



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА ДОШКОЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

**Развитие речи детей старшего дошкольного  
возраста с использованием ТРИЗ-технологий**  
**Выпускная квалификационная работа по направлению**  
**44.03.01 Педагогическое образование**  
**Направленность программы бакалавриата**  
**«Дошкольное образование»**  
**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

76,48% авторского текста

Работа рекомендована к защите

«04» февраля 2021 г.

Зав. кафедрой ТМиМДО

Б. А. Артёменко

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-402/096-3-1

Свиридова Наталья Владимировна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры ТМиМДО

Колосова Ирина Викторовна

Челябинск 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ	
1.1 Состояние проблемы развития речи детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе .....	8
1.2 Особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста .....	16
1.3 Условия развития речи детей старшего дошкольного возраста с использованием ТРИЗ-технологий.....	22
Выводы по первой главе.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ	
2.1 Изучение уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста.....	32
2.2 Реализация условий развития речи детей старшего дошкольного возраста посредством ТРИЗ-технологий.....	51
2.3 Результаты экспериментальной работы .....	57
Выводы по второй главе .....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	64
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	66
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	71

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы нашего исследования состоит в том, что дошкольное образование является первой ступенью системы образования и задача педагогов состоит в том, чтобы вызвать устойчивый интерес к дальнейшему процессу обучения и сформировать навыки грамотной и правильной речи. Становление грамотной и правильной речи у детей дошкольного возраста происходит благодаря подражанию взрослым, следовательно, педагог является неким эталоном и образцом правильной речи. Благодаря формированию и развитию правильной речи ребенок формирует межличностные отношения с социумом.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования: «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [37]. Речь ребенка формируется в общении с окружающими его людьми. В процессе общения проявляется его познавательная и предметная деятельность. Овладение речью перестраивает всю психику ребенка, позволяет ему воспринимать явления более осознанно и произвольно. Великий русский педагог К.Д. Ушинский говорил: "родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний. Поэтому также важно заботиться о своевременном развитии речи детей, уделять внимание ее чистоте и правильности" [29, с.1].

Речевая деятельность ребенка немислима без познания, без освоения им окружающего мира. Развитие речи ребенка невозможно без включения

его в познавательную- исследовательскую деятельность, так как речь сопровождает и совершенствует познавательную деятельность детей. Детей старшего дошкольного возраста отличает планомерность анализа, дифференцированность обобщений, способность к обобщению. Особенности развития мышления в период дошкольного детства проявляются в переходе от наглядного уровня мыслительной деятельности к абстрактно-логическому, от конкретного к проблемному, что отражается в гибкости, самостоятельности и продуктивности мышления.

Таким образом, актуальность темы исследования очень значима в контексте современного образовательного процесса.

Исследования психологов, лингвистов, педагогов Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, В. В. Виноградова, С. Л. Рубинштейна, Е. И. Тихеевой, К. Д. Ушинского, А. А. Леонтьева и других создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач развития речи дошкольников.

Одной из главных задач умственного воспитания детей дошкольного возраста является развитие мышления и речи. Эти два неразрывно связанных между собой психических процесса формируются, развиваются при познании ребенком окружающего мира. Чтобы приучить ребенка к умственному труду, необходимо сделать его интересным, занимательным. Занимательность умственного труда достигается разными методами, среди которых на особом месте стоит словесная дидактическая игра, содержащая в себе большие возможности для развития умственной деятельности детей, для развития самостоятельности и активности их мышления. В игровой форме сам процесс мышления протекает быстрее, активнее, так как игра — вид деятельности, присущий этому возрасту. В игре ребенок преодолевает трудности умственной работы легко, не замечая, что его учат [31, с.7].

Подчеркивая значение игр в развитии умственных способностей детей, итальянский педагог Д. А. Колоцца писал: «Суждения и умозаключения, выполняемые ребенком при правильно избранной и

правильно руководимой игре, именно потому имеют чрезвычайно большое воспитательное значение, что они вытекают — это надо постоянно повторять из его собственного опыта. Во время игры ребенок деятелен во всех отношениях — в поступках, как и суждениях и умозаклучениях о том, что он делает, и его мысли имеют источником именно его собственную, свободную деятельность. Это можно сказать почти обо всех играх. Далее, есть особые игры, которые поразительно способствуют изощрению ума и развитию суждений; таковы игры со сравнениями, игры с вопросами «почему?», игра с прерванными предложениями и другие. Ничего не может быть вреднее, чем давать ребенку суждения и умозаклучения, хотя бы и простые, в готовом виде; ничто не противоречит в большей мере законам здоровой педагогики, чем придание главной ценности числу механически повторяемых суждений, а не способности и навыку к самостоятельному составлению суждений» [13, с.235]. Одним из эффективных способов познания и умозаклучений в работе с детьми является применение технологии теории решения изобретательских задач.

Данное обстоятельство определило **цель** нашего исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности использования ТРИЗ-технологий в развитии речи детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** процесс развития речи детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** условия развития речи детей старшего дошкольного возраста с использованием ТРИЗ-технологий.

**Гипотеза** нашего исследования состоит в том, что эффективность работы по развитию речи детей старшего дошкольного возраста посредством ТРИЗ-технологии обеспечивается реализацией следующих условий:

– целенаправленное использование в работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста игровых приемов ТРИЗ-технологий;

– обогащение развивающей предметно-пространственной среды дидактическими играми и материалом, созданным с применением ТРИЗ-технологий.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Изучить состояние проблемы развития речи детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.

2. Проанализировать особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста.

3. Теоретически обосновать и экспериментально проверить условия развития речи детей старшего дошкольного возраста с использованием ТРИЗ-технологий.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс методов: теоретический (анализ психолого-педагогической, научно-методической и справочно-энциклопедической литературы; нормативных документов по проблеме исследования) и эмпирический (наблюдение, педагогический эксперимент).

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап – изучение, обобщение и систематизация педагогической литературы по проблеме исследования; разработка исходных позиций исследования: цель, объект, предмет, гипотеза.

Второй этап – проведение экспериментальной работы, реализация условий гипотезы.

Третий этап – обобщение полученных результатов, формулировка выводов, оформление результатов исследования.

База исследования: МБДОУ «Детский сад №352 г. Челябинска».

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования могут использоваться в работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста в условиях других дошкольных образовательных организаций.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ

## 1.1 Состояние проблемы развития речи детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе

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

Исследования отечественных и зарубежных педагогов, психологов и лингвистов доказали, что овладение речью характеризуется формированием языковой системы, основанной на реализации, анализе и обобщении явлений языка и речи [35, с.84].

Формирование грамотной речи является важнейшим условием полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей [4, с.88].

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей [1, с.18].

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Родной язык является средством овладения знаниями, изучения всех учебных дисциплин в школьном и последующем образовании. На основе длительного изучения процессов мышления и речи Л. С. Выготский пришел к следующему выводу: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что



не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [6, с.397].

Исследования отечественных психологов и психолингвистов доказали, что овладение речью не просто что-то добавляет к развитию ребенка, а перестраивает всю его психику, всю деятельность [1, с.18].

Чтобы показать роль овладения языком и развития речи, необходимо проанализировать функции, которые выполняют язык и речь. Опираясь на исследования психолингвистов, психологов, педагогов, дадим краткую характеристику этих функций. И. А. Зимняя, анализируя язык и речь, условно выделяет три группы функциональных характеристик языка (в широком смысле). Это характеристики, обеспечивающие: социальные, интеллектуальные и личностные функции человека [1, с.18].

В первую группу входят характеристики, согласно которым язык – средство:

- 1) общения как формы социального взаимодействия;
- 2) присвоения общественно-исторического, социального опыта, то есть социализации;
- 3) приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка).

Таким образом, здесь язык выступает как средство социальной связи и социального развития личности в процессе общения с другими людьми. Коммуникативная функция выступает основной и генетически исходной функцией речи.

Вторую группу составляют характеристики языка, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют язык как средство:

- 4) номинации (наименования) и индикации (обозначения) действительности;

- 5) обобщения в процессе формирования, расширения, дифференциации и уточнения понятийного аппарата человека;
- 6) опосредствования высших психических функций человека;
- 7) развития познавательных интересов;
- 8) удовлетворения коммуникативной и познавательной потребностей, форма существования и выражения эмоционально-волевой сферы [1,с.19].

Здесь язык характеризуется как орудие интеллектуальной деятельности вообще, орудие формирования «языкового сознания» человека, как решающий фактор умственного развития человека.

Третью группу составляют «личностные» характеристики языка. Здесь он выступает в качестве средства:

- 9) осознания человеком собственного «Я»;
- 10) рефлексии, самовыражения и саморегуляции.

Данная группа характеристик языка показывает его роль в самопознании личности. В связи с этой группой характеристик следует говорить о роли языка в нравственном развитии детей. Обучение родному языку помогает решать задачи нравственного воспитания. Ребенок усваивает через язык нормы морали, нравственные оценки, которые при правильном воспитании становятся эталонами его собственного поведения, отношения к окружающему миру, к людям, к себе [1, с.19].

В этих функциях язык выступает с самого раннего возраста ребёнка. Анализ этих функций позволяет увидеть роль родного языка и речи в социальном, умственном и нравственном развитии детей. Язык является фундаментальным основанием культуры в широком понимании. «Присваивая» общественный опыт предшествующих поколений людей, ребенок овладевает языком как частью национальной культуры.

В дошкольном возрасте дети осваивают родной язык и в его эстетической функции. Эстетическое воспитание в процессе обучения родному языку – это формирование эстетических чувств. В словесной

форме отражаются природа, общество, личность человека, искусство. Формируя речевые умения на родном языке, мы одновременно воспитываем эстетическое отношение к природе, человеку, обществу, искусству. Сам родной язык как предмет усвоения обладает чертами прекрасного, способен вызывать эстетические переживания. Воспитатель привлекает внимание детей к образным средствам выразительности, звучности и мелодичности, уместности использования языковых средств и тем самым закладывает основы эстетического отношения к языку. Особое значение для эстетического развития имеют художественное слово, словесное творчество и художественно-речевая деятельность самих детей [1, с.20].

Понимать речь окружающих, выразить собственные мысли ребенок не сможет, не овладев грамматическим строем. Проблема формирования грамматического строя речи является одной из самых актуальных. Её целью является формирование грамматически правильной речи.

В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «речь» трактуется как форма общения (коммуникации) людей посредством языка. Актуальной проблемой речевого развития дошкольника является формирование грамматического строя. Грамматика русского языка – наука обширная. Именно через нее ребенок учится правильно говорить.

Интерес известных исследователей педагогики, лингвистики и психологии к детской грамматике понятен, так как чудо постижения ребенком системных связей языка-наглядное свидетельство его природной одаренности, лингвистической гениальности [2, с.201]. Первые исследования в области детской грамматики были начаты в Академии педагогических наук в послевоенные годы Е. И. Радиной, Р. И. Жуковской, Н. С. Карпинской, Е. А. Флериной, А. П. Усовой, Л. А. Пенъевской, М. М. Кониной и другими. В большей мере они опирались на опыт Е.И. Тихеевой [2, с.202].

Более глубоко данная проблема стала изучаться в пятидесятые годы XX в, после выхода в свет фундаментального труда А. Н. Гвоздева

«Формирование грамматического строя языка русского ребенка». В этой работе детально описано, какие грамматические категории, элементы и конструкции появляются в речи ребенка на каждом возрастном этапе. Важно отметить, что поддержку эти идеи получили и со стороны К. И. Чуковского, также подчеркивавшего изящество и меткость детских изречений. К. И. Чуковский и А. Н. Гвоздев не переставали удивляться творческим возможностям детей, сравнивая их достижения и сам метод словесного творчества с деятельностью художников слова [2, с.202].

Грамматика — это наука о строе языка, о его законах [1, с.156]. В педагогическом энциклопедическом словаре дается такое определение: грамматика — строй языка, т.е. система языковых форм, способов словопроизводства, синтаксических конструкций [16, с.57]. Такое же определение дано в Российской педагогической энциклопедии. В словаре русского языка С. И. Ожегова — грамматика (в языкознании): совокупность правил об изменении слов и сочетании слов в предложении [26]. Грамматика, по словам К.Д. Ушинского — это логика языка. Она помогает облекать мысли в материальную оболочку, делает речь организованной и понятной для окружающих [1, с.157].

Грамматический строй языка — система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса [35, с.80]. То есть, как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую данные компоненты. Эти системы можно назвать подсистемами грамматического строя языка или разными его уровнями [1, с.156].

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

Словообразование изучает образование слова на базе другого однокоренного слова (или других слов), которым оно мотивировано, т.е. выводится из него по смыслу и по форме с помощью специальных средств, присущих языку [1, с.156]. Термин «словообразование» в лингвистике употребляется в двух значениях: как название процесса образования новых слов в языке и как название раздела языкознания, изучающего словообразовательную систему языка. В современном толковом словаре русского языка словообразование — это образование слов в языке по законам и правилам данного языка (при помощи аффиксов, чередования звуков, словосложения и прочее) [26].

Синтаксис изучает словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов [16, с.57]. В современном толковом словаре русского языка — синтаксис (от греч. *sintaxis* — построение, порядок):

- 1) раздел грамматики, изучающий законы соединения слов и строения предложений;
- 2) в лингвистике: строение предложения и способы сочетания слов в предложении, свойственные какому-либо языку.

Таким образом, синтаксис — это правила соединения слов, это законы выражения объективной и субъективной информации при помощи слова и, наконец, это основа нашего речевого поведения и нашего взаимопонимания. Основная единица синтаксиса — предложение.

Современные исследователи детской речи считают: ребенок овладевает грамматическим строем языка в неразрывной связи со всем ходом своего психического развития, в единстве с развитием предметно-практической деятельности, обобщения мышления. Они показали, что осознание грамматических явлений происходит на основе обучения, у детей начинает формироваться чувство языка, способность к обобщению [31, с.33].

В литературе по психологии и педагогике (К. Д. Ушинский, К. И. Чуковский, А. Н. Гвоздев и другие) неоднократно производились попытки

объяснить интенсивное усвоение грамматики в дошкольном возрасте особым «чутьем языка», «особой языковой одаренностью детей». Действительно, дошкольный возраст является периодом, в котором наблюдается наибольшая чуткость к языковым явлениям [4, с.6].

Одна из точек зрения принадлежит А.В. Запорожцу, она заключается в том, что формирование грамматического строя языка ребенка является «спонтанным» процессом; ребенок «извлекает» язык, его грамматическую систему из фактов воспринимаемой речи, в которой язык выполняет коммуникативную функцию и представлен не системно [4, с.6].

Н. И. Жинкин полагал, что для усвоения грамматической системы языка огромное значение имеет память: в долговременной памяти хранится постоянный для данного языка фонд речевых звуков и опирающихся на них морфем [30, с.50].

Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом А. Н. Гвоздевым. Необходимо подчеркнуть, что в его исследовании содержится огромный фактический материал длительных наблюдений за процессом морфологического и синтаксического оформления детской речи, позволяющий проследить процесс формирования грамматического строя от появления первых, еще неизменяемых аморфных слов до начала школьного возраста, когда ребенок овладевает всеми основными формами языка.

Таким образом, своевременное формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста является важнейшим условием для полноценного речевого и общего психического развития. Исследования известных педагогов, психологов и лингвистов доказали, что овладение грамматическим строем языка характеризуется формированием языковой системы, основанной на генерализации, анализе и обобщении явлений языка и речи. Процесс освоения грамматического строя речи детьми пяти-шести лет сложный, в этом возрасте необходимо уделять особое внимание элементарному осознанию грамматических связей между производными

словами, речевому творчеству, произвольному построению сложных синтаксических конструкций. Именно поэтому работа по грамматике в детском саду должна строиться так, чтобы предоставлять каждому ребенку возможность решать посильные речевые задачи [2, с.11].

Вторым аспектом становления речи дошкольника становится формирование лексической стороны речи. Лексика в Толковом словаре Ушакова — совокупность слов какого-нибудь языка, диалекта, произведений какого-либо писателя; то же, что и словарь во втором его значении [25].

В лексикологии слово рассматривается как минимальная единица лексики. Ю.С. Степанов выделяет "связный звуковой ряд, образующий слово с внешней стороны, — звуковую, фонетическую оболочку слова или фонетическое слово; во-вторых, предмет, называемый словом; в-третьих, смысл, который слово вызывает в нашем сознании. Все три элемента связаны между собой... слово называет или обозначает предмет; слово имеет смысл; смысл отражает свойства предмета в сознании человека. Весь этот комплекс — три элемента и связи между ними — и есть слово языка [35, с.67]". Итак, неотъемлемым свойством слова как единицы языка является его смысл, его значение, в данном контексте мы рассматриваем эти понятия как синонимы [35, с.67].

На каждом возрастном этапе понимание ребенком значения слова отличается существенными чертами, в течение дошкольного детства осознание ребенком смысловой стороны слова проходит длительный путь развития (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Т. Н. Ушакова, А. А. Леонтьев, С. Н. Карпова, Ф. А. Сохин, Л. И. Айдарова). В процессе понимания ребенком речевого сообщения окружающих исследователи выделяют две ступени: первая обусловлена практическим опытом ребенка (этап ознакомления с окружающим предметным миром), вторая характеризуется включением его языкового опыта в процесс общения [35, с.68].

По мнению Л. С. Выготского, речь дошкольника имеет существенное различие с речью взрослых в отношении смысла, который вкладывает ребенок в произносимые им слова. Выготский четко обозначил различия между практическим и теоретическим отношением ребенка к речевой деятельности как отношение между обучением и развитием. Он отмечал, что без специального обучения даже взрослые недостаточно четко осознают языковую действительность, и наметил пути развития осознанности и произвольности в формировании у ребенка понятий.

Л. И. Айдарова считает, что сначала ребенок выделяет в слове грамматическое значение, затем лексическое ядро, и только после этого "начинают открываться еще и иные аспекты семантики слова: его смысловая сторона, возможная изменчивость, подвижность ее и так далее". Она предлагает при разработке системы коммуникативных задач учитывать логику открытия детям языковых форм (в частности семантическую емкость слов), развития чувствительности к различным значениям слов, а также формирования индивидуальности и произвольности речи [35, с.68].

В последнее время возросли требования к развитию речи детей дошкольного возраста. Ребёнок должен достигнуть определенного уровня развития речевой активности, словаря, грамматического строя речи, перейти от диалогической к связной речи. Таким образом, необходимо развивать не только навыки правильной речи, но и формировать выразительную образную речь.

## 1.2 Особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста

Ребёнок старшего дошкольного возраста существенным образом отличается от ребёнка 4-5 лет. Самым главным является то, что развивается его личность в целом, растёт и развивается сознание. Ребёнок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более



целенаправленным, устойчивым. Расширяется круг интересов, совершенствуется деятельность. На этой основе происходит дальнейшее расширение и углубление круга представлений и рост словаря. Дети 5-7 лет владеют бытовым словарём на уровне разговорного языка взрослых. Они употребляют слова не только с обобщающим, но и с отвлечённым значением-горе, радость, смелость. У детей появляется большой интерес к слову, его значению. Наблюдается и словотворчество-в тех случаях, когда в словаре ребенка не находится нужного слова. Однако в случае затруднения ребёнок чаще не называет предмет. К семи годам большинство слов в словаре ребёнка составляют имена существительные — около 42% и глаголы — 43%. Прилагательные и наречия занимают около 7% и 6%; служебные слова — около 2% [1, с.143].

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Большинство детей правильно произносит все звуки родного языка, может регулировать силу голоса, темп речи, интонацию вопроса, радости, удивления.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Продолжается обогащение лексики (словарного состава языка, совокупности слов, употребляемых ребенком), увеличивается запас слов, сходных (синонимы) или противоположных (антонимы) по смыслу, многозначных слов [31, с.183].

Таким образом, развитие словаря характеризует не только увеличение количества используемых слов, но и понимание ребёнком различных значений одного и того же слова (многозначного). Движение в этом плане чрезвычайно важно, поскольку связано со все более полным осознанием детьми семантики слов, которыми они уже пользуются [31, с.183].

В старшем дошкольном возрасте в основном завершается важнейший этап речевого развития детей — усвоение грамматической системы языка. Возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных. У детей вырабатывается

критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь [31, с.183].

Наиболее яркой характеристикой речи детей старшего дошкольного возраста является активное освоение или построение разных типов текстов (описание, повествование, рассуждение). В процессе освоения связной речи дети начинают активно пользоваться разными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая его структуру: начало, середина, конец [31, с.183].

Вместе с тем, в работах О. С. Ушаковой отмечаются такие особенности развития речи старших дошкольников, как неправильное произношение звуков речи, неумение пользоваться интонационными средствами выразительности, регулирование скорости и громкости речи в зависимости от ситуации. Допускают дети ошибки в образовании разных грамматических форм. Это родительный падеж множественного числа имён существительных, согласование их с прилагательными, разные способы словообразования. Вызывает затруднение правильное построение сложных синтаксических конструкций, что приводит к неправильному соединению слов в предложении и связи предложений между собой при составлении связного высказывания. Основные недостатки в развитии связной речи — это неумение построить связный текст, используя все структурные элементы (начало, середина, конец), соединять части высказывания [31, с.183].

К 6 годам ребенок владеет словарем порядка 7-8 тысячи слов. Простой арифметический подсчет показывает, что в дошкольном возрасте скорость овладения словами составляет примерно 10-15 слов в день [9, с.271].

По данным Д. Слобина, освоение слов ребенком в этом возрасте продвигается настолько быстро, что этот процесс невозможно просчитать совершенно точно. Важно отметить, что пассивный словарь — словарь слов, значение которых ребенок знает, но не использует сами слова в собственной

речи, — всегда больше активного словаря, тех слов, которые он регулярно употребляет [9, с.271].

В лингвистике принято считать, что звуковая и графическая формы слова непосредственно не связаны в сознании субъекта речевой деятельности со смыслом слова, исключение составляют некоторые звукоподражательные слова и отдельные иероглифы. В то же время педагогические наблюдения показывают, что для ребенка звуковая форма слова имеет свое особое значение. При восприятии звукового облика морфемы ребенок, формируя представление о предмете, создает для себя образную связь звучания с предметной отнесенностью слова. На основе такой образной связи ребенок как бы «нащупывает» правильное произнесение нужного ему слова, руководствуясь некоторым обобщением, которое он сделал. Поэтому некоторые типично детские слова появляются, скорее всего, как реакция на возможную эмоциональность звуковой формы. Другими словами, дети нередко обращают внимание прежде всего на вторую сторону знака — его внешнюю «чувственно воспринимаемую форму» [9, с.271].

Предметная отнесенность слова как «первоначальная форма существования» его значения усваивается ребенком обычно достаточно легко и в относительно короткие сроки (иногда даже в ходе «спонтанного» речевого развития); овладение же собственно значением слова, как правило, невозможно вне направляющего педагогического воздействия взрослых. Усвоение слов с отвлеченным, абстрактным значением (не определяемым напрямую предметно-практической деятельностью детей) предполагает целенаправленное обучение [9, с.274].

На основе сложившегося и уже достаточно «упроченного» значения слова (к концу дошкольного, началу школьного возраста) формируется его вариативное смысловое «содержание»: у ребенка начинает формироваться способность использовать данное слово в речевом общении с окружающими в различных смыслах-значениях. В период раннего и

младшего дошкольного возраста слово в лексиконе ребенка пока еще «константно» и «мономорфно» по своему значению, однако в среднем и старшем дошкольном возрасте первое и единственное значение слова (как правило, максимально конкретное) дополняется еще одним — двумя значениями. Определяющую роль при этом играет существенное расширение сферы познавательной деятельности и перевод ее на более высокий уровень в связи с началом «системного образования» (в дошкольных учреждениях или в семье). Каждое новое значение уже усвоенного слова (как звукового знака) формируется по той же «универсальной» схеме (от установления предметной отнесенности звукокомплекса к формированию его обобщающего, категориального и, наконец, «понятийного» значения), только в более короткие сроки. Наряду с речевой практикой и предметно-практической деятельностью ребенка в усвоении «вторичных» значений каждого слова важную роль играет складывающаяся в сознании ребенка система «оппозиций», противопоставлений первоначально усвоенного и каждого нового значения данного слова [9, с.274].

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложен, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом А. Н. Гвоздевым. По данным исследования ребенок усваивает грамматическую систему родного языка уже к трем годам во всех ее наиболее типичных проявлениях. Усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием знания. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их назначений. У детей вызывает затруднение усвоение тех форм, конкретное значение которых не связано логикой детской мысли, а именно, то, что не ясно по значению [1, с.159].

Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категорий рода. Род усваивается с морфологической структурой существительных [1, с.159].

А. Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в отношении глаголов — овладение основами, в отношении прилагательных словообразование (сравнительная степень).

А. Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. В усвоении грамматического строя определяется определенная последовательность: сначала усваивается всё наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения (падежные окончания имен существительных, формы изменения глаголов по лицам, временам).

Все единичное, исключительное, нарушающее нормы этой системы, нередко подвергается вытеснению в речи ребенка. Постепенно путем подражания речи окружающих образцы перенимаются в целом виде. Единичные, стоящие особняком слова усваиваются уже в школьном возрасте [1, с.161].

Усвоение морфологической системы русского языка происходит на основе развития у детей старшего дошкольного возраста ориентировки в звуковой форме слов. При усвоении исключений из правил, употребляя нетипичные формы, дети часто ошибаются.

Морфологические и синтаксические стороны речи развиваются параллельно. В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее. Они менее заметны окружающим, так как дошкольники, пользуясь устной формой речи, в основном употребляют предложения с несложной конструкцией [1, с.161].

Таким образом, речевые задачи по отношению к детям старшего дошкольного возраста включают те же разделы, что и в предыдущих

возрастах, однако усложняется каждая задача как по содержанию, так и по методике обучения [31, с.184].

Выявляются следующие умения у ребенка старшего дошкольного возраста. Словарь: умение активизировать имена прилагательные и глаголы, подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации; подбирать синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи; понимать и употреблять разные значения многозначных слов; дифференцировать обобщающие понятия (дикие и домашние животные).

Грамматика: образовывать название детенышей животных; подбирать однокоренные слова, согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе; образовывать трудные формы повелительного и сослагательного наклонения; родительного падежа (зайчат, жеребят, ягнят); строить сложные предложения разных типов.

Фонетика: дифференцировать пары звуков с-з, с-ц, ш-ж, ч-щ, л-р; различать свистящие, шипящие и сонорные звуки, твердые и мягкие; изменять силу голоса, темп речи, интонацию в зависимости от содержания высказывания; подбирать слова и фразы, сходные по звучанию.

Связная речь: при пересказе литературных произведений интонационно передавать диалог действующих лиц, характеристику персонажей; составлять описание, повествование или рассуждение; развивать сюжетную линию в серии картин, соединяя части высказывания разными типами связей [31, с.184].

Условия реализации задач по развитию речи детей старшего дошкольного возраста будут рассмотрены нами в следующем параграфе.

### 1.3 Условия развития речи детей старшего дошкольного возраста с использованием ТРИЗ-технологий

ТРИЗ – теория решения изобретательских задач, поэтому логично, что она связана с инженерными, техническими областями знаний. Основатели

ТРИЗ – Г. С. Альтшуллер, Г. И. Альтов, И. М. Верткин, С. С. Литвина, В. М. Герасимова – основными направлениями своей деятельности считают развитие творческого начала в науке и технике, в области образования – формирование творческой грамотности, как части общечеловеческой культуры. Технология ТРИЗ-технология разработана на базе наук о развитии, воспитании, обучении человека и предусматривает систему средств, методов и приемов развития мышления, речи, воображения, творчества, фантазии [5, с.55]. Одно из главных достоинств ТРИЗ–диалектическая логика, обогащающая творческие способности, речетворчество детей-дошкольников.

Анализ практики показывает, что процессы речевого творчества выполняются детьми-дошкольниками трудно. Проблема заключается в следующем: бедный активный словарь; у дошкольников небольшой опыт использования монологической речи; дети не владеют алгоритмом составления связного рассказа. В этой связи ТРИЗ-технология позволяет решить задачи развития речи проблемным методом. Суть его заключается в том, что ребёнок не получает знания в готовом виде, он самостоятельно участвует в процессе «открытия» для него анализа происходящего вокруг, оценка явлений не только в структуре системы, но и во временной динамике [5, с.55].

В нашей работе была выдвинута гипотеза, что развитие речи детей старшего дошкольного возраста будет более эффективно при целенаправленном использовании в работе приемов ТРИЗ-технологий и обогащение предметно-пространственной среды дидактическими играми и материалом, созданным с применением ТРИЗ-технологий.

Образование как целенаправленный процесс обучения и воспитания предполагает формирование и развитие знаний, навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности. Традиционное обучение даёт ребёнку знания. Но сейчас нужны не столько знания, сколько умение оперировать ими. На первый план выдвигается задача формирования

способности к активной умственной деятельности. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников, Н.Н. Поддьяков справедливо подчеркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания [38, с.4].

Не секрет, что традиционное образование основывается на обычной и ёмкой схеме «знания — умения — навыки». Дидактика, каноны которой были сформулированы ещё в XVII веке Я. А. Коменским, функционирует до сегодняшнего дня по старым правилам: услышал, запомнил, повторил, применил. В результате уже в детском саду у ребёнка формируются стереотипы мышления и поведения. Возникает так называемая психологическая инерция. Психологическая инерция — это привычка мыслить по устоявшимся канонам, на основе уже опробованного опыта. Психологическая инерция блокирует уже имеющийся запас знаний, если они не были задействованы в формировании определённого стереотипа. Действительно, в результате многократного повторения бытовых или учебных ситуаций вырабатывается условный рефлекс поведения, когда задача выступает как раздражитель. До тех пор, пока деятельность человека ограничивается набором воспроизводимых действий (например, при формировании культурно-гигиенических навыков, действий по определённым правилам и формулам), психологическая инерция выступает как благо, избавляя ребёнка от необходимости решать проблемы там, где их нет. Но если условия и обстоятельства меняются, психологическая инерция мешает, тормозит, ставит в тупик. Всё в мире меняется, и появление новых условий или проблем обязательно потребует иных способов действия, тогда как психологическая инерция заставляет действовать по-старому до тех пор, пока не сформируется новый рефлекс [38, с.4].

Сегодня одним из приоритетных направлений педагогики является задача развития творчества. Обучение через творчество, через решение



нестандартных задач ведёт к выявлению талантов, развивает способности детей, их уверенность в своих силах.

Дошкольник в силу своей возрастной специфики — искатель. Его внимание всегда направлено на то, что ему интересно. А интерес сопровождается положительными эмоциями. Педагоги давно заметили эту особенность. Поэтому стремление к повышению качества подготовки детей к школе привело к созданию увлекательных для малышей средств и форм обучения, таких как дидактические игры, конструкторы и игрушки-трансформеры, занятия-путешествия и прочее [38, с.5]. Как найти грань, где заканчивается игра и начинается серьезная интеллектуальная работа и насколько совместимы эти понятия привели практиков к использованию среди современных инноваций в дошкольном образовании именно те методики и технологии, которые не только результативны, но и увлекательны. К таким технологиям относится технология ТРИЗ.

ТРИЗ для дошкольников – это система коллективных игр, занятий, призванная не изменять основную программу, а максимально увеличивать ее эффективность.

Основной целью использования ТРИЗ-технологии в детском саду является развитие, с одной стороны, таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, диалектичность; с другой стороны поисковой активности, стремления к новизне; речи и творческого направления.

Использование адаптированных методов ТРИЗ в процессе развития речи дает несомненные преимущества: в активизации познавательной деятельности детей; в создании мотивационных установок на проявление творчества; в создании условий для развития образной стороны речи (обогащение словарного запаса оценочной лексики, словами с переносным значением, синонимами и антонимами); повышает эффективность овладения всеми языковыми средствами; формирует осознанность в построении лексико-грамматических конструкций; развивает гибкость аналитико-синтетических операций в мыслительной деятельности [38, с.5].

Используя в работе по развитию речи с дошкольниками элементы ТРИЗ, важно учитывать следующие дидактические принципы: принцип свободы выбора – в любом обучающем или управляющем действии предоставить ребенку право выбора; принцип открытости – нужно давать ребенку возможность работать с задачами, не имеющими единственно правильного решения, в условии творческого задания необходимо закладывать разные варианты «ответов»; принцип деятельности – в любое творческое задание нужно включать практическую деятельность; принцип обратной связи – педагог может регулярно контролировать процесс освоения детьми мыслительных операций, так как в новых творческих заданиях есть элементы предыдущих; принцип идеальности – творческие задания не требуют специального оборудования и могут быть частью любого занятия, что позволяет максимально использовать возможности, знания и интересы детей.

ТРИЗ — теория решения изобретательских задач — была разработана бакинским учёным, писателем-фантастом Генрихом Сауловичем Альтшуллером. Главная идея его теории — технические решения возникают и развиваются не стихийно, а по определённым законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения изобретательских задач без множества пустых проб. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач вместо поисков впустую, строится на системе логических операций. Неразумно и расточительно ждать «творческих озарений», когда можно пользоваться системным инструментом, способным мыслить в нужном направлении и выполнять большую часть рутинной и малоинтересной работы [38, с.6].

ТРИЗ-технология впервые нашла применение в детском саду в 1987 году в городе Находка, где дети подготовительной группы с удовольствием приняли игру для развития творческих способностей «Маленькие человечки». Знакомство с неживой природой (лед, пар, вода) перенесло

«маленьких человечков» на другие области знаний, и они начали строить крепости, плавать, летать. Обстановка занятий непривычная: общение происходит свободно, демократично, можно сомневаться, отвечая на вопросы, угадывать, поправляться, размышлять и совершать открытия. Таким образом, оказалось, что ТРИЗ в работе с дошкольниками даёт поразительные результаты в плане развития воображения, фантазии, творчества детей и как следствие, развитие речи [38, с.6].

Технология ТРИЗ предполагает алгоритм. Первый этап алгоритма — использование игр. Второй этап называется «методом проб и ошибок» (или методом фокальных объектов). Этот метод используется в работе со старшими дошкольниками и направлен на решение несложных задач, поиск нового: «А что, если делать так?», «А может быть так?». Метод проб и ошибок стимулирует познавательную активность детей и является своеобразным шагом в речевое творчество. Суть данного метода заключается в том, что совершенствуемый образ находится в поле внимания, как в фокусе объектива, а к нему «примеряются» свойства других, совершенно несвязанных с изначальным объектом предметом. Метод фокальных объектов, в свою очередь, подразумевает, что сочетания свойств бывают совсем неожиданными, но именно это вызывает интерес придумывать новые игрушки, что способствует обогащению словарного запаса, упражняя в подборе прилагательных к существительным. Детям предлагаем назвать одно существительное, затем подобрать как можно больше признаков к этому существительному. Поочередно признаки этих предметов переносятся на другие, оказывающиеся как бы в фокусе внимания (фокальные). Постепенно добавляют 2–3 существительных. В ТРИЗ существует также третий этап — использование мозгового штурма в работе со сказкой [5, с.56].

Метод каталога позволяет решить проблему речевого творческого сочинительства. Он разработан профессором Берлинского университета Э.

Кунце в 1932 году. Суть его заключается в построении связного текста сказочного содержания через последовательность вопросов [5, с.56].

Опыт практики работы с детьми показывает, что на сегодняшний день речь детей дошкольного возраста, образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями – явление редкое. В этой связи педагогическое воздействие при развитии речи дошкольников в ходе организации непосредственно-образовательной деятельности выступает важным фактором, позволяющим научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни. Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим. Одним из значимых факторов, по мнению С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной, Д. Б. Эльконина является наглядность. Рассмотрение предметов, картин, открыток, иллюстраций, книг, сказок помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия. В качестве другого вспомогательного фактора мы выделим создание плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал Л. С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в предварительной схеме всех конкретных элементов высказывания. Использование мнемотехники, мнемотаблиц, мнемодорожек способствует эффективному запоминанию детьми стихов, рассказов, потешек, прибауток и детских песенок. Мнемотехника — это система методов и приёмов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, сохранение и воспроизведение информации в речевой деятельности детей. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации.

Существуют много приёмов мнемотехники, но приемлемым для дошкольников являются: группировка, классификация, поиск опорного пункта, схематизация, структурирование материала. При группировке речевой учебный материал делится на части. Кроме того, материал можно разделить на определённые, чётко обозначенные части – классы. Другими словами, классифицировать информацию, этот приём называется классификацией. Приёмы эффективны тем, что уменьшают нагрузку на память ровно во столько раз, на сколько частей или классов разделён необходимый для запоминания материал [5, с.60].

Любая информация всегда содержит нечто, что может стать опорой для запоминания. Приём поиска такого «зерна» называется поиском опорного пункта. Для запоминания текста рассказа, сказки, скороговорки, чистоговорки необходимо использовать несколько опорных пунктов. Это своего рода план для припоминания, или мнемический план. В ряде случаев дети легче запоминают материал, если его основное содержание изображается в виде схем, этот приём называется схематизацией. При структурировании материала, устанавливаются связи внутри материала, благодаря чему он начинает восприниматься как целое. Этот приём позволяет ребёнку хорошо запоминать, сохранять и воспроизводить любую информацию, ибо он направлен на упорядочение материала. Как любая работа, мнемотехника строится от простого к сложному, начинать работу необходимо с простейших мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам, и позже — к мнемотаблицам. После развивающих занятий с использованием мнемотаблиц, дети составляют сказки практически на любую тему, используя лексику, соблюдая общие принципы построения сюжета. В этих сказках отражаются собственные переживания ребёнка, его понимание окружающей жизни.

ТРИЗ-технология позволяет получать знания без перегрузок и длительного заучивания. Она позволяет развивать образное мышление, которое в последствие переходит к абстрактному. Кроме индивидуальной

работы в методике есть элементы коллективной деятельности. Одним из таких видов деятельности является работа с Кругами Луллия. Они представляют собой приспособление-машину для открытия новых знаний и умозаключений. В игровой форме с двигательной активностью дети узнают новое, объясняют, делают выводы. Педагоги используют данный метод для создания дидактических игр и головоломок.

Таким образом, целенаправленное использование в работе с детьми старшего дошкольного возраста игровых приемов ТРИЗ-технологий и обогащение развивающей предметно-пространственной среды дидактическими играми и материалом, созданным с применением ТРИЗ-технологий, по нашему мнению, ведет к успешному освоению детьми родного языка и как следствие, развитию речи детей.

#### Выводы по первой главе

В первой главе нашего исследования мы провели анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития речи детей старшего дошкольного возраста. Данный анализ позволяет нам сделать выводы о том, что формирование навыков правильной речи является важной и актуальной работой в процессе развития детей старшего дошкольного возраста. В законе об образовании и требованиях ФГОС говорится о необходимости проведения такой работы. На данный момент у детей наблюдается слабая речевая активность. Задача педагога сделать так, чтобы процесс развития речи стал увлекательным и интересным. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что применение ТРИЗ-технологий и дидактических игр, выполненных с использованием ТРИЗ-технологий являются важными средствами в достижении этих целей и обусловил актуальность нашего исследования. ТРИЗ-технология позволяют вызвать устойчивый интерес к дальнейшему процессу обучения, имеют огромное познавательное значение. Дети

старшего дошкольного возраста оперируют в уме представлениями о предметах, обобщённых свойствах этих предметов, связях и отношениях между предметами и событиями. Благодаря формированию и развитию правильной речи ребенок формирует межличностные отношения с социумом. Через понимание некоторых зависимостей между явлениями и предметами, у детей проявляется повышенный интерес к устройству вещей, причинам наблюдаемых явлений, зависимости между событиями, что влечёт за собой интенсивное увеличение вопросов к взрослому: как? зачем? почему? Речевая деятельность ребенка немислима без познания, без освоения им окружающего мира. Развитие речи ребенка невозможно без включения его в познавательно-исследовательскую деятельность. Речь сопровождает и совершенствует познавательную деятельность детей. Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития активного словаря; развития связной диалогической и монологической речи; развития речевого творчества; развития звуковой и интонационной культуры речи и фонематического слуха. В этой связи применение ТРИЗ-технологий и дидактических игр, изготовленных с использованием ТРИЗ-технологий является эффективными методами в развитии речи детей.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ**

### **2.1 Изучение уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста**

В первой главе были рассмотрены теоретические аспекты проблемы развития речи детей старшего дошкольного возраста, были уточнены ключевые понятия и определены педагогические условия развития речи детей. Теоретические положения необходимо проверить в условиях экспериментальной работы на базе МБДОУ «Детский сад №352 г. Челябинска». Работа проводилась в период сентябрь-март. В данном параграфе мы рассмотрим, как выдвинутые нами педагогические условия обеспечивают возможности развития речи дошкольников. В опытной работе принимали участие 20 детей старшей группы. Воспитательно-образовательный процесс в данной образовательной организации построен с учётом «Комплексной образовательной программы дошкольного образования «Детство», авторы Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева.

Цель констатирующего этапа эксперимента – изучить исходный уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста в МБДОУ «Детский сад №352 г. Челябинска».

Экспериментальная работа проводилась поэтапно. Этапный подход подразумевает, что осуществление любого педагогического эксперимента проходит минимум в два – максимум в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), на каждом из которых проводится соответствующий этапу тип эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный). Все этапы были подчинены основной цели. Рассмотрим краткую характеристику этапов эксперимента (таблица 1).



Таблица 1 – Общий план проведения экспериментальной работы

Этап эксперимента	Цели и задачи исследования	Экспериментальные действия	Методы исследования
1. Констатирующий эксперимент	Изучить: уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста в условиях МБДОУ «ДС №352 г. Челябинска»; достоверности заявленной проблемы на практике.	Определить экспериментальную площадку и экспериментальную группу, на основе критериев надежности получаемой информации. Обосновать критерии, уровни и показатели развития речи детей в системе дошкольной образовательной организации.	Теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ и обобщение педагогического опыта, наблюдение, констатирующий эксперимент, опрос.
2. Основной (формирующий эксперимент)	Уточнить гипотезу исследования.	Определить и обосновать экспериментальную группу для проверки отдельных вариантов педагогических условий. Определить эффективность введения педагогических условий в экспериментальной группе. Обосновать полученные результаты исследования.	Методы теоретического моделирования, теоретический анализ, методы наблюдения, опроса, метод экспертных оценок, обобщение, систематизация, экспериментальная проверка; математические методы обработки данных.
3. Заключительный (контрольный эксперимент)	Обосновать выделенные педагогические условия в системе дошкольной образовательной организации, разработать комплекс практических мер.	Изучить изменения данных эксперимента по проблеме исследования. Анализ и интерпретация полученных данных на заключительном этапе.	Формирующий эксперимент, теоретический анализ, синтез, педагогический мониторинг, обобщение и систематизация материала экспериментальной работы;

*Продолжение таблицы 1*

3. Заключительный (контрольный эксперимент)		Формулировка окончательных выводов исследования.	методы наглядного представления результатов эксперимента; метод интерпретации полученных экспериментальных данных; методы математической обработки результатов.
---	--	--	---

Цель констатирующего этапа эксперимента:

Изучить уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста в условиях «ДС №352 г. Челябинска». Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Изучить уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить критерии и показатели, характеризующие уровни развития речи детей данной возрастной группы в практике дошкольного образовательного учреждения.

В процессе экспериментальной работы на этапе констатирующего эксперимента была проведена педагогическая диагностика уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста. В группе принимали участие дети в возрасте 5-6 лет, общее количество 20 человек.

Определяя уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста, мы опираемся на методику О. С. Ушаковой «Диагностика уровня речевого развития детей 5-6 лет», согласно которой были выделены следующие критерии:

- владение связной монологической речью, умение анализировать литературный текст с позиции связности (понимание темы, структуры), умение придумывать рассказ по серии сюжетных картинок;
- умение точно употреблять слова в их семантических взаимоотношениях, понимание многозначности слова;

– понимание смысла слова при изменении его с помощью суффикса, владение способами словообразования;

– умение правильно произносить звуки родного языка, твёрдые и мягкие, глухие и звонкие, различать свистящие, шипящие и сонорные; осознавать недостатки звукопроизношения в речи окружающих и своей; четко произносить слова и фразы, пользоваться различными средствами интонационной выразительности; понимать термины «звук», «слог», уметь произвести звуковой анализ слова;

– правильно называть предметы, их действия и качества, различать видовые и родовые понятия, употреблять обобщающие слова; понимать смысловую сторону слова, уметь подбирать синонимы, антонимы, понимать многозначность слова и переносный смысл слова; точно употреблять слова в связных высказываниях в соответствие с контекстом;

– правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, употреблять глаголы повелительного наклонения, существительные множественного числа в родительном падеже; образовывать новые слова различными способами, подбирать однокоренные слова; строить простые, распространенные, сложные предложения;

– уметь составлять разные типы текстов; составлять связное высказывание по серии сюжетных картинок; уметь определить тему, содержание, структурно выстроить текст в логической последовательности, соединять части высказывания различными способами связей, предложения строить грамматически правильно; использовать в рассказе образные слова и выражения; излагать текст чётко, эмоционально, с выразительной интонацией;

– уметь свободно общаться со взрослыми и сверстниками, проявлять инициативность, уметь вступать в диалог, уметь слушать

собеседника, ясно выражать свои мысли, использовать разнообразные жесты, мимику, интонации и формулы речевого этикета.

Для выявления уровня развития речи были применены следующие методики: ассоциативный метод выявления уровня речевого развития дошкольника; методика выявления особенностей развития связной речи детей старшего дошкольного возраста по исследованиям Н. Смольниковой и Е. Смирновой; выявление уровня связной речи в рассказывании по серии сюжетных картинок; методика обследования речи и коммуникативных умений, разработанная О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, В. И. Яшиной. Диагностика проводилась в свободное время, с учётом индивидуальных особенностей детей. Время диагностики 15-20 минут.

При проведении диагностики были учтены следующие принципы:

- принцип системности предполагал задания, которые были систематизированы и предъявлялись детям в определённой последовательности;
- принцип индивидуального подхода и дозировки нагрузки учитывали индивидуальные особенности детей;
- принцип наглядности и эмоциональности предполагал задания в игровой форме с использованием наглядного материала.

В работе с детьми были использованы следующие методы: метод опроса, наглядный метод и метод-объяснение.

Ассоциативный метод выявления уровня речевого развития дошкольника.

Данный метод направлен на выявление особенностей понимания многозначного слова, ориентировку ребенка на его смысл и развивает умение точно употреблять слова в их семантических взаимоотношениях. Данный метод формирует механизм отбора слов, так как подбирая слово-реакцию, ребенок ведет поиск слова в семантическом пространстве и это необходимо ему для построения связного высказывания. Ассоциативный метод (когда детям предъявляется слово-стимул, а они называют свое слово-

реакцию) дает возможность определить качественную оценку лексического развития ребенка и показывает, насколько у него развито умение поиска слова в определенном семантическом пространстве, выявляя умение ребенка выбрать наиболее подходящее слово для данного контекста, а также возможности использовать это слово в различных словосочетаниях, предложениях, связном высказывании. Для первого обследования можно предложить 15 многозначных слов разных частей речи (по пять каждой): существительные-игла, ручка, звонок, молния, лист; прилагательные-старый, легкий, тяжелый, твердый, острый; глаголы-идти, стоять, бить, плыть, лить. Ответы детей необходимо фиксировать для дальнейшего анализа на бумаге или на диктофон [34, с.210-213].

Задание 1. Воспитатель предлагает поиграть в слова. Я называю тебе слово, а ты своё, какое захочешь, какое придёт тебе в голову. Взять можно несколько слов. Ответы фиксирует второй человек.

Задание 2. Когда получены ответы на все слова, воспитатель возвращается к ответам детей. Например, я сказала слово «игла», ты ответил «шьет». Почему ты подобрал это слово? Объясни. Высказывание-объяснения (толкование значения слов) фиксируются.

Задание 3. Составление рассказа (сказки) на нему многозначного слова «игла». Задание выявляет понимание детьми разных значений многозначного слова и умение в сюжете отобразить это понимание.

После выполнения трех заданий анализируются ответы детей, выявляем понимание слова ребёнком. Если ребёнок на слово «игла» дает разные значения этого слова: швейная (нитка, шьёт, острая), ежиная (еж, колючая), еловая (елка, зеленая) и прочее, то это говорит о высоком уровне развития речи. Названное ребенком слово может быть соотнесено со словом-стимулом частично или совсем не соотнесено со смыслом. Ответы детей показывают особенности смысловых связей слов в понимании ребенка и структуру его высказывания. На стимул взрослого он может ответить одним словом, словосочетанием или предложением.

Все ответы детей в первом задании можно разделить на следующие типы реакций:

1. Соотнесенные по смыслу со словом-стимулом (по сходству, контрасту, смежности, словообразовательному принципу).
2. Соотнесенные со словом-стимулом по несущественным признакам (по общности звучания, соотнесению части и целого).
3. Названия слов, не соотнесенных со словом-стимулом.
4. Отрицательные (молчание, «не знаю»).

Для простоты оценки предлагается ставить 3 балла ответ, соответствующий первому типу реакции; 2 балла ответ, соответствующий второму типу реакции; 1 балл за ответ, соответствующий третьему типу реакции и 0 баллов ответ, соответствующий четвертому типу реакции.

Ответы детей на второе задание (объяснение выбора того или иного слова) анализируются по следующим показателям:

1. Соотнесение слова-стимула и слова-реакции по смыслу и умение его объяснить: выделение функционального признака (слова объединяются на основе назначения или действия предмета (ручка-открывать: потому, что без ручки не откроешь); введение обобщающих слов; объяснение противоположного слова-стимула и слова-реакции (острый-тупой, если нож острый, им можно порезаться, а если тупой-ничего не режет); установление причинно-следственных связей. Если в целом объяснения детей достаточно логично обосновывают тот или иной выбор слова-реакции, ребенок получает 3 балла.

2. Объяснение выбора слова по несущественным признакам: выделение по сходству звучания слов (пила-игла, звучит складно); соотнесение части и целого. Такие ответы оцениваются в 2 балла.

3. Неумение объяснить выбор слова, не соотнесенного со словом стимулом (я просто так сказал) оцениваются в 1 балл.

Оценка выполнения третьего задания, детских рассказов, производится по следующим показателям:

1. Содержательность: интересный сюжет, оригинальность оцениваются в 3 балла; заимствованный сюжет в 2 балла; неумение составлять рассказ в 1 балл.

2. Композиция высказывания: наличие трех структурных частей (начало, середина, конец), выстраивание сюжета в логической последовательности оценивается в 3 балла; наличие двух структурных элементов, нарушение логики изложения оценивается в 2 балла; отсутствие начала и конца в 1 балл.

3. Грамматическая правильность построения предложений, простых и сложных, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях оценивается в 3 балла; использование только простых предложений в 2 балла; однотипные предложения в 1 балл.

4. Разнообразные способы связей между предложениями оцениваются в 3 балла; использование способов формально-сочинительной связи (через союзы «а, и», наречие «потом») оценивается в 2 балла; неумение связывать между собой предложения оценивается в 1 балл.

5. Разнообразие лексических средств (использование образных слов в прямом и переносном смысле разных частей речи)-3 балла; некоторые нарушения точности словоупотребления-2 балла; однообразие лексики, повторение одних и тех же слов-1 балл.

6. Умение дать заглавие своему рассказу в соответствии с пониманием смысла многозначного слова — 3 балла; название, частично соотнесенное с содержанием сочинения — 2 балла; название, не соответствующее сюжету — 1 балл.

Далее с помощью таблицы ниже представим результаты диагностики «Ассоциативный метод выявления уровня речевого развития дошкольника» (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты диагностики «Ассоциативный метод выявления уровня речевого развития дошкольника»

№	Имя участника	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Уровень
1	Ребенок 1	3	3	2	Высокий

*Продолжение таблицы 2*

2	Ребенок 2	2	2	2	Средний
3	Ребенок 3	2	2	2	Средний
4	Ребенок 4	3	2	2	Высокий
5	Ребенок 5	1	2	2	Средний
6	Ребенок 6	1	2	2	Средний
7	Ребенок 7	2	2	2	Средний
8	Ребенок 8	3	3	2	Высокий
9	Ребенок 9	2	2	2	Средний
10	Ребенок 10	2	1	1	Низкий
11	Ребенок 11	2	2	2	Средний
12	Ребенок 12	3	2	2	Высокий
13	Ребенок 13	2	2	2	Средний
14	Ребенок 14	2	2	2	Средний
15	Ребенок 15	1	1	1	Низкий
16	Ребенок 16	2	2	2	Средний
17	Ребенок 17	1	2	2	Средний
18	Ребенок 18	2	2	2	Средний
19	Ребенок 19	2	2	2	Средний
20	Ребенок 20	2	2	2	Средний

Таким образом, изучение особенностей ассоциативных связей позволило выявить уровень лексического развития речи детей старшего дошкольного возраста и нами были получены следующие результаты. Высокий уровень показали 20% детей, средний уровень — 70% и низкий уровень — 10% детей.

Для выявления уровня развития связной речи мы обратились к методике Н. Смольниковой и Е. Смирновой. Методика диагностики связной речи старших дошкольников включает в себя: знание, направленные на анализ литературного текста с позиций связности (понимание темы, структуры); задание на придумывание рассказа; задания на придумывание связного рассказа по серии сюжетных картинок [35].

Методика выявления особенностей развития связной речи детей старшего дошкольного возраста по исследованиям Н. Смольниковой и Е. Смирновой, включающая задания, направленные на анализ литературного теста.

Задание 1. Детям индивидуально предлагается прослушать рассказ. Рассказ подбирается небольшой по объему, с четко выраженной композицией. Название рассказа при чтении не дается. После чтения перед



детьми ставятся вопросы: о чем говорится в рассказе, о чем говорится вначале рассказа, о чем говорится в середине рассказа, чем закончился рассказ, как можно назвать этот рассказ? Ответы детей дословно фиксируются. При анализе ответов детей на первый вопрос необходимо обратить внимание на характер высказываний, их точность и обобщенность. Уровни ответов оцениваются следующим образом: краткое, точное высказывание свидетельствует о высоком уровне понимания литературного текста и четком его выражении; фактический пересказ текста-средний уровень; отсутствие ответа или ответ не по существу-низкий уровень.

Задание 2. Задача данного задания: выяснить последовательность передачи структурных частей текста, полноту понимания всего текста и отдельных его частей.

Читается литературный текст. После чтения предлагается ответить на вопрос: о чем этот рассказ? Далее следует предложение пересказать текст. Ответы детей фиксируются дословно. Критерии для анализа пересказов детей: понимание темы рассказа, объем пересказа (через подсчет предложений и слов), структурная соотнесенность, полнота раскрытия каждой структурной части.

Задание 3. Задача: выяснить насколько дети осознают нарушение целостности структуры текста при опускании начала и умение его придумывать. Каждому ребенку читается рассказ, в котором опускается начало. После чтения детям задают вопросы: все ли было понятно в рассказе, какой части в рассказе не хватает, о чем может говориться в начале рассказа?

Уровни ответов: ребенок замечает отсутствие начала и предлагает свой вариант свидетельствует о высоком уровне; ответы детей, которые справляются с заданием после дополнительных вопросов, средний уровень; ответы детей, которые не справились с заданием, низкий уровень.

Задание 4. Задача: выяснить особенности понимания и осознания детьми значения основной части рассказа. Читаются только начало и конец

рассказа, основная часть опускается. После чтения задаются вопросы, аналогичные предыдущему заданию.

Уровни ответов: ребенок сразу замечает отсутствие недостающей части и предлагает содержание середины, это высокий уровень; ответы детей на второй и третий вопросы, средний уровень; не справился с заданием, низкий уровень.

Задание 5. Задача: выявить особенности понимания концовки текста. При подборе текста необходимо учитывать, что его завершенность проявляется в соотнесенности содержания, в частности концовки с заголовком. Например, рассказ В. Осеевой «Кто хозяин?». Читается рассказ, концовка опускается. После чтения задаются вопросы: все ли в рассказе понятно, какой части в рассказе не хватает, как можно закончить рассказ?

Уровни ответов: дети сразу замечают отсутствие структурной части рассказа и логически завершают его, высокий уровень; ответы после дополнительных вопросов, средний уровень; не справился с заданием, средний уровень.

Результаты диагностики, направленные на умение анализировать литературного текст с позиций связности мы подвергли математическому анализу и представили в виде рисунка (рисунок 1).

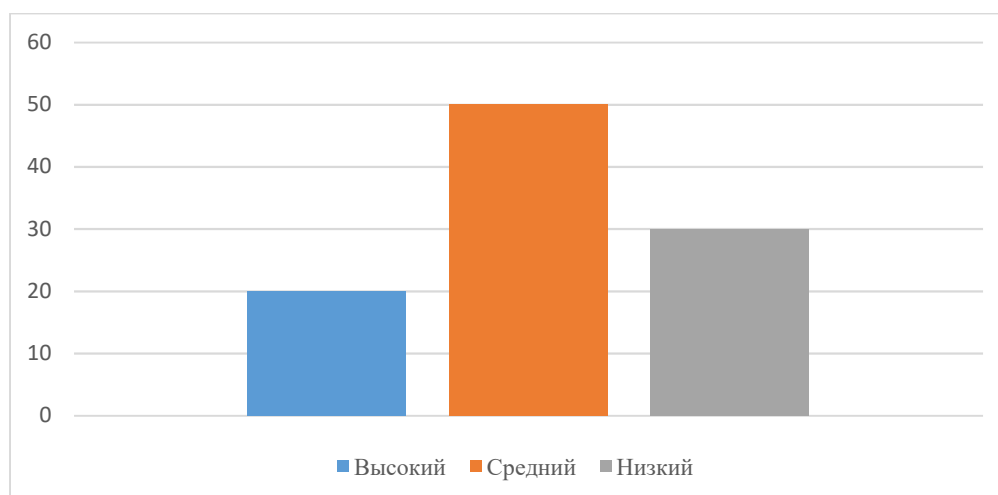


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа исследования

Далее нами была применена методика выявления речевого развития, разработанная О. С. Ушаковой, Е. М. Струнининой, В. И. Яшиной [35]. Методика позволяет выявить успешность усвоения ребенком программных задач по развитию речи, степень владения фонетикой, лексикой и грамматикой.

Первая серия заданий (словарь и грамматика).

Задание 1. Ты знаешь уже много слов. Назови, какие слова ты знаешь?

Что значит слово «кукла» («мяч», «посуда», «зайчик»)?

1. Правильно объясняет значение слов (это игрушки, из посуды едят, пьют).

2. Называет отдельные признаки, действия.

3. Называет 1-2 слова.

Задание 2. Какую посуду ты знаешь? Из чего она сделана?

1. Называет несколько видов посуды (чайная, столовая, кухонная) и материал, из которого она сделана (металлическая, глиняная, стеклянная, фарфоровая).

2. Называет два вида посуды.

3. Называет один вид.

Задание 3. Подбери слова, противоположные по смыслу: длинный, светлый, быстрый; говорить, смеяться, спрашивать; громко, много, легко.

1. Правильно называет противоположные слова.

2. Называет слова с частицей «не».

3. Неточно подбирает слова.

Задание 4. Что бывает глубоким, мелким, высоким, легким.

1. Выполняет все задания, понимает переносный смысл слова, называет слова, согласовывая их в роде, числе, падеже (глубокая яма, глубокое море, легкий ветерок).

2. Подбирает слова к двум прилагательным.

3. Подбирает слово только к одному прилагательному.

Задание 5. Каких животных ты знаешь? Скажи, кто детеныш у зайца? (Зайчонок). Детеныши? (Зайчата). У зайца много...(зайчат). Аналогичные вопросы задаются про других животных.

1. Называет диких и домашних животных, а также всех детенышей в правильной грамматической форме.
2. Называет правильно только одну форму.
3. Не выполняет задание.

Задание 6. Взрослый предлагает ребенку ситуацию: «Погулял зайчонок в лесу. Настроение у него веселое. Вернулся он домой такой... (радостный, оживленный, довольный). А если зайчонок был веселый и радостный, он не просто шел, а... (мчался, неся, летел)».

1. Правильно подбирает слова, близкие по смыслу (синонимы).
2. Называет 2-3 слова.
3. Подбирает только одно слово.

Задание 7. Как ты скажешь зайчонку, чтобы он попрыгал, спрятался, потанцевал?

1. Правильно называет слова в повелительном наклонении.
2. Допускает ошибку.
3. Допускает две ошибки.

Задание 8. Что на спине у ежа? (Иглы). Что называют словом «игла»? Какие еще иглы ты знаешь?

1. Называет иглы (у ежа, елки, сосны, швейная или медицинская).
2. Называет только одно значение слова.
3. Повторят слово за взрослым.

Задание 9. Какая игла у ежа? (Острая). Про что мы говорим «острый», «острая», «острые».

1. Называет несколько предметов и правильно согласовывает слова («острый нож», «острая пила», «острые ножницы»).
2. Правильно подбирает два слова.
3. Называет одно слово.

Задание 10. Что можно делать иглой? Для чего она нужна? Составь предложение со словом «игла».

1. Называет разные действия (шить, вышивать, уколаться), составляет сложное предложение («Игла нужна, чтобы шить»).

2. Называет два действия.

3. Называет одно действие.

Вторая серия заданий (звуковая культура речи).

Задание 1. Ты все звуки произносишь правильно?

1. Отвечает утвердительно и произносит все звуки.

2. Отвечает утвердительно, но не произносит сонорные.

3. Не произносит шипящие и сонорные.

Задание 2. Детям предлагаются картинки. Отбери картинки, в названии которых есть звук [л] (лошадь, волк, белка, слон), [л,] (лиса, лев, леопард).

1. Отбирает картинки на каждый заданный звук.

2. Отбирает 2-3 картинки.

3. Указывает на одну картинку.

Задание 3. Назови слова, в которых есть звуки [с] и [ш] (старушка, Саша, сушка), [ж] и [з] (железо, жизнь).

1. Ребенок различает твердые и мягкие звуки, дифференцирует шипящие звуки.

2. Называет более двух слов.

3. Называет слово без предлагаемых звуков.

Задание 4. Какую скороговорку ты знаешь? Произнеси ее быстро, медленно, тихо, громко, шепотом.

1. Говорит отчетливо, меняет темп речи, регулирует силу голоса.

2. Недостаточно четко произносит.

3. Не владеет умением замедлять, убыстрять темп.

Задание 5. Произнеси предложение «Я пойду в школу» так, чтобы мы слышали, сто это тебя радует, удивляет или ты об этом спрашиваешь.

1. Передает заданные интонации.
2. Передает только вопросительную интонацию.
3. Повторяет повествовательную интонацию.

Задание 6. Назови из каких звуков состоит слово «шар», «ручка»?

Какой звук первый, второй, третий? Сколько слогов в этих словах?

1. Называет все звуки, их последовательность и слоги.
2. Называет не все звуки и слоги.
3. Нарушает последовательность в названии звуков.

Третья серия заданий (связная речь). Дается одно из предлагаемых заданий.

Задание 1. Воспитатель предлагает ребенку описать ежа (по картинке, игрушке).

1. Составляет описание, в котором присутствуют три структурные части: начало, середина, конец. «Это ежик. Он коричневый, колючий. На спине у ежа острые иголки. Они нужны ежу. Чтобы накалывать грибы и ягоды. Ежик заботится о своих ежатах».
2. Рассказывает, опуская начало и конец.
3. Перечисляет отдельные качества.

Задание 2. Воспитатель показывает ребенку серию картинок (3-4), объединенных сюжетом, предлагает ему разложить их в последовательности и составить рассказ.

1. Раскладывает в правильной последовательности, составляет связный рассказ.
2. Рассказывает с помощью взрослого.
3. Перечисляет изображения на картинках.

Задание 3. Воспитатель предлагает ребенку составить рассказ, сказку на самостоятельно выбранную тему.

1. Ребенок придумывает рассказ (сказку), дает свое название.
2. Составляет рассказ с помощью взрослого.
3. Рассказывает по вопросам взрослого.

Оценка по всем заданиям дается в качественном (записываются ответы детей) и количественном выражении (в баллах). Три балла ставится за точный и правильный ответ, данный ребенком самостоятельно; 2 балла получает ребенок, допустивший незначительную неточность, отвечающий по наводящим вопросам и уточнениям взрослого; 1 балл ставится, если ребенок не соотносит ответы с вопросами взрослого, повторяет за ним слова, недостаточно понимает задание. Если большинство ответов (свыше 2/3) получило 3 балла-это высокий уровень, больше половины ответов с 2 баллами- это средний (достаточный) уровень, с 1- уровень ниже среднего.

Качественная характеристика уровней речевого развития.

Высокий уровень.

Дети произносят правильно все звуки родного языка, могут произвести звуковой анализ слова, правильно называют звуки, слоги и их последовательность. Они имеют представление, что такое «слово», понимают его смысл, понимают значение многозначности слов. Они ориентируются и на смысловые различия близких по смыслу слов (синонимов) в предложении. Могут подобрать антонимы к изолированным словам разных частей речи: прилагательным, глаголам, наречиям, называя слова, правильно по смыслу и грамматической форме. При определении значения слова дети называют существенные признаки, понимают не только прямой, но и переносный смысл слова.

Дети могут определить смысловую структуру предложения, правильно называя последовательность слов в предложении. Включая союзы и предлоги. При согласовании прилагательных и существительных в родительном падеже множественного числа они называют слова в правильной грамматической форме, умеют пользоваться разными способами словообразования, могут составлять сложные предложения разных типов. Правильно соотносят окончание предложения с его началом.

В построении связного высказывания дети развивают сюжетную линию в логической последовательности, строят предложения (простые,

распространенные, сложные) грамматически правильно, выдерживая структуру (начало, середина, конец), соединяя части высказывания разными способами связей, давая точное название рассказу.

Второй средний (достаточный уровень).

Дети произносят правильно не все звуки родного языка, однако осознают недостатки своего произношения. Проводя звуковой анализ слова, неточно выделяют звуки и слоги. Дети второго уровня четко представляют себе, что такое «слово», частично соотносят слово по смыслу: по словообразовательному (игла-иглочка) или фонетическому (игла-игрушка) принципу. Вместо предложения они составляют словосочетание из двух слов. При подборе антонимов называют слова по смыслу другой грамматической категории или слова с частицей «не». Определяя значение слова, дают описание вместо определения или объясняют его через конкретную ситуацию.

В предложении не могут определить последовательность слов, делая грамматические ошибки в согласовании и изменении их по падежам.

В рассказах детей частично нарушается последовательность изложения текста (заминки, паузы, остановки), больше используют простые предложения. В изложении представлены две структурные части (начало и середина), используются однообразные способы связей между предложениями и частями высказывания (союзы и, а, наречия «потом»). Дают длинное название рассказу.

Третий уровень (ниже среднего).

Дети неправильно произносят некоторые звуки родного языка, не могут провести звуковой анализ слова, не осознают нарушение последовательности звуков и слогов.

Они недостаточно четко понимают инструкцию взрослого, вместо слова могут назвать звук или слог, не соотносят слово со смыслом, не давая никакого объяснения. Подбирая антонимы, называют слова только с



частицей «не» или не называют никаких слов. Отказываются от выполнения задания.

Выполняя задания по грамматике. Не могут составить предложение или нарушают порядок и грамматическую форму слов.

В составлении связного текста отсутствует последовательность и структура изложения, используется однообразная лексика, однотипные конструкции и только простые предложения. Не умеют озаглавить рассказ.

Далее с помощью таблицы ниже представим результаты диагностики «Успешность освоения программных задач по развитию речи старших дошкольников» (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты диагностики «Успешность освоения программных задач по развитию речи старших дошкольников» (констатирующий эксперимент)

№	Имя участника	Первая серия заданий Словарь и грамматика	Вторая серия заданий Звуковая культура речи	Третья серия заданий Связная речь	Уровень речевого развития
1	Ребенок 1	3	3	2	Высокий
2	Ребенок 2	2	2	2	Средний
3	Ребенок 3	2	2	2	Средний
4	Ребенок 4	3	2	3	Высокий
5	Ребенок 5	1	2	2	Средний
6	Ребенок 6	1	2	2	Средний
7	Ребенок 7	2	2	2	Средний
8	Ребенок 8	3	2	3	Высокий
9	Ребенок 9	2	2	2	Средний
10	Ребенок 10	2	1	1	Низкий
11	Ребенок 11	2	2	2	Средний
12	Ребенок 12	3	3	2	Высокий
13	Ребенок 13	2	2	2	Средний
14	Ребенок 14	2	2	2	Средний
15	Ребенок 15	1	1	1	Низкий
16	Ребенок 16	2	2	2	Средний
17	Ребенок 17	1	2	2	Средний
18	Ребенок 18	2	2	2	Средний
19	Ребенок 19	2	2	2	Средний
20	Ребенок 20	2	2	2	Средний

Таким образом, после изучения успешности освоения программных задач по развитию речи нами были получены следующие результаты.

Высокий уровень показали 4 ребенка (20% детей), средний уровень 14 детей (70%) и низкий уровень выявлен у 2 детей (10%).

Далее проведем анализ РППС реализации образовательной области «Речевое развитие» и приведем данные в таблице (таблица 4).

Таблица 4 – Примерный перечень оборудования, пособий дидактических и игровых материалов на примере образовательной области «Речевое развитие» (старший дошкольный возраст)

Название оборудования материалов, пособий и игр	Примерный перечень дидактических и игровых материалов, оборудования, пособий
Оборудование для развития речи	Предметные картинки по лексическим темам (овощи, фрукты, деревья, животные, посуда, одежда, мебель, транспорт и другие; сюжетные картинки по лексическим темам; схемы описания предметов; картинный материал слов-антонимов, слов-синонимов; картинный материал для понимания временных отношений, пространства; подбор сюжетных картинок для формирования словаря глаголов; набор картинок отображающих многозначность глаголов; набор картинок для образования прилагательных от существительных, набор картинок существительных и глаголов единственного и множественного числа; набор картинок на согласование существительных с числительными; набор картинок имен прилагательных различных форм; сюжетные картинки для составления предложений разных видов; набор картинок для понимания и правильного употребления предлогов; сюжетные картинки социальные и сказочные сюжеты; серии сюжетных картинок для составления рассказов разной сложности; предметные и сюжетные изображения, вырезанные по контуру, для работы на магнитной доске; условные заместители для моделирования сказок, рассказов; картотека загадок, пословиц, скороговорок, стихов, чисто-говорок, рифмовок; альбомы по знакомым сказкам, иллюстрации к сказкам, детские рисунки по мотивам сказок, планы, схемы.
ИКТ оборудование	Ноутбук; мультимедийный проектор; акустическая колонка для прослушивания аудио-сказок и воспроизведения музыки с USB носителя.
Пособия и игры по обучению грамоте	Мозаики, ребусы; схемы для чтения; схемы для определения места звука в слове; схемы для определения количества слогов в слове, пособия к тетрадам Е.О. Астафьевой «Играем. Пишем. Читаем».
Художественная литература	Сказки русских и зарубежных авторов, рассказы о природе, безопасности, правилах поведения, стихи поэтов Южного Урала, сказки народов мира, тематические словари, энциклопедии.

#### Продолжение таблицы 4

Серия репродукций картин русских художников для рассматривания	И. Остроухов Золотая осень; Горлов Осень; И. Бродская Опавшие листья, Белки осенью; И. Шишкин Корабельная роща; П. Кончаловский Поднос и овощи; А. Куприн Натюрморт с кабачками и корзиной; Картины из серии Жизнь диких животных зимой; И.Э. Грабарь Февральская лазурь; В.М. Кустадиев Масленица; Т. Сорокина Семья; Я. Бродская Март; А. Саврасов Грачи прилетели; В. Башкиев Голубая весна; Герасимов Последний снег и другие.
Серии сюжетных картин для составления предложений и рассказов	Домашние животные, дикие животные, животные жарких стран и другие; для описательного рассказа по картинам из серии времена года; серия картин В. Гербовой и другие.
Наглядно-дидактический материал	Времена года, игрушки, предметы, спортивный и садовый инвентарь, инструменты, деревья, грибы, цветы, продукты питания, овощи, фрукты, ягоды, посуда, рыбы, насекомые, дома, улицы, транспорт, мебель, электроприборы, профессии, человек, одежда, обувь и другие.
Дидактические игры	Лото, пазлы, дидактические игры, игры направленные на развитие дыхания и другие, аудио записи произведений художественной литературы, картотека мультфильмов по развитию речи, мультимедийные презентации.

Таким образом, изучив уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста и проанализировав РППС данной возрастной группы по образовательной области «Речевое развитие», мы разработали комплекс условий по развитию речи детей старшего дошкольного возраста, который будет представлен в следующем параграфе.

#### 2.2 Реализация условий развития речи детей старшего дошкольного возраста посредством ТРИЗ-технологий

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, изучив состояние данной проблемы в практике дошкольной организации, перейдем к отбору и апробированию педагогических условий, направленных на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с применением ТРИЗ-технологии.

В нашей работе были выделены следующие педагогические условия:

1. Целенаправленное использование в работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста игровых приемов ТРИЗ-технологий.

2. Обогащение развивающей предметно-пространственной среды дидактическими играми и материалом, созданным с применением ТРИЗ-технологий.

Цели второго этапа экспериментальной работы:

– экспериментально проверить влияние предложенного нами комплекса педагогических условий на развитие речи детей старшего дошкольного возраста.

– на основе результатов экспериментальной работы разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность процесса развития речи детей старшего дошкольного возраста.

Реализация первого условия: целенаправленное использование в работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста игровых приемов ТРИЗ-технологий.

Работа строится на основе главных методических принципов: учет возрастных особенностей детей, доступность материала, постепенность его усложнении.

Работа включает различные виды детской деятельности: познавательная, исследовательская, художественно-продуктивная, игровая.

Она осуществляется в системной форме: на занятиях познавательного цикла, в процессе совместной деятельности воспитателя с детьми, в самостоятельной детской деятельности.

План работы с детьми по развитию речи подготовлен с помощью методического комплекса под редакцией Т. А. Сидорчук и представлен в таблице (таблица 5).

Таблица 5 – План экспериментальной работы с детьми с применением ТРИЗ-технологий

Формы работы	Игровые приемы	Цель
Групповая, индивидуальная, фронтальная	Технологические карты. Ознакомление с возможностями органов восприятия и эмоциональным	Способствовать осознанному отношению к органам восприятия. Дать понятие о том, что у человека есть мозг, который получает

Продолжение таблицы 5

Групповая, индивидуальная, Фронтальная	состоянием человека (Приложение 1)	информацию от помощника (анализатора), создать условия для понимания детьми того, что восприятие окружающего зависит от настроения, чувств и свойств характера человека.
Групповая, индивидуальная, фронтальная.	Технологические карты. Ознакомление с именами признаков (Приложение 2)	Научить выявлять признаки предметов, стимулировать поисковую и речевую деятельность
Индивидуальная, подгрупповая	Технологические карты освоение детьми способов формулировки вопросов (Приложение 3)	Способствовать формированию умений задавать различные типы вопросов к объектам или процессам, обогащать словарный запас.
Индивидуальная, подгрупповая	Технологические карты освоение детьми способов установления причинно-следственных связей (Приложение 4)	Способствовать формированию умений устанавливать причинно-следственные связи и находить взаимодействующие признаки объектов, способствовать обогащению активного словаря.
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологические карты освоение детьми способов преобразования признаков объектов, приемы типового фантазирования (Приложение 5)	Способствовать формированию навыков преобразования признаков объектов с помощью приемов типового фантазирования, развитие способностей к фантазированию и воображению, учить детей умению составлять сказки.
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоение детьми способов составления рассказов по сюжетной картине (Приложение 6)	Способствовать формированию у детей осознанного отношения к процессу составления рассказа по сюжетной картине.
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоение детьми способов составления рассказов по сюжетной картине (Приложение 7)	Способствовать формированию у детей осознанного отношения к процессу составления рифмованных текстов

Продолжение таблицы 5

Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоение детьми способов составления текстов сказочного характера (Приложение 8)	Создать условия для обобщенной модели составления текстов сказочного содержания, научить составлять тексты сказок разных типов.
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоение детьми процесса заучивания стихов (Приложение 9)	Способствовать формированию у детей осознанного отношения к заучиванию
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоение детьми способов составления загадок (Приложение 10)	Способствовать формированию у детей осознанного отношения к процессу составления загадок.
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоение детьми процесса пересказа текста (Приложение 11)	Способствовать формированию у детей осознанного отношения к процессу пересказа текстов
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоения детьми способов анализа литературного произведения(Приложение 12)	Научить анализировать литературные тексты исходя из способов решения проблем героев.
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоения детьми способов составления творческих рассказов по портрету (Приложение 13)	Научить составлять творческие рассказы по портрету
Групповая, подгрупповая, индивидуальная	Технологическая карта освоения детьми способов по натюрморту (Приложение 14)	Научить составлять творческие рассказы по натюрморту.

Для реализации второго условия гипотезы исследования нами был составлен план обогащения РППС реализации образовательной области «Речевое развитие» с учетом технологических карт (таблица 6).

Таблица 6 – «Обогащения РППС реализации образовательной области «Речевое развитие» с учетом технологических карт»

Технологическая карта	Оборудование
Технологические карты. Ознакомление с возможностями органов восприятия и эмоциональным состоянием человека	Составить универсальное пособие «образ человека» (человек может быть любого возраста. Пола, реальный или сказочный) с обозначенными органами чувств (глаза, уши, нос, язык, руки). В районе груди схематически изображаем сердце. Готовим карточки-схемы: глаза, уши, нос, язык, руки.

Продолжение таблицы 6

<p>Технологические карты. Ознакомление с именами признаков</p>	<p>Для формирования у ребенка осознанного отношения к перцептивным действиям необходимо разделить понятие «имя признака» (влажность, форма, цвет, размер и прочее) и «значение имя признака» (мокрый-сухой, круглый-треугольный и прочее). Для этого изготавливаем схемы имен признаков: влажность, рельеф, запах, температура, звук, цвет, вкус, вес, действие, направление, материал, время, место, часть, размер, количество, форма (17 признаков); макет круга, объединяем в круг со стрелкой по типу кругов Луллия. Схемы появляются по мере освоения их детьми.</p>
<p>Технологические карты освоения детьми способов формулировки вопросов</p>	<p>Сделать карточку «Задаем вопросы» на картоне. Высота 5-7 см., ширина 20-25 см. В первой колонке место для значка вопросного слова, во второй место для картинки с изображением любого объекта. В третьей колонке значок (схема любого признака) и четвертая колонка остается для ответа. Создать карточки любых объектов, карточки со знаком вопрос: почему, отчего, зачем; что хорошего, что плохого; что было бы, если; что случилось бы, если; верно ли; должен ли; правда ли, что; что я думаю об этом; что я знаю про это?</p>
<p>Технологические карты освоения детьми способов установления причинно-следственных связей</p>	<p>Карточка «Причина-следствие» на картоне. Высота 5-7 см., ширина 20-25 см. Первая колонка: место для картинки первого объекта(явления) и значка имени признака, причина. Вторая колонка: поэтому, потому что. Третья колонка: место для картинки второго объекта (явления) и значка имени признака. Копилка картинок объектов и явлений природы в различных состояниях.</p>
<p>Технологические карты освоения детьми способов преобразования признаков объектов, приемы типового фантазирования.</p>	<p>Картинки с изображением преобразователей (волшебников): волшебник «Увеличения-Уменьшения»; волшебник «Оживления-Окаменения»; волшебник «Дробления-Объединения»; волшебник «Могувсе-Могутолько»; волшебник «Наоборот»; волшебник «Зеркало времени», «Машина времени», волшебник «Быстрых минут», «Медленных минут», «Остановки времени», «Обратного времени», «Перепутывания времени».</p>
<p>Технологическая карта освоения детьми способов составления рассказов по сюжетной картине</p>	<p>Сюжетные картинки разного содержания, схемы (эмблемы) этапов работы с картинкой: перечисление объектов на картине, нахождение взаимосвязей между объектами, составление сравнений, загадок, метафор, представление возможных ощущений с помощью разных органов чувств, составление рифмованных текстов по мотивам содержания картины, определение местонахождения объекта на картине, составление речевых зарисовок на основе разных точек зрения, описание объекта, изменяемого во времени, нахождение смысловых характеристик картины.</p>

*Продолжение таблицы 6*

Технологическая карта освоение детьми способов составления рифмованных текстов	Пособие «Тетушка рифма»: морфологическая таблица с 5 вертикальными и не менее 4 горизонтальных ячеек, набор предметных картинок с изображением объектов, рифмующихся между собой, пустые карточки для схематизации составленных текстов.
Технологическая карта освоение детьми способов составления текстов сказочного содержания	Схемы алгоритма составления текстов сказочного содержания, которые включают в себя следующие признаки: место, время, герой 1 (цель, свойства характера), герой 2, действие, помощники, предметы, проблема, способы решения проблемы, волшебники. Результат.
Технологическая карта освоение детьми процесса заучивания стихов.	Чистый лист бумаги, распечатанный по количеству строк и количеству слов в строке. Схематизированные тексты стихов сохраняются в детской библиотеке в копилку стихов.
Технологическая карта освоение детьми способов составления загадок	Таблица «Царица загадка». В таблице 3 колонки: имя признака, какой, что такое же; картинки, которые рифмуются между собой
Технологическая карта освоение детьми процесса пересказа текста	Чистый лист бумаги, фломастер или карандаш для схематизации текста. Создать копилку текстов для пересказа. Схемы правил: внимательно прослушать текст; зрительно представить ситуацию, описанную в тексте; разыграть театральную постановку на основе текста; расскажи сам кому-нибудь текст, ка можно подробнее. Все схемы используются на занятиях и в самостоятельной деятельности.
Технологическая карта освоения детьми способов анализа литературного произведения	Схема анализа литературного текста: таблица с колонками. В первой колонке строчки: герои, их проблемы, желания (цели), действия по реализации цели или решению проблемы, помощники, результаты положительные и отрицательные, свойства характера героев, вывод (совет герою или мудрость жизни, которую он нам дарит). Во второй, третьей, четвертой и далее герой 1, герой 2, герой 3, герой 4 и далее.
Технологическая карта освоения детьми способов составления творческих рассказов по портрету	Репродукции портретов, картин или иллюстрации художника с изображением сказочных героев, людей разного типа и возраста; схемы этапов работы с портретом.
Технологическая карта освоения детьми способов по натюрморту	Репродукции натюрмортов, карандаши, лист бумаги.
Технологическая карта освоения детьми основ анализа ситуации	Схемы алгоритма ситуативных «Да—нет»: место действия; время действия (части суток, времена года); герои; проблема, цели; действия; предметы; свойства характера; результаты. Картотека ситуативных «Да—нет» (загадалок) по литературным произведениям и бытовым случаям. Таблица для создания загадалки: герой, что делал, что получил? Таблица загадалок по



*Продолжение таблицы 6*

Технологическая карта освоения детьми основ анализа ситуации	своим свойствам характера: герой, свойство характера, что получил.
--	--

Таким образом, заключительный этап эксперимента подразумевает создание общих рекомендаций по развитию речи детей на занятиях, в режимных моментах и в самостоятельной деятельности детей, с помощью которых можно успешно развивать речь у старших дошкольников. Результаты экспериментальной работы будут представлены в следующем параграфе.

### 2.3 Результаты экспериментальной работы

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, изучив состояние данной проблемы в практике дошкольной организации, начав апробирования педагогических условий, направленных на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с применением ТРИЗ-технологии мы провели повторную диагностику по методике выявления речевого развития, разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струнининой, В.И. Яшиной [35, с.238-243], которая показала следующие результаты. Высокий уровень показали 4 ребенка (20% детей), средний уровень 14 детей (70%) и низкий уровень выявлен у 2 детей (10%). Данные представим в виде таблицы (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты диагностики «Успешность освоения программных задач по развитию речи старших дошкольников (контрольный эксперимент)»

№	Имя участника	Первая серия заданий Словарь и грамматика	Вторая серия заданий Звуковая культура речи	Третья серия заданий Связная речь	Уровень речевого развития
1	Ребенок 1	3	3	2	Высокий
2	Ребенок 2	2	2	2	Средний
3	Ребенок 3	2	2	2	Средний
4	Ребенок 4	3	2	3	Высокий
5	Ребенок 5	1	2	2	Средний
6	Ребенок 6	1	2	2	Средний
7	Ребенок 7	2	2	2	Средний
8	Ребенок 8	3	2	3	Высокий

*Продолжение таблицы 7*

9	Ребенок 9	2	2	2	Средний
10	Ребенок 10	2	1	1	Низкий
11	Ребенок 11	2	2	2	Средний
12	Ребенок 12	3	3	2	Высокий
13	Ребенок 13	2	2	2	Средний
14	Ребенок 14	2	2	2	Средний
15	Ребенок 15	1	1	1	Низкий
16	Ребенок 16	2	2	2	Средний
17	Ребенок 17	1	2	2	Средний
18	Ребенок 18	2	2	2	Средний
19	Ребенок 19	2	2	2	Средний
20	Ребенок 20	2	2	2	Средний

Повторное изучение особенностей ассоциативных связей выявило уровень лексического развития речи детей старшего дошкольного возраста и нами были получены следующие результаты. Высокий уровень показали 20% детей (4 ребенка из 20), средний уровень — 70% детей (14 детей из 20) и низкий уровень — 10% детей (2 ребенка из 20). Данные представим в виде таблицы (таблица 8).

Таблица 8 – Ассоциативный метод выявления уровня речевого развития дошкольника (контрольный эксперимент)»

№	Имя участника	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Уровень
1	Ребенок 1	3	3	2	Высокий
2	Ребенок 2	2	2	2	Средний
3	Ребенок 3	2	2	2	Средний
4	Ребенок 4	3	2	2	Высокий
5	Ребенок 5	1	2	2	Средний
6	Ребенок 6	1	2	2	Средний
7	Ребенок 7	2	2	2	Средний
8	Ребенок 8	3	3	2	Высокий
9	Ребенок 9	2	2	2	Средний
10	Ребенок 10	2	1	1	Низкий
11	Ребенок 11	2	2	2	Средний
12	Ребенок 12	3	2	2	Высокий
13	Ребенок 13	2	2	2	Средний
14	Ребенок 14	2	2	2	Средний
15	Ребенок 15	1	1	1	Низкий
16	Ребенок 16	2	2	2	Средний
17	Ребенок 17	1	2	2	Средний
18	Ребенок 18	2	2	2	Средний
19	Ребенок 19	2	2	2	Средний
20	Ребенок 20	2	2	2	Средний

Результаты диагностики, направленные на умение анализировать литературного текст с позиций связности показали следующие результаты.

Высокий уровень показали 20% детей (4 ребенка из 20), средний уровень 50% (10 детей из 20) и низкий уровень 30% детей (6 детей из 20). Данные диагностики представим в виде рисунка (рисунок 2).

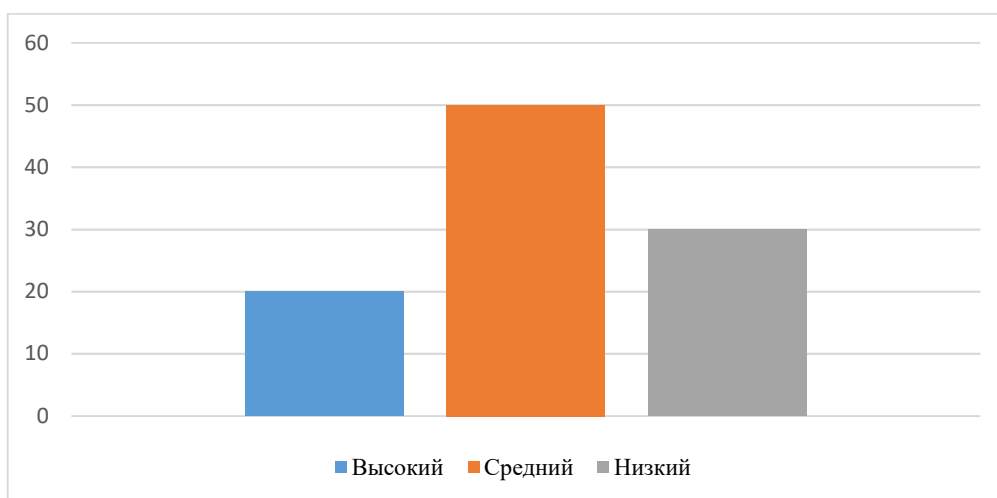


Рисунок 2 – Результаты контрольного этапа исследования

Таким образом, изучив успешность освоение программных задач по развитию речи детей, изучение уровня ассоциативных связей и уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах эксперимента мы выявили, что результаты не изменились.

У детей с высоким уровнем речевого развития были выявлены следующие умения: дети произносят правильно все звуки родного языка, могут произвести звуковой анализ слова, правильно называют звуки, слоги и их последовательность; имеют представление, что такое «слово», понимают его смысл, понимают значение многозначности слов; ориентируются на синонимы в предложении; могут подобрать антонимы к изолированным словам разных частей речи; при определении значения слова называют существенные признаки, понимают переносный смысл слова; правильно называют последовательность слов в предложении; умеют согласовывать прилагательные и существительные в родительном падеже множественного числа; умеют пользоваться разными способами словообразования, могут составлять сложные предложения; правильно

соотносят окончание предложения с его началом; при связном высказывании развивают сюжетную линию в логической последовательности, правильно строят предложения, выдерживая структуру (начало, середина, конец), дают точное название рассказу.

Второй средний (достаточный уровень) показал следующие результаты: дети произносят правильно не все звуки родного языка, однако осознают недостатки своего произношения; при звуковом анализе слова, неточно выделяют звуки и слоги; четко представляют себе, что такое «слово», частично соотносят слово по смыслу: по словообразовательному (игла-иглолка) или фонетическому (игла-игрушка) принципу; составляют словосочетание из двух слов; при подборе антонимов называют слова по смыслу другой грамматической категории или слова с частицей «не»; при определении значения слова, дают описание, а не определение или объясняют его через конкретную ситуацию; последовательность слов в предложении соблюдают частично, делают грамматические ошибки в согласовании и изменении их по падежам; при рассказах детей частично появляются заминки, паузы, остановки; используют простые предложения; в изложении есть начало и середина; связи в предложении и между предложениями соединяют союзами и, а, наречием «потом»; название рассказа длинное.

Третий уровень (ниже среднего) показал, что дети неправильно произносят некоторые звуки родного языка, не могут провести звуковой анализ слова, не осознают нарушение последовательности звуков и слогов; недостаточно четко понимают инструкцию взрослого, вместо слова могут назвать звук или слог, не соотносят слово со смыслом, не дают никакого объяснения; подбирая антонимы, называют слова только с частицей «не» или не называют никаких слов, отказываются от выполнения задания; не могут составить предложение или нарушают порядок и грамматическую форму слов; в составлении связного текста отсутствует последовательность

и структура изложения, используется однообразная лексика, однотипные конструкции и только простые предложения; не умеют озаглавить рассказ.

На наш взгляд, данные результаты свидетельствуют о недостаточном количестве времени на апробирование условий реализации гипотезы. Мы считаем, что результатами проводимой работы по развитию речи детей старшего дошкольного возраста является положительная динамика показателей качества заинтересованности дошкольников. Наблюдение дает следующий результат: дети, у которых были выявлены разные уровни развития речи, начали активно интересоваться предметами, созданными с применением ТРИЗ-технологии, представленными в развивающей предметно-пространственной среде группы. Данные за период показали повышение у детей потребности использовать полученные навыки в самостоятельной деятельности; улучшение умений осуществлять ориентировку в разных видах деятельности; формирование у дошкольников умения самостоятельно моделировать коммуникативную и продуктивную деятельность, опираясь на теоретические знания и практические умения и навыки, активизировался словарь. Дети активно пользуются универсальным пособием «образ человека»; ищут «имя признака» в среде группы, активно обсуждая результаты своих поисков. Для проверки успешности осуществлённой опытно-экспериментальной работы нам необходимо дополнительное время. Нас интересует, насколько и как изменятся показатели развития речи детей старшего дошкольного возраста при целенаправленном использовании в работе по развитию речи детей старшего дошкольного возраста игровых приемов ТРИЗ-технологий и обогащения развивающей предметно-пространственной среды дидактическими играми и материалом, созданным с применением ТРИЗ-технологий при продолжительном применении.

Выводы по второй главе

Изложенные во второй главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы. Для подтверждения гипотезы исследования была организована опытно- экспериментальная работа на базе МБДОУ «ДС №352 г. Челябинска».

На констатирующем этапе организации опытно-экспериментальной работы была определена экспериментальная группа детей старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек, были подобраны и применены методики изучения развития речи детей старшего дошкольного возраста. По результатам изучения уровня развития речи в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента мы получили следующий итог.

Уровень лексического развития речи детей:

- высокий уровень (4 ребенка из 20) – 20%
- средний уровень (14 детей из 20) – 70%
- низкий уровень (2 ребенка из 20) – 10%

Уровень развития связной речи:

- 15-21 – высокий уровень (4 ребенка из 20) – 20%
- 9-14 баллов – средний уровень (10 детей из 20) – 50%
- 0-8 баллов – низкий уровень (6 детей из 20) – 30%

Успешность освоения программных задач по развитию речи детей старшего дошкольного возраста:

- 8-9 – высокий уровень (4 ребенка из 20) – 20%
- 6-7 баллов – средний уровень (14 детей из 20) – 70%
- 3-4 баллов – низкий уровень (2 ребенка из 20) – 10%

Таким образом, исходя из результатов, на втором этапе был организован план экспериментальной работы с детьми с применением ТРИЗ-технологий на 3 месяца с использованием технологических карт. Также был разработан план обогащения РППС реализации образовательной области «Речевое развитие» с учетом технологических карт.

Заключительный этап эксперимента подразумевал создание общих рекомендаций, с помощью которых можно успешно развивать речь старшего дошкольного возраста.

Результаты данного этапа эксперимента позволили подтвердить актуальность заявленной нами проблемы, как в теории, так и в практике дошкольного учреждения, что позволило сказать о необходимости реализации разработанных нами педагогических условий.

На начало формирующего этапа у большинства детей после проведения диагностики выявился средний уровень определенных показателей. Высокий и низкий уровень проявления показателей также присутствовал в экспериментальной группе. Формирующий этап был направлен на реализацию предложенных условий, организацию работы с детьми и обогащение развивающей предметно пространственной среды группы. Показатели, полученные в результате наблюдения, свидетельствуют о положительной динамике изменения в положительную сторону уровня заинтересованности детей и проявления их речевой активности. Дети начали более живо обсуждать возникающие изобретательские задачи, активизировался словарь. Недостаточность времени на отведенный эксперимент не позволяет однозначно судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования, но практическая значимость нашего исследования нашла свое подтверждение в среде экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста и может быть использована в работе с детьми по развитию речи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить состояние проблемы развития речи детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе.
2. Раскрыть особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста.
3. Внедрить педагогические условия развития речи детей старшего дошкольного возраста посредством ТРИЗ-технологий.

Проведённая работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста подтверждает выдвинутую нами гипотезу и позволяет сделать следующие выводы относительно теоретических подходов и методического решения изучаемой проблемы:

В рамках решения первой задачи нами было изучено состояние рассматриваемой проблемы в педагогической науке и практике дошкольного образования, уточнен понятийный аппарат исследования.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели игровые приемы ТРИЗ-технологий и обогащение развивающей предметно-пространственной среды дидактическими играми и материалом, созданным с применением ТРИЗ-технологий, как форму успешной реализации поставленной задачи. Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, позволили считать проведенную экспериментальную работу успешной, а педагогические условия – необходимыми и достаточными.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение частично, задачи решены не полностью, цель исследования не достигнута.



Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее в разработке данной проблемы, требует дальнейшей работы над изучаемой проблемой в экспериментальной и теоретических областях.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Алексеева М. М., Яшина В. И. — 3-е изд., стереотип. — Москва: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с. — ISBN 5-7695-0106-5.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / Арушанова А. Г. — Москва: Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с. — ISBN 5-86775-046-9.
3. Бахмат Е. М. Занятия по развитию мышления, воображения и речи дошкольников с использованием ОТСМ-ТРИЗ-технологии / Бахмат Е. М. — Мозырь: ООО ИД "Белый Ветер", 2006. — 73 с. — ISBN 978-985-486-835-6.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. Т. 2 / П.П. Блонский. / Под ред. А. В. Петровского. — Москва: Педагогика, 1999. — Избранные педагогические и психологические сочинения: [сайт]. — URL: <http://pedagogic.ru/books/item> (дата обращения: 03.02.2021) — Текст: электронный.
5. Богославец, Л. Г. Проектирование речевой среды и технологии обучения детей русскому языку в образовательном пространстве дошкольной организации: учебное пособие / Л. Г. Богославец, Л. И. Шварко. — Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2020. — 103 с. — ISBN 978-5-88210-966-9. — Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. — URL: <http://www.iprbookshop.ru/102859.html> (дата обращения: 01.02.2021). — Текст: электронный. — Режим доступа: для авторизир. пользователей.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: Проблемы развития психики. В 6-ти т. Т.3 / Под ред. А. М. Матюшкина. / Выготский Л. С. — Москва: Педагогика, 1983. — 368 с. — ISBN 978-5-88210-036-0

7. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Москва: Просвещение, 1991. — 123 с. — ISBN 978-5-89814-379-4.
8. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Гин С. И. — Минск: ИВЦ Минфина, 2002. — 112 с. — ISBN 978-985-6847-52-6.
9. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / Глухов В. П. — Москва: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с. — (Высшая школа). — ISBN 5-17-030476-5.
10. Глухов В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием: Учеб.-метод. пособие для студентов дефектол. фак. пед. вузов / В. П. Глухов. — М-во образования Рос. Федерации. Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. — Москва: Грааль, 2001. — 193 с. — ISBN 5-8288-0148-4.
11. Жихар О. П. ОТСМ-ТРИЗ в дошкольном образовании: вопросы планирования / Жихар О. П., Корзун А. В. — Мозырь: ООО ИД "Белый Ветер", 2006. — 100 с. — ISBN 985-486-702-1.
12. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. — Москва: Русский язык, 1989 / Зимняя И. А. — 14-15 с. — ISBN 5-200-00793-3.
13. Колоцца Д. А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. Пер. с итал. / Колоцца Д. А. — Москва, 1911. — 235-236 с.
14. Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 N 7/1). — Педагогическая библиотека: [сайт] — URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0006/1-0006-1.shtml> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.
15. Лелюх С. В. ТРИЗ в "Золотом ключике": становление или исчерпание системы? / Лелюх С. В. / сб. Развитие творческих способностей детей с использованием элементов ТРИЗ: Материалы 5 межд. науч.-практ. конф. — Челябинск: ИИЦ "ТРИЗ-инфо", 2002. — 66-69 с. — ТРИЗ

САММИТ: [сайт]. — URL: <https://triz-summit.ru/triz/history> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.

16. Педагогический грамматический словарь. — Грамматика. — Источник: Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. — Москва, 2002. — 57 с. — URL: [https://gufo.me/dict/pedagogy\\_terms](https://gufo.me/dict/pedagogy_terms) (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.

17. Сидорчук Т. А. Анализ сюжетов сказок с помощью ситуативной игры «Да-Нет» / Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. — Минск, 2001. — 16 с. — ISBN 978-5-89415-780-1.

18. Сидорчук Т. А. Воображаем, размышляем, творим / Сидорчук Т. А., Корзун А. В. — ООО ИД "Белый Ветер", 2006. — 201 с. — ISBN 978-985-514-209-7.

19. Сидорчук Т. А. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине. Технология ТРИЗ. Методическое пособие для воспитателей детских садов и родителей / Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: АРКТИ, 2010. — 40 с. — ISBN 978-5-89415-755-9.

20. Сидорчук Т. А. Творческие задания в работе с дошкольниками: Сборник методических материалов НМЦ № 242 «Садко» / Сидорчук Т. А. — Челябинск, 2000. — 112 с. — ISBN 978-5-98585-149-6.

21. Сидорчук Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений) / Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. — Москва, 2004. — 59 с. — ISBN 978-5-98585-130-4.

22. Сидорчук Т. А. Технология составления творческих текстов по картине (Пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений) / Сидорчук Т. А., Кузнецова А. Б. — Челябинск: ИИЦ «ТРИЗ – инфо», 2000. — 44 с. — ISBN 978-5-89415-755-9.

23. Сидорчук Т. А. Формирование навыков мышления, воображения и речи дошкольников. Методическое пособие для работников

дошкольных учреждений / Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. — Ульяновск, 2007. — 202 с. — ISBN 978-5-98585-122-9.

24. Сидорчук Т. А. Я познаю мир. Методический комплекс по освоению детьми способов познания / Сидорчук Т. А. — Ульяновск: ООО «Мастер Студия», 2014. — 120 с. — ISBN 978-5-90595-149-6.

25. Словари и энциклопедии. — 2021. — URL: <http://1slovar.ru>. — Текст: электронный.

26. Современный толковый словарь русского языка. — Санкт-Петербург Норинт, 2004. — 756 с. — URL: <https://slovar.cc/rus/tolk.html> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.

27. Сохин Ф. А. / Осознание речи старшими дошкольниками. Подготовка детей к школе в детском саду / Сохин Ф. А. — Москва: Просвещение, 1988. — 156 с. — Педагогическая библиотека: [сайт] — URL: <http://pedlib.ru/Books> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.

28. Творческие задания «Золотого ключика» / Андреева Е. В., С. В. Лелюх, Т. А. Сидорчук, Н. А. Яковлева. — Самара: Центр развития образования, 2001. — 108 с. — Педагогическая библиотека: [сайт] — URL: <http://pedlib.ru/Books> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.

29. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Тихеева Е. И. — Москва: Просвещение, 1981. — Педагогическая библиотека: [сайт] — URL: <http://pedlib.ru/Books> (дата обращения: 02.02.2021). — Текст: электронный.

30. Уварова Т. Формирование навыков образования прилагательных от существительных с использованием наглядно-игровых средств / Уварова Т. // Дошкольное воспитание. — Москва: Издательский дом "Воспитание дошкольника", 2009. — № 2. — 52 с. — Учебно-методическая литература для учащихся и студентов: [сайт]. — URL: <https://www.studmed.ru> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.

31. Ушакова О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений / Ушакова О. С., Струнина Е. М. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с. — ISBN 5-691-00871-4.
32. Ушакова О. С. Проблема изучения речи дошкольника / О. С. Ушакова. — Москва: РАО, 1994. — 129 с. — ISBN 9785994923938.
33. Ушакова О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. — Москва: Сфера, 2001. — 187 с. — ISBN 9785994922903.
34. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5-6 лет. Старшая группа / О. С. Ушакова. — Москва: ТЦ Сфера, 2020. — 288 с. — Развиваем речь. — ISBN 9785994923238.
35. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. — Москва: Издательство Института Психотерапии, 2001. — 256 с. — Педагогическая библиотека: [сайт] — URL: <http://pedlib.ru/Books> (дата обращения: 05.02.2021). — Текст: электронный.
36. Фадина Г. В. Специальная дошкольная педагогика: Учебно-методическое пособие для студентов педагогических факультетов / Г. В. Фадина. — Балашов: Николаев, 2004. — 80 с. — ISBN 5-94035-153-0.
37. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ ОТ 17.10.13 №1155) — Федеральные государственные образовательные стандарты: [сайт] — URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.
38. Хайрулина Л. И. ТРИЗ для дошкольников. Сборник. — Нижнекамск, 2018. — 59 с. — ТРИЗ САММИТ: [сайт]. — URL: <https://triz-summit.ru/triz/history> (дата обращения: 03.02.2021). — Текст: электронный.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Технологическая карта ознакомления с возможностями зрительного анализатора. «Глаза — помощники умной головы»

Предложить детям посмотреть в зеркало на свои глаза, сосредоточить на них внимание, повторить фразу: «У нас есть глаза и ими можно увидеть объекты. Глаза могут ощущать». Организовать процессы рассматривания объектов глазами, предложить детям произнести фразы: «Глаза — помощники умной головы». «Глаза смотрят, а голова «видит» и понимает признаки объектов». «Глаза «ощущают» признаки объектов: цвет. Форма, размер и так далее». На универсальном пособии у образа человека найти глаза и предложить детям самостоятельно рассказать о возможностях. На любых занятиях и во время любой деятельности предлагать детям закрепить понятие о том, что у человека есть глаза и они могут дать о значениях признаков информацию голове. У человека появляются мысли на основе этой информации. Самостоятельная деятельность ребенка сопровождается речевыми оборотами, связанными с информацией, полученной со зрительного анализатора. Аналогично проводится работа со всеми анализаторами человека «Уши — помощники умной головы», «Нос — помощник умной головы», «Язык — помощник умной головы».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Технологическая карта. Ознакомление с именами признаков

Объявить детям. Что в гостях у нас имя признака, например, «влажность» и мы будем искать его значение в объектах. Организовать поиск значений признака «влажность» в ближайшем окружении. Продолжаются поиски значения признака не менее 7 дней в 1 младшей, 4-5 дней во второй младшей и 2-3 дня в старшей и подготовительной. В течение дня во всех свободных паузах, режимных процессах, на прогулке ищем значение признака. Дети трогают и сами говорят: «Сухой, мокрый». Аналогичная работа проводится со всеми именами признаков. Активизация словаря происходит за счет вхождение в оборот речи новых слов.



### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Технологическая карта освоения способов постановки вопросов каузального типа

Предложить детям посмотреть на карточку: «Задаем вопросы». На глазах у детей поставить значок вопроса «почему», «отчего» или «зачем» на место для значка вопросного слова. Проговорить вопросные слова. Выбрать любую картинку объекта и поставить на место для картинок с объектами. Выбрать схему признака и поставить на место для значка признака. Например, вопросное слово «почему?», картинка с изображением коровы, схема признака «вес». Вместе с детьми проговорить: «Почему у коровы такой вес?» или «Отчего у коровы такой вес?», или «Зачем корове такой вес?». В свободное время побуждать детей самостоятельно выкладывать карточки: вопрос, объект, признак и «читать» получившееся предложение. Например, «почему у коровы такой вес?», «корова, почему у тебя такой вес?», «корова, такой вес у тебя почему?». По мере освоения имен признаков, вводить значки признаков на карточку формулировки вопросов каузального («почемучкиного») типа. При организации исследовательской деятельности, побуждать детей самостоятельно задавать данный тип вопроса.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4

### Технологическая карта. Освоение детьми способов установления причинно-следственных связей

В режимных процессах и свободной деятельности детей обращать внимание детей на то, что у любых событий есть своя причина и будет следствие. Например, если поставить руки под струю воды, то они будут мокрые. Причина-поставили руки под струю воды, следствие-они стали мокрые. Предложить детям посмотреть на карточку: «Причина — следствие». На глазах у детей поставить первый объект (например, картинку «солнце») и схему признака «температура». Зафиксировать варианты фраз: «Выглянуло теплое солнце...» или «Засветило горячее солнце...», или «Солнце припекло...». Данное явление является причиной. В этом явлении активным является признак температуры. Принимаются любые ответы детей из их практического опыта. Зафиксировать ответы, как возможные следствия: можно загореть, высушить волосы на солнце, могут заболеть глаза на солнце, песок на солнце начал высыхать. Остановиться на одном из следствий, связанных с признаком «влажность». Побуждать детей самостоятельно ставить картинку объекта «песок» и имя «влажность». Закрепить фразу «Солнце припекло (причина), поэтому песок высох (следствие)». Сделать обобщение: температура воздуха повлияла на влажность песка. Из этого следует, что любое изменение температуры повлечет изменение влажности. Данное явление зафиксировать схемой, которая пополняет копилку обобщений. Побуждать детей самостоятельно делать обобщение, затем по следствию, предугадывать причину: следствие такое-то, потому что была такая-то причина. По мере освоения имен признаков и наблюдений за окружающим, учить детей самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи и искать признаки. Которые взаимодействуют между собой.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Технологическая карта. Освоение детьми способов преобразования признаков объектов, приемы типового фантазирования

Обычно картина рассматривается как остановившийся миг. Для обучения рассказыванию по картине детям предлагается представить, как развивается сюжет во времени. При этом линия времени у всех объектов своя. Для преобразования объектов во времени необходимо определить время года и части суток, изображенные на картине. Выбранный на картине объект преобразовывается в рамках прошлого и будущего с учетом классификационной группы. Объекты растительного мира описываются по линии изменения времен года. Представители животного мира — в рамках суток. Рукотворные объекты — с момента появления и вторичного использования. Особое значение придается длине временного отрезка (далекое, близкое). Составляется рассказ-фантазия: объект и его изменение во времени. Для обучения детей составлению рассказов-фантазий с преобразованием объектов во времени используется прием перемещения во времени («Машина времени»). Выбирается конкретный объект картины и описывается его настоящее. Далее предлагается подумать, кем или чем он был в прошлом и что с ним будет в будущем (далеком или близком).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 6

### Технологическая карта. Освоение детьми способов составления рассказов по сюжетной картине

При рассматривании иллюстраций, сюжетных картинок дать возможность детям самостоятельно воспринимать изображения. Поощрять длительное рассматривание картинок разного содержания. Предложить детям сюжетную картинку для проведения игр с нею в течение длительного времени. Предложение картинки и введение схем этапов предполагает тренировки не менее двух недель в младшем дошкольном возрасте и 3-5 дней в старшем. Проводятся тренировки согласно методике. По мере освоения этапов работы с сюжетной картинкой вводятся схемы каждого этапа. Рекомендуется повторять их до и после каждого тренинга. Самостоятельно или с небольшой помощью воспитателя дети объясняют, как составить рассказ по сюжетной картинке. С 5-5,5 лет дети самостоятельно или с небольшой помощью воспитателя, могут научить кого-либо составлять рассказ по сюжетной картине.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7

### Освоение детьми составления рассказов по сюжетной картине

При прочтении текстов стихотворной формы, постоянно обращать внимание детей на слова-рифмы. Повторять их вместе с детьми. Использовать дидактические игры, способствующие составлению рифмующихся словосочетаний. Подвести детей к самостоятельному подбору рифмованных словосочетаний, используя наглядный материал. Ввести в активный словарь детей слова «рифма», «рифмующиеся слова». На глазах у детей поставить выбранные детьми картинки с рифмованными словами в конце 2 строк морфологической таблицы. Например, в конце 1 строки МТ картинка с изображением кошки, в конце 2 строки МТ картинка с изображением окошка. Воспитатель читает вместе с детьми получившуюся пару: «Жила-была кошка и сидела у окошка». Поменять местами рифмованные слова: «Жило-было окошко, по нему гуляла кошка». Побуждать детей составлять двухстрочные рифмы на основе картинок или игры слов. Совместно с детьми составить модель двухстрочника: «Жили-были...имя признака 1...объект 1. И был (любое действие) ...имя признака 2...объект 2». Например, «Жило-было теплое окошко и по нему гуляла мокрая кошка». После усвоения двухстрочной рифмы, переходим к созданию пятистрочного стихотворного текста по типу лимерика. Модель: «Жили-были...имя признака 1...объект 1. И был (любое действие) ...имя признака 2...объект 2. И делал то-то, встречал кого-то. Взаимодействовал. Получал результат». Например, Жила-была пушистая кошка, лежала на теплом окошке, иногда на птичек смотрела, изловить очень хотела, вот какая ленивая кошка! При знакомстве детей с произведениями поэтов обращать внимание на красоту стихотворного текста, точность эпического слова, необычные образные сравнения. К стихам подбираем художественные картины и музыку. Обращаем внимание на то, что в стихах есть не только рифма, то и смысл, и ритм.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8

### Технологическая карта. Освоение детьми способов составления текста сказочного характера

При чтении сказки обращаем внимание на признаки сказок: место. Где происходят события; герои, которые взаимодействуют; результат, который получается. Играем с книгой, сочиняем сказку по «методу каталога». Каждый шаг сочинения сказки схематизируется и на некоторое время помещается на демонстрационную доску. По мере усвоения составления текста сказочного содержания, удачно составленные тексты записываются и иллюстрируются. С особо одаренными детьми составляется план индивидуальной работы.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Технологическая карта. Освоение детьми способов составления загадок

Обсудить с детьми тексты любимых стихотворений, побуждать детей рассказывать знакомые стихи. Предложить стихотворение для заучивания. В таблицу для схематизации вставляем схемы каждого слова текста, включая предлоги.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Технологическая карта. Освоение детьми способов составления загадок

Предложить детям табличку «Царица Загадка». Выбираем объект для составления загадки о нем. На таблицу поместить какое-либо имя признака, находить значение этого признака у другого объекта. Например, объект самовар. Имя признака: цвет, часть, действие. Какой: блестящий, пузатый, пыхтящий. Что такое же: начищенная монета, спелый арбуз, проснувшийся вулкан. Вводим соединительные слова: «как», «но не». Читаем загадку: «Блестящий, как начищенная монета; пузатый, как спелый арбуз; пыхтящий, но не проснувшийся вулкан». По мере освоения работы с таблицей, подводить детей к самостоятельному выбору объектов для составления загадок. Учим детей по-разному использовать слова-связки.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Технологическая карта. Освоение детьми процесса пересказа текста

Обсуждаем с детьми, что такое пересказ и как сделать так, чтобы пересказ получился. Этапы пересказа фиксируются с помощью схем. Выбираем текст для пересказа. Внимательно слушаем (схема 1); повторно читаем текст, зрительно представляем ситуацию, описанную в тексте (схема 2); разыгрываем театральную постановку на основе текста (схема 3); пересказ текста детьми самостоятельно кому-нибудь из взрослых, рассказ и название записываем (схема 4).

## ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Технологическая карта. Освоение детьми способов анализа литературного произведения

При чтении сказок обращаем внимание детей на проблемы героев и способы их решения. Обсуждаем положительные и отрицательные результаты поступков героев, фиксируем внимание детей на жизненные правила, которые «дарят» герои. Беседуем по знакомой сказке и находим в ней правила для жизни. Заполняем таблицу «Правила жизни в сказке...».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 13

### Технологическая карта. Освоение детьми способов составления творческих рассказов по портрету

Рассмотреть портрет и дать детям возможность самостоятельно воспринимать изображение, побуждать детей задавать вопросы, делать предположения о героях портрета. Работа по составлению творческих рассказов по портрету предполагает несколько этапов. Этап 1: определить пол, примерный возраст человека или людей на портрете. Этап 2: определить местонахождения объекта на картине. Этап 3: дать описание одежды на человеке по разным признакам. Этап 4: представить возможные ощущения человека на портрете с помощью органов чувств. «Подслушать» мысли человека, предложить его цели, действия. Этап 5: перечислить предметы, окружающие человека. Этап 6: определить основные цветовые гаммы портрета и предположить эмоциональное состояние образа. Этап 7: придумать название портрета, исходя из настроения героя, его целей и действий. Схемы располагаем по кругу, в центре которого находится стрелка. Ребенок самостоятельно передвигает стрелку и делает описание, согласно алгоритму.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 14

### Технологическая карта. Освоение детьми способов составления рассказов по натюрморту

Рассматриваем иллюстрации, предлагаем детям схематизировать какую-либо систему (море, театр, городскую площадь, танцевальный зал сказочного дворца, космос и прочее). Называем объекты и их действия. Например, цирк. Схематизируем: арена, на ней выступают артисты; вокруг арены сидят зрители, которым должно нравиться представление; около арены есть ложе, оттуда звучит музыка; из-за кулис выходят артисты. Вносим натюрморты (2-5 штук) и предлагаем детям найти в какой картине спряталась данная система. Предлагаем вариант: «Я смотрю на натюрморт и представляю, что...». Побуждаем обозначать общие признаки объектов; выявлять настроение от мнимого действия объектов воображаемой системы. Например, «На цирк больше всего похож натюрморт И.И. Машкова «Две темные розы и тарелка с клубникой». Я смотрю на натюрморт и представляю. Что это цирковое представление. Тарелка, как будто арена, на которой выступают артисты. У них не очень хорошо получается, потому что почти все зрители ушли, на столе клубники осталось мало. Розы в стакане похожи на музыкантов и их выступление грустное, потому что они темные и наклонились». Составляем с детьми образные названия рассказа по моделям: объект С1+объект С2. Например: «клубника, как циркачи»; С2+ место С1. Например: «Цирковое представление не тарелке».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 15

Пополнять и обновлять фонд детской литературы. Читать тексты разных жанров. Проводить тренинги по анализу литературных произведений по модели «цель-действие-результат». Предложить детям игру «Да-нет». По мере формирования навыков анализа ситуации предлагается схема разгадывания ситуативных «Да-нет». Учим задавать вопросы к конкретному литературному произведению от имени «схемы». Воспитатель предлагает «загадку», дети выясняют из какого литературного произведения была зашифрована данная ситуация; обсуждаем достоверность «загадки». Пример «Да-нет» по сказке «Колобок». «Некто умел делать что-то одно, из-за чего погиб». Таблица: герой, что делал, что получил?