потому что», «поэтому» встретились лишь в рассказах детей с высоким уровнем. Это ещё одна конкретная цель для занятий.

Таблица 6 – Типичные ошибки связной речи на констатирующем этапе (условные данные для примера)

Ошибка	Пример из записи	Число детей
Пропуск ключевого звена сюжета	«Мама купила сливы… А потом Ваня заплакал»	11
Описание кадров по отдельности	«Тут мальчик. А тут собачка у воды»	12
Повтор «и», «потом» в начале предложений	«Потом он пошёл. Потом он увидел. Потом…»	15
Неясное местоимение	«Мальчик позвал щенка, и он прибежал к нему»	8
Отсутствие концовки	«…и всё»	13
Ответы только на вопросы взрослого	Молчание после первой фразы	9

Примечание: условные данные для примера; один ребёнок мог допустить несколько ошибок.

Итоги констатирующего этапа определили приоритеты формирующей работы. Во-первых, детей нужно учить видеть структуру рассказа (начало, середина, конец) и не пропускать главное звено. Во-вторых, нужно специально работать над переходами между частями и над словами-связками. В-третьих, рассказ из опыта и творческий рассказ нуждаются во внешней опоре — схеме или мнемотаблице, иначе дети теряют план. Эти выводы совпадают с тем, что описано в литературе о трудностях планирования высказывания у старших дошкольников [10; 13].

2.3 Комплекс занятий по развитию связной речи и итоги контрольного этапа

Комплекс рассчитан на восемь недель и включает 16 занятий по 25 минут (два занятия в неделю), что соответствует предельной длительности занятия для детей от 5 до 6 лет по СанПиН 1.2.3685-21 [3]. Занятия сгруппированы в четыре блока по две недели. Каждый блок посвящён одному виду рассказывания, но приёмы связности (схема из трёх частей, слова-связки, концовка) проходят через все блоки. Порядок блоков повторяет последовательность от лёгкого к трудному, описанную в параграфе 1.3 [7; 19].

Таблица 7 – Комплекс занятий по формированию связной речи (8 недель)

Неделя	Блок	Содержание занятий	Опора
1–2	Пересказ	Пересказ рассказов Л. Н. Толстого и К. Д. Ушинского; игра «Кто пропустил?»: найти, какое звено пропущено в пересказе	План-вопросы, затем три карточки «начало — середина — конец»
3–4	Описание	Описание игрушек, затем овощей и одежды по схеме; игра «Магазин»: покупатель описывает товар, не называя его	Схема описания из пяти значков
5–6	Серия картинок и сюжетная картина	Рассказы по сериям из 3–4 картинок; придумывание, что было до и после картины; коллективный рассказ «по цепочке»	Серии картинок, слова-переходы на карточках
7–8	Из опыта и творческий рассказ	Рассказ о прогулке и выходном дне; продолжение начатой истории; сочинение сказки по мнемотаблице	Мнемотаблица из 6 клеток, которую дети дорисовывают сами

Источник: составлено автором с использованием приёмов из [6; 13; 18].

Первый блок построен вокруг пересказа. Выбраны короткие тексты с чёткой композицией: «Косточка» и «Котёнок» Л. Н. Толстого, «Четыре желания» К. Д. Ушинского. После второго чтения воспитатель раскладывает три карточки с изображением начала, середины и конца и вместе с детьми решает, что «лежит» на каждой. Затем проводится игра «Кто пропустил?»: воспитатель нарочно пересказывает текст с пропуском, и дети ищут, чего не хватает. Игра оказалась удачной именно для той ошибки, которая на констатирующем этапе была самой частой.

Во втором блоке дети учатся описанию по схеме. Схема состоит из пяти значков: «кто это», «какой», «какие части», «что умеет или для чего

нужен», «как я к нему отношусь». Сначала описание составляет воспитатель, потом ребёнок с опорой на схему, затем схему переворачивают и рассказывают по памяти. В игре «Магазин» покупатель должен описать игрушку так, чтобы продавец догадался, о чём речь. Здесь у описания появляется адресат, а значит, появляется смысл в полноте и порядке признаков [18; 22].

Третий блок посвящён серии картинок и сюжетной картине. Главная задача — научить связывать кадры. Для этого используются карточки со словами-переходами («однажды», «вдруг», «в это время», «когда», «поэтому», «наконец»), которые кладут между картинками. Ребёнок рассказывает и «переступает» через карточку, используя слово. Затем вводится приём, предложенный И. Н. Лебедевой: по одной картине придумать, что было до и что будет после изображённого момента [13]. Коллективный рассказ «по цепочке» учит детей подхватывать мысль товарища, а не начинать заново. Конспект одного из таких занятий приведён в приложении Б.

Четвёртый блок — самый трудный. Рассказ из опыта начинается с общего события: в понедельник группа вспоминает прогулку в парк, воспитатель фиксирует на доске значками, что было сначала и что потом, а дети по этому плану рассказывают. Через неделю дети рассказывают о своих выходных, но уже рисуют план сами (три–четыре рисунка в «кадрах»). Творческие рассказы строятся по мнемотаблицам Т. В. Большевой: сначала дети «читают» готовую таблицу к знакомой сказке, потом заполняют пустые клетки собственными рисунками и по ним сочиняют продолжение [6]. Такой путь от воспроизведения сказки к собственному сюжету близок к модульной схеме О. Кривоноговой: репродуктивный этап, затем продуктивный и творческий [12].

Работа вне занятий

Занятия сами по себе не дали бы устойчивого результата, если бы умения не переносились в повседневное общение. Поэтому в режим дня

были включены короткие ежедневные формы. Утренний «круг новостей» (5–7 минут): два–три ребёнка рассказывают, что было вчера, остальные задают вопросы. Игра «Радио» перед обедом: ведущий «передаёт новости группы». Вечернее чтение с коротким обсуждением: «Что случилось сначала? Чем всё кончилось?». На прогулке — «экскурсия», в которой один ребёнок ведёт остальных и рассказывает о деревьях на участке.

Для родителей подготовлены памятка и три недельных задания: пересказать дома сказку, прочитанную в саду, нарисовать вместе план выходного дня и рассказать по нему, придумать окончание к начатой воспитателем истории. Главный совет памятки — не перебивать ребёнка посреди рассказа и задавать вопросы после того, как он закончит [2].

Контрольный этап

Для контрольного этапа подобраны параллельные задания той же трудности: вместо «Косточки» дети пересказывали сказку К. Д. Ушинского «Ветер и солнце», новая серия из четырёх картинок («Девочка и котёнок на дереве»), описание другой игрушки (медвежонок), рассказ из опыта на тему «Мой любимый праздник» и творческое продолжение истории о белочке. Критерии и шкала не менялись. Результаты, как и прежде, — условные данные для примера.

Таблица 8 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов (условные данные для примера)

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап	Изменение
Пересказ, средний балл	2,05	2,45	+0,40
Серия картинок, средний балл	1,70	2,05	+0,35
Описание, средний балл	2,30	2,70	+0,40
Рассказ из опыта, средний балл	1,90	2,30	+0,40
Творческий рассказ, средний балл	1,45	1,95	+0,50
Средняя сумма баллов (из 15)	9,40	11,45	+2,05
Высокий уровень, детей (%)	3 (15 %)	7 (35 %)	+4
Средний уровень, детей (%)	8 (40 %)	9 (45 %)	+1
Низкий уровень, детей (%)	9 (45 %)	4 (20 %)	−5

Примечание: условные данные для примера, n = 20.

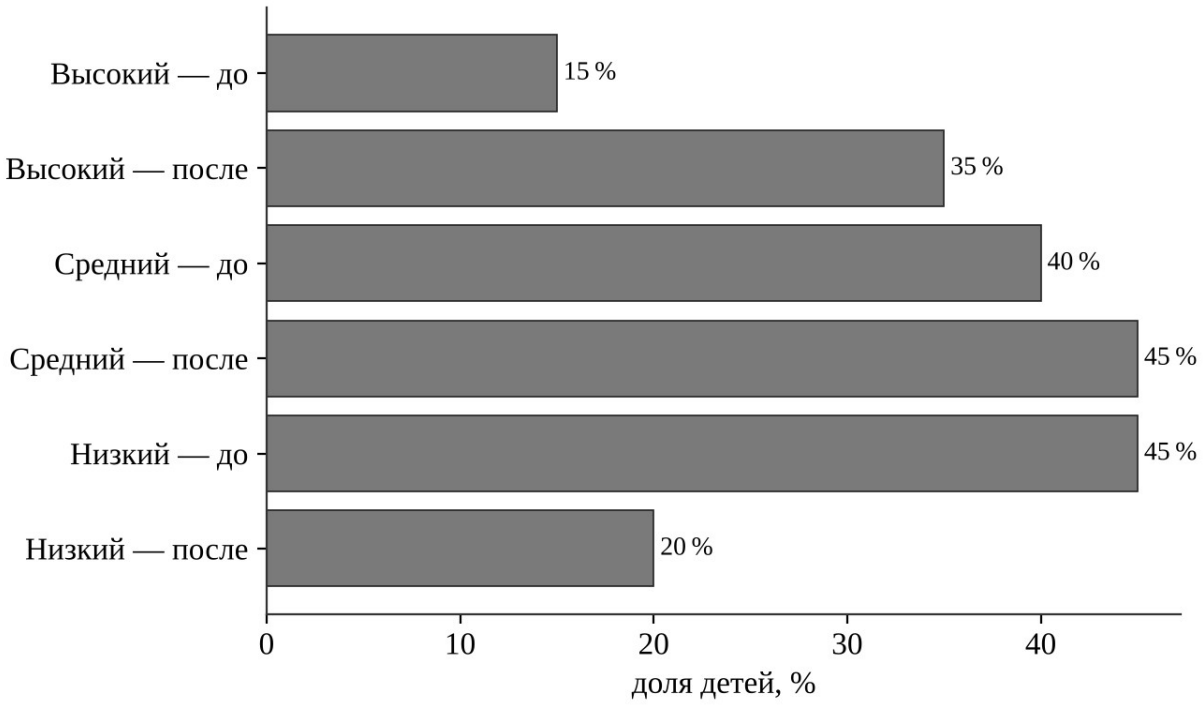


Рисунок 4 – Распределение детей по уровням связной речи до и после занятий (условные данные)

Источник: таблица 8, условные данные для примера.

Сумма баллов выросла у 19 детей из 20, у одного ребёнка (Р12), который и на констатирующем этапе набрал максимальные 15 баллов, не изменилась. Снижений нет. Для такой маленькой выборки и порядковой шкалы подходит простой критерий знаков: 19 положительных сдвигов при одном нулевом. При n = 19 критическое значение критерия знаков для уровня 0,05 равно 4, а число отрицательных сдвигов у нас 0, поэтому сдвиг можно считать неслучайным. Но это верно только для условных цифр примера, и даже в реальной работе такой результат не доказывает эффективность комплекса: без контрольной группы нельзя отделить влияние занятий от естественного возрастного развития за два месяца.

Самый большой прирост дал творческий рассказ (+0,50 балла), хотя по абсолютному значению он и после занятий остаётся самым слабым видом. Это объяснимо: мнемотаблица дала детям план, и рассказы стали длиннее и получили концовку, но настоящая самостоятельность в придумывании сюжета формируется дольше. Рассказ по серии картинок вырос меньше других (+0,35). Дети начали использовать слова-переходы, но многие по-прежнему употребляли один и тот же набор («вдруг» и «потом»).

Качественные изменения заметнее, чем средние баллы. В пересказе «Ветра и солнца» пропуск главного звена встретился у 4 детей против 11 на констатирующем этапе. Число детей, которые заканчивали рассказ фразой «и всё», снизилось с 13 до 5. В рассказах появились союзы «когда» и «потому что». Трое детей из четырёх, оставшихся на низком уровне, по-прежнему затрудняются без наглядной опоры; для них рекомендована дополнительная индивидуальная работа и консультация логопеда, поскольку стойкие трудности программирования высказывания могут быть признаком речевого нарушения [10].

Итоги практической части согласуются с гипотезой, но с оговорками. Для реального исследования нужны контрольная группа, независимая оценка рассказов вторым экспертом и повторная проверка через несколько месяцев, когда опоры уже убраны.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная речь в работе понималась как смысловое развёрнутое высказывание, в котором предложения объединены темой, порядком и языковыми средствами связи. За этим умением стоят понимание содержания, о котором писал Л. С. Выготский, переход от ситуативной речи к контекстной в терминах С. Л. Рубинштейна и внутреннее программирование высказывания, описанное А. А. Леонтьевым. Поэтому связную речь нельзя свести к словарю и грамматике: ребёнка нужно учить планировать текст.

У детей шестого–седьмого года жизни уже есть нужные языковые средства, но план высказывания неустойчив. Типичны пропуски звеньев сюжета, описание отдельных картинок вместо рассказа, однообразные связки «и», «потом», рассказы без концовки. Легче всего детям даются пересказ и описание предмета, труднее рассказ по серии картинок и из опыта, сложнее всего творческий рассказ.

Из приёмов, накопленных методикой, для практической части отобраны три принципа: последовательность видов рассказывания от пересказа к творческому рассказу, наглядная опора для плана с постепенным её сокращением, перенос умений в игру и повседневное общение.

На условных данных для примера показано, как провести диагностику по пяти заданиям, оценить рассказы по трёхбалльной шкале и выявить типичные ошибки. После восьминедельного комплекса из 16 занятий средняя сумма баллов условной группы выросла с 9,4 до 11,45, а доля детей с низким уровнем снизилась с 45 до 20 %. Гипотеза на условных данных подтверждается; для реальной проверки нужны контрольная группа и отсроченная повторная диагностика.

Задания, критерии, комплекс занятий и конспект могут использоваться воспитателями старших групп. Перспектива работы — адаптация комплекса для подготовительной группы, где на первый план выходят рассуждение и пересказ познавательных текстов, и для детей с общим недоразвитием речи вместе с логопедом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 : зарегистрирован в Минюсте России 28 декабря 2022 г. № 71847. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

3. СанПиН 1.2.3685-21. Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания : утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2 : зарегистрировано в Минюсте России 29 января 2021 г. № 62296. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочная правовая система.

4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2000. – 400 с. – (Педагогическое образование). – ISBN 5-7695-0521-4.

5. Алябьева, Е. А. Развитие воображения и речи детей 4–7 лет : игровые технологии / Е. А. Алябьева. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 119, [1] с. – (Программа развития). – ISBN 5-89144-540-9.

6. Большева, Т. В. Учимся по сказке : развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники : учебно-методическое пособие / Т. В. Большева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 143, [1] с. – (Библиотека программы «Детство»). – ISBN 5-89814-058-1.

7. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дошкольная

педагогика и психология» / А. М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1981. – 254, [1] с.

8. Выготский, Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Соцэкгиз, 1934. – Текст : непосредственный.

9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 471 с.

10. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учебно-методическое пособие / В. П. Глухов. – Москва : В. Секачев, 2012. – 262 с.

11. Калмыкова, А. С. Особенности состояния связного описательного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А. С. Калмыкова // Школьный логопед. – 2022. – № 3. – С. 88–91. – DOI 10.52252/26867222_2022_3_88.

12. Кривоногова, О. Особенности использования модульного подхода для развития речевого творчества у старших дошкольников в условиях детского сада / О. Кривоногова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 2 (30). – С. 220–232. – DOI 10.23951/2307-6127-2020-2-220-232.

13. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине : учебно-методическое пособие / И. Н. Лебедева. – Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. – 175 с.

14. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; редакторы-составители Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : АРКТИ, 2005. – 221, [1] с. – ISBN 5-89415-462-6.

15. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова [и др.] ; под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1984. – 223 с.

16. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705, [7] с. – (Мастера психологии). – ISBN 978-5-459-01141-8.

17. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / Н. А. Стародубова. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 255, [1] с. – (Высшее образование. Бакалавриат). – ISBN 978-5-4468-0641-6.

18. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : Владос, 2013. – 287 с. – (Пособие для педагогов дошкольных учреждений). – ISBN 978-5-691-00871-9.

19. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для учащихся дошкольных педагогических училищ / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – Москва : Просвещение, 1977. – 239 с.

20. Щербакова, Н. Особенности формирования самостоятельного построения рассказа у старших дошкольников с нормой и нарушениями речевого развития / Н. Щербакова // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 1 (29). – С. 73–79. – DOI 10.23951/2307-6127-2020-1-73-79.

21. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : краткий очерк / Д. Б. Эльконин. – Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 115 с.

22. Теория и методика развития речи детей : учебное пособие для самостоятельной работы студентов / В. И. Яшина, М. М. Алексеева, В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева. – Москва : Академия, 2005. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование). – ISBN 5-7695-2215-1.

ПРИЛОЖЕНИЕ А. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗАДАНИЙ И ОБРАЗЕЦ ПРОТОКОЛА ОБСЛЕДОВАНИЯ

Таблица 9 – Критерии оценки по заданиям диагностики

Задание	3 балла	2 балла	1 балл
Пересказ	Близко к тексту, все звенья сюжета, есть авторские выражения	Пропуск одного звена или 1–2 наводящих вопроса	Отдельные фрагменты, только по вопросам
Серия картинок	Единый сюжет, связь между кадрами словами-переходами	Сюжет понятен, но кадры описаны отдельно	Перечисление предметов на картинках
Описание игрушки	Признаки в логичном порядке, есть вывод-отношение	Признаки названы беспорядочно, нет вывода	2–3 признака по вопросам
Рассказ из опыта	Последовательный рассказ с началом и концом	Порядок нарушен, нужны вопросы	Одна–две фразы, дальше только ответы
Творческий рассказ	Свой сюжет, развязка, концовка	Сюжет заимствован или нет концовки	Отказ или одна фраза

Источник: составлено автором по [4; 18].

Таблица 10 – Образец строки протокола обследования (условные данные для примера)

Код	Задание	Предложений	Связки	Наводящих вопросов	Ошибки	Балл
Р7	Серия картинок	6	«потом» ×4, «и» ×2	3	Кадры описаны отдельно, нет концовки	1
Р7	Описание	5	«и» ×3	1	Беспорядочное перечисление	2

Примечание: условные данные для примера.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б. КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ «КАК МАЛЬЧИК ЩЕНКА ИСКАЛ» (РАССКАЗ ПО СЕРИИ КАРТИНОК)

Группа: старшая (5–6 лет). **Длительность:** 25 минут. **Блок:** третий, серия картинок.

Цель: учить детей составлять связный рассказ по серии из четырёх картинок, связывая кадры словами-переходами.

Материал: серия из четырёх картинок, карточки со словами-переходами, игрушка-щенок.

Ход занятия

1) Мотивация (2 мин). Игрушка-щенок просит рассказать ему историю про такого же щенка, который потерялся. Щенок ничего не видел, поэтому рассказывать нужно понятно.

2) Рассматривание (5 мин). Дети раскладывают картинки по порядку и отвечают на вопросы: «С чего всё началось? Что случилось потом? Чем закончилось?».

3) Слова-переходы (4 мин). Между картинками кладут карточки «однажды», «вдруг», «тогда», «наконец»; дети придумывают с каждым словом предложение.

4) Образец и его анализ (3 мин). Воспитатель рассказывает историю, затем дети вспоминают, с чего она начала и какими словами закончила.

5) Коллективный рассказ (5 мин). Четверо детей рассказывают по одной картинке, каждый начинает со слова-перехода.

6) Индивидуальные рассказы (5 мин). Двое–трое детей рассказывают всю историю, карточки со словами перевёрнуты.

7) Итог (1 мин). Щенок говорит, какой рассказ ему понравился и чем: конкретная оценка вместо общей похвалы.

После занятия: игра «Радио» на прогулке; дома ребёнок с родителями рисует три «кадра» про любимую игрушку и рассказывает по ним.