

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

**Выпускная квалификационная работа**

**РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОНР 3 УРОВНЯ С  
ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ**

Работу выполнила:  
студентка группы Zs531  
Старкова Татьяна Ивановна  
направления подготовки  
44.03.01 Специальное  
(дефектологическое) образование,  
профиль «Логопедия»

\_\_\_\_\_  
(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»  
Зав. кафедрой О.Н. Тверская

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Руководитель:  
ассистент кафедры логопедии  
Кряжевских Елена Геннадьевна

\_\_\_\_\_  
(подпись)

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017

ПЕРМЬ  
2017

## Оглавление

Введение .....	3
<b>Глава 1. Теоретические аспекты изучения и формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.....</b>	<b>7</b>
1.1. Теоретические основы и психолингвистические особенности связной речи .....	7
1.2. Развитие связной речи в онтогенезе .....	14
1.3. Особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР .....	18
<b>Выводы по 1 главе.....</b>	<b>29</b>
<b>Глава 2. Характеристика общих методик формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР .....</b>	<b>32</b>
2.1. Общие методики работы с дошкольниками старшей возрастной группы с ОНР по развитию речи.....	32
2.2. Влияние методов применения различных видов искусства на развитие связной речи дошкольников с ОНР .....	40
2.4. Применение технологий триз и их влияние на формирование связной речи у дошкольников с ОНР .....	43
<b>Выводы по 2 главе.....</b>	<b>47</b>
Глава 3 Эмпирическое исследование формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня с применением технологий ТРИЗ.....	49
3.1 Организация, методы и результаты исследования.....	49
3.2 Проект по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня с применением технологий ТРИЗ.....	59
3.3 Оценка эффективности проекта по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня с применением технологий ТРИЗ	68
Выводы по 3 главе .....	81
Заключение .....	82

Библиографический список .....	86
Приложения.....	92

## **ВВЕДЕНИЕ**

Современный мир характеризуется не только постоянно развивающейся наукой и техникой, но и неуклонным увеличением количества детей с отклонениями в развитии. Часто встречающимся отклонением в развитии у детей является общее недоразвитие речи.

Общие сведения о причинах возникновения, различных уровнях ОНР и их проявлениях, о специфике речевой и познавательной деятельности, об особенностях сформированности у данной категории дошкольников связной речи раскрыты в исследованиях В.К. Воробьевой [6], И.Н. Евтушенко [17], В.П. Глухова [15], Т.А. Ткаченко [58], Д.Н. Чернова [61], Т.А. Сидорчук [56], С.В. Лелюх [55] и других.

Все они отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи имеются трудности в развитии связной речи, что, в свою очередь, не обеспечивает полноценный процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями.

Значительные нарушения, как смыслового программирования, так и языкового оформления связных высказываний у дошкольников с ОНР обусловлены и недостаточным уровнем сформированности произносительной, лексико-грамматической и смысловой сторон речи, и отклонениями в развитии у них ведущих психических процессов (мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения).

В то же время овладение умением полно, связно, последовательно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни играет важную роль в развитии ребёнка, обеспечивает возможности для общения с взрослыми и детьми, усвоения основ наук, формирования личностных качеств.

Вопросы формирования связной речи у детей с нормальным речевым развитием в целом в теории и практике изучены.

Однако и сегодня имеющиеся в специальной литературе сведения не в полной мере позволяют получить всестороннюю оценку речевых способностей детей с ОНР в разных формах речевых высказываний.

Кроме того, содержание коррекционно-логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи, в частности, по разделу Формирование связной речи, недостаточно полно и подробно проработано в методическом плане. Все это позволяет считать проблему поиска и научного обоснования методического содержания работы по изучению и формированию связной речи у дошкольников с ОНР актуальной, теоретически и практически значимой.

**Цель исследования** – разработать проект, основанный на применении технологий ТРИЗ, повышающий уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

**Объектом исследования:** связная речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня.

**Предмет исследования:** особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

**Проблема исследования:** выявление особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня, определение оптимальных путей логопедической работы с применением технологий ТРИЗ по формированию связной речи у таких детей.

**Гипотеза исследования.**

Повышению уровня развития связной речи у детей с ОНР 3 уровня будет способствовать комплексное использование технологий ТРИЗ.

**Задачи исследования:**

1. Изучить особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста на основе анализа научной литературы.

2. Разработать проект по развитию связной речи старших дошкольников при помощи технологий ТРИЗ.

3. Определить эффективность разработанного проекта по развитию связной речи старших дошкольников при помощи технологий ТРИЗ.

#### **Методы методики исследования.**

В процессе работы использовались следующие методы и методики работы:

- 1) анализ психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования;
- 2) анализ нормативных документов;
- 3) педагогический эксперимент;
- 4) тестирование;
- 5) методы математической статистики (U –критерий Манна-Уитни).

Для диагностики результатов эксперимента использовалась методика Н.С. Жукова бальной оценки исследования уровня связной речи детей 5-6 лет (использовались серии заданий), которые включали:

- составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
- составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта,
- составление рассказа-описания.

Структура выпускной квалификационной работы. Данная работа состоит из введения, трех глав, составляющих основную часть, заключения и списка использованных источников.

Во введении обосновывается актуальность темы, поставлена цель исследования, определены основные задачи работы.

В первой главе рассматриваются теоретические аспекты развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Во второй главе рассматриваются основные методики по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

Третья глава посвящена эмпирическому исследованию формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

В заключении подведены итоги настоящего исследования.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ**

## **1.1. Теоретические основы и психолингвистические особенности связной речи**

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в работах современной лингвистической, психолингвистической и психологической литературы (Л.С. Выготский [5], М. В. Лазарева[32],Т.А, Ладыженская [33], А.А. Леонтьев [35], О.А. Нечаева [38],С.Л. Рубинштейн [46], А.В. Текучев [58], Т.А. Щербакова [65]и др.

В психологии связной речью считают умение раскрыть мысль в связном речевом построении. По определению М.А. Поваляевой [41], речь является инструментом мышления, и вне языковой деятельности мысли не существует.

По утверждению некоторых авторов (Л.С. Выготский [38]; А.А. Леонтьев [35], в плане речевой организации связная речь отличается особыми, присущими только ей чертами. Во-первых, сообщение должно носить характер систематического, последовательного изложения, только тогда оно будет понятно слушателям. Во-вторых, любое сообщение должно иметь характер развернутого высказывания.

Наиболее полное определение «связной речи», дано, по нашему мнению, в работе А.В. Текучева [59], который под связной речью понимает любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (слова знаменательные и служебные, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое смысловое и структурное целое. В этом отношении, отмечает далее автор, «...и каждое самостоятельное отдельное предложение может

рассматриваться как одна из разновидностей связной речи» [59, с. 313].

Т.А. Ладыженская[33] в своем исследовании обращает внимание на качественную сторону устной связной речи. Ею выделяется несколько качеств: выразительность, логичность, содержательность. Выразительность определяется исследовательницей как умение отобрать такие средства, которые помогли бы говорящему эмоционально передать свои мысли, обеспечили бы воздействие их на слушателей и вызвали бы интерес и внимание к излагаемому. К таким средствам относятся: повышение и понижение голоса, изменения его силы, темпа, тембра, выделение из речевого потока отдельных слов и выражений.

Логичность речи, по мнению указанного автора, предполагает четкое построение высказывания, наличие в нем тезисов, доказательной части и вывода, соблюдение хронологической последовательности изложения мыслей, их взаимозависимость и взаимообусловленность, непротиворечивость фактов и обоснованность выводов. Содержательность речи предполагает наличие определенного опыта у говорящего, знание им фактического материала для полного и глубокого раскрытия темы и основной мысли своего высказывания.

С точки зрения О.С. Ушаковой [60] и других исследователей семантики речи, единицей речевого общения является текст. На уровне текста реализуется замысел высказывания, происходит взаимодействие языка и мышления. На уровне целого текста обеспечивается связанность его отдельных структурных единиц.

Текст, по определению Золотаревой А. А. [20] понимается как осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации. Он определяется как субъективное отражение объективного мира. Смысл текста возникает из интеграции всех языковых элементов, участвующих в речепорождении. Содержание текста строится на основе образов, возникающих как психологические эквиваленты слов.

Короткова Э.П. [29] рассматривая проблему порождения, восприятия и осознания речи, подробно остановился на вопросе о модели порождения высказывания, учитывая теорию П.Я. Гальперина [9].

В порождении высказывания различается языковой этап, этап программирования и отбора языковых средств, а также его реализация.

Опираясь на исследования А.А. Леонтьева и П.Я. Гальперина [9] характеризует языковой этап как звено ориентировки и определяет наличие у него мотива и общего смысла будущего высказывания. На данном этапе, по мнению автора, как бы дается ответ на следующие вопросы: почему? (мотив), зачем? (намерение), о чем? (представление, смысл). Педагогу необходимо поставить работу так, чтобы у ребенка возникла потребность высказывания, из которого будут исходить мотив и коммуникативное намерение, то есть цель будущего коммуникативного акта.

Этап программирования и отбора языковых средств развертывается на трех уровнях: семантический или грамматико-смысловой уровень, лексико-грамматический уровень (грамматическое структурирование), уровень моторного программирования.

На данном этапе развития большое значение имеет работа по расширению и активизации словарного запаса у детей, что позволит ребенку более полно реализовать себя на лексико-грамматическом уровне этапа программирования и отбора языковых средств.

Последним уровнем планирования речевого высказывания ГавришН. В. определил составление моторной программы и отбор артикуляционных движений. [8].

Таким образом, исходя из материалов проведенного исследования, ГавришН. В. [9] сделал следующий вывод о том, что знание этапов и уровней порождения высказывания, а также знание операции, программы единиц отбора является теоретической основой разработки методики развития связной речи (разработка типов упражнений, подбор языкового материала).

Связная речь может быть устной и письменной. Однако применительно к дошкольникам мы будем рассматривать только устную связную речь.

Связная речь бывает также монологической и диалогической. В нашем исследовании проводится изучение у детей связной монологической речи

По мнению Л.С. Выготского, монологическая речь является высшей формой речи, которая исторически развивается позднее, чем диалог. Специфика монолога, по утверждению Л.С. Выготского, является собой структурную организацию, которой присуща композиционная сложность и необходимость максимальной мобилизации слов. А.А. Леонтьев пишет: «в противоположность диалогической речи, устная монологическая является относительно развернутым видом речи» [5, с. 253].

По мнению А.А. Леонтьева [35, с. 34] монологическая речь это развернутая, организованная и произвольная речь, при условии, что развернутость требует от говорящего не только правильное название предмета, но и его подробное и детальное описание; произвольность монологической речи говорящего подразумевает детальное продумывание содержания высказывания и правильный выбор языковой формы; организованность требует от говорящего правильное планирование и программирование речи и видеть монолог как одно целое. При этом в монологической связной речи требуется тщательный отбор лексических средств языка и умение пользоваться сложными синтаксическими конструкциями.

Монологическая речь - это контекстная или развернутая речь, предназначенная для продолжительного и целенаправленного влияния на слушателей. При этом монолог чаще всего бывает адресован нескольким лицам, что требует от говорящего широко развитых коммуникативных способностей и умений, то есть умений человека взаимодействовать с окружающими его людьми, адекватно и правильно интерпретируя

получаемую в процессе этого взаимодействия информацию, а также правильно передавая ее.

Лингвисты О.А. Нечаева [38], Т.А. Щербакова [65] и др. выделяют такие свойства монологической речи: связность, логическую последовательность и полноту изложения мысли и фактов, их композиционную законченность, обусловленность содержания ориентацией на реакцию слушателей, ограниченное использование дополнительных неязыковых средств передачи информации. Т.А.Щербаева пишет, что «в устном монологе момент «подержанности» речи ослабляется; здесь речь представляет собой не просто ответ на поставленный вопрос, а развернутое изложение мыслей по плану, где говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь «монолог» как целое. Следовательно, важнейшей особенностью монологической речи является ее программированность» [65, с. 167).

Связное монологическое высказывание по способу передачи информации или способу изложения делится на следующие типы: описание, повествование, рассуждение [38, с. 243]. Могут встречаться и смешанные формы, т.к. нельзя требовать от детей чистого описания, рассуждения или повествования.

«Описание - функционально-смысловой тип речи, являющийся ее типизированной разновидностью как образец, модель монологического общения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета в широком понимании и имеющих для этого определенную языковую структуру» [38 с. 50]. В описании отсутствуют сюжет, действующие лица и события. Описание может быть развернутым и кратким, подробным и сжатым. В нем могут описываться картины природы (пейзаж), портрет человека, отдельные предметы, интерьер, явления, действия и процессы. Для описания характерны обилие прилагательных, эпитетов.

Повествование - рассказ о чем-либо. В словаре О.С. Ахмановой [2, с. 45] есть определение повествования как основного средства логического и последовательного сообщения. В повествовании используются средства не только прямой, но и косвенной модальности: «мог бы, можно было бы» и т.п., а также возможные лексико-грамматические формы эмоционально-экспрессивного выражения мысли. Повествование может быть развернутым и не развернутым, т.е. может составлять, как целую, довольно протяженную цепочку предложений со значением развивающихся действий, так и одно повествовательное предложение. Динамика повествования выражается семантикой глаголов и различными грамматическими средствами (время и вид глагола), лексикой (обстоятельными словами и выражениями, особенно указывающими на поступательное движение во времени (сперва, потом, вдруг, когда, изредка)).

Для динамики выражения действия, в повествовании могут привлекаться также и союзы со значением чередования (то завоет, то заплачет), состояния или возникновения действия (чем-то, как только, едва только, лишь только). Повествование характеризуется определенным порядком слов в предложении и микро теме (зависимость порядка между главными членами предложения от наличия обстоятельных слов (обычно со значением места и времени) в начале предложения).

«Рассуждением называется такой тип речи, который характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключения, и специфической языковой структурой, зависящей не только от логической основы рассуждения, но и от смыслового значения выводного суждения... Синтаксической формой рассуждения являются два или несколько простых предложений или сложное предложение с причинно-следственной или обусловленной связью. В рассуждении выводное суждение имеет смысл, нуждающийся в доказательстве»[23, с. 215).

В своей работе О.А. Нечаева [38, с. 253] выделила шесть видов рассуждений в зависимости от смысла и грамматической формы предложения, выражающего выводное суждение. Вот они: оценочно-именные рассуждения; оценочные рассуждения со сказуемым в форме слов категории состояния с качественным значением; рассуждения глагольные с обоснованием действия или состояния; рассуждения со значением необходимости, не возможности действия; рассуждения обусловленные, с обусловленными действиями, поэтому с обусловленной структурой сложного предложения или бессоюзного сложного предложения; рассуждения с категорическим отрицанием или утверждением в форме риторического вопроса или восклицания. Нужно заметить, что, по мнению З.А. Домородской [16, с. 56] в высказываниях старших дошкольников встречаются лишь элементы рассуждения, когда дети сравнивают и сопоставляют предметы и явления, поступки, объясняют причину, делают выводы. Прежде всего, считают методисты, необходимо научить детей понимать высказывания монологического типа, а затем самостоятельно строить их.

Таким образом, речью принято называть способности человека формулировать и формировать свою мысль посредством языка. Речевой деятельностью при этом выступает форма коммуникативно-общественной деятельности или вербального общения, являющаяся результатом общения людей друг с другом.

Монологической речью в свою очередь называют речь одного человека, главная цель которой – сообщить о каких либо фактах и явлениях. Монолог является сложным видом речевой деятельности. Он не поддерживается репликами, поэтому требует сильных внутренних мотивов к продолжению речи.

К характеристикам развернутого высказывания относятся: связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщений в

соответствии с темой и коммуникативными задачами. То есть для того чтобы быть понятым слушателем, монологическое высказывание должно строиться логично, развернуто, последовательно.

В монологе используются различные компоненты речи, а именно лексические, словоизменительные, словообразующие и синтаксические. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении.

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

Умение связно выражаться может развиваться только при целенаправленной работе педагогов и в результате системного обучения на занятиях, а для этого необходимо знать особенности формирования связной речи у детей дошкольного возраста в онтогенезе.

Как справедливо указывает В.П. Белянин [3, с. 238].особенности детской речи во многом обусловлены способностями ребенка к анализу речи взрослого (грамматическая, лексическая, фонетическая и другие организации речи взрослого). Об этом же говорит А.А. Леонтьев [35] отмечая, что для того, чтобы успешно пользоваться каким-либо определенным языком, необходимо овладеть его фонетикой, морфологией, синтаксисом и лексикой. Развитие речи детей и основывается на овладении ими в процессе собственной речевой практики всеми сторонами языка.

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития связной речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов, по мнению И.А. Зимней [20, с. 567] является неречевая предметная деятельность самого ребенка, т.е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Вторым важнейшим фактором развития речи,

в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком).

А.Н. Гвоздев [9] прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов:

I период - период предложений, состоящих из аморфных слов-корней.

II период - освоение грамматической структуры предложения.

III период - период освоения морфологической системы языка.

Эти периоды охватывают возраст от 1 года 3 месяцев до 7 лет. В схематическом виде эволюцию, с которой совершается усвоение ребенком уровневой организации языка и его знаковых единиц, подробно представлена в работе А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» [9, с. 223].

В процессе развития речевой деятельности выделяют развитие и совершенствование двух видов речи – диалогическую и монологическую. Первоначально возникает диалогическая форма связного высказывания, формируя и постепенно развивая в недрах диалога монологическую речь. По мнению О.С. Ушаковой [60] речь и ее связность - это высшее достижение речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Успешное развитие связной речи находится в прямой зависимости от группы факторов, к таковым относятся: условия речевой среды, индивидуально-психологические особенности ребенка и его познавательная активность.[60, с. 253].

Л.П. Якубинский[67] придавал огромную роль в развитии связной речи именно развитости речевой среды и говорил, что данный компонент – «первоочередной в структуре речевого развития дошкольника» [67, с. 253].

Как отмечает Л.Н. Ефименкова[18, с. 44] овладение связной речью как средством общения проходит три основных этапа. Первая, самая ранняя, коммуникативная функция. На довербальном этапе ребенок не понимает речи окружающих взрослых, но здесь складываются условия, обеспечивающие овладения связной речью в последующем. На втором этапе

- этапе возникновения речи - ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые слова. А овладение разными способами общения с окружающими осуществляется на третьем этапе развития речевого общения.

Ф.А. Сохин [52] подчеркивал, что речь маленького ребенка ситуативна и в ней преобладает экспрессивное изложение. Первые связные высказывания возникают у детей 2-3-х летнего возраста и состоят из двух-трех фраз. В среднем возрасте, в связи с активным пополнением словаря (примерно 2,5 тысячи слов), высказывания детей становятся более последовательными и развернутыми, хотя структура речи остается все еще несовершенной. В этом возрасте детей начинают обучать составлению небольших рассказов-описаний по картинкам, игрушкам. Однако в большинстве случаев, по замечанию автора, детские описания просто копируют образец взрослого. На этот период приходится интенсивное развитие контекстной речи, то есть речи, которая понятна сама по себе.

У детей старшего дошкольного возраста связная речь достигает довольно высокого уровня. По наблюдениям Э. П. Коротковой [29] у детей пяти-шести лет совершенствуется умение наблюдать и выделять характерные признаки предметов и явлений, объединять предметы по группе признаков, устанавливать простейшие связи между явлениями. Восприятие дошкольников приобретает более целенаправленный характер. Интерес к составлению рассказов становится все устойчивее. Кроме того, еще один вид речи, которым овладевают дети старшего дошкольного возраста – это объяснительная речь – это сложный вид речи, опирающаяся на процесс развития мышления и требующая от дошкольника устанавливать и уметь отражать в речи причинно-следственные связи.

Для объяснительной речи характерна передача достаточно сложного содержания. Развитие объяснительной речи детей происходит при

совместной игровой деятельности ребенка со сверстниками, когда идет разговор о предстоящей игре, способе рисования или же конструирования.

Условный эталон нормального развития связной речи иллюстрирует, что одни языковые элементы усваиваются детьми раньше, другие - значительно позже. Каждому периоду развития синтаксических построений соответствует определенный уровень морфологического оформления слов, наличие в речи ребенка тех или иных частей речи.

Внешняя сторона связной речи развивается у ребенка от слова к сцеплению слов, затем к простой фразе и сцеплению фраз, еще позже к сложному предложению и связной речи, состоящей из развернутого ряда предложений речи. Ребенок идет в овладении физической стороной речи от частей к целому.

В целом, дошкольный возраст принято считать сенситивным периодом в развитии речи, именно поэтому ребенок дошкольного возраста нуждается в общении, в развитии монолога и диалога. В задачу развития детей дошкольного возраста, как указывают М.М. Алексеева и В.И. Яшина [1] родители и педагоги должны включить работу по грамотному изложению своих мыслей, высказыванию своих мнений и взглядов, умению диалогического общения как со сверстниками, так и со взрослыми. [1, с. 245].

Таким образом, изучение литературы об особенностях развития связной речи у детей, позволило сделать следующие выводы:

1. Первые связные высказывания трехлетних детей состоят из двух-трех фраз, при рассматривании картины или игрушки ребенок младшего возраста может перечислить объекты, назвать их отдельные свойства и действия.

2. К 4-5 годам для некоторых детей характерны фонетические трудности, различные лексические нарушения, множество недостатков в грамматическом строе. Естественно, что в связной речи находят отражение все эти недостатки, часто высказывания детей пятилетнего возраста

отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, характеризуются акцентом на внешние, поверхностные впечатления. В то же время умение детей 4-5 лет составлять рассказы характеризуется более последовательной и развернутой, хотя все еще несовершенной, структурой (по сравнению с младшим возрастом), что объясняется активным пополнением словаря, но рассказ ребенка, в большинстве случаев, копирует образец взрослого.

3. В старшей и подготовительной к школе группах в связи с тем, что возрастает активность детей, совершенствуется речь, появляются возможности для самостоятельного составления различных типов рассказов. В возрасте 6-7 лет звукопроизношение также достигает апогея, совершенно также воспроизведение слов различного слога.

Старший дошкольник овладевает системой русского языка: речь четкая, связная, мысли понятны и излагаются полно, активно высказываются потребности и мотивы поведения. В речевой деятельности старших дошкольников отмечается легкость в построении предложений с различной структурой, умение пересказа и составления рассказа.

И, конечно, все исследователи детской речи указывают на важность развития связной речи, так как предложение «является основной единицей речи как орудия мышления и общения.

Овладение родным языком в основном и протекает в виде усвоения предложений разных типов. Именно в предложениях формируются как отдельные словосочетания, так и отдельные грамматические категории с их внешним морфологическим выражением.

Развитие предложения у ребенка и состоит во всем большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой» [1, с. 253].

### **1.3. Особенности связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Увеличение числа детей, страдающих речевыми расстройствами, а также сложность самой структуры речевой патологии и полиморфность её проявлений являются весомым аргументом для продолжения изучения детей с различными нарушениями речи. Среди различных речевых патологий общее недоразвитие речи занимает лидирующую позицию по распространенности этого диагноза у детей. При этом данное расстройство речи может быть, как самостоятельным нарушением, так и наблюдаться при более сложных нарушениях, таких как алалия, афазия, ринолалия, дизартрия.

Этиология общего недоразвития речи разнообразна и может быть обусловлена, как наследственной предрасположенностью, так и социальной средой. Неблагоприятные воздействия в течение внутриутробного периода развития, в период родов и в первые годы жизни ребенка часто сказываются на речевом развитии ребенка.

К экзогенным причинам антенатального периода относят хронические и инфекционные заболевания матери, отравления, токсикозы, недостаток питания во время беременности, резус конфликт родителей, травмы, гипоксия плода и т.п. В натальный период опасность вызывают родовые травмы, асфиксия, инфицирование. А в постнатальный период – инфекционные болезни, заболевания центральной нервной системы, черепно-мозговые травмы, отравления лекарственными препаратами, табаком, алкоголем, наркотиками [62, с. 45].

В результате действия комплекса повреждающих факторов различного периода, наступает поражение головного мозга на разных уровнях, что напрямую отражается на становлении и развитии речи.

По своему клиническому составу ОНР объединяет разных детей. Опираясь на исследования Е.М. Мастюковой[37, с. 67], можно выделить три большие группы:

1) неосложненная форма общего недоразвития речи, в этом случае отсутствует поражение центральной нервной системы. Для этой формы характерна минимальная мозговая дисфункция: недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность моторных дифференцировок, эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности и т.д.;

2) осложненная форма общего недоразвития речи выражается сочетанием речевого дефекта с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как цереброастенический и неврозоподобный синдромы, синдром повышенного черепного давления, синдромы двигательных расстройств и пр. Дети этой группы отличаются низкой работоспособностью, снижением познавательной деятельности, нарушением отдельных видов гнозиса и праксиса, ведущих к моторной неловкости[32, с. 67].

3) грубое и стойкое недоразвитие речи развивается в случае органического поражения речевых зон коры головного мозга. Например, к этой группе относят детей с моторной алалией. По данным клинических и энцефалографических исследований видно, что у детей с моторной алалией имеются не только локальные поражения коры головного мозга, но и поражение подкорковых структур мозга.

Ж.В. Антипова с соавторами [3, с. 62] считает ведущими причинами развития ОНР неблагоприятное воздействие речевой среды, ошибки воспитания, недостаток общения, то есть постнатальные факторы. Также, возможными причинами могут являться: дефицит общения с другими детьми и взрослыми; ограниченность коммуникаций у детей, воспитывающихся в детских домах и интернатах; неблагоприятные социальные условия; билингвизм.

По данным Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [37], психическая депривация на этапе активного формирования речи также ведет к задержке в ее развитии. При сочетании этих факторов, с нерезко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с наследственной предрасположенностью, патология приобретает более стойкий характер, принимая форму общего недоразвития речи.[37, с. 48].

Таким образом, обобщая, можно выделить следующие факторы, способствующие возникновению речевых нарушений у детей: отрицательные экзогенные (внешние) факторы; отрицательные эндогенные (внутренние) факторы; внешние условия окружающей среды. А наиболее часто речевые расстройства могут наблюдаться у детей, перенесших воздействие различных неблагоприятных факторов в течение пренатального, натального и раннего постнатального периодов развития.

Р.Е. Левина [31, с. 3] в рамках своего психолого-педагогического подхода выделила три уровня развития речи.

- 1 уровень – «отсутствие общеупотребительной речи»;
- 2 уровень – «начатки общеупотребительной речи»;
- 3 уровень – для детей данной категории характерна развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики.

Т.Б. Филичева [61] выделила 4 уровень речевого недоразвития, который характеризуется остаточными явления недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов речи.

Для первого уровня речевого развития характерно полное или почти полное отсутствие речи. Скудный активный словарь порой состоит из отдельных звукокомплексов, сопровождаемых жестами и мимикой. У детей грубо нарушено понимание речи, присутствует явление полисемантизма (одни и те же слова обозначают разные по своей сути предметы), происходит замена названия предмета названием действия и наоборот. Их речь мало понятна окружающим. Это ведет к нарушению коммуникации, усложняет

процесс передачи и восприятия информации, тормозит развитие высших психических функций.

Второй уровень речевого развития объединяет детей с начатками общеупотребительной речи. Появляются двух-, трех-, а иногда четырехсловные предложения с нарушением грамматической структуры. Расширяется объем словаря и понимание речи. Появляется активность в общении, развивается коммуникативная деятельность детей. Начинается период использования частотных категорий («я буду пи моко» – я буду пить молоко, «я игаюматина» – я играю машиной, «зякапигает» – зайка прыгает), формируется правильность произношения звуков (второму уровню свойственно шесть видов нарушений звукопроизношения), воспроизведение слов разной слоговой структуры[61, с. 44].

Затруднено усвоение слов, обозначающих признаки предметов, обобщающих понятий, антонимов, синонимов, слов со сложной слоговой структурой.

Характерны ошибки при понимании и назывании частей тела («стопа – нога», «локоть – рука») и предметов («матрас – кровать», «ножка – стол»). Эти отклонения сопровождаются нарушением фонетического восприятия.

На этом этапе необходимо развивать коммуникативные способности детей, создавать различные ситуации речевого общения в группе во всех видах детской деятельности, побуждать детей выражать свое мнение по поводу различных объектов, явлений, действий. Очень важно создавать комфортную, доброжелательную обстановку, вызывать у детей желание действовать сообща.

Р.Е. Левина [31] указывала на то, что особенностью третьего уровня речевого развития является присутствие развернутой фразовой речи без грубых лексико-грамматических и фонетико-фонематических отклонений. Словарный запас расширяется за счет всех частей речи. Совершенствуются процесс понимания речи, навыки словообразования и словоизменения.

Улучшается произносительная сторона речи, усложняется слоговая структура слов (пяти слоговая сложность).

В высказываниях детей присутствуют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Последние могут сопровождаться пропусками главных или второстепенных членов. Устойчивый аграмматизм проявляется в употреблении предлогов (картина упала и стены – картина упала со стены), согласовании прилагательных с существительными разного рода, образовании прилагательных от существительных, использовании приставочных глаголов.

Детями допускаются лексические ошибки, связанные с мало употребляемыми словами («воротник – рубашка», «помпон – шапка»). У них возникают трудности в составлении рассказа по картинке, в ведении диалога. В процессе общения со сверстниками они не могут формулировать свои мысли и передавать их с помощью вербальных средств общения.

У детей часто возникает страх и смущение перед вербальным контактом с окружающими, значительные трудности в организации своего речевого поведения. Несовершенство коммуникативных умений, в свою очередь, негативно влияет на формирование личности и поведение детей данного речевого уровня.

По данным Т.Б. Филичевой [61] для четвертого уровня речевого развития присуще фразовая речь, производящая благоприятное впечатление, с незначительными нарушениями всех компонентов языковой системы. Дети способны поддержать беседы, вести диалоги, используя предложения различной структурной сложности.

Употребляют в своих высказываниях все части речи, стандартно используемые грамматические конструкции, слова различной слоговой структуры и звуковой наполняемости. Сформированные фонемы родного языка не всегда доведены до автоматизма. Характерные ошибки допускаются в употреблении названий частей предметов (бисер – бусы, стебель, лист,

бутон – цветок), дети называют сам предмет, затрудняются в подборе синонимов и антонимов.

Отмечается замена и смешение похожих по звучанию фонем, семантически близких действий, допускаются ошибки в употреблении признаков предметов (продукты питания, профессии и др.), приставочных глаголов, уменьшительно-ласкательных существительных. Они не всегда могут перенести свои навыки с усвоенных грамматических категорий на аналогичные другие категории.

Придя в школу, такие дети часто испытывают трудности в обучении, становятся отстающими по многим дисциплинам, не чувствуют себя успешными детьми. В свою очередь, это отражается на коммуникационном общении со сверстниками и взрослыми людьми.

Дети с ОНР IV уровня отстают от нормы, но в отличие от детей первых трех уровней, в своем коммуникативном общении более осознанно способны выбирать средства коммуникации, сформированные в процессе обучения, которые соответствуют желаемой цели, задаче, сути общения и результату. Положительный опыт полученный в каждой конкретной ситуации речевого общения, ребенок анализирует, повышается качество планирования и контроля своих коммуникативных действий.

Таким образом, обобщая четыре уровня развития речи, можно сказать, что для всех детей с ОНР характерно позднее возникновение экспрессивной речи, ограниченность словарного запаса, четко выраженный аграмматизм, наличие дефектов произношения и различения звуков, специфическое нарушения слоговой структуры слов, затруднено словоизменение и словообразование, не развита связная речь. Эти дефекты носят стойкий системный характер.

Так как в нашем экспериментальном исследовании участвуют дети с ОНР III уровня, представим особенности нарушения связной речи у данной категории дошкольников.

Формирование связной устной речи у детей даже при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии довольно сложный процесс, но если имеет место общее недоразвитие речи, то данный процесс усложняется многократно.

Так, например, исследователи отмечают, что у некоторых детей с речевой патологией отмечаются трудности уже при определении мотива и общего смысла высказывания, то есть нарушается уже доязыковой этап порождения высказывания. М.Е. Хватцев[63] указывает на значительные расхождения детей с ОНР между возможностями формулировать фразы и возможностями формулировать мысль в связной форме, при попытке рассказать о прочитанном, виденном или пережитом ребенок с ОНР часто обращается к мимике, жестам. Отсюда при обучении детей с общим недоразвитием речи связной речи следует обратить внимание на формирование мотивов общения, на обучение постановки цели и, что особенно важно, на развитие ориентировки в прочитанной или услышанной ситуации.

Г.В. Чиркина [62] отмечает, что при передаче содержания прослушанных рассказов, дети с ОНР III уровня не удерживают основную смысловую схему. В процессе создания речевого сообщения отмечаются легкие «соскальзывания» на побочные ассоциации с утратой основного смысла повествования. В высказываниях наблюдается крайняя непоследовательность. При пересказе обнаруживаются неполное понимание текста, нарушение логической последовательности в передаче событий, пропуск существенных для содержания звеньев, «потеря» действующих лиц, многочисленные повторы, трудности подбора слов.

Нарушения связной речи у детей с ОНР III уровня характеризуют в своих исследованиях Е.Г. Корицкая[27] и Т.А. Шимкович[64], указывающие на трудность детей в процессе овладения последовательным, развернутым рассказыванием, и, отмечая, что увеличиваются трудности при развитии

самостоятельной речи, или же тогда, когда отсутствует опора на заданный сюжет. Наибольшие трудности вызывают задания на сокращение до одной или двух фраз подробного повествования, также дети с ОНР 3 уровня с трудом выделяют главную мысль в тексте.

По мнению Корицкой Е.Г [27], дети с ОНР 3 уровня испытывают трудности при творческом рассказывании, с трудом определяют замысел рассказа, не могут верно изложить последовательное развитие сюжета. Зачастую творческий рассказ такие дети превращают лишь в простое пересказывание. Со стороны анализа экспрессивной речи детей с ОНР с третьим уровнем отмечается ее роль как средства общения, если дети поддерживаются со стороны взрослых при помощи наводящего вопроса, подсказки, суждения. По мнению автора, дети редко выступают инициаторами общения, редко задают вопросы воспитателям или сверстникам, при игровых моментах их речь несвязная, не развита экспрессивная речь. Эти факторы тормозят развитие связного высказывания и речи в целом.

Богуш, А. М. [4] находит у детей с речевой патологией явно выраженные недочеты в понимании сложных речевых оборотов: дети не умеют «улавливать» содержание не только сложных, но и относительно простых текстов. Важным представляется замечание автора о том, что даже достаточный словарный запас не дает ребенку возможности самостоятельно овладеть навыком связной передачи текста.

Н.С. Жукова, Е.М, Мастюкова, Т.Б. Филичева [7] в совместном исследовании попытались дифференцированно описать нарушения повествовательной речи у детей с ОНР третьего уровня. Так, по мнению авторов, при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, такие дети с трудом определяют логическую последовательность изложения, так как не умеют разложить картинки в нужном, верном порядке. Рассказ детей

несвязный и сводится только к беспорядочному перечислению действий, предметов, изображенных на картинках.

По мнению исследователей, дети с ОНР испытывают трудности при понимании прочитанного произведения, дети не могут полностью передать события, о которых говорится в тексте, при пересказе допускают пропуски основных частей произведения, а также испытывают трудности при подборе подходящих слов.

По данным исследования В.П. Глухова [15] нарушения в развитии связной контекстной речи являются следствием недоразвития фонетико-фонематических, лексических, грамматических языковых систем. Вторичные отклонения психических процессов – низкий уровень восприятия, несосредоточенность внимания, слабо развитая память, недоразвитое воображение являются дополнительными затруднениями при овладении связной речью детей.

По мнению автора, при формировании навыка связного развернутого высказывания, от детей требуется мобилизация речевых и познавательных возможностей одновременно, при этом необходимо их постоянное совершенствование. Связная речь успешно развивается только при определенном уровне развития словаря детей и развитом грамматическом строе.

В работе Матросова, Т. А. [36] выделены следующие неправильные формы сочетания слов в предложении у детей с ОНР III уровня:

1) неправильное употребление числовых, родовых, падежных окончаний существительных, прилагательных, местоимений (много ложек, копает лопата, красный шары);

2) неверное употребление родовых и падежных окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неверное согласование глаголов с существительными и местоимениями (они упал, дети рисует);

4) ошибки в употреблении родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) ошибки употребления предложно-падежных конструкций (в дому, под стола, из стакан). Все эти особенности непосредственно сказываются и на связной речи детей.

Ж.В. Антипова с соавторами [3] характеризуют речевой статус ребенка с ОНР третьего уровня, при этом отмечая своеобразие ее связности, при которой нарушена логическая последовательность, пропуск того или иного эпизода, речь ребенка зачастую застревает на второстепенных моментах, упускается при этом основная мысль рассказа. Пересказ текста детей с речевыми нарушениями характеризуется ошибками при передачах логической последовательности событий, пропусками отдельных звеньев, «потерей» действующих лиц.

По данным исследования В.К. Воробьевой [6] определяются четыре уровня развития связного высказывания у детей с ОНР третьего уровня.

К I уровню автором относятся ответы, являющиеся набором высказываний, которые не объединены темой произведения, а соответствуют широкой предметно-тематической области содержания начала рассказа. Эти ответы автор называет «псевдовысказываниями», не имеющими прочности в едином замысле, и суть которых сводится к тому, что ребенок при озвучивании задания педагогом начинает искать ответы при помощи стереотипных высказываний, фраз, встречающихся ему при более ранних усвоениях лексических тем или же встречается в обиходе. Речь детей при первом уровне развития связного высказывания характеризуется монотонностью, неэмоциональностью, персеверациями сказанного ранее, длительными паузами.

Ко II уровню В.К. Воробьевой [6] относятся такие ответы детей, мотивированные не основной темой зачина, а его второстепенными замыслами, являющимися несущественными при разворачивании сюжета

рассказа. Речевое поведение таких детей более мотивировано, нежели у детей с 1 уровнем, отмечается их заинтересованность, эмоциональный настрой и принятие мотива достижения успеха детьми. При этом автором отмечаются большие недостатки в развитии связности высказывания: дети не готовы воспринимать речь педагога, несобранны, отмечается спешка детей при рассказе педагога и стремление начать работу, недослушав материал.

К III уровню по В.К. Воробьевой[6] относятся продолжения, в которых тема, заданная в зачине, не развивается, а только адекватно завершается. Однако отмечается минимальность этих продолжений, дети используют в речи только 1-2 предложения. Автором отмечается стремление детей включиться в задание быстро, умение выслушать педагога до конца, умение согласовывать по смыслу начало текста и его верное продолжение.

К IV уровню автором относится речевая продукция, основой которой становится замысел, ставший адекватным теме зачина. Ответы детей едины с внутренним планом изложения, дети умеют хорошо и безошибочно развить замысел заданного сюжета. Ответы этого уровня немногочисленны, их объем незначителен.

Таким образом, по данным проведенного В.К. Воробьевой [6] исследования, дети с ОНР III уровня испытывают значительные затруднения в овладении основными видами связной монологической речи: пересказом; составлением рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета; составлением рассказа с опорой на заданный материал и самостоятельно узнаванием текстового сообщения.

В целом, все исследователи указывают, что у детей с ОНР III уровня отмечается не совершенность связной речи, а именно: отсутствует связность и последовательность изложения своих мыслей; ограниченный объем набора слов и синтаксических конструкций, затруднения в программированном связном высказывании, неудачи в попытке синтезировать в одну структуру

части речевого материала.

### **Выводы по 1 главе:**

Итак, по результатам проведенного теоретического анализа можно сделать следующие обобщающие выводы:

1. Связная речь представляет собой последовательно и систематически развернутое изложение, осуществляемое в двух основных формах – диалоге и монологе, при этом первостепенной функцией связной речи является коммуникативная. Для того чтобы быть понятым слушателем, связное высказывание должно строиться логично, развернуто, последовательно. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами связной речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

2. Связная монологическая речь, в отличие от речи диалогической, психологически более сложна и предполагает тщательный отбор адекватных лексических средств и использование сложных синтаксических конструкций. Она отличается большей развернутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа и т.д. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора.

3. Формирование связного высказывания в онтогенезе проходит сложный путь развития, который реализуется в двух направлениях: в овладении языковой действительностью - от слова к связному монологическому высказыванию; в овладении содержательной стороной связного высказывания - от общего смысла к конкретному детализированному представлению. Дети пяти-шести лет владеют основными типами монологической речи: рассказом и пересказом (в их

элементарной форме). К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

4. Общее недоразвитие речи как системное речевое нарушение, проявляется у детей в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с аграмматизмами и элементами фонетико-фонематического недоразвития.

5. У детей с общим недоразвитием речи нарушения III уровня связной речи могут проявляться на всех этапах. Это и осознание ребенком задания, и анализ и выделение отличительных свойств рассказа (темы, замысла, содержания), и смысловое понимание картинки или текста, и умение составлять сообщения в определенной последовательности (с учетом временных, причинно-следственных связей), и связывание слов, фраз и периодов в целостный текст и правильное их произнесение. Лишь немногие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня способны самостоятельно построить связный рассказ; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием цельности. Как правило, в качестве средств межфразовой связи в рассказах редко используются повторы и местоимения, наблюдаются проблемы с грамматическим оформлением предложений. Образные средства в них единичны либо вовсе отсутствуют. Также у дошкольника с общим недоразвитием речи отмечаются затруднения в выборе более точных слов-обозначений. А все указанные затруднения могут уже в начале школьного обучения привести к серьезным проблемам, явится причиной школьной дезадаптации и неуспеваемости детей, поэтому для преодоления трудностей в формировании навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР необходима систематическая логопедическая помощь.

6. В системе коррекционной логопедической работы с дошкольниками с общим речевым недоразвитием важное значение имеет целенаправленное формирование связной речи. При этом только своевременно начатая и

правильно построенная коррекционно-логопедическая работа сможет сформировать у детей навыки правильной связной устной речи, что в целом выведет детей на более высокий уровень владения родным языком.

## **2 ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩИХ МЕТОДИК ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ**

### **2.1 Общие методики работы с дошкольниками старшей возрастной группы с ОНР по развитию речи**

Важное значение в системе коррекционной логопедической работы с дошкольниками с общим речевым недоразвитием имеет направленное формирование связной речи.

Это объясняется ведущей ролью связной речи в обучении детей старшего дошкольного возраста. Еще в одной из самых ранних работ Н.Н. Трауготт, посвященной вопросам организации логопедической работы при ОНР на фоне моторной алалии, помещены некоторые общие рекомендации о путях формирования связной речи.

В работах многих авторов (В.К. Воробьевой [6] В.П. Глухой (2004), Л.Н. Ефименковой, [7] Н.С. Жуковой, Н.Г. Капустина[25] Е.М. Мастюковой[37], Т.А. Ткаченко[58], КШанер-Воллес[63]) предлагаются методики и технологии формирования связной речи в процессе обучения рассказыванию, основанные на выстраивании связного высказывания с помощью зрительных образов (предметных картинок).

Так, например, Р.Е. Левина[31] ставит вопрос о необходимости работы по развитию связной речи при всех уровнях общего недоразвития речи. Особую значимость в такой работе приобретает формирование умения воспроизводить по памяти подробности виденного, конструировать

предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи в ходе работы над текстом.

Опираясь на методические установки Р.Е. Левиной,[31] намечает более конкретный комплекс задач, направленных как на развитие понимания, так и на формирование потребности в активной речевой деятельности. Предлагается начинать работу с развернутого ответа на вопрос с последующим переходом к описанию простых предметов, а от него к рассказу по картинке с несложным сюжетом и ярко выраженными признаками действия.

Разрабатывая вопросы формирования описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем речевого развития, Е.М. Мастюковой[37], Т.А Ткаченко[58], предлагают поэтапную организацию такой работы. В основу организации каждого этапа положен принцип перехода от максимально развернутой речи к речи свернутой, краткой, что способствует формированию внутренней речи. В качестве основных приемов обучения предлагается применение анализа, предложенного логопедом содержания сюжета по вопросам; подражание готовым образцам; рассказывание по заранее заданному плану в виде инструкций, объясняющей, в какой последовательности излагать материал. В процессе педагогического наблюдения авторы приходят к выводу о том, что пересказать текст, благодаря хорошей механической памяти, детям легче, нежели произвести аналитические операции, связанные с выделением основной мысли рассказа или его сокращением.

Т.Б. Филичева [61], выделяя этап формирования связной речи, включает в него следующие разделы: словарную работу, обучение самостоятельному описанию предмета, обучение рассказыванию по серии картин, заучивание стихотворений, обучение пересказываю художественных текстов.

Для детей с ОНР третьим уровнем речевого развития формирование

связной речи Т.Б. Филичева[61]рекомендует проводить на основе упражнений в составлении предложений по демонстрации действий, по картине. При этом вопросы логопеда направлены на то, чтобы дети употребляли в своих высказываниях ранее усвоенные формы. На последующих занятиях логопед ставит вопросы так, чтобы дети могли распространять предложения путем введения качественных и относительных прилагательных в разных падежах, различных наречий, указывающих, как протекает действие. Т. Б. Филичева разработала следующие методические способы при работе с картиной: способ словарной работы; способ предварительного рассматривания картин; способ ответа на вопросы по содержанию картины; способ повторения детьми рассказа, составленного логопедом в соответствии с ответами детей на вопросы; способ составления рассказа по представлению; способ составления рассказа по плану, данному логопедом; способ самостоятельного составления детьми рассказа по картинке.[61, с. 67].

На последующих этапах работа по обучению связной речи усложняется. Детям требуется составлять рассказы по сериям сюжетных картинок.

Далее усложняется работа по обучению пересказа. Прочитав рассказ, логопед задает вопросы с целью выяснить, поняли ли его дети. Только после того их просят пересказать прочитанное. При этом на разных ступенях обучения пересказа применяются различные способы: способ, при котором логопед пересказывает, а ребенок вставляет слово или предложение; способ, при котором логопед задает наводящие вопросы, помогая ребенку преодолевать речевые паузы; способ, при котором логопед перед началом пересказа предлагает план рассказа; способ организации пересказа «по цепочке»; способ пересказа с опорой на сюжетные картинки в лицах, в виде драматизации.

В.К. Воробьева [6] строит процесс обучения детей с общим недоразвитием речи III степени не на словесных, а на предметных отношениях. При этом логопед так организует и направляет деятельность ребенка, чтобы он оказался в условиях решения мыслительной задачи. Предложенная В.К. Воробьевой система развития речи содержит четыре взаимосвязанных между собой раздела: первый раздел – формирования ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения – рассказа; второй раздел – формирования первоначального навыка связного говорения; третий раздел – закрепления правил смысловой и языковой организации речи; четвертый раздел – перехода к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

В рамках первого раздела работы В.К. Воробьева [6] рекомендует, перед тем как начать обучать ребенка связным высказываниям, сформировать у него представление о связном сообщении – рассказе. Для того чтобы научить ребенка с общим недоразвитием речи отличать рассказ от любых иных несвязанных между собой предложений автором предлагаются следующие тренировки: тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и набора слов из него; тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и бессвязного набора предложений; тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и отдельного коммуникативно-слабого предложения; тренировка, ориентированная на сравнение рассказа и его деформированного варианта.

В рамках второго раздела работы В.К. Воробьева знакомит детей с общим недоразвитием речи с правилами, по которым строится рассказ. Для достижения этой цели детям предлагаются упражнения на восстановление порядка серии картинок: упражнения на отбор из ряда предложенных сюжетных картинок только тех, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ; упражнения на восстановление заданного порядка

картинок по памяти; упражнения на поиск «ошибок» логопеда и восстановление верного порядка элементов серии.

В рамках третьего раздела работы В.К. Воробьевой закрепляются усвоенные правила на материале тренировочных упражнений и переходить к обучению навыкам самостоятельной связной речи детей с общим недоразвитием речи. Решение таких задач осуществляется на материале новых речевых заданий, построенных по принципу от простого к сложному.

В рамках четвертого раздела работы В.К. Воробьева советует обучать детей с общим недоразвитием речи правилам построения более сложного текста, состоящего из нескольких смысловых частей. С этой целью автором способа используются различные типы упражнений: упражнения на воспроизведение рассказа с опорой на предварительно составленный план; упражнения на пересказ с частичной опорой на план; упражнения на воссоздание текста по памяти; упражнения на краткий пересказ с предварительным выделением «смысловых вех».

В.П. Глухов [15] разработал систему обучения рассказыванию детей с общим недоразвитием речи, состоящую из нескольких этапов. Согласно этой системе дети с общим недоразвитием речи овладевают навыками фразовой речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию; воспроизведение прослушанного текста; составление рассказа-описания; рассказывание с элементами творчества.

Л.Н. Ефименкова[18] предложила авторскую систематизацию приемов работы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Так, согласно Л.Н. Ефименковой, вся коррекционно-развивающая работа по формированию фразовой речи может быть поделена на три основных этапа. На каждом из этапов проводится работа по развитию словаря, фразовой речи и подготовке к связному высказыванию. Формирование связной монологической речи выступает основной целью заключительного, третьего этапа коррекционно-развивающей работы. На

этом этапе детям с общим недоразвитием речи дается понятие о слове, о связи слов в предложении.

Л.Н. Ефименкова[18], строит обучение детей с общим недоразвитием речи монологической речи сначала на обучении подробному пересказу, затем выборочному и, наконец, творческому. Любому виду пересказа должен предшествовать подробный анализ текста. Завершается работа над связной речью обучением составлению рассказа на основе личного опыта.

Для развития связной речи детей Гавриш, Н. В. [8] рекомендует широко использовать на логопедических занятиях прием комментированного рисования. Этот оригинальный вид работы заключается в том, что логопед мелом на доске создает несложные изображения, отражающие жизнь, занятия, экскурсии, прогулки, совместные игры и развлечения детей. Действующими лицами здесь являются непосредственно дети, наблюдающие за рисованием взрослого. Педагог изображает своих воспитанников, поэтому естественно, что содержание рисунков, теснейшим образом связанное с личными впечатлениями и представлениями детей, доставляет им радость и является эмоционально окрашенным.

Как отмечает Гавриш Н. В. [8] на первом этапе инициатива должна принадлежать взрослому. Например, он предлагает детям, нарисовать, как они участвовали в празднике, посвященном Октябрю. После короткой предварительной беседы педагог изображает каждого ребенка (Вася танцует с платочком, он высоко поднял руку и машет платочком; Широко раскрыв роты Наташа и Митя поют, рядом за фортепиано – музыкальный руководитель; Сережа и Максим рассказывают стихи про Зайку и Мишку, в руках у них - игрушки и т.д.). Выполнение проводится с подробными пояснениями, обращающими внимание детей и на их действия, и на то, как им весело, приятно на празднике, т.е. на эмоциональное состояние, на выражение лиц и т.д.

На следующем этапе каждый ребенок уже сам должен сообщить, что именно «про него» нужно нарисовать, что ему особенно понравилось и запомнилось. Такое наблюдение за деятельностью взрослого, рассматривание появляющегося изображения, желание увидеть себя в знакомой ситуации должно существенно повысить интерес детей к изображению, улучшить качество его рассмотрения, обратить внимание ребенка на главное, существенное, подчеркнуть не только действия отдельных персонажей, но и отразить их отношения, привлечь к способам изображения совместных игр, показать значимость жестов, поворотов туловища, головы и т.д.

Кроме того, выполняя рисунки, логопед целенаправленно может выделить каждый изобразительный прием, сделать его предметом специального изучения, рассматривания, сопоставить с реальными жестами и выразительными движениями, тем самым добиваясь более осмысленного восприятия их в реальных ситуациях и в изображении. По ходу создания таких картин педагог должен организовывать общение детей, побуждать их к тому, чтобы они задавали друг другу разнообразные вопросы («Что ты делаешь?», «Тебе нравится танцевать?», «С кем ты танцуешь?», «Какой танец ты исполняешь?») и соответственно отвечать на них. В процессе комментированного рисования широко используется также имитирование различных действий, а именно тех, которые отражаются в изображении («Света, покажи, пожалуйста, как ты катаешься на лыжах, мы тоже покатаемся» – Дети начинают передвигаться по группе, воображая, что они катаются на лыжах). Следя за самим характером движения, взрослому необходимо обращать внимание на удачное выполнение кем-либо из детей движений и просить остальных внимательней присмотреться к нему. Введение демонстрации действий одновременно играет роль двигательной разрядки, снимает естественно возникающее в процессе занятий утомление. А наблюдения друг за другом и последующее собственное выполнение, должно способствовать более осознанному восприятию изображений

участвующими в эксперименте детьми. Кроме этого применение комментированного рисования должно привести также к более эффективному развитию речевого общения детей благодаря введению в речь взрослого и детей различных видов коммуникативных высказываний и широкому использованию прямой речи, так как во всех случаях перед ребенком стоит не только задача сообщения о содержании изображенных на рисунке действий, но и придумывания маленьких диалогов между персонажами (Что ты делаешь?, Что ему сказал?, Что предложил?, О чем спросил?, Что он ответил? и т.д.)

В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко [22] отмечают, что формирование фразы – это первый шаг к овладению связной монологической речью. Формирование фразовой речи авторы предлагают строить в следующей последовательности: договаривание предложений по предметным картинкам и без картинок; по образцу и без образца; составление предложений по демонстрации действия с помощью вопросов и без вопросов, по образцу и без образца; составление предложений сначала по однофигурным, затем многофигурным сюжетным картинкам с помощью вопросов и без них; по опорным словам, по образцу и самостоятельно; заучивание и воспроизведение 2-3 предложений, составленных по сюжетной картинке, связанных по смыслу.

Дальнейшая работа над совершенствованием фразы продолжается на следующих этапах в процессе непосредственной работы по формированию связной речи: преобразование деформированной фразы; составление предложений, по опорным словам, составление предложений с данным словом; распространение предложений по вопросам и путем наращивания слов по цепочке; преобразование предложений путем изменения лица, времени, замены слов синонимами и т.д.

В посвященном изучению и формированию связной речи исследовании Г.А. Ванюхиной [7] отмечается, для того чтобы научить детей связно

выражать свои мысли необходимо целенаправленное педагогическое руководство и систематическое обучение на занятиях. Как отмечает автор, не только несформированность компонентов языковой системы обуславливает трудности в овладении связным высказыванием у дошкольников с общим недоразвитием речи, но и значительные вторичные отклонения в развитии высших психических функций (внимание, восприятие, память), которые создают дополнительные затруднения в овладении навыками связной контекстной речи.

Для формирования у детей навыков построения связных развернутых предложений необходима мобилизация возможностей речи и познания, которая в то же время способствует их совершенствованию. Н.А. Капышева[25] считает, что только при определенном уровне объеме словаря и сформированности грамматического строя речи возможно развитие связной речи. Поэтому для решения задач формирования связного высказывания необходима коррекционная работа, направленная на развитие лексико-грамматических средств языка.

Таким образом, развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Проведенный анализ методического аспекта проблемы позволил прийти к заключению о том, что в литературе выделена в качестве самостоятельной задачи необходимость коррекционного обучения навыкам связной монологической речи детей с ОНР; определены основные направления этого процесса; намечены отдельные специальные методы и приемы формирования связных сообщений.

## **2.2 Влияние методов применения различных видов искусства на развитие связной речи дошкольников с ОНР**

Работая с художественной литературой педагог должен воспитывать у детей старшего дошкольного возраста. Воспитывая интерес к литературе, педагог должен обучить детей старшего дошкольного возраста умению оценивать поступки героев. Так же логопед должен воспитывать способность усваивать последовательность развития сюжета, замечать некоторые особенности литературного языка (эпитеты, сказочные повторы, и тому подобное).

Логопед должен обучать дошкольников трем литературным жанрам: рассказывать детям сказки, читать рассказы и стихи классиков великой русской литературы, а так же произведения современных русских писателей, произведения зарубежных писателей, соответствующие возрасту детей, которые отражают истинную действительность и не противоречат морально-этическим и эстетическим нормам)[36, с. 8].

Для проверки уровня знаний у детей логопед может предложить составить рассказ на собственную тему, а так же возможно составления рассказа, по собственному опыту, на тему, четко обозначенную или свободную тему, составление творческого рассказа по сюжетной игровой ситуации на заданную тему, составление творческого рассказа по сказке от начала и до конца.

**Изобразительное искусство** имеет тесную связь с развитием речи, в том числе, связной речи. Связь проявляется через образное видение мира.

Рисование, лепка и аппликация -виды изобразительного искусства, основной задачей которых является образное отражение действительности.

Организованная изобразительная деятельность является эффективным методом развития речи у детей дошкольного возраста и осуществляется сразу в нескольких направлениях:

- обогащение словаря детей;
- становления и развития речи как средства общения;
- совершенствование регулирующей функции речи.

Рассмотрим особенности влияния изобразительной деятельности на развитие связной речи. За основу в нашем исследовании возьмем три основных вида изобразительной деятельности: **рисование, аппликацию и лепку.**

Изобразительную деятельность можно рассматривать не только как один из видов дошкольной деятельности, но и как инструмент коррекции и развития. В детском развитии слово предшествует изображению, но когда рисунок становится «похожим» и узнаваемым, тогда ребенок стремится назвать его, изображение обретает имя. Ему становится заместительное, символическое значение рисунка, что знаменует важный шаг вперед в его мышлении. Он открывает и начинает осваивать новый язык общения – через изображение, которое может быть воспринято и корреспондируемо другими.

Рисование надолго становится ведущей деятельностью детей, оказывая многостороннее влияние на их развитие. Под его воздействием их номинативная речь преобразуется в богатую определениями, с образными и красочными характеристиками. Когда дети рисуют, лепят, вырезают и наклеивают изображения активизируются их фантазия, стремление выразить свое отношение к тому, что узнали в изобразительной форме. С целью активизации речи можно предложить детям объяснить что и как они нарисуют, а по окончании рассказать о своей работе. Систематическое проведение таких мероприятий в итоге деятельности способствует приобретению дошкольниками умения создавать развернутые высказывания, и даже небольшие рассказы о работах, их речь обогащается, приобретает

образную окраску благодаря включению эпитетов, образных сравнений, поэтических строк и положительному эмоциональному отношению.

Все предметы, созданные детьми путем изобразительной деятельности, являются наглядной опорой для речевых упражнений. Для того, чтобы слово-название перешло в слово-предмет, необходимо усвоить многочисленные причинно-следственные связи. Этому способствуют все виды изобразительной деятельности. Следовательно, определенные положительные стороны продуктивной деятельности оказывают большое влияние на формирование связной речи. [32, с. 123]

Важно заметить что в процессе изобразительного искусства ребенок опирается одновременно на несколько анализаторов (тактильное восприятие, зрение, слух), что, несомненно, оказывает положительное влияние на рациональное использование образных сравнений, стихотворных текстов, сказок, загадок, которые помогают создавать характеристики окружающих объектов, способствуют обогащению у дошкольников образного восприятия и развитию связной речи.

В процессе продуктивной деятельности предусмотрены также условия для осуществления тесной связи слова с действием. И происходит это естественно, поскольку все действия ребенок выполняет самостоятельно. Поэтому на этих занятиях дети хорошо усваивают последовательность действий и причинно-следственные связи различных действий и явлений.

Следует особо отметить, что действия детей, сопровождаемые речью, в процессе изобразительной деятельности, становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, регулируемые и ритмичными. Ускоряется и процесс усвоения навыков изображения. При выборе приемов обучения следует главную позицию отводить наглядности: реальному предмету, различным видам искусств – игрушке, иллюстрациям, репродукциям картин и образному слову (стихам, потешкам, сказкам, и др.)

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что очень многогранным является влияние изобразительной деятельности, организованной логопедом, на развитие связной речи дошкольников.

### **2.3 Применение технологий ТРИЗ и их влияние на формирование диалогической речи у дошкольников с ОНР**

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, педагог обязан развивать связную речь. А. М. Богуш[4] выделяет следующие особенности развития диалогической речи. Упражняясь в диалогической речи, логопед продолжает привлекать детей к элементарным правилам ведения диалога, развивает у малышей умения слушать и понимать собеседника; формулировать и задавать вопросы; строить ответ (в соответствии с услышанным), закреплять правила ведения диалога в повседневной жизни (в общественных местах, на улице, дома, по телефону, с незнакомыми людьми), в традициях группы детского сада[4, с. 13].

По утверждению Сингаевской, О. В. [51, с.17], работая со старшими дошкольниками необходимо вырабатывать у детей активную диалогическую позицию в общении со сверстниками с помощью диалогических сказок, воспитывать у ребенка вежливое тактическое ведение диалога со взрослыми людьми, проявлять инициативу в общении со взрослыми, обращаться с различного типа обращениями, поддерживать разговор предложенный взрослым) и с другими детьми (уметь строить различные формы диалога между двумя-четырьмя детьми), обучать детей разговаривать непринужденно, свободно, без напряжения, тактично, убедительно, уметь своевременно менять эмоциональный тон разговора по ситуации общения[51, с.18].

Психологические аспекты реализации обрабатывания диалога в театральнo-игровой деятельности изучала Гербова В.В.[13], которая непосредственно отмечала, что для этого очень хорошо подойдут различные театрализованные игры, например, пальчиковый театр «Лиса, заяц и петух», в этой игре основным заданием педагога является побуждать ребенка к театрализованной игре, а основная задача детей – в игровой деятельности развивать коммуникативную деятельность и самостоятельность. Так же очень хорошо подойдет игра «Заяц хвоста», в этой игре дети обучаются согласовывать действия с другими детьми, героями сказки. И, наконец, игра «Лиса и кувшин» учит детей исполнять средства выразительности мимикой и интонацией, а так же расширять словарный запас[9, с. 18].

Развитие монологической речи в системе дополнительного образования изучала так же И. И. Комарова [28]. Данный автор отмечает, что начинать учить старших дошкольников основам построения связных высказываний различных типов нужно поэтапно, начиная от простого и постепенно переходить к сложным конструкциям. Например, обучая умению описывать предмет или деятельность, вправлять детей в описании внешних признаков предмета (рассказ-описание: большая кукла в голубом платье с большим белым бантом на голове), описании действий (рассказ-описание: хорошенькой куклой можно играть, она стоит, садится, говорит, ее можно водить, положить спать) сюжетного рассказа - описания (Таня взяла лопатку, позвала Андрея с машиной, и они начали играть вместе ...).

Как отмечают Ф.А. Сохин[52] и О.С. Ушакова [60], педагог обязан вправлять умение выделять и называть объект языка при описании, соотношений объекта речи с соответствующими описаниями и расширять их за счет дополнительных характеристик. Вправлять в составление простых описаний различными средствами (искусство, изобразительная и театрализованная деятельность, художественная литература, дидактические игры и задачи и т.д.).

При обучении рассказу задачи логопеда состоят в следующем: вправлять детей в рассказывании по памяти, по восприятию, по воображению (творческие), на предложенную тему, по опорным словам, по собственному опыту, по образцу и по иллюстрации, по сюжетной картине, по образцу или частичному образцу, по плану, коллективное составление рассказов, составление начала-конца рассказа).

Так же Ф.А. Сохин[52] и О.С. Ушакова [69] отмечают, что педагог обязан учить детей отделять (определять) и давать словесное обозначение главной теме рассказа (через цель высказывания, заголовок). Давать понятие о структуре повествования: зачин, средняя часть, концовка.

При обучении детей пересказу задачи логопеда состоят в том, что он должен обучать детей осмысливать содержание, идею произведения, запоминать последовательность действий. Вправлять детей в восстановлении последовательностей в знакомых сказках (произведениях) (в какой последовательности появились герои, разворачивались события или действия). Вправлять в переводе произведений путем перевода стихотворного текста в повествовательное (прозу).

Воспитатель должен закрепить умения детей старшего дошкольного возраста составлять повествовательные высказывания путем изменения знакомых текстов по аналогии («Сказка на новый лад»), путем изменения или добавления отдельных эпизодов текста.

Особое значение при развитии связной речи имеет использование технологий ТРИЗ.

ТРИЗ – теория решения изобретательных задач. Основателем является Генрих СауловичАльтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам: эти законы можно познать и использовать для сознательного – без множества пустых проб – решения изобретательских задач. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную

науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

Разработанная Генрихом Сауловичем Альтшуллером технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), адаптированная к дошкольному возрасту А. М. Страунинг, на сегодняшний день является одной из наиболее эффективных образовательных технологий, так как в ней сочетается работа над развитием речевой деятельности и над формированием мышления и воображения. Данная технология учит детей нестандартно мыслить, даёт возможность проявить себя, развивает нравственные качества, а самое главное позволяет получать знания без перегрузок и длительных заучиваний [4, с. 11].

В настоящее время приемы и методы технического ТРИЗ с успехом используются в детских садах для развития у дошкольников изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления.

Цель ТРИЗ – не просто развить фантазию детей, а научить мыслить системно, с пониманием происходящих процессов. Дать в руки влогопедам инструмент по конкретному практическому воспитанию у детей качеств творческой личности, способной понимать единство и противоречие окружающего мира, решать свои маленькие проблемы.

Программа ТРИЗ для дошкольников – это программа коллективных игр и занятий с подробными методическими рекомендациями для логопедов. Все занятия и игры предполагают самостоятельный выбор ребенком темы, материала и вида деятельности. Они учат детей выявлять противоречивые свойства предметов, явлений и разрешать эти противоречия. Разрешение противоречий – ключ к творческому мышлению.

Основным средством работы с детьми является педагогический поиск. Педагог не должен давать детям готовые знания, раскрывать перед ними

истину, он должен учить ее находить. Обучение решению творческих изобретательных задач осуществляется в несколько этапов.

Программа ТРИЗ дает логопедам и детям методы и инструменты творчества, которые осваивает человек независимо от своего возраста. Владая единым инструментом, дети и взрослые могут легче найти общий язык, понять друг друга.

### **Выводы по 2 главе**

1. Работая с детьми старшего дошкольного возраста, необходимо проводить поэтапную организацию такой работы.

2. Организованная изобразительная деятельность является эффективным методом развития речи у детей дошкольного возраста и осуществляется сразу в нескольких направлениях:

- обогащение словаря детей;
- становления и развития речи как средства общения;
- совершенствование регулирующей функции речи.

3. Особое значение при развитии связной речи имеет использование технологий ТРИЗ.

4. ТРИЗ – теория решения изобретательных задач. Разработанная Генрихом Сауловичем Альтшуллером технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), адаптированная к дошкольному возрасту А. М. Страунига, на сегодняшний день является одной из наиболее эффективных образовательных технологий, так как в ней сочетается работа над развитием речевой деятельности и над формированием мышления и воображения. Данная технология учит детей нестандартно мыслить, даёт возможность проявить себя, развивает нравственные качества, а самое главное позволяет получать знания без перегрузок и длительных заучиваний [4, с. 11].

5. В настоящее время приемы и методы технического ТРИЗ с успехом используются в детских садах для развития у дошкольников

изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления.

# ГЛАВА 3 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ТРИЗ

## 3.1 Организация, методы и результаты исследования

Целью определить уровень развития связной речи у детей экспериментальной группы.

Задачи исследования включали в себя:

- 1) Определить уровень развития связной речи у детей исследуемой группы и выявить количество детей с ОНР;
- 2) Разработать проект по использованию художественных средств для развития связной речи у детей с диагнозом ОНР;
- 3) определить эффективность разработанного проекта у детей с ОНР 3 уровня.

Для исследования уровня развития речи детей была применена «методика исследования лексики у детей» Н.С. Жуковой.

Все пробы, предъявляемые детям, были отобраны мною с учётом лексического материала, которым должны владеть дети данного возраста при нормальном речевом развитии.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в первой половине дня по методике Н.С. Жуковой, которая включает следующие задания:

1. составление предложений по отдельным ситуационным картинкам;
2. составление предложения по трем картинкам, связанным тематически;
3. пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);

4. составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
5. сочинение рассказа на основе личного опыта;
6. составление рассказа-описания.

Рассмотрим последовательно результаты, полученные по 6 методикам.

**Методика 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам**[19](полный текст методики приведен в Приложении 1) (Жукова Н.С.)

**Цель:** Исследовать способность составления предложений по отдельным ситуационным картинкам.

**Материал:** картинки "Девочка рисует", "Мальчик моет посуду, девочка вытирает посуду".

**Инструкция:** Посмотри на картинку и скажи, что здесь нарисовано? При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

**Оценка результатов:** 3 балла – полный фразовый ответ; 2 балла – ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Для проведения исследования по данной методике я использовала следующий материал: это картинки на которых были изображены «Девочка рисует», «Мальчик моет посуду», «Девочка вытирает посуду».

Согласно инструкции, к проведению данной методики дети должны были сказать, что изображено на каждой из картинок. При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Полученные результаты представлены в таблице 1.

*Таблица 1. Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам (количество человек)*

Группа детей	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	3	6	5
%	21	42	36

В ходе обследования ребенку поочередно предъявлялись картинки, предлагалось рассмотреть их и назвать, что на них изображено. В соответствии с содержанием картинок и ожидаемым ответом задается вопрос: «Что делает мальчик/девочка?». Допускались такие ошибки как неправильное употребление глаголов – 2 % (пишет – шпешет), замена глагола на прилагательные сердится - сердитая) – 4%, отказ от ответа – 30 %.

Из данной таблицы видно, что в группе полный фразовый ответ дали 3-е детей (21 %) Ответили со вспомогательным вопросом в группе – 6 детей (42 %), и 5 человек (36 %) в группе не смогли самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

2. Следующая методика Н.С. Жуковой для исследования **выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами**(полный текст методики приведен в Приложении 2). [19].

**Цель:** Выявить способность детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами.

**Материал:** по три картинки каждой темы.

**Инструкция:** Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Шляпа из соломы"), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

**Оценка результатов:** 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить предложение.

При проведении данной методики мной был использован следующий материал: три картинки "шляпа", "солома", "стол".

Детям было предложено назвать картинки и составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Девочка гуляла в лесу"), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Полученные мною результаты занесены в таблицу 2.

*Таблица 2. Результаты оценки способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами*

Группа	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	3	7	4
%	22	50	28

В ходе обследования ребенку поочередно предъявлялись картинки, предлагалось рассмотреть их и рассказать о всех трех предметах. Допускались такие ошибки как замены прилагательных существительными – 5 % (шляпа из соломы – солома, суп из грибов – изгрибов, варенье из яблок – из яблок, лапа кошки – кошки, лапа зайца – зайца), изменение образовательных суффиксов – 20 % (суп из грибов – грибовный, варенье из сливы – сливеное, варенье из вишни – вишнее), незнание ответа – 3 %.

Из таблицы мы видим, что в процессе исследования нами были получены следующие результаты: 3 балла, которые свидетельствуют о том, что ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию, получили 3 ребенка. 2 балла, которые свидетельствуют о том, что ребенок справился с заданием с помощью

педагога, получили 7 детей. И 4 ребенка не смогли справиться с данным заданием, они не смогли построить предложение.

**Методика 3. Определение уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей (Н.С. Жукова) [19].**

Для диагностики связной речи мной было предложено детям прослушать сказку, ответить на вопросы, и пересказать услышанный текст (полный текст методики - в Приложении 3).

**Цель:** Определить уровень сформированности и особенности связной монологической речи детей.

**Ход методики:** Техника его проведения состоит в следующем. Мной была рассказана сказка «Репка», после рассказа, перед детьми были разложены картинки, предметные картинки, с изображением сюжетных образов и действий рассказанной сказки. Так же к данным изображениям были добавлены и другие картинки, которые не имеют никакого отношения к сказке «Репка».

Логопедун7готр  
рекомендовано избегать подсказывающего вопроса: "Это подходит?" Вместо этого лучше спросить: "Это есть в сказке?"

Предложить ребенку прослушать сказку или рассказ (знакомый, затем не знакомый), ответить на вопросы по тексту и пересказать его.

**Оценка результатов:** 3 балла – ребенок пересказал текст сказки, передал все его полноту без смысловых пропусков, безошибочно выбрал предметные картинки; 2 балла – справился с заданием с помощью логопеда, допуская смысловые пропуски, повторы; 1 балл – имел большие затруднения в составлении пересказа, путался в выборе картинок.

В таблице 3 даны полученные результаты.

*Таблица 3. Результаты диагностики пересказа текста (знакомой сказки или короткого рассказа) - констатирующей эксперимент*

Группа	3 балла	2 балла	1 балл
--------	---------	---------	--------

Кол-во детей	3	8	3
%	22	57	21

Из данной таблицы мы видим, что 3 бала получили трое детей из группы (22%), то есть, эти дети пересказали текст сказки, передали всю его полноту без смысловых пропусков, безошибочно выбрали предметные картинки.

Справились с заданием с помощью педагога, допуская смысловые пропуски, повторы и получили 2 балла - 8 детей из группы 57 %. Эти дети также пересказали текст сказки, передали полноту, однако имели место смысловые пропуски, текст не всегда был логически структурирован.

Имели большие затруднения в составлении пересказа, путались в выборе картинок и получили 1 балл – трое детей из группы (21 %).

**Методика 4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок** Н.С. Жукова (полный текст методики предоставлен в Приложении 4) [19].

**Цель исследования:** определить связную речь ребенка на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок.

**Ход проведения исследования.** Подобрать серию (сюиту) из 2-3 картинок. Разложить их перед ребенком, объяснив коротко последовательность событий. Перемешав картинки, предложить ребенку еще раз самому разложить их в нужной последовательности, ответить на вопросы по их содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии "все с самого начала". После этого детям предложить самостоятельно разложить новую сюиту и рассказать ее содержание. (В случае необходимости можно помочь наводящими вопросами.)

**Оценка результатов:** 3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно описал картинки и составил связный рассказ; 2 балла –

справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ. Результаты даны в таблице 4.

*Таблица 4. Диагностика умения составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок*

Группа	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	3	7	4
%	22	50	28

Анализируя результаты методики 4 мы видим, что 3 балла получили за то что полностью справились с заданием, логически правильно описали картинки и составили связный рассказ трое детей в группе (22 %).

Справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получили два балла семь детей группы (50 %).

Не смогли составить рассказ и получили по 1 баллу четверо детей из группы (28 %).

**Методика 5.Составление рассказа на основе личного опыта (Н.С. Жукова) [19].**

Согласно этой методике мы исследовали связную речь детей на основе сочинение рассказа, которое базировалосьиз личного опыта ребенка. Текст методики вы найдете в Приложении 5.

**Цель исследования:** выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

**Ход методики:** ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке") и дается план рассказа: - что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

**Оценка результатов:** Обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной текстовой опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, которые несут смысловую нагрузку. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия их развернутое описание) позволять, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

Результаты даны в таблице 5.

*Таблица 5. Составление рассказа на основе личного опыта*

Группа	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	2	4	8
%	14	28	57

Результаты наглядно представлены на диаграмме 5 (рис. 5).

Дети, которые полностью справились с заданием, логически правильно составил связный рассказ, получив по 3 балла - это двое детей из группы (14 %). Эти дети, употребляли полную фразовую речь при составлении сообщения без наглядной текстовой опоры. Их рассказ носил информативный характер и нес определенную смысловую нагрузку.

Четверо детей (28 %) в группе справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получили два балла. Рассказ неполно отражал тему сообщения.

И не смогли составить рассказ и получили по одному баллу восемь детей из группы (57 %).

**Методика 6. Составление рассказа-описания Н.С. Жукова (Приложение 6)[19].**

**Цель:** исследовать способность составлять полный и связный рассказ описание.

Детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

**Инструкция:** Ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п.

**Оценка результатов.** Обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный психологом.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

Полученные результаты даны в таблицы 6.

*Таблица 6. Результаты оценки составления рассказа-описания*

Группа	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	3	4	7
%	22	28	50

Из таблицы 6 мы видим, что дети, которые полностью справились с заданием, логически правильно составили связный рассказ-описание,

получив по 3 балла - трое детей из группы (22 %). Их рассказ отличается полнотой и точностью отражения в нем основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения, последовательности и логичности в описании признаков и деталей предмета.

Четверо детей в группе (28 %) справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получили два балла. Эти дети составили короткий описательный рассказ по образцу.

И не смогли составить рассказ и получили по одному баллу семь детей из группы (50%).

### Оценка результатов шести методик:

- 0-9 – низкий уровень развития речи (диагноз ОНР)
- 10-15 – средний уровень развития речи (норма)
- 15- 18 – высокий уровень развития речи (норма)

Таким образом, после проведения всех шести методик были получены следующие результаты (см. табл 7).

Таблица 7

### Данные обследования детей по методике Жуковой Н.С.

Дети	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Методика 6	Результат	Заключение
Аня И.	3	3	3	3	3	3	18	Норма
Вера Н.	2	2	2	2	2	3	13	Норма
Маша А.	1	2	1	1	1	1	7	ОНР
Настя К.	2	2	2	2	2	2	12	Норма
Миша Н.	3	3	3	3	2	3	17	Норма
Коля А.	2	2	2	2	2	2	12	Норма
Рома П.	1	1	1	1	1	1	6	ОНР
Саша А.	2	3	3	3	3	2	16	Норма
Костя Р.	1	1	2	1	1	1	7	ОНР

Вова М.	3	2	2	2	1	1	11	Норма
Ира К.	2	2	2	2	1	2	11	Норма
Маша В.	1	1	1	1	1	1	6	ОНР
Леня С.	2	2	2	2	1	1	10	Норма
Денис А.	1	1	2	2	1	1	8	ОНР

Следовательно, в исследуемой группе 5 детей (35%) с диагнозом ОНР 3 уровня. Рассмотрим типовой портрет ребенка с ОНР 3 уровня.

Психолого- педагогические особенности детей с ОНР 3 уровня проявляются в особенностях восприятия, внимания, памяти, и мышления детей.

Восприятие имеет множество модальностей. У детей с ОНР 3 уровня возникают недостатки отдельных видов восприятия, часто встречаются нарушения как зрительного, так и пространственного восприятия.

Нарушение внимания наблюдается почти у всех детей с диагнозом ОНР 3 уровня. О нарушении внимания у ребенка говорят следующие факты:

1. Ребенок перебивает разговор взрослых.
2. Не может дослушать задание до конца.
3. По инструкции логопеда он не может долгое время сидеть на месте.
4. В играх со сверстниками всех перебивает, громче всех кричит, в результате остается вне игры.

5. Ребенок легко отвлекается от задания на любой раздражитель.

Дети с ОНР 3 уровня плаксивы, раздражительны, утомляемы, истощаемы. У них могут встречаться аффективные вспышки, может быть психопат подобное поведение, резкая работоспособность. Эмоции ребенка очень лабильны, он легко переходит к радости к грусти и наоборот. У этих детей повышенный уровень тревожности. К основному речевому портрету можно добавить:

1) неправильное употребление числовых, родовых, падежных окончаний существительных, прилагательных, местоимений (много ложек, копает лопата, красный шары);

2) неверное употребление родовых и падежных окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неверное согласование глаголов с существительными и местоимениями (они упал, дети рисует);

4) ошибки в употреблении родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) ошибки употребления предложно-падежных конструкций (в дому, под стола, из стакан).

Также стоит отметить, что у данных детей нарушена логическая последовательность, пропуск того или иного эпизода, речь ребенка застревает на второстепенных моментах, упускается при этом основная мысль рассказа. Пересказ текста детей характеризуется ошибками при передачах логической последовательности событий, пропусками отдельных звеньев, «потерей» действующих лиц.

### **3.2 Проект по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня с применением технологий ТРИЗ**

В соответствии с общими задачами моего исследования на формирующем этапе было необходимо разработать проект, направленный на развитие связной речи детей с диагнозом ОНР 3 уровня с использованием технологий ТРИЗ.

Проект по развитию связной речи у детей с ОНР включает:

- разработку комплекса образовательных мероприятий по развитию связной речи;

- внедрение, разработанный комплекс образовательных мероприятий;

- сравнение результатов уровней развития связной речи детей с ОНР в контрольном эксперименте и итоговом эксперименте.

Проект по развитию связной речи был разработан мною с учетом:

- 1) гипотезы исследования;
- 2) выводов, сделанных при анализе теоретических положений об особенностях развития связной речи детей с ОНР 3 уровня.
- 3) проблем развития связной речи, выявленных по итогам проведения констатирующего эксперимента (необходимость в расширении словарного запаса, затруднения детей в описании картинок, составлении описательного рассказа).

Целью программы являлось развитие связной диалогической и монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством ТРИЗ- технологий.

Результаты констатирующего эксперимента способствовали разработке экспериментальной программы, которая направлена на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием технологий ТРИЗ.

Разработанная Генрихом Сауловичем Альтшуллером технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), адаптированная к дошкольному возрасту А. М. Страунинг, на сегодняшний день является одной из наиболее эффективных образовательных технологий, так как в ней сочетается работа над развитием речевой деятельности и над формированием мышления и воображения.

Данная технология учит детей нестандартно мыслить, даёт возможность проявить себя, развивает нравственные качества, а самое главное позволяет получать знания без перегрузок и длительных заучиваний [4, с. 11].

В основном я опиралась на труды С. В. Лелюх, Т. А. Сидорчук, А. М. Страунинг, Н. Н. Хоменко и др., в которых подробно изучен вопрос внедрения ТРИЗ-технологий в дошкольных образовательных учреждениях.

Были использованы следующие методы и приёмы ТРИЗ-педагогике в практической работе над развитием связной речи дошкольников: алгоритм, адаптированный к работе с дошкольниками Т. А. Сидорчук «творческие задачи»; « типовые приёмы фантазирования», способствующие развитию умений у детей делать фантастические преобразования предметов; «системный оператор», служащий для систематизации объектов с помощью таблицы; «синектика» - метод, позволяющий менять точку зрения на обычные объекты с помощью заданных педагогом условий [55, с. 4-47].

На занятиях по развитию речи, которые проводились в естественных условиях групповой комнаты детского сада 3 раза в неделю, в течении пяти месяцев, продолжительностью 25 – 30 минут, создавалась обстановка, которая позволяла детям чувствовать себя свободно: все творческие ответы детей принимались педагогами и не допускались критики, игровой и дидактический материал располагался в легкодоступных местах.

По рекомендациям Т. А. Сидорчук[55] и Н. Н. Хоменко[64] для успешной организационной работы по развитию связной речи детей по ТРИЗ- технологиям на каждом занятии присутствовала специальная игрушка, от лица которой задавались проблемные вопросы, проводились диалоги по теме занятия, с помощью которой дети выражали своё мнение, спрашивали и уточняли непонятное.

С помощью данного приёма увеличивается активность и заинтересованность детей, они стремятся общаться и помогать «гостю». Немаловажную роль играет и такой приём в развитии связной речи, как подведение итогов в конце занятий в самых разнообразных формах: игры «интервью», «доскажи предложение», обсуждение полученных работ и другие [4, с. 25].

Важно научить детей видеть образно объект и понимать образ объекта, давать ему характеристику, ощущать и описывать свои ощущения, радостное и грустное и др.

Образность мышления развивает умение придумывать красочные истории, рассказывать о своих чувствах. Развитию активного словаря в речи детей также способствует потребность рассуждать, объяснять, описывать и осмысливать увиденное, выражать своё отношение.

Рассмотрим таблицу 8:

Таблица 8

Задачи проекта по развитию связной речи детей с ОНР 3 уровня

Задачи	Содержание	Сроки	Ответственный
1. Подбор игр	Осуществления подбора упражнений, направленных на развитие связной речи (тематика различная)	10 дней 10.10.17- 20.10.17	Логопед
2. Использование художественных средств	1.Продумать использование художественных средств в играх для развития связной речи  2. Подобрать необходимые художественные средства: детские рисунки, фотографии на слайдах, музыку.	10 дней 20.10.17 – 30.10.17	Логопед

3. разработать образовательные мероприятия;	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Продумать темы образовательного мероприятия</li> <li>2. Подготовить дидактический материал</li> <li>3. Подготовить необходимое оборудование: ноутбук, проектор, экран, колонки для воспроизведения звука.</li> </ol>	10 дней 30.10.17 – 10.11.17	Логопед
Реализовать проект	Проект будет реализован в течение 5 месяцев. Занятия проводятся три раза в неделю, после обеденного сна. В группе 5детей с ОНР (35 %).	1.12.17- 01.05.18	Логопед
Оценить эффективность		01.05.18- 20.05.18	Логопед

Программа по развитию связной речи детей с диагнозом ОНР 3 уровня состояла из четырёх этапов.

В первую очередь шла работа над обучением детей созданию образных характеристик объектов: дети учились сравнивать предметы, составлять загадки, метафоры, проводились игры и задания на развитие выразительности речи.

После того, как дети овладели данной технологией, их стали обучать составлению рифмованных текстов. Для этого использовались такие игры, как «Складные картинки», «Придумай рифмованное слово», «Придумай рифмованные строчки» и др.

Далее шло обучение детей составлению творческих рассказов по картине, основанное на алгоритмах мышления, где дети полностью описывали картину и тем самым раскрывали тему, развёрнуто описывали

конкретный объект, с использованием метафор, сравнений, поэтических образов, создавали рифмованные тексты по содержанию картины.

На последнем этапе обучения дети учились составлять тексты сказочного содержания посредством моделирования, типовых приемов фантазирования.

На каждом из этапов программы детьми отрабатывались определенные модели, способствующие развитию связной речи.

Например, при обучении составлению загадок использовались три основных модели:

1: «Какой - Что бывает таким же»,

2: «Что делает - кто делает так же»,

3: «На что похоже, чем отличается» [55, с. 4-47].

Далее представлено описание серии мероприятий по развитию связной речи у детей с ОНР 3 уровня, вошедших в проект.

Конспекты мероприятий – в приложении 7.

Коррекционно-развивающая работа спланирована с учетом прохождения тем.

На каждый день недели, при отработке конкретной темы, мной определялись следующие направления логопедического воздействия:

**Понедельник.** Развитие пассивного и активного словаря (цвета, формы, величины, пространства и места).

**Вторник.** Развитие пассивного и активного словаря (нравственно – интеллектуальные признаки, признаки эмоционального состояния, вкусовые ощущения, температуры, веса, силы и др.).

**Среда - Четверг.** Развитие способности согласовывать разные части речи.

**Пятница.** Актуализация словаря, развитие ассоциативных связей.

Форма реализации игровых упражнений: с понедельника по четверг форма занятий групповая (3-5 человек), в пятницу - индивидуальная.

Раскроем содержание работы на примере прохождения темы «Весна. Живая природа». Полный вариант планирования (на 6 недель) представлен в Приложении 7.

**Понедельник.** Развитие пассивного и активного словаря (цвета, формы, величины, пространства и места).

Игровое упражнение «Отгадывание слов».

**Задачи:** - обогатить пассивный и активный словарь по теме «Весна. Живая природа».

**Описание:** логопед называет прилагательные, ребенок отгадывает и называет загаданное слово.

**Инструкция:** сейчас я опишу слово, а ты должен отгадать что это за слово и доказать свой ответ.

Например: Логопед: Яркое, желтое - ребенок: солнце.

Потому что солнце яркое, желтое.

Логопед: Голубое, ясное – ребенок: небо.

Потому что небо голубое, ясное.

Логопед: Лохматый, косолапый – ребенок: медведь. Потому что медведь лохматый, косолапый.

Логопед: Зеленая, мягкая – ребенок: трава. Потому что трава зеленая, мягкая.

Логопед: Маленькая, перелетная – ребенок: птица. Потому что птица маленькая, перелетная.

Логопед: Серый, злой – ребенок: волк. Потому что волк злой, серый.

Логопед: Белый, холодный – ребенок: снег. Потому что снег холодный белый.

Логопед: Маленький, колючий – ребенок: еж. Потому что еж маленький, колючий.

Логопед: Длинная, холодная, прозрачная – ребенок: сосулька. Потому что сосулька длинная, холодная, прозрачная.

Логопед: Красная, сладкая, вкусная – ребенок: ягода. Потому что ягода красная, сладкая, вкусная.

Логопед: Рыжая, хитрая – ребенок: лиса. Потому что лиса рыжая, хитрая.

Логопед: Маленький, писклявый – ребенок: комар. Потому что комар маленький, писклявый.

**Вторник.** Развитие пассивного и активного словаря (нравственно – интеллектуальные признаки, признаки эмоционального состояния, вкусовые ощущения, температуры, веса, силы и др.)

**Игровое упражнение** «Кто чем питается?». Задачи: - активизировать словарь по теме «Весна. Живая природа» - развивать произвольное внимание, словесно-логическое мышление.

**Описание:** Логопед спрашивает у детей, чем могут питаться птицы. Затем логопед называет ряд существительных, дети должны хлопнуть, когда услышат подходящее слово.

**Инструкция:** Чем питаются птицы? (ягодами, насекомыми, шишками). Сейчас я вам буду называть слова, хлопните, если услышите чем питаются птицы.

**Среда – Четверг** Развитие способности согласовывать разные части речи.

**Задачи:**

-формировать практический навык согласования разных частей речи в роде, числе, падеже;

-развивать мелкую моторику.

**Описание:** Дети встают в круг, логопед в центр.

Логопед бросает мяч детям, называет слово, ребенок, поймав мяч, должен назвать слово - продолжение и вернуть мяч логопеду.

**Инструкция:** Ребята, встаньте в круг. Я буду бросать вам мяч, и называть слово или фразу, а вы ловите мяч и называете продолжение, и возвращайте мне мяч.

**Оборудование:** мяч.

Погода – теплая, весна – поздняя, небо – хмурое, Дует – ветер.

**Пятница.** Актуализация словарного запаса, развитие ассоциативных связей. Игровое упражнение «Опиши слово».

**Задачи:** - закрепить логопедические упражнения по теме «Весна. Живая природа».

**Описание:** образование существительных множественного числа.

Месяц - ...месяцы; весна - ...весны; проталина - ...; лужа - ...; льдина - ...; ручей - ...; льдина - ...; почка - ...; сосулька - ...; листок - ...; грядка - ... и т.д.

2-й вариант: образование существительных множественного числа в родительном падеже.

Месяц - ... много месяцев; весна – много весен; проталина - ...; лужа - ...; гнездо - ...; почка - ... и т.д.

По окончании проведения данного эксперимента нами были сделаны следующие выводы:

1. Игровые упражнения оказались для детей доступным средством.
2. Предлагаемые задания выполнялись с желанием.
3. Наиболее интересными для детей оказались задания с применением мяча, а также те, в которых приходилось рисовать.

Однако во время проведения формирующего эксперимента возникли трудности, такие как:

1. Нерегулярная посещаемость логопедических занятий по разным причинам. В результате состав детей, участвующих в эксперименте, оказался не постоянным.
2. Ограниченное время реализации проекта.

В связи с этим мы предполагаем, что достижение стойких положительных результатов применения упражнений в процессе формирования связной речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня возможно при наличии следующих методических условий. Данные условия представлены в основном: систематичностью выполнения игровых упражнений на занятиях с логопедом.

### **3.3 Оценка эффективности разработанного проекта**

Проект был реализован в течение месяца, после чего в обеих группах были снова произведена оценка связной речи с использованием тех же методик.

Контрольный эксперимент показал следующие результаты.

#### **Методика 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам**

С помощью первой методики (Приложение 1) мы изучали возможности составления предложений по отдельным ситуационным картинкам. Для проведения данной методики мы использовали следующий материал: это картинки, на которых были изображены "Девочка собирает цветы", "Мальчик играет в футбол", "Девочка читает книгу".

Полученные результаты даны в таблице 9.

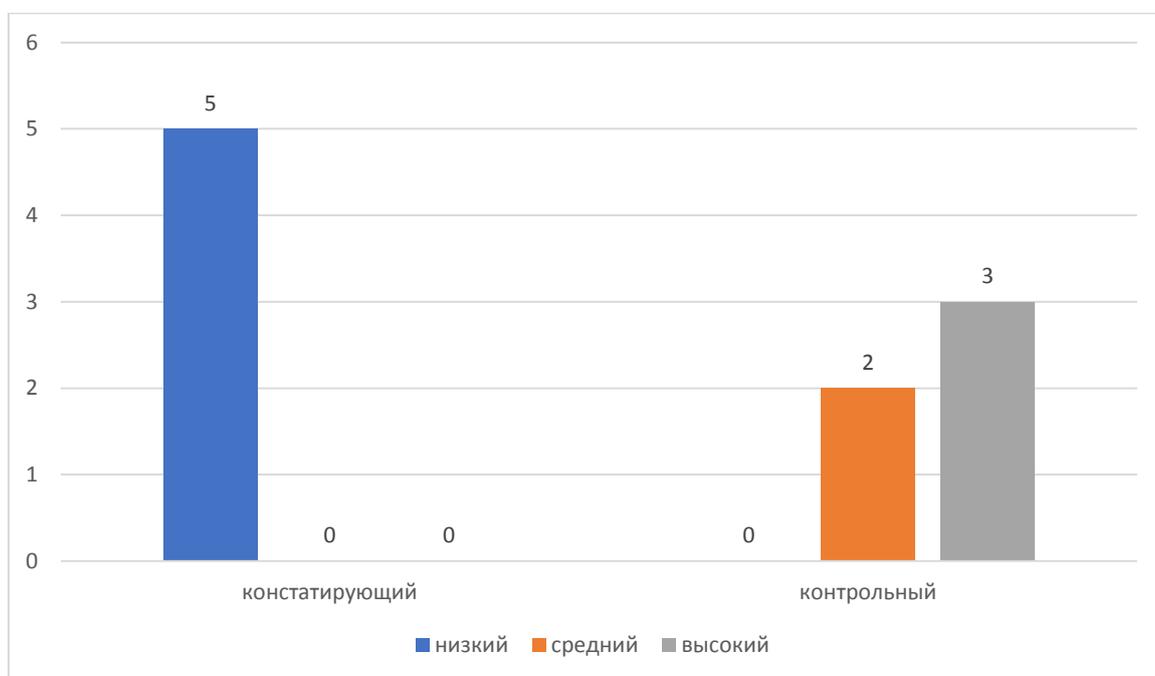
*Таблица 9. Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам (контрольный эксперимент, кол-во человек)*

Группа	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	3	2	0
%	60	40	0

Из данной таблицы видно, что в группе полный фразовый ответ дали трое детей.

Ответили со вспомогательным вопросом в группе –2 детей. В итоге в группе все справились с заданием.

Наглядно данные показатели представлены на диаграмме 7 (рис.7).



*Рисунок 7. Результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам (контрольный эксперимент)*

Здесь важно отметить, что уровень развития связной речи у детей с ОНР значительно повысился.

Проследим данную тенденцию и на других методиках.

### **Методика 2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами (Приложение 2)**

При проведении данной методики нами был использован следующий материал: три картинки "мальчик", "санки", "горка". Результаты диагностики мы оценивали согласно методике, приведенной в Приложении 2.

Задание предназначено для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

Полученные нами результаты мы занесли в таблицу 10.

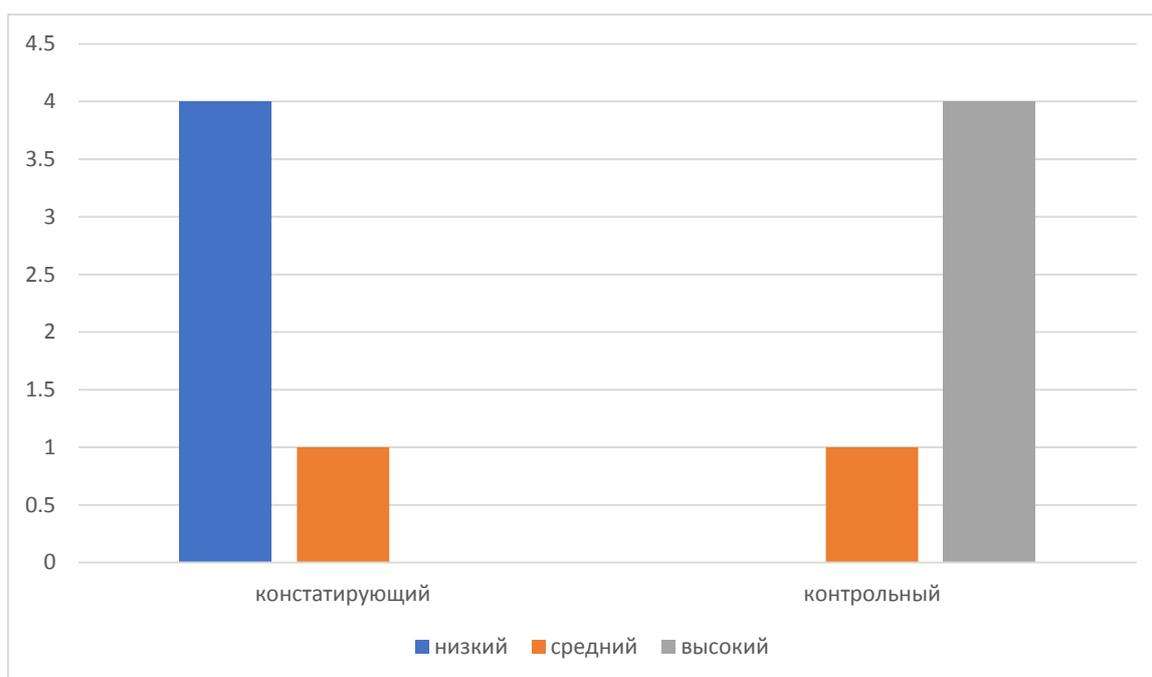
*Таблица 10. Оценка способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами (контрольный эксперимент, кол-во человек)*

Группы	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	4	1	0
%	80	20	0

Из таблицы мы видим, что в процессе исследования нами были получены следующие результаты: 3 балла, которые свидетельствуют о том, что ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию, получили 4 детей.

2 балла, которые свидетельствуют о том, что ребенок справился с заданием с помощью педагога, получил 1ребенок в итоге все дети смогли справиться с данным заданием, смогли построить предложения.

Наглядно полученные результаты представлена на диаграмме 8, рис. 8



*Рисунок 8. Оценка способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами*

Здесь важно отметить, что уровень развития связной речи детей с ОНРиз группы повысился.

### **Методика 3. Определение уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей**

В процессе исследования нами было предложено детям прослушать сказку, ответить на вопросы, и пересказать услышанный текст (полный текст методики Вы можете найти в Приложении 3).

В процессе эксперимента был использован прием узнавания картинки, цель которого развить память, понимания, логическое мышление и представление, то есть весь комплекс основных психических процессов ребенка.

Техника его проведения состоит в следующем. Нами была рассказана сказка «Колобок», после рассказа, перед детьми были разложены картинки, предметные картинки, с изображением сюжетных образов и действий рассказанной сказки. Также к данным изображениям были добавлены и другие картинки, которые не имеют никакого отношения к сказке «Колобок». Педагогу рекомендовано избегать подсказывающего вопроса: "Это подходит?" Вместо этого лучше спросить: "Это есть в сказке?"

В таблице 11 представлены полученные результаты.

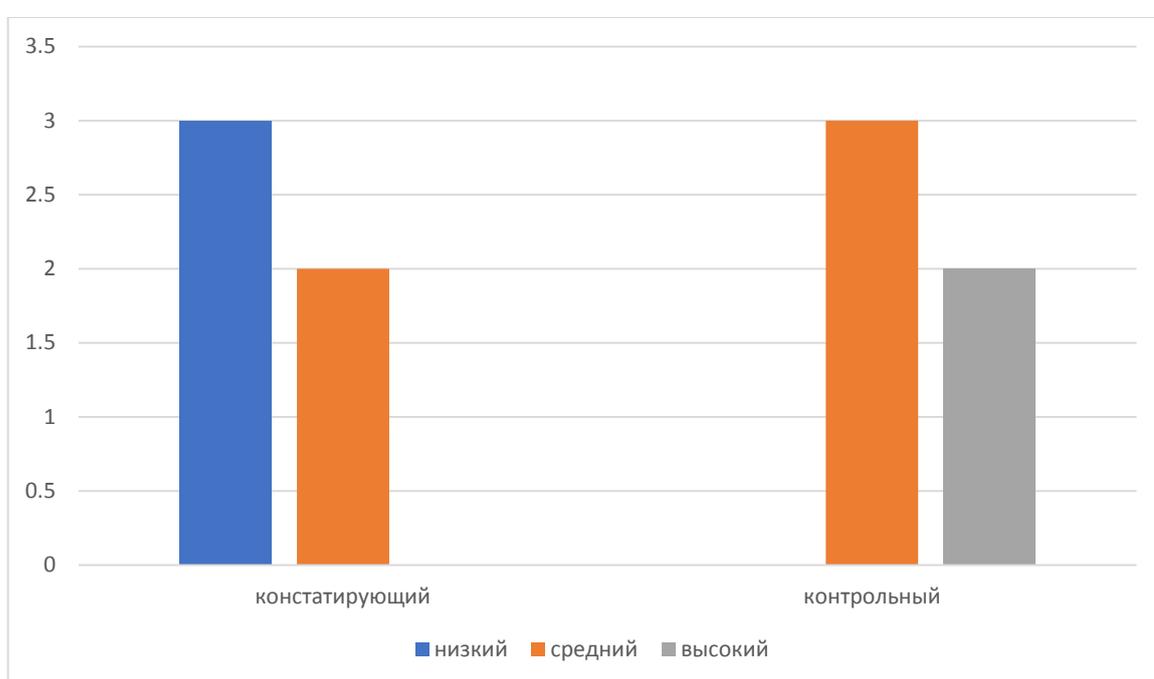
*Таблица 11. Результаты оценки пересказа текста (контрольный эксперимент, кол-во человек)*

Группы	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	2	3	0
%	40	60	0

Из данной таблицы 11 мы видим, что 3 бала получили двое детей из группы, то есть, эти дети пересказали текст сказки, передали всю его полноту без смысловых пропусков, безошибочно выбрали предметные картинки.

Справились с заданием с помощью педагога, допуская смысловые пропуски, повторы и получили 2 балла -3 детей. В ходе контрольного эксперимента дети не имели большие затруднения в составлении пересказа, практически не путались в выборе картинок.

Полученные результаты третьей методики мы можем наглядно продемонстрировать на рисунке 9 в диаграмме.



*Рисунок 9. Результаты оценки пересказа текста – контрольный эксперимент*

Таким образом, мы видим, что после реализации проекта при проведении третьей методики разница между констатирующим и контрольным экспериментом является также существенной.

#### **Методика 4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок**

Цель исследования: определить связную речь ребенка на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Методика описана в Приложении 4

Полученные в ходе проведения результаты заносим в таблицу 12

Таблица 12. Диагностика умения составлять рассказ по картинке или серии сюжетных картинок (контрольный эксперимент, кол-во человек)

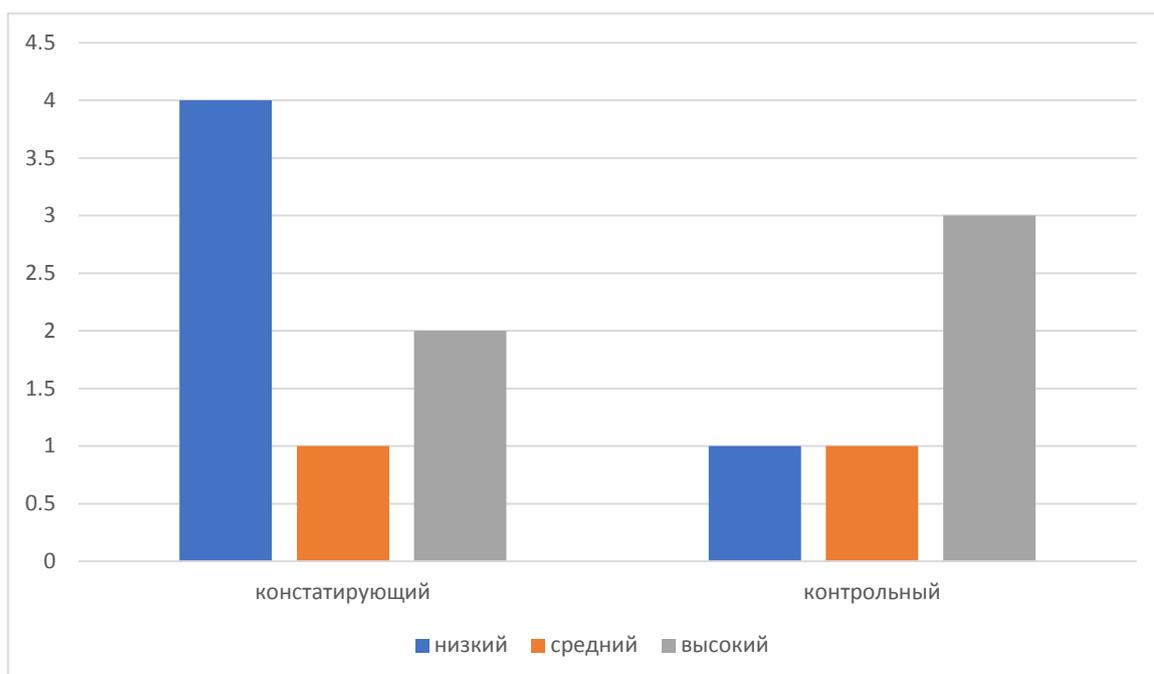
Группа	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	3	1	1
%	60	20	20

Анализируя результаты методики 4, мы видим, что 3 балла получили за то, что полностью справились с заданием, логически правильно описали картинки и составили связный рассказ трое детей.

Справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получил два балла 1 ребенок.

Не смог составить рассказ и получил 1 балл один ребенок.

Наглядные полученные результаты 4 методики мы можем продемонстрировав на диаграмме (рис. 10).



*Рис. 10. Итоговая диагностика результатов составления рассказа по картинке или серии сюжетных картинок*

Таким образом, мы видим, что после реализации проекта в экспериментальной группе уровень развития связной речи детей существенно повысился.

### **Методика 5. Составление рассказа на основе личного опыта**

Мы исследовали связную речь детей на основе сочинение рассказа, которое базировалось личного опыта ребенка (Приложении 5).

Результаты даны в таблице 13.

*Таблица 13. Составление рассказа на основе личного опыта (контрольный эксперимент, кол-во человек)*

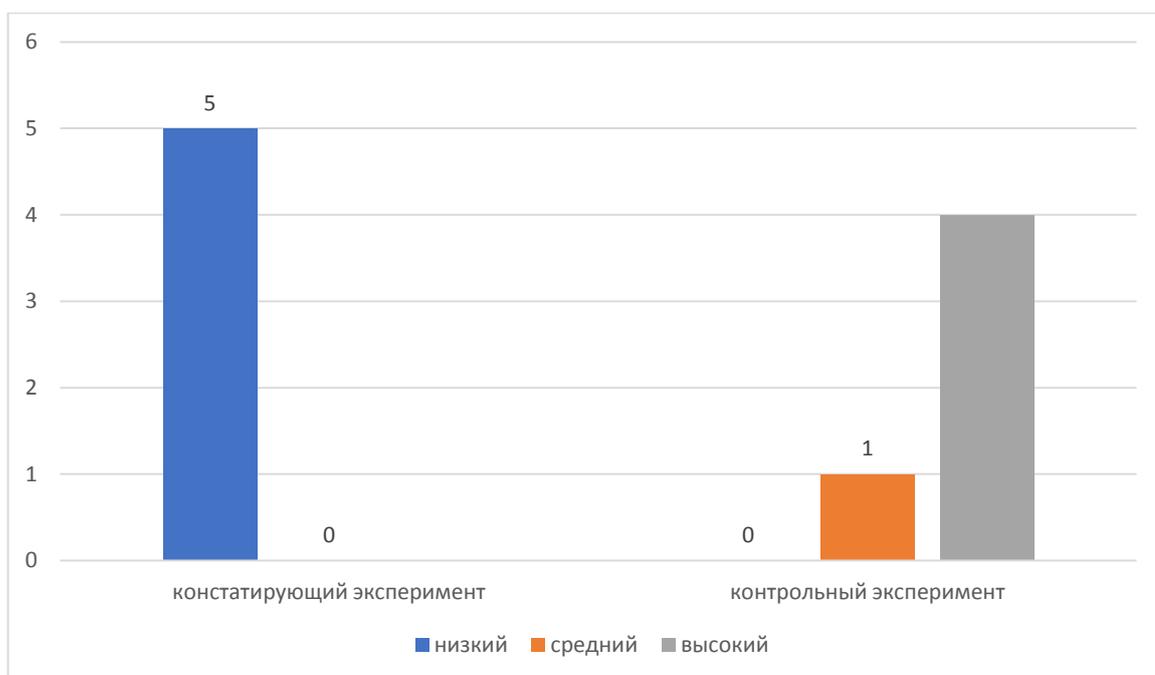
Группы	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	4	1	0
%	80	20	0

Из таблицы 11 мы видим, что дети, которые полностью справились с заданием, логически правильно составил связный рассказ, получив по 3 балла - это четверо детей.

Один ребенок в группе справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получили два балла.

Таким образом, все дети сумели составить рассказ.

Нагляднополученные результаты демонстрирует диаграмма 11 (рис. 11).



*Рисунок 11. Диаграмма результатов сочинения рассказа на основе личного опыта (контрольный эксперимент, кол-во человек)*

### **Методика 6. Составление рассказа-описания**

Использовалась методика исследования составления рассказа-описания (Приложение 6).

Полученные результаты показаны в таблице 12.

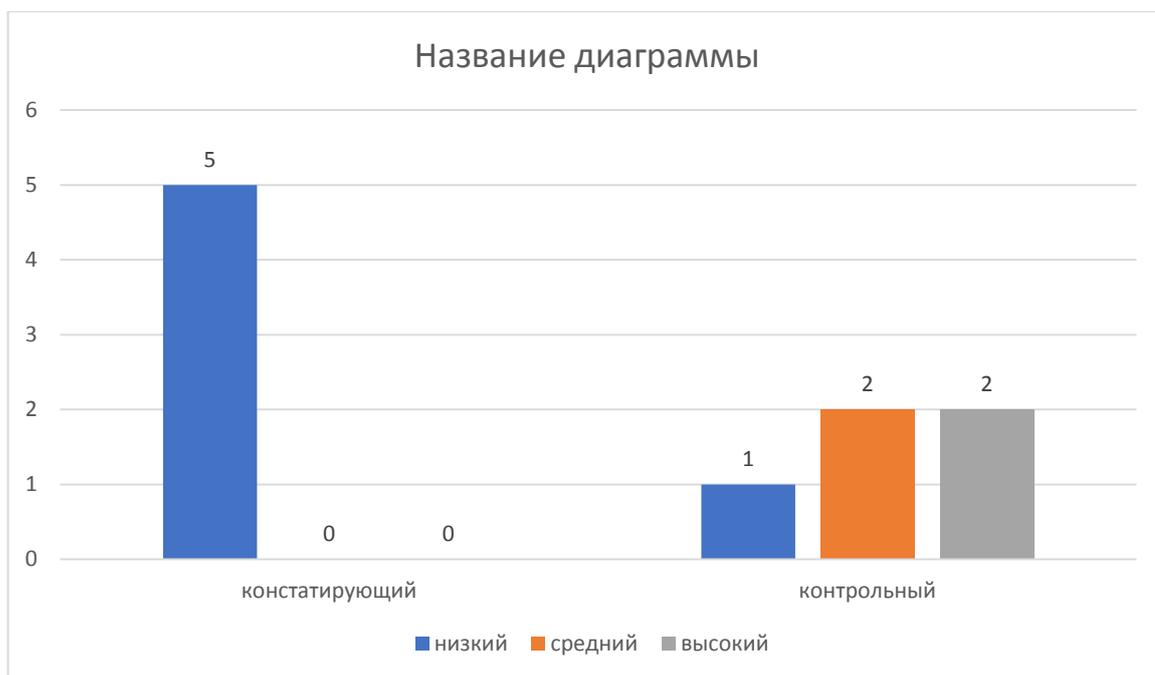
*Таблица 14. Итоговые результаты оценки составления рассказа-описания (контрольный эксперимент, кол-во человек)*

Группы	3 балла	2 балла	1 балл
Кол-во детей	2	2	1
%	40	40	20

Из таблицы следует, что дети, которые полностью справились с заданием, логически правильно составили связный рассказ-описание, получив по 3 балла - это двое детей.

Двое детей в группе справились с заданием с помощью наводящих вопросов педагога и получили по два балла, и один ребенок получил один балл – не смог составить рассказ – описание.

Наглядно полученные результаты методики 6 демонстрирует диаграмма 12 (рис. 12).



*Рисунок 12. Результаты оценки составления рассказа-описания*

Уровень развития связной речи детей с ОНР также значительно повысился. Мы можем сравнить результаты констатирующего и итогового эксперимента детей, которые полностью справились с заданием, логически правильно составили связный рассказ, получив по 3 балла, на этапе констатирующего эксперимента отсутствовали, а на этапе итогового – таких детей уже двое.

Сведем полученные в ходе контрольного эксперимента данные в таблицу 15.

Таблица 15

#### Данные контрольного эксперимента

Дети	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Методика 6	Результат	Заключение
Аня И.	3	3	3	3	3	3	18	Норма

Вера Н.	2	2	2	2	2	3	13	Норма
Маша А.	3	3	2	3	1	3	14	Норма
Настя К.	2	2	2	2	2	2	12	Норма
Миша Н.	3	3	3	3	2	3	17	Норма
Коля А.	2	2	2	2	2	2	12	Норма
Рома П.	2	2	2	3	2	2	13	Норма
Саша А.	2	3	3	3	3	2	16	Норма
Костя Р.	2	3	2	2	3	2	14	Норма
Вова М.	3	2	2	2	1	1	11	Норма
Ира К.	2	2	2	2	1	2	11	Норма
Маша В.	3	3	3	2	3	2	16	Норма
Леня С.	2	2	2	2	1	1	10	Норма
Денис А.	3	2	2	2	2	2	13	Норма

В итоге, дети, которым на этапе констатирующего эксперимента диагностировали ОНР 3 уровня, повысили уровень связной речи и на этапе контрольного эксперимента в исследуемой группе ни у одного ребенка не был диагностирован ОНР 3 уровня.

Сравнительный анализ показывает, что разработанный и реализованный проект был достаточно эффективен.

### **Выводы по главе 3**

Наша цель экспериментального исследования: исследовать связную речь дошкольников. Для оценки результатов было использовано 6 диагностических методик Н.С. Жуковой.

На констатирующем этапе эксперимента были выявлены проблемы развития связной речи. В группе 5 детям было диагностировано ОНР 3 уровня.

С целью создания условий для развития связной речи детей с ОНР технологиями ТРИЗ, был разработан проект, который предполагал комплексную работу по направлениям: расширение словарного запаса; непосредственную работу по развитию связной речи.

Данные констатирующего и итогового эксперимента исследования дошкольников показал, что у детей с ОНР 3 уровня уровень развития связной речи стал существенно выше, что позволяет говорить об эффективности разработанного проекта по развитию связной речи.

Используя в работе деятельностный подход и ТРИЗ технологии, педагоги должны нацеливаться на развитие творческих способностей ребенка, научить детей искать истину с помощью рассуждений и наводящих вопросов, что в дальнейшем поспособствует нахождению позитивных решений возникающих проблем, а это очень пригодится ребёнку во взрослой жизни.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

По результатам проведенного мною исследования можно сделать следующие выводы.

Связная речь представляет собой последовательно и систематически развернутое изложение, осуществляемое в двух основных формах – диалоге и монологе, при этом первостепенной функцией связной речи является коммуникативная. Для того чтобы быть понятым слушателем, связное высказывание должно строиться логично, развернуто, последовательно. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами связной речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Связная монологическая речь, в отличие от речи диалогической, психологически более сложна и предполагает тщательный отбор адекватных лексических средств и использование сложных синтаксических конструкций. Она отличается большей развернутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа и т.д.

Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора.

Формирование связного высказывания в онтогенезе проходит сложный путь развития, который реализуется в двух направлениях: в овладении языковой действительностью - от слова к связному монологическому высказыванию; в овладении содержательной стороной связного высказывания - от общего смысла к конкретному детализированному представлению.

Дети пяти-шести лет владеют основными типами монологической речи: рассказом и пересказом (в их элементарной форме). К моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием развита достаточно хорошо.

Общее недоразвитие речи как системное речевое нарушение, проявляется у детей в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с аграмматизмами и элементами фонетико-фонематического недоразвития.

У детей с общим недоразвитием речи нарушения III уровня связной речи могут проявляться на всех этапах. Это и осознание ребенком задания, и анализ и выделение отличительных свойств рассказа (темы, замысла, содержания), и смысловое понимание картинки или текста, и умение составлять сообщения в определенной последовательности (с учетом

временных, причинно-следственных связей), и связывание слов, фраз и периодов в целостный текст и правильное их произнесение.

Лишь немногие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня способны самостоятельно построить связный рассказ; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием цельности. Как правило, в качестве средств межфразовой связи в рассказах редко используются повторы и местоимения, наблюдаются проблемы с грамматическим оформлением предложений. Образные средства в них единичны либо вовсе отсутствуют.

Также у дошкольника с общим недоразвитием речи отмечаются затруднения в выборе более точных слов-обозначений. А все указанные затруднения могут уже в начале школьного обучения привести к серьезным проблемам, явится причиной школьной дезадаптации и неуспеваемости детей, поэтому для преодоления трудностей в формировании навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР необходима систематическая логопедическая помощь.

В системе коррекционной логопедической работы с дошкольниками с общим речевым недоразвитием важное значение имеет целенаправленное формирование связной речи. При этом только своевременно начатая и правильно построенная коррекционно-логопедическая работа сможет сформировать у детей навыки правильной связной устной речи, что в целом выведет детей на более высокий уровень владения родным языком.

Работая с детьми старшего дошкольного возраста, необходимо проводить поэтапную организацию такой работы.

Организованная изобразительная деятельность является эффективным методом развития речи у детей дошкольного возраста и осуществляется сразу в нескольких направлениях:

- обогащение словаря детей;
- становления и развития речи как средства общения;

-совершенствование регулирующей функции речи.

Особое значение при развитии связной речи имеет использование технологий ТРИЗ. ТРИЗ – теория решения изобретательных задач. Разработанная Генрихом Сауловичем Альтшуллером технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), адаптированная к дошкольному возрасту А. М. Страунига, на сегодняшний день является одной из наиболее эффективных образовательных технологий, так как в ней сочетается работа над развитием речевой деятельности и над формированием мышления и воображения. Данная технология учит детей нестандартно мыслить, даёт возможность проявить себя, развивает нравственные качества, а самое главное позволяет получать знания без перегрузок и длительных заучиваний [4, с. 11].

В настоящее время приемы и методы технического ТРИЗ с успехом используются в детских садах для развития у дошкольников изобретательской смекалки, творческого воображения, диалектического мышления.

Целью экспериментального исследования было практическое подтверждение выдвинутой гипотезы о влиянии на повышение уровня связной речи технологий ТРИЗ.

Задачи исследования включали в себя:

- определение уровня развития связной речи у дошкольников исследуемых групп;
- разработку и реализацию проекта по использованию художественных средств для развития связной речи;
- определение эффективности разработанного проекта путем повторной диагностики уровня развития связной речи.

В исследовании принимали участие 14 детей старшего дошкольного возраста: от 5 до 6 лет.

1. На констатирующем этапе эксперимента были выявлены проблемы развития связной речи у детей в группе, 5 детям было диагностировано ОНР 3 уровня.

2. С целью создания условий для развития связной речи детей технологиями ТРИЗ, был разработан проект, который предполагал комплексную работу по направлениям: расширение словарного запаса; непосредственную работу по развитию связной речи.

3. Данные констатирующего и итогового эксперимента исследования дошкольников показали, что у детей с ОНР3, уровень развития связной речи стал выше, чем в контрольном эксперименте, что позволяет говорить об эффективности разработанного проекта.

4. Используя в работе деятельностный подход и ТРИЗ технологии, педагоги должны нацеливаться на развитие творческих способностей ребенка, научить детей искать истину с помощью рассуждений и наводящих вопросов, что в дальнейшем способствует нахождению позитивных решений возникающих проблем, а это очень пригодится ребёнку во взрослой жизни.

## Библиографический список

1. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2010. – 400 с
2. Арушанова, А.Г., Ахманова О.С. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника / А.Г. Арушанова // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. М.: Институт национальных проблем образования МОРФ, 2010. – 311с.
3. Антипова Ж.В. , Белянин В.П. Методика обучения детей русскому языку в дошкольных учреждениях: учеб. пособие для пед. училищ и пед. ин-тов спец. № 03.07.02 " Педагогика и психология (дошкольная)" / Ж.В. Антипова – М.: Дана, 2012. – 220 с.
4. Богуш, А. М. Обучение правильной речи в детском саду / А. М. Богуш. – М.: Дана, 2010. – 212 с.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. – 323 с.
6. Воробьева В. К., Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: Астрель, 2006. С. 92-105.
7. Ванюхина Г.А. Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексами (логической памяти) / Г.А. Ванюхина // Вопросы психологии. – 2013. – № 3. – С. 119-125.
8. Гавриш, Н. В. Развитие речетворческой деятельности в дошкольном детстве / Н. В. Гавриш // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12. – С. 17–21.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2009. – 365с.

10. Гальперина А.А. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада / А.А. Гальперина. – М.: Просвещение, 2009. – 110 с.
11. Гербова, В.В. Работа с сюжетными картинками / В.В. Гербова // Дошкольное воспитание. -2009.- № 1. – 23с.
12. Гербова, В.В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 32с.
13. Гербова, В.В. Развитие речи на занятиях с использованием сюжетных картинок // Дошкольное воспитание. – 2008.- №1. – С. 23-31.
14. Григорьева, А. Д. Об основном словарном фонде и словарном составе русского языка / А. Д. Григорьева. – М.: Норма, 2011. – 68 с.
15. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2004. С. 8-15.
16. Домородская, З. А. Диагностика речевого развития дошкольников: Научно-метод. пособие / Под ред. З. А. Домородская. М.: РАО, 2007. – 136с.
17. Евтушенко, И. Н. Предметно-развивающая среда в дошкольном учреждении и ее диагностика / И. Н. Евтушенко // Начальная школа: Плюс до и после. – 2008. – №4. – С.33–36.
18. Емельянова, И. Д., Ефименкова Л. Н. Развитие и коррекция речи современных детей в условиях дошкольных образовательных учреждений разных видов / И. Д. Емельянова // Мир образования- образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 85–91.
19. Жукова, Н. С.: Кн. для воспитателя детского сада /сост. Н. С. Жукова и др. – М.: Просвещение, 2007. – 271с.
20. Золотарева, А. А., Зимняя И.А. Особенности организации дополнительного образования дошкольников / А. Золотарева, М. Терещук // Дошкольное воспитание. – 2007. – №11. – С.76–83

21. Ивакина, Г. Н. Формирование познавательного интереса к предмету / Г. Н. Ивакина // Начальная школа: Плюс до и после. – 2005. – № 12. – С. 25-28.
22. В.В. Коноваленко и С.В. Коноваленко Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. – 104с.
23. Капустина, Н. Г. Познавательные интересы младших школьников / Н. Г. Капустина // Начальная школа: Плюс до и после. – 2005. – № 2. – С. 3-8.
24. Карпичева, Е. Л. Роль экспериментальной деятельности в познавательном развитии дошкольника / Е.Л. Карпичева // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 4. – С. 28–31.
25. Капышева, Н. А. Коррекционная работа по формированию словарного запаса детей младшего дошкольного возраста / Н.А. Капышева // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 1. – С. 41–46.
26. Козырева, О. А. Программа коррекционных занятий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Формирование грамматического строя языка и развитие связной речи у детей 5-7 лет, имеющих задержку психического развития / О.А. Козырева // Логопедия. – 2014. – № 2. – С. 55-64.
27. Корицкая Е.Г. Развитие речи. Дети 5-7 лет / Е.Г.Корицкая–Ярославль: Академия развития, 2009. – 160с.
28. Комарова, И. И. Обзор зарубежных исследований по проблеме влияния информационно-коммуникационных технологий на дошкольников за 50 лет / И. И. Комарова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 50–56.
29. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. - М.: Просвещение, 2007. – 128с.

30. Кротова, В. Ю. Влияние социальной среды на формирование речевой компетентности детей дошкольного возраста / В. Ю. Кротова // Логопедия сегодня. – 2013. – № 2. – С. 16–21.
31. Левина, Р.Е. Воспитание отношения к информации в системе дошкольного образования / Р.Е. Левина // Педагогика. – 2009. – № 9. – С. 44–51.
32. Лазарева, М. В. Особенности целевого и содержательного компонентов теоретической модели интегрированного обучения дошкольников / М. В. Лазарева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.19–23.
33. Т.А. Ладыженская. Письмо и речь / Т. А. Ладыженская – М.: Академия, 2008. – 352с.
34. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. С. 10-15.
35. Леонтьев А.А Развитие познавательного интереса в процессе использования информационного обеспечения математического образования / А. А. Леонтьев // Мир психологии. – 2005. – № 1. – С. 123-129.
36. Матросова, Т. А. Нарушение лексического строя речи и пути их коррекции у дошкольников пяти-шести лет с общим недоразвитием речи / Т. А. Матросова, Е. Е. Балашова // Школьный логопед. – 2011. – № 3. – С. 3-13.
37. Мастюкова, Е. М. Интегрированное занятие по речевому и музыкальному развитию детей / Е. М.Мастюкова // Логопед в детском саду. – 2013. – № 2. – С. 67–69.
38. Нечаева, О. А. Развитие связной речи у заикающихся детей как один из факторов успешности учебного процесса / О. А. Нечаева // Практический психолог и логопед. – 2014. – № 2. – С. 54-56.

39. Новикова, Г. П. Проблемы модернизации и перспективы развития дошкольного образования / Г. П. Новикова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.8–11.
40. Опыт использования интерактивных технологий в работе с дошкольниками / С. А. Ластовина, Е. В. Полуляшная, Н. И. Татаренко, Т. С. Вернова // Информатика и образование. – 2012. – № 10. – С. 56–59.
41. Поваляева М. А. Развитие творческого потенциала старших дошкольников, имеющих речевые нарушения, при овладении связной монологической речью на основе сюжетных рисунков экологической тематики / М. А. Поваляева // Логопедия сегодня. – 2010. – № 4. – С. 33-36.
42. Программа развития и воспитания детей «Детство» / авт.-сост.: В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина, А.Г. Гогоберидзе и др. – СПб.: Детство-пресс, 2004. – 244 с.
43. Раевская, Ж. Г. Формирование интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Ж.Г. Раевская, Е.М. Воронова // Логопед в детском саду. – 2012. – № 4. – С. 54-57.
44. Ращикулина, Е. Н. Понятийно-синергетический подход в развитии познавательных способностей детей / Е. Н. Ращикулина // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 7. – С. 72–76.
45. Репина Т.А. Роль иллюстрации в понимании художественного текста детьми дошкольного возраста / Т.А. Репина // Вопросы психологии.- 2009.- № 1. -127с.
46. Рубинштейн М. Вопросы и их роль в умственном развитии ребенка / М. Рубинштейн // Дошкольное воспитание. – 2008. – №2. – С.7–13.
47. Рукисова, Л. А. Развитие связной речи дошкольников: комплексный подход (семинар-практикум для воспитателей) / Л. А. Рукисова, Л.М. Сидоренко // Логопед. – 2010. – № 8. – С. 48-55.

48. Рябкова, И. А. Критерии психолого-педагогической экспертизы игрового материала (составные картинки) / И. А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – 2008. – №3. – С.30-36.
49. Семенака С. И. Педагогические условия воспитания разумного послушания в детском возрасте / С. И. Семенака // Начальная школа: Плюс до и после. – 2013. – № 12. – С. 42–47.
50. Сидорук, Г. Н. Критерии и уровни сформированности познавательной активности детей дошкольного возраста [Текст] / Г. Н. Сидорук // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №1. – С.23–25
51. Сингаевская, О. В. Развитие связной речи дошкольников / О. В. Сингаевская, А. В. Соболева // Логопедия сегодня. – 2011. – № 2. – С. 26-30.
52. Сохин Ф.А. Развитие связной речи дошкольников / Ф.А. Сохин, А. В. Соболева // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. – № 2. – С. 17-22.
53. Соколова, С. Е. Формирование связной речи детей. Обучение рассказыванию / С. Е. Соколова // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 3. – С. 31-35.
54. Соколова, Т. Формирование связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с глазной патологией в условиях инклюзивного образования / Т. Соколова // Школьный логопед. – 2014. – № 1. – С. 43-45.
55. Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине / Под ред. Т. А. Сидорчук. Ульяновск: М.: Аркти, 2010. С. 10-35.
56. Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Технологии развития связной речи дошкольников. Ульяновск: Изд – во: Волга-ТРИЗ, 2004. С. 4-47.

57. Суси, И. Л. Игровые приемы для развития навыков словоизменения и словообразования у дошкольников / И. Л. Суси, О. Л. Фиски // Логопед. – 2012. – № 7. – С. 39–48.
58. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет / Под ред. Т. А. Ткаченко. Ульяновск: М.: Аркти, 2010. С. 10-35.
59. Текучев, А.В. Теория и методика преподавания русского языка. Практические занятия. Часть 1 / Под ред. А. В. Текучева, Москва, 2010. С. 10-35.
60. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О.С. Ушакова. – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, – 2008. – 96с.
61. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Под ред. Т. Б. Филичева, М.: Москва, 2010. С. 44-46
62. Чиркина, Г.В. Индивидуальные особенности обучаемости детей старшего дошкольного возраста в сфере речи / Г.В. Чиркина // Психология обучения (Журнал). – 2011. – № 1. – С. 38-52.
63. Шанер-Воллес К., Хватцев М.Е. Языковое развитие ребенка: коммуникация между детьми и между детьми и взрослыми / К. Шанер-Воллес // Психолог в детском саду. – 2011. – № 2. – С. 28–45.
64. Хоменко Н.Н. Воспитание и обучение через сказку [Текст] / Н.Н. Хоменко // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 5. – С. 12–17.
65. Щербакова Т. А. Умственное и физическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами физической культуры / Т.А. Щербакова // Физическая культура: Воспитание, образование, тренировка. – 2010. – № 2. – С. 18–21.
66. Эльконин, Д. Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 327 с.

67. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. / Под ред. Л. П. Якубинский, Москва, 1986. - С. 17-58

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1.

#### **Методика 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам**

Материал: картинки "Девочка рисует", "Мальчик моет посуду, девочка вытирает посуду".

Инструкция: Посмотри на картинку и скажи, что здесь нарисовано? При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие ("Что делает мальчик/девочка?").

Оценка результатов: 3 балла – полный фразовый ответ; 2 балла – ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

### **Методика 2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.**

Материал: Три картинки на разные тематики

Инструкция: Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, "Девочка гуляла в лесу"), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить предложение.

Задания на составление фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Следующие задания предназначены для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

**Методика 3. Пересказ текста** (знакомой сказки или короткого рассказа)

Предложить ребенку прослушать сказку или рассказ (знакомый, затем не знакомый), ответить на вопросы по тексту и пересказать его.

Один из приемов обследования: после того как рассказана сказка, например "Репка", логопед предлагает ребенку выбрать из разложенных перед ним предметных картинок те, о которых шла речь в сказке, которые "нужны для сказки". Среди изображений имеются картинки предметов (животных), не относящихся к содержанию рассказанного, например: арбуз, лошадь или машина. Рекомендуется избегать подсказывающего

Вопроса: "Это подходит?" Вместо этого лучше спросить: "Это есть в сказке?"

Оценка результатов: 3 балла – ребенок пересказал текст сказки, передал все его полноту без смысловых пропусков, безошибочно выбрал предметные картинки; 2 балла – справился с заданием с помощью логопеда, допуская смысловые пропуски, повторы; 1 балл – имел большие затруднения в составлении пересказа, путался в выборе картинок.

Н.С. Жукова рекомендует при анализе и оценке детской речи третьего уровня соотносить данные своего обследования с материалами условного эталона нормы, установив, какому этапу соответствует состояние речи ребенка. Чтобы правильно понять и оценить процесс речевого развития дошкольника, предлагается использовать схему системного развития нормальной детской речи, составленную по материалам А.Н. Гвоздева, в качестве условного эталона закономерностей овладения детьми родным языком. Для этого предлагается соотнести состояние речи, выявленное на обследовании, с данными условного эталона нормы, что позволит установить фазу развития аномальной детской речи и оценить степень сформированности в ней различных компонентов языка.

## Приложение 4

### **Методика 4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок**

Предложить составить рассказ по серии (сюите) сюжетных картинок.

Порядок проведения обследования. Подобрать серию (сюиту) из 2-3 картинок. Разложить их перед ребенком, объяснив коротко последовательность событий. Перемешав картинки, предложить ребенку еще раз самому разложить их в нужной последовательности, ответить на вопросы по их содержанию и попробовать рассказать об изображенном событии "все с самого начала". После этого детям предложить самостоятельно разложить новую сюиту и рассказать ее содержание. (В случае необходимости можно помочь наводящими вопросами.)

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно описал картинки и составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

## Приложение 5

### Методика 5. Составление рассказа на основе личного опыта

Составить рассказ на основе личного опыта – имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, "На нашем участке", "Игры на детской площадке") и дается план рассказа: - что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

Оценка результатов: Обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной текстовой опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, которые несут смысловую нагрузку. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия их развернутое описание) позволять, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

### Методика 6. Составить описательный рассказ

Материал: детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Инструкция: Ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: "Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове" и т.п.

Оценка результатов: Обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики. В случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом.

3 балла – ребенок справился с заданием, логически правильно составил связный рассказ; 2 балла – справился с заданием с помощью наводящих вопросов педагога; 1 балл – не смог составить рассказ.

**Технологии формирования связной речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.**

**Тема: «Весна. Живая природа».**

**Понедельник.** Развитие пассивного и активного словаря (формы, величины, пространства и места).

**Игровое упражнение «Отгадывание слов».**

**Цель:** Развитие пассивного и активного словаря по внешним признакам.

**Задачи:** - обогатить пассивный и активный словарь по теме «Весна. Живая природа» - формировать практический навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

**Описание:** логопед называет прилагательные, ребенок отгадывает и называет загаданное слово. Инструкция: сейчас я опишу слово, а ты должен отгадать что это за слово и доказать свой ответ.

Например: Логопед: Яркое, желтое - ребенок: солнце. Потому что солнце яркое, желтое.

Логопед: Голубое, ясное – ребенок: небо. Потому что небо голубое, ясное.

Логопед: Лохматый, косолапый – ребенок: медведь. Потому что медведь лохматый, косолапый.

Логопед: Зеленая, мягкая – ребенок: трава. Потому что трава зеленая, мягкая.

Логопед: Маленькая, перелетная – ребенок: птица. Потому что птица маленькая, перелетная.

Логопед: Серый, злой – ребенок: волк. Потому что волк злой, серый.

Логопед: Белый, холодный – ребенок: снег. Потому что снег холодный белый.

Логопед: Маленький, колючий – ребенок: еж. Потому что еж маленький, колючий.

Логопед: Длинная, холодная, прозрачная – ребенок: сосулька. Потому что сосулька длинная, холодная, прозрачная.

Логопед: Красная, сладкая, вкусная – ребенок: ягода. Потому что ягода красная, сладкая, вкусная.

Логопед: Рыжая, хитрая – ребенок: лиса. Потому что лиса рыжая, хитрая.

Логопед: Маленький, писклявый – ребенок: комар. Потому что комар маленький, писклявый.

**Вторник.** Развитие пассивного и активного словаря (нравственно – интеллектуальные признаки, признаки эмоционального состояния, вкусовые ощущения, температуры, веса, силы и др.)

**Игровое упражнение** «Кто чем питается?».

**Цель:** Развитие пассивного и активного словаря по качественным свойствам признака.

**Задачи:** - активизировать словарь по теме «Весна. Живая природа» - развивать произвольное внимание, словесно-логическое мышление.

**Описание:** Логопед спрашивает у детей, чем могут питаться птицы. Затем логопед называет ряд существительных, относящийся к, дети должны хлопнуть, когда услышат подходящее слово.

**Инструкция:** Чем питаются птицы? (ягодами, насекомыми, шишками). Сейчас я вам буду называть слова, хлопните, если услышите слово.

**Среда - Четверг.** Развитие способности согласовывать разные части речи.

**Пятница.** Актуализация словаря, развитие ассоциативных связей.

**Тема «Перелетные птицы».**

Развитие пассивного и активного словаря

## **Игровое упражнение «Птицы».**

**Цель:** развитие активного и пассивного словаря по внешним признакам, тема «Перелетные птицы»

**Задачи:** - обогатить пассивный и активный словарь по внешним признакам - формировать практический навык согласования разных частей речи в роде, числе, падеже.

**Описание:** Логопед раздает детям картинки с изображением перелетных птиц, каждый ребенок по очереди отвечает на вопросы:

Как называется птица? (ласточка, скворец, грач, чиж, аист, лебедь)

Какая птица по размеру? (маленькая, крупная, средняя)

Какие перья? (темные, зеленовато – желтые, черные, белые)

Какой хвост? (раздвоенный, черный, короткий, длинный)

Какой клюв? (слабый, мощный, изогнутый, короткий, длинный, острый, плоский, крепкий, сильный)

**Инструкция:** Ребята, сейчас каждый из вас возьмет себе картинку с изображением перелётной птицы и ответит на мои вопросы.

**Оборудование:** картинки с изображением перелетных птиц.

**ЛАСТОЧКА** — по величине меньше воробья, окраска перьев темная, грудка белая, крылья широкие. Хвост раздвоенный. У ласточки слабый клюв, широкий рот.

**СКВОРЕЦ** — голова, шея, крылья, хвост черные с фиолетовым отливом. Клюв у скворца мощный. На голове черный хохолок.

**ГРАЧ** — птица крупных размеров, с большими сильными ногами и несколько изогнутым книзу клювом. Черное оперенье.

**ЧИЖ** — одна из маленьких перелетных птиц. У чижа зеленовато-желтое оперенье. На голове черная шапочка. Хвост и клюв короткие.

**АИСТ** — одна из крупных перелетных птиц. Перья белого цвета. Крылья с черными полосками. Клюв — длинный, острый, крепкий. Крылья

широкие, длинные, большого размаха. Хвост короткий. Лапы длинные, тонкие, мощные.

ЛЕБЕДЬ — гордая, грациозная, красивая птица средних размеров. Лебедь может быть черного и белого цвета. У лебедя длинная изогнутая шея. Клюв плоский и сильный. На красных лапах перепонки.



**Тема: «Мой город. Моя улица».**

**Задачи:** - Расширять и активизировать словарь по теме «Наш город» - развивать мелкую моторику

**Описание:** логопед просит детей нарисовать и описать свой дом.  
**Инструкция:** сейчас я вам раздам листочки и карандаши.

Вы должны нарисовать свой дом и описать его (9-этажный дом, красивый, веселый, оранжевого и белого цвета, 5-этажный дом, серый, веселый двор, 10-этажный дом, новый дом, родной дом, панельный, высотный дом, многоэтажный).

**Игровое упражнение** «Черно-бело не бери, «Да» и «нет» не говори!»

**Цель:** закрепление по теме «Мой город».

**Описание:** логопед задает вопросы, а дети должны ответить так, чтобы в ответах не было слов: черное, белое, да, нет.

**Инструкция:** сейчас я вам буду задавать вопросы, а вы должны ответить, не называя слова: черное, белое, да, нет.

-Наш город большой? (очень)

-Что ездит по дороге? (машины, автобусы) –

А какие машины тебе больше нравятся: чёрные или белые? (красные) -

В садик на автобусе ездешь? (иногда)

- Что продают в булочной? (хлеб)

-Из какой муки пекут булки? (Из пшеничной)

- А бывает синий хлеб? (Не бывает)

- Ты живешь в высоком доме? (не очень)

- А как называется дом, в котором много этажей? (многоэтажный)

- Какого цвета снег? (грязного)

- Любишь гулять? (конечно)

- Рисовал мелом на асфальте? (давно)

- Каким цветом он пишет? (разноцветный бывает). 102 4 неделя. Тема «Цветы. Первоцветы».

## **Тема «Цветы»**

**Цель:** Развитие пассивного и активного словаря по внешним признакам, на тему «Цветы».

**Задачи:** - обогатить пассивный и активный словарь по теме «Цветы. Первоцветы»; - формировать практический навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

**Описание:** логопед показывает картинки с цветами и просит детей показать картинку с заданным цветком (подснежники, ландыши, ромашки, гвоздики, колокольчики, васильки, одуванчики, мак).

Затем просит описать цветы.

Инструкция: Посмотрите, какие красивые цветы, покажите картинку с цветком, который я назову.

Опишите эти цветы. Подснежники – первые цветы, маленькие, белые, лесные.

Ландыши – нежные, белые, душистые.

Ромашки – крупные, желтоглазые, полезные, белые, полевые.

Гвоздики - яркие, красивые, алые, садовые.

Колокольчики – голубые, скромные, неприметные, полевые.

Васильки – синие, неприметные, полевые.

Одуванчики – пушистые, круглые, желтые, полевые.

Мак – красный, прекрасный, садовый.



### **Тема «Насекомые».**

*Игровое упражнение «Загадки».*

Цель: Развитие пассивного и активного словаря по качественным признакам.

Задачи: - активизировать словарь по теме «Насекомые»;

- развивать мышление.

Описание: логопед раскладывает перед детьми картинки с насекомыми, загадывает загадки. Дети отгадывают, показывают картинку и доказывают свой ответ.

Инструкция: сейчас я вам загадаю загадки, а вы должны отгадать и объяснить, почему вы так решили.

1. Не зверь, не птица —  
Нос, как спица.  
Летит — пищит,  
Сядет — молчит.  
Кто его убьёт,  
Тот кровь свою прольёт. (Комар)
2. Шевелились у цветка  
Все четыре лепестка.  
Я сорвать его хотел -  
Он вспорхнул и улетел. (Бабочка)
3. Встреча с ней - одна беда,  
Нос - как острая игла,  
В щель забьется, вроде спит,  
Только тронешь - зажужжит. (Оса)
4. Какая коровка, скажите, пока  
Ещё никому не дала молока? (Божья коровка)
5. В тёмном уголке живёт,  
Шёлковую нить плетёт,  
Он тайком сюда забрался,  
Строить новый дом собрался. (Паук)
6. Яркий мини вертолет  
Отправляется в полёт.  
Но зачем ему глаза?  
Да он просто ... (Стрекоза)

**Игровое упражнение «Скажи наоборот».**

Цель: активизация антонимов.

Задачи: - развивать наиболее доступные антонимические отношения между словами;

-формировать практический навык согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

Описание: логопед называет предложение, ребенок должен закончить словом наоборот.

Инструкция: сейчас я буду говорить предложение, а вы заканчивайте его словом наоборот.

Пчела быстрая, а гусеница...медленная.

Муравей трудолюбивый, а муха ...ленивая.

Жук большой, а комар ...маленький.

Муравей сильный, а кузнечик ...слабый.

Бабочка веселая, а комар...грустный.

Таракан трусливый, а пчела...храбрая.

Пчела шумная, а бабочка...тихая.

Жук добрый, а пчела...злая.

Гусеница длинная, а жук...короткий.

Цветок высокий, а трава... низкая.

У бабочки крылья широкие, а у стрекозы...узкие.

Четверг. Развитие способности образовывать прилагательные от существительных.

### **Игровое упражнение «Какой? Чей?».**

Цель: Развитие способности образовывать прилагательные от существительных.

Задачи: - закреплять навык образования относительных прилагательных с использованием продуктивных суффиксов (ов, ин, ев, ан, ян);образовывать наиболее употребительных притяжательных прилагательных

Описание: логопед задает вопросы, дети отвечают.

Инструкция: сейчас я вам буду задавать вопросы, а вы отвечайте.

Насекомые, которые летают (какие?) – летающие.

Насекомые, которые ползают (какие?) – ползающие.

Насекомые, которые прыгают (какие?) – прыгающие.

У комара писк (чей?) – комариный.

У пчелы мед (чей?) – пчелиный.

У муравья лапка (чья?) – муравьиная.

У шмеля жужжание (чьё?) - шмелиное.

У таракана усы (чьи?) - тараканьи.

У паука паутина (чья?) - паучья

Пятница. Актуализация словаря прилагательных, развитие ассоциативных связей.

### **Игровое упражнение «Запоминай».**

Цель: актуализация словаря прилагательных по теме «Насекомые».

Задачи: - развивать зрительное и слуховое внимание;

- развивать мелкую моторику.

Описание: Логопед предлагает детям прослушать стихотворение (можно сочетать чтение стихотворения с показом картинок), а затем нарисовать насекомых, которых запомнил, и описать какие они.

Инструкция:

Слушай и запоминай,

Насекомых называй.

Муравей, пчела, оса,

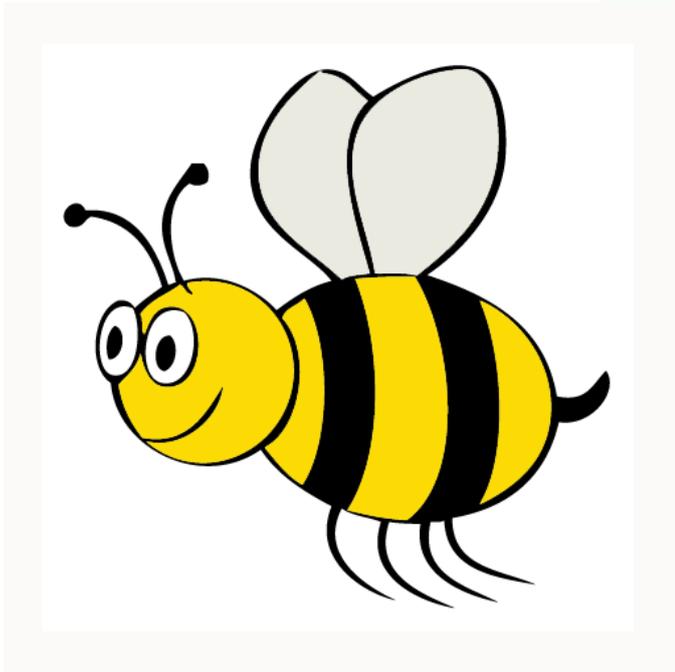
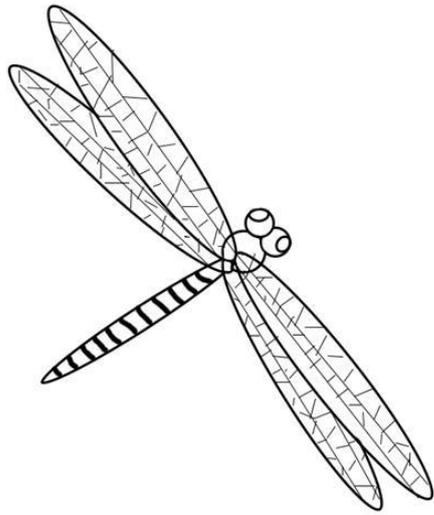
Бабочка и стрекоза.

А теперь бери листок и карандаш,

Нарисуй кого запомнил.







**OCA**

