



## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Раздел I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи	
1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи	9
1.2. Развитие связной речи в онтогенезе	14
1.3. Специфика развития связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи	19
1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений навыков пересказа	24
Раздел II. Констатирующий эксперимент и его анализ	
2.1. Организация и методика исследования	32
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	38
2.3. Методические рекомендации по развитию умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня	50
Заключение	57
Список использованных источников	60
Приложения	66

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования** определяется тем, что на современном этапе требования к дошкольному образованию определены федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно требованиям к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать образовательные области: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие».

Согласно ФГОС ДО целевой ориентир речевого развития на этапе завершения дошкольного образования – следующие достижения ребенка:

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью,
- может выражать свои мысли и желания,
- может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения,
- может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности. [37]

Однако в настоящее время, в условиях современного ритма жизни, в дошкольном образовании наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей со сложными нарушениями речевого развития. Уровень речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи не соответствует возрастной норме и вызывает серьезные опасения не только у педагогов, но и родителей. А ведь именно речь играет огромную роль в развитии мышления и психической деятельности ребенка в целом. Такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, развиваются и совершенствуются по мере овладения речью.

Развитие речи становится все более актуальной проблемой в нашем обществе. К сожалению, снижается уровень бытовой культуры, а причинами этого является: широкое распространение низкопробной бульварной литературы, в том числе и детской; бедное, а зачастую и безграмотное «говорение» с экранов телевизоров, в том числе агрессивно-примитивная речь, насаждаемая телевизионной рекламой; пропаганда боевиков и мультфильмов, в которых речь отсутствует вообще или настолько примитивна, что не может служить образцом для подражания. Всё это является предпосылками безграмотной речи. Во избежание данной ситуации необходимо заниматься формированием речи подрастающего поколения. [21]

Проблема развития связной речи у детей с ОНР нашла свое отражение в работах В. П. Глухова, Е.М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко, Н. С. Жуковой и др. Авторы подчеркивают необходимость специального обучения связной речи детей с общим речевым недоразвитием, что необходимо для полного преодоления дефекта и успешного школьного обучения.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникация. Своевременное и полноценное формирование связной речи в дошкольном детстве – одно из основных условий нормального развития ребенка и в дальнейшем его успешного обучения в школе.

Особое внимание в старшем дошкольном возрасте приобретает развитие речи, основанное на пересказе литературных произведений.

С точки зрения В.В. Коноваленко «Пересказ - более легкий вид монологической речи, так как он придерживается авторской композиции произведения, в нем используется готовый авторский сюжет и готовые речевые формы и приемы. Это в какой-то степени отраженная речь с известной долей самостоятельности». [21]

Однако многими исследователями как общей дошкольной, так и коррекционной педагогики (А.М. Бородич, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, В.В. Коноваленко, Э.П. Короткова, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, Л.П. Федоренко и др.) отводилась особая роль обучению пересказу в формировании связной монологической речи детей.

Сложно переоценить значение пересказа в формировании монологической речи детей, так как он предполагает развитие следующих речевых умений:

- качественное и количественное обогащение словарного запаса;
- формирование грамматического строя и умения употреблять обогащенную лексику в активной речи;
- закрепление использования разнообразных грамматических конструкций;
- усвоение структуры связных высказываний, формирование способности их построения, развитие планирующей функции речи;
- воспитание чувства языка, языкового чутья, внимания к слову, грамматическому, синтаксическому оформлению речи;
- усвоение некоторых художественных приемов и средств русского языка и устного народного творчества;
- совершенствование и активизация познавательных процессов восприятия, представления, воображения, внимания, памяти и мышления, особенно логического;
- закрепление правильного звукопроизношения. [13]

Из выше изложенного можно сделать следующий вывод, что особое внимание в старшем дошкольном возрасте приобретает развитие речи, основанное на пересказе литературных произведений. Таким образом, тема «Особенности составления пересказа с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня» нам кажется особенно актуальной.

**Объект исследования:** связная монологическая речь.

**Предметом исследования** являются особенности сформированности умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи II - III уровня.

**Цель исследования:** выявить особенности и уровень сформированности умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня.

В соответствии с гипотезой и целью исследования были выдвинуты следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности самостоятельности, смысловой целостности, лексико-грамматического оформления пересказов по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, с использованием схематических картинок и без использования опор у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня.

3. Составить методические рекомендации по развитию умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня.

Для решения поставленных задач в данной работе использовались следующие **методы:**

- Теоретические – анализ психологической, логопедической, педагогической литературы по проблеме исследования; изучение медико-психолого-педагогической документации детей (личные дела, протоколы психолого-медико-педагогической комиссии, медицинские, речевые карты).

- Эмпирические – беседа с детьми; наблюдение за детьми в процессе учебной, предметно-практической и игровой деятельности; проведение констатирующего эксперимента.

**Методологической и теоретической основой** исследования явились положения общей и специальной педагогики и психологии:

- единство основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей Л.С. Выгодского, А.Р. Лурия, Р.М. Власова [7]

- исследования В. П. Глухова, Е.М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко, Н. С. Жуковой и др. о проблемах развития связной речи у детей с ОНР; [10, 14, 18, 52]

- методики (А.М. Бородич, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, В.В. Коноваленко, Э.П. Короткова, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, Л.П. Федоренко и др.) обучению пересказу в формировании связной монологической речи детей. [6, 10, 15, 21, 47, 48]

**Структура** курсовой работы оформлена в стандартном виде, включает в себя: введение, две главы, заключение, список литературы, состоящий из 65 источников, приложения.

**Объем работы** содержит 68 страниц, включая 7 гистограмм, 15 таблиц, 2 рисунка.

**Организация исследования** проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5» города Красноярск. Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 детей подготовительной группы компенсирующей направленности (экспериментальная группа) и 10 детей подготовительной физиологической группы (контрольная группа).

При комплектовании группы компенсирующей направленности учитывались следующие факторы:

- Возраст испытуемых 6-7 лет;
- Характер дефекта – ОНР II - III уровня;
- Отсутствие сочетанных дефектов, таких как нарушение интеллекта, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

**Исследование проходило в четыре этапа:**

**I этап:** ноябрь – декабрь 2018 года – изучение и анализ литературы, формулирование цели и задач исследования, определение объекта, предмета и места исследования, разработка методики констатирующего эксперимента, подбор испытуемых.

**II этап:** январь 2019 года – проведение констатирующего эксперимента.

**III этап:** февраль 2019 года – анализ результатов констатирующего эксперимента.

**IV этап:** март 2019 года – обобщение результатов исследования, оформление дипломной работы.

# ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.

На сегодняшний день существуют обширная литература, посвященная изучению проблемы воспитания и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи. Данной проблемой занимались такие ученые, как Н.С. Жукова, Е.А. Флерина, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Е.М. Мастюкова, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева и др., которые большое внимание уделяли вопросам развития связной и произносительной сторон речи, обогащению и активизации словаря, разработке методики проведения занятий, дидактических игр, упражнений и заданий.

Очень распространено следующее определение общего недоразвития речи: «ОНР – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности». [33, с.49]

Клиническое разнообразие проявления общего недоразвития речи показали специальные исследования детей с общим недоразвитием речи, которые проводила Е.М. Мастюкова, она же выделила три основные группы:

- неосложненный вариант ОНР (отсутствуют явно выраженные указания на поражение ЦНС), при котором недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается малыми неврологическими дисфункциями, такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; так же у детей наблюдается некоторая

эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности.

- осложненный вариант общего недоразвития речи (речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких, как синдром повышенного черепного давления, церебростенический и невротоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств).
- грубое и стойкое недоразвитие речи (поражение речевых зон коры головного мозга). Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость.

В 50-60-е гг. XX в. была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития. Психолого-педагогическая классификация возникла в результате критического анализа клинической классификации с точки зрения применимости ее в педагогическом процессе. [27, с.66]

Был рассмотрен другой принцип группировки нарушений речи: от частного к общему. В данной классификации дается научное объяснение общему недоразвитию речи, которое разработано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Ф. Спириной и др.). Разработка педагогической классификации была необходима для реализации единой формы фронтального обучения детей с различными нарушениями речи, с нормальным слухом и сохранным интеллектом. В настоящее время под общим недоразвитием речи следует понимать форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. [60, с.5]

Однако, как отмечает Т. Г. Визель (2005), термин ОНР признается не всеми исследователями патологии детской речи и практическими специалистами. Они продолжают употреблять традиционный термин

«алалия», пользуясь клинической классификацией, так как алалия тоже подразумевает общее (системное) недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи возникает и при сложных нарушениях речи (алалия, афазия, ринолалия, дизартрия), когда диагностируется недостаточность фонематического восприятия, словарного запаса, грамматической стороны речи.

Так как общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности (от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития),

Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития. [24]

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, которые задерживают формирование речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей.

**I уровень** речевого развития. Отсутствие средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь почти полностью отсутствует. При попытке рассказать о каком-либо событии ребенок называет лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения.

Следовательно, характерной особенностью речи детей данного уровня является многоцелевое использование ограниченных вербальных средств родного языка. Поэтому ребенок вынужден активно использовать паралингвистические средства общения (жесты, мимику, интонацию).

К тому же при восприятии обращенной речи дети ориентируются на хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого. В самостоятельной речи отмечается неустойчивость в произношении звуков, их диффузность.

**II уровень** речевого развития. Дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать со взрослым по картинке, о знакомых событиях окружающей жизни. Однако дети с этим уровнем

речевого развития связной речью практически не владеют. Прослеживаются зачатки общеупотребительной речи (наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы), имеется недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, которая приводит к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. К тому же сохраняется многозначное употребление слов и встречаются разнообразные семантические замены.

Следовательно, связная речь на данном уровне характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. А звуковая сторона речи детей в полном объеме не сформирована и значительно отстает от возрастной нормы: наблюдаются множественные нарушения в произношении звуков.

Таким образом, высказывания дошкольников малопонятны из-за выраженных нарушений слоговой структуры слов и их звуконаполняемости.

**III уровень речевого развития.** Наиболее распространен у детей 5-6-летнего возраста. Дети используют развернутую фразовую речь, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи (описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.). Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной. [18]

Таким образом, типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал. А характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-

следственных связей в тексте. К тому же звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух.

**IV уровень речевого развития.** Т.Б. Филичева выявила еще одну категорию детей с ОНР, “у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми” и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи [55]. Незначительные нарушения в формировании всех компонентов языковой системы, которые выявляются в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Это своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются нерезко выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми операциями словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной слоговой структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем и пр.

Связная монологическая речь у детей данного уровня формируется своеобразно и проявляется в нарушении логической последовательности, “застревание” на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У детей этой группы по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [55, с.97]

Таким образом, можно сделать следующий вывод: речевой дефект отрицательно влияет на развитие нервно-психической и познавательной деятельности, поэтому очень часто у детей с ОНР имеет место задержка темпа психического развития, что проявляется в незрелости высших психических функций – внимания, восприятия, памяти, мышления. [40, с.3]. К тому же дети с ОНР имеют недостаточность пространственных представлений, это проявляется в нарушении восприятия собственного тела –

формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, вверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения (под, над, около). У многих из них нарушено восприятие целостного образа предмета: не могут сложить разрезанную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала. [30, с.29]

Следовательно, отклонения в формировании речи обуславливают специфические особенности психофизиологического развития ребенка, и для детей с ОНР характерны:

- недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения;
- отставание в развитии словесно-логического мышления;
- инертность, быстрая истощенность процессов воображения;
- недостаточный объем сведений об окружающем мире, свойствах и функциях предметов действительности;
- неадекватная самооценка: ощущение своей малоценности, робости, неуверенности в своих возможностях;
- общая психофизиологическая расторможенность;
- недоразвитие общей и мелкой моторики. [40, с.3]

## **1.2. Развитие связной речи в онтогенезе.**

Проблема связной речи занимает центральное место в исследованиях речевого онтогенеза. Это обусловлено ее социальной значимостью и важной ролью как высшей формы речемыслительной деятельности в развитии личности ребенка.

Суть понятия «Связная речь» более всего отражает высказывание

А.А. Леонтьева: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [45]

В психологической и психолингвистической литературе связная речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения. [6]

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах многими педагогами (К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флёрина, А. М. Леушина, А. М. Бородич и др.), психологами (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) и логопедами (А. В. Ястребова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, В. К. Воробьева и др.)

Связная речь, подчеркивал Ф. А. Сохин, [47, с.147] обнаруживает все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Основная функция связной речи — коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь. [47]

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации.

Развитие обеих форм связной речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. [47]

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно, вместе с развитием мышления, деятельности и общения. На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым, закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, затем они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения. [47]

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи (ответы на вопросы), но они только начинают овладевать умением связно излагать свои мысли. Их речь все еще ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Малыши допускают много ошибок при построении предложений, определении действия, качества предмета.

В среднем дошкольном возрасте большое влияние на развитие связной речи оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Ребенок не только понимает, но и начинает употреблять в речи прилагательные для обозначения признака предмета, наречия – для обозначения временных и пространственных отношений. Появляются первые обобщения, выводы, умозаключения. [47]

Дети чаще начинают пользоваться придаточными предложениями, особенно причинными, появляются придаточные условия, дополнительные,

определительные (*Сломал игрушку, которую мама купила. Если дождик кончится, пойдем гулять?*). Сложноподчиненные предложения начинают с союзов *потому что, что, когда*, опуская главную часть (*Потому что упал*). [47]

Дети постепенно подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по картинке, по игрушке. Однако, их рассказы в большинстве своем копируют образец взрослого, они еще не могут отличить существенное от второстепенного, главное от деталей. Ситуативность речи остается преобладающей, хотя идет развитие и контекстной речи, т.е. речи, которая понятна сама по себе.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности: умения обобщать, делать выводы, высказывать суждения и умозаключения. В диалогической речи дети пользуются достаточно точным, кратким или развернутым ответом в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ товарища. [47]

По мере того как совершенствуется мыслительная деятельность происходят изменения в содержании и форме детской речи. Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение, убеждают товарища. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления и неполной передачей их качеств, а в большинстве случаев вычленяют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Уменьшается число неполных и простых нераспространенных предложений за счет распространенных осложненных и сложных.

Дети последовательно и четко составляют описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему. Однако дети, особенно в старшей группе еще нуждаются в предшествующем образце воспитателя. Умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям еще недостаточно развито. [47]

Пересказ художественного произведения доступен и близок детям дошкольного возраста в силу того, что ребенок получает готовый образец, который действует на его чувства, заставляет сопереживать и тем самым вызывает желание запомнить и пересказать услышанное.

Дети приобщаются к художественной речи, запоминают эмоциональные, образные слова и словосочетания. Высокая художественность произведения, предлагаемых для пересказа, цельность формы, композиции и языка учат детей четко и последовательно строить рассказ, не увлекаясь деталями и не упуская главного, т.е. развивают их речевые умения.

По содержанию рассказы условно можно разделить на два вида: фактические и творческие (придуманные детьми). Составляя фактический рассказ, ребенок опирается на свое восприятие и память, а придумывая, пользуется главным образом творческим воображением. [45]

Примеры фактических рассказов: описание рассматриваемого растения, игрушки, какого-либо прошедшего события, например новогоднего праздника в детском саду, дня рождения и т.д. Этот вид детских рассказов очень ценен, так как помогает выявлять детские интересы и воздействовать на них.

При составлении творческих рассказов (рассказов по воображению), основанных на вымышленном материале, дети также используют свой предыдущий опыт, но отдельные сведения ребенок должен объединить теперь новой ситуацией, предположить какое либо событие. [45]

Известно, что дети семи лет могут по аналогии с прослушанными сказками придумывать свои несложные сказки, где действующие лица

наделяются фантастическими качествами (звери разговаривают, люди превращаются в невидимок и т.д.).

Дети седьмого года жизни постепенно овладевают структурой связного сюжетного рассказа, выделяют в рассказе завязку, кульминацию, развязку, используют прямую речь. Но содержание творческих рассказов в этом возрасте однообразно, не всегда логично.

В дошкольном возрасте дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. [45]

Таким образом, к моменту поступления в школу ребенок при нормальном речевом развитии имеет определенный словарный запас, строит различные по конструкции предложения, согласовывает слова в роде, числе, падеже, спрягает глаголы, свободно пользуется монологической речью, т.е. может рассказать о пережитых событиях, передать содержание сказки, рассказа, описать окружающие предметы. Все это позволяет ему успешно осваивать школьный программный материал. [34]

Следовательно, к моменту поступления в школу связная речь у детей, не имеющих речевых патологий, развита достаточно хорошо.

Значит, развитие устной связной монологической речи у детей дошкольного возраста закладывает основы успешного формирования у дошкольников письменной связной монологической речи.

### **1.3. Специфика развития связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи.**

Нарушение связной речи – один из симптомов общего недоразвития речи.

Своеобразие развития связной монологической речи при общем ее недоразвитии показано в исследованиях Р.Е. Левиной, В.К. Орфинской, Н.Н. Трауготт и других.

В работах Р.Е. Левиной описаны особенности словаря на каждом уровне речевого развития.

У детей I уровня речевого развития связной речи нет, а имеются отдельные лепетные слова, которые в разных случаях имеют разное значение и, как правило, сопровождаются мимикой и жестами. Следовательно, вне ситуации такая речь не понятна окружающим. [36]

У детей II уровня речевая недостаточность отчетливо проявляется на уровне связного высказывания. Ответы детей на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми явлениями окружающего мира, не включают многие слова, обозначающие животных и их детенышей, части тела, одежду, мебель, профессии и так далее. При этом они пользуются простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Ярко выраженные аграмматизмы затрудняют понимание речи. [36]

У детей с IV уровнем речевого развития, при обследовании связной речи, выявляются затруднения в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета, наряду с пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз и т. д. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ с элементами творчества, дети используют преимущественно короткие малоинформативные предложения. При этом ребенку сложно переключиться на изложение истории от третьего лица, включать в известный сюжет новые элементы, изменять концовку рассказа и т. д.

Неоспоримость доводов Р.Е. Левиной заключается в том, что на фоне относительно развернутой речи у детей с ОНР наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться

способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании, как простых, так и сложных предлогов. [27]

Очевидно, что к моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо, а у детей с ОНР сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий.

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, "теряют" действующих лиц.

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Рассказ ограничивается перечислением отдельных признаков или частей объекта, при этом нарушается связность, не завершение начатого, возвращение к ранее сказанному.

Творческое рассказывание детям с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном событии

выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста. [36]

С. Н. Шаховская изучая вопросы, связанные с особенностями грамматического строя речи, обращает внимание на затруднения, проявляющиеся в развернутой речи детей с ОНР. К ним автор относит: «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме. Наряду с ограниченностью речи автор отмечает и «многословие», «многоречие», объясняя его как «компенсаторное явление при недостаточно прочном навыке правильной связной речи». [63]

А.Т. Ткаченко отмечает, что развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. [51]

Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [18], анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжетных картинок, отмечают сложности в определении логической последовательности изложения, так как дети не могут расположить картинки в нужном порядке. Сам рассказ в этом случае сводится к перечислению предметов или действий, изображенных на картинках. При пересказе сказки или небольшого рассказа отмечается неполное понимание прочитанного текста, нарушение последовательности в передаче событий, пропуск существенных для содержания моментов, многочисленные повторы, трудности подбора слов.

Итак, проанализировав ряд литературных источников, мы можем констатировать, что процесс формирования у дошкольников связной речи с

ОНР изначально усложняется, что обусловлено недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического; недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью создает наличие у детей вторичных отклонений в развитии высших психических процессов (внимание, память, воображение).

Очевидно, что дошкольники с ОНР отстают от своих нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речью. У этих детей отмечаются трудности планирования развернутых высказываний и языкового оформления. Следовательно, для их высказываний характерны:

- нарушение связности и последовательности изложения;
- смысловые пропуски;
- лексические затруднения;
- низкий уровень фразовой речи;
- большое число ошибок при построении предложений. [10]

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи можно выделить следующие особенности их связной речи:

1. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, "застревание" на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

2. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на свободную тему с элементами творчества, они пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями.

3. Остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

#### **1.4. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений навыков пересказа.**

Принято считать, что к группе детей с тяжелыми нарушениями речи относятся дети с общим недоразвитием речи различного генеза (по клинико-педагогической классификации) [35]

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, с учетом специфики дошкольного образования как фундамента всего последующего общего образования, разработана настоящая Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи.

Программа является документом, с учетом которого организации, осуществляющие образовательную деятельность на уровне дошкольного образования (далее – Организации) самостоятельно разрабатывают и утверждают основную общеобразовательную программу дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

По своему организационно-управленческому статусу данная Программа обладает модульной структурой, что позволяет самостоятельно конструировать адаптированную основную образовательную программу дошкольной образовательной организации для детей дошкольного возраста с ТНР.

Программа одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 7 декабря 2017 г. Протокол № 6/17.

АООП для детей с тяжелыми нарушениями речи опирается на использование специальных методов, привлечение специальных комплексных и парциальных образовательных программ (полностью или частично), специальных методических пособий и дидактических материалов. Реализация АООП для детей с ТНР подразумевает квалифицированную

коррекцию нарушений развития детей в форме проведения подгрупповых и индивидуальных занятий.

Программа определяет примерное содержание образовательных областей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей в различных видах деятельности.

Содержательный раздел Программы включает описание коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей адаптацию и интеграцию детей с тяжелыми нарушениями речи в общество.

Программа обеспечивает планируемые результаты дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи в виде целевых ориентиров в условиях дошкольных образовательных групп компенсирующей направленности.

В рамках образовательной области «Речевое развитие» ведущим направлением работы является формирование связной речи детей с ТНР.

На этапе завершения освоения Программы целевые ориентиры в образовательной области «Речевое развитие» следующие:

- ребенок пересказывает литературные произведения, составляет рассказ по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт детей;
- составляет рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры;
- составляет с помощью взрослого небольшие сообщения, рассказы из личного опыта;
- владеет предпосылками овладения грамотой.

Программа оставляет Организации право выбора способа речевого развития детей, в том числе с учетом особенностей реализуемых основных образовательных программ, используемых вариативных образовательных программ и других особенностей реализуемой образовательной деятельности.

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной логопедии разработано множество диагностических методик по выявлению уровня развития связной речи у дошкольников. Проанализируем некоторые из них.

К примеру, наиболее признанной и распространённой в логопедической практике является методика обследования состояния связной речи детей **В.П. Глухова**. В методике автор приводит примерное описание заданий и схему оценки уровня выполнения заданий в баллах, что является несомненным плюсом данной методики.

Для выявления возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объёму и простой по структуре литературный текст, В.П. Глухов предлагает использовать знакомые детям сказки («Репка», «Теремок», «Курочка Ряба») и короткие реалистические рассказы (например, рассказы Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др.).

Во время диагностики текст произведения прочитывается дважды. Перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. Однако если используется авторское произведение, то после повторного чтения, перед составлением пересказа, рекомендуется задавать 3-4 вопроса по содержанию текста.

При анализе составленных пересказов ответы оцениваются в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания. [10]

При сравнении методик В.П. Глухова и Л.М. Ефименковой можно выявить:

Значительные отличия:

- В.П. Глухов в своей методике для пересказа предлагает пересказ знакомой сказки или короткого рассказа, а Л.М. Ефименкова предлагает серию из 3 заданий;

- В.П. Глухов рекомендует читать текст дважды, а Л.М. Ефименкова рекомендует воспроизводить пересказ с первого прочтения; [14]

- В.П. Глухов дает схему оценки уровня выполнения заданий в баллах, а у Л.М. Ефименковой отсутствуют критерии оценки.

Незначительные отличия:

- с точки зрения В.П. Глухова, если используется авторское произведение, то после повторного чтения, перед составлением пересказа, рекомендуется задавать 3-4 вопроса по содержанию текста. При обследовании Л.Н. Ефименкова не рекомендует задавать вспомогательные вопросы, но если ребенок не справляется – то вопросы и ответы фиксируются в протоколе.

Однако авторы придерживаются одинакового мнения по поводу использования знакомых сказок для обследования умения пересказать ранее знакомый текст.

При обследовании связной речи у дошкольников Л. Н. Ефименкова рекомендует серию из трех заданий.

1. Задание. Обследование умения пересказать ранее знакомый текст. Предлагается послушать сказку «Теремок» и пересказать ее как запомнил.

2. Задание. Обследование умения пересказать незнакомый текст с использованием сюжетной картинки. Предлагается послушать рассказ, рассмотреть сюжетную картинку и пересказать рассказ, как запомнил.

3. Задание. Обследование умения пересказать незнакомый текст. Предлагается послушать незнакомый рассказ и рассказать, как запомнил.

Дидактический материал и оценку результатов обследования автор не предлагает и это существенный минус данной методики. [14]

По методике **О.С. Ушаковой** ребенку предлагают пересказать только что прочитанный рассказ или сказку. Ответы ребенка оцениваются в баллах. На основании результатов диагностики выделяют четыре уровня развития связной речи. [54]

При изучении методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р.И. **Лалаевой**, мы выявили, что методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет с речевой патологией различного генеза, имеющих как относительно сохранный интеллект, так и интеллектуальную

недостаточность. Однако автор утверждает, что в модифицированном виде данная методика может быть использована для изучения особенностей речевого развития детей других возрастных групп.

При исследовании пересказа Р.И. Лалаева предлагает серию из 4 заданий: пересказ короткого текста с опорой на серию сюжетных картинок; пересказ длинного текста с опорой на серию сюжетных картинок; пересказ текста с опорой на сюжетную картинку; пересказ текста без опоры на наглядность.

В данной методике задания представлены от более простых, к более сложным. Критерии оценивания представлены в баллах и уровнях успешности. Последовательно и четко прописаны инструкции и устный материал. [23]

**Воробьева В.К.** рекомендует связную речь обследовать по четырем сериям. [7] Первая серия направлена на выявление репродуктивных возможностей речи детей и включает два задания: пересказать текст как можно подробнее; пересказать этот же текст, но кратко.

В качестве экспериментального материала рекомендуется использовать тексты рассказов, рассчитанные на возраст испытуемого и подвергнутые адаптации в плане сокращения их объема.

Текст зачитывается дважды, перед повторным чтением дается установка на полный пересказ. После выполнения пересказа предлагается пересказать этот же рассказ повторно, но кратко.

Данная методика опирается на представления о двух планах текстового сообщения: плана содержания и плана оформления. Соответственно имеет два направления анализа: анализ смысловой структуры текста и анализ связанности рассказа.

В данной методике отсутствуют четкие инструкции, устный материал, балльная система и уровни успешности ребенка.

**Е.А. Стребелева** при проведении психолого-педагогической диагностики развития детей раннего и дошкольного возраста предлагает

пересказ сказки. Ребенку предлагается послушать и запомнить сказку, а затем пересказать. Оцениваются умения ребенка выделить структурные части сказки (начало, середину, конец); использовать разнообразные синтаксические конструкции, передавая сюжетную линию; построить связный пересказ. [39]

**Т.А. Фотекова** в тестовой методике диагностики устной речи младших школьников при исследовании связной речи предлагает пересказ прослушанного текста. Ребенку дается инструкция на прослушивание и дальнейший пересказ. Рассказ читается дважды. Рассказы оцениваются по критериям в баллах. [61]

**В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева и М.Н. Едакова** разработали свою диагностику развития речи дошкольников. [28]

На наш взгляд данная диагностическая методика удобна тем, что изучения особенностей развития образности речи у детей дошкольного возраста включает несколько серий заданий для разных групп (начиная со средней и кончая подготовительной к школе групп дошкольных образовательных учреждений). Авторы диагностики не скрывают, что задания в своей основе заимствованы из исследования Н.В. Гавриш и доработаны с учетом конкретных задач экспериментальной деятельности.

Содержание диагностики изменяется по возрастным группам с учетом речевых возможностей детей и в целом направлено на выявление характеристик речевого развития детей. Каждое задание имеет свою балльную систему и уровни успешности. Очень удобно, что тексты произведений художественной литературы, используемые при обследовании, представлены в приложении.

Исходя из анализа вышеперечисленных методик, предназначенных для выявления особенностей сформированности умения составлять пересказ с использованием опор различных типов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР только две методики имеют схожую структуру от простого к сложному. В своих методиках авторы (Л.Н. Ефименкова и Р.И. Лалаева)

используют в качестве опор серию сюжетный картинок. Остальные авторы предлагают проводить обследование особенностей пересказа без использования наглядных опор.

Все методики основаны на устном предъявлении текста. Однако, часть методик предлагает воспроизведение пересказа после первого прочтения (Л.Н. Ефименкова, О.С. Ушакова, Р.И. Лалаева, Е.А. Стребелева, В.Н. Макарова), а другая часть – после повторного прочтения (В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Т.А. Фотекова).

В методиках Л.Н. Ефименковой и Е.А. Стребелевой отсутствуют критерии оценивания результатов пересказа детей.

Таким образом, опираясь на анализ изученной нами психолого-педагогической и научно-методической литературы по данной теме можно сделать следующие выводы:

- для овладения пересказом необходим ряд умений, которым детей обучают специально: прослушивать произведение; понять его основное содержание; запоминать последовательность изложения; запоминать речевые обороты авторского текста; осмысленно и связно передавать текст;

- развитие связной речи у детей является одной из главных задач и предусмотрена система специальных занятий по обучению детей рассказыванию;

- обучение связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно – речевой опыт детей.

Следовательно, связная речь у детей с ОНР самостоятельно не формируется и поэтому необходима четко спланированная систематическая коррекционная работа, предполагающая проведение специальных коррекционно-развивающих занятий по осознанному формированию у детей связной речи.

Таким образом, в процессе целенаправленного обучения дети с ОНР постепенно овладевают необходимыми речевыми умениями и навыками для составления пересказов и самостоятельных монологических высказываний, что является основой для развития связной речи и овладения знаниями в период начального обучения в школе.

## **РАЗДЕЛ II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ**

### **2.1. Организация и методика исследования.**

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II – III уровня.

Исследование проводилось в январе 2019 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 5» города Красноярска. Детский сад посещают дети с нормой речевого развития и дети с тяжелыми нарушениями речи.

Общее количество групп в саду 12, из них 10 групп общеразвивающей направленности, группа компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, 1 разновозрастная группа присмотра и ухода создана для воспитанников дошкольного возраста на базе частного детского сада.

Прием детей в группу компенсирующей направленности осуществляется по письменному согласию родителей (законных представителей) на основании направления ПМПК. Непосредственно образовательная деятельность в группе компенсирующей направленности детского сада ведется по адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

В экспериментальном исследовании принимало участие 10 детей из подготовительной группы компенсирующей направленности (экспериментальная группа) и 10 детей из подготовительной группы общеразвивающей направленности (контрольная группа).

Экспериментальная часть проходила в несколько этапов. На первом подготовительном этапе были изучены медицинские карты, речевые карты, психологические характеристики каждого ребенка из экспериментальной группы. По итогам наблюдений за детьми, изучения медицинской и

психолого-педагогической документации, а также бесед с педагогами и родителями нами были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы.

Дети экспериментальной группы посещают группу компенсирующей направленности второй год.

В экспериментальную группу вошли 40% девочек и 60% мальчиков в возрасте: от 8 мес. - 7 лет - 70% детей; от 7 лет – 7 лет 3 мес. - 30% детей.

20% детей имеют ОНР II – III уровня, 80% детей имеют ОНР III уровня.

У 10% выявлена псевдобульбарная дизартрия, у 30% форма дизартрии не указана, у 60% моторная алалия.

Выраженные нарушения нейродинамических процессов наблюдаются у 50% (5 чел.) испытуемых, при этом у 40% (4 чел.) преобладают процессы возбуждения, у 10% (1 чел.) процессы торможения.

У 20% (2 чел.) экспериментальной группы имеются выраженные нарушения поведения, они проявляются в агрессии, в аффективных вспышках, истериках.

Все дети из благополучных семей, трое детей воспитываются в неполных семьях (воспитывает одна мама) и один ребенок находится на попечении у бабушки, т.к. родители погибли. Родители занимаются воспитанием детей, отрицательного, неблагоприятного и негативного воздействия на детей не отмечается, домашние условия соответствуют возрасту и интересам каждого ребенка.

Подробные данные об испытуемых экспериментальной группы представлены в таблице (Приложение А).

В контрольную группу вошли дети, посещающие подготовительную группу детского сада. Отклонений в формировании высших психических функций у этих детей выявлено не было.

Эксперимент проводился в хорошо знакомой детям спокойной, доброжелательной обстановке в индивидуальной форме.

При проведении констатирующего эксперимента использовались задания и стимульный материал предложенные Т.А. Ткаченко [49] и критерии оценивания предложенные Т.А. Фотековой. [61]

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 серии заданий:

1. Пересказ с использованием серии сюжетных картинок.
2. Пересказ с использованием сюжетной картинки.
3. Пересказ с использованием схематических картинок.
4. Пересказ без использования опор.

Авторский вклад заключался:

- в определении общей схемы обследования;
- адаптация приемов, предложенных Т.А. Ткаченко, для обследования навыков пересказа;
- адаптация бальной оценки, предложенной Т.А. Фотековой, к целям эксперимента и особенностям испытуемых.

### **Задание 1.**

Цель: выявить особенности пересказа сказки (адаптированный вариант), с использованием серии сюжетных картин.

Стимульный материал: серия сюжетных картинок (Приложение Б).

Методика выполнения. Ребенку предлагается серия из четырех сюжетных картин к сказке «Лиса и Журавль» и уточняется знание ребенком понятий. Затем читается текст адаптированной сказки.

Инструкция. Скажи ты знаешь, что такое окрошка, званый обед, стряпать, потчевать, кум, кума, врозь?

Посмотри внимательно на картинки. Я тебе прочитаю сказку «Лиса и Журавль», слушай ее внимательно.

Подружилась Лиса с Журавлем и пригласила его к себе в гости:

-Приходи, куманек, приходи, дорогой! Уж как я тебя угощу!

Идет Журавль на званый обед, а Лиса наварила манной каши и размазала ее по тарелке.

- Кушай, голубчик мой! Я сама стряпала.

Журавль стук, стук носом по тарелке — ничего в клюв не попадает. А Лиса лижет себе кашу да лижет. Так все сама и съела.

- Извини, — говорит, — больше потчевать тебя нечем!

- Спасибо, Лисонька, приходи теперь ты ко мне в гости, — отвечает Журавль.

На другой день приходит Лиса к Журавлю. А Журавль наготовил крошки и налил ее в высокий кувшин. Лиса-то вертится возле кувшина, и лизнет его, и понюхает, а все ничего не достанет. Не лезет голова в кувшин. А Журавль стоит на своих длинных лапах и длинным клювом крошку таскает.

Поел и говорит:

- Извини, кумушка, больше потчевать тебя нечем!

С тех пор дружба у Лисы и Журавля врозь.

Инструкция. Скажи, как называется сказка? Внимательно посмотри на эти картинки, разложи их в нужном порядке и расскажи всю сказку с самого начала.

Оценка:

Критерий самостоятельности выполнения задания

3 балла – самостоятельно разложены картинки и составлен пересказ;

2 балла – картинки разложены самостоятельно, возникли затруднения при составлении пересказа, рассказ составлен самостоятельно;

1 балл – картинки разложены со стимулирующей помощью, пересказ составлен по наводящим вопросам.

0 баллов – задание недоступно даже при наличии помощи.

Критерий смысловой целостности

3 балла – пересказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2 балла – допускаются незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев;

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо пересказ не завершен;

0 баллов название – отсутствует описание ситуации.

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания

3 балла – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

1 балл – наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств;

0 баллов когда – рассказ не оформлен.

### **Задание 2.**

Цель: выявить особенности пересказа с использованием сюжетной картинки.

Стимульный материал: сюжетная картинка (Приложение В).

Методика выполнения. Ребенку предлагается сюжетная картинка и читается текст рассказа «Попугай Петруша»:

Жили у Маши в квартире кот Мурзик и попугай Петруша. Однажды Маша забыла закрыть клетку попугая. Пришла она в комнату и ахнула: клетка пуста, а около кота на полу лежит несколько перышек.

Испугалась Маша, заплакала, решила, что кот съел Петрушу. Вдруг сверху слышит Маша громкий голос: «Петруша хороший, Петруша хороший!» Подняла Маша голову, а это её любимый попугай сидит на люстре и кричит на всю комнату!

Инструкция. Скажи, как называется рассказ? Посмотри на эту картинку, перескажи рассказ целиком.

Оценка:

Критерий самостоятельности уровня выполнения задания

3 балла – самостоятельно составлен пересказ;

2 балла – возникли затруднения при составлении пересказа, рассказ составлен самостоятельно;

1 балл – составление пересказа по наводящим вопросам;

0 баллов – задание недоступно даже при наличии помощи.

Критерий смысловой целостности и критерий лексико-грамматического оформления высказывания аналогично заданию 2.

### **Задание 3.**

Цель: выявить особенности пересказа с использованием схематических картинок.

Стимульный материал: схематические картинки.

Методика выполнения.

Инструкция. Скажи, ты знаешь, что такое комиксы, братья-близнецы?

Взрослый рисует на листе бумаге картинки — изображения двух одинаковых мальчиков. По ходу чтения на листе бумаге последовательно рисуются соответствующие картинки, которые будут служить опорными сигналами при последующем пересказе текста детьми. Чтение рассказа.

Инструкция. Я схематично нарисовала двух человечков, это братья-близнецы. Я буду читать рассказ и схематично зарисовывать опорные картинки, слушай внимательно рассказ, который называется «Два брата»

Жили-были два брата-близнеца — Андрюша и Кирюша. Однажды Кирилл заболел и его положили в больницу. Остался Андрей один. Сел он к телевизору, посмотрел — скучно. Достал маленькие машинки — неинтересно. Полистал комиксы — не смешно. Стал робота собирать — не получается. Сел Андрюша и загрустил. Оказывается, брат Кирюша нужнее всех игрушек на свете!

Инструкция.

Скажи, как называется рассказ? Посмотри на эти схематические картинки, перескажи рассказ целиком.

Оценка: аналогично заданию 2.

**Задание 4.**

Цель: выявить особенности пересказывать рассказ без использования опор.

Методика выполнения.

Инструкция. Скажи, ты знаешь, что такое опушка, стремглав, вскарабкался, вскинул?

Послушай внимательно рассказ, который называется «Петя и волки».

Это было зимой в одной деревне. Петя шёл из школы домой. Вдруг на опушке леса Петя увидел двух волков. Волки тоже заметили Петю и стали приближаться к нему. Петя испугался, бросил портфель и стремглав вскарабкался на сосну. Волки сели под сосной и стали ждать. Хорошо, что мимо проходил охотник на лыжах. Он вскинул ружьё и выстрелил в волков. Волки убежали, а Петя слез с дерева и поблагодарил охотника.

Инструкция. Скажи, как называется рассказ? Перескажи рассказ целиком.

Оценка: аналогично заданию 2.

**2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.**

По результатам диагностического обследования нами проведен количественный и качественный анализ результатов по каждой серии констатирующего эксперимента.

В зависимости от количества набранных баллов нами условно выделены 4 уровня успешности:

- Выше среднего – 8-9 баллов.
- Средний – 6-7 баллов,
- Ниже среднего – 3-5 баллов,
- Низкий – 0 -2 балла.

Результаты первой серии констатирующего эксперимента (пересказ сказки, с использованием серии сюжетных картин) представлены в таблице (Приложение Г) и гистограмме (рисунок 1).



*Рис 1. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять пересказ сказки с использованием серии сюжетных картинок (%)*

Как видно из гистограммы между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы выявлены значительные отличия. Уровень успешности выше среднего в экспериментальной группе не продемонстрировал ни один их испытуемых, а в контрольной группе он составляет 60%. Средний уровень успешности по 40% продемонстрировали обе группы. Уровень ниже среднего в 60% продемонстрировала экспериментальная группа, в контрольной группе данный уровень не выявлен.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении пересказа по серии сюжетных картинок все участники экспериментальной группы разложили картинки самостоятельно, но возникли затруднения при составлении пересказа, однако все испытуемые рассказ составили самостоятельно, без стимульной помощи. К примеру, Артем У. быстро и правильно разложил картинки, но долго не мог начать рассказ. Двое детей начали свой пересказ как сказку, со слов «Жили-были Лиса и Журавль».

По смысловой целостности рассказ только одного ребенка соответствовал ситуации, имел все смысловые звенья, прямую речь героев. Допускали незначительные искажения ситуации 60% испытуемых (6 детей). В своих рассказах испытуемые не использовали прямую речь героев.

У 30% испытуемых (3 детей) наблюдалось выпадение смысловых звеньев. Например, «Потом он пришёл, тук-тук по тарелке, а ни как не попадает каша и Лиса всё съела».

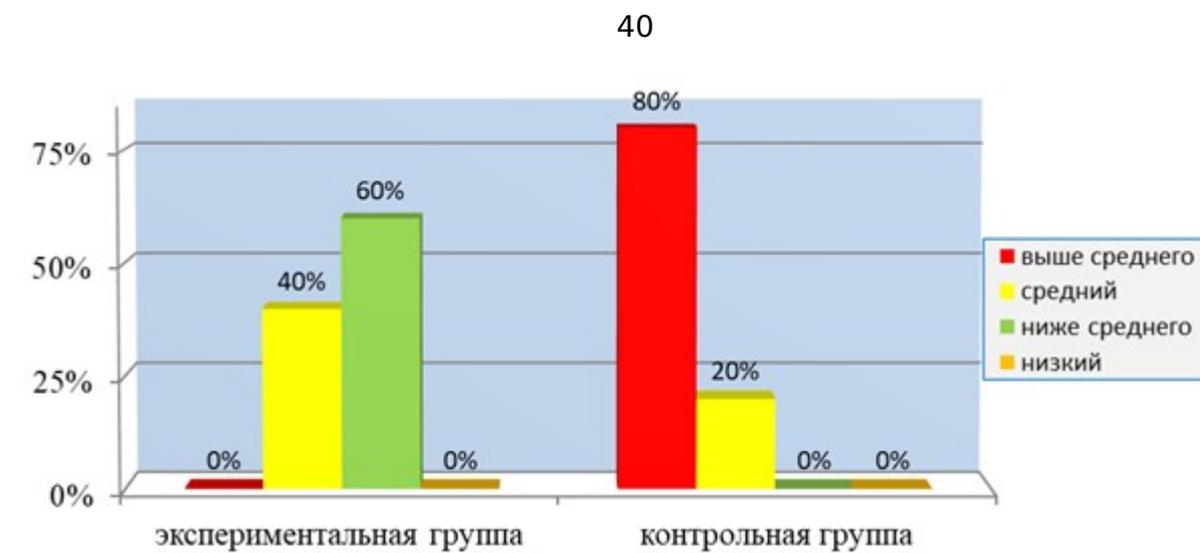
Существенное искажение смысла наблюдалось в рассказе одного ребенка «Лиса себе налила, а Журавлю не налила», «Журавль себе налил, а Лисе – нет».

Отсутствие завершения рассказа наблюдалось у 30% испытуемых: «Он пригласил и сделал окрошку, и Лиса не могла съесть окрошку», «Потом Лиса ушла», «Потом, потом они ушли врозь».

По критерию лексико-грамматическое оформление: у 30% испытуемых (3 ребенка) пересказ составлен без аграмматизмов, но наблюдалось стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление. Например, «Лиса пригласила Журавля в гости на не званный обед»

У большинства испытуемых, что составило 60% (6 детей) наблюдались аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Например, «Прости, Журавль, больше тебе не чего обедать», «Решили они дружить просто врос», «И с тех пор Лиса и Журавль не дружат», «И Лиса ушла от неё и они на друг друга обиделись», «Она приготовила кашу и размазала его по тарелке», «Он налил окрошку в высоким горлышком кувшин».

Результаты второй серии констатирующего эксперимента (составление пересказа по сюжетной картинке) отражены в таблице (Приложение Д) и гистограмме (рисунок 2).



*Рис 2. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять пересказ по сюжетной картинке (%)*

На 2 гистограмме видно, что уровни успешности выше среднего и низкий, испытуемые экспериментальной группы не продемонстрировали. Средний уровень выявлен у 40% (4 ребенка) испытуемых, ниже среднего – 60% (6 детей). Испытуемые контрольной группы продемонстрировали следующие результаты: 80% (8 детей) уровень выше среднего и 20% (2 детей) – средний уровень.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа по сюжетной картинке 30% испытуемых (3 ребенка) из экспериментальной группы самостоятельно составили рассказ. Остальные испытуемые так же составили рассказ самостоятельно, без стимульной помощи, но возникали затруднения при составлении пересказа.

По смысловой целостности у 30% испытуемых (3 ребенка) пересказ соответствует ситуации, расположен в правильной последовательности, имеет все смысловые звенья. Использовали прямую речь при пересказе 40% испытуемых (4 ребенка). 30% испытуемых (3 детей) начали рассказ как сказку со слов: «Жили-были».

У 20% испытуемых (2 детей) наблюдались незначительные искажения ситуации и отсутствие связующих звеньев. Например, «Маша пришла в комнату и испугалась, что Мурзик съел Петрушу, потому что лежали около

два пёрышка», «Она увидела возле кота Мурзика горсть...Потом она услышала голос».

Искажение ситуации наблюдалось в рассказе одного ребенка, например: «Услышала как кот говорит».

По критерию лексико-грамматическое оформление: 70% детей (7 детей) составили пересказ без аграмматизмов, но наблюдалось стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление. Например, «Потом она заглянула вверх и увидела попугая».

При передаче последовательности событий в рассказах у 80% детей наблюдалось присутствие наречия *потом*.

У 60% испытуемых (6 детей) наблюдались аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Например, «Маша засла в комнату и увидела пёрья», «Потом он услышала...»

Результаты третьей серии констатирующего эксперимента (составление пересказа с использованием схематических картинок) отражены в таблице (Приложение Е) и гистограмме (рисунок 3).

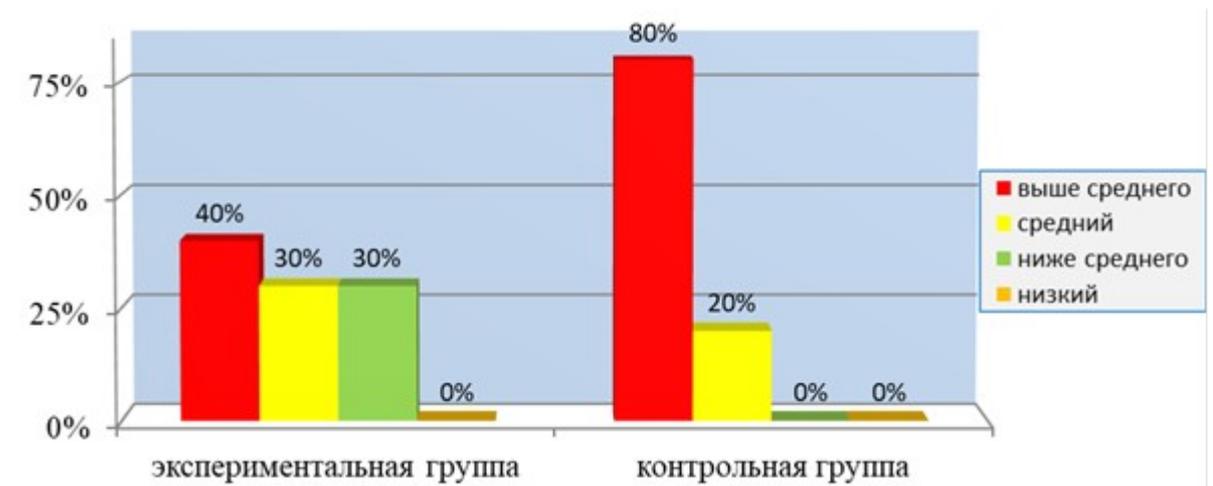


Рис 3. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять пересказ по схематическим картинкам.

Как видно из гистограммы 40% испытуемых (4 ребенка) экспериментальной группы находятся на уровне выше среднего, 30% (3 ребенка) – на среднем уровне, ниже среднего 30% (3 ребенка), низкий уровень не выявлен. Испытуемые контрольной группы продемонстрировали следующие результаты: 80% (8 детей) уровень успешности выше среднего, 20% (2 детей) – средний уровень успешности.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что при составлении рассказа с использованием схематических картинок 60% испытуемых (6 детей) экспериментальной группы самостоятельно составили рассказ. У 40% испытуемых (4 ребенка) так же рассказ составлен самостоятельно, без стимульной помощи, но возникали затруднения при составлении пересказа.

По смысловой целостности у 60% испытуемых (6 детей) пересказ соответствует ситуации, расположен в правильной последовательности, имеет все смысловые звенья, дети употребили в своем пересказе уточняющее слово *близнецы*. У 40% испытуемых (4 ребенка) рассказ составлен самостоятельно, без стимульной помощи, но с небольшими затруднениями при составлении рассказа.

Неправильное воспроизведение причинно-следственных связей и наличие аграмматизмов наблюдалось в рассказах у 30% испытуемых (3 детей), например «Оказалось, что самое хорошая игрушка это Кирюша», «Ведь самый нужный вещь – Кирюша», «Оказался Кирюша, оказалось Кирюша самый, самый друг». Отсутствие предлога в предложении наблюдалось у одного испытуемого, например, «Не интересно ему играть машинки»

Нарушение слоговой структуры слова наблюдалось у 10% испытуемых (1 ребенок), пример: «Андрюше было скучно сидеть возле тевизора».

Результаты четвертой серии констатирующего эксперимента (составление пересказа без использования опор) отражены в таблице (Приложение Ж) и гистограмме (рисунок 4).



*Рис 4. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения составлять пересказ без использования опор (%)*

Из гистограммы видно, что у испытуемых экспериментальной группы уровни успешности выше среднего и низкий не продемонстрировал ни один из испытуемых. Средний уровень продемонстрировали 40% испытуемых (4 ребенка), ниже среднего – 60% испытуемых (6 детей). Испытуемые контрольной группы продемонстрировали следующие результаты: 30% - уровень выше среднего, 70% - средний уровень.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что 40% испытуемых (4 ребенка) экспериментальной группы при составлении рассказа без использования опор продемонстрировали самостоятельное составление рассказ. У 60% испытуемых (6 детей) наблюдалось так же самостоятельное составление рассказа, без стимульной помощи, но возникали затруднения при составлении пересказа.

По смысловой целостности рассказ только 10% испытуемых (1 ребенок) соответствует ситуации, расположен в правильной последовательности и имеет все смысловые звенья. У 60% испытуемых (6 детей) допускаются незначительные искажения ситуации. У 30% детей (3 ребенка) наблюдалось выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла.

Неправильное воспроизведение причинно-следственных связей наблюдалось в рассказе одного испытуемого, например: «Охотник стрельнул в волков, а Петя слез и волки разбежались по сторонам».

У одного испытуемого возникли затруднения при определении начала, середины и конца рассказа. Весь рассказ испытуемого: «Петя закарабкался на дерево. Мимо охотник проходил, проезжал на лыжах и стрельнул в волков, а волки убежали. Петя шел в деревню в лес и увидел волков».

Существенное искажение смысла наблюдалось у 20% испытуемых (2 детей), например, «Мимо проходил охотник и пристрелил волков. Волки убежали», «Охотник бросил оружие. Петя взял оружие и стрельнул. Залез на дерево и стрельнул, Волки убежали».

По критерию лексико-грамматическое оформление ни один ребенок не смог оформить пересказ грамматически правильно. Только 10% испытуемых (1 ребенок) составили пересказ без аграмматизмов, но наблюдалось стереотипность оформления. У 90% испытуемых (9 детей) наблюдались аграмматизмы, стереотипность оформления и неточное словоупотребление.

К примеру, заменили предлог *с* на предлог *из* сразу 30% испытуемых, пример: «Петя слез из дерева». Один испытуемый в своем рассказе вообще пропустил предлог: «Он бросил портфель и забрался сосну».

Аграмматизмы замечены в рассказах у 30% испытуемых (3 детей), например, «Петя увидел волкав в лесу», «Он встрельнув в волков и они убежали», «Петя закарабкался на дерево».

Неточное словоупотребление наблюдалось в рассказе 10% испытуемых (1 ребенок), пример: «Петя, вспучив глаза, вскарабкался на сосну».

Не согласование числительного и существительного наблюдалось в рассказе у 10% испытуемых (1 ребенок), пример: «Он увидел два волка на опушке».

Не согласование слов в предложении наблюдалось в рассказе 10% испытуемых (1 ребенок), пример: «Волки сели возле сосны и стали выжидать Петю, когда он слез».

Нарушение слоговой структуры слова наблюдалось в рассказе у 10% испытуемых (1 ребенок), пример: «Петя его обгадарил».

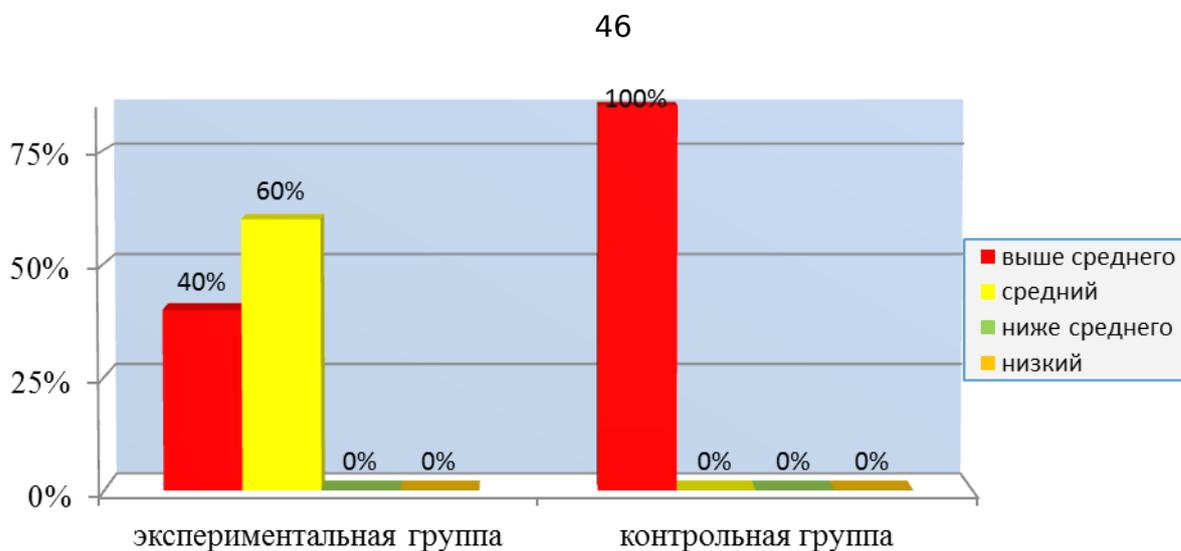
Сопоставив результаты по всем заданиям констатирующего эксперимента, нами сделан следующий вывод, что пересказ с использованием схематических картинок значительно улучшает качество повествовательного пересказа у испытуемых экспериментальной группы. Наибольшее затруднение вызывает составление пересказа с использованием сюжетной картинки. Также значительные затруднения наблюдались при составлении пересказа без использования опор. Наиболее низкие результаты испытуемые экспериментальной группы продемонстрировали при пересказе с использованием серии сюжетных картинок.

В сравнении с экспериментальной группой, контрольная группа имеет более высокие показатели. Так у испытуемых контрольной группы более сформированы рассказы, составленные с использованием схематических картинок и сюжетной картинки, незначительные затруднения вызывают пересказы, составленные с использованием серии сюжетных картинок и без использования опор.

Нами также сопоставлены результаты выполнения заданий по каждому критерию. Для этого мы суммировали баллы всех серий заданий по отдельно взятому критерию. На основе суммы набранных баллов по каждому критерию нами условно выделено четыре уровня успешности:

- Выше среднего – 10-12 баллов.
- Средний – 7-9 баллов,
- Ниже среднего – 4-6 баллов,
- Низкий – 0 -3 балла.

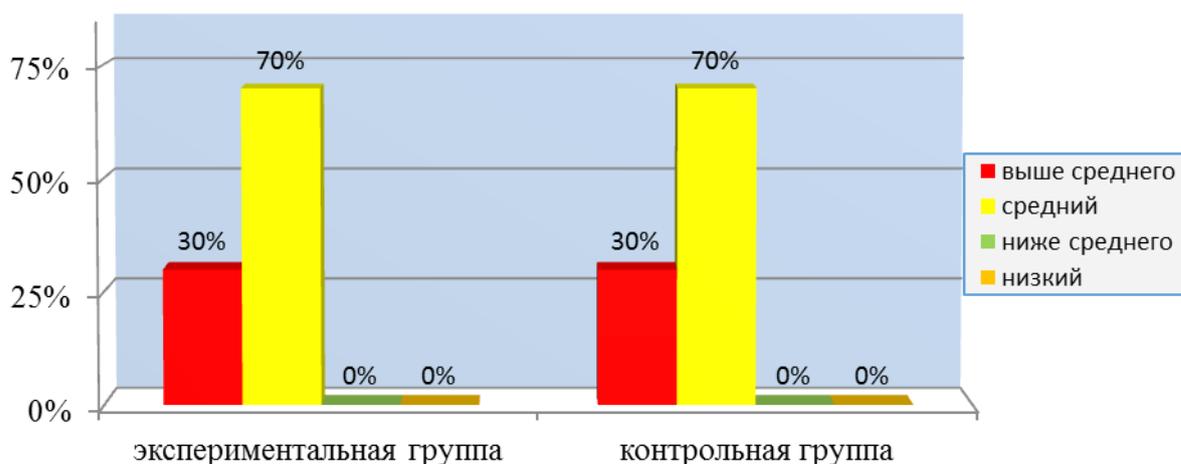
Результаты сформированности по критерию самостоятельности выполнения задания представлены в таблице (Приложение 3) и гистограмме (рисунок 5).



*Рис 5. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности самостоятельности выполнения задания (%)*

Из гистограммы видно, что у испытуемых контрольной группы уровень успешности выше среднего продемонстрировали 100% участников эксперимента. В экспериментальной группе 40% испытуемых продемонстрировали уровень выше среднего и 60% - средний уровень успешности. Это свидетельствует о том, что испытуемые контрольной группы легко составляют пересказы, а испытуемые экспериментальной группы самостоятельно составляют рассказы, но возникают затруднения (паузы, поиск слов).

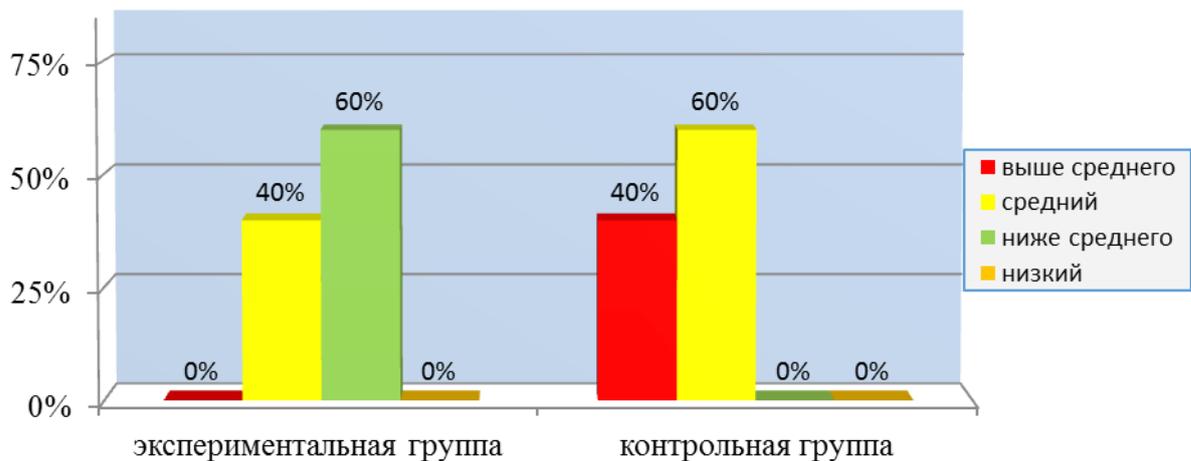
Результаты сформированности умения по критерию смысловой целостности представлены в таблице (Приложение И) и гистограмме (рисунок 6).



*Рис 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности смысловой целостности (%)*

Из гистограммы видно, что у испытуемых экспериментальной и контрольной групп результаты одинаковые. Испытуемые продемонстрировали уровень успешности выше среднего по 30%. Это свидетельствует о том, что пересказы соответствуют ситуации, имеют все смысловые звенья, расположены в правильной последовательности. Средний уровень продемонстрировали по 70% испытуемых. Значит, в пересказах испытуемых наблюдались незначительные искажения ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей.

Результаты сформированности умения по критерию лексико-грамматического оформления представлены в таблице (Приложение К) и гистограмме (рисунок 7).



*Рис 7. Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности лексико-грамматического оформления (%)*

Из гистограммы видно, что испытуемые контрольной группы продемонстрировали уровень выше среднего 40%. Значит, пересказы испытуемых данной группы оформлены грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств.

Средний уровень успешности продемонстрировали испытуемые контрольной группы 60% и экспериментальной группы – 40%. Следовательно, пересказы испытуемых составлены без аграмматизмов, но

наблюдалось стереотипность оформления, единичные случаи поиски слов или неточное словоупотребление.

В экспериментальной группе уровень ниже среднего продемонстрировали 60% испытуемых, а значить в пересказах наблюдались аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватность использования лексических средств.

Сопоставив результаты выполнения заданий по каждому критерию нами выявлено, что количественный показатель в контрольной группе выше, чем в экспериментальной. Критерий смысловой целостности задания сформирован у всех испытуемых эксперимента одинаково. Критерий самостоятельности выполнения задания в контрольной группе выше, чем в экспериментальной. По критерию лексико-грамматического оформления испытуемые экспериментальной группы значительно отстают от испытуемых контрольной группы. Можно сделать вывод, что испытуемые экспериментальной группы отстают от своих сверстников из контрольной группы.

У испытуемых экспериментальной группы грубее нарушен критерий лексико-грамматического оформления высказывания. Относительно сформированы критерий смысловой целостности и сформирован критерий самостоятельности выполнения задания.

По итогу все испытуемые экспериментальной группы разделились на две группы: относительно благоприятной перспективой развития и менее благоприятной перспективой развития.

У испытуемых с менее благоприятной перспективой развития по критерию самостоятельности выполнения задания наблюдались паузы при изложении пересказа, но рассказы составлены самостоятельно, без стимульной помощи.

По критерию смысловой целостности у испытуемых с менее благоприятной перспективой развития наблюдались ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуск звеньев событий,

незначительные искажения ситуаций, выпадение смысловых звеньев, незаконченность рассказа.

По критерию лексико-грамматического оформления у испытуемых с относительно благоприятной перспективой развития наблюдались единичные поиски слов, неточное словоупотребление, стереотипность оформления. У испытуемых с менее благоприятной перспективой развития наблюдались неправильно оформленные предложения, несогласование слов в предложениях, замена или отсутствие предлогов, нарушение сложной слоговой структуры слова, аграмматизмы.

Выше перечисленные особенности нам необходимы для составления дифференцированных методических рекомендаций.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня.**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента, нами разработаны методические рекомендации, которые включают обоснования основных принципов работы, определение содержания работы, которые структурированы по этапам, направлениям и носит дифференцированный характер.

В качестве ведущих мы рекомендуем учитывать следующие специальные принципы логопедического воздействия и ряд общедидактических принципов:

- Поэтапности, так как работа по обучению составлению пересказа должна строиться от простого к сложному.
- Системности и учета структуры речевого дефекта, так как работа по обучению составлению пересказа предполагает воздействие на все компоненты речевой системы.

- Наглядности, так как в рамках нашего эксперимента предполагается использование разных видов наглядности.

- Учет ведущего вида деятельности, так как у детей дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, то все занятия проводятся в игровой форме.

- Дифференцированного подхода, так как уровень сформированности навыка пересказа у всех детей разный.

Нами определены следующие направления работы:

- накопление, уточнение и активизация словаря.
- развитие грамматического строя речи.
- развитие смысловой целостности и программирования.

Направления работы имеют общий характер, но содержание в работе в рамках каждого направления определяются дифференцированно в зависимости от уровня сформированности навыка пересказа.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены следующие этапы работы по развитию умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня:

1. Пересказ с использованием схематических картинок.
2. Пересказ с использованием сюжетной картинки.
3. Пересказ без использования опор.
4. Пересказ с использованием серии сюжетных картинок.

Нами предложена следующая схема обучения пересказу:

1. Выбор текстов для пересказа.
2. Подготовительная работа.
3. Непосредственное обучение пересказу.

При подборе текстов для пересказов необходимо соблюдать следующие требования:

- разнообразие жанров (рассказ, описание, народная и авторская сказка), с учетом познавательных потребностей и интереса к окружающей детей действительности;
- содержание и объем литературного произведения должны быть доступны детям (учитывая особенности внимания и памяти ребенка);
- тексты должны быть с ясным соотношением частей (начало, середина и конец);
- произведение должно учить чему-то полезному, развивать положительные черты личности (доброту, отзывчивость и т.д.);
- в произведениях должны присутствовать знакомые детям персонажи с ярко выраженными чертами характера;
- мотивы поступков действующих лиц должны быть понятны детям.

[13]

Подготовительная работа по соответствующей лексической теме включает:

- знакомство с материалом, связанным с темой и содержанием рассказа;
- рассматривание картин, иллюстраций по изучаемой теме;
- наблюдения в природе, окружающей жизни;
- рисование, аппликация, лепка, поделки по содержанию темы и рассказа;
- лексико-грамматические упражнения на лексическом и грамматическом материале рассказа;
- подготовка оборудования к занятию;
- заучивание потешек, пословиц, чистоговорок, стихов, способствующих пониманию содержания рассказа.

Непосредственное обучение пересказу, последовательность работы.

Организационный момент. Подготовка детей к восприятию текста (вступительная беседа, дидактические игры, показ картинки, напоминания о наблюдениях, загадки, словарная работа, создание проблемной ситуации, проблемные вопросы).

Знакомство с текстом. Первичное чтение произведения без установки на запоминание и пересказ.

Содержательный анализ текста (уточнение идеи и характеристик образов).

Лексико-грамматические упражнения на базе текста (называние слов-действий, признаков предметов, подбор новых признаков, антонимов, синонимов, образование относительных и притяжательных прилагательных и т. д).

Языковой анализ текста (определения, сравнения, фразеологизмы).

Активная подготовка к выразительному пересказу. Индивидуальное и хоровое проговаривание слов и словосочетаний из текста (слова сложной слоговой структуры, сложные словосочетания, прямая речь действующих лиц, осмысление интонаций, ударений, темпа).

Моделирование текста с использованием схематических картинок, сюжетной картинке, серии сюжетных картинок (выделение из текста фраз к каждой картинке).

Повторное чтение с установкой на запоминание для будущего пересказа.

Пересказ рассказа целиком проводится с опорой на наглядность или без нее.

Анализ и обсуждение детских пересказов. При анализе отмечать такие качества составленного рассказа, как:

- осмысленность (полное понимание текста, что является главным в обучении);
- полнота передачи произведения (отсутствие существенных пропусков, нарушающих логику изложения);
- последовательность и связность пересказа;
- использование словаря и оборотов авторского текста и удачная замена некоторых слов синонимами;
- плавность пересказа (отсутствие длительных, ненужных пауз).

Обращать особенное внимание детей на удачное использование средств образной выразительности, проявление элементов творчества.

По каждому из обозначенных направлений нами подобраны игры в рамках лексической темы «Домашние животные».

Дети с относительно благоприятной перспективой развития	Дети с менее благоприятной перспективой развития
Направление работы: развитие активного словаря.	
«Назови родителей, если известны детеныши», «Добавь словечко», «Назови по-другому (редко употребляемые слова)», «Кто как ест?», «Кто как передвигается», «Какой, какая, какие», «Назови по порядку»	«Назови семью», «Назови части», «Четвертый лишний», «Какой, какая?», «Кто как голос подает?», «Что делает?».
Направление: развитие грамматического строя.	
«Где находится?», «Кто больше, а кто меньше?», «Кого много?», «Угощения для животных», «Подбери признак», «Что сначала, что потом?»	«Где живет?», «Какую пользу приносят человеку?» «Кто больше?», «Один – много», «Покормить кого?», «Сосчитай», «Назови ласково», «Чей, чья, чье, чьи?»
Направление работы: развитие смысловой целостности и самостоятельности.	
«Отгадай и выучить загадку», «Пересказ текста о домашнем животном по сюжетной картинке».	«Отгадай загадку», «Послушай и продолжи о ком идет речь? (доскажи словечко)», «Накормить животных», «Пересказ небольшого текста о домашнем животном, с использованием схематических картинок».

Таким образом, нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого явилось выявление особенностей и уровней сформированности умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II – III уровня.

Для проведения эксперимента были сформированы две группы. В экспериментальную группу вошли дети подготовительной группы компенсирующей направленности с ОНР II – III уровня. В контрольную

группу – дети подготовительной группы общеобразовательной направленности.

При проведении констатирующего эксперимента использовались задания и стимульный материал предложенные Т.А. Ткаченко и критерии оценивания предложенные Т.А. Фотековой.

Нами был проведен количественный и качественный анализ результатов по каждой серии констатирующего эксперимента. На основании анализа результатов констатирующего эксперимента, нами сделан вывод о том, что у испытуемых экспериментальной группы пересказ с использованием схематических картинок значительно улучшает качество повествовательного пересказа. Наибольшее затруднение вызывает составление пересказа с использованием сюжетной картинки. Также значительные затруднения наблюдались при составлении пересказа без использования опор и по серии сюжетных картинок.

В сравнении с экспериментальной группой, контрольная группа имеет более высокие показатели.

Также нами сопоставлены результаты выполнения заданий по каждому критерию (самостоятельности выполнения задания, смысловой целостности, лексико-грамматического оформления).

Сопоставив результаты выполнения задания по каждому критерию нами выявлено, что количественный показатель в контрольной группе выше, чем в экспериментальной.

У испытуемых экспериментальной группы грубее нарушен критерий лексико-грамматического оформления высказывания. Относительно сформированы критерий смысловой целостности и сформирован критерий самостоятельности выполнения задания.

Детей экспериментальной группы мы разделили на две группы (с относительно благоприятной перспективой развития и с менее благоприятной перспективой развития) и составили методические рекомендации.

В процессе логопедической работы мы учитывали специальные принципы логопедического воздействия и ряд общедидактических принципов: поэтапности, системности, наглядности, учет ведущего вида деятельности, дифференцированного подхода.

Нами были определены этапы и направления работы. Направления работы имели общий характер, но содержание в работе в рамках каждого направления определялось дифференцированно в зависимости от уровня сформированности навыка пересказа.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа изученной нами психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

- дети 6-7 лет с ОНР отстают от своих нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи;
- развитие связной речи у детей является одной из главных задач педагогов дошкольных образовательных учреждений;
- предусмотрена система специальных занятий по обучению детей рассказыванию;
- для овладения пересказом необходим ряд умений, которым детей обучают специально (прослушивать произведение; понять его основное содержание; запоминать последовательность изложения; запоминать речевые обороты авторского текста; осмысленно и связно передавать текст);
- речевые нарушения у детей при общем недоразвитии речи носят системный характер;
- помимо дефектного произношения имеет место недоразвитие лексико-грамматического строя речи;
- обучение связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно – речевой опыт детей.

Следовательно, связная речь у детей с ОНР самостоятельно не формируется и поэтому необходима четко спланированная систематическая коррекционная работа, предполагающая проведение специальных коррекционно-развивающих занятий по осознанному формированию у детей связной речи.

С целью выявления особенностей самостоятельности, смысловой целостности, лексико-грамматического оформления пересказов по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, с использованием

схематических картинок и без использования опор у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня нами был организован констатирующий эксперимент.

При проведении констатирующего эксперимента использовались задания и стимульный материал предложенные Т.А. Ткаченко и критерии оценивания предложенные Т.А. Фотековой.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 серии заданий:

1. Пересказ с использованием серии сюжетных картинок.
2. Пересказ с использованием сюжетной картинки.
3. Пересказ с использованием схематических картинок.
4. Пересказ без использования опор.

Авторский вклад заключался:

- в определении общей схемы обследования;
- адаптация приемов, предложенных Т.А. Ткаченко, для обследования навыков пересказа;
- адаптация бальной оценки, предложенной Т.А. Фотековой, к целям эксперимента и особенностям испытуемых.

Для проведения констатирующего эксперимента нами была сформирована экспериментальная группа (10 детей подготовительной группы компенсирующей направленности) и контрольная группа (10 детей подготовительной группы общеразвивающей направленности).

Проведя количественный и качественный анализ результатов по всем сериям констатирующего эксперимента нами сделан вывод о том, что количественный показатель в контрольной группе выше, чем в экспериментальной.

Нами было выявлено, что пересказ с использованием схематических картинок значительно улучшает качество повествовательного пересказа у испытуемых экспериментальной группы. Затруднение вызывает составление пересказа с использованием сюжетной картинки. Также значительные затруднения наблюдались при составлении пересказа без использования опор и по серии сюжетных картинок.

Сопоставив результаты выполнения задания по каждому критерию (самостоятельности выполнения задания, смысловой целостности, лексико-грамматического оформления) нами выявлено, что количественный показатель в контрольной группе выше, чем в экспериментальной.

У испытуемых экспериментальной группы грубее нарушен критерий лексико-грамматического оформления высказывания, относительно сформирован критерий смысловой целостности, сформирован критерий самостоятельности выполнения задания.

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами выделены принципы, этапы и направления работы по развитию умения составлять пересказы с использованием опор различных типов у детей 6-7 лет с ОНР II - III уровня.

Направления работы имеют общий характер, но содержание в работе в рамках каждого направления определяются дифференцированно в зависимости от уровня сформированности навыка пересказа.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Авитиди М., Галкина И., Лязина М. О развитии монологической речи. /Дошкольное воспитание – № 12/2012 – с.36-37
2. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет с ОНР. Конспекты подгрупповых занятий логопеда. – М.: Издательство Гном, 2015. – 184 с.
3. Безрукова О.А. Инновационный подход к обследованию речи ребенка дошкольного возраста. /Детский сад: теория и практика. - №3/2012. – с.108-114
4. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. – М.: Каисса, 2008
5. Бизицова О.А. Пейзажная картина как средство развития связной монологической речи у дошкольников. /Детский сад: теория и практика. - №3/2012. – с.48-59
6. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. - 256 с.
7. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. — М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. – 158 с.
8. Выгодский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ Астрель Хранитель, – 2008. – 671 с.
9. Глухов В.П. Из опыта работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию. /Дефектология - №2/1994
10. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.,2004. – 210 с.
11. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью // Дефектология. 1988. №3. с. 81 – 85.

12. Гомзьяк О.С. Говорим правильно в 6-7 лет. – М.: Издательство Гном, 2017.- 112с.
13. Гуськова А.А. Формирование словаря и связного высказывания детей с ОНР на материале сказок. /Логопед. - №4/2008. – с.32-42.
14. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. -132 с.
15. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей. М.: Педагог, 2004. – 245 с.
16. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Если ваш ребенок отстает в развитии. М.: Медицина, 1993
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2011.- 320 с.
18. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1998.
19. Захарова А.И. Особенности сформированности глагольного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, в возрасте 6-7 лет: магистерская диссертация, Красноярск, 2017. – 82 с.
20. Киселева О.И. Нетрадиционные методы и приемы обучения старших дошкольников монологической речи. /Детский сад: теория и практика. - №3/2012. – с.60-69
21. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы. Методическое пособие. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2001. - 48 с.
22. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть2. Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ /Под ред. Л.С. Сековец. – М.:Аркти, 2006
23. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004

24. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей. /Логопедия сегодня. – №1/2009. – с.6-19
25. Лизунова Л.Р., Патырбаева М.И., Лепихина Н.Л. Формирование словесно-логического мышления у детей с ОНР./Логопед. - №4/2009. – с.22
26. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011, с.285
27. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Волковой Л.С. – М.:Владос, 2007
28. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Едакова М.Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 80с.
29. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Федоренко. М., 1984
30. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
31. Нечаева Н.Е. Формирование словоизменения у дошкольников в ОНР /Логопед - №4/2008 – с.42-53
32. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с недоразвитием речи. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003
33. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Г.В. Волосовец, Н.В. Горина, Н.И. Зверева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2000
34. Пищагина Н.А. Формирование связной речи первоклассников с ОНР /Логопед. - №2/2012. – с.82-90
35. Постановление Росстата от 03.05.2005 № 26 «Об утверждении порядка заполнения и представления формы федерального государственного статистического наблюдения № 85-К — Сведения о деятельности дошкольного образовательного учреждения».

36. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Под общ.ред. Т.В.Волосовец. – М.: В.Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008

37. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования

38. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.

39. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие, под ред. Е.А. Стребелевой. – 2-е изд., - М.: Просвещение, 2004. –164 с.

40. Развитие речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателей дет. сада. /Под ред. Сохина Ф.А. М., «Просвещение», 1976

41. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р о Стратегии развития воспитания до 2025 г. / Электронный ресурс. Режим доступа: <http://government.ru/docs/18312/> (дата обращения: 12.12.2018)

42. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Гаркуши Ю.Ф. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 20017

43. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6-7 лет с ОНР: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. – М.:Мозаика-Синтез, 2009

44. Смирнова Н. Наречия в словаре детей с ОНР. /Дошкольное воспитание - №8/2003 – с.63-72

45. Смольникова Н.Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста. /Педагогическое образование и наука. – №12 2011г. – с.21-23

46. Солдатова Л.Е. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004
47. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: МПСИ; 2002
48. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). Пособие для воспитателей дет. сада /Под ред. Ф.А. Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
49. Ткаченко Т. А. В школу без дефектов речи. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: – М.: Эксмо, 2017.— 128 с:
50. Ткаченко, Т.А. О работе воспитателя в группе для детей с ОНР / Т.А. Ткаченко //Дошкольное воспитание. . –1990. . –№ 11.
51. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет. Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. – М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2003. – 112с.
52. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. М., 2005
53. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. – М.: ТЦ Сфера, 2014
54. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод.пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М.: Гуманитар. изд. Центр Владос, 2004. – 287с.
55. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М.. 1999.
56. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология». – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
57. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. М., 1999. – 314 с.
58. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М., 1987

59. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 2013. – 103с.

60. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практик. пособие. М., 2004

61. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. Методическое пособие. – М.: Айрис – Пресс 2007

62. Хватцев М.Е. Логопедия: работа с дошкольниками: Пособие для логопедов и родителей. – М.: Аквариум, СПб.:Дельта, 1996. – 210 с.

63. Шаховская С.Н., Лалаева Р.И. Логопатопсихология. Учебное пособие для студентов под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. Гуманитарный издательский центр владос Москва 2011 С.285

64. Юдина Е. М. Использование опор различных типов для формирования

связной речи у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня //Молодежь и наука: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 27 апреля 2016г. Красноярск: Изд-во РИО КГПУ, 2016. С. 121-128.

65. Юдина Е.М. Особенности составления повествовательных рассказов с использованием опор различных типов у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи: магистерская диссертация, Красноярск, 2016. – 79 с.

## Приложение А

### Сведения о детях участвующих в эксперименте

№	Имя ребенка	Возраст	Уровень ОНР	Диагноз	Примечание
1	Артём А.	6лет 8мес.	III	моторная алалия	мама воспитывает одна
2	Таня	6лет 10мес.	III	моторная алалия	бабушка воспитывает
3	Ира	7лет 3мес.	III	дизартрия	полная семья
4	Ваня	6лет 11мес	III	моторная алалия	мама воспитывает одна
5	Ангелина	6лет 8мес	III	моторная алалия	полная семья
6	Аня	6лет 8мес.	III	моторная алалия	полная семья
7	Дима	6лет 11мес.	II	моторная алалия	мама воспитывает одна
8	Кирилл	6лет 5мес.	II	псевдо-бульбарная	полная семья
9	Артём У.	6лет 10мес.	III	дизартрия	полная семья
10	Вася	7 лет 1 мес.	III	дизартрия	полная семья

Приложение Б



## Приложение В



## Приложение Г

### Задание 1

#### Экспериментальная группа

№	Имя ребенка	Критерий самостоятельности выполнения задания	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Общее количество баллов	Уровни успешности
1	Артём А.	2	1	1	4	Н. сред.
2	Таня	2	3	1	6	Средний
3	Ира	2	2	1	5	Н. сред.
4	Ваня	2	2	2	6	Средний
5	Ангелина	2	2	2	6	Средний
6	Аня	2	2	1	5	Н. сред.
7	Дима	2	2	1	5	Н. сред.
8	Кирилл	2	1	1	4	Н. сред.
9	Артём У.	2	2	2	6	Средний
10	Вася	2	1	1	4	Н. сред.

#### Контрольная группа

№	Имя ребенка	Критерий самостоятельности выполнения задания	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Общее количество баллов	Уровни успешности
1	Максим	3	2	3	8	В. сред.
2	Вероника	3	2	3	8	В. сред.
3	Матвей	3	2	3	8	В. сред.
4	Мария	3	2	3	8	В. сред.
5	Егор	3	2	3	8	В. сред.
6	Лия	2	2	2	6	Средний
7	Данил	3	2	1	6	Средний
8	Катя	3	2	3	8	В. сред.
9	Ваня	3	2	1	6	Средний
10	Марк	3	2	2	7	Средний

## Приложение Д

### Задание 2

#### Экспериментальная группа

№	Имя ребенка	Критерий	Критерий	Критерий лексико-	Общее	Уровни
---	-------------	----------	----------	-------------------	-------	--------

		самостоятельности выполнения задания	смысловой целостности	грамматического оформления высказывания	количество баллов	успешности
1	Артём А.	2	2	1	5	Н. сред.
2	Таня	2	3	1	6	Средний
3	Ира	3	2	1	6	Средний
4	Ваня	3	3	2	8	Н. сред.
5	Ангелина	2	1	1	4	Н. сред.
6	Аня	3	2	2	7	Средний
7	Дима	2	2	1	5	Н. сред.
8	Кирилл	2	1	1	4	Н. сред.
9	Артём У.	2	1	2	5	Н. сред.
10	Вася	2	3	2	7	Средний

### Контрольная группа

№	Имя ребенка	Критерий самостоятельности выполнения задания	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Общее количество баллов	Уровни успешности
1	Максим	3	2	3	8	В. сред.
2	Вероника	3	3	3	9	В. сред.
3	Матвей	3	2	2	7	Средний
4	Мария	3	3	2	8	В. сред.
5	Егор	3	2	3	8	В. сред.
6	Лия	3	2	3	8	В. сред.
7	Данил	3	2	2	7	Средний
8	Катя	3	2	3	8	В. сред.
9	Ваня	3	2	3	8	В. сред.
10	Марк	3	3	2	8	В. сред.

### Приложение Е

#### Задание 3

#### Экспериментальная группа

№	Имя ребенка	Критерий самостоятельности выполнения задания	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Общее количество баллов	Уровни успешности
1	Артём А.	3	2	2	7	Средний
2	Таня	3	3	1	7	Средний
3	Ира	2	2	1	5	Н. сред.
4	Ваня	3	3	2	8	В. сред.
5	Ангелина	3	3	2	8	В. сред.

6	Аня	2	2	1	5	Н. сред.
7	Дима	2	3	1	6	Средний
8	Кирилл	2	2	1	5	Н. сред.
9	Артём У.	3	3	2	8	В. сред.
10	Вася	3	3	2	8	В. сред.

### Контрольная группа

№	Имя ребенка	Критерий самостоятельности выполнения задания	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Общее количество баллов	Уровни успешности
1	Максим	3	3	3	9	В. сред.
2	Вероника	3	2	3	8	В. сред.
3	Матвей	3	3	2	7	Средний
4	Мария	3	3	2	8	В. сред.
5	Егор	3	3	2	8	В. сред.
6	Лия	3	1	2	6	Средний
7	Данил	3	3	2	8	В. сред.
8	Катя	3	3	2	8	В. сред.
9	Ваня	3	3	3	9	В. сред.
10	Марк	3	3	2	8	В. сред.

## Приложение Ж

### Задание 4

#### Экспериментальная группа

№	Имя ребенка	Критерий самостоятельности выполнения задания	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Общее количество баллов	Уровни успешности
1	Артём А.	2	2	1	5	Н. сред.
2	Таня	3	3	1	7	Средний
3	Ира	3	2	1	6	Средний
4	Ваня	3	2	1	6	Средний
5	Ангелина	2	1	2	5	Н. сред.
6	Аня	2	1	1	4	Н. сред.
7	Дима	2	2	1	5	Н. сред.
8	Кирилл	2	1	1	4	Н. сред.
9	Артём У.	2	2	1	5	Н. сред.
10	Вася	3	2	1	6	Средний

### Контрольная группа

№	Имя ребенка	Критерий самостоятельности выполнения задания	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	Общее количество баллов	Уровни успешности
---	-------------	---	--------------------------------	--	-------------------------	-------------------

1	Максим	3	2	3	8	В. сред.
2	Вероника	3	3	2	8	В. сред.
3	Матвей	3	2	2	7	Средний
4	Мария	3	2	2	7	Средний
5	Егор	3	2	2	7	Средний
6	Лия	3	2	2	7	Средний
7	Данил	3	2	2	7	Средний
8	Катя	3	2	2	7	Средний
9	Ваня	3	2	2	7	Средний
10	Марк	3	3	2	8	В. сред.

### Приложение 3

#### Экспериментальная группа

№	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее кол-во баллов	Уровни успешности
1	Артём А.	2	2	3	2	9	Средний
2	Таня	2	2	3	3	10	Выше сред.
3	Ира	2	3	2	3	10	Выше сред.
4	Ваня	2	3	3	3	11	Выше сред.
5	Ангелина	2	2	3	2	9	Средний
6	Аня	2	3	2	2	9	Средний
7	Дима	2	2	2	2	8	Средний
8	Кирилл	2	2	2	2	8	Средний
9	Артём У.	2	2	3	2	9	Средний
10	Вася	2	2	3	3	10	Выше сред.

#### Контрольная группа

№	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее кол-во баллов	Уровни успешности
1	Максим	3	3	3	3	12	Выше сред.
2	Вероника	3	3	3	3	12	Выше сред.
3	Матвей	3	3	3	3	12	Выше сред.
4	Мария	3	3	3	3	12	Выше сред.
5	Егор	3	3	3	3	12	Выше сред.
6	Лия	2	3	3	3	11	Выше сред.
7	Данил	3	3	3	3	12	Выше сред.
8	Катя	3	3	3	3	12	Выше сред.
9	Ваня	3	3	3	3	12	Выше сред.
10	Марк	3	3	3	3	12	Выше сред.

## Приложение И

### Экспериментальная группа

№	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее кол-во баллов	Уровни успешности
1	Артём А.	1	2	2	2	7	Средний
2	Таня	3	3	3	3	12	Выше сред.
3	Ира	2	2	2	2	8	Средний
4	Ваня	2	3	3	2	10	Выше сред.
5	Ангелина	2	1	3	1	7	Средний
6	Аня	2	2	2	1	7	Средний
7	Дима	2	2	3	2	9	Средний
8	Кирилл	1	1	2	1	5	Ниже сред.
9	Артём У.	2	1	3	2	8	Средний
10	Вася	1	3	3	2	9	Средний

### Контрольная группа

№	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее кол-во баллов	Уровни успешности
1	Максим	2	2	3	2	9	Средний
2	Вероника	2	3	2	3	10	Выше сред.
3	Матвей	2	2	3	2	9	Средний
4	Мария	2	3	3	2	10	Выше сред.
5	Егор	2	2	3	2	9	Средний
6	Лия	2	2	1	2	7	Средний
7	Данил	2	2	3	2	9	Средний
8	Катя	2	2	3	2	9	Средний
9	Ваня	2	2	3	2	9	Средний
10	Марк	2	3	3	3	11	Выше сред.

## Приложение К

### Экспериментальная группа

№	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее кол-во баллов	Уровни успешности
1	Артём А.	1	1	2	1	5	Ниже сред.
2	Таня	1	1	1	1	4	Ниже сред.
3	Ира	1	1	1	1	4	Ниже сред.
4	Ваня	2	2	2	1	7	Средний
5	Ангелина	2	1	2	2	7	Средний
6	Аня	1	2	1	1	5	Средний
7	Дима	1	1	1	1	4	Ниже сред.
8	Кирилл	1	1	1	1	4	Ниже сред.
9	Артём У.	2	2	2	1	7	Средний
10	Вася	1	2	2	1	6	Ниже сред.

### Контрольная группа

№	Имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общее кол-во баллов	Уровни успешности
1	Максим	3	3	3	3	12	Выше сред.
2	Вероника	3	3	3	2	11	Выше сред.
3	Матвей	3	2	2	2	9	Средний
4	Мария	3	2	2	2	9	Средний
5	Егор	3	3	2	2	10	Выше сред.
6	Лия	2	3	2	2	9	Средний
7	Данил	1	2	2	2	7	Средний
8	Катя	3	3	2	2	10	Выше сред.
9	Ваня	1	3	3	2	9	Средний
10	Марк	2	2	2	2	8	Средний