

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок

Обучающийся

Е.А. Сабирова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Т.В. Панкратова

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

## Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается решение актуальной проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок. Актуальность исследования прописана в целевых ориентирах образования, которые говорят о необходимости формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Целью работы: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок.

В ходе работы решаются задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок; выявить уровень сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; разработать и апробировать содержание работы по формированию грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок; выявить динамику уровня сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет теоретическое и практическое значение; включает введение, две главы, заключение, список используемой литературы (30 наименований), 6 приложений. Основной текст работы изложен на 43 страницах.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты формирования грамматического строя речи детей 6 - 7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок .....	9
1.1 Содержание понятия грамматический строй речи в старшем дошкольном возрасте у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	9
1.2 Особенности формирования грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок .....	19
Глава 2 Экспериментальное исследование формирования грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок .....	24
2.1 Выявление уровня сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи .....	24
2.2 Содержание и организация работы по формированию грамматического строя речи детей с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок .....	32
2.3 Выявление динамики уровня сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	37
Заключение .....	42
Список используемой литературы.....	44
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	45
Приложение Б Стимульный материал к диагностическим методикам.....	49
Приложение В Сводная таблица результатов на констатирующем этапе...	50
Приложение Г Материалы формирующего этапа.....	51
Приложение Д Рассказ «Спор в огороде».....	54
Приложение Е Сводная таблица результатов на контрольном этапе.....	62

## Введение

«Рост темпа жизни, высокая информатизация общества, преобразования в системе образования обеспечивают высокие требования к уровню речевого развития подрастающего поколения. Для полноценного усвоения школьной программы ко времени поступления в первый класс ребенок должен научиться внятно, ясно и связно излагать свои мысли, иметь навыки пересказа и связного монологического высказывания. Вместе с тем перечисленные навыки есть далеко не у всех детей, поступающих в школу» [1].

При поступлении в школу все чаще наблюдается, что дети не могут задать вопрос или дать ответ на вопрос, у них наблюдаются проблемы в общении со сверстниками.

«Наибольшее число недостатков демонстрирует речь младших школьников с тяжелым нарушением речи (далее – ТНР). ТНР – это системное речевое нарушение, предполагающее нарушения всех сторон речи у ребенка с нормальным слухом и сохранным интеллектом» [7].

Поэтому так важно формировать грамматический строй речи детей с тяжелыми нарушениями.

«Использование при обучении высокохудожественных произведений детской литературы позволяет целенаправленно проводить работу по воспитанию у детей «чувства языка» – внимания к лексической, грамматической, синтаксической сторонам речи. Это имеет особое место в коррекционной работе с детьми с ТНР» [12].

Остановимся подробнее на развитии грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

«Изучение проблемы особенностей развития пересказа появилось задолго до нашего времени такими исследователями, как С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьевым, Т.В. Ахутиной, В.П. Глуховым, Т.А. Ткаченко, Т.В. Волосовец, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева в своих работах отмечают имеющиеся

недостатки в сфере фонетики, лексики и грамматики, которые с большой отчетливостью проявляются в пересказах детей» [13].

«Грамматический строй – это зеркало интеллектуального развития ребенка» [2].

Актуальность нашего исследования заключается в необходимости целенаправленного формирования грамматического строя речи у детей с ТНР старшего дошкольного возраста. Это связано с тем, что «один из ведущих признаков в структуре дефекта при ТНР является выраженный аграмматизм, и к началу школьного обучения уровень сформированности грамматического строя у детей значительно отстает от возрастной нормы. У них наблюдаются стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении синтаксических конструкций. Трудности в овладении грамматическими средствами языка обусловлены рядом причин: недоразвитием всех компонентов языковой системы при ОНР, пониженной способностью анализировать явления языка, отражать и дифференцировать в речи наиболее важные грамматические закономерности Р.Е. Левина, О.В. Правдина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина» [2].

Одним из средств формирования грамматического строя дошкольников является пересказ.

«Методика обучения пересказыванию детей дошкольного возраста раскрыты в работах Е.И. Тихеевой, А.М. Леушиной, Л.А. Пеньевской, Р.И. Габовой, А.М. Бородичи других авторов» [8].

Проблема исследования: какова роль пересказа коротких рассказов и сказок в формировании грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Проблема является актуальной, поэтому тема исследования: «Формирование грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально

проверить возможность формирования грамматического строя речи детей 6-7 лет с ТНР посредством пересказа коротких рассказов и сказок.

Объект исследования: процесс формирования грамматического строя речи детей 6-7 лет с ТНР.

Предмет исследования: формирование грамматического строя речи детей 6-7 лет с ТНР посредством пересказа коротких рассказов и сказок.

Гипотеза исследования: мы предположили, что формирование грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок будет эффективным, если:

- подбирать тексты для пересказа, направленные на формирование системы словообразования и словоизменения;
- научить детей составлять пересказ с помощью поэтапного введения мнемотаблиц;
- проводить коррекционно-развивающие занятия с опорой на принцип системности, т.е. регулярно.

Задачи исследования.

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок.
- выявить уровень сформированности грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.
- разработать и апробировать содержание работы по формированию грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок.
- выявить динамику уровня сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

«Теоретико-методологическую основу исследования составили работы отечественных ученых:

- исследования педагогических условий развития речи детей

дошкольного возраста (М.М. Алексеева, А.Г. Арушанова);

– исследования психологических аспектов развития речи детей (В.В. Гербова, Н.В. Нищева, Т.А. Ткаченко, О.С. Ушакова, В.И. Яшина)» [8].

«Методы исследования: теоретические: изучение литературных источников, анализ, сравнение, систематизация, эмпирические: психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий и контрольный этапы, математические: обработка результатов исследования, наглядное представление результатов и виде таблиц и рисунков» [8].

Экспериментальная база исследования: МАДОУ «Детский сад № 95» города Златоуста Челябинской области. В исследовании принимали участие 10 детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Новизна исследования заключается в разработке эффективных наглядных методов обучения пересказу на основе использования мнемотехники.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обосновано формирование грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок.

Практическая значимость исследования состоит в том, что педагоги и учителя-логопеды могут пользоваться разработанными мнемотаблицами при формировании грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 наименований), 5 приложений. Для иллюстрации текста используется 21 таблица. Основной текст работы изложен на 49 страницах.

# **Глава 1 Теоретические аспекты формирования грамматического строя речи детей 6 - 7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок**

## **1.1 Содержание понятия грамматический строй речи в старшем дошкольном возрасте у детей с тяжелыми нарушениями речи**

«Проблема обучения грамматическим нормам родного языка актуальна, что видно из работ А.Н. Гвоздева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.М. Шахнаровича, А.Г. Арушановой и других» [16].

Формирование грамматической структуры языка у детей происходит исключительно на фундаменте их умственного роста. В процессе освоения словоизменения ребенок первым делом должен научиться различать грамматические категории, такие как род, число и падеж. Обычно, у детей, развивающихся в норме, эти умения находятся на уровне интуитивного усвоения в ходе общения с взрослыми. Ребенок начинает понимать значение различных форм слова до того, как усвоит их использование в собственной речи.

«Формирование речи детей в дошкольные годы – одна из основных задач воспитания, так как овладение родным языком тесным образом связано с развитием сознания ребенка, с познанием окружающего мира, с развитием всех сторон его личности» [22].

«Грамматический строй речи – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы.

Морфологический уровень предполагает умение владеть приёмами словоизменения и словообразования.

Синтаксический уровень – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении» [17].

«Грамматический строй языка – это система правил в сфере морфологии, синтаксиса и словообразования» [22].

Структура грамматики языка – это сложное взаимодействие слов, которое происходит в рамках словосочетаний и предложений. В рамках грамматической структуры выделяют две основные системы: морфологическую и синтаксическую. Морфологическая система включает в себя знания о правилах изменения слов и их создания, в то время как синтаксическая система затрагивает способность правильно строить предложения, грамотно сочетать слова в них и использовать предлоги корректно.

О.В. Правдина считает, что «основными структурными компонентами речи являются звуковой состав слова и грамматический строй. Изучением звукового состава речи занимается фонетика, а грамматического строя – грамматика» [20].

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина определяют грамматику как дисциплину, затрагивающую структурные аспекты языка и его основополагающие принципы. В ее рамках входят такие направления, как морфология, синтаксис и словообразование. Морфология занимается анализом грамматических характеристик и форм слова, а также их значений внутри самого слова. Синтаксис рассматривает взаимоотношения между словами в словосочетаниях и предложениях, а также порядок их следования. Словообразование, в свою очередь, рассматривает процесс создания новых слов на основе уже существующих, с использованием языковых конструкций, которые позволяют выводить слова из предыдущих по смыслу и форме [21].

А.М. Бородич считает, что «термин «грамматика» употребляется в языкознании в двух значениях: во-первых, он обозначает грамматический строй языка, а во-вторых, науку, свод правил об изменении слов и их сочетании в предложении. При формировании грамматически правильной

речи ребенка следует различать работу над ее морфологической и синтаксической стороной» [24].

«А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия и К.Г. Ушаков, при рассмотрении процесса становления и развития речи, подчеркнули, что ребенок проходит несколько этапов, которые связаны с восприятием слова и именно на втором этапе – усвоения морфологической структуры слова – происходит интенсивное овладение грамматической системой родного языка» [23].

«В исследованиях в области общей педагогики А.Н. Леонтьев, Д.Н. Богоявленский, И.А. Зимняя, П.П. Блонский и специальной педагогики Ф.Я. Юдович, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия подчеркивается, что овладение грамматической стороной речи самым тесным образом связано с развитием абстрактно-логического мышления и с развитием высших психических функций. Ребенок пытается строить самостоятельно свое высказывание в соответствии с правилами грамматического уклада» [15].

«Так, труды отечественных лингвистов Л.В. Щерба, Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, Д.Э. Розенталь, А.А. Потебня показывают, что грамматический строй речи усваивается ребенком самостоятельно при нормальном речевом развитии, путем подражания» [18].

«Формирование грамматического строя является важнейшим условием полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей» [26].

По данным О.С. Ушаковой «формирование грамматического строя устной речи у дошкольников включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений)» [27].

«Другой важнейшей единицей грамматического строя языка является предложение. Предложение, как и слово, вступает в отношения с другими предложениями, образуя разные виды сложных предложений или текст» [27].

«Грамматика тесно связана с другими сторонами языковой системы: ее звуковым строем, лексикой (в сфере производства слов и в сфере словосочетаний), а также с фразеологией. Важнейшим видом лексико-семантического соединения слов является словосочетание. Соотношение языковых единиц – слова, словосочетания, предложения – играет важную роль в формировании и выражении мысли» [28].

А.А. Леонтьев подчеркивает в своих работах, что каждое речевое высказывание демонстрирует множество навыков: быстро воспринимать контекст общения, грамотно планировать свою речь и выбирать её содержание, находить подходящие языковые конструкции для его выражения и способность обеспечить обратную связь. Без этого общение станет неэффективным и не приведет к желаемым результатам. Ключевым инструментом речевых умений является гибкость в применении языковых единиц к новым, ранее не использованным комбинациям. Именно здесь проявляется так называемое "чувство языка", которое позволяет ребенку использовать речевые умения на незнакомом языковом материале, отличать корректные грамматические формы от некорректных.

А.Н. Гвоздев говорил: «Достигаемый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладел всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным» [11].

Замечено, что формирование у детей грамматически корректных выражений возможно при достаточно развитом словарном запасе и знании

грамматических структур. Малыши в возрасте от трех до четырех лет предпочитают использовать простые, нестандартные предложения, в то время как к пяти годам их речь начинает богаче и включает в себя более сложные и распространенные конструкции. Важно стимулировать детей к выражению своих мыслей через сложные предложения, и для этого следует создавать условия, при которых они будут обязаны применять такие формы речи.

Ф.А. Сохин подчеркивает, что вопросы освоения грамматического строения языка у детей, а также методики и содержания обучения грамматике в дошкольных учреждениях пока не получили должного внимания в педагогической практике. В частности, в области грамматики недостаточно разработаны аспекты обучения синтаксике, особенно в контексте сложных предложений (сложносочиненных и сложноподчиненных), что становится ключевым при создании методик для развития речи у старших дошкольников. В старшей группе и подготовительном классе основной целью является стимулирование развития у детей связной монологической речи, включая различные формы рассказов, в том числе и творческие.

К.И. Чуковский показал: «словотворчество является закономерным этапом в освоении норм и правил словообразования. По его мнению, ребенок путем аналогий усваивает словарный состав и грамматический строй родного языка» [24].

«А.Н. Гвоздев, автор фундаментального труда «Формирование грамматического строя языка русского ребенка», отметил основные периоды этого формирования:

– первый период – это период предложений, которые состоят из аморфных слов-корней, употребляющихся в неизменном виде во всех случаях, когда они применяются (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев).

– второй период – происходит усвоение грамматической структуры предложения. Период связан с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 года 10 месяцев до 3 лет).

– третий период – в это время происходит усвоение морфологической системы родного языка, спряжений и склонений (возраст – 3-7 лет)» [11].

«Грамматический строй языка – система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса» [20]. «То есть, как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую данные компоненты. Эти системы можно назвать подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями» [20].

«Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, а также грамматические значения в пределах слова (изменение его по числам, родам, падежам). В современном толковом словаре русского языка – морфология (в лингвистике): система форм изменения слов в каком-либо языке; раздел грамматики, изучающий формы слов» [15].

«Лексикология занимается анализом процесса создания слов на основе уже существующих корневых слов (или других слов), которые служат для них в качестве источника, то есть новые слова заимствуют от них смысл и форму с использованием уникальных языковых инструментов. В лингвистической науке термин «словообразование» используется в двух аспектах: как описание процесса появления новых слов в языке и как наименование научной дисциплины, которая исследует словообразовательную структуру языка. В современном академическом словаре русского языка словообразование определяется как процесс создания новых слов в рамках языковой системы на основе установленных правил и закономерностей, включая применение аффиксов, изменение звуков и словосложение» [9].

«Синтаксис изучает словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов» [15]. «В современном толковом словаре русского языка – синтаксис (от греч. *sintaxis* – построение, порядок): раздел грамматики,

изучающий законы соединения слов и строения предложений; в лингвистике: строение предложения и способы сочетания слов в предложении, свойственные какому-либо языку» [15].

«Н.И. Жинкин полагал, что для усвоения грамматической системы языка огромное значение имеет память: в долговременной памяти хранится постоянный для данного языка фонд речевых звуков и опирающихся на них морфем» [1].

В современное время формирование грамматического строя очень важно как для речевого развития дошкольников, так и для психического. Анализируя работы педагогов и психологов, видим, что процесс формирования грамматического строя речи процесс сложный, особенно для старших дошкольников. Поэтому грамматике в детском саду нужно уделять время и учитывать особенности возраста, давая задания, с которыми детям под силу справиться.

Ключевым атрибутом серьезных проблем с речью является значительное сокращение возможностей для коммуникации, при этом уровень слуха и умственные способности остаются в норме. Дети, испытывающие такие трудности, обладают ограниченным речевым арсеналом, а некоторые из них вовсе не способны к разговору. При тяжелых нарушениях речи происходит общий недостаток ее развития, что проявляется в недостаточной развитости как звуковой, так и лексической и грамматической структур речи. «Это приводит к ограниченности мыслительных процессов, сложностям в формировании речевых обобщений, а также в обучении чтению и письму. Такие трудности усложняют понимание и усвоение основных наук, несмотря на первоначальное сохранение умственных способностей» [3].

«Из тяжелых нарушений речи чаще всего встречаются алалия, афазия, ринолалия и различного типа дизартрии. К тяжелым нарушениям речи относятся также некоторые формы заикания, если этот дефект лишает ребенка возможности обучаться в массовой школе. Обычно сюда относят заикание в

сочетании с общим недоразвитием речи. Овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

У детей с тяжелым недоразвитием речи, в зависимости от уровня речевого развития, ученые выделяют определенные нарушения грамматического строя речи» [19].

«Для первого уровня речевого развития характерно отсутствие или наличие зачаточного состояния понимания значений грамматических изменений слова. Как отмечает Л.С. Волкова, если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, глагола прошедшего времени, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов» [9].

«На втором уровне отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм «едет машину» вместо «на машине», нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени, а употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам «два каси» – два карандаша, «де тун» – два стула, отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

На третьем уровне речевого развития отмечается следующий аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе и падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов» [25].

У детей с ТНР наблюдается бедность как активного, так и пассивного словаря, логика в изложении мыслей, проблемы с построением предложения и конечно нарушения грамматического строя.

У детей с такими проблемами, как трудность нейроразвития, процесс освоения грамматических структур, словообразовательных методов, различных типов предложений происходит в той же последовательности, что и у здоровых детей. «Однако особенностью этого процесса у детей с трудностями нейроразвития является его замедленный темп, а также дисгармония между развитием морфологии и синтаксиса языка, а также между семантическими и формально-языковыми элементами, что приводит к искажению общего образа речевого развития» [8].

«Анализ речи детей с тяжелыми нарушениями речи обнаруживает у них нарушение в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. А также несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определённых языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и их объединение в определённые синтагматические структуры» [19].

«Характерной особенностью речи детей с общим недоразвитием речи является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

- усвоение слов в их нерасчленённом, целостном виде;
- овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которые осуществляются у детей с общим недоразвитием речи более замедленными темпами» [19].

«Грамматическая сторона речи детей с ТНР является несовершенной. У них недостаточно развито умение правильно связывать слова в предложении, дети неправильно употребляют предлоги, владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объёме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания.

Аналогично естественному речевому онтогенезу на начальном этапе

усвоения грамматики языка доминирующим является овладение его словоизменительной системой. В этот период ребенок активно учится использовать различные формы слова для построения коммуникативно-значимой фразы» [19].

В процессе обучения дошкольников правилам словоизменения важно постепенно усложнять речевые упражнения и материалы. Чем глубже ребенок усваивает основы словообразования и изменения форм слов, тем лучше он справляется с построением предложений. В них он находит возможность улучшать и закреплять свои навыки в области словообразования и изменения. «Важно применять методики, которые побуждают детей активно использовать разнообразные грамматические формы еще на начальном этапе обучения. Поскольку именно коммуникативная ценность и практический аспект делают изучение языка интересным и привлекательным. Морфологическая и синтаксическая стороны речи у детей с задержкой в развитии развиваются параллельно. Однако синтаксические ошибки часто более устойчивы и могут сохраняться до того момента, как ребенок начинает посещать школу. Эти ошибки обычно не особо заметны окружающим, поскольку дети чаще используют простые, нестандартные предложения и неполные фразы, которые являются нормой в устной речи» [9].

Обучение ребенка словообразовательным процессам в русском языке имеет свои специфические особенности. В нашем языке одним из главных методов словообразования является комбинирование морфем с разнообразным значением. Первоначально дети осваивают словообразовательные паттерны, значения корневых слов и семантику компонентов слова, таких как префиксы, корни, суффиксы и окончания. В процессе сравнения одного слова с другими, дети учатся распознавать значение каждой его составляющей части. Словообразование и словоизменение имеют общие основания – формирование устойчивых моделей поведения. «Большинство слов вписываются в уже усвоенные

модели, однако иногда встречаются слова, которые не соответствуют установленным правилам и могут быть неизвестны дошкольникам, что приводит к лексическим и грамматическим ошибкам. Сокращение активности в сфере словообразования к завершению дошкольного периода указывает на то, что ребенок начинает осваивать словообразование как автоматизированную процедуру. Важны специальные упражнения по словообразованию, которые способствуют развитию чувства языка и улучшению запоминания правил» [6].

«Таким образом, грамматический строй усваивается ребенком самостоятельно, путем подражания, в процессе разнообразной речевой практики. В живой речи дети замечают постоянные значения грамматических элементов-морфем. На этой основе формируется обобщенный образ отношений значимых элементов в словах и словоформах, что и приводит к складыванию механизма аналогии, являющегося основой языкового чутья, в частности чутья к грамматическому строю языка» [25].

Таким образом, «грамматический строй» является важным компонентом речи дошкольника. В процессе формирования грамматического строя у дошкольников закладываются навыки словообразования, умения составлять грамматически верно предложения и выражать свои мысли.

## **1.2 Особенности формирования грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок**

«Грамматика русского языка для усвоения очень сложна, т.к. в русском языке достаточно много исключений из правил. Ребенок в процессе своего развития должен не только запомнить эти правила, но и правильно употреблять их в своей речи.

В процессе усвоения грамматических законов у ребенка развивается не только речь, но происходит развитие и логического мышления.

С ростом ребенка проблема формирования его речи становится одной из наиболее важных проблем. Для полноценного его развития необходимо с раннего возраста обеспечить ребенку кроме общения со взрослыми и другими детьми знакомство с художественной литературой и фольклором» [27].

«Ребенок постигает язык только на практической основе. Воспитываясь в языковой среде, он усваивает различные элементы языка (звуки, слова, словосочетания и предложения) и правила их употребления.

Постижение грамматических законов происходит вместе с формированием его словаря. Ребенок к шести годам вполне усваивает основные закономерности изменения слов и соединения их в предложении, употребляет все части речи. В то же время в речи дошкольника иногда могут наблюдаться ошибки словоизменения и словообразования. В этом случае необходимо исправлять ошибки ребенка, произнося правильный вариант» [27].

Программа развития грамматических навыков у детей с нарушениями развития предполагает создание оптимальных условий для их речевого прогресса, тщательное планирование учебных занятий, тесное взаимодействие с родителями и формирование образовательной среды, ориентированной на развитие. Важно, чтобы педагог фокусировался на развитии у детей в детском саду навыков эффективного общения, культуры взаимодействия, способности кратко и понятно выражать свои мысли, извлекать информацию из разнообразных источников, а также на создании языковой атмосферы, которая стимулирует естественные стремления к общению.

«Согласно определению Р.Е. Левиной, уровни речевого развития разделили и это позволило определить степень тяжести речевого дефекта» [18].

«Предложенный Р.Е. Левиной подход дал возможность отойти от описания лишь отдельных проявлений речевых дефектов и показал полную картину отклоняющегося от нормы развития ребенка по критериях, которые показывают состояние языковых средств и коммуникативных процессов» [20].

На начальном этапе развития речи у детей отсутствует склонность к подражанию взрослым в их речи, что является ключевым признаком. Эта черта устойчива и длится на протяжении длительного периода времени, а медлительность в усвоении ребенком новых слов становится одной из характерных черт задержек в развитии речи. Малыши активно прибегают к невербальным средствам коммуникации, таким как жесты, мимика и интонация. В процессе самостоятельного общения дети на начальном этапе речевого развития не способны использовать фразы, не обладают навыками связной речи и наблюдается значительная ограниченность в развитии эмоциональной составляющей речи. Следовательно, речь детей на этом уровне развития трудно понятна окружающим и сильно зависит от конкретной ситуации. С переходом на второй уровень речевого развития речевые способности дошкольников начинают расти, и уже можно заметить первые признаки общеупотребительной речи.

«У детей второго уровня речевого развития появляются двух-трех, а иногда даже четырехсловные фразы. Активный словарь дошкольника расширяется, становится достаточно разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, а также качества. Появляются простые предлоги и их лепетные варианты в самостоятельной речи дошкольников. Связная устная речь недостаточна развита для передачи некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению увиденных событий и предметов» [18].

У детей, третьего этапа речевого развития, формируется полная фразеология с признаками лексического и грамматического недостаточности, а также с проблемами в области фонетики и фонологии. Несмотря на

ограниченный активный словарный запас, в нем преобладают существительные и глаголы, при этом улучшаются способности к произношению слов разной слоговой длины. На этом этапе речевого развития малыши начинают использовать простые и некоторые виды сложных предложений, но их структура может быть неполной. У детей дошкольного возраста связность устной речи еще не полностью сформирована, что проявляется в нарушениях логической и временной последовательности при рассказе и пересказе.

В дошкольных учреждениях наиболее распространенный метод развития речи – это пересказ.

«Трудности овладения пересказом объясняются многими причинами:

- недостаточной сформированностью психических процессов – мышления, восприятия, воображения;
- малым жизненным опытом;
- неразвитой языковой способностью.

Дети с ТНР нуждаются в проведении комплексной и систематической работы по овладению пересказом в процессе коррекционно-логопедической работы. Данная работа способствует коррекции речевого недоразвития, обеспечивая взаимосвязь речи и мышления» [19].

«По мнению С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, Л.В. Эльконина наиболее эффективный метод в обучении пересказу детей с тяжелыми нарушениями речи это – наглядность. В качестве второго вспомогательного фактора – создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал известный психолог Л.С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания. В свете вышесказанного, одним из наиболее эффективных методов наглядности в обучении пересказу, является – мнемотехника» [10].

«Мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры текста, сохранение и воспроизведение информации, и конечно развитие речи» [5].

«Практическая значимость данного метода заключается в том, что предложена система методических приемов и упражнений с использованием мнемотаблиц по обучению пересказу детей с ТНР, которая может быть эффективно использована в процессе специального, коррекционно-развивающего воспитания и обучения таких детей.

Мнемотехника – система различных приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций» [5].

Таким образом, учитывая трудности, которые испытывают дети с тяжелыми нарушениями речи при пересказе, считаем необходимым использование вспомогательной зрительной опоры в процессе пересказа коротких рассказов и сказок. В качестве эффективного средства наглядности считаем возможным использовать мнемотаблицы. Они позволяют лучше запомнить структуру текста, правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, развивают логическое мышление и все виды памяти.

## **Глава 2 Экспериментальное исследование формирования грамматического строя речи детей 6-7 лет посредством пересказа коротких рассказов и сказок**

### **2.1 Выявление уровня сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет**

Цель констатирующего этапа эксперимента: выявление уровня сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В констатирующем этапе принимали участие 10 детей 6 - 7 лет с тяжелыми нарушениями речи МАДОУ «Детский сад № 95» города Златоуста Челябинской области. Список детей представлен в таблице А.1 в приложении А.

«Диагностические задания подобраны на основе методики выявления уровня развития грамматического строя речи Г.А. Волковой» [9]. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Диагностическая карта исследования

<b>Компоненты</b>	<b>Показатели</b>	<b>Диагностические методики</b>
Исследование функций словоизменения	Изменение имён существительных по падежам	Диагностическая методика 1. «Кукла»
	Преобразование имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное	Диагностическая методика 2. «Один-много»

Продолжение Таблицы 1

Компоненты	Показатели	Диагностические методики
	Образование имён существительных родительного падежа единственного и множественного числа	Диагностическая методика 3. «Угадай, чего не стало?»
	Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде	Диагностическая методика 4. «Скажи, какого цвета»
Исследование функции словообразования	Образование существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами	Диагностическая методика 5. «Путешествие в страну Гномию»
	Образование относительных прилагательных от существительных	Диагностическая методика 6. «Что из чего сделано?»

Для диагностики пользовались стимульным материалом к методикам представлен в Приложении Б, рисунки Б.1- Б.4.

«Каждое задание оценивается по единой 3-балльной системе:

Высокий уровень – 3 балла – понимание цели задания, быстрое, самостоятельное и успешное выполнение, обобщающий способ действия и текущего контроля, отсутствие специфических ошибок;

Средний уровень – 2 балла – понимание задания, ориентировка в нем, действие методом проб и ошибок, принятие помощи и хорошая обучаемость, немногочисленные ошибки;

Низкий уровень – 1 балл – отказ выполнять задание самостоятельно, длительное выполнение с большим количеством проб, многочисленные специфические ошибки» [9].

«Исследование функции словоизменения.

Диагностическая методика 1. «Кукла».

Цель задания: выявление умения детей, участвующих в констатирующем эксперименте, изменять имена существительные по

падежам.

Материал: кукла.

Инструкция.

Посмотри: У меня есть кукла.

У меня нет чего? (куклы).

Я пою песенку, кому? (кукле)

Я купаю кого? (куклу).

Я люблю играть с кем? (куклой).

Я мечтаю, о чем? (о кукле)» [9].

Результаты выполнения диагностической методики 1 «Кукла» представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Количественные результаты диагностического задания «Кукла»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	5	4	1
%%	50 %	40 %	10 %

Результаты исследования показали, что низкий уровень сформированности грамматического строя по первому показателю у 5 детей (Андрея К., Дмитрия С., Киры Б., Марии С., Софии Н.) это составило 50 %. Ребята не могли выполнить задание 1 без помощи взрослого и допускали ошибки. Средний уровень показали 4 чел. (дети Василиса В., Ирина Р., Лев Т., Ярослав М.) – это составляет 40%. Ребята понимают задание, но были допущены единичные ошибки. На высоком уровне с заданием справился 1 ребенок (Ангелина Н.), это составило 10%. Ошибок Ангелина Н. не допустила, отвечала быстро.

«Диагностическая методика 2. «Один – много».

Цель: преобразование имени существительного в именительном падеже единственного числа во множественное.

Материал: предметные картинки.

У взрослого с изображением одного предмета, у ребёнка с изображением нескольких предметов.

Инструкция: посмотри и скажи, что это? (показываем на картинку, где один предмет). А это что? (показываем на картинку, где несколько предметов).

«Стол – столы, рука – руки, окно – окна, самолёт – самолёты» [9].

Количественные результаты выполнения диагностической методики «Один-много» представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Количественные результаты диагностической методики «Один – много»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	5	5	0
%%	50 %	50 %	0 %

В ходе выполнения второго диагностического задания были получены результаты: с заданием на низком уровне справились 5 чел. (Андрей К., Василиса В., Дмитрий С., Лев Т., Мария С.) это составило 50%. Такое же количество детей справились на среднем уровне (Ангелина Н., Ирина Р., Кира Б., София Н., Ярослав М.). Больше всего было допущено ошибок в образовании мн. числа слова «окно». На высоком уровне никто не справился с заданием.

«Диагностическая методика 3. «Угадай, чего не стало».

Цель: образование имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа.

Материал: предметные картинки.

Инструкция:

Показать ребёнку картинки, дать рассмотреть и спросить: «что это?»

Затем закрыть ту картинку, на которой изображён один предмет, и спросить: «чего нет?» затем закрыть два одинаковых предмета и задать вопрос: «чего нет?»

Дом – дома – домов, дерево – дерева – деревьев, окно – окна – окон, стол – стола – столов, шар – шара – шаров, книга – книги – книг» [9].

Количественные результаты выполнения диагностической методики «Угадай, чего не стало» представлены в таблице 4.

Результат: низкий уровень - 7 детей (70%) – (у Ангелины Н., Андрея К., Дмитрия С., Киры Б., Марии С., Софии Н., Ярослава М.), детям было трудно выполнять задание. Средний -30% детей (Василиса В., Ирина Р., Лев Т.) допускали единичные ошибки. Высокий уровень: не выявлен.

Таблица 4. – Количественные результаты диагностической методики «Угадай, чего не стало»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	7	3	0
%%	70 %	30 %	0 %

«Диагностическая методика 4. «Скажи, какого цвета».

Цель: выявить умение согласовывать прилагательные с существительными единственного числа в роде

Материал: предметные картинки с изображением (красного шара, красной чашки, красного пальто, красного шарфа).

Инструкция: Посмотри внимательно на картинку и скажи: (Какой?) цветом шар – красный.

Чашка (какая?) цветом – красная;

Пальто (какое?) цветом – красное;

Шарф (какой?) цветом – красный» [9].

Результаты выполнения диагностической методики «Скажи, какого цвета» представлены в таблице 5.

Таблица 5. – Количественные результаты диагностической методики «Скажи, какого цвета»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	6	4	0
%%	60 %	40 %	0 %

«Исследование функции словообразования».

«Диагностическая методика 5. «Путешествие в страну Гномию».

Цель: выявить уровень умения образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Материал: дидактическая игра «Путешествие в страну Гномию».

Инструкция: мы с тобой попали в страну Гномию, там всё как у нас только маленького размера. Мы идём не по большой дороге, а по маленькой дорожке, видим не большой дом, а маленький домик, в домике стоит не большой стол, а маленький столик, на столе лежит не большая ложка, а маленькая ложечка, в углу стоит не большой стул, а маленький стульчик, на стене висит не большая картина, а маленькая картинка, в спальне стоит не большая кровать, а маленькая кроватка» [9].

Результаты выполнения диагностической методики «Путешествие в страну Гномию» представлены в таблице 6.

Таблица 6. – Количественные результаты диагностической методики «Путешествие в страну Гномию»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	4	6	0
%%	40 %	60 %	0 %

Результаты: низкий уровень – 4 детей (40%). У 6 детей – 60% (Ангелина Н., Дмитрий С., Ирина Б., Кира Б., Лев Т., Ярослав М.) сформирован на среднем уровне. Дети допускали ошибки, которые самостоятельно исправляли. Высокий уровень – не выявлен.

«Диагностическая методика 6. «Что из чего сделано».

Цель: выявить уровень умения образовывать относительные прилагательные от существительных.

Материал: слова для предъявления: мяч, кораблик, шуба, ваза.

Инструкция: из чего сделан предмет.

Мяч из резины – резиновый; Кораблик из бумаги – бумажный;

Шуба из меха – меховая; Ваза из стекла – стеклянная; Сумка из кожи – кожаная» [9].

Результаты выполнения диагностической методики «Что из чего сделано» представлены в таблице 7.

Таблица 7. – Количественные результаты диагностической методики «Что из чего сделано»

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	6	4	0
%%	60 %	40 %	0 %

Результаты: низким уровнем 6 детей – 60% (Андрей К., Василиса В., Дмитрий С., Кира Б., София Н., Ярослав М.). У Софии Н. стойкий отрицательный результат, на все вопросы только повторяет начальный вариант. 4 ребенка – средний уровень (Ангелина Н., Ирина Р., Лет Т., Мария С.). Ангелина Н. допустила 2 ошибки в словах «кожаная», «меховая». У остальных ребят среднего уровня по 1 ошибке в этих же словах. На высоком уровне с этим заданием никто не показал результата.

«После проведения всех диагностических заданий были определены три уровня развития грамматического строя речи у детей 6-7 лет с ТНР:

«Низкий уровень (1-7 баллов)» [9].

«Грамматический строй ребенка имеет отклонения от возрастной нормы. В употреблении грамматических конструкций отмечаются грубые ошибки. Допускает грамматические ошибки, особенно в словах, которые являются исключением из правил (при употреблении несклоняемых имен

существительных, существительных множественного числа родительного падежа, при согласовании глаголов с существительными), не умеет конструировать и составлять сложные предложения» [9].

«Средний уровень (8-12 баллов)» [9].

«Возрастной норме соответствует грамматический строй, имеют место незначительные затруднения при выполнении не более 4 заданий.

Допускаются ошибки при согласовании глаголов с существительными по числам и родам, прилагательных с существительными по числам, родам и падежам, при употреблении существительных множественного числа в родительном падеже, несклоняемых существительных; при подборе однокоренных слов; испытывает затруднения при составлении сложных предложений» [9].

«Высокий уровень (13-18 баллов)» [9].

«Возрастной норме грамматический строй соответствует. Безошибочно образует существительные именительного падежа множественного числа, родительного падежа множественного числа, существительные в косвенных падежах. Все предложенные предлоги употребляет правильно. Может согласовывать существительное с прилагательным и числительным, образовывать название детенышей, образовывать уменьшительно-ласкательные формы, относительные прилагательные от существительных, притяжательные прилагательные и приставочные глаголы, глаголы совершенного вида. Умеет правильно использовать в речи разные синтаксические конструкции, допускает ошибки лишь в отдельных трудных случаях» [9].

Количественные показатели указаны в таблице 8 (Приложение В, таблица В.1).

Таблица 8. – Количественные результаты констатирующего этапа эксперимента

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
%%	40 %	60 %	–

Итог констатирующего эксперимента виден в таблице 8.

По данным в таблице видим дети с тяжелыми нарушениями речи имеют трудности в освоении грамматики, у кого-то они выражаются сильнее, у кого-то меньше выражены. Оказались на низком уровне по сформированности грамматического строя 4 чел. (40%), на среднем 6 чел. (60%), на высоком – не выявлено.

## **2.2 Содержание и организация работы по формированию грамматического строя речи детей с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок**

«Цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать содержание работы по формированию грамматического строя речи детей 6- 7 лет с тяжелыми нарушениями речи в ходе обучения пересказыванию: умений грамматически правильно передавать содержание рассказа или сказки без помощи педагога, близко к тексту, используя мнемотехники» [11].

Мы определили условия качественного обучения пересказу:

- подбирать тексты для пересказа, направленные на формирование системы словообразования и словоизменения;
- научить детей составлять пересказ с помощью поэтапного введения мнемотаблиц;
- проводить коррекционно-развивающие занятия с опорой на принцип системности, т.е. регулярно.

«В дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном произвольный характер: дети лучше

запоминают события, предметы, факты, явления, близкие их жизненному опыту. Объем зрительной памяти и возможности смыслового, логического запоминания у детей с ТНР практически не отличаются от нормы, но заметно снижена их слуховая память и продуктивность запоминания. При развитии речи таких детей вполне обосновано использование мнемотехники» [5].

«Мнемотехника – в переводе с греческого - «искусство запоминания». Это система методов и приёмов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации» [5].

Дети, страдающие от ТНР, часто испытывают трудности с освоением грамматических форм и словосочетаний, их словарный запас обычно не соответствует стандартам как по объему, так и по качеству. Они также испытывают проблемы с последовательностью и логичностью высказываний, что часто приводит к непониманию собеседниками. Речевая активность этих детей обычно низкая и имеет тенденцию ухудшаться без специального вмешательства, что затрагивает развитие их чувственных, умственных и эмоционально-волевых функций. Несмотря на относительное сохранение смысловой и логической памяти, у детей с ТНР наблюдается снижение слухоречевой памяти, что оказывает влияние на способность к запоминанию. Они часто забывают сложные инструкции, отдельные элементы и последовательность выполнения заданий. Эти проблемы слухоречевой памяти связаны с нарушениями в работе внимания, его нестабильностью и ограниченными способностями к его распределению, а также с проблемами восприятия речевой информации, которые, в свою очередь, коррелируют с неврологическими нарушениями. Обучаемость таких детей напрямую зависит от уровня их владения связной речью.

У детей с нарушениями речи нужно развивать наглядно-образное мышление. Помочь этому может использование в процессе коррекции символом, схем, ассоциаций. Все эти понятия объединены в мнемотехнике. Суть ее заключается в том, что дети, видя образ, лучше его запоминают. Тем

самым развивается не только речь, но и важные процессы: зрительная и слуховая память, воображение, ассоциативное мышление.

Из анализа психолого-педагогической литературы мы сделали вывод, что мнемотехника помогает при обучении пересказу.

Поэтому решили применить мнемотехнику с целью формирования грамматического строя речи на этапе формирующего эксперимента с испытуемой группой детей. Одним из условий, выдвинутых в гипотезе, обозначили регулярность системность работы по формированию грамматического строя посредством пересказа. Поэтому в период формирующего этапа эксперимента, в течение трех недель осуществляли работу по обучению детей мнемотехнике.

Работа проходила в несколько этапов. Проводили работу в непосредственной образовательной деятельности. На первой неделе знакомили детей с мнемоквадратами и мнемодорожками. На последующих двух неделях работали непосредственно над пересказом текстов с помощью мнемотаблиц.

Первый этап – познакомили детей с символами (работа с мнемоквадратами).

Детям предлагалось составить мнемоквадраты на определенное слово по изучаемой лексической теме «Овощи». Ребятам дали задание: «Схематично с помощью геометрических фигур нарисуй на листочке любой овощ и не называя его, опиши так, чтобы другие ребята угадали его». Дети нарисовали овощи: огурец, помидор, тыкву, лук (Приложение Г, рисунок Г.1). Затем придумали описание этих овощей: «Он зеленый, вкусный, мама делает салат» - «огурец» (составил Андрей К.), «Я люблю его есть, он красный, круглый» - «помидор» (Мария С.), «Не вкусный, горький, текут слезы когда режешь» - «лук» (Ярослав М.), София Н. смогла сказать только «Он большая, желтый» - «тыква». Послушав ответы детей, сделали вывод о трудностях в определении рода, согласовании сущ. и прилагательных, недостаточном объеме словарного

запаса, нарушениях связной речи.

«Второй этап можно назвать работой с мнемодорожками. То есть с простыми схемами из 2-4 символов, обозначающими простые предложения из 2-4 слов без предлогов и союзов» [5]. «Дети учились «читать» их. «Например: при описании предметов предлагаются детям символы для обозначения цвета, формы, величины, действия с предметом» [5].

Второй этап – учились читать «простые схемы из 2-4 символов (мнемодорожки)» [5]. Образец таких мнемодорожек приведен в Приложении Г, рисунке Г.2).

Ребятам предлагалось задание: «Расскажи про овощ или фрукт таким образом: «Что?» (назови овощ/фрукт), «Где растет?», «Какой он на вкус»». Ответы детей: «Морковка, растет в огороде, сладкая»- так сказала Ангелина Н., Лев Т.: «Банан- фрукт, растет на пальме, вкусный». Тяжело подбирать слова и согласовывать их было Софии Н., Дмитрию С., Марии С. Они справились только с помощью взрослого, пришлось задавать наводящие вопросы, долго думали, что ответить.

Далее на этом же этапе дети учились составлять предложение по мнемодорожкам (Приложение Г, рисунки Г.3, Г. 4). Здесь ребятам предстояло составить по схемам предложения («Мама режет лук», последняя картинка закрывалась и на месте ее показывали картинки других овощей и фруктов. Потом второе предложение «Папа купил огурцы», точно также менялись картинки овощей и фруктов в разном числе (множественном и единственном). Все ребята справились с этим заданием. Возникли сложности только с правильным окончанием имен сущ. мн. и ед. числа. (Например, София Н. сказала: «Папа купил луки», «Мама режет кабачоки» - Дмитрий С.)

На третьем этапе (2-3 недели) мы работали непосредственно с пересказом текстов с помощью мнемотаблиц. Тексты для пересказов выбирали по изучаемым в данный момент лексическим темам: «Овощи и фрукты». Выбор темы объясняется тем, что для детей она не является новой,

она близка, дети имеют некоторые знания, представления о данных предметах, поэтому вся работа была сконцентрирована непосредственно над отработкой техники пересказа с помощью мнемотаблиц.

Первым был пересказ рассказа «Спор в огороде», текст рассказа и мнемотаблица к нему представлена в Приложении Д, рисунке Д.1).

Работа над пересказом данного текста и последующих велась по плану: сначала детям выразительно зачитывался текст, далее рассматривали мнемотаблицу к тексту и преобразовывали символы, далее детям задавались вопросы по содержанию, повторно читался детям текст с установкой на запоминание, затем дети по частям либо «цепочкой» пересказывали текст. По такому плану дети пересказали ещё 3 произведения: рассказ «Запасливый Ёжик», сказки «Заяц-огородник», «Фрукты» (Приложение Д, рисунки Д.2, Д.3, Д.4).

В рассказе «Спор в огороде» ребята учились подбирать «ласковые» слова к названиям овощей.

В произведении «Запасливый Ёжик» дети при расширили свой словарный запас.

С помощью сказки «Фрукты» ребята расширили свои знания об окружающем.

В начале работы над пересказом дети выполняли задания с помощью взрослого, а в последующем самостоятельно. Не смогли самостоятельно пересказывать София Н., Мария С., Андрей К. и допустили ошибки: «Одна красная яблоко», «Пять желтые груши», «Желтая груши», «Синяя сливы». Остальные ребята экспериментальной группы справились с пересказом текстов.

В результате использования мнемотаблиц у детей в процессе формирующего этапа эксперимента обогатился кругозор, словарный запас, а также дети лучше стали пересказывать рассказы и сказки. Опора на зрительный образ придает детям уверенности, развивает память.

В начале формирующего эксперимента при объяснении детям мнемоквардатов мы с толкнулись с недопониманием, детям трудно представить, подобрать ассоциативный символ обозначенного предмета. По мере понимания дети стали относиться с интересом к этому заданию. Далее, когда ребята освоили этот этап мы перешли к усложнению и стали составлять короткие предложения, используя приемы словоизменения (использовали формируемые грамматические категории). На новом третьем этапе перешли к пересказу небольших рассказов и сказок. Первый опыт в этом направлении был совместным со взрослым, по мере усвоения мнемотехники многие дети стали самостоятельно пересказывать короткие произведения с опорой на мнемотаблицы. Лишь несколько детей (Андрей К. и София Н., Мария С.) так и нуждались в направляющей помощи педагога.

### **2.3 Выявление динамики уровня сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи**

По завершению формирующего этапа эксперимента была проведена проверка для оценки изменений уровня развития речевых навыков у детей в возрасте 6-7 лет с ТНР. Для контрольного этапа мы применили те же методы диагностики, которые были ранее описаны в разделе 2.1. Результаты контрольного этапа представлены в приложении Е, в таблице Е.1. На контрольном этапе по диагностической методике 1. «Кукла» были получены результаты, представленные в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные результаты диагностической методики «Кукла» (контрольный эксперимент)

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	1	6	3
%%	10 %	60 %	30 %

Результат проведенной методики наглядно виден в таблице 9. По-прежнему показал результат на низком уровне один ребёнок (10%) — это София Н. С средним уровнем справились с заданием 6 чел., что составило 60 % испытуемых. И 3 ребёнка показали во данной методике высокий уровень.

На контрольном этапе по диагностической методике 2. «Один-много» были получены результаты, представленные в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты диагностической методики «Один-много» (контрольный эксперимент)

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	2	8	0
%%	20 %	80 %	0 %

С выполнением заданий по методике «Один-много» на высоком уровне детей не выявлено, на среднем 8 чел. и 2 чел. не справились, показав низкий уровень (Василиса В., Андрей К.).

На контрольном этапе по диагностической методике 3. «Угадай, чего не стало» были получены результаты, представленные в таблице 11.

Таблица 11 – Количественные результаты диагностической методики «Угадай, чего не стало» (контрольный эксперимент)

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	4	6	0
%%	40 %	60 %	0 %

Результат методики «Чего не стало» представлен в таблице 11. На низком уровне справились 4 ребёнка (40%), на среднем 6 человек (60%). На высоком уровне результат не показали по данной методике.

На контрольном этапе по диагностической методике 4. «Скажи, какого цвета» были получены результаты, представленные в таблице 12.

Таблица 12 – Количественные результаты диагностической методики «Скажи, какого цвета» (контрольный эксперимент)

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	4	5	1
%%	40 %	50 %	10 %

Результат: с заданием методики «Скажи, какого цвета» на высоком уровне справился 1 ребёнок (Ирина Р.). На среднем уровне 5 чел. (50%) и на низком уровне 4 чел. (40%) испытуемой группы.

На контрольном этапе по диагностической методике 5. «Путешествие в страну Гномию» были получены результаты, представленные в таблице 13.

Таблица 13 – Количественные результаты диагностической методики «Путешествие в страну Гномию» (контрольный эксперимент)

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	3	7	0
%%	30 %	70 %	0 %

Результаты «Путешествия в страну Гномию»: высокий уровень – 0%, средний уровень выявлен был у 7 детей (70%) и низкий уровень у 3 детей (30%)- у Андрея К, Марии С., Софии Н.

На контрольном этапе по диагностической методике 6. «Что из чего сделано?» были получены результаты, представленные в таблице 14.

Таблица 14 – Количественные результаты диагностической методики «Что из чего сделано?» (контрольный эксперимент)

Уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Количество детей	5	5	0
%%	50 %	50 %	0 %

Результат методики «Из чего что сделано?»: 5 чел. (50%) на низком уровне, 5 чел. (50%) на среднем уровне. На высоком уровне выявлено не было

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал изменения количественных и качественных показателей.

«Дети допускали грамматические ошибки, особенно в словах, которые являются исключением из правил (при употреблении несклоняемых имен существительных, существительных множественного числа родительного падежа, при согласовании глаголов и прилагательных с существительными), не умели конструировать и составлять сложные предложения» [9].

«Результат констатирующего эксперимента: высокий уровень сформированности грамматического строя речи - не был выявлен, средний - у 60%, низкий - у 40% дошкольников. Показатели контрольного эксперимента выше (высокий уровень – 30%, средний – 50%, низкий – 20%), что подтверждает возможность формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок (таблица 15)» [9].

Таблица 15 – Сравнительные результаты сформированности грамматического строя речи на констатирующем и контрольном этапах

Уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий этап	0%	60%	40%
Контрольный этап	30%	50%	20%

По данным результатам мы понимаем, что детям с тяжелыми нарушениями речи просто необходимо при пересказе использовать зрительную опору (иллюстрации, схемы). Работать в этом направлении нужно регулярно, здесь важна система работы.

«Результаты контрольного эксперимента показали эффективность проделанной нами работы и положительную динамику в показателях сформированности грамматического строя речи. Цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза доказана» [9].

## Заключение

Анализ научной и методической литературы позволяет нам сделать вывод об актуальности проблемы формирования грамматического строя речи у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

«Формирование грамматического строя речи у данной категории детей – процесс длительный и сложный. Эффективность его зависит от системной и слаженной работы всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей таких детей» [4].

В ходе работы мы выделили показатели сформированности грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование проводилось с 10 детьми 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи. Для выявления уровня сформированности мы выбрали 6 диагностических заданий и провели констатирующий этап эксперимента. Получив результат (высокий уровень-0%, средний – 60%, низкий-40%) мы сделали вывод о недостаточном уровне сформированности грамматического строя у детей экспериментальной группы.

Поэтому мы выдвинули гипотезу исследования: предполагаем, что формирование грамматического строя речи детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок будет эффективным, если:

- подбирать тексты для пересказа, направленные на формирование системы словообразования и словоизменения;
- научить детей составлять пересказ с помощью поэтапного введения мнемотаблиц;
- проводить коррекционно-развивающие занятия с опорой на принцип системности, т.е. регулярно.

На формирующем эксперименте мы обучили детей пересказу коротких рассказов и сказок с помощью мнемотехники. Работу проводили в 3 этапа.

После чего, с помощью диагностических заданий, используемых на

констатирующем этапе, мы вновь определили уровень сформированности грамматического строя детей.

Проведя контрольный этап эксперимента, сделали вывод об улучшении (повышении) уровня сформированности грамматического строя речи детей с тяжелыми нарушениями речи посредством пересказа коротких рассказов и сказок. Следовательно выдвинутая гипотеза оказалась верна и цель исследования достигнута.

Полученные в ходе исследования материалы могут быть полезны учителям-логопедам, учителям-дефектологам, а также воспитателям групп с тяжелыми нарушениями речи.

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность проделанной нами работы и положительную динамику в показателях сформированности грамматического строя речи. Цель работы достигнута, задачи решены, гипотеза доказана.

## Список используемой литературы

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
3. Арушанова А. Г. Формирование грамматического строя речи: Речь и речевое общение детей. Методическое пособие для воспитателей. М.: Мозаика Синтез, 2004. 296 с.
4. Белобрыкина О. А. Речь и общение. Ярославль, 1998. 156 с.
5. Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. СПб.,2005.
6. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателей дет. сада. М.: Владос, 1987. 125 с.
7. Борисова Е. А. Играя, звуки исправляем. Играя, звуки закрепляем. Биробиджан: ОблИУУ, 2005. 36 с.
8. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1990. 255 с.
9. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики. СПб: Детство. 2004. 130 с.
10. Выготский Л. С. Развитие устной речи. Собр. соч. в 6-ти т. М.: Просвещение. 1982. 234 с.
11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение, 1991. 123 с.
12. Генинг М. Г., Герман Н. А. Воспитание у дошкольников правильной речи. Чебоксары: Чувашское изд-во, 1991. 134 с.

13. Гербова В. В. Учусь говорить. М.: Просвещение, 2001. 159 с.
14. Гурьева Н. А. Год до школы. Развиваем память: Рабочая тетрадь упражнений по мнемотехнике. СПб., 2000.
15. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1985. 112 с.
16. Жукова Н. С. Формирование устной речи. Учеб-метод. пособие. М.: Соц.-полит. журнал, 1994. 96 с.
17. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. М.: Педагогика, 1984. 152с.
18. Звегинцев В. А. Язык и его лингвистическая теория. М.: Изд-во МГУ, 1993. 247 с.
19. Лалаева Р. М., Серебрякова П. М. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
20. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
21. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания // Дошкольное воспитание. 1992. № 5-6.
22. Нищева Н. В. Играйка: Восемь игр для развития речи дошкольников: Формирование лексического состава языка, грамматического строя речи; Совершенствование звукопроизношения: Учебно-методическое пособие. СПб: Союз, 2003. 87 с.
23. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1984. 204 с.
24. Спирова Л. Ф., Ястребова А. В. Обследование лексического запаса и грамматического строя речи // Методы обследования нарушений речи у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1982.С. 34–58.

25. Тюрикова И. М. Роль дидактических игр и упражнений в формировании грамматического строя речи // Дошкольное воспитание, 1988. №2. С. 16–17.
26. Уварова Т. Б. Формирование навыков образования прилагательных от существительных с использованием наглядно-игровых средств// Дошкольное воспитание. 2009. № 2. С. 50–53.
27. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. 36 с.
28. Ушакова О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М.: Сфера, 2001. 187 с.
29. Ушинский К. Д. Об изучении грамматики. М.: Просвещение, 1994. 191 с.
30. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 2003. 360 с.

## Приложение А

### Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя, фамилия ребёнка	Возраст	Диагноз
Ангелина Н.	6,5	ТНР
Андрей К.	6,3	ТНР
Василиса В.	6,6	ТНР
Дмитрий С.	6,7	ТНР
Ирина Р.	6,4	ТНР
Кира Б.	6,6	ТНР
Лев Т.	6,7	ТНР
Мария С.	6,7	ТНР
София Н.	6,2	ТНР
Ярослав М.	6,5	ТНР

## Приложение Б

### Стимульный материал к диагностическим методикам

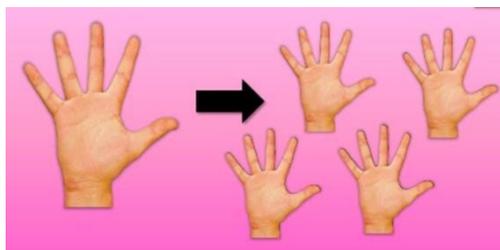


Рисунок Б.1 – Диагностическая методика 2. «Один – много»

Продолжение Приложения Б

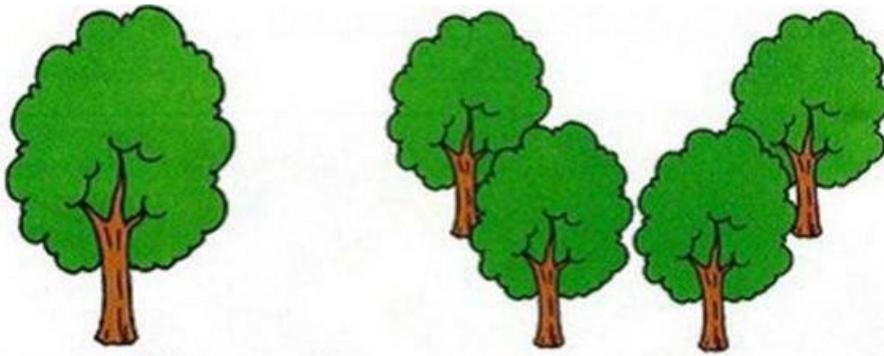
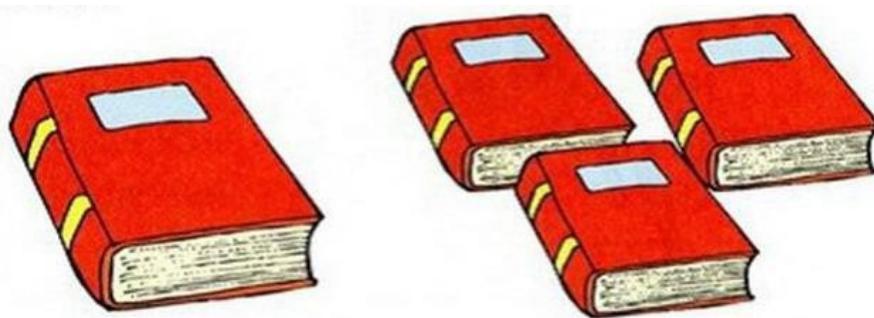
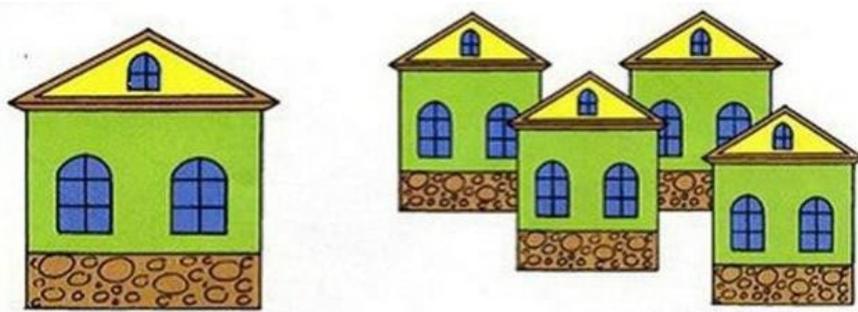


Рисунок Б.2 – Диагностическая методика 3. «Угадай, чего не стало»

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.3 – Диагностическая методика 4. «Скажи, какого цвета»

Продолжение Приложения Б



Рисунок Б.4 – Диагностическая методика 6. «Что из чего сделано?»

## Приложение В

### Сводная таблица результатов на констатирующем этапе

Таблица В.1 – Сводная таблица результатов на констатирующем этапе

Имя, фамилия ребенка	Диагностические задания						Кол-во баллов	Уровень
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6		
Ангелина Н.	2	2	2	2	2	2	12	средний
Андрей К.	1	1	1	1	1	1	6	низкий
Василиса В.	2	1	2	1	1	1	8	средний
Дмитрий С.	1	1	1	1	2	1	7	низкий
Ирина Р.	2	2	2	2	2	2	12	средний
Кира Б.	1	2	1	2	2	1	9	средний
Лев Т.	2	1	2	1	2	2	10	средний
Мария С.	1	1	1	1	1	2	7	низкий
София Н.	1	2	1	1	1	1	7	низкий
Ярослав М.	2	2	1	2	2	1	10	средний

Приложение Г  
Материалы формирующего этапа



Рисунок Г.1 – Мнемоквадрат по теме «Овощи»

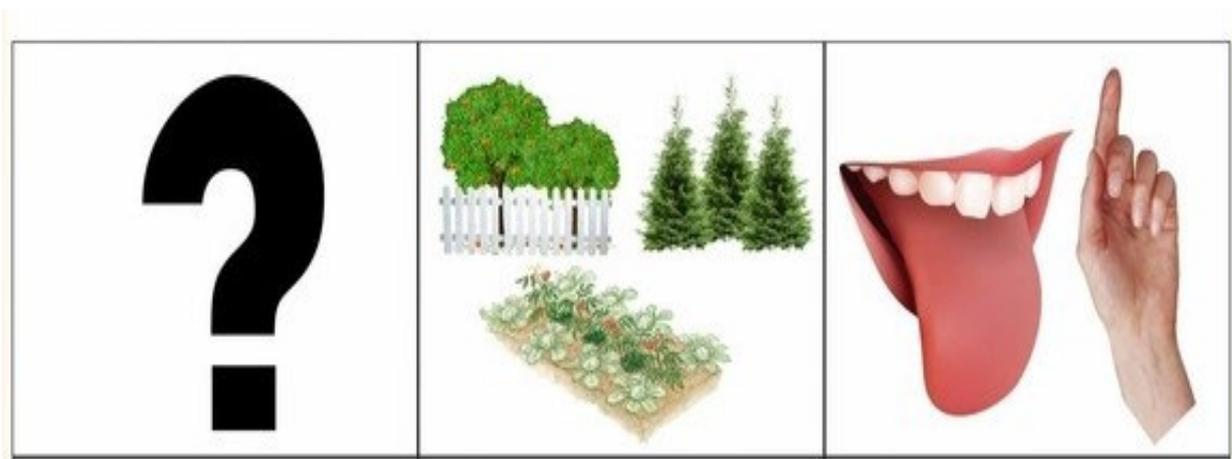


Рисунок Г.2 – Мнемодорожка по теме «Овощи и фрукты»

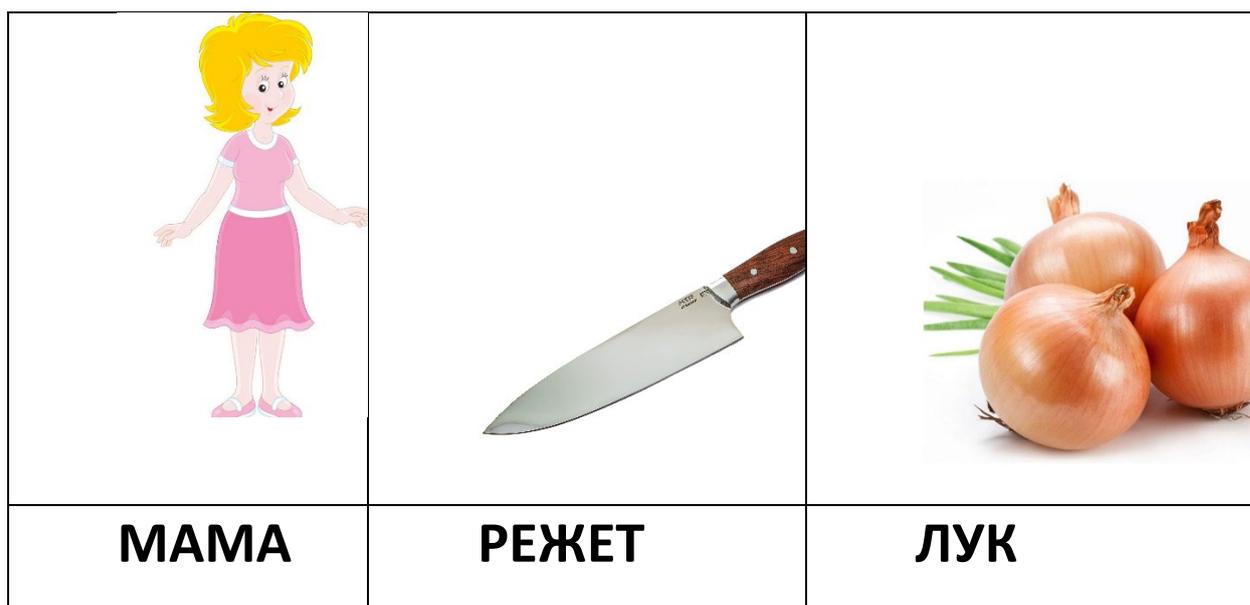


Рисунок Г.3 – Мнемодорожка «Составь предложение»

Продолжение Приложение Г

		
<b>папа</b>	<b>купил</b>	<b>огурцы</b>

Рисунок Г.4 – Мнемодорожка «Составь предложение»

Приложение Д  
Рассказ «Спор в огороде»

«Однажды в огороде овощи затеяли спор – кто из них самый хороший.

– Я, морковка, такая красивая и полезная – я самая хорошая!

– Да нет же, это я, огурчик, самый хороший: я такой зелёный, длинный, хрустящий и вкусный!

– Что вы говорите, это мы, помидорчики, самые хорошие! Посмотрите на нас: мы такие красные, круглые – ну просто загляденье!

– Нет, я, лучок, самый – самый хороший! У меня такие длинные, тонкие, зелёные перья есть как ни у кого из вас!

– Что – бы вы не говорили, а лучше укропчика во всём огороде никого не найти! Я такой ароматный и зелёный!

Так овощи и спорили весь день – кто из них лучший, никто не хотел уступать. А вечером в огород пришла бабушка и положила в корзинку и морковку, и помидорчики, и огурчик, и лучок, и укропчик и затем приготовила из них салат. Ели этот салат бабушка и дедушка да приговаривали: «Салат из наших овощей – самый хороший и вкусный!»

Вопросы к тексту: Кто спорил в огороде?; Какая морковка? Какой огурчик? Какой лучок? Какие помидорчики?; Что приготовили из овощей?» [14].

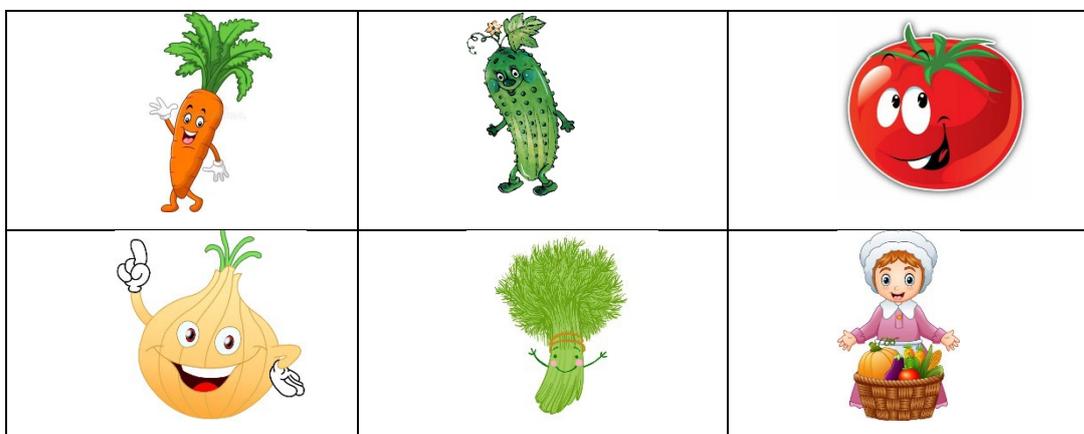


Рисунок Д.1 – Мнемотаблица к рассказу «Спор в огороде»

### Рассказ «Запасливый Ёжик»

«Утром Ёжик пришёл в сад. Он подошёл к яблоне и стал считать красные яблоки: «Одно красное яблоко, два красных яблока, три красных яблока, четыре красных яблока, пять красных яблок...»

Затем он подошёл к груше и стал считать, сколько на ней жёлтых груш: «Одна жёлтая груша, две жёлтых груши, три жёлтых груши, четыре жёлтых груши, пять жёлтых груш...»

Пересчитав груши, Ёжик пошёл считать синие сливы: «Одна синяя слива, две синих сливы, три синих сливы, четыре синих сливы, пять синих слив...»

Пока Ёжик считал урожай фруктов в саду, за ним наблюдала Ворона. Как только он закончил считать, она у него спросила:

– Ёжик, зачем ты считаешь красные яблоки, жёлтые груши и синие сливы?

– Я их считаю, что – бы знать, хватит ли мне на зиму запаса фруктов в этом саду, – ответил ей запасливый Ёжик.

Вопросы к тексту:

– Куда пришёл Ёжик?

– Что считал Ёжик?

– Вспомни, как он считал красные яблоки, жёлтые груши, синие сливы.

– Зачем он их считал?» [14].

Продолжение Приложения Д

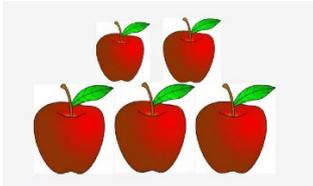
		
		

Рисунок Д.2 – Мнемотаблица к рассказу «Запасливый Ёжик»

## Продолжение Приложения Д

### Сказка «Заяц-огородник»

«История эта случилась в самом обыкновенном лесу. И героем ее стал самый обыкновенный заяц. А случилось всё так. Скакал однажды заяц по лесу. А на кустах только первые листочки показались. Голодно зверям лесным. Что делать? И вспомнил тут заяц, что люди сами на огородах еду выращивают. Решил он огород завести. Взял лопату и пошел на полянку.

Копает зайчик землю да песни напевает. Слышит он - шипит рядом кто-то:

– Эй, заяц, ты чего тут делаешь?

– Огород копаю, чтобы еду на весь год вырастить, - отвечает заяц.

Змея сначала удивилась, а потом головку подняла, осмотрела всё и похвалила зайца.

Копает заяц дальше, а мимо белка скачет, где-то грибок засушенный нашла.

– «Вот молодец», - удивилась белка и тут же совет дала:

– Только не забудь грядки сделать, чтобы красиво было. - А сама хвост распушила и дальше по деревьям ускакала.

Только белка ушла - медведь идет да банку с вареньем несет.

Он сразу понял, чем заяц занимается, частенько к людям в огород заглядывает. Подошел к нему и дал разумный совет:

– Смотри, рассаду не съешь. А я после приду посмотреть, что у тебя вырастет. – И ушел косолапый.

Заяц дальше копает. Песенки все поет, хоть устал очень.

А перед самым вечером смотрит - волк идет, чашечку несет.

– Ой, заяц, какой ты молодец! - захохотал волк. - До чего додумался! Только полить свою капусту не забудь, вот тебе чашка.

Засмеялся заяц, но чашку взял. До самой ночи копался Заяц, а наутро еще и мостик сделал, чтобы удобнее было воду для поливки ковшиком черпать.

Все лето заяц работал: поливал, полол, от вредных гусениц оберегал огород. А когда осень наступила, все увидели, что капуста уродилась на славу. Срезал заяц капусту, сложил ее, и получилась целая горка. Пришлось лошадку приглашать, чтобы всех зверей угостить и развести по норкам.

Следующей весной решили еще больше огород сделать, а все звери помогать будут. Только одна змея шипела, потому что не любит капусту» [14].



Рисунок Д.3 – Мнемотаблица к сказке «Заяц-огородник»

## Продолжение Приложения Д

### Сказка «Фрукты»

В один из солнечных дней, Алиса пришла из детского сада и пошла на кухню за конфетами. На кухне сидели мама и бабушка. На столе стояла большая закрытая корзина:

– Ах! – воскликнула Алиса – это все мне? Так много шоколада?

Она открыла корзину и увидела много фруктов. В корзине лежали груши, яблоки, апельсины, лимоны, сливы, что росли у бабушки в саду. Алису это очень расстроило.

– Спасибо, бабушка, но не люблю я фрукты! Скучотища! Мы сегодня в садике фрукты изучали, ничего в них интересного нет. Эти яблоки на каждой грядке растут!

– Что ты, милая? – засмеялась мама – видимо, ты невнимательно слушала. Фрукты не растут на грядке.

– Как это не растут? – удивилась Алиса – нам рассказывали еще про ананасы, про пользу бананов. Я все знаю. Но ведь конфеты намного лучше фруктов!

– Почему ты так огорчилась? – спросила бабушка – Конфеты, может, вкуснее.... Но уж точно не полезнее фруктов.

Обиделась Алиса, что не верят ей и не дают конфет, ушла в свою комнату. Она легла на кровать и уснула.

Снится девочке сон, что она оказалась в волшебном красивом саду, где много деревьев и кустов, на которых растут разные фрукты. И вдруг она услышала, что под одним из деревьев кто-то плачет. Она побежала к тому месту и увидела на земле много испорченных яблок, а рядом с ними лежало одно красивое-красивое и оно горько плакало.

– Ой, яблоко! «Ты чего плачешь?» – спросила Алиса.

– Отчего же мне не плакать? Ты оставила меня в корзине вместе с другими фруктами и даже не захотела попробовать. А я ведь такое аппетитное, полезное и очень вкусное.

Алиса посмотрела на голое дерево и на испорченные яблоки и спросила:

– А почему на этом дереве ничего нет?

– Потому что мы портимся, если нас никто не ест – обижено ответило яблоко.

– Я не думала, что вы так расстраиваетесь, если вас не попробовать.

– Мы для этого и растем. Во фруктах много витаминов, а если нас не съедят, мы теряем свою пользу.

Алиса задумалась. Ей стало жалко яблоко.

Она проснулась. Под подушкой лежала книга. Девочка открыла ее, полистала и на одной из страниц увидела яркую картинку с фруктами. Ей вспомнился сон и то печальное яблоко. Алиса побежала на кухню, где все также стояла корзина, а рядом стояла ваза с конфетами. Но теперь фрукты показались ей совсем другими – сияющими, аппетитными. Она взяла одно яблоко, попробовала его. Ей так понравилось, что Алиса решила взять всю корзину с собой на прогулку, чтобы угостить ребят чудесными фруктами.

– Какие они красивые и вкусные! Спасибо. – Говорили Алисе друзья.

Продолжение Приложения Д



Рисунок Д.4 – Мнемотаблица к сказке «Фрукты»

## Приложение Е

### Сводная таблица результатов на контрольном этапе

Таблица Е.1 – Сводная таблица результатов на контрольном этапе

Имя, фамилия ребенка	Диагностические задания						Кол-во баллов	Уровень
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6		
Ангелина Н.	3	2	2	2	2	2	13	высокий
Андрей К.	2	1	1	1	1	1	7	низкий
Василиса В.	2	1	2	2	2	1	10	средний
Дмитрий С.	2	2	1	1	2	1	9	средний
Ирина Р.	3	2	2	3	2	2	14	высокий
Кира Б.	2	2	2	2	2	1	11	средний
Лев Т.	3	2	2	2	2	2	13	высокий
Мария С.	2	2	1	1	1	2	9	средний
София Н.	1	2	1	1	1	1	7	низкий
Ярослав М.	2	2	2	2	2	2	12	средний