МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
на тему:
«Оригинальные приемы логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья»

Студент _____ 25.01.26 (подпись, дата) Гостенина Елена Николаевна

Научный руководитель _____ 26.01.26 (подпись, дата) к. п. н., доцент В.В. Гордеева

Нормоконтролёр _____ 26.01.26 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Рецензент
учитель-логопед МБОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова _____ 26.01.26 (подпись, дата) Е.Ю. Дворянинова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 26.01.2026 № 6)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 17.02.26 № 7)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие……....8

1.2. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие…….……18

1.3. Основные направления логопедической работы по коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.……26

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

2.1. Организация и содержание экспериментального исследования по изучению сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.……34

2.2. Анализ результатов изучения сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие…….37

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРИЕМОВ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

3.1. Характеристика содержания логопедической работы по коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, на основе использования оригинальных приемов воздействия……47

3.2. Определение эффективности использования оригинальных приёмов в логопедической работе по коррекции связной речи у детей дошкольного возраста в ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие……..72

ЗАКЛЮЧЕНИЕ……82

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……...85

ПРИЛОЖЕНИЯ…….…...90

ВВЕДЕНИЕ

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, так как она носит характер систематического последовательного развернутого изложения.

Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и грамматически правильно [35].

В настоящее время в теории и практике логопедии поднимается вопрос о создании психолого-педагогических условий развития связной речи детей дошкольного возраста. Связная речь предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, т. е. овладение грамматическим строем, а также практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно – умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

Развитие связной речи очень важно для успешности обучения. Только обладая хорошо развитой связной речью, ребенок может давать развернутые ответы, аргументированно и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов, пересказывать различные художественные произведения.

Процесс построения связного высказывания очень сложный. Прежде чем начинать высказывание необходимо иметь план или содержательный замысел, т. е. ребенок должен отчетливо представлять себе, о чем он будет говорить. Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В ней отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребенок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития. Развитие у детей связной выразительной речи необходимо рассматривать как существенное звено воспитания культуры речи в широком понимании. Все

последующее развитие речевой культуры будет опираться на тот фундамент, который закладывается в дошкольном детстве.

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место какое-то отклонение в развитии.

В работах многих исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса, целью трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

Актуальность выбранной темы магистерской диссертации определяется тем, что проблема развития связной речи достаточно изучена, однако существует необходимость совершенствования традиционных приемов, методов и поиск более эффективных научно-обоснованных путей и приемов коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Объект исследования: логопедическая коррекция связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Предмет исследования: использование оригинальных приемов в логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Цель исследования: обосновать и определить эффективность использования оригинальных приемов в логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Задачи исследования:

1) провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования;

2) дать психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевые расстройства;

3) охарактеризовать методы и приемы развития связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевую патологию;

4) подобрать методику для диагностики связной речи дошкольников с с ОВЗ, имеющих речевую патологию;

5) выявить особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевую патологию;

6) разработать содержание и провести логопедическую работу по коррекции связной речи дошкольников у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевую патологию, основанную на использовании оригинальных приемов;

7) определить эффективность использования оригинальных приемов в логопедической коррекции связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

Перед началом работы нами была выдвинута **гипотеза** о том, что использование оригинальных приемов в логопедической работе способствует более эффективной коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевую патологию.

Теоретическими основами исследования являются работы по изучению связной речи детей с речевыми нарушениями В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, В.И. Тихеевой, Т.А. Ткаченко и др., которые свидетельствуют о значительных нарушениях внутреннего программирования и языкового оформления связных высказываний у этой категории детей.

Методы исследования:

1) анализ литературы;

2) эксперимент;

3) анализ продуктов деятельности детей;

4) качественная и количественная обработка результатов.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с «Сурская сказка» с. Засечное, Пензенской области.

Исследование проводилось с 2023 по 2026 год в **три этапа**.

На первом этапе (2023-2024 гг.) были проведены изучение и анализ литературы, а также нормативных документов по проблеме исследования. Также на данном этапе было осуществлено описание теоретических основ исследования; уточнение понятийного аппарата, конкретизировались гипотеза, цель и задачи, проводился констатирующий эксперимент. Применялись следующие методы исследования: аналитическая оценка педагогического опыта, теоретический анализ научной литературы, наблюдение, изучение продуктов деятельности детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

На втором этапе (2024-2025 гг.) осуществлялось проведение формирующего эксперимента, направленного на разработку и апробацию серии логопедических занятий по коррекции связной речи у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Были использованы такие методы исследования, как: формирующий эксперимент, наблюдение.

На третьем этапе (2025-2026 гг.) была проведена повторная диагностика и определение динамики в сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Методы исследования: сравнительный анализ экспериментальных данных, систематизация, обобщение, оценка и интерпретация результатов. Также на данном этапе осуществлялось оформление текста магистерской диссертации.

Новизна исследования заключается в том, что логопедическая коррекция связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, возможна, несмотря на их специфические потребности и ограничения. Отыскав подходящие методы и стратегии, основанные на использовании оригинальных приемов, исследование продемонстрировало повышение способностей данных дошкольников в области построения связных высказываний.

Теоретическая значимость исследования: логопедическая коррекция связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое

недоразвитие, требует специального подхода и индивидуального планирования. Исследование выявило необходимость наличия обученных специалистов, которые могут использовать в работе нестандартные подходы. Также важно учитывать особые потребности каждого ребенка и персонализировать программу коррекции связной речи с учетом их возможностей и специфического уровня речевого недоразвития.

Результаты работы могут служить основой для разработки и применения индивидуализированных программ воспитания и поддержки, которые помогут максимально раскрыть потенциал каждого ребенка выделенной категории и обеспечить его успешное включение в общество.

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть применены логопедами-практиками в логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

Положения, выносимые на защиту:

1) характеристика оригинальных приемов, используемых в коррекции связной с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в виде речевого недоразвития;

2) результаты исходной диагностики связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в виде речевого недоразвития;

3) научное обоснование и результаты внедрения в образовательную практику содержания коррекционной работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в виде речевого недоразвития посредством использования оригинальных приемов.

Структура и объем диссертации. Научная работа объемом 93 страницы включает в себя введение, три главы, заключение, список литературы и приложения. Диссертация проиллюстрирована 10 таблицами, 6 диаграммами. Список литературы состоит из 49 источников.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие

В настоящее время существует несколько определений понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья». Согласно общепринятой точке зрения, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [19].

Отклонения в развитии детей с ОВЗ могут проявляться в разных сферах: это и психические, и физические, и сенсорные дефекты, и их сочетания. Важно учитывать и тот факт, что данные отклонения могут быть как временными, так и постоянными, что существенно влияет на состояние ребенка и на способы коррекционной работы, проводимой с ним. Специалисты отмечают, что почти у всех детей с ОВЗ отмечаются и психические проблемы, связанные с их дефектом. Такими проявлениями могут служить повышенная тревожность, неуверенность в себе, низкая самооценка, страхи и пр.

Если рассматривать данное понятие с образовательной точки зрения, то детьми с ОВЗ считаются те дошкольники, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [28].

В группу детей, имеющих ОВЗ, входит большое количество категорий, т. к. она включает в себя детей с различными особенностями в физическом и (или) психическом развитии. При этом следует понимать, что объем возможных отклонений в развитии велик: от практически здоровых детей, которые испытывают лишь временные и относительно легкие трудности, до

учащихся с необратимыми тяжелыми поражениями. Так, в группу детей с ОВЗ входят и те, которые способны беспрепятственно обучаться вместе с нормотипичными детьми лишь при небольшой специальной поддержке, и воспитанники, требующие в силу своего состояния здоровья составления адаптированной индивидуальной программы. При этом такой выраженный диапазон различий наблюдается и в каждой конкретной категории детей с ОВЗ. Это обуславливает тот факт, что спектр различий в предусматриваемом уровне и содержании дошкольного образования тоже должен быть максимально широким и соответствовать возможностям и потребностями всех детей с ограниченными возможностями здоровья.

Проводя коррекционную работу с дошкольниками с ОВЗ, специалисты уделяют внимание различным аспектам воспитания и обучения, а именно: для физического воспитания создаются индивидуальные планы, включающие в себя различные упражнения для преодоления дефектов; в аспекте психологического развития организуется работа по созданию познавательного интереса; социальная работа с данными дошкольниками проводится для преодоления у них сложностей в общении со сверстниками, развития социальных навыков и уверенности в собственных силах.

Таким образом, необходимые для детей с ОВЗ условия могут быть созданы в обычных садах. Однако все педагоги данной дошкольной образовательной организации (ДОО) должны иметь соответствующую подготовку, чтобы качественно организовать обучение и воспитания всех детей независимо от их состояния здоровья [31].

Итак, дошкольники с ОВЗ – это дети с нарушением психофизического развития, которые нуждаются в специальном (коррекционном) обучении и воспитании.

В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым была разработана классификация основных категорий детей с ОВЗ. Так, выделяют следующие группы:

1) дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);

2) дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);

3) дети с нарушением речи (ОНР, дизартрия, заикание и др.);

4) дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (например, дети с ДЦП);

5) дети с умственной отсталостью;

6) дети с задержкой психического развития;

7) дети с нарушением поведения и общения;

8) дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью и т. д.) [19].

В детских садах на основе ФГОС дошкольного образования создаются адаптированные основные образовательные программы (АООП) для детей с ОВЗ. Каждая категория детей с ОВЗ имеет свои особенности, возможности и потребности, опираясь на которые и должна создаваться та или иная адаптированная программа. Из этого следует, что для каждой группы детей с нарушениями в развитии создаются свои программы. Так как наше исследование предполагает изучение детей с нарушениями речи, рассмотрим АООП дошкольного образования (ДО), создающиеся для данной категории воспитанников. Следует отметить, что к этой группе воспитанников относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, которые вызывают расстройства коммуникативной и обобщающей функции речи. От других категорий детей с особыми образовательными потребностями их отличает сохранный слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития [43].

Итак, для обучения воспитанников с ОВЗ, имеющих речевые расстройства, в детском саду специалистами ДОО создается адаптированная программа, в которой, как и в основной образовательной программе для детей без нарушений в развитии, прописываются направления развития ребенка в пяти образовательных областях (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие).

Однако все эти направления имеют свою специфику, отражая физические и психологические особенности детей с речевыми нарушениями и опираясь на них.

Одной из областей, которую должен освоить воспитанник с речевыми нарушениями, является речевое развитие. Однако стоит отметить, что с любой категорией детей с ОВЗ должна проводиться работа над совершенствованием коммуникативных умений. Это обусловлено тем, что любое нарушение в развитии влечет за собой речевые дефекты. Естественно, что для каждой категории дошкольников с ОВЗ такие дефекты имеют свои особенности. Следовательно, и в АООП для каждой группы детей с ОВЗ должна быть прописана образовательная область «Речевое развитие», которая будет учитывать эти особенности. Так, в адаптированной программе для детей с умственной отсталостью в данной образовательной области будет сделан акцент на развитии элементарных коммуникативных навыков; для детей с нарушением зрения больше внимания будет уделяться слухоречевой памяти и т. д.

Таким образом, должна проводиться целенаправленная работа над речевым развитием воспитанников с любым нарушением, так как коммуникативная функция будет нарушена в той или иной степени при любом дефекте.

Останавливаясь более подробно на речевых нарушениях детей дошкольного возраста с ОВЗ, стоит отметить, что они очень многообразны и могут проявляться в нарушении звукопроизношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в отклонениях темпа и плавности речи [19].

В данном исследовании мы будем рассматривать такое речевое расстройство у дошкольников с ОВЗ, как общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т. е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны

(лексики, грамматики). Впервые термин ОНР был введен в 50-60 годах 20 века основоположником дошкольной логопедии в России Р.Е. Левиной. Понятие общего недоразвития речи (ОНР) и в настоящее время активно используется для формирования логопедических групп детей при ДОО. Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии (иногда) [21].

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

1) более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам;

2) речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена;

3) экспрессивная речь отстает от импрессивной, т. е. ребенок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли;

4) речь детей с ОНР малопонятна.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает наличие вторичных дефектов.

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций.

Дети, вошедшие в первую группу, имеют достаточно высокий уровень сформированности невербальных и вербальных логических операций, соответствующий показателям дошкольников с нормальным речевым развитием: познавательная активность, интерес к заданию высоки, целенаправленная деятельность устойчива и планомерна [3].

Уровень сформированности логических операций у детей, вошедших во вторую группу, ниже возрастной нормы. Речевая активность у них снижена, дети испытывают трудности приема словесной инструкции, демонстрируют ограниченный объем кратковременной памяти, невозможность удержать словесный ряд.

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием планомерности, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует.

Ряд авторов отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [21, 44, 47].

У детей с первым уровнем речевого развития низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения.

Отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении заданий по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР меньше применяли способ зрительного соотнесения. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Исследование мнестических функций позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы.

Дети с ОНР затрудняются в переключении внимания с одного задания на другое, с одного вида деятельности на другой и т. п. Также страдает вербальная память, дети не могут запомнить какие-то сложные инструкции и в связи с этим не могут выполнять задания, соблюдая определенную последовательность. Также обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Итак, у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память [44].

Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю.Ф. Гаркуши отмечается, что:

– у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;

– имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;

– преобладающая форма общения с взрослыми у детей 4-5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме [8].

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

Изучая особенности развития дошкольников с ОНР, ряд исследователей отмечают, что несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников.

Ряд исследовательских работ по изучению особенностей коммуникативной сферы и состояния игровой деятельности детей с общим недоразвитием речи выполнен под руководством Г.В. Чиркиной. Эти данные существенно дополняют представления о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Выявленные авторами особенности речевого развития детей с ОНР (трудности морфологического, синтаксического, логико-синтаксического и композиционного характера) сочетались с нарушениями коммуникативной функции, что выражалось в снижении потребности в общении, несформированности способов коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм) [47].

Наряду с общей соматической ослабленностью детям с ОНР присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и четкость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

У детей с ОНР отмечается недостаточная координация движений во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной. По результатам обследования моторной сферы дошкольники с ОНР (третий

уровень речевого развития, подготовительная к школе группа) разделились на три подгруппы: дети с низким уровнем развития моторной сферы – 23,5%, со средним уровнем – 28,55%, с высоким – 48%.

У детей с низким уровнем развития моторной сферы наблюдаются трудности переключения с одного вида движений на другой, недостаточная статическая и динамическая координация движений, слабая двигательная память и низкий уровень произвольного внимания.

У детей со средним уровнем развития моторики отмечаются сопутствующие движения при выполнении некоторых проб, им требуется длительное время для выполнения заданий. Лучше выполняются задания по показу, чем по словесной инструкции.

Дети с высоким уровнем развития моторики приближаются к возрастной норме: у них достаточно сформирована мелкая и артикуляционная моторика. Это можно объяснить тем, что с детьми подготовительной группы длительное время проводится коррекционная работа.

Данные психолого-педагогической диагностики дошкольников с ОНР позволяют логопеду определить наиболее адекватную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие индивидуальные методы и приемы коррекции.

Своевременное выявление, преодоление и предупреждение речевых нарушений у детей имеет важнейшее значение для их полноценной интеграции в социум. В основе этих современных процессов лежат научные взгляды, исторически сложившиеся в отечественной психологии и педагогике в рамках научной школы Л.С. Выготского. К таковым можно отнести идеи об общих закономерностях нормального и аномального развития ребенка, о возможностях компенсации психических функций; учение о сложном, системном строении дефекта (его структуре), об иерархии первичных, вторичных, третичных нарушений и сохранных функций и т. д. В логопедии реализация основополагающих идей Л.С. Выготского особенно

отчетливо прослеживается в укоренившемся системном подходе к проблеме общего недоразвития речи у детей [7].

Дошкольников с ОНР следует отличать от детей, имеющих сходное нарушение – временную задержку речевого развития. У детей с ОНР в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, проявляется интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру.

Одним из диагностических признаков может также служить диссоциация между речевым и психическим развитием. Это проявляется в том, что психическое развитие этих детей, как правило, протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Первичная патология речи тормозит формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта. Однако по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей их интеллектуальное развитие приближается к норме.

Чтобы отграничить проявление ОНР от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

Таким образом, под ОНР понимают такую форму речевого нарушения у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой основные структурные компоненты речи отстают от нормы. Это, прежде всего, лексика, грамматика и фонетика.

У детей с ОНР наблюдается недостаточная устойчивость внимания, ограниченная возможность его распределения, снижение вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания, а также отставание в развитии словесно-логического мышления. Все эти факторы в последствие отражаются на том, что у дошкольника с ОНР ограничиваются возможности развития познавательной сферы.

Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом и сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления.

Итак, дети дошкольного возраста с ОВЗ имеют свои специфические особенности, которые отличают таких дошкольников от нормально развивающихся сверстников. Наиболее часто встречающимся отклонением в речевом развитии у дошкольников с ОВЗ является ОНР. Нарушенными оказываются у них общее речевое развитие, соматическое состояние и мелкая моторика.

1.2. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие

Охарактеризуем более подробно специфику речевого развития, в том числе связной речи, наблюдающуюся у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих ОНР.

Одним из основных признаков ОНР является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. В речи встречается множество аграмматических и фонетических ошибок. У дошкольников с ОНР отмечается отставание экспрессивной речи, но при этом они могут понимать обращенную к ним речь. Без специального обучения речевая активность у детей может постепенно снижаться.

ОНР может быть выражено в разной степени: от полной невозможности соединять слова в фразы или от произнесения вместо слов отдельных звукоподражательных комплексов (би-би, му-му и т. п.) до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического несовершенства. В любом случае нарушаются все

компоненты языковой системы: фонетика, лексика, грамматика. Отсюда и название – общее недоразвитие речи.

Речевой опыт детей с ОНР весьма ограничен. Языковые средства, которыми пользуются дети, являются несовершенными. Они далеко не полностью удовлетворяют потребность устного общения. Отсюда разговорная речь у указанной категории детей оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определенной ситуацией. Вне этой ситуации она становится часто малопонятной.

Связная речь, без которой не может быть полноценного усвоения приобретенных детьми знаний, либо полностью отсутствует, либо развивается с большим отставанием.

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при ОНР показано в исследованиях Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, С.Н. Шаховской и др. [18, 21].

Установлено, что при глубоком речевом недоразвитии имеются серьезные нарушения не только в активной речи, но и в понимании обращенной речи, и в различении грамматических форм и категорий. Понимание прямо зависит от состояния собственной речи: чем хуже ребенок говорит, тем больше снижено у него понимание.

Доказано, что речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки.

Р.Е. Левина выделила три уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние компонентов языка у детей с ОНР [21].

Первый уровень речевого развития у дошкольников с ОВЗ характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5-6 лет, а иногда и старше, имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими

детьми и непонятны для окружающих. Так, вместо «машина поехала» ребенок говорит «биби», вместо «пол и потолок» – «ли», сопровождая речь указательным жестом, вместо «дедушка» – «де» и т. д.

По своему звучанию лепетная речь состоит как из сходных со словами элементов (петух – «уту», киска – «тита»), так и из совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний (воробей – «ки»).

Одновременно с лепетными словами и жестами на этом уровне развития речи дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, однако, как правило, эти слова еще недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, а также употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.

Ориентируясь на внешнее сходство, дети часто один и тот же предмет в разной ситуации называют разными словами; например, паук на разных картинках может называться то жук («сюк»), то таракан («тлякан»), то пчела («теля»), то оса («атя»).

Названия действий очень часто заменяются названиями предметов: открывать – «древ» (дверь); играть в мяч – просто «мяч», а названия предметов, в свою очередь, могут заменяться названиями действий (кровать – «пать», самолет – «летай»).

Фразой на этой стадии речевого развития дети почти не владеют. Лишь у некоторых из них, более развитых в речевом отношении, наблюдаются попытки высказать свои мысли целыми лепетными предложениями, например: «Тетя во бак» (Тетя, вот бак). Стремясь рассказать о каком-либо событии, дети оказываются способными назвать только отдельные слова или одно-два искаженных предложения.

Небольшой запас слов, имеющийся у детей, отражает, главным образом, непосредственно воспринимаемые через органы чувств, предметы и явления. Словесное выражение более отвлеченных отношений

действительности на этой ступени речевого развития детям почти недоступно [41].

При глубоком недоразвитии речи также почти невозможно отметить сколько-нибудь стойкого пользования морфологическими элементами для выражения грамматических значений. Здесь преобладают «корневые» слова, лишенные флексий. Чаще всего это неизменяемые звуковые комплексы, и лишь у некоторых детей, находящихся на этом уровне речевого развития, можно встретить попытки выделить названия предметов, действий и качеств. Так, слово «акой» (открой) может употребляться применительно ко всем оттенкам значения – открыл, откроет, открывает, надо открыть и т. д.

Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут.

Специальные исследования, проводившиеся в секторе логопедии Института дефектологии, показывают, что это впечатление нередко оказывается обманчивым. В действительности неговорящие дети часто понимают обращенную к ним речь только на основании подсказывающей ситуации, многих слов они не понимают совсем (ветка, двор, конура, паук, грива и др.). Почти полностью отсутствует понимание значений грамматических изменений слова. Было выявлено, что дети в обстановке, свободной от ситуационных ориентирующих признаков, не различают форм единственного и множественного числа существительного, прошедшего времени глагола, прилагательного, форм мужского и женского рода. Так, дети одинаково реагируют на словесную просьбу «Дай карандаш» и «Дай карандаши», не понимают предлогов, не соотносят с различными ситуациями формы числа глаголов и прилагательных (бежит – бегут, сидит – сидят, пьет – пьют и т. д.), не различают слов большая – большие, красный – красная – красное, разбил – разбила и т. п.

Существенную роль на этом уровне понимания речи играет лишь лексическое значение, а грамматические формы в расчет не принимаются.

Наряду с этим можно наблюдать смешение значений слов, имеющих сходное звучание (рамка – марка, деревня – деревья) [48].

Для детей с глубокими степенями недоразвития речи весьма характерна также ограниченная способность воспроизведения слоговых элементов слова. В самостоятельной речи детей преобладают односложные и двусложные образования, а в отраженной речи явно заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного-двух слогов (кубики – «ку», карандаш – «дас»).

На этом уровне недоразвития речи способность к восприятию и воспроизведению слоговой структуры слова еще не сформировалась совсем. Лишь у отдельных детей, находящихся на верхней границе данного уровня, можно отметить появление единичных трех- и четырехсложных слов с достаточно постоянным составом звуков. Обычно это слова, часто употребляемые в обиходе. Они составляют своего рода образец, по которому в дальнейшем перестраивается вся речь.

Сформулируем основные положения к характеристике первого уровня развития речи при ОНР у дошкольников с ОВЗ:

1) активный словарь в зачаточном состоянии, он состоит из звукоподражаний, лепетных слов и лишь небольшого количества общеупотребительных слов; значения слов неустойчивы и недифференцированны;

2) пассивный словарь шире активного, однако понимание речи вне ситуации весьма ограниченно; фразовая речь почти полностью отсутствует;

3) способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова еще не сформирована [44].

Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств.

На этом уровне дети уже пользуются личными местоимениями, изредка предлогами и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях: о семье, о себе, о товарищах.

В определенных условиях на втором уровне речевого развития дети различают на слух и дифференцированно понимают формы единственного и множественного числа существительных и глаголов, особенно с ударными окончаниями. Здесь происходит ориентация не только на лексику, но и на морфологические элементы, которые приобретают смыслоразличительное значение. Становится возможным различение на слух и правильное понимание форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени, хотя ошибки при выделении этих форм еще нередки.

Понимание форм числа и рода прилагательных на этой стадии речевого развития почти полностью отсутствует, а значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации.

Таким образом, намечающееся грамматическое словоизменение касается главным образом существительных и глаголов, т. е. тех слов, которые раньше вошли в активную речь детей. Имена прилагательные и слова, относящиеся к другим частям речи, изменениям подвергаются мало. Они используются в той грамматической форме, которая является для ребенка изначальной.

Способами словообразования на этой ступени речевого развития дети совсем не пользуются [18].

Таким образом, второй уровень речевого развития детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, характеризуется следующим:

1) активный словарь расширяется не только за счет существительных и глаголов, но и за счет использования некоторых (преимущественно качественных) прилагательных и наречий;

2) происходит некоторое обогащение речи за счет использования отдельных форм словоизменения; наблюдаются попытки детей изменять

слова по родам, числам и падежам, глаголы по временам, однако эти попытки чаще всего оказываются неудачными;

3) на втором уровне речевого развития дети начинают пользоваться фразой;

4) улучшается понимание речи, расширяется пассивный и активный словарь, возникает понимание некоторых простых грамматических форм;

5) произношение звуков и слов, как правило, нарушено резко; легко обнаруживается неподготовленность детей к овладению звуковым анализом и синтезом;

Встречаются также дети с ОВЗ, общее недоразвитие речи у которых значительно менее выражено. Можно считать, что такие дети находятся на третьем, более высоком уровне развития речи.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя.

В устной речи детей с ОВЗ, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи.

Приведем пример устного описания картинки девочкой третьего уровня речевого развития: «Деревья растут и яблоки на них растут. Девочка поливает цветы, мальчик стоит с лепатой. Трава растут. Девочка поливает цветы из ельки (лейки)» [20].

Таким образом, третий уровень общего недоразвития речи у детей с ОВЗ характеризуется следующими недостатками:

1) на фоне сравнительно развернутой речи наблюдается неточное знание и неточное употребление многих обиходных слов; в активном словаре преобладают существительные и глаголы; мало слов, характеризующих

качества, признаки, состояния предметов и действий, а также способы действий; большое количество ошибок наблюдается в использовании простых предлогов и почти не используются в речи более сложные предлоги;

2) наблюдается недостаточная сформированность грамматических форм языка – ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении; способами словообразования дети почти не пользуются;

3) в активной речи используются преимущественно простые предложения; отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные);

4) у большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом;

5) понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами.

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с ОВЗ, имеющих недоразвитие речи, является несовершенной по своей структурной и семантической организации. У них недостаточно развито, умение связано и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели.

С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, а также пропуски отдельных смысловых звеньев [6, 18].

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка с ОВЗ, имеющего общее недоразвитие речи, протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты такого ребенка с взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.

1.3. Основные направления логопедической работы по коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие

Формирование связной речи детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, в детском саду осуществляется как в процессе разнообразной практической деятельности при проведении игр, режимных моментов, наблюдений за окружающим и др., так и на специальных коррекционных занятиях. Методика работы по развитию связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, освещена в ряде научных и методических трудов по логопедии. В программе коррекционного обучения и воспитания детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, и методических указаниях к ней приводятся рекомендации по формированию связной речи детей в соответствии с периодами обучения [30].

В I периоде первого года обучения (сентябрь-ноябрь) дети должны овладеть навыками составления простых предложений по вопросам, демонстрируемым действиям и по картинам, с последующим составлением коротких рассказов.

Во II периоде (декабрь-март) совершенствуются навыки ведения диалога; вводится обучение детей составлению простого описания предмета,

коротких рассказов по картинам и их сериям, рассказов-описаний, простых пересказов.

В III периоде (апрель-июнь), наряду с совершенствованием диалога и навыков в указанных видах рассказывания, предусматривается обучение составлению рассказа по теме (в том числе с придумыванием его конца и начала, дополнением эпизодов и др.). Главная задача этого периода – развитие самостоятельной связной речи детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

Содержание логопедической работы на втором году обучения предусматривает дальнейшее развитие связной речи.

Особое внимание уделяется закреплению навыков связного и выразительного пересказа литературных произведений. Значительное место отводится упражнениям по составлению сложных сюжетных рассказов, сказок, сочинений на основе личного опыта.

Исходя из этого, работа по развитию связной речи детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, проводимая логопедом и воспитателями логопедических групп, включает: коррекционное формирование лексического и грамматического строя речи, целенаправленное развитие фразовой речи и навыков речевого общения, обучение рассказыванию [23].

Навыки диалогической речи развиваются и закрепляются на логопедических занятиях по формированию лексико-грамматических средств языка, связной речи и при проведении всех видов воспитательской работы с детьми (занятия, тематические беседы, организованные игры, прогулки, экскурсии и др.). Развитие монологической формы речи осуществляется, прежде всего, на логопедических занятиях по формированию связной речи, а также на занятиях по развитию речи и предметно-практических занятиях [12].

При обучении детей с ОВЗ, имеющих третий уровень речевого развития, особое внимание уделяется формированию связной монологической (описательной и повествовательной) речи. Во многих трудах

по дошкольной педагогике обучение детей рассказыванию рассматривается как одно из основных средств формирования связной речи, развития речевой активности и творческой инициативы. Отмечается влияние занятий по обучению рассказыванию на формирование психических процессов и познавательных способностей детей. Подчеркивается важная роль обучения рассказыванию в развитии монологической формы речи. К основным методам обучения детей связной монологической речи исследователи относят обучение пересказу, рассказыванию (о реальных событиях, предметах, по картинам и др.) и устному сочинению по воображению [8].

В педагогической литературе приводится подробная характеристика различных видов обучения рассказыванию нормально развивающихся дошкольников (описание предметов, пересказ, рассказывание по картинам и из опыта, творческое рассказывание). Общие принципы обучения – построение занятий в соответствии с возрастными особенностями детей, отведение важной роли речевому образцу педагога, применение игровых приемов, широкое использование средств наглядности, выбор методов и приемов с учетом задач обучения детей родному языку и подготовки их к школе. Используя научно-методические рекомендации по вопросам формирования связной речи у детей с нормальным речевым развитием как основу для обучения дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, следует адаптировать формы и приемы этой работы с учетом речевых нарушений и сопутствующих отклонений в развитии.

При проведении занятий по обучению рассказыванию перед логопедом стоят следующие задачи:

1) закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;

2) формирование навыков построения связных монологических высказываний;

3) развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний;

4) целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), тесно связанных с формированием навыков устного речевого сообщения.

Формирование у детей навыков построения связных развернутых высказываний в свою очередь включает:

– усвоение норм построения такого высказывания (тематическое единство, соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие теме сообщения и др.);

– формирование навыков планирования развернутых высказываний; обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа-сообщения;

– обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Осуществление указанных специальных задач обучения рассказыванию увязывается с общими задачами познавательного развития детей, нравственного и эстетического воспитания, творческого развития личности [26].

Работа по формированию связной грамматически правильной речи основывается на общих принципах логопедического воздействия, разработанных в отечественной коррекционной педагогике. Ведущими из них являются следующие:

– опора на развитие речи в онтогенезе с учетом общих закономерностей формирования разных компонентов речевой системы в норме в период дошкольного детства;

– овладение основными закономерностями грамматического строя языка на основе формирования языковых обобщений и противопоставлений;

– осуществление тесной взаимосвязи работы над различными сторонами речи – грамматическим строем, словарем, звукопроизношением и др.

Важнейшим в работе является принцип коммуникативного подхода к формированию устной связной речи у детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Особое внимание уделяется при этом обучению тем видам связных высказываний, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения ими знаний в период подготовки к школе (развернутые ответы, пересказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, высказывания по аналогии). Коммуникативный подход предполагает широкое использование форм и приемов обучения (включая игровые), способствующих активизации разнообразных речевых проявлений у ребенка [12].

Основной формой работы являются коррекционные логопедические занятия, проводимые малогрупповым методом (5-6 человек). Занятия проводятся 1-3 раза в неделю (в зависимости от периода обучения) по 20-30 минут, в утренние часы. При этом учитываются указания и методические рекомендации по организации обучения детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

Обучению детей рассказыванию (пересказ, рассказ-описание и др.) предшествует подготовительная работа (первый период первого года обучения). Цель этой работы – достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов развернутых высказываний. Подготовительная работа включает: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, а также коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий [5].

В ряде исследований подробно изложена методика обучения составлению предложений по демонстрации действий с последующим объединением отдельных высказываний в короткий рассказ. Упражнения на составление предложений по картинкам (предметным, ситуационным и др.) могут проводиться с использованием разных методических приемов. При обучении детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, рекомендуется

следующая методика. Для упражнений используются картинки двух видов: 1) на которых можно выделить субъект и выполняемое им действие; 2) с изображением одного или нескольких персонажей и четко обозначенного места действия. По ним дети упражняются в последовательном составлении предложений различной семантико-синтаксической структуры [28].

В дальнейшем предусматривается переход к составлению предложений более сложной структуры, прежде всего, с «двойной предикативностью». Сюда относятся предложения с однородными сказуемыми (например, «Дедушка сидит в кресле и читает газету» – с употреблением вспомогательного вопроса: «Где сидит дедушка и что он делает?»); сложносочиненные конструкции из двух симметричных частей, где вторая часть по структуре дублирует первую («Заяц любит морковку, а белка любит орехи» и т. п.). Упражнения на составление таких предложений можно проводить на основе разнообразных дидактических игр (например, игры «Кто что любит?» о домашних и диких животных и др.) [6].

Специальное внимание уделяется формированию и закреплению навыков составления вопросов, для чего используются ситуации, возникающие в ходе режимных моментов, занятия по предметно-практической деятельности, обсуждение прослушанного текста и др. При обучении составлению вопросов эффективно могут применяться инструкции-задания типа: «Саша, спроси у Миши, где лежит/стоит... (название игрового предмета)?»; «Ваня, спроси у Лены, где мишка? (мячик, кукла)», включающие в свой состав предполагаемый вопрос.

Развитие и закрепление навыков речевого общения предполагает формирование умения вступать в контакт, вести диалог на заданную тему, выполнять активную роль в диалоге и др. Поэтому в логопедической работе по коррекции связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, уделяется внимание формированию навыков участия в коллективной беседе, способности к ее восприятию, умения включаться в диалог по указанию педагога. В целях развития навыков ведения диалога

логопед и воспитатель организуют беседы на близкие детям темы (из личного и коллективного опыта), а также специальные игры и игровые упражнения, например, сюжетно-ролевые и дидактические игры: «В нашем детском саду», «Школа», «На приеме у врача», «Магазин игрушек», «Поезд», «У куклы Тани День рождения» и др. Можно до начала игры предложить детям выбрать себе ту или иную роль. При этом с помощью педагога определяется, как будет выглядеть каждый ребенок, во что он будет одет, что будет говорить, какие действия выполнять и т. д.

Помимо этого, в содержание подготовительной работы входит ряд развивающих речевых игр и упражнений, направленных на активизацию речемыслительной деятельности детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, закрепление навыков составления фразовых высказываний, формирование словесного творчества и развитие чувства языка.

После упражнений по составлению простых предложений переходят к обучению практическому употреблению сложносочиненных предложений с союзами «и», «а». Дети должны овладеть умением устанавливать последовательность событий, правильно выражать ее словами (Начался дождь и дети надели плащи. Миша рисует дом, а Таня лепит утку).

При обучении детей построению сложных предложений рекомендуется использовать отработанные ранее вопросно-ответные формы речи. Сначала ребенок проговаривает лишь 2-ю часть сложного предложения, которая является ответом на поставленный вопрос, затем сложное предложение произносится полностью. Эффективности обучения способствует демонстрация действий и картинок. Лексический материал включает усвоенные детьми глаголы, существительные и прилагательные. Логопед следит за правильностью грамматического оформления (Мальчик заплакал, потому что потерял шарик. Сначала надо руки чисто вымыть, а потом вытереть. Я хочу, чтобы мама нарисовала красную куклу. Вова купил большой мяч, чтобы играть в футбол) [1].

Дети учатся запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых действий, используя при этом ранее отработанные лексико-грамматические формы. Например: «Алеша встал со стула, подошел к шкафу, достал четыре толстые книжки. Три книжки отдал Лене, а одну книгу убрал в письменный стол» [22].

Дальнейшее совершенствование повествовательной формы речи включает обучение составлению разных видов рассказов (по серии картин, по вопросам, на заданную тему, пересказ и др.). Если уровень речевого развития у детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, уже приближается к норме, можно использовать и такие формы работы, как выборочный пересказ, краткий пересказ, творческое рассказывание.

Рекомендуется при обучении пересказу использовать разнообразные задания, например: рассказать от 1-го лица; подобрать эпитеты к определенным словам; пересказать текст, изменяя время совершаемых действий; образовать сравнительную степень прилагательных; образовать уменьшительную форму и др. [16].

Такая работа по развитию связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, помогает не только обеспечить детям полноценное речевое общение, но и, в конечном счете, подготовить их к обучению в школе.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

2.1. Организация и содержание экспериментального исследования по изучению сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие

С целью выявления сформированности связной речи у детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, нами было организовано и проведено экспериментальное исследование.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с «Сурская сказка» с. Засечное Пензенской области.

В исследовании принимали участие 20 детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня: 10 детей вошли в экспериментальную группу (ЭГ), 10 дошкольников – в контрольную (КГ).

В качестве диагностического материала нами была использована методика Е.В. Мазановой, которая включает в себя следующие задания:

1) называние происходящего на картинке;
2) составление описательного рассказа по картинке;
3) пересказ прослушанного текста [23].

Данная серия была дополнена составлением рассказа по серии сюжетных картин.

При обследовании навыка называния происходящего на картинке детям давалась следующая инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и назови, что на ней происходит» (см. Приложение 1).

При обследовании навыка составления описательного рассказа по картинке детям давалась следующая инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и опиши, что на ней изображено» (см. Приложение 2). Для облегчения задания давался устный план рассказа: «Какой предмет по размеру? Какого цвета? Для чего нужен этот предмет? Во что с ним можно играть?».

При обследовании навыка пересказа прослушанного текста давалась инструкция: «Послушай внимательно текст и перескажи его» (см. Приложение 3).

При обследовании навыка составления связного рассказа по серии сюжетных картин давалась следующая инструкция: «Посмотри внимательно на картинки, разложи их по порядку и составь по ним рассказ» (см. Приложение 4).

Выполнение заданий оценивалось по следующим критериям:

1) смысловая целостность – наличие всех смысловых единиц (мах 5 баллов);

2) адекватное использование лексических средств (1-5 баллов);

3) грамматическое оформление (1-5 баллов);

4) самостоятельность выполнения задания (1-5 баллов).

В соответствии с суммарной оценкой результатов по всем четырем заданиям нами были определены следующие уровни сформированности связной речи у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

Высокий уровень (80-60 баллов) – самостоятельно составлены связные рассказы, достаточно полно и адекватно отображающие изображенные сюжеты. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами-эпизодами. Рассказы построены в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей). Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка. Грамматически правильно составлен рассказ по описанию предмета. Наблюдается адекватное использование лексических средств. Все смысловые единицы в правильной последовательности.

Средний уровень (59-40 баллов) – задания выполнены с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку); достаточно

полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказов). Отмечаются не резко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз. Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие вопросы); полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений. Имеются трудности в составлении рассказа-описания.

Низкий уровень (менее 40 баллов) – рассказы составлены с трудом, даже с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или конкретную деталь. Резко нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказов изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Пересказ составлен с трудом, даже по наводящим вопросам. Используются повторные наводящие вопросы. Связность значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушена последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств. Составление рассказа-описания недоступно.

Таким образом, описанные выше задания позволили нам в ходе констатирующего эксперимента выявить уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Результаты проведенной диагностики на констатирующем этапе эксперимента представлены в следующем параграфе.

2.2. Анализ результатов изучения сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие

После проведения диагностики связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие ЭГ и КГ, нами был осуществлен анализ полученных результатов.

При обследовании навыка называния **происходящего на картинке** были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты называния происходящего на картинке дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (констатирующий эксперимент)

ЭГ						КГ					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	4	3	3	4	**14**	Д. Н.	2	1	2	4	**9**
К. Л.	3	2	2	3	**10**	Н. М.	2	1	1	2	**6**
А. М.	2	2	1	2	**7**	Т. О.	3	3	2	4	**12**
Е. Р.	3	2	2	3	**10**	А. С.	3	2	2	2	**9**
С. М.	1	1	2	3	**7**	Р. К.	1	1	2	3	**7**
М. Ж.	2	2	2	3	**9**	А. И.	4	3	3	4	**14**
Н. В.	4	3	4	4	**15**	К. С.	2	3	2	5	**12**
А. Л.	5	4	4	5	**18**	А. Б.	2	2	2	4	**10**
А. З.	3	3	2	4	**12**	В. А.	3	2	2	4	**11**
М. А.	3	2	3	2	**10**	М. Д.	2	2	2	3	**9**

У детей ЭГ называние происходящего на картинке вызвало затруднения. Им требовалась стимулирующая помощь логопеда. Только один ребенок из группы смог составить рассказ самостоятельно.

В рассказах детей часто наблюдалось перечисление предметов, перечисление событий без обобщающей сюжетной линии. Наблюдались грамматические ошибки.

Таким образом, навык называния происходящего по картинке в ЭГ дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, на констатирующем этапе эксперимента был сформирован недостаточно.

Следует отметить, что у детей КГ называние происходящего на картинке также вызвало затруднения.

При затруднении логопед помогал дошкольникам наводящими вопросами («Кто изображен на картинке?»), указывал на конкретное действие («Что делает мама?»).

Что касается смысловой целостности, то у детей этой группы также часто наблюдалось перечисление предметов и событий без обобщающей сюжетной линии.

В большинстве рассказов также, как у дошкольников ЭГ, наблюдались грамматические ошибки.

Один ребенок назвал происходящее на картинке самостоятельно и ему не понадобилась стимулирующая помощь со стороны взрослого. Остальным дошкольникам КГ понадобилась помощь логопеда в виде наводящих вопросов.

Таким образом, навык называния происходящего по картинке в данной группе детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, тоже был сформирован недостаточно.

При обследовании навыка составления **описательного рассказа** были получены результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Результаты составления описательного рассказа по картинке дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (констатирующий эксперимент)

ЭГ						КГ					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	3	3	3	3	**12**	Д. Н.	1	2	2	1	**6**
К. Л.	2	2	2	3	**9**	Н. М.	2	2	1	2	**7**
А. М.	2	1	1	2	**6**	Т. О.	2	2	2	1	**7**
Е. Р.	3	3	3	2	**11**	А. С.	3	2	3	2	**10**
С. М.	2	1	1	2	**6**	Р. К.	2	2	2	1	**7**
М. Ж.	3	2	2	1	**8**	А. И.	5	5	4	5	**19**
Н. В.	4	3	4	4	**15**	К. С.	2	1	1	2	**6**
А. Л.	4	4	3	3	**14**	А. Б.	2	2	2	3	**9**
А. З.	3	4	2	3	**12**	В. А.	3	2	2	2	**9**
М. А.	4	3	3	2	**12**	М. Д.	3	3	3	2	**11**

У детей ЭГ составление описательного рассказа вызвало значительные затруднения. Только один ребенок справился с заданием самостоятельно. Остальным требовалась стимулирующая помощь логопеда.

В рассказах детей наблюдались многочисленные аграмматизмы, прослеживалась бедность словарного запаса и лексические замены.

Таким образом, навык составления описательного рассказа по картинке в ЭГ дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, на констатирующем этапе эксперимента был сформирован недостаточно.

У детей КГ смысловая целостность была сохранена в рассказе только одного ребенка: все смысловые единицы стояли в правильной последовательности, между ними имелись связующие звенья, не было трудностей переключения. У остальных дошкольников данной группы встречались неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов.

Ни у одного дошкольника из КГ не получилось составить рассказ грамматически правильно. Часто наблюдался неправильный порядок слов в предложениях, многочисленные аграмматизмы.

Адекватное использование лексических средств наблюдалась в рассказе только у одного ребенка. В остальных случаях часто встречалась замена слов их уменьшительно-ласкательными формами.

Таким образом, самостоятельно составить описательный рассказ в КГ смог только один ребенок. Остальным требовалась стимулирующая помощь логопеда в виде наводящих вопросов, подсказок, указаний на какую-либо деталь. Дети часто начинали каждое предложение в своем рассказе с одного и того же слова. Встречалось однообразное перечисление деталей.

Количественный анализ полученных результатов **пересказа прослушанного текста** представлен в таблице 3.

Таблица 3

Результаты пересказа прослушанного текста дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (констатирующий эксперимент)

ЭГ						**КГ**					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	3	4	4	4	**15**	Д. Н.	3	2	2	3	**10**
К. Л.	2	2	2	3	**9**	Н. М.	2	2	2	3	**9**

А. М.	1	2	2	2	**7**	Т. О.	2	1	1	2	**6**
Е. Р.	4	3	3	3	**13**	А. С.	3	3	2	3	**11**
С. М.	1	2	1	2	**6**	Р. К.	3	2	2	3	**10**
М. Ж.	3	2	2	2	**9**	А. И.	4	4	4	4	**16**
Н. В.	4	4	4	5	**17**	К. С.	1	2	2	2	**7**
А. Л.	4	4	4	5	**17**	А. Б.	4	4	3	4	**15**
А. З.	4	4	4	4	**16**	В. А.	2	3	2	3	**10**
М. А.	3	4	4	3	**14**	М. Д.	3	2	2	2	**9**

Что касается грамматического и лексического наполнения пересказов, то серьезных ошибок не отмечалось, так как детям давался готовый речевой образец, который им нужно было лишь запомнить и воспроизвести.

У семерых детей ЭГ задание не вызвало затруднений. Троим детям понадобилась помощь логопеда в виде наводящих вопросов.

У троих дошкольников пересказ содержал все смысловые единицы в правильной последовательности. При составлении пересказов у некоторых детей наблюдался поиск слов. Аграмматизмов в пересказах отмечено не было.

Таким образом, навык пересказа прослушанного текста в ЭГ дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, на констатирующем этапе эксперимента также был сформирован недостаточно.

Из КГ самостоятельно смогли составить пересказ только двое детей из общего количества. Пятеро дошкольников составили пересказ со стимулирующей помощью со стороны логопеда.

Из всех дошкольников только у одного ребенка пересказ содержал все смысловые единицы, расположенные в правильной последовательности. В остальных случаях наблюдались пропуски связующих звеньев, их перестановка.

Грамматически правильные пересказы составили три ребенка из КГ. Что касается остальных, то в их пересказах часто встречались перестановки и пропуски слов.

Таким образом, при пересказе готового текста у дошкольников КГ в основном ошибки выражались в перестановке слов в предложении, в пропусках смысловых звеньев.

Количественный анализ результатов **составления рассказа по серии картинок** представлен в таблице 4.

Таблица 4

Результаты составления связного рассказа по серии сюжетных картинок дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (констатирующий эксперимент)

ЭГ						**КГ**					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	4	5	4	5	**18**	Д. Н.	2	2	2	3	**9**
К. Л.	3	3	2	2	**10**	Н. М.	2	2	2	3	**9**
А. М.	2	2	2	2	**8**	Т. О.	3	2	1	2	**8**
Е. Р.	4	4	4	4	**12**	А. С.	3	3	2	3	**11**
С. М.	1	2	2	2	**7**	Р. К.	3	2	2	3	**10**
М. Ж.	2	3	3	2	**10**	А. И.	4	4	4	4	**16**
Н. В.	5	4	4	5	**18**	К. С.	2	2	2	2	**8**
А. Л.	5	4	4	5	**18**	А. Б.	3	4	3	4	**14**
А. З.	3	4	4	4	**15**	В. А.	3	3	2	3	**11**
М. А.	3	3	3	3	**12**	М. Д.	3	2	2	2	**9**

В ЭГ данное задание не вызвало затруднений. Лишь четверым дошкольникам понадобилась помощь логопеда. Остальные справились с заданием самостоятельно.

У троих детей рассказы содержали все смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имелись связующие звенья.

В лексическом и грамматическом оформлении рассказов наблюдались ошибки.

Таким образом, навык составления описательного рассказа по картинке в ЭГ с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, на констатирующем этапе эксперимента также был сформирован достаточно.

При выполнении первой части задания – разложить картинки в правильной последовательности – у большинства детей КГ не возникло трудностей. Лишь троим дошкольникам понадобилась помощь со стороны логопеда, остальные – справились самостоятельно. Некоторые дошкольники не смогли понять смысл предложенной им серии картинок поэтому, не смотря на то, что картинки были правильно разложены, дети давали собственное толкование событий.

Двое детей составили рассказы, которые содержали все смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имелись связующие звенья, и не было трудностей переключения.

Что касается грамматического оформления, то большая часть рассказов дошкольников КГ были оформлены грамматически правильно, но однообразно или имелись нарушения порядка слов. В рассказах также наблюдалось неправильное образование форм слов.

Только один ребенок из КГ использовал лексические средства адекватно. В рассказах остальных дошкольников наблюдался поиск слов, близкие словесные замены.

Таким образом, можно сделать вывод, что навык составления связного рассказа по серии сюжетных картинок в КГ с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, также был сформирован недостаточно.

По итогам выполнения всех заданий мы просуммировали количество баллов у каждого ребенка и пришли к выводу, что навык сформированности связной речи в ЭГ у двоих детей находится на высоком уровне (20%); у четверых – не среднем (40%). Низкий уровень на констатирующем этапе эксперимента также был выявлен у четырех дошкольников данной группы (40%).

У шестерых детей КГ сформированность связной речи на начальном этапе экспериментальной работы находилась на низком уровне (60%): у троих – на среднем уровне (30%) и у одного ребенка – на высоком (10%).

Таблица 5

Уровни сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие (констатирующий эксперимент)

ЭГ			**КГ**		
ФИ ребенка	**Кол-во баллов**	**Уровень**	**ФИ ребенка**	**Кол-во баллов**	**Уровень**
С. А.	59	средний	Д. Н.	34	низкий
К. Л.	38	низкий	Н. М.	31	низкий
А. М.	28	низкий	Т. О.	33	низкий
Е. Р.	46	средний	А. С.	41	средний
С. М.	26	низкий	Р. К.	34	низкий
М. Ж.	36	низкий	А. И.	65	высокий
Н. В.	65	высокий	К. С.	33	низкий
А. Л.	67	высокий	А. Б.	48	средний
А. З.	55	средний	В. А.	41	средний
М. А.	48	средний	М. Д.	38	низкий

Процентное соотношение уровней сформированности связной речи у дошкольников ЭГ в ходе исходной диагностики наглядно представлены в диаграмме на рисунке 1.

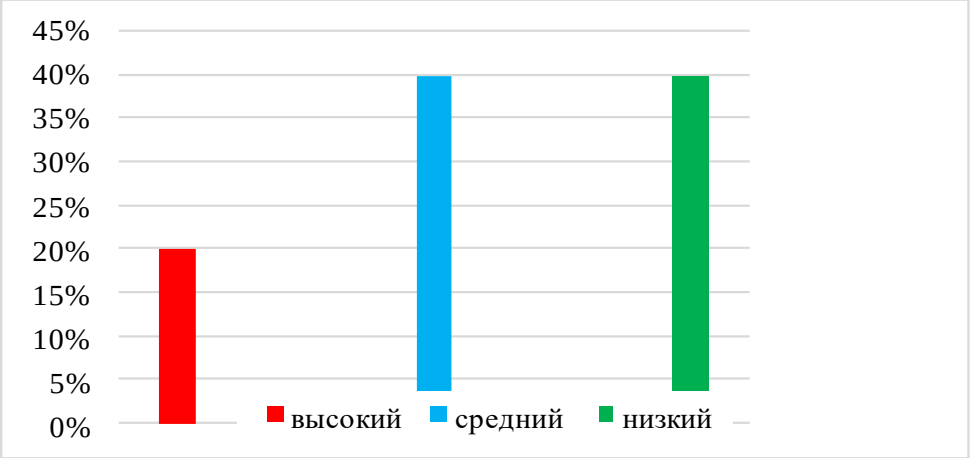


Рис. 1. Процентное распределение дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие ЭГ, по уровням сформированности связной речи (констатирующий эксперимент)

Наглядно процентное распределение уровней сформированности связной речи у дошкольников КГ на констатирующем этапе эксперимента представлено в диаграмме на рисунке 2.

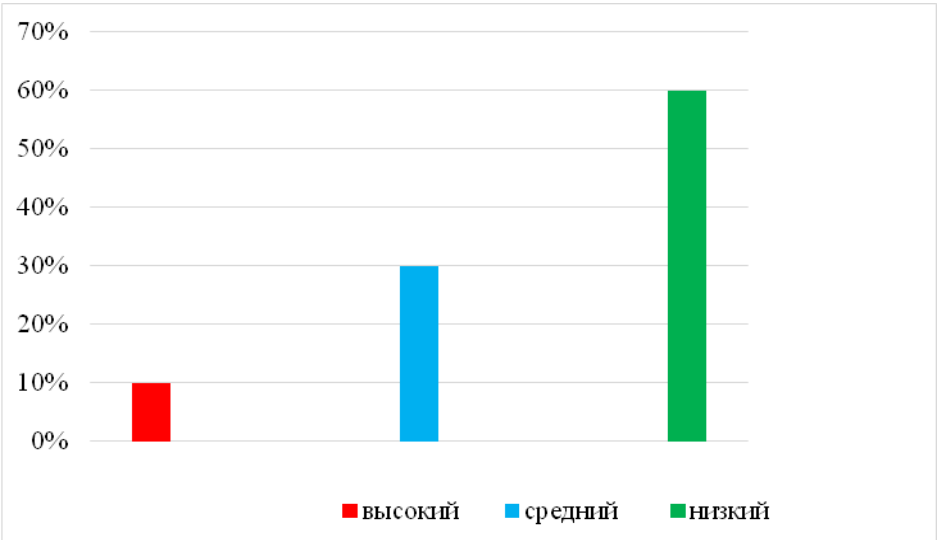


Рис. 2. Процентное распределение дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие КГ, по уровням сформированности связной речи (констатирующий эксперимент)

Таким образом, проведенная исходная диагностика позволила сделать вывод о том, что навыки овладения связной речью у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, в ЭГ и КГ находятся в большинстве случаев на среднем и низком уровнях развития. Это связано с тем, что с детьми проводится систематическая коррекционная работа по развитию связной речи, но многие формы составления устных высказываний им не знакомы. Следовательно, необходимо в дальнейшем проводить логопедическое воздействие в этом направлении, используя новые методы, приемы и средства, способствующие более эффективному формированию связной речи у дошкольников с данной категорией ОВЗ.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРИЕМОВ В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

3.1. Характеристика содержания логопедической работы по коррекции связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, на основе использования оригинальных приемов воздействия

В настоящее время происходит глобальный пересмотр принципов дошкольного образования. В системе образования детей дошкольного возраста появились новые игры и развлечения. Дети легко осваивают информационно-коммуникативные средства, а традиционными наглядными средствами их сложно удивить.

Поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предлагает интеграцию образовательных областей, которая способна сделать развитие способностей и умений детей дошкольного возраста более успешными.

Интеграция гармонично объединяет образовательные области в единый образовательный процесс, что гарантирует высокие результаты в развитии и воспитании детей дошкольного возраста.

Педагоги, работающие с дошкольниками, должны искать интересные детям и в то же время несложные способы их развития. Детей дошкольного возраста трудно заинтересовать абстрактными понятиями и уж тем более невозможно заставить выучить материал, если цель его изучения непонятна. Поэтому логопеду в своей работе необходимо использовать разнообразные приемы и методы. Современные дошкольники живут в мире информационных технологий. Дети хотят и в образовательной деятельности изучать, использовать, понимать.

Одним из современных и интереснейших методов обучения детей дошкольного возраста является технология ТРИЗ – теория решения изобретательских задач.

Придумал ее Генрих Саулович Альтшуллер – изобретатель и писатель-фантаст. Он считал, что любого человека можно обучить творческой деятельности. Надо только познакомить его с приемами творческого воображения и научить решать изобретательские задачи.

ТРИЗ не является строгой научной теорией. Она представляет собой обобщенный опыт изобретательства и изучения законов развития науки и техники.

ТРИЗ – это управляемый процесс создания нового, соединяющий в себе точный расчет, логику, интуицию. ТРИЗ для дошкольников – это система коллективных игр, занятий, призванная не изменять основную программу, а максимально увеличивать ее эффективность [2].

Методика ТРИЗ располагает как индивидуальными, так и коллективными приемами активизации творческой деятельности.

Основным рабочим механизмом ТРИЗ служит алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ). Овладев алгоритмом, решение любых задач идет планомерно, по четким логическим этапам: корректируется первоначальная формулировка задачи; строится модель; определяются имеющиеся вещественно-полевые ресурсы; составляется ИКР (идеальный конечный результат); выявляются и анализируются физические противоречия; прилагаются к задаче смелые, дерзкие преобразования.

Любое изобретение или усовершенствование (предмета или деятельности) связано с представлениями об идеальном конечном результате. Этот идеал человек должен уметь описать и определить его свойства. Таким образом, задается направление поиска. Определение идеального конечного результата – ИКР – является отправной точкой творческой деятельности.

На практике идеальный конечный результат редко достижим полностью, однако он служит ориентиром для изобретательской мысли. Чем ближе решение к ИКР, тем оно лучше.

Получив инструмент отсечения неэффективных решений, можно переформулировать изобретательскую ситуацию в стандартную мини-задачу: «согласно ИКР, все должно остаться так, как было, но либо должно исчезнуть вредное, ненужное качество, либо появиться новое, полезное». Основная идея мини-задачи в том, чтобы избегать существенных (и дорогих) изменений и рассматривать в первую очередь простейшие решения [10].

Формулировка мини-задачи способствует более точному описанию задачи:

– Из каких частей состоит система, как они взаимодействуют?

– Какие связи являются вредными, мешающими, какие – нейтральными, а какие – полезными?

– Какие части и связи можно изменять, а какие – нельзя?

– Какие изменения приводят к улучшению системы, а какие – к ухудшению [9].

Основным средством работы с детьми старшего дошкольного возраста по данной технологии является педагогический поиск. Педагог не должен давать готовые знания, раскрывать перед детьми истину, он должен учить ее находить. Если ребенок задает вопрос, не надо тут же давать готовый ответ. Наоборот, надо спросить его, что он сам об этом думает. Пригласить его к рассуждению. И наводящими вопросами подвести к тому, чтобы ребенок сам нашел ответ. Если же не задает вопроса, тогда педагог должен указать противоречие. Тем самым он ставит ребенка в ситуацию, когда нужно найти ответ, т. е. в какой-то мере повторить исторический путь познания и преобразования предмета или явления.

Одним из методов активизации мышления и развития речи дошкольников является метод фокальных объектов (МФО).

Суть метода заключается в следующем. Перед нами, как в фокусе, объект, который нужно усовершенствовать. Произвольно выбрав несколько других объектов, например, открыв толковый словарь русского языка на любой странице, называем слова, наугад, куда упадет взгляд (желательно существительные). Затем мы «применяем» эти слова к заданному объекту. Неожиданные сочетания дают интересные результаты.

Почему же работа по МФО начинается с выбора именно случайных слов и их свойств? Практика применения метода показывает, что если человек заранее знает фокальный объект, то он бессознательно подбирает близкие слова и их «подходящие» свойства. Однако самые интересные сочетания МФО дает как раз при соединении принципиально различных слов и их свойств с фокальным объектом.

Метод раскрепощает мышление и приводит к неожиданным комбинациям. Использование случайности позволяет получать решения, которые не могут быть получены другими, логическими способами, которые на подсознательном уровне «отсекают» кажущиеся необычными решения. Часть сочетаний окажется уже реализованной, часть бессмысленной, но возможны и интересные сочетания, из которых рождаются новые объекты и идеи [17].

Рассмотрим это на примере. Для усовершенствования предметов или деталей при помощи метода фокальных объектов нужно придерживаться следующих правил.

1. Рассматривая или изменяя какой-либо объект, например яблоко, произвольно выбираем другой предмет, не имеющий отношения к яблоку. Количество выбранных предметов может быть неограниченным, но для удобства в работе лучше отобрать 2-3 объекта.

2. Как выбрать другой предмет? Это может быть любое слово из любой книги (его могут выбрать дети). Можно предложить карточки с картинками, разложенные изображениями вниз, можно расставить игрушки или яркие предметы и попросить быстро назвать любой (любые) из них.

3. Предмет (предметы) найден. Предлагаем детям описать его, подбирая 5-10 определений. Для того, чтобы помочь детям, их можно спросить: «Какой он (оно, она, они)?». Например, выбрано слово «пингвин». «Записываем» (или обозначаем рисунком, символом, игрушкой) на доске подобранные определения: прыгающий, бегущий, летающий (в прыжке), плавающий, смеющийся, заботливый.

4. Подобранные определения подставляем к слову в фокусе, рассматривая полученные словосочетания: прыгающее яблоко, летающее яблоко, смеющееся яблоко, бегущее яблоко, плавающее яблоко, заботливое яблоко. Можно обговорить все словосочетания, а можно взять самое интересное.

5. После того, как нужное (или интересное) словосочетание найдено, необходимо придать яблоку нужные качества. Для этого надо «ввести» в него те элементы, которые ему не свойственны, что изменит рассматриваемый детьми объект.

«Летающее яблоко» – нужны крылья; надуть, как шар, и завязать веревочкой; яблоко внутри пустое, осталась одна кожура – оно легкое.

«Бегущее яблоко» – у яблока выросли ножки.

«Смеющееся яблоко» – у него должны быть рот и глаза.

И «летающие», и «смеющиеся», и «бегущие» яблоки растут на дереве. Их надо собирать. Как? Только притронешься к «смеющемуся яблоку» – оно так расхохочется, что может лопнуть от смеха. Ему сначала нужно рассказать что-нибудь грустное, а потом срывать. Или «срывалка» должна быть темной: яблоко решит, что наступила ночь, и заснет.

С «летающими» и «прыгающими» яблоками труднее. Хочешь сорвать, а оно на другую ветку прыгнуло или улетело. Как быть? Схватить за хвост (черенок), набросить сетку, заранее привязать тонкую нитку и держать за нее и пр.

Фантазии детей в процессе придумывании таких рассказов, как правило, нет предела. Логопеду важно направить ее в нужное русло, как

можно полнее раскрывая свойства «яблока» и «пингвина». Отталкиваясь от найденных определений, необходимо рассмотреть разные варианты яблок. Работать можно по одному из направлений:

1) рассмотреть все словосочетания, найти для них реальный аналог в природе, придумать фантастический объект;

2) вспомнить, в каких произведениях художественной литературы есть аналогичные объекты;

3) выбрать одно из понравившихся словосочетаний (или самое непривычное) и составить о нем описательный (повествовательный) рассказ;

4) составляя рассказ об объекте в фокусе, использовать определения (частично или все).

В работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, этот метод позволяет не только развивать воображение, речь, фантазию, но и управлять своим мышлением. На первых порах достаточно только лексического объяснения полученных словосочетаний, а для закрепления и обобщения можно предложить детям нарисовать то, что получилось в результате коллективного фантазирования.

В ходе логопедических занятий по коррекции связной речи дети дошкольного возраста с интересом могут играть в игру «Изобретатели», в которой изобретают предметы мебели, посуды, животных, овощи и фрукты, кондитерские изделия, елочные игрушки и пр., согласно лексическим темам. Для выбора других объектов используются предметные картинки по 7-8 штук. Это создает атмосферу загадочности, еще больше заинтересовывает детей, концентрирует их внимание.

Пользуясь методом МФО можно придумать фантастическое животное, дать ему название, рассказать кто его родители, где оно будет жить и чем питаться, или предложить картинки «забавные животные», «пиктограммы», назвать их и сделать презентацию.

Например: «Левообезьян. Его родители: лев и обезьянка. Живет в жарких странах. Очень быстро бегает по земле и ловко лазает по деревьям. Может быстро убежать от врагов и достать фрукты с высокого дерева».

В процессе таких занятий дети раскрепощаются, не боятся высказывать свои мысли, идеи. Дети старшего дошкольного возраста с ОВЗ, имеющие речевое недоразвитие, овладевают умением произвольно обозначать и замещать знаками различные явления, предметы, их признаки и свойства; а также умением произвольно разводить обозначаемое содержание и средства обозначения. Данные умения относятся к умениям дошкольников использовать знаково-символические средства. И, наконец, дети овладевают методом творчества. Создают новые оригинальные объекты, пытаются их нарисовать, испытывают радость, удовлетворение от умственных усилий; гордятся результатами своего творчества, осваивают навыки культуры поведения (учатся относиться с терпением и пониманием к высказываниям другого человека, уважать чужое мнение и т. п.).

С того момента, как методика ТРИЗ была адаптирована для работы с детьми с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие, в ней появились методы, характерные для решения речевых задач: например, метод словотворчества или метод морфологического анализа. Эти методы предоставляют детям возможность «поиграть словами», пофантазировать и незаметно для себя освоить на практике законы строения частей речи, или морфологии.

Морфологический анализ (метод морфологического анализа) – основан на подборе возможных решений для отдельных частей задачи (так называемых морфологических признаков, характеризующих устройство) и последующем систематизированном получении их сочетаний (комбинировании). Относится к эвристическим методам [14].

Обычно для морфологического анализа строят морфологический ящик, то есть многомерную таблицу. В качестве осей берут основные характеристики рассматриваемого объекта и записывают возможные их варианты по каждой оси.

Например, нам нужно придумать новую игру с мячом. Это можно сделать при помощи морфологического ящика. Сначала определим основные характеристики компонентов и их возможные варианты:

А – какой частью тела можно играть с мячом:

1А – рукой;

2А – головой;

3А – ногой;

4А – туловищем.

В – каким может быть мяч:

1В – резиновый;

2В – пластмассовый;

3В – деревянный;

4В – воздушный шарик.

С – чем можно бить по мячу:

1С – клюшкой;

2С – палкой;

3С – ракеткой;

4С – частью тела.

Затем необходимо построить морфологический ящик:

1А, 2А, 3А, 4А

1В, 2В, 3В, 4В

1С, 2С, 3С, 4С

Из построенного ящика извлекают сочетания элементов.

Например:1А, 1В, 1С;

1А, 1В, 2С;

1А, 1В, 3С и т. д.

Общее количество вариантов в морфологическом ящике равно произведению чисел элементов на осях. В данном случае 4х4х4=64 варианта.

Полученные данные обрабатываются. Отбираются наиболее удачные варианты.

Для более системного и наглядного проведения морфологического анализа, при изобретении или усовершенствовании какого-либо предмета можно вместе с детьми заранее расчертить таблицу, а вместо слов, обозначающих нужные качества или виды материалов, использовать символы, которые дети придумают сами.

В логопедической работе также удобно использовать фланелеграф для работы с морфологическим ящиком. Так, например, при работе по развитию связной речи дошкольников используют игру «Фантастическое животное», в основе которой лежит принцип действия с морфологическим ящиком. Строится таблица, где по вертикали расположены части тела одного животного (голова, туловище, конечности, хвост), а по горизонтали выстраиваются одноименные части тела разных птиц, рыб и зверей. Например: на первой горизонтальной строке будут располагаться голова попугая, лошади, рыбы, обезьяны. На второй – туловище попугая, лошади, рыбы, обезьяны. На третьей – конечности всех этих животных. А на четвертой – их хвосты. Части тела не рисуются, а уже готовые выставляются на большой фланелеграф в заданном порядке. Детям предлагается выбрать сначала голову животного, затем туловище и т. д. (две части тела от одного животного брать нельзя).

«Фантастическое» животное выстраивается на отдельном маленьком фланелеграфе. После того, как животное «построено», нужно дать ему название, подумать, какова будет среда его обитания, как оно будет питаться, двигаться, растить детей и т. д. Закончив логопедическое занятие по развитию связной речи, можно предложить детям вместе с воспитателем в группе данное животное нарисовать, слепить, поиграть в него.

Вот некоторые из возможных животных: тюлехрюшка, птицелев, слонопрыг и т. п. [4].

В качестве варианта можно использовать, помимо таблиц и «морфологических ящиков», так называемые «Круги Луллия» (кольца

Луллия). Данный метод широко используется в работе с дошкольниками и является очень эффективным.

Метод луллизма распадается на две части: первая знакомит нас с операциями, которые должен производить человек для совершения открытий (субъекты); вторая включает в себя сжатую энциклопедию знаний, уже приобретенных человеком (атрибуты). Всего существует шесть концентрических кругов. На одних обозначаются субъекты, на других атрибуты. Комбинаций кругов нельзя исчерпать и за тысячу лет [32].

Современных авторов ТРИЗ очень заинтересовал метод луллизма и они решили адаптировать его к коррекционной работе с дошкольниками. Данная методика реализуется с помощью пособия «Кольца Луллия».

Эти круги несложно сделать самим. Из картона или плотной бумаги вырезаются несколько кругов разного диаметра, например, четыре. Все круги делятся на 6 секторов (количество секторов может меняться, но на всех кругах их количество должно быть одинаковым). В соответствии с поставленной задачей, например, придумать новые виды курток, заполняются сектора на каждом круге. На самом большом круге каждый сектор обозначает определенный цвет: белый, черный, зеленый, розовый, синий, желтый. На втором круге, поменьше, также по секторам обозначается назначение куртки: рабочая, спортивная, для прогулок, выходная, девичья, мальчиковая. На третьем круге, еще меньшем, проставляется в каждом секторе величина, размер, форма куртки: широкая, длинная, узкая, короткая, тонкая, толстая. На четвертом круге, самом маленьком, обозначается материал, из которого можно сшить куртку: хлопок, мех, болонья, клеенка, капрон. Круги нанизываются на стержень (булавку, гвоздик). Для удобства пользования на эту же ось наглухо крепится стрелка – указатель.

Круги поворачиваются вокруг оси поочередно, начиная либо с самого большого, либо с самого маленького. Стрелка указывает на возможные варианты.

«Кольца Луллия» можно использовать в любой совместной деятельности логопеда с детьми [27].

Нельзя не отметить универсальность пособия «Кольца Луллия», используя лишь несколько колец можно получить либо разные варианты игры, либо дополнения к использованной игре.

Эффект игры огромен – познание языка и мира в их взаимосвязи, развитие творческого мышления и воображения, обогащение словарного запаса и многое другое.

Данный игровой метод обучения способствует созданию заинтересованной, непринужденной обстановки, снимает психологическое и физическое напряжение, обеспечивает восприятие нового материала.

Еще один прием ТРИЗ – оператор РВС (Р – размер, В – время, С – стоимость). Дело в том, что при решении тех или иных задач довольно часто человека «связывает» инерция мышления. Как правило, она обусловлена жесткими пространственно-временными представлениями о предмете или явлении. Для «расшатывания» привычных представлений и применяют оператора РВС, чаще всего в том случае, когда хотят получить серию идей, направленных «в сторону решения задачи». Можно уменьшать или увеличивать размеры. Ускорять или замедлять время. Назначать любую стоимость. Варьировать в любых пределах, вплоть до абсурда. Например, перемещаться из одного пункта в другой приходится за несколько часов, а мы перелетаем в мгновение ока. Дешевый камешек превращается в дорогой бриллиант и т. д.

Оператор РВС – большое подспорье в игре-фантазии детей.

Возможности действия волшебного оператора:

1) размеры системы увеличиваются в пределах до бесконечности;

2) размеры системы уменьшаются в пределах до нуля;

3) время действия того или иного конфликта произвольно увеличивается до бесконечности;

4) время действия уменьшается до нуля;

5) стоимость увеличивается до бесконечности;

6) стоимость уменьшается до нуля [37].

Использование оператора РВС позволяет подготовить детей в дальнейшем к умению преодолевать противоречия путем разделения свойств предмета во времени и пространстве и приблизить еще на один шаг к системному мышлению.

Хорошо, если логопед, прежде чем сочинять сказки с использованием оператора РВС вместе с детьми, потренируется сам в их придумывании. Что было бы, если… «Стал комар большим. Его хоботок стал хоботищем, ножки – ножищами, крылышки – крылищами. Вылетел комар из леса, оглянулся…, а леса-то и нет, одни пеньки стоят. Все своими крыльями срубил. Захотелось комару пообедать, ищет себе добычу, а найти не может, большой ведь – все его видят, вот и спрятались. «Надо в город лететь к человеку», решил комар. Полетел, да только об дома крылья обломал, хоботище погнул, лапу об асфальт ободрал. Стало ему больно и горько, да так, что он сразу и проснулся, и очень обрадовался своему ма-а-аленькому размеру» [4].

Таким образом, изучение ТРИЗ позволяет детям понять, что любой человек может научиться мыслить творчески, находить оптимальные решения самых сложных проблем и даже стать активным изобретателем. Для этого требуются такие качества ума, как наблюдательность, умение сопоставлять и анализировать, комбинировать, находить связи, зависимости, закономерности и т. п. – все то, что в совокупности составляет творческие способности и позволяет развивать речь детей дошкольного возраста.

Принципиальное отличие ТРИЗ от каких-либо методик и теорий в том, что это не сборник отдельных приемов, действий, навыков и не их формализация, а попытка создать метод, посредством которого можно решать многие задачи, в том числе и коррекции и развития речи, находить новые идеи и быть в постоянном творчестве.

В ходе формирующего этапа эксперимента нами был разработан и реализован на практике с дошкольниками ЭГ план логопедического

сопровождения, который объединил в себе коррекционные логопедические задачи для детей с ОНР (развитие словаря, грамматики, связности речи) и методы ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), помогающие детям с ОВЗ, имеющим речевое недоразвитие, преодолеть речевой негативизм и научиться строить логичные, творческие высказывания. Дадим его краткую характеристику.

Цель: развитие навыков описательного, повествовательного и творческого рассказывания через использование алгоритмов ТРИЗ.

Сентябрь: «Введение в мир признаков».

Ориентир: работа на уровне слова и словосочетания; знакомство с именами признаков.

Темы: «Игрушки», «Наш детский сад».

Методы ТРИЗ: «Сенсорный экран» (анализаторы), игра «Да-нетка».

Задачи по развитию речи: учить выделять и называть признаки объектов (цвет, форма, материал), обогащать словарь прилагательными.

Инструментарий: модели-значки (глаз – цвет, рука – тактильность, ухо – звук).

Итоговая форма речи: составление коротких предложений-описаний по цепочке.

Октябрь: «Сравнение и метафора».

Ориентир: работа над сравнением и образностью речи.

Темы: «Осень», «Овощи», «Фрукты».

Методы ТРИЗ: метод сравнения, составление загадок по алгоритму (На что похоже? Чем отличается?).

Задачи по развитию речи: развитие умения строить сложноподчиненные предложения с союзами «как», «будто»; обучение составлению описательных загадок.

Инструментарий: таблица «Объект – признак – другой объект с таким же признаком».

Итоговая форма речи: сочинение загадки о фрукте или овоще.

Ноябрь: «Я и система» (часть – целое).

Ориентир: системный анализ объектов.

Темы: «Одежда», «Обувь», «Дом и его части».

Методы ТРИЗ: «Системный лифт» (микросистема – система – надсистема).

Задачи по развитию речи: формировать умение делить объект на части и объединять в целое; развитие понимания предложно-падежных конструкций.

Инструментарий: схема «Девятиэкранка» (упрощенная).

Итоговая форма речи: рассказ-описание предмета одежды с указанием его деталей и места в мире (надсистема).

Декабрь: «Мир противоречий».

Ориентир: работа над логикой высказывания и аргументацией.

Темы: «Зима», «Зимние забавы».

Методы ТРИЗ: игра «Хорошо – плохо» (функции объектов).

Задачи по развитию речи: использование в речи антонимов, союзов «но», «зато», «потому что»; развитие доказательной речи.

Инструментарий: символы «Веселый и грустный человечек».

Итоговая форма речи: рассуждение на тему «Зима – это хорошо или плохо?».

Январь: «Функции и их изменения».

Ориентир: обучение функциональному анализу.

Темы: «Посуда», «Продукты питания».

Методы ТРИЗ: метод фокальных объектов (МФО) – перенос свойств одного предмета на другой.

Задачи по развитию речи: образование относительных прилагательных; составление предложений с необычными определениями.

Инструментарий: карточки с «волшебными» свойствами.

Итоговая форма речи: рассказ о «фантастической кастрюле» (творческое рассказывание).

Февраль: «Время и события».

Ориентир: развитие навыка повествования.

Темы: «Профессии», «Транспорт», «День защитника Отечества».

Методы ТРИЗ: «Линия времени» (прошлое – настоящее – будущее предмета).

Задачи по развитию речи: использование глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени; соблюдение последовательности в рассказе.

Инструментарий: модель «Лента времени».

Итоговая форма речи: рассказ о жизни машины (от чертежа до музея).

Март: «Маленькие человечки» (ММЧ).

Ориентир: моделирование состояний объектов.

Темы: «Весна», «Мамин праздник», «Свойства материалов».

Методы ТРИЗ: моделирование маленькими человечками (твердое, жидкое, газообразное).

Задачи по развитию речи: объяснительная речь; описание природных процессов весной (лед тает, превращается в воду).

Инструментарий: карточки-человечки (взявшиеся за руки, бегущие, прыгающие).

Итоговая форма речи: связный рассказ о превращениях капельки воды.

Апрель: «Творческое сказкосложение».

Ориентир: создание собственного сюжета.

Темы: «Космос», «Перелетные птицы», «Дикие животные».

Методы ТРИЗ: морфологический анализ (морфотаблица или волшебная дорожка), «Салат из сказок».

Задачи по развитию речи: обучение конструированию сюжета: завязка, кульминация, развязка; использование средств выразительности (эпитеты, сравнения).

Инструментарий: кубики с признаками, таблица-сетка для создания героя.

Итоговая форма речи: сочинение собственной сказки о фантастическом животном.

Май: «Решение проблемных ситуаций».

Ориентир: результирующий этап – самостоятельная связная речь.

Темы: «Насекомые», «Лето».

Методы ТРИЗ: РВС (размер, вес, стоимость – изменение параметров), решение творческих задач.

Задачи по развитию речи: использование сослагательного наклонения («Если бы я был...»); автоматизация грамматических норм в свободном общении.

Инструментарий: проблемные картинки («Как достать мяч из лужи?», «Как не промокнуть без зонта?»).

Итоговая форма речи: рассказ-предложение по спасению сказочного героя или решению проблемы.

Ключевые ТРИЗ-технологии, внедренные нами в работу:

1) круги Луллия: для классификации и случайного комбинирования признаков (развитие синтеза);

2) морфологический ящик: сетка для создания новых объектов путем сочетания разных характеристик;

3) метод «Золотой рыбки»: выделение реального и фантастического в сказке или рассказе;

4) схемы-мнемотаблицы по ТРИЗ: помогают удерживать алгоритм описания (цвет – форма – размер – вес – функция).

Ожидаемый результат для детей с ОНР:

– переход от односложных ответов к развернутым текстам;

– устранение смысловых пропусков в рассказах;

– появление в речи авторских метафор, сравнений и логических обоснований.

Приведем примеры разработанных и апробированных нами в ходе формирующего эксперимента логопедических занятий по коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием ЭГ.

Каждое занятие адаптировано под особенности детей с ОНР (использование наглядности, работа над грамматикой).

Конспект №1. «Школа юных детективов» (октябрь).

Тема: «Фрукты».

ТРИЗ-инструмент: алгоритм составления загадок (метод сравнения).

Цель: развитие описательной связной речи, обучение использованию сравнительных оборотов «как», «но не».

Ход занятия:

1. Оргмомент.

Игра «Да-нетка».

Логопед загадывает фрукт (лимон). Дети задают вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет» (Он круглый? Нет. Он сладкий? Нет. Он желтый? Да).

2. Основная часть.

Заполнение таблицы.

На доске вывешивается таблица с тремя колонками: «На что похоже?», «Какой по признаку?», «Чем отличается?».

Объект – лимон.

Желтый – как солнце, но не греет.

Кислый – как уксус, но его можно есть.

Овальный – как яичко, но не разбивается.

3. Синтез.

Дети вместе с логопедом «собирают» текст загадки: «Желтый, как солнце, но не греет; кислый, как уксус, но его едят; овальный, как яичко, но не разбивается. Что это?».

4. Самостоятельная работа.

Дети выбирают карточку (яблоко, груша, банан) и по той же схеме пробуют составить свою загадку.

5. Итог.

– Чья загадка была самой сложной? Почему?

Конспект №2. «Путешествие на Системном лифте» (ноябрь).

Тема: «Одежда».

ТРИЗ-инструмент: системный оператор (системный лифт).

Цель: развитие системного мышления, умения анализировать объект через его части (микросистему) и место в мире (надсистему).

Ход занятия:

1. Оргмомент.

Игра «Угадай по детали».

Логопед показывает части на экране: манжет, воротник, пуговица. Дети угадывают: «Это рубашка».

2. Работа с «Лифтом»:

Этаж «Система» (средний): рассматриваем рубашку. Какая она? (Синяя, клетчатая, теплая).

Этаж «Микросистема» (нижний): лифт едет вниз. Из чего состоит рубашка? (Рукава, воротник, полочки, петли).

Этаж «Надсистема» (верхний): лифт едет вверх. Где живет рубашка? (В шкафу, в магазине, на человеке). К какой группе относится? (Одежда).

3. Динамическая пауза.

Игра «Лифт»: приседаем (микросистема), стоим (система), прыгаем (надсистема).

4. Связный рассказ «История рубашки».

Дети составляют рассказ по схеме лифта: «Я – рубашка. У меня есть воротник и длинные рукава. Раньше я висела в магазине на вешалке, а теперь живу в шкафу у мальчика Коли».

5. Итог.

– Что будет, если у рубашки исчезнут все пуговицы? (Решение мини-проблемы).

Конспект №3. «Спор Зимы и Солнца» (декабрь).

Тема: «Зима. Зимние забавы».

ТРИЗ-инструмент: игра «Хорошо – плохо» (анализ противоречий).

Цель: развитие доказательной речи, формирование умения строить сложные предложения с союзом «потому что», «зато».

Ход занятия:

1. Вводная ситуация.

Логопед говорит: «Ребята, к нам пришло письмо от мальчика из Африки. Он хочет приехать в гости зимой, но очень боится. Давайте расскажем ему, какая она – зима».

2. Игра «Хорошо – плохо».

Дети делятся на две команды: «Защитники зимы» и «Противники зимы».

1 команда: «Зима – это хорошо, потому что можно кататься на санках».

2 команда: «Зима – это плохо, потому что на улице холодно и можно заболеть».

1 команда: «Зима – это хорошо, потому что наступает Новый год и дарят подарки».

2 команда: «Зима – это плохо, потому что птицам нечего кушать».

3. Решение творческой задачи.

Логопед: «Как сделать так, чтобы зима стала только хорошей?» (Одеться тепло, подкармливать птиц, посыпать дорожки песком).

4. Физминутка.

Имитация движений «Лыжник», «Снежки», «Фигурист».

5. Итоговый рассказ.

Дети составляют связный рассказ-совет для мальчика из Африки: «Приезжай к нам зимой! Зима – это холодно, зато очень весело. Мы наденем теплые куртки и пойдем строить крепость...».

Конспект №4. «Изобретаем чудо-вещь» (январь).

Тема: «Посуда».

ТРИЗ-инструмент: метод фокальных объектов (МФО).

Цель: активизация словаря прилагательных, развитие фантазии и навыка связного творческого повествования.

Ход занятия:

1. Выбор «Фокального объекта».

Логопед: «Сегодня мы будем улучшать обычную ЛОЖКУ».

2. Выбор случайных объектов.

Дети выбирают две картинки, не связанные с посудой. Например: тигр и фонарик.

3. Выделение признаков.

Тигр – какой? (Полосатый, рычащий, прыгающий).

Фонарик – какой? (Светящийся, кнопочный, яркий).

4. Перенос признаков на ложку (синтез).

Полосатая ложка – чтобы не скучно было есть кашу.

Рычащая ложка – рычит, когда суп слишком горячий (предупреждает).

Светящаяся ложка – чтобы кушать в темноте под одеялом.

5. Презентация изобретения.

Дети по очереди «рекламируют» свою «Чудо-ложку»: «Я придумал светящуюся ложку. Она яркая и кнопочная. Если на кухне погаснет свет, она осветит всю тарелку».

6. Итог.

– Какое изобретение самое полезное для мамы?

Конспект №5. «Метод Золотой рыбки» (февраль).

Тема: «Животные севера и юга».

ТРИЗ-инструмент: метод «Золотой рыбки» (деление на реальное и фантастическое).

Цель: развитие навыка логического анализа текста, умения отличать правду от вымысла и аргументировать свое мнение.

Ход занятия:

1. Чтение «небылицы».

Логопед читает короткий текст: «Жил-был белый медведь в жаркой пустыне. Он очень любил загорать на песке и грызть кактусы».

2. Работа «Золотой рыбки».

Дети должны разделить рассказ на «реальную чешую» (правда) и «фантастическую воду» (вымысел).

Реальное: белый медведь существует. Он может жить в зоопарке (если там есть кондиционер).

Фантастическое: медведи не живут в пустыне. Они не едят кактусы. Им вредно долго загорать.

3. Трансформация.

Логопед: «Давайте исправим сказку так, чтобы она стала полностью правдивой». (Дети пересказывают текст, заменяя факты: пустыню – на Арктику, кактусы – на рыбу).

4. Творческое задание.

Логопед: «А теперь сделаем ее полностью сказочной. Пусть медведь станет розовым и начнет летать».

5. Итог.

– Зачем людям нужны сказки? Можно ли в сказке встретить настоящих животных?

Конспект №6. «Как Маленькие Человечки весну выручали» (март)

Тема: «Весна. Свойства воды и льда».

ТРИЗ-инструмент: моделирование маленькими человечками (ММЧ).

Цель: обучение объяснительной речи, понимание причинно-следственных связей в природе.

Ход занятия:

1. Проблемная ситуация.

Логопед: «Зима не хочет уходить, она заколдовала ручей, и он превратился в лед. Как нам помочь весне?»

2. Знакомство с «Человечками».

Человечки Льда: крепко держатся за руки, стоят плотно (твердое тело).

Человечки Воды: просто стоят рядом, руки на поясе, могут передвигаться (жидкое тело).

Человечки Пара: бегают, прыгают, разлетаются (газообразное тело).

3. Игра-пантомима.

Логопед говорит: «Мороз!», дети берутся крепко за руки. «Солнышко пригрело!», дети отпускают руки и начинают «течь», как ручеек. «Жарко!», дети разбегаются.

4. Составление рассказа-рассуждения «Почему лед тает?».

Речевая конструкция: «Сначала человечки льда крепко держались друг за друга, но когда пришло солнце, им стало тепло, они отпустили руки и превратились в воду».

5. Итог.

Рисование схемы «Сказка о льдинке».

Конспект №7. «Путешествие на планету Невиданных зверей» (апрель)

Тема: «Дикие животные. Космос».

ТРИЗ-инструмент: морфологическая таблица (метод синтеза новых образов).

Цель: развитие творческого воображения и навыков фантастического рассказывания.

Ход занятия:

1. Создание мотивации.

Логопед: «Мы приземлились на далекой планете и встретили странное существо. Оно состоит из частей разных животных, которых мы знаем».

2. Работа с Морфологической таблицей.

На интерактивной доске таблица.

Строка 1: голова (слон, заяц, волк).

Строка 2: туловище (крокодил, медведь, черепаха).

Строка 3: хвост (павлин, лиса, рыба).

Задание: дети бросают кубик и выбирают комбинацию. Например: голова слона + туловище черепахи + хвост павлина.

3. Речевое упражнение «Придумай название».

Логопед: «Как назовем этого зверя?» (Слоночерепавлин).

4. Составление творческого рассказа по плану:

– Как зовут героя?

– Как он выглядит? (Описание частей тела).

– Что он умеет делать? (Летать хвостом, трубить хоботом, прятаться в панцирь).

– Чем мы его угостим?

5. Рисование (графический синтез).

Дети зарисовывают получившееся существо, а затем презентуют свой рисунок группе.

6. Итог.

– Чей зверь получился самым добрым? А самым быстрым?

Конспект №8. «Птица-дизайнер» (апрель).

Тема: «Перелетные и зимующие птицы».

ТРИЗ-инструмент: морфологический анализ (волшебная таблица).

Цель: обучение конструированию образа, развитие навыка словообразования (сложные прилагательные) и связного описания.

Ход занятия:

1. Оргмомент.

Игра «Чей клюв? Чьи лапы?».

Логопед показывает части птиц: «У цапли длинные ноги, она какая?» (Длинноногая). «У ласточки острые крылья...» (Острокрылая).

2. Работа с «Волшебной таблицей».

На доске сетка:

– по горизонтали: части тела (клюв, крылья, хвост, ноги);

– по вертикали: виды птиц (пеликан, орел, павлин, страус).

3. Синтез нового образа.

Дети бросают кубик и выбирают «детали» для новой птицы. Например: клюв пеликана (для еды), крылья орла (для полета), хвост павлина (для красоты) и ноги страуса (чтобы быстро бегать).

4. Рассказ-презентация.

– Как мы назовем птицу?

– Где она будет жить?

Пример рассказа: «Это Пелистраус. Он живет в жарких странах. У него огромный клюв-мешок, чтобы ловить рыбу, и длинные ноги, чтобы быстро убегать от льва».

5. Итог.

– Чем наша птица лучше настоящих? Что ей помогает выживать?

Конспект №9. «Служба спасения насекомых» (май).

Тема: «Насекомые».

ТРИЗ-инструмент: решение творческих задач (РТЗ) и приемы РВС (размер, вес).

Цель: развитие доказательной речи, использование сослагательного наклонения («Если бы я был...»), поиск выхода из проблемной ситуации.

Ход занятия:

1. Вводная ситуация.

Логопед: «Представьте, что мы уменьшились до размеров муравья. Мы в траве, и перед нами преграда – глубокая лужа. Как нам перебраться на другой берег?»

2. Мозговой штурм (поиск ресурсов).

– Что у нас есть в траве? (Листик, соломинка, перышко птицы, пустая скорлупка).

Задание: докажи, почему твой способ лучший. Например: «Я поплыву на листике, потому что он широкий и не утонет».

3. Прием РВС (увеличение или уменьшение).

Логопед: «А что, если бы мы стали огромными, как великаны, а комар стал размером с самолет? Как бы мы с ним разговаривали?».

4. Составление сказки-рассуждения «Как муравей домой спешил».

Дети придумывают препятствия и способы их преодоления, используя природные ресурсы.

5. Итог.

– Какое насекомое самое сильное? А какое самое хитрое?

К концу года у дошкольников с ОНР при использовании ТРИЗ-технологий нами были отмечены следующие качественные изменения в развитии речи:

1) словарный запас: стали активно использовать в своей речи слова-признаки, сложные слова (длиннохвостый) и слова-действия;

2) грамматика: реже стали встречаться ошибки в согласовании слов, так как алгоритмы ТРИЗ требуют четких речевых конструкций («Это ..., потому что ...»);

3) связность: дети перестают бояться говорить с «чистого листа», так как у них появился алгоритм:

– О чем говорю? (Система.)

– Из чего состоит? (Подсистема.)

– На что похоже? (Аналогия.)

– Что с этим можно сделать? (Функция.)

4) креативность: речь стала индивидуальной, исчезли заученные шаблоны, дети начали шутить и использовать метафоры.

Таким образом, использование инновационных технологий в процессе коррекции связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, способствует: созданию мотивированных установок на проявление творчества; созданию условий для развития образной стороны речи; повышению эффективности овладения всеми языковыми средствами; формированию осознанности в построении лексико-грамматических конструкций.

2.3. Определение эффективности использования оригинальных приёмов в логопедической работе по коррекции связной речи у детей дошкольного возраста в ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие

Контрольный эксперимент проводился с целью определения эффективности применения оригинальных приемов в логопедической работе по развитию связной речи детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

Методика контрольного этапа выстраивалась по аналогии с методикой констатирующего эксперимента. Исследование состояния связной речи детей с речевым недоразвитием проводилось в индивидуальной форме с дошкольниками экспериментальной и контрольной групп. Оценка результатов контрольного эксперимента проходила по тем же критериям, что и на констатирующем этапе.

Количественный анализ диагностики сформированности навыка называния **происходящего на картинке** в ходе итоговой диагностики представлен в таблице 6.

Таблица 6

Результаты называния происходящего на картинке дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (контрольный эксперимент)

ЭГ						КГ					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	4	4	4	4	**16**	Д. Н.	3	3	3	4	**13**
К. Л.	4	4	3	4	**15**	Н. М.	3	2	2	2	**9**
А. М.	3	3	3	3	**12**	Т. О.	3	3	2	4	**12**
Е. Р.	4	3	3	4	**14**	А. С.	3	3	3	3	**12**

С. М.	3	2	2	2	**9**	Р. К.	2	2	3	3	**10**
М. Ж.	3	3	2	3	**11**	А. И.	4	4	4	4	**16**
Н. В.	5	4	5	5	**19**	К. С.	3	3	3	5	**14**
А. Л.	5	5	5	5	**20**	А. Б.	3	3	3	4	**13**
А. З.	4	4	4	4	**16**	В. А.	3	3	3	4	**13**
М. А.	4	3	4	4	**15**	М. Д.	3	3	3	3	**12**

У детей ЭГ называние происходящего на картинке в ходе итоговой диагностики не вызвало затруднений. Большинство дошкольников самостоятельно справились с заданием. Только одному ребенку понадобилась стимулирующая помощь логопеда.

У дошкольников КГ называние происходящего на картинке в ходе итоговой диагностики по-прежнему вызвало затруднения. У большинства детей при выполнении данного задания наблюдалось нарушение смысловой целостности рассказа. В большей части составленных детьми рассказов отмечались грамматические ошибки. Только один ребенок в данной группе назвал происходящее на картинке самостоятельно, ему не потребовалась стимулирующая помощь педагога. Остальным понадобилась помощь в виде наводящих вопросов логопеда.

Таким образом, навык называния происходящего по картинке на контрольном этапе эксперимента у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, в ЭГ стал сформированным в достаточной степени, в КГ – недостаточно.

Количественный анализ **навыка составления описательного рассказа** дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие, на контрольном этапе эксперимента представлен в таблице 7.

Таблица 7

Результаты составления описательного рассказа по картинке дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (контрольный эксперимент)

ЭГ						КГ					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	4	5	4	5	**18**	Д. Н.	2	3	3	3	**11**
К. Л.	4	4	3	4	**15**	Н. М.	3	2	2	3	**10**
А. М.	4	3	3	4	**14**	Т. О.	3	3	2	2	**10**
Е. Р.	4	3	4	4	**15**	А. С.	3	3	3	3	**12**
С. М.	3	2	2	3	**10**	Р. К.	3	3	4	4	**14**
М. Ж.	4	4	4	3	**15**	А. И.	5	5	4	5	**19**
Н. В.	5	4	5	5	**19**	К. С.	3	3	2	3	**10**
А. Л.	5	5	4	5	**19**	А. Б.	3	3	3	4	**13**
А. З.	4	5	4	5	**18**	В. А.	4	3	3	3	**13**
М. А.	4	4	4	3	**15**	М. Д.	4	3	3	3	**13**

В ходе выполнения данного задания на контрольном этапе эксперимента дошкольники ЭГ с незначительной помощью со стороны логопеда составили рассказы, которые содержали все смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имелись связующие звенья, у детей не было трудностей переключения.

Что касается грамматического оформления рассказов, то высказывания детей ЭГ в большинстве своем были оформлены грамматически правильно, но имелись некоторые нарушения порядка слов.

Большинство дошкольников с речевым недоразвитием КГ в ходе итоговой диагностики испытывали трудности при выполнении данного задания. Самостоятельно составить описательный рассказ смог только один ребенок. Остальным требовалась стимулирующая помощь логопеда в виде наводящих вопросов, подсказок, указаний на какую-либо деталь.

Количественный анализ полученных результатов обследования навыка **пересказа прослушанного текста** дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие, в ходе итоговой диагностики представлен в таблице 8.

Таблица 8

Результаты пересказа прослушанного текста дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (контрольный эксперимент)

ЭГ						**КГ**					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	4	4	4	5	**17**	Д. Н.	3	2	3	4	**12**
К. Л.	3	4	3	4	**14**	Н. М.	2	2	2	3	**9**
А. М.	3	4	3	3	**13**	Т. О.	2	2	2	2	**8**
Е. Р.	4	3	3	4	**14**	А. С.	4	4	3	3	**14**
С. М.	2	2	2	3	**9**	Р. К.	2	2	3	4	**11**
М. Ж.	4	4	3	4	**15**	А. И.	4	4	4	4	**16**
Н. В.	5	4	5	5	**19**	К. С.	2	3	3	3	**11**
А. Л.	5	5	4	5	**19**	А. Б.	4	4	4	4	**16**
А. З.	4	5	4	5	**18**	В. А.	3	3	3	4	**13**
М. А.	4	4	4	3	**15**	М. Д.	3	3	3	3	**12**

Большинство детей ЭГ на итоговом этапе эксперимента смогли пересказать рассказ самостоятельно. Один ребенок испытывал незначительные трудности при выполнении данного задания, у него наблюдались нарушения смысловой целостности, грамматического оформления пересказа и адекватного использования лексических средств.

У остальных дошкольников ЭГ пересказы содержали все смысловые единицы, выстроенные в правильной последовательности.

Также было отмечено правильное использование лексико-грамматических единиц у большинства детей ЭГ. В редких случаях наблюдались пропуски связующих звеньев, их перестановка.

Пятеро детей КГ на этапе итоговой диагностики смогли самостоятельно пересказать рассказ. Остальные дошкольники составили пересказ со стимулирующей помощью логопеда.

Из десяти дошкольников данной группы у двоих пересказ содержал все смысловые единицы, расположенные в правильной последовательности. В остальных случаях наблюдались пропуски связующих звеньев, их перестановка.

Грамматически правильные пересказы составили два ребенка из КГ. Что касается остальных, то в пересказах часто встречались перестановки и пропуски слов.

При обследовании навыка составления **рассказа по серии сюжетных картинок** дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие, в ходе итоговой диагностики были получены результаты, количественный анализ которых представлен в таблице 9.

Таблица 9

Результаты составления связного рассказа по серии сюжетных картинок дошкольниками с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие (контрольный эксперимент)

ЭГ						КГ					
ФИ ребенка	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**	**ФИ ребенка**	**Смысловая целостность**	**Адекватное использование лексических средств**	**Грамматическое оформление**	**Самостоятельность составления рассказа**	**Итого**
С. А.	5	5	4	5	**19**	Д. Н.	3	2	3	4	**12**
К. Л.	4	4	3	4	**15**	Н. М.	3	2	2	2	**9**
А. М.	4	3	3	4	**14**	Т. О.	3	2	2	2	**9**
Е. Р.	4	4	4	4	**16**	А. С.	4	3	3	3	**13**
С. М.	2	2	2	2	**9**	Р. К.	2	2	3	3	**10**
М. Ж.	4	4	4	4	**16**	А. И.	4	4	4	4	**16**
Н. В.	5	5	5	5	**20**	К. С.	3	3	3	3	**12**
А. Л.	5	5	5	5	**20**	А. Б.	3	4	4	4	**15**
А. З.	4	5	5	5	**19**	В. А.	4	4	3	4	**15**
М. А.	4	3	3	4	**14**	М. Д.	4	3	3	3	**13**

У детей с речевым недоразвитием ЭГ в ходе итоговой диагностики не возникло трудностей при выполнении данного задания. Девять детей смогли самостоятельно составить рассказ по серии сюжетных картин. Одному ребенку потребовалась стимулирующая помощь логопеда в виде наводящих вопросов, подсказок, указаний на какую-либо деталь.

Дошкольники КГ в ходе итоговой диагностики с трудом справились с данным заданием. Четверо из десяти детей смогли самостоятельно составить рассказ, но при этом наблюдались нарушения смысловой целостности, грамматического оформления и адекватного использования лексических

средств. Остальным дошкольникам данной группы потребовалась стимулирующая помощь со стороны логопеда.

Просуммировав количество баллов по всем заданиям, выполненным в ходе итоговой диагностики, у каждого ребенка, мы пришли к выводу, что в ЭГ у четверых детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, высокий уровень сформированности связной речи (40%); у пятерых – средний (50%). Низкий уровень в ходе контрольной диагностики был отмечен у одного ребенка (10%) ЭГ.

В КГ на итоговом этапе экспериментального исследования навык сформированности связной речи у двоих детей находился на низком уровне (20%), у семерых дошкольников – на среднем (70%) и у одного ребенка – на высоком (10%).

Таблица 10

Уровни сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие (контрольный эксперимент)

ЭГ			**КГ**		
ФИ ребенка	**Кол-во баллов**	**Уровень**	**ФИ ребенка**	**Кол-во баллов**	**Уровень**
С. А.	69	высокий	Д. Н.	48	средний
К. Л.	59	средний	Н. М.	37	низкий
А. М.	53	средний	Т. О.	39	низкий
Е. Р.	59	средний	А. С.	51	средний
С. М.	36	низкий	Р. К.	45	средний
М. Ж.	57	средний	А. И.	67	высокий
Н. В.	77	высокий	К. С.	47	средний
А. Л.	78	высокий	А. Б.	57	средний
А. З.	71	высокий	В. А.	54	средний
М. А.	58	средний	М. Д.	50	средний

Наглядно процентное соотношение уровней сформированности связной речи у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие ЭГ, представлено в диаграмме на рисунке 3.

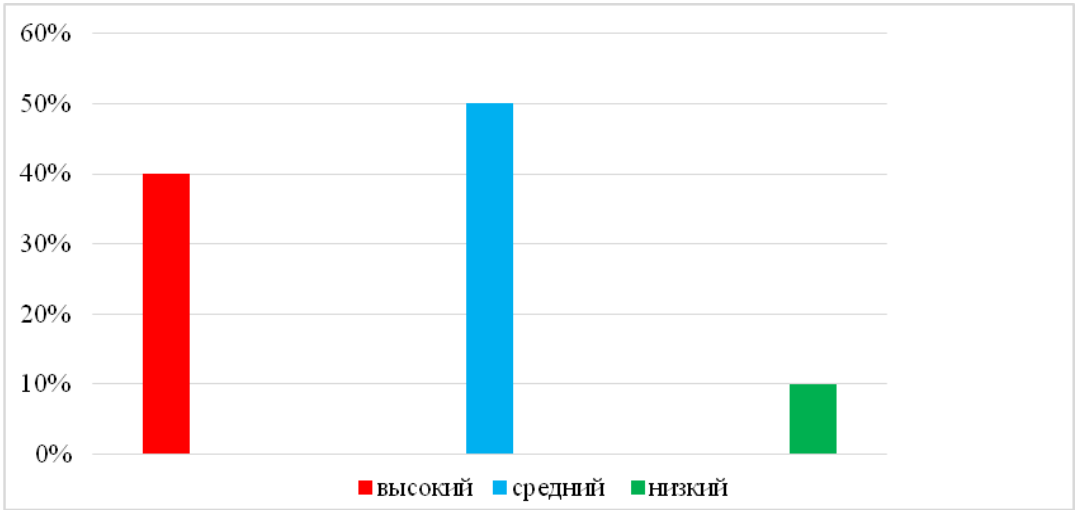


Рис. 3. Процентное распределение дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие ЭГ, по уровням сформированности связной речи (контрольный эксперимент)

Процентное соотношение уровней сформированности связной речи у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие КГ, наглядно представлены в диаграмме на рисунке 4.

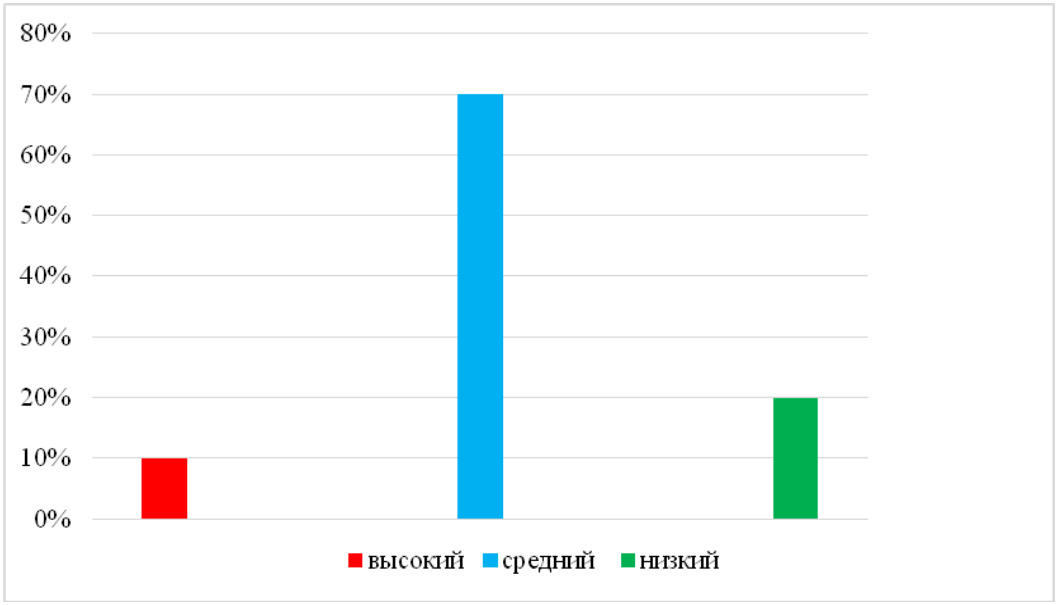


Рис. 4. Процентное распределение дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие КГ, по уровням сформированности связной речи (контрольный эксперимент)

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов в ЭГ детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, представлен в диаграмме на рисунке 5.

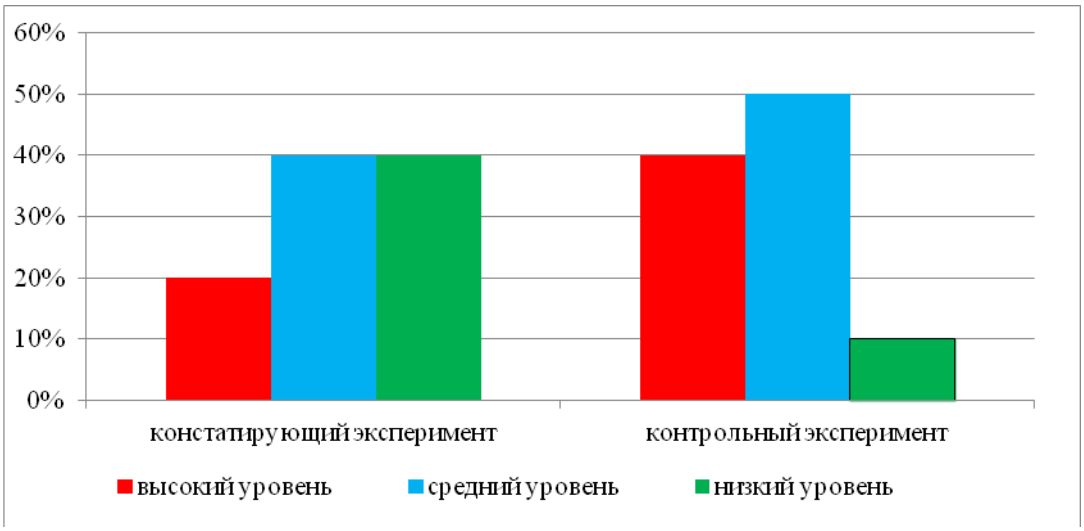


Рис. 5. Сравнительный анализ уровней сформированности связной речи у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие ЭГ, до и после формирующего эксперимента

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов в КГ представлен в диаграмме на рисунке 6.

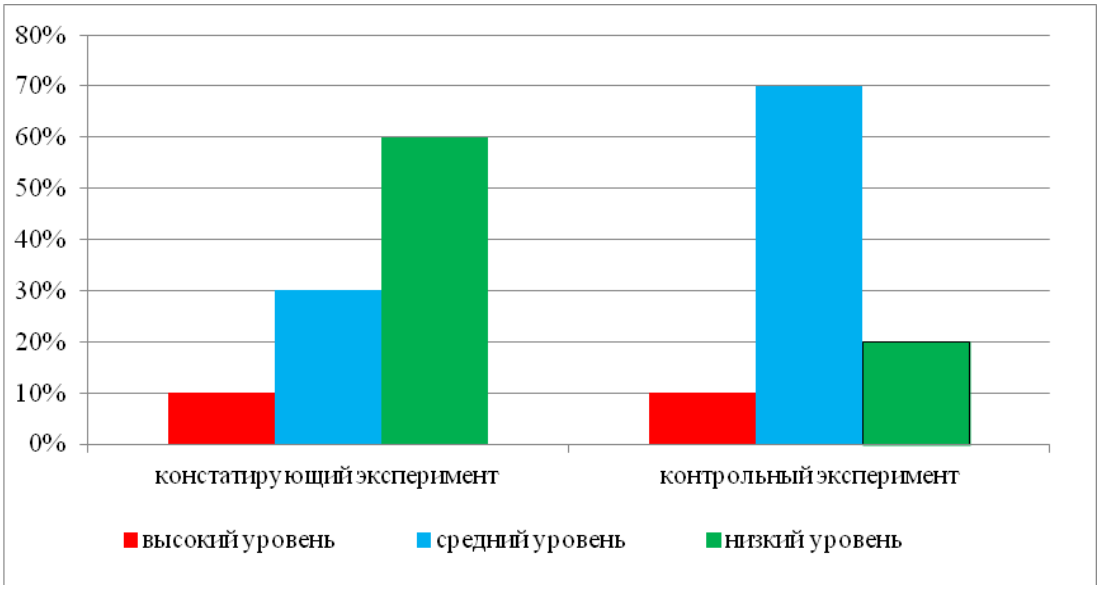


Рис. 6. Сравнительный анализ уровней сформированности связной речи у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие КГ, до и после формирующего эксперимента

Результаты контрольного эксперимента показывают, что связная речь у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие ЭГ, после проведения серии занятий с применением оригинальных приемов значительно улучшилась.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень развития связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие ЭГ, значительно повысился. В то время как в КГ была отмечена менее выраженная динамика.

Можно сделать вывод, что использование оригинальных приемов ТРИЗ на логопедических занятиях положительно повлияло на развитие связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Следовательно, можно сказать, что предложенная методика логопедической работы эффективна, так как она способствует развитию навыков и умений построения связных высказываний различного типа детьми дошкольного возраста с ОВЗ, имеющими речевое недоразвитие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами экспериментальное исследование подтвердило актуальность рассматриваемой проблемы, так как она является одной из необходимых сторон в работе с детьми ОВЗ, в первую очередь с дошкольниками с речевым недоразвитием.

В соответствии с одной из задач данного исследования нами было проведено экспериментальное изучение связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. В ходе диагностики мы выявляли умения детей называть происходящее на картинке, составлять описательный рассказ, пересказывать прослушанный текст и составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

В результате проведенного обследования мы выявили, что навыки составления связных высказываний у детей с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, находятся в основном на среднем и низком уровнях развития. В рассказах детей отмечались пропуски отдельных моментов действия и целых фрагментов, смысловые несоответствия; нарушения последовательности изложения; бедность и однообразие употребляемых языковых средств. Кроме того, на качество рассказов повлияла недостаточная сформированность лексико-грамматической стороны речи.

В соответствии с целью исследования нами была разработана и экспериментально проверена методика логопедической работы по развитию связной речи с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, основанная на использовании оригинальных приемов технологии ТРИЗ.

Постепенно овладевая принципами и инструментами ТРИЗ, дети с речевым недоразвитием учились творчески подходить к решению коммуникативных задач, находить оптимальные способы выражения мысли, преодолевать «речевые противоречия» (например, между желанием рассказать многое и скудостью средств). Это способствовало развитию их умения планировать, структурировать и обогащать свои связные

высказывания, сознательно использовать разнообразные языковые средства и грамматические конструкции, что в целом значительно совершенствовало их связную речь.

На первом этапе формирующего эксперимента нами был разработан календарно-тематический план, в соответствии с которым велась коррекционная работа. На втором этапе формирующего эксперимента нами была разработана и проведена серия логопедических занятий по развитию связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие, основанных на использовании оригинальных приемов технологии ТРИЗ (например, метода системного оператора, приемов фантазирования, разрешения речевых противоречий). Занятия проводились с периодичностью 1 раз в неделю в течение учебного года. В формирующем эксперименте участвовали дошкольники ЭГ. С детьми КГ работа велась по традиционной методике.

В своей работе мы использовали адаптированные приемы ТРИЗ-педагогики, такие как «Да-нетка» для формирования вопросов и ответов, «Системный оператор» для структурирования рассказов о предметах и явлениях, приемы фантазирования (например, «Если бы я был...») для развития описательных навыков, а также задачи на поиск решений речевых «проблем» (Как иначе сказать? Как сделать описание более полным и интересным?), направленные на формирование умений составлять словосочетания, предложения и связные высказывания различного типа, а также развитие гибкости и креативности мышления в процессе речевой деятельности.

Результаты контрольного эксперимента показали, что в ЭГ у четверых детей стал высокий уровень сформированности связной речи (40%); у пятерых – средний (50%). Низкий уровень был выявлен у одного ребенка (10%).

В КГ навык сформированности связной речи у двоих детей остался на низком уровне (20%), у семерых дошкольников – перешел на средний (70%) и у одного ребенка – на высокий (10%).

Таким образом, можно сделать вывод, что связная речь детей ЭГ после проведения серии занятий с применением оригинальных приемов технологии ТРИЗ значительно улучшилась, что свидетельствует об эффективности предложенной методики, способствующей развитию не только речевых, но и мыслительных навыков дошкольников.

Данная методика логопедического воздействия может быть использована для коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих не только речевое недоразвитие, но и другие системные нарушения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.

2. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1991. – 230 с.

3. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Т.Д. Барменкова. – М.: Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, 1996. – 16 с.

4. Безменова, К.И. Обеспечение качества формирования коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в процессе использования современных образовательных технологий / К.И. Безменова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 48-51.

5. Волобуева, Ю.В. Развитие коммуникативных способностей детей с тяжелыми нарушениями речи посредством использования игровой коррекционной технологии «Логопедическая лесенка» / Ю.В. Волобуева, О.Г. Жаркова, М.М. Посохова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2023. – № 10 (69). – С. 15-17.

6. Воробьева, В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В.К. Воробьева // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 40-47.

7. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 426 с.

8. Гаркуша, Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. − 59 с.

9. Гин, А.А. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений / А.А. Гин. – Минск: ТРИЗ-Профи, 2007. – 150 с.

10. Гин, А.А. Теория решения изобретательских задач: учебное пособие I уровня / А.А. Гин, А.В. Кудрявцев, В.Ю. Бубенцов. – 2-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2012. – 64 с.

11. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2004. – 168 с.

12. Жданова, О.В. Использование современных образовательных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида / О.В. Жданова, Н.В. Зайцева // Молодой ученый. – 2025. – № 40 (591). – С. 48-50.

13. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. – 320 с.

14. Калинковская, С.Б. Основы теории решения изобретательских задач и методов развития творческого воображения. Методические рекомендации. Часть I / С.Б. Калинкоская. – Владимир: ВГПУ, 2006. – 280 с.

15. Ковязина, А.А. Современные технологии профилактики задержки речевого развития у детей раннего возраста / А.А. Ковязина // Молодой ученый. – 2023. – № 17 (464). – С. 109-111.

16. Крылов, Е.М. Сказочные задания на занятиях по ТРИЗ / Е.М. Крылов // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 10. – С. 30-34.

17. Курбатова, Л.А. ТРИЗ – в повседневную жизнь / Л.А. Курбатова // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 4. – С.15-19.

18. Лалаева, Р.И. Логопатопсихология. Учебное пособие для студентов / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 462 с.

19. Лапшин, В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.

20. Латышева, Н.В. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития с использованием альтернативных образовательных технологий / Н.В. Латышева // Молодой ученый. – 2024. – № 8 (507). – С. 96-100.

21. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.

22. Литвинчук, К.Е. Современные образовательные технологии речевого развития детей с ТНР как средство повышения качества образования в ДОУ / К.Е. Литвинчук // Молодой ученый. – 2025. – № 15 (566). – С. 155-157.

23. Мазанова, Е.В. Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал / Е.В. Мазанова. – М.: Гном, 2014. – 64 с.

24. Непомнищая, К.Г. Развитие речи детей дошкольного возраста с использованием инновационных технологий / К.Г. Непомнищая, А.А. Дорожинец, О.С. Качур // Молодой ученый. – 2024. – № 51 (550). – С. 284-287.

25. Новоторцева, Н.В. Энциклопедия речевого развития / Н.В. Новотворцева. – М.: ЗАО «РОСМЭН – ПРЕСС», 2008. – 340 с.

26. Новоторцева, Н.В. Развитие речи детей / Н.В. Новотворцева. – Ярославль: Академия развития, 1998. – 129 с.

27. Орлов, М.А. Нетрудная ТРИЗ / М.А. Орлов. – М.: Солон-пресс, 2014. – 384 с.

28. Платонова, Е.В. Нейропсихологическое сопровождение детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении / Е.В. Платонова // Педагогическое мастерство: материалы XLVIII Междунар. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2023. – С. 11-17.

29. Поддъяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддъяков. – Ярославль: Нюанс, 1996. – 250 с.

30. Поликарпова, И.Э. Развитие коммуникативных навыков у детей с

ОВЗ / И.Э. Поликарпова // Молодой ученый. – 2020. – № 37 (327). – С. 127-129.

31. Рудакова, Н.П. Особенности коррекционно-логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Н.П. Рудакова, Д.Т. Авдоян // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 433-435.

32. Сидорчук, Т.А. Познаем мир и фантазируем с Кругами Луллиля / Т.А. Сидорчук, С.В. Лелюх. – М.: Аркти, 2011. – 40 с.

33. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи дошкольников. Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 180 с.

34. Спиридонова, Е.С. Значение раннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Спиридонова // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 90-92.

35. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – М.: Академия, 2007. – 156 с.

36. Страунинг, А. Метод фокальных объектов / А. Страунинг // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 1. – С. 28-34.

37. Тарасенко, Т.В. Использование кругов Луллия в познавательно-речевом развитии детей старшего дошкольного возраста / Т.В. Тарасенко, Э.В. Казьмина // Символ науки. – 2016. – № 10. – С. 19-23.

38. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей: учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. / Е.И. Тихеева – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.

39. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмодетство, 2017. – 103 с.

40. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1996. – 336 с.

41. Устюгова, И.А. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И.А. Устюгова, Т.В. Сазанова // Молодой ученый. – 2022. – № 50 (445). – С. 430-433.

42. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника: развиваем речь / О.С. Ушакова. – М: ТЦ Сфера, 2008. – 248 с.

43. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17.10.2013. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/.

44. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 80 с.

45. Хабарова, О.Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка) / О.Г. Хабарова // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 151-160.

46. Цейтлин, С.Н. и др. Язык. Речь. Коммуникация / С.Н. Цейтлин, В.А. Погосян, Е.А. Еливанова, Е.И. Шапиро. – СПб.: КАРО, 2006. – 460 с.

47. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова и др.; под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2003. – 239 с.

48. Шевцова, В.Е. Речевое развитие ребенка с ОВЗ как важный компонент социализации / В.Е. Шевцова // Молодой ученый. – 2024. – № 43 (542). – С. 338-340.

49. Эльконин, Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний / Д.Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 2004. – 384 с.

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

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
«15» 11 2023 г.
протокол №3
Горчакина Л.Н.

Задание

По выпускной квалификационной работе студентки Гостениной Елены Николаевны

1. Тема работы «Оригинальные приемы логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждена приказом по Университету «16» 11 2023 г. №1144/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «26» января 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Объект исследования: логопедическая коррекция связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Предмет исследования: использование оригинальных приемов в логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Цель исследования: обосновать и определить эффективность использования оригинальных приемов в логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ОВЗ.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1) провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования;

2) дать психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевые расстройства;

3) охарактеризовать методы и приемы развития связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевую патологию;

4) подобрать методику для диагностики связной речи дошкольников с с ОВЗ, имеющих речевую патологию;

5) выявить особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевую патологию;

6) разработать содержание и провести логопедическую работу по коррекции связной речи дошкольников у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевую патологию, основанную на использовании оригинальных приемов;

7) определить эффективность использования оригинальных приемов в логопедической коррекции связной речи дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	На первом этапе были проведены изучение и анализ литературы, а также нормативных документов по проблеме исследования. Также на данном этапе было осуществлено описание теоретических основ исследования; уточнение понятийного аппарата, конкретизировались гипотеза, цель и задачи, проводился констатирующий эксперимент. Применялись следующие методы исследования: аналитическая оценка педагогического опыта, теоретический анализ научной литературы, наблюдение, изучение продуктов деятельности детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие.	2023-2024 гг.	
2.	На втором этапе осуществлялось проведение формирующего эксперимента,		

3.	направленного на разработку и апробацию серии логопедических занятий по коррекции связной речи у дошкольников с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Были использованы такие методы исследования, как: формирующий эксперимент, наблюдение. На третьем этапе была проведена повторная диагностика и определение динамики в сформированности связной речи у детей дошкольного возраста с ОВЗ, имеющих речевое недоразвитие. Методы исследования: сравнительный анализ экспериментальных данных, систематизация, обобщение, оценка и интерпретация результатов. Также на данном этапе осуществлялось оформление текста магистерской диссертации.	2024-2024 гг. 2025-2026 гг.	

6. Дата выдачи задания «01»_____декабря____2023 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

Отзыв

на магистерскую диссертацию Е.Н. Гостениной
«Оригинальные приемы логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья»

Работа Е.Н. Гостениной актуальна в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ в виде речевого недоразвитие. Ее актуальность обусловлена недостаточным количеством современных методических разработок по коррекции связной речи у дошкольников данной группы, в том числе с использованием с этой целью новых методик.

Работа Е.Н. Гостениной имеет хорошее теоретическое обоснование. С целью разработки системы коррекционной работы и оценки ее эффективности проводился констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. Исследовав сформированность связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в виде речевого недоразвития, студентка пришла к выводу о том, что у данных дошкольников речевое развитие находится на низком и среднем уровнях. Это явилось основанием для разработки специальной системы по коррекции связной речи дошкольников с ОВЗ в виде речевого недоразвития.

Студенткой предложена серия занятий с использованием ТРИЗ и направленных на коррекцию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в виде речевого недоразвития.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в виде речевого недоразвития, что подтвердило эффективность проведенной работы.

Исследование Е.Н. Гостениной имеет теоретическую и практическую значимость, соответствует всем требованиям, предъявляемым к работам такого вида, и заслуживает быть допущенным к защите.

Научный руководитель:
к. п. н., доцент кафедры
«Дошкольное
и дефектологическое образование» В.В. Гордеева

Рецензия

на магистерскую диссертацию Е.Н. Гостениной на тему:
«Оригинальные приемы логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья», выполненную на кафедре «Дошкольное и дефектологическое образование»

В данной работе рассмотрена актуальная проблема логопедической помощи детям, имеющим ОВЗ в виде ТНР. Представленная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении дается обоснование выбора темы, подробно описывается научный аппарат исследования.

В первой главе рассматриваются психологические особенности развития детей с ТНР, особенности их речевого развития, а также характеристика основных направлений логопедической работы по коррекции связной речи у дошкольников выделенной категории.

Во второй главе описывается констатирующий эксперимент по диагностике речевого развития дошкольников с ТНР, в ходе которого было выявлено, что дети, участвующие в эксперименте, обладают недостаточным уровнем сформированности всех речевых компонентов.

В третьей главе описываются организация и результаты формирующего эксперимента, направленного на коррекцию речевых навыков у дошкольников с ТНР и основанного на использовании оригинальных приемов. Проводится анализ результатов и делаются соответствующие выводы.

Заключение содержит выводы по проведенной работе.

Исследование Е.Н. Гостениной соответствует требованиям, предъявляемым к магистерским диссертациям, оценивается положительно и рекомендуется к защите.

Учитель-логопед МБОУ СОШ
им. М.Ю. Лермонтова Е.Ю. Дворянинова

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

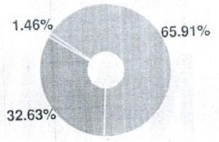
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пензенский государственный университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Гостенина Елена Николаевна
Самоцитирование рассчитано для: Гостенина Елена Николаевна
Название работы: Гостенина Е.Н. Оригинальные приемы логопедической коррекции связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	32.63%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	65.91%
ЦИТИРОВАНИЯ	1.46%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 25.01.2026

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.8-84, титульный лист с.1, содержание с.2, приложение с.93-96, введение с.3-7, выводы с.85-87
Модули поиска: PubMed; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования; IEEE; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Патенты СССР, РФ, СНГ; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; СПС ГАРАНТ: нормативно-правовая документация; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Медицина; Перефразирования по коллекции IEEE; Сводная коллекция научных работ Беларуси; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по базе публикаций открытого доступа PubMed; ИПС Адилет; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Переводные заимствования по коллекции...

Работу проверил: Гордеева Вероника Викторовна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 26.01.26

Подпись проверяющего

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

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

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Называние происходящего на картинке.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и назови, что на ней происходит».

Приложение 2

Составление описательного рассказа по картинке.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку и опиши, что ты видишь».

Приложение 3

Пересказ текста «Ёжик».

Инструкция: «Послушай внимательно текст и перескажи его».

Миша и Коля ходили в лес. Там они увидели ёжика. Мальчики положили ежа в шапку и принесли домой. Друзья напоили зверька молоком. Потом Коля отнес ёжика обратно в лес.

Приложение 4

Составления рассказа по серии картин.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки, разложи их по порядку и составь рассказ».