

## СТАТЬИ

УДК 376.37

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ****Адильжанова М.А., Жукова В.А.***ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва,  
e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru, msvalentino4ka@mail.ru*

В рамках исследования были изучены особенности формирования навыков пересказа у шестнадцати дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, имеющих речевое недоразвитие. Учитывая, что работа с текстом, особенно в рамках пересказа, является одним из основных приёмов усвоения академических знаний у младших школьников, эта проблема является актуальной и значимой. В ходе исследования были определены степени сформированности предпосылок, обеспечивающих формирование пересказа и уровни сформированности собственно пересказа, которые находятся в прямой корреляционной зависимости. Авторами предложена программа коррекционно-логопедической работы по формированию пересказа у дошкольников с ОВЗ. Результаты формирующего эксперимента подтвердили эффективность предложенной методики. У шести из восьми детей, участвующих в экспериментальном исследовании, было отмечено улучшение характеристик макро- и микроструктуры воспроизводимого текста, самоконтроля при построении речевых высказываний и увеличение объема зрительной и слуховой памяти. Полученные результаты представляют интерес для теории и практики логопедии, т.к. способствуют выбору более эффективных стратегий для развития коммуникации детей с ОВЗ как движущей силы развития лексико-грамматического и фонетического строя речи. Опираясь на междисциплинарный подход к решению рассматриваемой проблемы, следует учитывать лингвистические особенности и коммуникативные возможности индивидуального развития дошкольников.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, коммуникация, речевое недоразвитие, пересказ текста**FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL  
CHILDREN WITH DISABILITIES****Adilzhanova M.A., Zhukova V.A.***Moscow State University of Psychology & Education, Moscow,  
e-mail: adilzhanovama@mgppu.ru, msvalentino4ka@mail.ru*

As part of the study, the features of the formation of retelling skills in sixteen preschoolers with disabilities who have speech disabilities were studied. Given that working with the text, especially in the framework of retelling, is one of the main methods of mastering academic knowledge in younger students, this problem is relevant and significant. The study determined the degree of formation of prerequisites that ensure the formation of the retelling and the levels of formation of the retelling itself, which are directly correlated. The authors proposed a program of correctional speech therapy for the formation of retelling in preschool children with disabilities. The results of the forming experiment confirmed the effectiveness of the proposed method. Six of the eight children involved in the pilot study, it was noted the improvement of the characteristics of macro and microstructure of the text being rendered, self-control when you build speech utterances and the increase in visual and auditory memory. The results obtained are of interest for the theory and practice of speech therapy, since contribute to the choice of more effective strategies for the development of communication of children with disabilities as a driving force for the development of lexical, grammatical and phonetic structure of speech. Based on an interdisciplinary approach to solving the problem, it is necessary to take into account the linguistic features and communicative capabilities of individual development of preschool children.

**Keywords:** limited health opportunities, communication, speech underdevelopment, retelling of the text

За последние годы в детской популяции отмечается неуклонный рост числа детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Пристальное внимание и своевременная коррекционная помощь всем категориям детей с ОВЗ на всех уровнях образования будет способствовать развитию потенциальных возможностей ребенка, созданию жизненных компетенций, позволяющих ему в дальнейшем успешно интегрироваться в инклюзивную образовательную среду.

Дошкольный возраст особенно важен для ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья. Это период формирования будущих академических навыков, социально-эмоциональной стабильности, становления произвольности и готовности принять роль ученика. Развитие коммуникативных навыков детей с ОВЗ призвано способствовать развитию вербальных и невербальных средств общения, умению связно и логично сообщать о запомнившемся или увиденном событии, расширять со-

циальный круг общения, адаптироваться в среде сверстников. В связи с этим возникает важная задача устранения нарушений речи, особенно если они носят системный характер и затрагивают такие компоненты речевой деятельности, как слоговая структура слова, фонетико-фонематические процессы, лексико-грамматический строй, синтаксис, связная речь.

В современной психологической и психолингвистической литературе отмечают, что навыки связной речи у детей с ОВЗ без специального обучения не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребёнка в школе [1; 2], и формирование устной связной речи является главной задачей дошкольных учреждений.

Создание условий для развития и формирования устной речи детей с ОВЗ является ключевой задачей программы обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, поскольку от этого напрямую зависит развитие мыслительных процессов.

Одним из важных аспектов логопедической работы является формирование навыков пересказа, т.к. они являются базовыми и именно с них начинается развитие связной речи. Пересказ рассматривается как наиболее простой вид связной речи. Для его осуществления ребёнку даётся образец текста, следовательно, ребенок располагает структурой будущего рассказа. Во время овладения навыками пересказа у детей с ОВЗ возникают семантические трудности, которые связаны с восприятием и пониманием текста на слух, без зрительной опоры, обусловленные, как правило, проблемами формирования психологической базы речи. Однако и уровень развития собственной фразовой речи ребенка является чрезвычайно важным фактором [3–5]. Для повышения эффективности логопедической работы требуется углубленная разработка вопросов, связанных с выявлением основных трудностей при построении пересказа и методов преодоления этих трудностей у детей с речевым недоразвитием. С позиции практики современной логопедии важен вопрос формирования связной устной речи, поскольку связная речь является средством получения, передачи знаний и средством контроля над этими знаниями, а также определяет качество усвоения навыков письма и чтения.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей формирования навыка пересказа у дошкольников с ОВЗ, имеющих недоразвитие речи, и определение степени сформированности предпосылок, обеспечивающих формирование навыка пересказа.

## Материалы и методы исследования

Для нашего исследования особый интерес представляла речевая продукция детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста. Именно для этой возрастной категории характерно наличие развернутой фразовой речи, которая может подвергаться коррекции.

В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. указывают на следующие особенности в формировании пересказа у детей с речевым недоразвитием: лексико-грамматические нарушения, связанные с трудностью планирования высказывания; ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуск звеньев событий, действующих лиц, перечисление отдельных действий; проблемы точности, полноты и самостоятельности изложения, в связи с чем возникает необходимость в дополнительных вопросах и уточнениях [6–8].

Констатирующий эксперимент проводился в ноябре 2019 года. В нём принимали участие 16 детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие в возрасте 5–6 лет, посещающих старшую и подготовительную группы детского сада.

В качестве диагностического материала нами были использованы рекомендации по обследованию связной речи В.К. Воробьевой, логико-грамматических конструкций Э.С. Бейн, М.К. Бурлаковой, Т.Г. Визель и развитию вербального мышления Керна-Йирасека.

Задания, включенные в диагностическое исследование, были разделены на следующие блоки: изучение вербально-логического мышления на основе представлений об окружающем мире (блок 1), обследование предпосылок, обеспечивающих пересказ (блок 2), пересказ текста (блок 3).

## Результаты исследования и их обсуждение

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить целый ряд трудностей, которые испытывали дети при выполнении диагностических заданий.

Результаты выполнения заданий I блока, направленного на исследование вербально-логического мышления, отражают уровень сформированности представлений об окружающем мире, умение систематизировать, анализировать и актуализировать имеющиеся знания, выражая их в словесной форме. В ходе интерпретации полученных данных следует отметить, что знания детей об окружающем мире фрагментарны, объём слуховой и зрительной памяти развит недоста-

точно. В большинстве случаев дети умеют устанавливать сходства и различия между бытовыми предметами, знания о которых у них достаточно полные, при этом затрудняются объяснить свои ответы. В сравнении абстрактных понятий большинство детей испытывает значительные трудности, среди обобщающих понятий наиболее доступны были такие, как овощи, животные, спорт и транспортные средства. Дети в процессе самостоятельных высказываний пользовались преимущественно простой фразой. Наибольшие затруднения возникали при ответе на вопросы о причинно-следственных связях и сравнении животных или предметов.

При обследовании понимания логико-грамматических конструкций (блок 2) были отмечены трудности удерживания в памяти инструкции, включающей предложения сложной конструкции, часто срабатывали стереотипы в ответах дошкольников (*например, Витю слушал учитель. Кто говорил? Учитель*), также были выявлены затруднения в обнаружении ошибок в речи взрослого. При выполнении заданий, связанных с определением последовательности событий, выявлены сложности в восстановлении правильной последовательности в серии сюжетных картинок без опоры на текст или другие словесные ориентиры, используя только знания об окружающем мире и свой личный опыт. Были выявлены следующие трудности в выкладывании правильной последовательности серии картинок: дети не могли аргументировать свой выбор, додумывали сюжет наряду с пропуском основных сюжетных действий при рассказывании, однако первая картинка сюжетной серии, иллюстрирующая завязку истории, всегда определялась детьми безошибочно.

В двух блоках были обследованы навыки, которые необходимы для успешного пересказа.

На основе полученных результатов первого и второго блока диагностических заданий нами были выделены степени сформированности предпосылок для пересказа.

У детей с высокой степенью сформированности предпосылок для пересказа отмечались достаточные знания об окружающем мире, способность устанавливать сходства и различия между предметами и явлениями и объяснять их. Дошкольники демонстрировали владение обобщающими понятиями, использовали в ответах распространённые предложения и могли привести различные примеры для пояснения ответов, понимали логико-грамматические конструкции и не испытывали затруднений в определении последовательности и объ-

яснении логики событий. Только 6% обучающихся из нашей выборки составили эту группу.

Средняя степень сформированности предпосылок характеризовалась тем, что знания детей об окружающем мире были фрагментарными. Дошкольники могли установить сходства и различия между предметами и явлениями, но объяснения сравнений были затруднены, владели некоторыми обобщающими понятиями, чаще всего в ответах использовалась простая и нераспространённая фраза. Обучающиеся испытывали незначительные трудности в понимании логико-грамматических конструкций, а также в определении последовательности событий, но могли объяснить свои ответы. Результаты 25% детей, участвующих в экспериментальном исследовании, соответствовали показателям этой группы.

Для низкой степени сформированности предпосылок, обеспечивающих пересказ, свойственны фрагментарность представлений об окружающем мире, неумение устанавливать сходства и различия между предметами и явлениями, отсутствие в речи обобщающих понятий, использование простой фразы, состоящей из 2–3 слов, трудности в понимании логико-грамматических конструкций, также в определении последовательности событий и объяснении логики выбора последовательности. Наибольшее число детей (69% выборки) составили эту группу.

Результаты пересказа текста (блок 3) оказались гораздо сложнее, чем предыдущие задания. Наиболее сохранным для дошкольников, имеющих речевое недоразвитие, при оценке макроструктуры текста было определение начальных действий – завязки, перечисление основных персонажей и действий. Были выявлены сложности в обозначении места и времени действия, встречались замены: *вместо дача – деревня, вместо каждое лето – весной*. Отсутствовало название действий, которые не встречаются в обиходе, что свидетельствовало о преобладании ситуативной речи. Наблюдались трудности в перечислении всех последствий пересказанной истории. Недоступными для отражения в речи оказались реакции персонажей на событие, передача внутреннего состояния персонажей.

Говоря о микроструктуре текста, хотелось бы отметить, что в пересказе чаще всего использовались такие части речи, как существительные и глаголы, а прилагательные и наречия использовались крайне редко, резко ограниченным оказалось использование служебных частей речи.

В пересказе детей обнаружены нарушения последовательности событий, пропуск второстепенных событий или, наоборот, излишняя концентрация на них в ущерб основной сюжетной линии. Все главные герои были названы и пропущены некоторые второстепенные, использовались чаще всего простые распространённые предложения. Были выявлены трудности в установлении связи как между предложениями, так и внутри одного предложения. На основе полученных пересказов дошкольники нами были разделены на три группы.

Для уровня практически сформированного пересказа характерны последовательный и связный пересказ, в котором были отражены как главные события, так и второстепенные, названы все персонажи рассказа, использовались предложно-падежные конструкции, простые распространённые и сложные предложения.

У детей, чей пересказ находится в стадии формирования, отмечались в рассказе перестановки событий, пропуски второстепенных событий или концентрация на них в ущерб главной сюжетной линии, назывались только главные герои повествования, использовались чаще всего простые распространённые предложения, в речи отсутствовали художественно-стилистические средства.

Дошкольники, у которых пересказ не сформирован, нуждались в наибольшей помощи со стороны взрослого. Второстепенные события сюжета детьми в процессе пересказа не упоминались вообще, упоминались не все главные герои, в речи отсутствовали художественно-стилистические средства.

В ходе проведения анализа результатов диагностического исследования наше внимание привлекли двое детей, у которых пересказ был сформирован лучше, чем предпосылки пересказа. Предположительно можно сделать вывод, что такой результат связан с высоким уровнем развития слухо-

вой памяти и ее большим объемом у детей, а также наличием эхолалии. Дошкольники, входящие в описываемую микрогруппу, испытывали затруднения при ответах на вопросы о причинно-следственных связях и не справлялись с вербализованными сравнениями. Следовательно, можно предположить, что когнитивные операции у них формируются с некоторой задержкой, что в свою очередь приводит к трудностям накопления словарного запаса, формирования обобщающих понятий, семантического компонента слова, использования логических и грамматических конструкций [9].

Также была обнаружена взаимосвязь между результатами выполнения диагностических заданий блоков (табл. 1), направленных на обследование предпосылок для пересказа (задания блока 1 и 2), и собственно пересказом (блок 3). Была выявлена прямая корреляция между степенью сформированности предпосылок пересказа и уровнем формирования пересказа, т.е. чем лучше сформированы предпосылки пересказа, тем лучше пересказ. Коэффициент корреляции равен 0,71.

Теоретической основой для построения логопедической работы по развитию связной речи была методика, предложенная Франческой Эспиной и О.В. Мелешкевич для развития фразовой речи у детей с расстройствами аутистического спектра [10; 11]. Представленная авторами методика привлекла наше внимание возможностью применения современных технических средств и наличием новых лингвистических упражнений. Авторы методики обучения пересказу подчеркивают важность такого навыка, как различение и понимание вопросов, задаваемых ребенку о событии или предмете. На начальных этапах коррекционной работы необходимо наличие визуального стимула, который служит опорой при ответе на вопросы. Основоплагающим является обучение ребенка повторению инструкций и речевых образцов [12].

Таблица 1

Сопоставительный анализ результатов уровня сформированности пересказа и степени сформированности базовых предпосылок

Уровень сформированности пересказа \ Степень сформированности предпосылок пересказа	Навык пересказа сформирован	Навык пересказа в стадии формирования	Навык пересказа не сформирован
Высокая	–	1	–
Средняя	–	4	–
Низкая	–	2	9

Способность дошкольников безошибочно воспроизводить трех-, четырех-, пятикомпонентные инструкции и образцы указывает на то, что одновременно с пониманием речи развиваются и высшие психические функции: внимание, память, мышление.

Следующий навык, которому уделяют пристальное внимание – это комментирование. На начальных этапах работы ребёнку задаётся образец фразы, и он по шаблону составляет своё высказывание. В дальнейшем возможно самостоятельное комментирование как своих действий, так и действий другого человека. Благодаря этому навыку происходит развитие фразовой речи. Навык понимания логико-грамматических конструкций развивается с помощью упражнений на определение последовательности событий и сопровождается устным ответом.

Визуальное восприятие, являющееся важным базовым компонентом для формирования пересказа на начальных этапах логопедической работы, на каждом последующем этапе играет все меньшую роль в получении информации и воспроизведении её. Происходит переход от статичного визуального стимула к динамичному. Впоследствии пересказ производится по вопросному плану, т.е. главную роль начинает играть слуховой раздражитель, а именно восприятие речи. На основе развития понимания многокомпонентных инструкций, логико-грамматических конструкций, ВПФ, комментирования формируется навык пересказа.

Формирующий эксперимент проводился в рамках подгрупповых и индивидуальных занятий 2 раза в неделю. Продолжительность занятия составляла 20–30 минут.

В формирующем эксперименте принимали участие 8 старших дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Четыре ребёнка с несформированным навыком пересказа вошли в первую подгруппу, и четыре ребёнка, у которых пересказ был в начальной стадии формирования, были отнесены ко второй подгруппе.

Методика составлена на основе этапов развития навыков пересказа, выделенных Ф. Эспиной, О.В. Мелешкевич.

I этап. Развитие фразовой речи на основе статичного визуального стимула. Приведем примерный перечень упражнений, применяемых на первом этапе.

Упражнение 1. Цель: обучить составлению словосочетаний по аналогии с образцом.

Картинный материал: чашка, тарелка, яблоко, банан, мяч, юла, кукла, футболка, шапка, кошка, собака, стол, диван, машина, автобус.

Ребёнку даётся образец высказывания, который сопровождается указательным жестом, после чего ребёнок создает собственное речевое высказывание на основе заданного образца. Нужно удерживать в памяти образец, состоящий из 1, 2, 3, 4 слов. Постепенно фраза увеличивается и усложняется.

Инструкция предъявлялась в следующей последовательности: 1) «я вижу» + предмет. Например, «я вижу мяч»; 2) название предмета и его характеристики. Например, «это пушистая кошка»; 3) название части предмета. Например, «у футболки есть рукава».

Упражнение 2. Цель: обучить отвечать на вопросы в присутствии сюжетной картинки и когда её нет.

Ребёнку задаются вопросы в присутствии визуального стимула, далее визуальный стимул удаляется.

Инструкция: «Ответь на вопросы»

Вопросы с картинкой: кто на картинке? Сколько мальчиков? Что делают мальчики? Где находятся мальчики? Мальчики моют помидор или огурец? Какого цвета футболка? Это девочки?

Вопросы без картинки: кто был изображен на картинке? Сколько мальчиков? Что делали мальчики? Где были мальчики?

Упражнение 3. Цель: обучать определению начального и итогового действия в присутствии промежуточного результата.

Картинный материал: серии сюжетных картинок.

Инструкция: «Определи, что было сначала? Что было в конце?»

Упражнение 4. Цель: обучать выполнению многокомпонентных инструкций.

Материалы: книга, карандаш, лейка.

Ребёнку даётся многокомпонентная инструкция, которую ребёнок проговаривает вслух и выполняет действия. Необходимо удерживать в памяти 3-, 4-, 5-компонентные инструкции.

Инструкция предъявлялась в следующей последовательности: 1) 3-компонентная инструкция. Например, «встань, попрыгай, похлопай»; «сядь, открой книгу»; 2) 4-компонентная инструкция. Например, «дай мне книгу, а себе возьми карандаш»; «встань, положи книгу на полку»; 3) 5-компонентная инструкция. Например, «подойди к окну, полейте цветок из лейки»; «положи на стул карандаш, а на стол – книгу».

II этап. Формирование фразовой речи на основе перехода от статичного визуального стимула к динамичному. На данном этапе в процесс обучения включаются дети, у которых пересказ был в стадии формирования и степень сформированности предположительно была средней.

Приведем примерный перечень упражнений, применяемых на втором этапе.

Упражнение 1. Цель: учить передавать содержание просмотренного видеосюжета.

Видеоматериал: мультфильм «Кто сказал «Мяу?»».

Инструкция: «Смотрите внимательно, чтобы вы смогли ответить на мои вопросы».

1. Фрагмент мультфильма предьявляется на 30 секунд, после каждого отрывка задаются вопросы по увиденному.

2. После просмотра всего мультфильма задаются вопросы по содержанию увиденного.

3. После ответов на вопросы ребёнок передаёт содержание просмотренного ранее мультфильма.

Упражнение 2. Цель: формировать умение оречевлять действия взрослого.

Инструкция: «Что делаю?»

Материалы: салфетка, ножницы, бумага, шпажка.

1. Были показаны и названы все материалы для изготовления цветка.

2. На каждом этапе работы предьявлялась инструкция и от ребёнка требовалось, чтобы он говорил: «Вы взяли салфетку. Вы сворачиваете салфетку. Вы берете бумагу. Вы вырезаете листок. Вы берёте палочку. Вы берете нитку. Вы привязываете цветок. Вы приклеиваете листок». Если ребёнок не мог самостоятельно прокомментировать действия педагога, то давалась речевая подсказка или образец речевого высказывания: «Вы взяли салфетку. Вы сворачиваете салфетку и т.д.».

3. По окончании деятельности задавался вопрос «Как был сделан цветок?».

Упражнение 3. Цель: формировать умение выполнять инструкции с последующим проговариванием.

Инструкция: «Что делаешь?».

Материалы: бумага, карандаши.

1. Были показаны и названы материалы для рисования.

2. Было предложено нарисовать ёлку. На каждом этапе работы предьявлялась инструкция, от ребёнка требовалось, чтобы он говорил: «Я взял лист. Я взял зелёный карандаш. Я рисую треугольник. Я закрашиваю треугольник. Я взял коричневый карандаш. Я рисую квадрат. Я закрашиваю квадрат». Если ребёнок не мог самостоятельно прокомментировать свои действия, то ему давалась речевая подсказка или образец речевого высказывания: «Я взял лист. Я взял зелёный карандаш и т.д.».

3. По окончании деятельности задавался вопрос «Как нарисовал ёлку?».

Упражнение 4. Цель: формировать умение выделять порядок действий, основные

признаки персонажей и отражать их в речевом высказывании.

Инструкция: «Разложи 3 картинки так, чтобы получилась история, и расскажи мне её».

Картинный материал: серии сюжетных картинок.

1. Выкладывание последовательности из 3 картинок о знакомой бытовой деятельности.

2. Составление одного предложения к каждой картинке.

III этап. Формирование пересказа.

Приведем примерное упражнение, которое может применяться на третьем этапе.

Предложенный текст был адаптирован, обогащён прилагательными, наречиями, простыми распространёнными и сложноподчинёнными предложениями, были добавлены смысловые связи и фактические данные: место и время действия.

Пересказ текста по вопросному плану.

Цель: обучить умению логически и полно излагать текст.

Ребёнку предлагалось прослушать и пересказать рассказ «Кошка Мурка».

Инструкция: «Послушай внимательно историю, после чего я задам тебе вопросы, потом расскажи мне её».

1. Текст прочитывается первый раз, после чего задаются вопросы к каждому предложению.

2. Текст читается второй раз, потом ребёнку предлагается рассказать его.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что у дошкольников с ОВЗ было выявлено улучшение результатов, уровень сформированности навыка пересказа стал выше, т.е. результаты коррекционного воздействия дали представление об эффективности методики.

В ходе анализа количественных и качественных характеристик были выделены следующие улучшения в макроструктуре: дошкольники называли наиболее точно место и время действия, в рассказе присутствовали второстепенные события, заметно расширился глагольный словарь, были перечислены все последствия пересказанной истории, были отражены реакции персонажей на событие, переданы внутренние состояния персонажей.

Говоря о микроструктуре текста, хотелось бы отметить, что в пересказе чаще начали встречаться прилагательные и наречия, сочинительные и подчинительные союзы, что свидетельствует об употреблении сложных предложений, предлоги. На основе полученных данных у детей чаще всего наблюдались высокий и средний уровни успешности выполнения задания.

Таблица 2

Распределение детей с ОВЗ по уровню сформированности пересказа до и после обучения (в %)

Этапы эксперимента	Уровень пересказа	Пересказ практически сформирован		Пересказ находится в стадии формирования		Пересказ не сформирован	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
До обучения		–	–	4	50	4	50
После обучения		2	25	4	50	2	25

Результаты сопоставительного анализа по распределению детей с ОВЗ относительно уровня сформированности пересказа представлены в табл. 2.

### Заключение

Результаты проведенного исследования позволили подтвердить хорошо известные в психолого-педагогических исследованиях представления о том, что в процессе формирования пересказа обогащается словарный запас, усваивается применение как частотных, так и менее частотных грамматических форм, усложняется структура предложения. Подводя итоги формирующего эксперимента, можно сделать вывод, что примененная нами методика формирования навыков пересказа является эффективной и может успешно использоваться у детей с ограниченными возможностями здоровья. У всех детей, участвующих в исследовании, была отмечена стойкая положительная динамика уже после месяца коррекционных занятий. В результате коррекционной работы дети оказались способны планировать развернутые высказывания, осуществлять самоконтроль при построении собственных высказываний, продемонстрировали улучшение зрительной и слуховой памяти, устойчивости и концентрации внимания. Поскольку нарушения связной речи у детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, носят стойкий характер, наше исследование представляет несомненный интерес для практикующих специалистов.

### Список литературы

1. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. М., 2014. 539 с.
2. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006. 380 с.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. М., 2013. 284 с.
4. Обухова Т.И., Сороко Е.Н. Методика коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушением слуха. Минск, 2013. 91 с.
5. Тишина Л.А. Овладение учебной лексикой школьниками с нарушениями речи в процессе работы с текстом (на уроках природоведения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2005. 25 с.
6. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: МПСИ, 2016. 233 с.
7. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М., 2011. 288 с.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста. М., 2016. 196 с.
9. Тишина Л.А. Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4–2. С. 337–342.
10. Degli Espinosa, Francesca. Verbal behaviour development for children with autism. University of Southampton, School of Psychology, Doctoral Thesis, 2011. 220 p.
11. Olga Meleshkevich, Judah B. Axe, Francesca Degli Espinosa. The Effects of Incorporating Echoic Responding Into Intraverbal Tact Training. 45th Annual Convention; Chicago, IL; 2019. [Electronic resource]. URL: <https://www.abainternational.org/events/program-details/event-detail.aspx?&sid=60618&by=CE> (date of access: 12.07.2020).
12. Адильжанова М.А. Технология применения имитативных модулей у детей с аутизмом на логопедических занятиях // European Social Science Journal. 2014. № 11–1 (50). С. 252–257.