МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Студент _____ 10.06.26 _____ Правосудова Виктория Александровна
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ 10.06.26 _____ ассистент Комарова Н.К.
(подпись, дата)

Нормоконтролер _____ 10.06.26 _____ Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 11.06.26 № 43)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……...……3

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Понятие связной речи в филологической и психолого-педагогической литературе**……5**

1.2. Особенности развития связной речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**……...12**

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, задачи, содержание методики констатирующего эксперимента**……..……..…..17**

2.2. Анализ результатов изучения связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития**……..……..…28**

ГЛАВА III. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

3.1. Основные направления и содержание логопедической работы**….43**

3.2. Анализ результатов контрольного изучения связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития**……..……50**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. ……...……57

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……...……59

ПРИЛОЖЕНИЕ……..…63

ВВЕДЕНИЕ

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что развитие связной речи является центральной задачей речевого развития детей. Это обосновывается тем, что в связной речи реализуется основная – коммуникативная функция языка и речи. Доказано, что связная речь – это высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. Установлено, что формирование связной речи влияет на развитие познавательной деятельности детей, а в целом, на развитие всей речемыслительной деятельности детей. Важнейшей предпосылкой развития речи является сформированность когнитивных функций, определенный уровень познавательной деятельности (М.М. Алексеева, Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.).

Среди детей дошкольного возраста выделяется группа детей с задержкой психического развития, чей уровень развития связной речи характеризуется нарушением в овладении цельностью и связностью. Исследователи отмечают у детей этой категории задержки в овладении речи, позднее возникновение периода детского творчества, отставание в периоде функционирования неологизмов. Так же отмечается у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития слабая речевая активность, бедность и недифференцированность словаря (Н.Ю. Борякова, Г.И. Жаренкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Лебедева, В.И. Лубовский, Е.С. Слепович, Е. М. Струнина и др.).

Интересным и значимым является продолжение изучения особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием средств предметно-практической деятельности, которая позволяет изучить то, как ребенок, взаимодействуя с окружающим предметным миром, может описать словесно свои впечатления.

Объект исследования: связная речь детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: изучение особенностей развития монологической связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе предметно-практической деятельности и изучение эффективности логопедической работы по формированию связной речи с помощью наглядного моделирования.

Цель исследования: исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе рассказывания по картинам с использованием символико-моделирующих видов деятельности.

В соответствии с поставленной целью были выдвинуты следующие **задачи исследования:**

1) изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2) изучить особенности связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием заданий предметно-практического характера и провести анализ результатов изучения;

3) провести логопедическую работу с использованием наглядного моделирования по развитию связной речи у дошкольников с ЗПР;

4) изучить эффективность проведенной работы.

Гипотеза исследования состояла в предположение о том, что специально организованные занятия по обучению связной речи с использованием наглядного моделирования, позволят повысить успешность развития связной речи у дошкольников с ЗПР.

Методы исследования: эмпирические методы (констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, наблюдение), интерпретационные методы (количественный и качественный анализ).

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1.1. Понятие связной речи в филологической и психолого-педагогической литературе

Психология, лингвистика, методика обучения языку и многие другие науки изучали связную речь.

Только достигнув определенного интеллектуального и речевого уровня можно говорить о полном овладении связной речью, утверждает В.П. Глухов [10]. Связная речь является неотъемлемой частью готовности ребенка к школе. От нее зависит насколько он сможет дать развернутый ответ, при написании сочинения, обосновать свою точку зрения, понять и пересказать содержание учебного материала.

Благодаря связной речи мы можем донести свою мысль собеседнику, и он нас поймет, если предложения будут логически связаны между собой. Связная речь и умственное развитие между собой тесно взаимодействуют, развивается у детей мышление, наблюдательность, восприятие [1,43].

И.А. Зимняя выделила несколько особенностей связной речи, в них вошли: точность, логичность, правильность, содержательность и богатство высказывания [14].

Характерные черты для связной речи, по мнению И.А. Зимней: содержательность, точность, логичность, ясность, правильность, чистота и богатство.

Благодаря лексическому словарю можно выразить мысль более точно, полно или образно. С помощью грамматического строя речи можно выражать свои мысли более сложными и распространёнными предложениями.

Связная речь у ребенка развивается с общим развитием и личности самого ребенка. Когда ребенок начинает только говорить, он еще не до конца

осознает значение слово, поэтому ему трудно выразить свои мысли словесно. В старшем дошкольном возрасте, когда ребенок владеет достаточным количеством слов, поэтому он может делиться своими чувствами и эмоциями полноценно [20].

Связную речь можно разделить на два вида, а именно: ситуативную (связанная с определенной ситуацией, при этом при отсутствии одного из собеседника, речь может перестать нети смысловое значение) и контекстная (строится без учета той или иной ситуации, опора может быть только на языковые высказывания) [15].

Выделили две основные формы речи это диалогическая и монологическая.

По происхождению диалогическая форма первична. Возникновение диалога происходит при обмене информацией между несколькими людьми, при этом достаточно обменяться несколькими фразами (репликами), говорит А.Р. Лурия [23].

Е.В. Аханькова заметила, что сначала у ребенка формируется диалог. Она рассматривала общую характеристику функциональных стилей, их взаимосвязи и взаимоотношения.

Диалог предшествует монологу у маленьких детей. Так же стоит отметить, что первостепенную социальную значимостью для ребенка является диалог. Умение монологической речи формируются гораздо позднее [2].

При нормальном развитии у ребенка в 2-3 года можно наблюдать первые зачатки монологической речи. К 5-6 ребенок продолжает овладевать монологической речью, но к этому времени фонематическое развитие уже прекращается. Можно увидеть, как ребенок начинает усваивать морфологическую, грамматическую и синтаксическую стороны речи. В речи четырехлетнего ребенка можно услышать маленькие описательные фрагменты монологической речи. В семь лет у ребенка появляются элементы рассуждения в рассказах. В возрасте 5-6 лет дети в рассказы добавляют

элементы фантазирования. Их речь логически выстроена и наполнена смыслом, при этом предложения используются распространённые, отмечает А.А. Леонтьев [20].

Было выявлено исследователями, что от многочисленных факторов зависит характер связной речи. И одним из важнейшим является с кем общается ребенок со сверстником или взрослым. А.Г. Рузская сделала вывод, что при общении со сверстниками дети используют более сложные предложения, намного чаще пользуются прилагательными, которые предают эмоциональное состояние детей и отношение к окружающим людям. Так же в речи при общении со сверстниками встречается значительно больше наречий места и образа действия. Из этого можно сделать вывод, что лексика ребенка общающегося со своим сверстником отличается более большой вариативностью, это связано с тем, что сверстник – это партнер в игровой деятельности, где дошкольники используют те знания, которые им представил взрослый. При этом ребенок, общающийся с более младшим возрастом, например, четырехлетний с двухлетним, использует более простые и короткие предложения [26].

Несколько ученых сделали вывод, что диалогическая элементарная речь первична, и она подготавливает к монологической речи. Развитие монологической речи во многом зависит насколько у ребенок зрелая развернутая форма диалогической речи. Из этого следует, что при обучении элементарной диалогической речи ребенок постепенно овладевает монологическим высказывание, что в дальнейшем способствует включение ребенка в развернутый диалог [27].

Связную речь имеет несколько характерных черт, а именно: высказывание должно быть логично и грамматически верно построено, должна звучать законченность и единство, но в то же время, оно с легкостью разделяться на менее значимые части, при этом они должны объединены между собой [31].

Проанализировав литературные источники, можно сделать вывод о том, что к связной речь относятся 2 формы речи (диалогическая и монологическая).

Диалог по происхождению более первичен. Он состоит из нескольких высказываний, которые следуют в определенной последовательности. Диалогическая форма наполнена невербальными компонентами: мимикой жестами, средствами интонации. Это является одной из основных отличительных черт диалога от монолога. Диалог может состояться при участии в нем не менее двух человек. В диалогической форме разрешается использовать не развёрнутое грамматическое высказывание, применять типичные разговоры стиля. Для диалога простой формы не нужно внутреннее построение высказывания [29].

При монологе в таких науках как психолингвистике и психологии речи выделяют монолог как речь одного лица, целью которого передачи какой-либо информации. Определили ключные элементы свойственных для монологической речи: высказывание с определенной темой, которую можно проследить на протяжении всего рассказа, логически выстроены предложения, произвольное высказывание, развернутость высказывания, рассказчик должен ограничиваться невербальными средствами [20].

При сравни двух форм речи А.А. Леонтьев выделил качества свойственных для монологической речи, а именно: развернутость высказывания, большая произвольность и программированность. А.А. Леонтьев так же отмечал, что говорящий программируя себя на высказывание думает о монологе как о едином компоненте.

В монологической речи используются сложные синтаксические конструкции, внимательный отбор адекватных лексических средств, излагается более в полной форме, чем диалогическая речь [20].

В монологической речи существует несколько видов, они выделяются в лингвистической литературе, а именно: описание, элементарные рассуждения, выделяет Ф.А. Сохин [29].

Описание – это вид монологической речи, которое несет в себе сообщение о фактах действительности. В нем подробно описывается предмет или явление, передавая основные свойства или качества все это отображается в подробном речевом высказывании [29].

Повествование несет в себе последовательные отношения. В данном виде монологической речи есть определенная структура высказывания, при нарушении которой нарушается весь смысл повествования. В структуру входит: введение, основная часть, заключение. В рассказе идет речь о событии, при пересказе которого образуется определенная «динамика» [18].

Рассуждение – вид монологической речи, отражающий в себе причинно-следственные связи определенных явлений или фактов. Так же, как и в повествовании у рассуждения есть определенная структура. Монолог рассуждение стоит начать с озвучивания темы или высказывания, которую в дальнейшем нужно опровергать или наоборот доказывать (исходный тезис), основная часть заключается в том, что озвучиваются основные аргументы, доказывая или опровергая данное суждение (аргументирующая часть) и завершающим этапом становиться подведение итогов выше сказанному (вывод) [20].

Существует много различий между монологической и диалогической формами высказывания, но можно найти и связь между ними. Общая система языка является одной из первых взаимосвязей между формами. Основываясь на умениях диалогической формы речи, ребенок постепенно осваивает монологическую. Как известно, для диалога неполнота высказывания, в монологе тоже можно встретить подобное сообщение, если тема, на которую ведется монолог достаточно известна для окружающих [20].

Ребенок стремится к развитию речи, чтобы он мог взаимодействовать с другими детьми или взрослыми, но что бы его речь была доступна окружающим, она должна быть связной. Именно связность речи является связующим элементом двух форм высказывания. Поэтому развивают специальные навыки у детей для успешного овладения сторонами речи [29].

Для того чтобы высказывание считалось развернутым, следует отметить некоторые критерии: высказывание должно быть связным между собой, нельзя нарушать последовательность и логичность, иначе может потеряться весь смысл сказанного, высказывание должно соответствовать заявленной теме и коммуникативной задачи [20].

В старшем дошкольном возрасте связная речь достигает своего полного рассвета, именно поэтому были вызеленены несколько критериев для оценки состояния связной речи: последовательность, в ней оценивались насколько верный порядок предложений в высказывании; логичность, оценивались передерживание ребенком заданной теме, композиционная структура должна быть правильно выстроена и третьим критерием является связность, здесь обращалось внимание насколько ребенок умеет пользоваться языковыми средствами связи. Как можно заметить, все критерии тесно взаимосвязаны между собой, поэтому если выпадает один из компонентов можно наблюдать нарушение всего высказывания.

В специальной литературе так же можно встретить несколько характерных качеств для выявления связного устного сообщения. Смысловые связи должны прослеживаться на протяжении всего рассказа. В рассказе должны встречаться не только логические, но грамматические связи. Мысль, которая прослеживается на протяжении всего рассказа, должна быть законченной, следовательно, рассказчик должен предоставить небольшой вывод в завершении своего рассказа. (Л.А. Долгова, Т.И. Кузина, Т.Д. Ладыженская).

Последовательность изложения является одной из основных составляющих связности текста. Соподчинительные отношения одни из самых часто употребляемых типов последовательных высказываний.

Существует несколько различных видов; временные, причинно-следственные, пространственные и качественные. (Н.П. Ерастов, Т.А. Ладыженская и др.).

Соблюдение логико-смысловой организации в монологе – сообщении, является не менее важным критерием связной речи, чем последовательность и связность. Логико-смысловая организация делится на две основные составляющие: логико-смысловая организация, отвечающая за адекватное отражение предметов в реальной действительности и связей между ними; логическая организация, обеспечивает отражение хода мысли [20].

Л.П. Якубинский охарактеризовал монолог, как длительное воздействие на слушателя [38].

Л.С. Выготский отметил, что рассказывающий намеренно и с полным осознанием выбрал именно эту форму общения. Он считал, монологическую речь можно охарактеризовать, как структурно организованная, в которой используются сложные речевые конструкции, при этом человек, который ведет монолог, должен быстро подбирать лексические замены [8].

Первый кто заметил, что в текстовом сообщении можно выделить два плана: внутренний и внешний, был Н.И. Жинкин. Он рассматривал текст как сложную многофункциональную деятельность. Внутренний план является продукт интеллектуальной деятельности, который разворачивается в структуру речевого сообщения [13].

Внутренний план обладает качеством цельности, где можно заметить «смысловые скважины», тем самым приводящие к разрыву мысли.

Внешний план высказывания представляет из себя определенную линейную последовательность предложений, которая в соответствии с языковыми правилами организуется в группу.

Этот план характеризуется признаком связности, проявляющейся в лексико-синтаксической зависимости коммуникативно-слабых предложений от коммутативно-сильных. Связь предложений коммуникативно-слабых и коммуникативно-сильных обеспечивается и лексико-синтаксическими, смысловыми и интонационными способами межфразовой связи [13].

1.2 . Особенности развития связной речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Психологи доказали, что у детей с задержкой психического развития игровая и учебная деятельность развиты недостаточно. Ролевая игра является высшей формой игровой деятельности, у детей с ЗПР не сформирована. Это обусловлено тем, что дети данной категории не достигли высокого уровня в познавательной и речевой деятельности. Следствием недостаточности форсированности игровой деятельности, является торможение развития новых форм речи. Дети затрудняются составить рассказ на заданную тему, описание предмета, составление рассказа с опорой на сюжетные картины. [11].

К.С. Лебединская говорит о том, что детям с задержкой психического развития свойственна пониженная обучаемость, но в то же время они способны воспринимать помощь взрослого и применять усвоенные навыки в другой ситуации [19].

У детей с ЗПР нарушена как смысловая цельность фразы, так и языковое оформление высказывания в целом. При составления описательного рассказа с опорой на картину, дети с задержкой психического развития испытываю значительные трудности даже при описание простой картины, их речь можно охарактеризовать простым перечислением, многочисленными аграмматизмами. Дети с задержкой психического развития имеют определенные особенности в построении своего высказывания, это следствие того, что дети испытывают трудности в планировании и развертывании речевого высказывания. В исследованиях отмечается большое количество нарушений в грамматическом оформлении речевого сообщения. Объем рассказа имеет значительную роль. Было отмечено, что от увеличения высказывания, повышалось и количество аграмматизмов в нем. Дети данной категории употребляют в своей речи или большое количество членов предложения, или не озвучивают их вообще.

Детям свойственны трудности в определении времени глагола. Нарушается структурное оформление в самом высказывании, нарушается структура оформления самого высказывания. Затруднения также можно заметить и в словообразовании и формообразовании слов [28].

У детей с задержкой психического развития намного позднее возникает период словотворчества, чем у нормально развивающихся детей, и может продлиться до 7-8 лет, как пишет К.С. Лебединская [19].

У детей с ЗПР наблюдаются нарушение словоизменения которые проявляются в неправильном употребление падежных окончаний, предлогов и в формах выражения временных отношений. Так же отмечаются недоразвитие словообразования, нарушение грамматического оформления предложений, нарушение поверхностной структуры предложения [16].

В.И. Лубовский отмечал, что дети с задержкой психического развития не оконца научились планировать собственные высказывания. Также автор заметил, слабость словесной регуляции действий [22].

Неполноценность высказывания отмечается как в спонтанной, так и отраженной речи детей [22].

Особенности словоизменения.

У детей с задержкой психического развития период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем у нормально развивающихся детей. К концу дошкольного возраста у детей этой группы может наблюдаться «взрыв» словотворчества, однако образование неологизмов у них отличается рядом особенностей [28].

У большинства детей с задержкой психического развития можно встретить смешение падежных форм, особенно это заметно у детей младшего школьного и дошкольного возрастов [11].

Неравномерное усвоение падежных форм и значений. Встречаются как смешение падежных окончаний, так и можно встретить атипичные грамматические формы. В использовании предложно-падежных конструкций дети с задержкой психического развития делают самое большое количество

ошибок. У детей данной категории возможны нарушения в согласовании в роде и падеже существительного с прилагательными, числительными и местоимениями. Ошибки так же встречаются глаголах в парадигмах спряжения и выражения временных отношений, особенно тяжело детям дается будущее время. В структуре одного предложения можно отметить нарушения видовременных форм глагола, утверждает Е.С. Слепович [28].

Особенности словообразования. Развитие морфологической системы языка и функционирование механизмов, обеспечивающее усвоение синтаксиса речи все это тесно взаимосвязано с формированием механизмов словообразования. Данный процесс основам на обобщении и различение языковых единиц. У детей с ЗПР выявили особенности процессов словообразования, этот процесс проходит более медлительно, это обусловлено тем, что познавательная деятельность недоразвита, в том числе дифференциация, сравнение и обобщение процессов.

Исследователи доказали, что у детей с задержкой психического развития «чувства языка» не сформированы полностью. Дети с трудом различают в императивной речи словообразовательный вариант, который произносят правильно или неправильно.

Одним из самым часто употребляемая детьми с ЗПР структура предложения включает субъективные, объективные и локальные отношения. Намного реже встречаются атрибутивные, временные отношения, обозначение качества действия. В предложениях у детей данной категории почти не встречается причинно-следственные связи, целевые и условные отношения.

Прилагательные являются более обобщенной, более абстрактной частью речи. Вследствие, дети с ЗПР затрудняются в употреблении и включение синтагматических и парадигматических связей. Встречаются пропуски семантически значимых компонентов высказывания, а именно: предиката и объекта, но бывает и наоборот избыточность конструкции, это обусловлено тем, что у детей данной категории нарушена семантическая

структура. В предложения нарушен порядок слов, что является одной из частых ошибок.

У детей с задержкой психического развития одной из основных характерных черт является словарный запас. Он беден и не точен. Формирование словаря ребенка тесно взаимосвязаны с психическим развитием, с развитием об окружающей действительности. Благодаря особенностям усвоения словарного запаса можно увидеть своеобразие познавательной деятельности детей с ЗПР, ограниченность представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, закономерности и свойства окружающей действительности [19].

Рассказы детей с задержкой психического развития характерны увеличением доли существительных, наречий, местоимений, служебных слов. Одной из причин часто употребляемых существительных может быть возникающие трудности при раскрытии высказывания. Ребенок не строит заново предложения, а использует фразы-штампы или перечисляет просто все субъекты и объекты действия. Дети с ЗПР используют в своей речи примитивных грамматических конструкций. Рассказы и устные сочинения иногда встречаются, где употребляются только одни существительные. Из-за ограниченности словарного запаса, детьми часто употребляются местоимения и наречия с обобщенным и недифференцированным значением [15].

Монологическая речь детей с ЗПР старшего дошкольного и младшего школьного возраста еще носит ситуативный характер, и только начинает зарождаться контекстная речь. Программирование и грамматическое структурирование речевого высказывания еще недостаточно сформированы.

Связная речь тесно взаимосвязана с тем, что бы ребенок мог объяснить выполняемое им действие, при этом учитывается точность и понятность высказывания, не менее важно учесть лексический и грамматический строй. При выполнении предметно-практической деятельности у детей с задержкой

психического развития иногда возникает диссоциация между действием и его оречевлением.

Развитие связной речи является одним из важнейшего компонента для успешного обучения ребенка в школе. Развитие речевой деятельности у детей с ЗПР носит специфичный характер. Стоит так же отметить, что бытовая речь не многим отличается от нормы, но лексический словарь гораздо меньше, особенно это заметно в активном словаре. Понятия многих слов достаточно мало или содержание ошибочно. У таких детей затрудненно формирование эмпирических грамматических обобщений. Становление словообразовательной системы языка происходит по-иному. Ряд грамматических категорий в речи детей с задержкой психического развития отсутствует. Монологическая речь недостаточно сформирована у них. Такие дети часто испытывают существенные трудности в словесной регуляции деятельности, отмечает С.Н. Шевченко [36].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что в ней особая роль уделяется связной монологической речи. Однако овладеть диалогической формой общения не менее важно.

При развитии связной речи у детей с задержкой психического развития необходима максимальная опора на наглядность, на картинный материал хорошего качества и грамотно подобранный.

С детьми с ЗПР важна комплексная работа над формированием неречевых и речевых психических функций, поведением, эмоционально-волевой сферой и т.п.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, задачи, содержание методики констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при предметно-практической деятельности.

Задачи констатирующего эксперимента:

1) Определить способность учащихся составлять адекватное законченное высказывания.

2) Выявить способность учащихся устанавливать логико-смысловые отношения между предметами.

3) Выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

4) Выявить возможность в решении поставленной и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа наглядный материал.

В процессе изучения связной речи у детей с задержкой психического развития были использованы следующие методы: эмпирические методы (констатирующий эксперимент, наблюдение), интерпретационные методы (количественный и качественный анализ).

При разработке и составления методики обследования были соблюдены следующие требования: доступность; четкость, логичность инструкций; доступный темп предъявлении задания; единообразие условий проведения эксперимента для всех детей.

При выборе методики констатирующего эксперимента учитывались возрастные и речевые особенности дошкольников. Обследование развития связной речи проводилось с использованием методики И.Н. Лебедевой [17].

В ходе констатирующего эксперимента были использованы следующие задания.

Задание 1. Пересказ текста

Цель: увидеть особенности того, как ребенок перескажет небольшой текст, а так же определить насколько верно ребенок понял смысловое содержание предложенного материала.

Материал: рассказ К.Д. Ушинского «Вместе тесно, а врозь скучно» в изложении взрослого: Брат говорит сестре: «Не тронь моего волчка!» Сестра отвечает брату: «А ты не тронь моих кукол!» Дети расселись по разным углам. Скоро им обоим стало скучно, потому что вместе играть лучше.

Ход обследования. Детям дают послушать рассказ. А чтобы было проще наладить общение с ребенком, обследование переводится в игру, где ребенку необходимо рассказать кукле Петрушке, о том, что в рассказе происходит с детьми.

Оценка результатов. Используем методику, когда ребенок называет ключевые слова. Методика выделяет пять уровней передачи и понимания изначального текста, где самый низкий уровень, не успешный – первый, а самый высокий, успешный – пятый.

Первый уровень отличается отсутствием в пересказе ключевых слов, говоря о синкретизме восприятия текста. Ребенок использует знакомые составляющие или уклоняется от задания, не воссоздавая цельность текста.

Второй уровень отличается применением при изложении 1-2 слов. Это говорит о частичном восприятии текста. При пересказе разрешаются концептуальные недочеты, прибавляются внеконтекстные сцены и не соблюдается череда эпизодов изложения.

Третий уровень отличается применением при изложении 3-4 слов. Такая передача текста объясняет содержание рассказа и говорит о

присутствии общего понимания текста, но могут быть недочеты: нарушение последовательности и дублирование действий, опущение фрагментов текста, которые влекут за собой обще смысловые и синтаксические ошибки.

Четвертый уровень отличается применением при изложении 5-6 слов. В пересказе соблюдается череда эпизодов, но исключаются часть концептуальных элементов, а также есть трудности в восприятии отдельных причинно-следственных и временных связей.

Пятый уровень отличается целостным пониманием рассказа. Ребенок в полном объеме излагает реальный смысл текста, соблюдая логичность и череду эпизодов изложения. В большинстве случаев использует художественно-стилистические элементы начального текста.

Задание 2. Составление рассказа по серии сюжетных картин

Цель: по группе картин из 4 элементов показать умение ребенка к образованию логичного изложения, а также определить особенности его изложения по циклу картинок.

Материал: серия хронологических картин из 4 компонентов «Девочка и щенок».

Ход обследования. Ребенку предлагают посмотреть на 4 картинки, содержание каждой из них является продолжением предшествующей, ребенку необходимо расположить картинки в правильном порядке и по ним составить рассказ, прежде прорабатывая сюжет каждой картинки

Инструкция: «Расположи картинки в правильном порядке и расскажи, что произошло».

Пояснение. Если ребенку тяжело справится с заданием или он отказывается его выполнять, педагог помогает ребенку, указывая на первую картинку и с помощью вопросов выстраивают вместе с ребенком картинки в правильной последовательности.

Оценка результатов.

1) Понимание ребенком хронологии событий.
2) Смысловая правильность построенного им рассказа.

Первый уровень отличается тем, что рассказ не соответствует сюжету картинок, лингвистическое прочтение не отражает правильного восприятия картин. На этом уровне типичны отказы от выполнения задания.

Второй уровень отличается наличием нарушенного порядка перечисления объектов с картинок, отсутствием помощи педагога в рассказе содержания ребенком. В рассказе используется внешняя помощь, например указательный жест. Одинаковое восприятие главных и второстепенных предметов.

Третий уровень отличается тем, что ребенок заостряет внимание на одной предметной завязке. Пропускает главные члены предложения, опускает концептуальные звенья, что приводит к пропаже закономерной хронологии событий, но с помощью вопросов дает возможность делать тексты более развернутыми.

Четвертый уровень отличается видимой попыткой формирования смысловых связей и отношений, но причинно-следственные связи определяются не полностью, а так же нарушается закономерная последовательность событий. Ребенка необходимо подтолкнуть в развитии сюжета при том, что он понимает события, происходящие на картинках.

Пятый уровень отличается полным объяснением сюжетной линии рассказа, самостоятельное осмысление ребенком тонкостей, некоторых фигур и выявление связующей нити и отношений между ними.

Задание 3. Составление рассказа по серии сюжетных картин на основе режиссерской игры с настольными игрушками

Цель: понять, как влияет театрализованная игра по группе картинок на образование логичного рассказа по этим иллюстрациям.

Материал: группа картинок «Девочка и щенок», объемные фигурки девочек, щенка, зонтика, коврика, миски и дивана.

Ход обследования. Ребенок просматривает картинки, расположенные в правильном порядке, и с помощью педагога рассказывает, что видит на картинках. Ребенку предлагается поиграть фигурками в то, что происходит

на изображениях. Под руководством педагога ребенок производит манипуляции с фигурками, по ходу изучения картинок.

Инструкция: Покажи и расскажи с использование игрушек, что происходит на изображениях. В конце расскажи еще раз все, что произошло с девочками.

Оценка результатов.

1) усвоение ребенком последовательность событий;
2) смысловая адекватность составленного им рассказа;
3) отображение наглядного сюжета в действиях с игрушками;
4) наличие роста смысловой адекватности рассказа после проигрывания.

Выделяются 5 уровней для оценки этого задания

Первый уровень отличается нехваткой заинтересованности ребенка к игровым фигуркам, свидетельствуя о том, что ребенок не понял задание. Эмоциональная и рациональная помощь педагога не приводит к результату.

Второй уровень отличается наличием стереотипности действий. Зачастую ребенок показывает одинаковые действия, переходя к каждой последующей картинке, при этом используя разные фигурки, а так же не раскрывает содержательную сторону группы картин.

Третий уровень отличается активным выполнением задания с помощью игрушек и картинок, используются декорации полянки и леса, для того что бы связать персонажей, но ребенок не осознает взаимосвязи меду ними. Моделью для игры не служит группа изображений, что приводит к непониманию смысловых отношений.

Четвёртый уровень отличается ярко выраженным интересом к игре, фигуркам, декорациям. В игре все взаимодействия между персонажами происходят с участием атрибутов игры, но не учитывается группа изображений, поэтому не всегда адекватно моделируется череда событий.

Пятый уровень отличается использованием серии картинок как модель для театрализации, умением взаимодействовать с игрушками. Ребенок

передает закономерность действий, показанных в группе изображений, показывает творческое воображение, что наблюдается в смене интонации и мимике при обыгрывании каждой роли.

Задание 4. Восприятие и словесная интерпретация содержания сюжетной картины

Цель: понять особенности понимания и восприятия на основе ее словесной интерпретации.

Материал: картина, на которой изображены фигуры, связанные между собой, при том одна фигура вызывает действие другой.

Ход обследования. Ребенку дают возможность полностью рассмотреть картину, а после просят его рассказать о содержании картины.

Инструкция: Расскажи интересный рассказ, о чем эта картина?

Оценка результатов.

Первый уровень отличается низкой активностью при изучении картины или вообще отказом от выполнения задания. Просматривается несоответствие того что изображено на картине и того что перечисляет ребенок, а помощь педагога как правило не дает результата.

Второй уровень отличается восприятием ребенком всех предметов на картине как рядом располагающихся. Ребенок перечисляет предметы и их признаки последовательно их зрительному выделению. Ребенок не понимает обобщенности предметов и действий, изображённых на картине.

Третий уровень отличается слабостью регулирующей и контролирующей роли мышления. Попытки словесной интерпретации ребенком изображения не выходят за пределы установления частных пространственных связей, истолкования позы персонажей, выделения только внешних связей между объектами. Осмысливая картину, ребенок идет по пути «сведения к известному», часто неверно декодируя изображенные действия персонажей.

Четвертый уровень. При интерпретации содержания картины ребенок выделяет все ее объекты, передает основной смысл сюжета, устанавливает

смысловые связи и отношения между объектами картины, но причинно следственные зависимости раскрывает только частично. Он использует развернутую помощь в виде вопросов, развивает сюжет, дает собственное толкование событий.

Пятый уровень. Интерпретация содержания картины осуществляется на основе достаточного количества информационных единиц: выделяются основные объекты, распознаются их действия, в том числе выразительные движения персонажей. Ребенок стремится к интерпретации с выходом за пределы наглядно данного. Понимание картины отличается глубиной, отчетливостью и полнотой. Дети самостоятельны как при осмыслении отдельных изображенных объектов, их частей, так и при раскрытии существенных связей и отношений между ними.

Задание 5. Рассказывание «по следам» изобразительной деятельности

Цель: изучить влияние актуализации образов в изобразительной деятельности на построение связного высказывания по картине.

Материал: чистый лист бумаги, цветные карандаши, простая в композиционном отношении картина (один субъект, небольшое количество деталей), готовые плоскостные изображения объектов и персонажа картины.

Ход обследования. Педагог предлагает ребенку рассмотреть картину, а затем нарисовать то, что он видит на ней. Если ребенок отказывается выполнять это задание, то педагог просит ребенка выложить картину на фланелеграфе с помощью плоскостных фигурок.

Инструкция 1: «Изобрази такую же картину сам». После окончания рисования (выкладывания) ребенку предлагается рассказать о ее содержании и дается следующая инструкция.

Инструкция 2: «Составь большой и интересный рассказ о том, что изображено на этой картине».

Оценка результатов.

Первый уровень. Ребенок отказывается от выполнения задания, не понимает условий его выполнения, не проявляет интереса к процессу изобразительной деятельности, к орудиям и результату этой деятельности. Возможны либо неспецифические манипулятивные действия с карандашом, либо черкания по бумаге. При этом ребенок не фиксирует взор на оставленном следе.

Второй уровень. Ребенку требуется значительная педагогическая помощь в понимании условий задания и его принятии. Наблюдается прерывающийся характер рисуночной деятельности, ее дезорганизованность. Субъект изображения либо совсем отсутствует, либо изображен в форме головонога. При непропорциональности, упрощенности, неправильном пространственном расположении частей предмета класс изображенных объектов (дерево, человек) все же узнаваем. Некоторые графические образы представляют собой построения из штрихов, окружностей, элементов букв. При этом ребенок не соотносит их с предметным содержанием картины, а использует как штампы. Речевое сопровождение либо отсутствует, либо не связано с изображаемым содержанием.

Третий уровень. Ребенок постоянно обращается за помощью к взрослому, выясняя, что надо рисовать, как рисовать, каким карандашом пользоваться, как размещать рисунок на плоскости и т.д. При организации изобразительной деятельности ребенок не проявляет самостоятельность. Картина побуждает его к изобразительной деятельности, однако не служит моделью для нее. Графические образы отличаются фрагментарностью предметных изображений, размер и пропорциональность изображений не соответствует пространству листа. Субъект в рисунке присутствует, однако он часто не похож (по половым, возрастным особенностям) на изображение на картине. Цвет, как правило, используется ребенком неадекватно. Он редко меняет цвет.

Четвертый уровень. Для ребенка характерен удовлетворительный уровень самостоятельности. Он с интересом включается в процесс

выполнения задания, обращается за незначительной помощью к педагогу, задает вопросы по содержанию рисуночной деятельности. В графических образах присутствуют элементы сюжета, то есть имеют место взаимосвязи между предметами изображения. Субъект изображения правильно идентифицируется по половым, возрастным признакам. Цвет в рисунке соотносится с цветом изображаемого предмета, однако он выражается либо путем рисования контуров, либо наложением отдельных штрихов. Речевое сопровождение соответствует изображаемому содержанию.

Пятый уровень. Изобразительная деятельность ребенка отличается высоким уровнем самостоятельности, произвольности. Он не нуждается в помощи взрослого в процессе выполнения задания, владеет техническими навыками создания изображения, использует сопровождающую и планирующую речь. Сюжетное изображение передает динамику изображенных отношений и действий, субъект изображения правильно идентифицируется не только по половым и возрастным признакам, но и по эмоциональному состоянию. Цвет по-разному используется для сплошной и локальной закраски. Пространственное расположение рисунка соотносится с пространством листа, изображения пропорциональные.

Задание 6. Рассказывание на основе сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины

Цель: определить влияние сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины на последующее рассказывание по ней.

Материал: сюжетная картина, простая в композиционном отношении, изображающая какую-либо совместную игру детей.

Ход обследования: работа проводится в два этапа.

На первом этапе группе детей из трех человек педагог показывает картину и предлагает им поиграть в ту же игру, что и дети на картине. Взрослый помогает распределить роли и необходимые атрибуты творческой игры, действовать в соответствии с принятой ролью.

На втором этапе каждому ребенку предлагается вспомнить, как он играл с другими детьми в то, что изображено на картине. Затем ребенок составляет рассказ по картине.

Оценка результатов.

Результаты выполнения задания предлагается оценивать в баллах.

Критерии оценки выполнения задания:

1. Адекватность действий:

- действия адекватные – 3 балла;
- действия неадекватные – 0 баллов.

2. Особенности эмоциональной сферы:

- заинтересованность на протяжении всего выполнения задания – 3 балла;
- кратковременная заинтересованность – 2 балла;
- безразличие при выполнении задания – 1 балл;
- негативное отношение к заданию – 0 баллов.

3. Особенности речевых высказываний:

- задает вопросы по ходу деятельности – 3 балла;
- сопровождает действия речью – 2 балла;
- сопровождает действия речью после стимуляции – 1балл;
- не сопровождает действия речью – 0 баллов.

4. Степень самостоятельности:

- выполняет задание самостоятельно – 3 балла;
- использует минимальную помощь – 2 балла;
- использует максимальную (обучающую) помощь – 1 балл;
- помощь не использует – 0 баллов.

Количество набранных баллов определяет выделение уровней предметно-моделирующей деятельности по содержанию картины.

Первый уровень. Действия ребенка с атрибутами неадекватны. При этом он проявляет негативизм или безразличие, не сопровождает действия речью, не использует оказываемую помощь (0-2 балла).

Второй уровень. Только при максимальном использовании помощи взрослого действия ребенка становятся адекватными, то есть соответствующими заданию, но они выполняются ребенком недостаточно эмоционально и не направлены на получение результата. Ребенок не сопровождает свои действия речью, или его речевые высказывания не соответствуют целевым установкам деятельности (4-6 баллов).

Третий уровень. Действия ребенка адекватны. Имеет место кратковременная заинтересованность, деятельность ребенка сопровождается речью после стимуляции взрослым, он использует помощь (7-8 баллов).

Четвертый уровень. Действия ребенка адекватные, отмечается заинтересованность на протяжении выполнения всего задания, направленность на его результативность, действия сопровождаются речью, задание выполняется с минимальной помощью или самостоятельно (10-11 баллов).

Пятый уровень. Адекватные действия ребенка сопровождаются вопросами содержательного характера, заинтересованностью в выполнении задания, направленностью на его результат. Действия выполняются с максимальной самостоятельностью (12 баллов).

Последующая словесная интерпретация картины оценивается с помощью уровней понимания картины (см. задание 4).

Задание 7. Рассказывание на основе предметно-моделирующей деятельности

Цель: определение влияния предварительного моделирования на основе предметного содержания картины на особенности рассказывания по ней.

Материал: картина (натюрморт с изображением вазы с цветами, чашки, свечей и мандарина; муляжи по содержанию картины).

Ход обследования. Педагог обращает внимание ребенка на картину, дает возможность рассмотреть картину. После этого внимание ребенка обращается на набор предметов, выложенных на столе, и сообщается, что это такие же предметы, которые изображены на картине. Ребенку предлагается составить картину из этих предметов. Инструкция дается в два приема.

Инструкция 1: «Разложи на столе все предметы так же, как на картине». Взрослый оказывает ребенку стимулирующую помощь. По окончании моделирования ситуации, изображенной на картине, он предлагает ребенку рассказать по ней.

Инструкция 2: «Составь большой и интересный рассказ по картине».

Оценка результатов. Результаты выполнения задания также оцениваются в баллах. Критерии оценки выполнения задания и уровни предметно-моделирующей деятельности по содержанию картины описаны выше (см. задание 6).

2.2. Анализ результатов изучения связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития

Задание 1 направлено на изучение особенностей пересказа ребенком небольшого литературного текста. Детям предлагалось пересказать адаптированный рассказ К.Д. Ушинского «Вместе тесно, а врозь скучно».

Большинству дошкольников с задержкой психического развития требовалось повторное прочтение текста. Это свидетельствует о том, что у детей этой категории недостаточно развито внимание (произвольное и непроизвольное), оно неустойчивое и кратковременное, слуховая память недостаточна по объему.

Пересказ текста вызывал затруднения у старших дошкольников с задержкой психического развития. Полное и точное воспроизведение всех содержательных элементов текста, как правило, представляло для них

значительные трудности, они использовали мало слов из НКС. Можно констатировать у детей сложности удержания последовательности событий, нарушение сукцессивных функций и слабую слухоречевую память. При пересказе отмечались нарушения в большей мере цельности, чем связности текста. Большинство детских текстов характеризовалось фрагментарностью, пропуском элементов сюжета, трудностью в осмыслении некоторых причинно-следственных связей, реже – неправильным употреблением языковых средств. В большинстве случаев воспроизводилось только начало рассказа (развитие события и кульминация) без пересказа развязки и отражения причинно-следственных связей. Малый объем текста свидетельствовал о трудностях смыслового программирования и грамматического структурирования. Рассказ одного ребенка с ЗПР: «*Мальчик говорит «не тронь моего волчонка» сестра, «а ты мою куклу*».

У детей с задержкой психического развития, возникшее вследствие педагогической запущенности, в рассказе фигурировали взрослые люди, которых не было в рассказе. Почти во всех случаях это были родители, чаще мама, реже дети называли воспитателя: «*Мальчик сказал «не тронь моего волчонка» а девочка забрала свою куклу, пришла мама и их помирила*».

В пересказах детей встречались следующие лексические ошибки, связанные с трудностью актуализации слов: замещение слов на основе внешнего сходства обозначаемой ситуации (*лучше → весело*); замена слов на основе звуковой близости (*волчок →волчонок*); замещение слов, сходных по назначению (*волчок → щенок/сверчок*).

Для пересказов детей с ЗПР характерны: стереотипные синтаксические конструкции, неправильное членение сложноподчиненного предложения на простые. Это приводит к частичному изменению содержания исходного текста. Последнее предложение дети или вообще не озвучивали, или разбивали на два простых, смысловое единство которых в речи не было оформлено. Причинно-следственные связи понимались ими, но формально не отображались в речи.

Анализ результатов выполнения первого задания проводился нами через уровневую оценку передачи цельности текста при пересказе. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты пересказов дошкольников с задержкой психического развития, которые представлены в таблице 1:

Таблица 1

Результаты исследования уровня передачи цельности текста при пересказе

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	5
2 уровень	1
3 уровень	7
4 уровень	3
5 уровень	-

Среди дошкольников с задержкой психического развития ни один ребенок не показал самого высокого результата (пятый уровень). Три ребенка с задержкой психического развития продемонстрировали достаточно высокие возможности передачи фактического содержания текста, что соответствует четвертому уровню развития передачи цельности текста.

Третий уровень передачи цельности текста продемонстрировала половина испытуемых с задержкой психического развития.

Значительные затруднения возникли у 4 из 16 испытуемых с ЗПР, их пересказы были отнесены к первому уровню передачи цельности текста. У детей отмечались трудности в установлении содержательных связей и программировании текста. Однако на отдельные вопросы по содержанию текста большинство детей отвечали правильно, что свидетельствовало о сложности удержания последовательности событий. Они строили текст с помощью наводящих вопросов, дополнительной проработки текста.

Задание 2 направлено на выявление способности ребенка к составлению связного высказывания по серии картин из четырех компонентов.

При выполнении этого задания часть дошкольников с задержкой психического развития продемонстрировали трудности в установлении последовательности событий в невербальной деятельности. Это обусловлено недоразвитием познавательной деятельности: незрелостью высших психических функций, в частности мыслительных операций, низким уровнем саморегуляции умственной деятельности. В то же время некоторым детям было тяжело установить связь между картинками, даже с помощью наводящих вопросов.

Результаты выполнения второго задания нами оценивались с помощью уровней смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания (от неуспешного, первого к самому успешному, пятому). Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты рассказов дошкольников с ЗПР, которые представлены в таблице 2:

Таблица 2

Результаты исследования уровня смысловой адекватности и самостоятельности рассказывания по серии картин

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	2
2 уровень	4
3 уровень	6
4 уровень	3
5 уровень	1

Значительно меньше детей с задержкой психического развития смогли достичь высокие уровни, пятый (1 ребенок) и четвертый (3 ребенка), что составляет всего 25% от всей группы детей с задержкой психического развития. Такие рассказы характеризовались смысловой адекватностью, полнотой интерпретацией сюжетной линии, самостоятельностью, как при осмыслении отдельных объектов, так и в раскрытии существенных связей и отношений между ними.

Для детей с задержкой психического развития были характерны рассказы, в которых была свойственна фрагментарность, неполное раскрытие

темы, отсутствие или частичное раскрытие причинно-следственных связей. В текстах детей отсутствовали попытки анализа динамики изображенной ситуации до запечатленных моментов и после. При рассказывании по серии картинок процессы программирования высказывания были максимально опосредованы внешними опорами. Взаимодействия героев, не изображенные на картинах, не были отражены и в речи детей. Рассказ ребенка с ЗПР: «*Щенок сидит на улице. А тут его девочки зонтом прикрыли. А тут они дома сидят. А тут щенок лежит, а девочки сидят на диване и смотрят на него*».

У детей с задержкой психического развития в рассказах мало встречались или совсем не учитывались особые средства выразительности такие как поза, движения, мимика персонажей. Никто из детей не говорил о чувствах, переживаниях героев и их состоянии.

У части дошкольников с задержкой психического развития отмечались сложности в выделении главных и второстепенных объектов. Отмечалась некоторая неоднородность в степени самостоятельности рассказывания. Большинству детей для полноценного осмысления сюжетной линии требовалась дополнительная помощь в виде вспомогательных прямых вопросов или организующей помощи («Что произошло дальше?»). Часть из этих детей использовала при рассказывании прямую речь, указательные местоимения и жесты, личные местоимения без предварительного называния действующего лица, что свидетельствовало о некоторой ситуативности речи. Тексты детей характеризовались бедностью синтаксических конструкций, стереотипностью грамматического оформления высказывания. Преобладали простые предложения, бытовая лексика, преимущественно существительные и глаголы «*Собака сидит. Девочки стоят рядом собака*».

Один ребенок с задержкой психического развития пытался назвать сказку и мультик по представленным ему картинкам: «*Это же из мультика или сказки? После он пересказал мультик «Котёнок по имени Гав*». Все попытки вернуть ребенка обратно к рассказу не были успешными.

Анализ языкового оформления рассказов показал, что у большинства дошкольников наиболее распространены следующие грамматические ошибки:

- несоответствие видовременных форм глаголов в следующих друг за другом предложениях;
- ошибки в формообразовании и словообразовании.

Задание 3 направлено на изучение влияния театрализованной игры по содержанию серии картинок на особенности составления связного рассказа по этим картинкам. Детям предлагалось составить рассказ по серии сюжетных картинок на основе режиссерской игры с настольными игрушками.

Результаты выполнения третьего задания нами оценивались с помощью уровней отображения наглядного сюжета в действиях с игрушками. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 3:

Таблица 3

Результаты исследования уровня отображения наглядного сюжета в действиях с игрушками

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	-
2 уровень	1
3 уровень	3
4 уровень	10
5 уровень	1

Дети с ЗПР в ряде случаев проявляли стереотипность действий с игрушками, поэтому их деятельность была отнесена к 4 уровню.

Стоит так же отметить, что дети были значительно заинтересованные, чем в предыдущем задании.

Театрализованная игра только трех детей с ЗПР была отнесена нами к 3 уровню отображения наглядного сюжета в действиях с игрушками. Серия

картинок не служила для детей моделью для театрализации. Движения с игрушками были стереотипными.

Задание 4 направлено на определение особенности восприятия и понимания сюжетной картины детьми на основе ее словесной интерпретации. Детям предлагалось составить рассказ по простой в композиционном отношении сюжетной картине.

Результаты выполнения четвертого задания нами оценивались с помощью уровней понимания и словесной интерпретации содержания картины. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования уровня понимания и словесной интерпретации содержания картины

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	0
2 уровень	6
3 уровень	7
4 уровень	2
5 уровень	1

Ни один рассказ не был отнесен нами к самому низшему, который характеризуется невозможностью осмыслить части и свойства объектов, изображенные на картине.

Пятый и четвертый, самые высокие уровни понимания и словесной интерпретации содержания картины отмечались у трех детей с ЗПР. Это свидетельствовало о том, что составление рассказа по сюжетной картине сложнее, чем по серии сюжетных картин и является достаточно трудным для детей указанной категории.

К третьему уровню было отнесено 43% детей из всей группы с ЗПР. Их рассказы характеризовались недостатками в полноте, отчетливости и глубине понимания картины. Попытки словесной интерпретации детьми изображения, как правило, не выходили за пределы наглядно данного:

установления частных пространственных связей, истолкования позы персонажей, выделения только внешних связей между объектами. Для большинства детей были характерны сложности в установлении взаимосвязи объектов, выявлении причинно-следственных зависимостей и целенаправленном и последовательном воспроизведении необходимого количества информационных единиц (пропуски элементов сюжета). Отмечались грамматические и лексические ошибки. Сложности в актуализации слов приводили к неточности словоупотребления, особенно глагольной лексики. Так же стоит отметить, что этих детей приходилось постоянно стимулировать для продолжения рассказа («*А что было дальше?*», «*Что могло произойти?*»).

Рассказы шести детей с ЗПР были отнесены ко второму уровню понимания и словесной интерпретации содержания картины. Эти рассказы характеризовались неорганизованным перечислением предметов и их признаков: «*Бумажки, собака, трава зеленая*». Эти дети приступали сразу к заданию даже, иногда, не дослушав до конца его, что свидетельствует о неумении организовывать свою деятельность.

Задание 5 было направлено на изучение влияния изобразительной деятельности на построение связного высказывания по картине. Детям предлагалось нарисовать предложенную картину и после этого составить рассказ по ней.

Для оценки деятельности детей в процессе рисования мы использовали уровни сформированности изобразительной деятельности. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты исследования уровня сформированности изобразительной деятельности

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	2
2 уровень	5
3 уровень	4
4 уровень	5
5 уровень	-

Дети с задержкой психического развития смогли достичь не выше четвертого и третьего уровня, что свидетельствует, что изобразительная деятельность развита слабо у детей данной категории. Стоит также отметить, что почти все дети занявшие высокие уровни (третьи и четвертые) являются испытуемыми с задержкой психического развития возникшее вследствие педагогической запущенности.

2 ребенка с ЗПР отказались от рисования предложенной им картины. Отказ был отнесен нами к первому уровню.

Дети с задержкой психического развития, как правило, проявляли интерес к изобразительной деятельности, но большинство из них демонстрировали на рисунках то, что умели изобразить в графике: «*А вы мне поможете нарисовать*?».

Для детей с ЗПР при выполнении этого задания было характерно «застревание» на определенных элементах рисунка, отказ от изображения людей, недостаточное понимание значимости результатов деятельности. В связи с этим изобразительная деятельность не способствовала более глубокому, отчетливому и полному пониманию картины.

Рассказы детей после изобразительной деятельности мы оценивали с помощью уровней понимания и словесной интерпретации содержания картины. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты исследования уровня понимания и словесной интерпретации содержания картины

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	5
2 уровень	5
3 уровень	6
4 уровень	2
5 уровень	-

Испытуемые с ЗПР смогли показать результаты не выше четвертого уровня (12% от всей группы с задержкой психического развития).

Около 37% детей с ЗПР оказались на третьем уровне. Их рассказы характеризовались фрагментарностью, словесная интерпретация изображения не выходила за пределы наглядно данного и представляла собой, прежде всего, отражение собственного опыта, связанного с темой картины или пересказ фрагмента услышанного раннее рассказа, сказки. В случаях подмены рассказа по предъявленной картине на рассказ по представлениям, по памяти отмечались трудности в сжатом пересказе текста, искажение сюжета, добавление лишнего. Детям требовалась дополнительная помощь в виде стимулирующих и чаще прямых вопросов.

2 ребенка с ЗПР отказались от выполнения задания, что приравнивалось нами к первому уровню. Три ребенка с задержкой психического развития возникшее вследствие педагогической запущенности не могли составить рассказ. Дети пытались детализировать картину каждый раз, когда экспериментатор просил рассказать рассказ.

Второй уровень, характеризующийся неорганизованным перечислением предметов и их признаков, был отмечен у пяти детей с задержкой психического развития.

Низкий уровень изобразительной деятельности, свойственный большинству дошкольников с ЗПР, не позволяет использовать рисование, как опору для построения связного высказывания по картине. Однако более

эффективным для них является не изобразительная, а предметно-практическая деятельность (выкладывание картины с помощью плоскостных фигур).

Задание 6 было направлено на определение влияние сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины на последующее рассказывание по ней. Детям предлагалась сюжетная картина, простая в композиционном отношении, изображающая совместную игру детей. Сначала группе детей из трех человек предлагалось поиграть в ту же игру, что и дети на картине. Дети составляли рассказ по картине.

Для оценки деятельности детей в процессе игры мы использовали уровни предметно-моделирующей деятельности по содержанию картины. А для оценки их рассказов – уровни понимания картины. В связи с тем, что это задание было групповым, мы ставили общий уровень, характерный для большинства детей.

Таблица 7

Результаты исследования уровня предметно-моделирующей деятельности по содержанию картины

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	-
2 уровень	1
3 уровень	3
4 уровень	1
5 уровень	-

Дети с задержкой психического развития занявшие 4 уровень сюжетно-отобразительной деятельности, с трудом вспоминали и оречевляли ранее выполненные ими действия.

В большинстве игру детей с ЗПР в группах можно отнести к третьему уровню сюжетно-отобразительной деятельности по содержанию картины. Самостоятельную постановку целей и решение игровых задач дошкольники практически не осуществляли. Действия детей были адекватные, однако не всегда соответствовали изображенному на картине. Отмечалась

заинтересованность на протяжении всего выполнения задания. Они не оречевляли игровую ситуацию. Речевая активность, как правило, не соответствовала сюжету игру. Дети сопровождали действия речью только после стимуляции и использовали максимальную обучающую помощь. Они практически не взаимодействовали между собой посредствам речи, а чаще использовали дополнительные движения, жесты, выполняли действия без слов, не общались по поводу сюжета картины. Только после стимулирующей помощи картина начала рассматриваться ими как модель игры. Рассказы детей характеризовались низким уровнем самостоятельности и в большинстве случаев соответствовали третьему уровню понимания и словесной интерпретации содержания картины. В своих рассказах они использовали ранее полученный ими опыт (знакомые действия, ситуации, похожие игры) и опыт, полученный в данной игре. Детям оказывалась помощь в виде прямых и стимулирующих вопросов. Таким образом, игровая деятельность позволила глубже, полнее понять картину, установить взаимосвязи, осмыслить все части и свойства объектов, а также способы действия с ними.

Однако отмечалось неумение договориться друг с другом, желание поменяться ролями, что приводило к окончанию игры. В этих случаях дети чаще прибегали не к речи, а к действиям, они не стремились договориться друг с другом.

Задание 7 было направлено на определение влияния предварительного моделирования на основе предметного содержания картины на особенности рассказывания по ней. Детям предлагалось сначала разложить на столе все предметы так же, как на натюрморте, а затем составить рассказ-описание.

Первая часть задания оценивалась с помощью уровней сформированности предметно-моделирующей деятельности. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 88.

Таблица 8

Результаты исследования уровня сформированности предметно-моделирующей деятельности

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	-
2 уровень	-
3 уровень	3
4 уровень	7
5 уровень	6

Пятый, самый высокий уровень отмечался у 6 детей с ЗПР. Четвертый уровень, который характеризуется меньшей самостоятельностью, чем пятый уровень, отмечался у 7 детей с задержкой психического развития.

Третий уровень сформированности предметно-моделирующей деятельности отмечался только у 3 дошкольников с ЗПР. Их деятельность была адекватна, однако имела место кратковременная заинтересованность, помощь и стимуляция со стороны взрослого.

Таким образом, предметно-моделирующая деятельность сформирована у большинства испытуемых детей достаточно хорошо.

Полученные рассказы детей после предметно-моделирующей деятельности мы оценивали с помощью уровней понимания и словесной интерпретации содержания картины. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты, которые представлены в таблице 9.

Таблица 9

Результаты исследования уровня понимания и словесной интерпретации содержания картины

Уровень	**Количество детей с задержкой психического развития**
1 уровень	-
2 уровень	3
3 уровень	4
4 уровень	7

5 уровень	-

Дети с задержкой психического развития не смогли достигнуть пятого уровня. Четвертый уровень характерен для большинства детей (44% от всей группы детей с ЗПР). Дети с ЗПР, как правило, быстро теряли заинтересованность в задании, что сказывалась на рассказах детей. В конце предложения были простыми, односложные. Третий уровень представлен в рассказах четырех детей с ЗПР. Эти рассказы фактически сводились к перечислению предметов без указания на их признаки и основные свойства: «*Ваза на столе стоит цветы в ней, мандарины лежат*».

Трое детей смогли достичь только второго уровня понимания и словесной интерпретации содержания картины. Рассказы характеризуются хаотичным перечислением предметов: «*Ваза, чашка, цветок» итак далее*».

Таким образом, рассказ-описание вызвал большие затруднения у большинства детей. При выполнении этого задания дошкольники не ограничивались в выборе типа высказывания: им предоставлялась возможность описать картину или, введя какого-либо героя, составить рассказ-повествование с элементами описания. Но рассказ-описание оказался сложным для детей, а рассказ-повествование требовал включения словесного творчества или опоры на жизненный опыт, что вызывало затруднение у дошкольников. Большинство рассказов у детей с ЗПР сводилось к простому перечислению объектов без называния их свойств, качеств, признаков, назначения предмета и способа действия с ним. Для большинства детей с задержкой психического развития характерно было пространственное расположения предметов дети описывали только после оказания стимулирующей помощи. Отмечалась стереотипность в обозначении расположения предметов относительно друг друга и ошибки в употреблении предлогов. Использовался узкий круг наречий и предлогов, практически не использовались прилагательные, встречались неточности словоупотребления, что свидетельствует о бедности активного словаря детей с ЗПР.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с ЗПР выполняли практически все задания на низком уровне. Только в третьем задании общий

уровень понимания и интерпретации картины приближается к уровню нормально развивающихся детей (по данным И.Н. Лебедевой) и соответствует 4 уровню. Это объясняется включением в это задание предметно-практической деятельности и опорой на серию сюжетных картинок. При выполнении всех остальных заданий им были характерны второй и третий уровни.

Проанализировав и обобщив результаты речевой деятельности детей с ЗПР можно выделить задания, вызвавшие наибольшие затруднения. У большинства детей возникли значительные трудности при пересказе небольшого текста (задание 1) и составлении рассказа по одной картине, особенно при интерпретации натюрморта (задание 7) и многофигурной картины (задание 4, 5). Более успешно дети рассказывали по серии сюжетных картинок (задание 2), однако результаты выполнения этого задания были также невысоки. Составление рассказа по серии сюжетных картинок на основе режиссерской игры с настольными игрушками (задание 3) позволило значительно улучшить эти результаты. В связи с тем, что у большинства детей с ЗПР графическая деятельность недостаточно развита, а житейские впечатления ограничены, актуализация образов в изобразительной деятельности практически не повлияла на качество построения связного высказывания по картине. Предварительное моделирование на основе предметного содержания картины (задание 7) также особо не повлияло у испытуемых на особенности рассказывания по ней (в значительной степени из-за сложности рассказа-описания для детей). Однако предметно-моделирующая деятельность позволила привлечь внимание детей к картине, заинтересовать их, частично восполнить недостатки в полноте, отчетливости и глубине понимания картины. Эффективной оказалась сюжетно-отобразительная и режиссерская игра по содержанию картины/серии картин. После таких игр у детей возрастал уровень смысловой адекватности и самостоятельности составления рассказов.

ГЛАВА III. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

3.1. Основные направления и содержание логопедической работы

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно обоснованных путей развития связной речи у детей с ЗПР. Использование приемов моделирования занимает особое место в системе коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ЗПР.

С целью проверки нашей гипотезы исследования, провели формирующий эксперимент, на базе МБДОУ детский сад.

С детьми, в течении четырех месяцев проводились дополнительные занятия по развитию связной речи посредством наглядного моделирования.

Задачи формирующего этапа исследования:

1. Обучить воспитанников использованию наглядной модели при построении развернутого высказывания, способствующих развитию умений правильно выстраивать сюжетную линию рассказа.
2. Сформировать элементарные представления о композиции связного высказывания.
3. Апробировать комплекс занятий по формированию связной речи у детей с ЗПР дошкольного возраста на основе методики обучения связной речи Т.А. Ткаченко (обучению рассказыванию по схемам).
4. Выявить эффективность коррекционно-развивающей работы при формировании пересказа и описательного рассказывания у детей дошкольного возраста с ЗПР, интегрируя разные приемы наглядного моделирования.

Работа по коррекции связной речи у детей старшего возраста с ЗПР с использованием наглядного моделирования проводили по двум направлениям параллельно:

1. Формирование навыка пересказа литературных произведений (на примере русских народных сказок).
2. Формирование описательного рассказывания.

Обучение построению наглядной модели способствует развитию умений правильно выстраивать сюжетную линию рассказа, формирует элементарные представления о композиции связного высказывания, стимулирует поиск и актуализацию наиболее точных и образных лексических средств, использование разнообразных средств связи между предложениями и смысловыми частями текста.

При проведении занятий по формированию связной речи мы учитывали следующие методические принципы:

- Постепенное усложнение в ходе занятия речевого материала (от простых фраз к сложным, от 3-словных к 4-словным, от фраз к рассказу).
- Постепенная активизация в ходе занятия речевой деятельности детей (особенно из слабой подгруппы), но только на уровне фразовых ответов.
- Исключение, особенно на первых порах, отрицательной оценки деятельности детей. Акцентирование внимания на их успехах и достижениях с целью повышения речевой активности.

Коррекционная работа по формированию навыков рассказывания строилась с учётом тематического принципа обучения и на основе тесной взаимосвязи в работе логопеда, воспитателей логопедической группы и родителей воспитанников. Большое внимание мы уделяли овладению детьми навыками планирования связных развёрнутых высказываний. Обучение на основе каждого текстового материала проводилось как минимум на двух учебных занятиях.

Для формирования навыка пересказа использовали тексты русских народных сказок «Репка», «Лисичка-сестричка и серый волк», «Курочка Ряба», «По щучьему веленью», «Теремок». Для выявления структуры сказки, формирования умения выделять наиболее существенные моменты, использовались разные наглядные модели. Моделирование осуществлялось под руководством педагогов с использованием наводящих вопросов (Каким знаком или рисунком мы обозначим этого героя или событие на общей модели? Что в связи с этим мы можем рассказать о нашем объекте, событии?)

Мнемотаблицы по сказкам представлены в Приложении 1.

Для изготовления этих картинок не требуются художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу. Данные схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать:

- содержание рассказа;
- последовательность рассказа;
- лексико-грамматическую наполняемость рассказа:

В процессе создания графических моделей у ребят развиваются психические процессы (память, воображение, мышление) и формируются навыки коллективного творчества.

Моделирование включали как в основную часть занятий по формированию связной речи, как средство активизации всех детей, так и в заключительную часть как средство воспроизведения полученных знаний.

Мнемотаблицы составляли вначале цветные, стимулирующие расширение активного словаря признаков, а потом – черно-белые, способствующие большей самостоятельности и развитию воображения у детей. В кодировании использовали цветобуквенные знаки, схематичные рисунки или элементы рисунков животных, линии и пр. При составлении модели пересказа учитывались предложения детей.

Организуя занятия по обучению пересказу, придерживались строгого плана:

- Организационная часть (цель – помочь детям сконцентрировать внимание, подготовить их к восприятию текста);
- Чтение текста (без установки на пересказ);
- Разбор текста в вопросно-ответной форме (вопросы ставили так, чтобы дети, могли еще раз уточнить основные моменты сюжета, способы его языкового выражения) и составление графической модели сказки;
- Повторное чтение текста детьми (с установкой на пересказ);
- Пересказ текста детьми (с опорой на мнемотаблицу);
- Упражнения на закрепление языкового материала;
- Анализ детских рассказов.

В ходе обучения использовали разные формы пересказа сказок:

- пересказ сказки по цепочке (каждый ребенок рассказывает по 1 пункту плана, соответствующе 1 клетке);
- пересказ сказки по частям (начало, середина, конец);
- пересказ сказки полностью одним ребенком.
- драматизация отрывка сказки (по памяти);
- драматизация всей сказки (по памяти);

Система занятий по составлению описательных рассказов являлись частью нашей комплексной работы по формированию связной речи у детей с ЗПР. При этом ставились следующие задачи:

- формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов, использовать для их определения адекватные фразы-высказывания;
- формирование обобщенных представлений о построении описания предмета;
- овладение детьми языковыми средствами, необходимыми для составления связных высказываний в форме описания;

- практическое усвоение навыков описания предметов путём тренировочных упражнений с помощью сенсорно-графической модели (мнемотаблицы).

Знакомство с программой описательного рассказывания, созданной на основе системы специальных приемов, служащих для облегчения запоминания, сохранения и воспроизведения информации, проходило параллельно с обучением описательному рассказыванию.

Основой комплексного подхода послужила методика Т.А. Ткаченко [30] (сенсорно-графическая модель предмета), методика сравнительного описания предмета и система коррекционной работы Н.В. Нищевой.

Графическая запись структуры исследовательской деятельности включается в себя:

- описание предметов одежды: 1. Цвет. 2. Материал. 3. Части одежды. 4. Сезонность одежды. 5. Для кого предназначена одежда. 6. Действия с одеждой.
- описание предметов посуды: 1. Цвет. 2. Форма. 3. Величина. 4. Материал. 5. Части посуды. 6. Действия с посудой.
- описание игрушки: 1. Цвет. 2. Форма. 3. Величина. 4. Материал. 5. Части игрушки. 6. Действия с игрушкой.

Основу описательного рассказа составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Элементами модели описательного рассказа ставятся символы – заместители качественных характеристик объекта.

Первый этап обучения описательному рассказыванию заключался в следующем.

Занятие начинали с рассматривания предметов, т.е. сенсорного обследования, включающего с себя следующую последовательность:

- восприятие предмета в целом;
- вычленение его характерных особенностей;

- определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга;
- вычленение более мелких частей или деталей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
- повторное целостное восприятие предмета.

Для успешности эксперимента было важно, чтобы все дети осознали, что категории цвета, формы, размера, строения и т.п. присуще всем предметам определенной лексической группы, а при составлении описания конкретного предмета среди них следует избирать только те особенности этих категории, которые характеризуют именно этот предмет.

Обращая внимание детей на характерные особенности внешнего вида предметов, следили за правильным использованием слов при их определении. Построить рассказ-описание помогали детям последовательно задаваемые вопросы педагогов: прямые, подсказывающие искомые признаки, поисковые и побуждающие к сравнению.

Наглядно-опорные схемы для составления описательных рассказов представлены в Приложение 2.

На втором этапе обучения педагог, ответственный за занятие, выслушав ответы детей, делал обобщение, предлагал послушать рассказ – образец, который являлся примером точной соотнесенности речи с воспринимаемым объектом, с вычленяемыми в нем качествами, признаками, деталями. Учитель-логопед давал детям образец описательного рассказа по определенной лексической теме. Описывая предмет, он обязательно последовательно показывал на схеме клеточки. Стремились к тому, чтобы рассказ – образец был содержательным, интересным, лаконичным, четким по построению и эмоционально выразительным и представлял собой полное законченное описание или только часть рассказа.

По мере овладения описательными умениями, детей учили составлять рассказы по плану педагога. Сначала план состоял из 2-3 вопросов: «Сначала

расскажи, как называется игрушка, какая она по цвету, величине, как с ней можно играть». Постепенно он усложнялся, в него добавлялись вопросы: «Из какого материала сделана эта игрушка? «Нравится ли она тебе?».

Третий этап работы – это самостоятельное составление ребенком описательного рассказа по опорной схеме.

Ребенок выбирал или получал настоящий предмет (игрушку, вещь), который принадлежит к определенной лексической теме, внимательно рассматривал его, а потом составлял описательный рассказ по соответствующей опорной схеме.

По данной модели составляли описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе. Овладение приемом сравнительного описания включили в программу обучения только детей второй подгруппы, так как эти дети научились свободно оперировать моделью описания отдельных предметов. Дети составляли модель описания двух предметов по плану. Дети сравнивали предметы, определяя сначала их сходство, а затем различия.

На данном этапе обращалось внимание на все стороны речевого развития. Так, в словарной работе особое внимание уделялось семантическому аспекту. Были использованы следующие методы и приемы: подбор синонимов и антонимов, подбор наиболее точного слова по смыслу, составление словосочетаний и предложений разного типа со словами разных частей речи.

Задания по словарной работе тесно переплетались с задачами по формированию грамматического строя речи.

Дальнейшее направление развития связной речи у наших воспитанников в плане подготовки к школьному обучению заключается в обучении пересказу сказок и рассказов, используя прием постепенного убывания наглядности, а также «свертывания» смоделированного плана. Описание по памяти предметов домашнего окружения, животных и растений – задача III периода обучения.

3.2. Анализ результатов контрольного изучения связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития

В конце нашей работы мы предложили детям те же задания, что и в начале логопедической работы.

Задание 1 направлено на изучение особенностей пересказа ребенком небольшого литературного текста. Детям предлагалось пересказать адаптированный рассказ К.Д. Ушинского «Вместе тесно, а врозь скучно».

Результаты оказались лучше, чем в начале работы, но, тем не менее, можно констатировать у детей сложности удержания последовательности событий, нарушение сукцессивных функций и слабую слухоречевую память.

В пересказах детей встречались лексические ошибки, связанные с трудностью актуализации слов.

Анализ результатов выполнения первого задания проводился нами через уровневую оценку передачи цельности текста при пересказе. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты пересказов дошкольников с задержкой психического развития, которые представлены на рисунке 1:

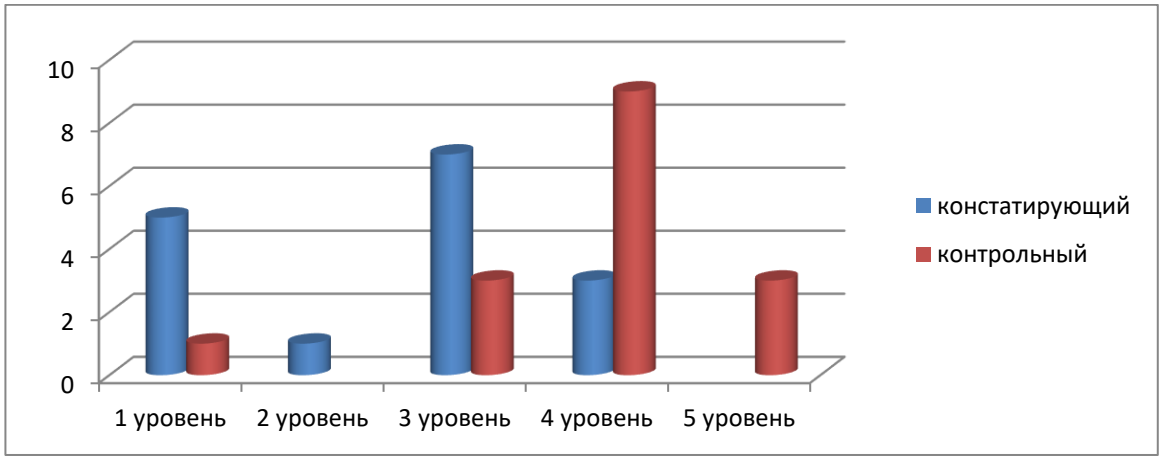


Рис. 1. Сравнительные результаты исследования уровня передачи цельности текста при пересказе

Среди детей с ЗПР в конце работы справились с пересказом на высший бал только 3 ребенка. 9 дошкольников с ЗПР продемонстрировали пересказ текста на четвертый уровень.

3 ребенка показали третий уровень. Их пересказы в целом соотносились по смыслу с исходным текстом, что свидетельствует о формировании представления о тексте. Нарушения последовательности изложения свидетельствуют, как о неумении ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета, так и об отсутствии самоконтроля за процессом пересказа.

От выполнения задания отказался 1 ребенок с ЗПР, тем самым нам пришлось отнести его к первому уровню.

Задание 2 направлено на выявление способности ребенка к составлению связного высказывания по серии картин из четырех компонентов.

При выполнении этого задания некоторые дети также не справились с заданием. Однако для большинства детей в случае затруднений оказалась эффективной невербальная помощь, заключающаяся в фиксировании начала сюжетного ряда.

Результаты выполнения второго задания нами оценивались с помощью уровней смысловой адекватности и самостоятельности выполнения задания (от неуспешного, первого к самому успешному, пятому). Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты рассказов дошкольников с ЗПР, которые представлены на рисунке 2:

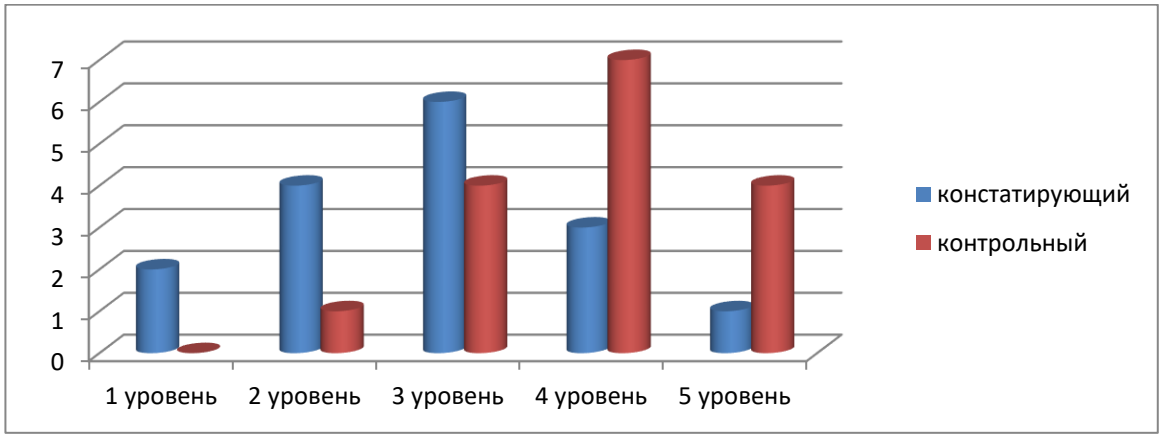


Рис. 2. Сравнительные результаты исследования уровня смысловой адекватности и самостоятельности рассказывания по серии картин

Высокие уровни, пятый (4 ребенка) и четвертый (7 детей), показали дети, что составляет более 70% от всей группы испытуемых.

Для остальных детей были характерны выделение только внешних связей между объектами, пропуски отдельных смысловых звеньев, нарушение логики событий.

Дети с ЗПР подмечали и пытались передать чувства героев, больше обращали внимание на позу персонажей: «*Девочка очень сильно расстроен. Ей очень жалко щеночка. Она даже голову опустила*».

Задание 3 направлено на изучение влияния театрализованной игры по содержанию серии картинок на особенности составления связного рассказа по этим картинкам. На рисунке 3 представлены сравнительные результаты.

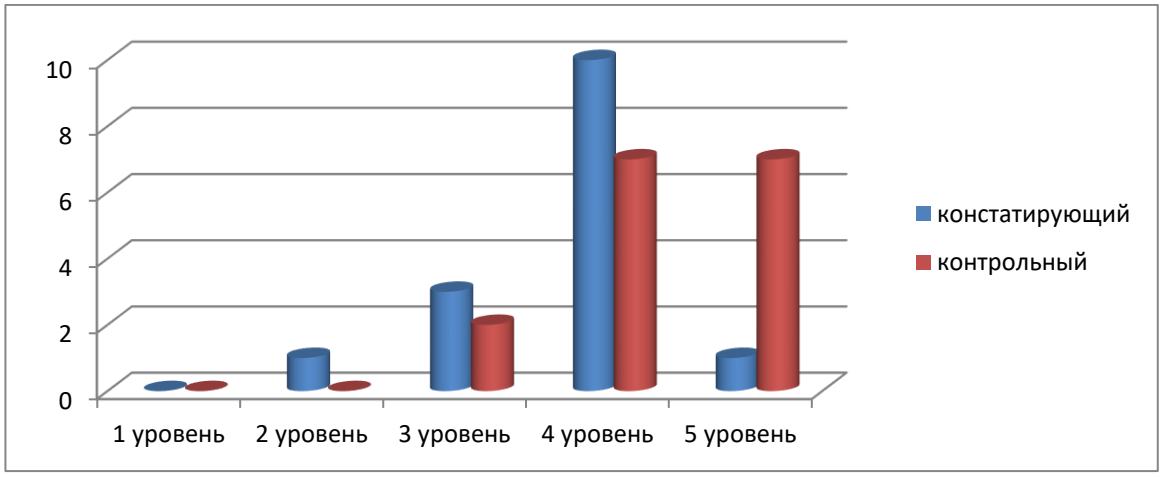


Рис. 3. Сравнительные результаты исследования уровня отображения наглядного сюжета в действиях с игрушками

Дети действовали с настольными игрушками, раскрывая содержания сюжетных картинок в невербальной деятельности, на достаточно высоком уровне (4 и 5 уровень). Дети с задержкой психического развития предлагали более развернутый рассказ и действий с игрушками было значительно больше.

Сравнивая рассказы по серии сюжетных картинок, полученные в процессе выполнения 2 задания, и рассказы детей после режиссерской игры, мы сделали следующие выводы. Режиссерская игра по серии сюжетных картинок внесла изменения в рассказы детей. Они лучше усвоили последовательность событий, отмечалось дифференцированное и активное

усвоение содержательных связей между персонажами по сравнению с предыдущим заданием. Элементы сюжета, пропущенные детьми при выполнении второго задания, были осмыслены в процессе игры и отображены в повторном рассказе. Исчезли трудности в выделении главных и второстепенных объектов. Рассказы стали подробней содержательней. Ни у одного ребенка не изменились показатели смысловой адекватности и самостоятельности (в сравнении со вторым заданием) в сторону ухудшения. У большинства детей отмечался подъем на более высокий уровень (некоторые оставались на прежнем уровне, но у них также отмечались положительные изменения). Можно сделать вывод, что смысловая адекватность и самостоятельность рассказа по серии картинок после проигрывания возрастает.

Задание 4 направлено на определение особенности восприятия и понимания сюжетной картины детьми на основе ее словесной интерпретации. Используя данную уровневую оценку, нами были получены следующие результаты, которые представлены на рисунке 4.

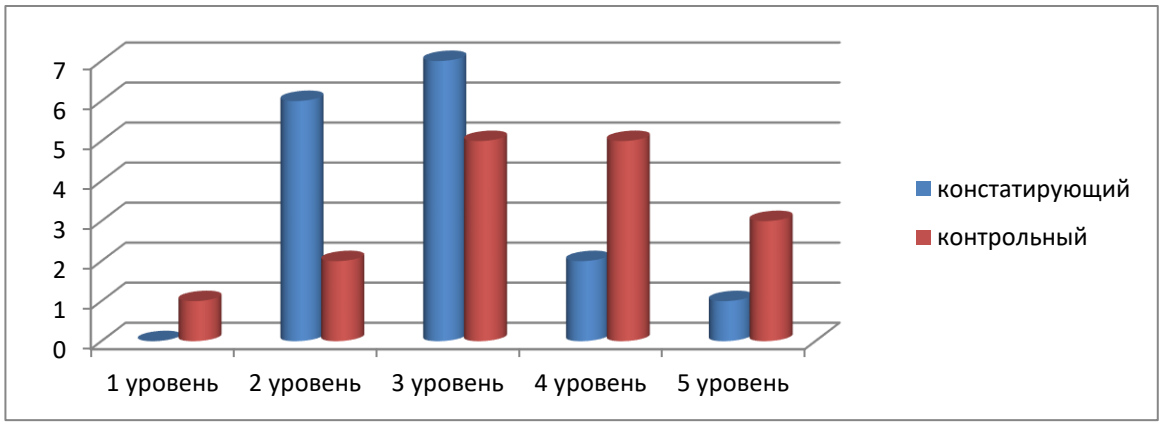


Рис. 4. Сравнительные результаты исследования уровня понимания и словесной интерпретации содержания картины

Один ребенок был отнесен к 1 уровню, т.к. отказался от выполнения задания.

Пятый и четвертый, самые высокие уровни понимания и словесной интерпретации содержания картины отмечались у 8 детей с ЗПР.

К третьему уровню было отнесено 33% детей. Рассказы 2 детей с ЗПР были отнесены ко второму уровню понимания и словесной интерпретации содержания картины.

Задание 5 было направлено на изучение влияния изобразительной деятельности на построение связного высказывания по картине. Сравнительные результаты выполнения задания до и после коррекционной работы представлены на рисунке 5.

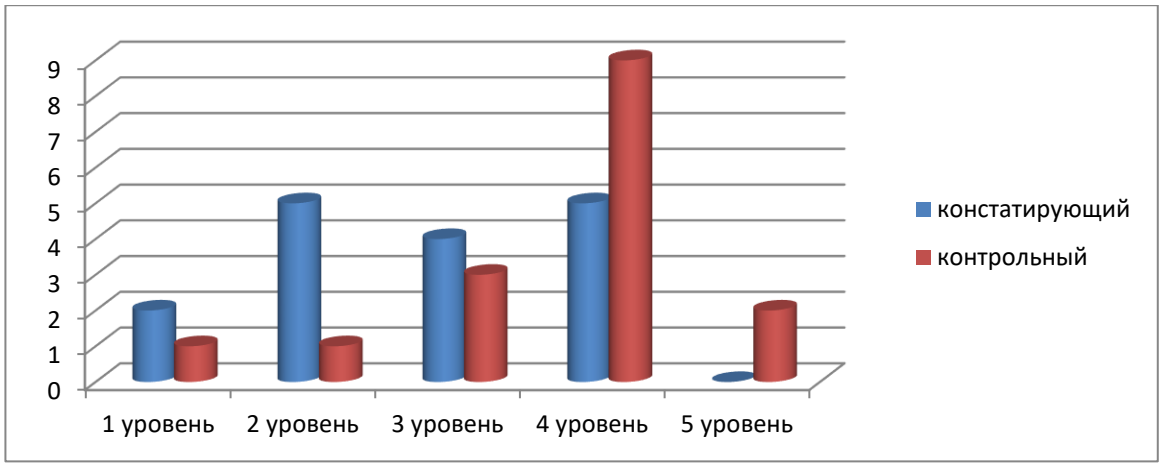


Рис. 5. Сравнительные результаты исследования уровня сформированности изобразительной деятельности

Большинство детей 11 оказались на самых высоких уровнях (четвертом и пятом). Стоит также отметить, что почти все дети занявшие высокие уровни (третьи и четвертые) являются испытуемыми с задержкой психического развития возникшее вследствие педагогической запущенности.

3 ребенка оказались на третьем уровне сформированности изобразительной деятельности и 1 – на втором уровне.

1 ребенок отказался от рисования предложенной им картины. Отказ был отнесен нами к первому уровню.

Рассказы детей после изобразительной деятельности мы оценивали с помощью уровней понимания и словесной интерпретации содержания картины.

Самые высокие уровни (четвертый и пятый) понимания и словесной интерпретации содержания картины смогли достичь дети – более 66% от всей группы. Около 20% детей оказались на третьем уровне.

Задание 6 было направлено на определение влияние сюжетно-отобразительной игры по содержанию картины на последующее рассказывание по ней.

Самые высокие уровни (пятый и четвертый) сюжетно-отобразительной деятельности в большинстве заняли дети. Испытуемые проявляли заинтересованность и самостоятельность в игре. В некоторых группах наблюдалась кратковременная заинтересованность в задании. Рассказы детей были основаны на ранее полученном опыте. Дети использовали в своих рассказах более развернутые предложения. Более подробно описывали действия выполнение ранее детьми.

Дети проявляли более высокую коммуникабельность. Дети данной группы более легко договаривались и распределяли роли между собой самостоятельно.

Задание 7 было направлено на определение влияния предварительного моделирования на основе предметного содержания картины на особенности рассказывания по ней.

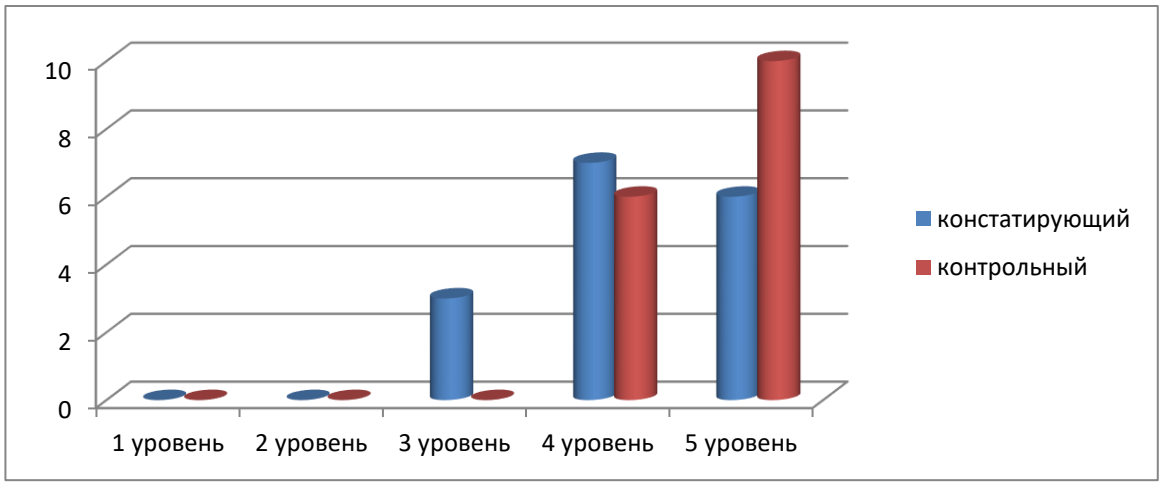


Рис. 6. Сравнительные результаты исследования уровня сформированности предметно-моделирующей деятельности

Дети почти все (более 66%) справились с предметно-моделированной деятельностью на самый высокий уровень (пятый).

Четвертый уровень, который характеризуется меньшей самостоятельностью, чем пятый уровень, отмечался у 6 детей с задержкой психического развития.

Полученные рассказы детей после предметно-моделирующей деятельности мы оценивали с помощью уровней понимания и словесной интерпретации содержания картины.

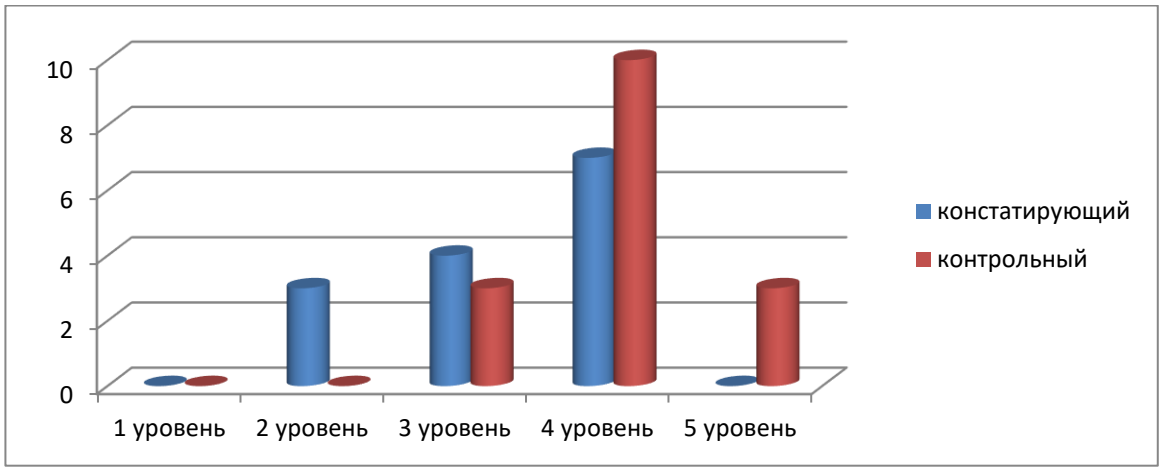


Рис. 7. Сравнительные результаты исследования уровня понимания и словесной интерпретации содержания картины

Самый высокий уровень (пятый) понимания и словесной интерпретации содержания картины стал доступен детям с ЗПР в количестве 3 человек. Дошкольникам было важно взаимодействие с экспериментатором, его мнение, достижение самой цели. Дети использовали творческие элементы. Использовали сложноподчинённые предложения. Третий уровень представлен в рассказах 3 детей с ЗПР. Несколько дошкольников самостоятельно составили рассказ-повествование с элементами описания.

Таким образом, мы наглядно представили динамику в развитии связной речи у дошкольников с ЗПР после проведенной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная речь – это смысловое развернутое высказывание, с помощью которой обеспечивается общение и взаимопонимание. Монолог и диалог являются основными формами связной речи. В диалоге одним из основных признаков является цельность и связность высказывания.

Монологическая речь у дошкольника развивается вместе с мышлением и игровой деятельностью, где ребенок отходит от диалога и в его речи звучит больше монологическая речь.

У детей с задержкой психического развития существуют особенности развития связной речи: слабая активность в коммуникации как со сверстниками, так и взрослыми; монологическая речь ситуативная, не развернута; недоразвитие грамматического строя речи для данного возраста словарь малонаполненный; встречаются трудности в программировании самого высказывания и их языкового оформления.

Для детей с ЗПР характерно нарушение цельности текста, чем связности. Детям данной категории при развитии связной речи нужно предъявлять картинный материал грамотно и хорошо подобранный.

Значительные трудности возникают при определении замысла рассказа, программирования высказывания, в отборе языковых средств. Дети делают длительные паузы, встречаются пропуски слов, в результате нарушается смысловое высказывание. Так же было отмечено, что дети с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста при общении друг с другом на бытовую тематику, которая им хорошо знакома, затруднения в общении не наблюдалось. Однако при возникновении не типичной ситуации возникают трудности в общении.

У детей с ЗПР сильно ограничен словарный запас. Дети используют в большинстве случаев только существительные и глаголы, частый поиск слов. Грамматический строй речи усваивается у детей гораздо медленней, чем у детей в норме. В речи у детей с ЗПР можно встретить разнообразные

аграмматизмы, а именно затруднения в словообразовании, словоизменении и согласовании слов. Зачастую у детей отсутствуют в речи синонимы и антонимы. Слова в речи повторяются. Грамматический строй имеет свои особенности, дети употребляют простые распространенные и малораспространенные предложения. Нарушено причинно-следственные связи, это обусловлено тем, что дети используют в своей речи мало сложноподчиненных предложений.

Дети данной категории показывают несамостоятельность в игре, взрослый постоянно должен наблюдать и направлять игру. И даже при такой помощи взрослого, дети могут не воспринимать друг друга, как партнера по игре.

Вследствие особенностей лексических и грамматических нарушается плавность и связность речи.

Анализ данных показал, что у детей с задержкой психического развития развитие основных символико-моделирующих видов деятельности, основанный на анализе картин может способствовать речевому и познавательному развитию. С помощью режиссёрской игры ребенок мог проследить точную последовательность действий по картинам, но детям было тяжело понять эмоции героев, динамику движений и так далее. С помощью сюжетно-отобразительной игры старшие дошкольники с задержкой психического развития приобретали опыт в той ситуации, которая изображена на картине, и им было более понятно, что хотел сказать герой и что он сейчас чувствует. Детям с задержкой психического развития при использовании предметно-практического задания сложно комментировать свои действия при выполнении задания. Предметно-моделирующая деятельности благоприятно влияет на описательные рассказы. С помощью переноса из изобразительной деятельности в материальную, ребенок анализирует, выделяет свойства, признаки, назначение предмета.

Это подтверждает гипотезу исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2012. – 400 с.

2. Аханькова, Е.В. Учим детей с общим недоразвитием речи творческому рассказыванию / Е.В. Аханькова. // Дошкольное воспитание. – 2002. – С. 33-40.

3. Бабкина, Н.В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации // Альманах коррекционной педагогики. – 2018. – №34. – с.4-9.

4. Баряева, Л.Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова. – СПб.: СОЮЗ, 2003. – 320 с.

5. Борякова, Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с ЗПР / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983 – № 3. – С. 9-15.

6. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – №3. – С. 12-19.

7. Волковская, Т.Н. Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и дошкольников с задержкой психического развития / Т.Н. Волковская. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2013. – 210 с.

8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml

9. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. // Исследование мышления в советской психологии. – М. – 2017. – 123 с.

10. Глухов, ВП. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М.: Высшая школа, 2005. – 351 с.

11. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Дубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Просвещение, 1984. – 203 с.

12. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 8-16.

13. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Норма, 2008. – 106 с.

14. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов: для студентов вузов. / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с.

15. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – М.: ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.

16. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

17. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: Учебно-методическое пособие / Под ред. проф. Л.Б. Баряевой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б.Баряевой, 2009. – 64 с.

18. Лебедева, И.Н. Развитие связной речи дошкольников с ЗПР (на модели обучения рассказыванию по картине) // Логопедические технологии в коррекционно-развивающем образовании. – СПБ.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2008. – С.165-168.

19. Лебединская, К.С. Задержка психического развития / К.С. Лебединская // Детская патопсихология: Хрестоматия: Учеб. пособие для вузов. – М.: Когито Центр, 2014. – С. 50-63.

20. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1997. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/3/0307/index.shtml

21. Лира, Т.Л. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Т.Л. Лира. – М.: Содействие, 2008. – 100 с.

22. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей / В.И. Лубовский. – М.: 1978. – Режим доступа: https://vk.com/wall-111702204_1241

23. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml

24. Малетина, Н.С. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н.С. Малетина, Л.В. Пономарёва. // Дошкольное воспитание. – 2004. – №6. – С. 64-68.

25. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. [Электронный ресурс] – СПб., 2004. – Режим доступа: – https://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-1.shtml

26. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – СПб.: Питер, 2008. – 315 с.

27. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. // Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Литера, 2004. – 36 с.

28. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. – Мн.: Нар. Асвета, 1989. – 64 с.

29. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. [Электронный ресурс]: – М., 1979. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0265/index.shtml

30. Ткаченко, Т.А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2014. – 16 с.

31. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. / У.В. Ульенкова. – Нижний Новгород: Педагогика, 1994. – 197 с.

32. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Педагогика, 2004. – 239 с.

33. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. – №4. – 1985. – С. 12-15.

34. Шамарина, Е.В. Обучение детей с ЗПР: Организация индивидуально-групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. Пособие для учителей начальных классов и психологов классов коррекционно-развивающего обучения / Е.В. Шамарина. – М.: ГНОМ и Д, 2003. – 80 с.

35. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А.Зимина. – М.: Академия, 2003. – 240 с.

36. Шевченко, С.Г. Новое в коррекционно-развивающем обучении детей с трудностями в обучении / С.Н. Шевченко. // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 21-24.

37. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: – М., 2011. – Режим доступа: https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf

38. Якубинский, Л.П. Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский / отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2016. – 208 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое» образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«14» ноября 2025 г.

Задание

По выпускной квалификационной работе В.А. Правосудовой

1. Тема работы Моделирование как средство формирования связной речи дошкольников с задержкой психического развития

Утверждена приказом по Университету «11» ноября 2025 г. №1289/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы «01» июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы: исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе рассказывания по картинам с использованием символико-моделирующих видов деятельности.

Объект исследования: связная речь детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: изучение особенностей развития монологической связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе предметно-практической деятельности и изучение эффективности логопедической работы по формированию связной речи с помощью наглядного моделирования.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать различные современные научные труды и описать выделенные в них особенности развития связной речи дошкольников с ЗПР.

2. Провести экспериментальное исследование с использованием подобранной диагностической методики и определить уровень развития связной речи у дошкольников с ЗПР.

3. Подобрать материал для наглядного моделирования и провести логопедическую работу по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР.

4. Оценить эффективность проведенной логопедической работы, изучив результаты контрольного исследования.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме изучения связной речи у детей с ЗПР.	Июль-август 2025	
2.	Провести диагностику уровня развития связной речи у дошкольников с ЗПР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	
3.	Разработать задания по наглядному моделированию для формирования связной речи у детей дошкольного возраста и апробировать их в ходе коррекционного обучения.	Октябрь 2025-март 2026	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2026	

6. Дата выдачи задания «14» ноября 2025 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Моделирование как средство формирования связной речи дошкольников с задержкой психического развития»
студентки _5_ курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Правосудовой Виктории Александровны

Исследование В.А. Правосудовой актуально в работе с детьми с ЗПР, имеющими речевые нарушения. Его актуальность обусловлена недостаточным количеством современных методических разработок по развитию связной речи у детей с задержкой психического развития.

С целью разработки содержания коррекционной работы и оценки ее эффективности проводился констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Исследовав особенности развития связной речи у дошкольников с ЗПР, студентка пришла к выводу о том, что исследуемый речевой компонент у данных детей находится на низком уровне. Это явилось основанием для определения специальной системы логопедической работы по формированию связной речи у детей с задержкой психического развития.

Студенткой предложена серия логопедических занятий, с использованием наглядного моделирования, направленная на развитие связной речи у детей с ЗПР. Исследовательская работа и экспериментальное обучение были тщательно продуманы, организованы методически грамотно с учетом ведущей деятельности детей дошкольного возраста и особенностей их развития.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в развитии связной речи у детей с задержкой психического развития, что подтвердило эффективность проведенной работы.

Исследование В.П. Правосудовой имеет практическую значимость, соответствует всем требованиям, предъявляемым к ВКР, и заслуживает быть допущенным к защите.

Научный руководитель:
ассистент кафедры
«Дошкольное
и дефектологическое образование» Н.К. Комарова

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

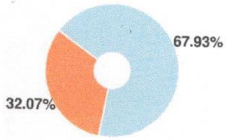
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пензенский государственный университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Правосудова Виктория Александровна
Самоцитирование рассчитано для: Правосудова Виктория Александровна
Название работы: В.А. Правосудова Моделирование как средство формирования связной речи дошкольников с задержкой психического развития
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра ДиДО

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	32.07%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	67.93%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 03.06.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.5-55, содержание с.2, введение с.3-4, выводы с.56-57

Модули поиска: Профессиональная лексика. Медицина; Переводные заимствования; PubMed; Рувики; IEEE; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Профессиональная лексика. Юриспруденция; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Медицина; СПС ГАРАНТ: аналитика; Публикации РГБ; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Коллекция НБУ; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; ИПС Адилет; Публикац...

Работу проверил: Комарова Надежда Константиновна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 03.06.26

Подпись проверяющего

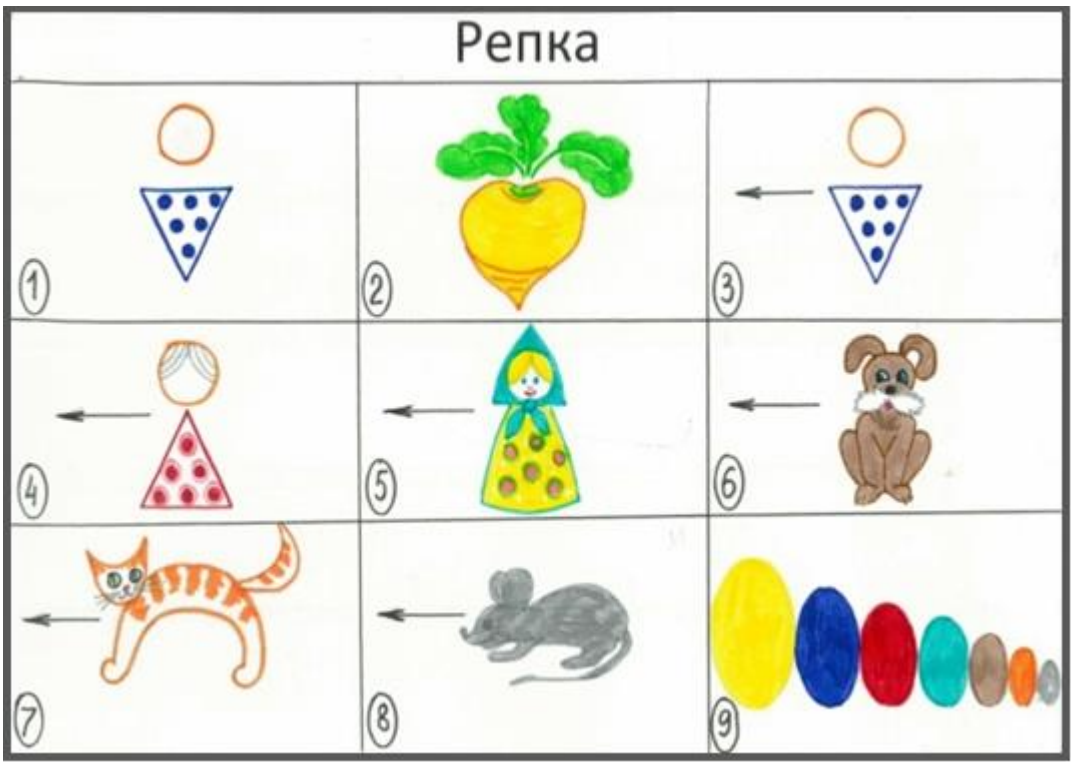
Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

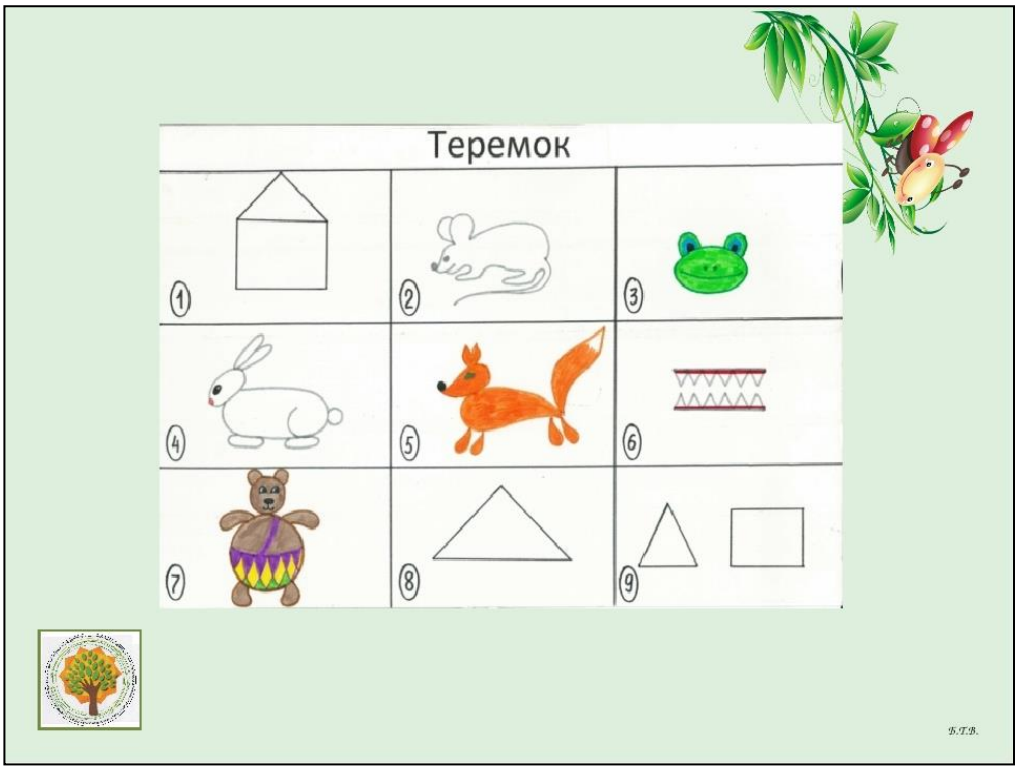
Приложение 1

Мнемотаблицы к составлению пересказа сказки



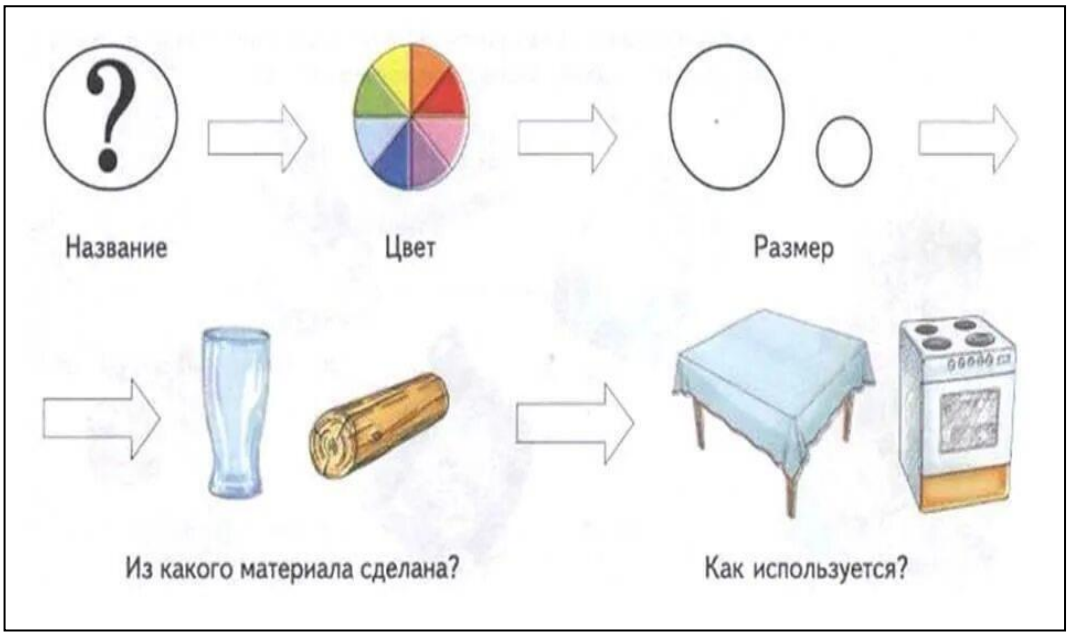
Курочка Ряба
1
2
3
4
5
6
7
8
9

По щучьему велению
1
2
3
4
5
6
7
8
9



Приложение 2

Мнемотаблицы к составлению описательного рассказа


Название
Цвет
Размер
Из какого материала сделана?
Как используется?

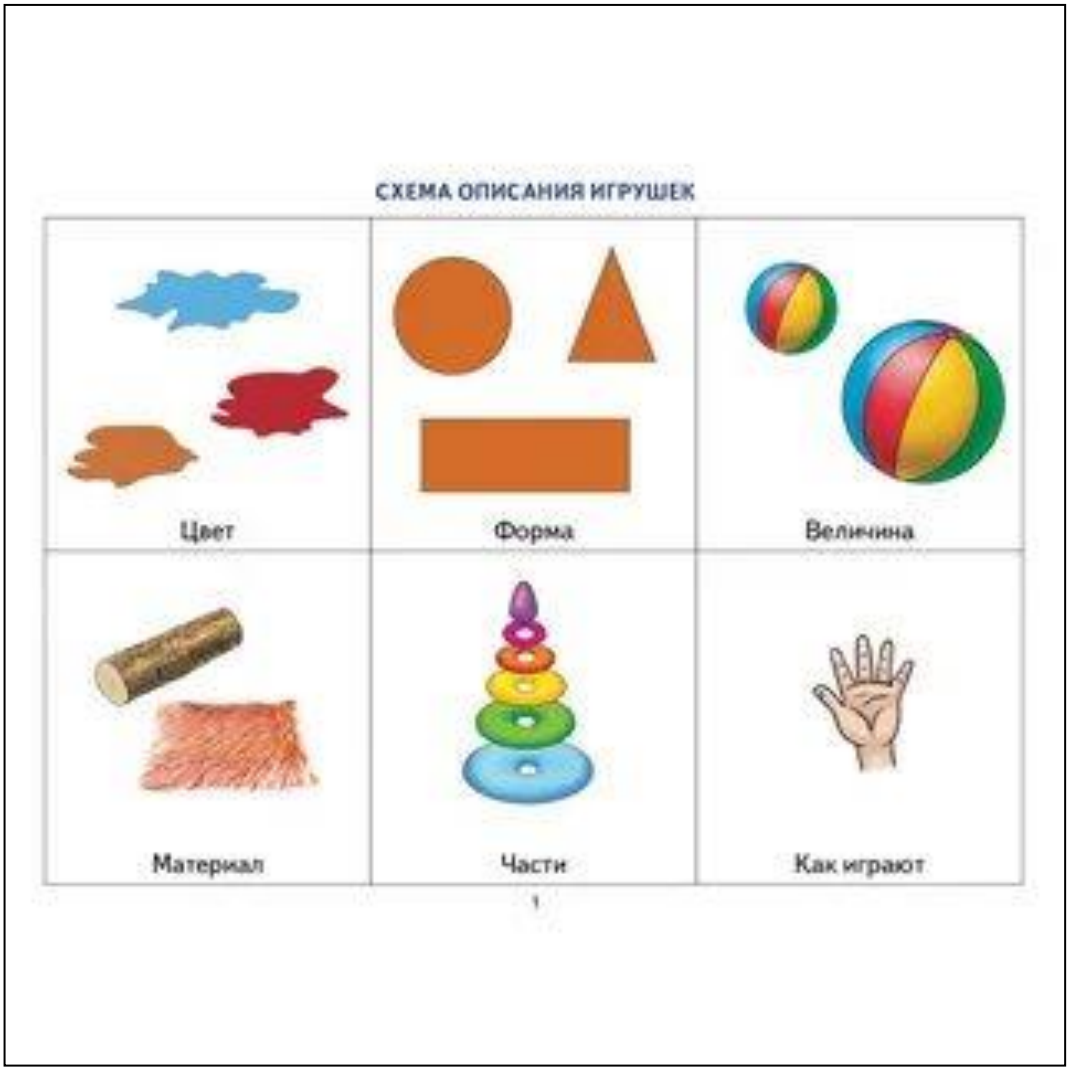


СХЕМА ОПИСАНИЯ ИГРУШЕК
Цвет
Форма
Величина
Материал
Части
Как играют