



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ,  
ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

«Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с  
общим недоразвитием речи III уровня в проектной деятельности»

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения «заочная»

Проверка на объем заимствований:

*4,22* % авторского текста

Работа *рекоменд* к защите  
рекомендована/не рекомендована

«*12*» *10* 20*23*.

зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик

*Л.А. Дружинина*  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-1

Казанцева Надежда Геннадьевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры  
СППиПМ

*Васильева Виктория Сергеевна*  
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	13
1.1 Научно-теоретические основы закономерности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста.....	13
1.2 Клинико-психологическая характеристика детей с ОНР III уровня.....	20
1.3 Проявление нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	26
Выводы по 1 главе.....	31
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	32
2.1 Методики изучения состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	32
2.2 Особенности нарушения связной речи у детей старшего возраста с ОНР III уровня.....	44
Выводы по 2 главе.....	53
ГЛАВА III. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	55
3.1 Проектная деятельность как средство развития связной речи у детей старшего возраста с ОНР III уровня.....	55
3.2 Организация и осуществление процесса развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III в проектной деятельности.....	64
3.3 Итоги коррекционной работы.....	78
Выводы по 3 главе.....	87
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	88

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	91
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	98

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные подходы к дошкольному образованию детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья, определяются «Федеральным государственным стандартом дошкольного образования» (ФГОС ДО). ФГОС ДО включает требования к структуре и компонентам общеразвивающей программы дошкольного образования. Содержание ее обеспечивает развитие личности, мотивации и способности детей, в том числе и детей с общим недоразвитием речи (ОНР), в различных видах деятельности с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Развитие связной речи рассматривается как приоритетная задача познавательно-речевого развития дошкольников. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все это требует достаточного уровня развития связной речи (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин и др).

Установлено, что значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием как основных компонентов языковой системы, так и семантической стороной речи. Выявлено, что наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов, таких как восприятие, внимание, память, воображение, создает дополнительные затруднения в овладении связной речью (Л.Б. Баряева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, О.Е. Грибова, Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, С.А. Миронова, Е.Ф. Соботович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.).

Решение новых, более широких задач требует оптимизации коррекционного инструментария, расширения его за счет интеграции в логопедические технологии методов, приемов, средств из смежных

дисциплин, использование, которых поможет повысить эффективность коррекции связной речи у детей с ОНР. Одним из таких средств выступает проектная деятельность.

Актуальность исследования на *социально-педагогическом* уровне определяется современным социальным заказом общества. На сегодняшний день в современной системе специального образования приоритетным направлением является формирование гармонически развитой личности, обладающей необходимыми навыками и компетенциями для успешной социализации в обществе. Любое речевое нарушение способно негативно повлиять на всю дальнейшую жизнь ребенка, его взаимодействие с социумом, поведение, восприятие самого себя.

По мнению ученого связная речь – это не только строго определенная последовательность связанных друг с другом мыслительных процессов, которые преобразовываются в соответствующие слова и правильно составленные фразы. Связная речь является совокупностью всех достижений ребенка к определенному возрасту в овладении родным языком, его грамматики, лексики и фонетики, а также словарного запаса. По тому, как ребенок может связно выразить свою мысль, можно судить об уровне его речевого развития. К моменту поступления в школу уровень развития связной речи у детей с различными речевыми нарушениями существенно отстает от нормы, что препятствует полноценному освоению школьной программы. Низкий уровень сформированности речевой и коммуникативной компетенции, по мнению Е.В. Жулиной, который имеет место при речевых нарушениях, является причиной дальнейшей коммуникативной дезадаптации [4]. В данной связи правильно организованная и своевременная коррекция нарушений связной речи имеет первостепенное значение в общем комплексе коррекционно-логопедических мероприятий.

Актуальность исследования на *научно-теоретическом* уровне исходит из научного осмысления и методологического обоснования проблемы

развития связной речи у детей ОНР, изучения его возрастных границ и механизма формирования

Особенности овладения детьми языком и речью в самых различных аспектах: связь языка и мышления, связь языка и объективной действительности, семантика языковых единиц и характер их обусловленности – являлись предметом изучения многих исследователей (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Л.В. Щерба). При этом в качестве основного результата в процессе овладения речью исследователи называют овладение текстом.

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейном, Ф.А. Сохиным и другими специалистами в области психологии и методики развития речи.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называет такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. Грамматические связи в предложении и связи предложений в тексте есть отражение связей и отношений, существующих в действительности. Создавая текст, ребенок грамматическими средствами моделирует эту действительность.

Закономерности развития связной речи детей с момента ее возникновения раскрываются в исследованиях А.М. Леушиной. Она показала, что развитие связной речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс совершенствования этих форм протекает параллельно, формирование связной речи, изменение ее функций зависит от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими, определяется уровнем его интеллектуального развития.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались также В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.М. Крыловой,

В.И. Логиновой, Г.М. Ляминой, Е.И. Радиной, Е.А. Флериной. Уточняют и дополняют методику обучения монологической речи исследования Н.Г. Смольниковой о развитии структуры связного высказывания у старших дошкольников, исследования Э.П. Коротковой об особенностях овладения дошкольниками различными функциональными типами текстов. Разносторонне изучаются также методы и приемы обучения дошкольников связной речи: Е.А. Смирнова и О.С. Ушакова раскрывают возможность использования серии сюжетных картин в развитии связной речи, о возможности использования картины в процессе обучения дошкольников рассказыванию достаточно много пишет В.В. Гербова, Л.В. Ворошнина раскрывает потенциал связной речи в плане развития детского творчества. Но предлагаемые методы и приемы развития связной речи более ориентированы на представления фактического материала для детских рассказов, интеллектуальные процессы, значимые для построения текста, в них менее отражены.

На подходы к изучению связной речи дошкольника оказали влияние исследования, выполненные под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой (Л.В. Ворошнина, А.А. Зрожевская, Г.А. Кудрина, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Л.Г. Шадрина). В центре внимания этих исследований находится поиск критериев оценки связности речи, и в качестве основного показателя ими выделено умение структурно выстраивать текст и использовать различные способы связей между фразами и частями разных типов связных высказываний, видеть структуру текста, его основные композиционные части, их взаимосвязь и взаимообусловленность.

Однако несмотря на достаточную степень изученности проблемы развития связной речи дошкольников, остается недостаточно разработанным один из аспектов этой проблемы-развитие связной речи дошкольников с использованием проектной деятельности.

Идея внедрения проектного метода в дошкольное образование (Н.Ф. Виноградова, Т.А. Данилина, Е.С. Евдокимова, Л.С. Киселева,

Т.С. Лагода, Н.В. Микляева, Е.А. Панько, Н.Ш. Тюрина и др.) Для настоящего исследования важны работы, рассматривающие сущность проектной деятельности, ее проблемный характер, место в воспитательно-образовательном процессе (Дж. Дьюи, Т.А. Данилина, Б.В. Игнатъев, У. Килпатрик, М.В. Крупенина, Н.Г. Чернилова). Однако в данных исследованиях недостаточно изучены все потенциальные возможности проектной деятельности, ее роль в развитии связной речи.

В рамках обозначенной проблемы определена тема исследования: «Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в проектной деятельности».

Объектом исследования является процесс развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: разработка проекта «Всезнайки», как средство формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность использования проектной деятельности при формировании связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В задачи исследования входило:

1. Осуществить теоретический анализ философской, лингвистической и психолого-педагогической литературы по проблеме формирования связной речи у дошкольников.
2. Изучить уровень сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Разработать проект и экспериментально проверить эффективность его реализации в процессе формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования: в качестве гипотезы исследования можно предположить, что коррекция связной речи у детей старшего дошкольного

возраста с ОНР III будет протекать успешнее, если в процессе логопедической работы будет комплексно и целенаправленно использоваться проектная технология.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в выявлении особенностей связной речи у дошкольников с ОНРIII, в углублении научных представлений о структуре речевого дефекта при данной форме речевой патологии, в обосновании необходимости использования методов проектирования в процессе логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с ОНРIII.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке эффективных методов диагностики и коррекции нарушений связного высказывания у детей с общим речевым недоразвитием III уровня с применением метода проектной деятельности.

Методологической и теоретической основой диссертационного исследования являются психолого-педагогические концепции развития речи детей (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.С. Ушакова и др.), лингвистическое учение о языке как знаковой системе (Р.Г. Авоян, Р.А. Будагов, Б.В. Головин, В. Гумбольдт, Н.И. Жинкин, А.А. Потебня, Ф. де Соссюр, В.И. Яшина, и др.), теории об особенностях психического развития старших дошкольников (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, А.М. Леушина, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин).

Для решения поставленных задач нами были использованы методы исследования: теоретический анализ философской, лингвистической, психолого- педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы; наблюдение, беседа; педагогический эксперимент; метод анализа продуктов деятельности детей (схемы, модели, детские рассказы, рисунки и др.); статистические методы обработки данных.

Организация и основные этапы исследования. Экспериментальное исследование осуществлялось на базе дошкольных организаций МБДОУ ДС 458 г. Челябинск.

Первый этап (2020-2021 гг.) подготовительно-аналитический. В этот период изучалась и анализировалась литература, исследовалась разработанность проблемы в научном и практическом аспектах, определялись цели, объект, предмет, гипотеза, исследовательские задачи и методы. На втором этапе (2021-2022 гг.) – поисково-практическом – разрабатывалась экспериментальная методика изучения уровня развития связной речи в структуре речевого дефекта при ОНР III уровня, выявлялись стойкие психофизиологические нарушения процесса построения связного высказывания, негативно отражающиеся на реализации рецептивно-репродуктивного и реконструктивного видов деятельности по овладению связной речью у старших дошкольников с ОНР 3 уровня и детей с нормальным речевым развитием. На третьем этапе (2022-2023 гг.) осуществлялось экспериментальное обучение, оценивался характер влияния проектной деятельности на состояние связной речи, возможности использования полученных результатов для реализации различных образовательных областей ФГОС ДО, обобщались полученные данные, формулировались выводы, оформлялась диссертация.

Научная новизна исследования состоит:

- в теоретическом обосновании педагогической технологии развития связной речи с использованием проектной деятельности;
- в определении критериев, показателей и уровней развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании возможности и необходимости использования проектной деятельности в развитии связной речи детей дошкольного возраста; в конкретизации понятия «связная речь детей старшего дошкольного возраста» через систему критериев ее развития; в теоретическом обосновании педагогической технологии использования моделирования при формировании у старших дошкольников умений в области текста.

Практическая значимость исследования: содержащиеся в работе теоретические и научно-методические материалы могут быть использованы в системе дошкольного образования при определении методов и приемов развития связной речи детей дошкольного возраста, обеспечивающих эффективность процесса формирования умений в построении текста у детей; в системе повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений; при разработке лекционного курса по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста для студентов педагогических училищ, колледжей и вузов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологическим подходом к решению поставленной проблемы, анализом и использованием достижений современной психолого-педагогической науки, комплексом научных методов исследования, адекватных предмету, цели и задачам исследования, комплексным осуществлением педагогического эксперимента, всесторонним анализом и обработкой его результатов.

Апробация исследования:

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования были представлены:

1. Васильева В.С., Казанцева Н.Г. Мотивация как фактор, формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня при внедрении проектной деятельности / В. С. Васильева, Н.Г. Казанцева // Педагогика современности, 2022, Выпуск 1 – Чебоксары – 2022 – С. 27–29
2. Васильева В.С., Казанцева Н.Г. Проектная деятельность как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. / В. С. Васильева, Н.Г. Казанцева // Инновационное образование глазами современной молодежи: материалы VII Международной научно-практической конференции. 24-25 февраля 2022г. – 2022. – С. 342 – 348

На защиту выносятся следующие положения:

1. Для старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития характерна несформированность общефункциональных механизмов речевой деятельности, которая обуславливает дефицитарность процессов восприятия и программирования речевого высказывания и его реализации с помощью различных языковых средств.

2. Развитие связной речи у дошкольников с ОНР в достаточном объеме будет эффективным при создании единого образовательного пространства в процессе ее поэтапного формирования при условии интеграции коррекционно-педагогической работы с содержанием различных образовательных областей, предусмотренных ФГОС ДО.

3. Специально организованную коррекционно-развивающую работу по формированию связной речи у старших дошкольников с ОНР в процессе проектной деятельности необходимо строить с учетом психофизиологических особенностей и возможностей детей этого возраста с использованием игровых коррекционных технологий.

Структура работы состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

# ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1 Научно-теоретические основы закономерности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста

Связная речь – высшая форма речи и мыслительной деятельности, определяющая уровень речевого и умственного развития ребенка. Связная речь представляет собой межпредметное понятие, заключающееся в умении выражать свои мысли, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями обучения [9].

Изучением связной речи активно занимаются ученые таких научных областей, как психология, лингвистика, психолингвистика, нейропсихология, методика развития речи, специальная педагогика и психология.

Характеристика связной речи представлена в трудах Е.А. Бариновой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, О.С. Павловой. Связная речь обладает относительной самостоятельностью и законченностью. Она состоит из ряда развернутых предложений и понимается как продукт речевой деятельности – высказывание.

Г.С. Гуменная, Н.И. Ипполитова, Л.Г. Соловьева указывают, что связность речи характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств, коммуникативной направленности, композиционной структуры. Последовательность этапов порождения речевого высказывания в обобщённом виде можно представить следующим образом: формирование установки и мотива; формирование высказывания или коммуникативного намерения; формирование смыслового содержания высказывания или его общего замысла; трансформация путем перекодировки или перевода замысла в конкретный национальный язык, развертывание ядерного смысла темы в

речевое целое; грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики; реализация моторной послоговой программы внешней речи (И.Н. Горелов, И.А. Зимняя). Процесс порождения речевого высказывания состоит из двух этапов: доязыкового этапа, включающего формирование мотива и общего замысла будущего высказывания; языкового этапа, в котором происходит реализация внутренней программы путем перевода внутренних образов в языковые знаки [50].

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности и носит характер последовательного систематического развёрнутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. [50].

Также важное значение имеет ряд положений современной теории порождения речи, выдвинутых в трудах отечественных ученых. Сюда относятся: дифференциация понятий внутреннего программирования и внутренней речи, разработка проблемы мотивации высказываний, раскрытие сущности этапа грамматического структурирования, создания семантической программы высказывания [9, 35, 41, 49].

По данным Ж.И. Глоzman и Л.С. Цветковой процесс грамматического структурирования включает: нахождение грамматической конструкции? определение места элемента (выбранного по значению слова) в синтаксической структуре и приписывание ему грамматических характеристик; выполнение обязательств, накладываемых грамматической формой первого слова [66].

Приписывание слову (лексеме) грамматических характеристик предполагает выбор нужной словоформы из соответствующего парадигматического ряда.

В психологических трудах анализируются различные звенья механизма порождения текста, рассматриваемого как продукт речевой деятельности (функция внутренней речи, создание программы «речевого целого» в виде

последовательных «смысловых вех», механизм воплощения замысла в иерархически организованной системе предикативных связей текста и др.); подчеркивается роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения развернутого высказывания [35, 36, 42, 50, 53].

Для анализа состояния монологической речи детей и разработки системы ее целенаправленного формирования особое значение приобретает учет таких звеньев механизма порождения речи, как наличие внутреннего замысла, общей смысловой схемы высказывания, выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за использованием языковых средств;

В ряде современных исследований с позиций психологии и психолингвистики освещаются вопросы формирования речевой деятельности у детей (И.А. Зимняя, Р.М. Фрумкина, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.).

По данным А.А. Люблинской и других авторов, переход от внешней речи во внутреннюю в норме происходит у детей к 4–5-ти летнему возрасту. Н.А. Краевской было установлено, что речь детей этого возраста принципиально не отличается по наличию в ней этапа внутреннего программирования от речи взрослых [53].

Вопросы формирования речи у детей в возрастном аспекте рассматриваются с позиций психолингвистики в ряде зарубежных исследований (Л. Блум, Дж. Грин, Дж. Миллер, Д. Слобин и др.).

Так, теория онтогенеза синтаксиса языка на основе принципов трансформационной порождающей грамматики Н. Хомского [65] разрабатывается К. МакКнейлом и П. Меньюк.

Свои концепции языкового развития детей предлагают Л. Блум, Д. Слобин, Т. Слама-Казаку и др. Вопросы овладения детьми синтаксическим строем и другими сторонами языка освещены в трудах представителей американской «психолингвистики развития» в связи с формированием у детей так называемой коммуникативной компетенции. Зарубежными авторами

подчеркивается важная роль прагматических условий успешного осуществления речевых актов с учетом их соответствия и полезности в отношении говорящего, слушающего и контекста. Развитие речи в коммуникативной компетенции исследуется с точки зрения умения ребенка осуществлять такие речевые акты, как ответы, просьбы, обращения, регуляторы контакта, констатации и др.

Несмотря на содержащиеся в указанных исследованиях теоретически и практически значимые положения (формирование у детей синтаксических стереотипов, морфологических обобщений, способов языковой трансформации, развитие языкового чутья, навыков общения в различных коммуникативных ситуациях и др.), обращает на себя внимание в целом односторонний (в основном социолингвистический) подход к анализу и трактовке развития речи в онтогенезе. Несостоятельность концепции врожденных знаний, игнорирования недооценки важнейшей роли социальных факторов (в моделях формирования речи, основанных на концепции трансформационно-порождающей грамматики), а также узко-прагматический подход к процессам овладения детьми языковыми средствами в социолингвистических теориях – подвергнуты аргументированной критике в трудах отечественных авторов [10, 50, 53].

Развитие обеих форм (диалога и монолога) связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик, Л.А. Пеньевской,

Л.П. Федоренко [48, 49, 55, 59]. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет [9, 18, 45].

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее – фразы. Они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно в речи детей появляются первые развернутые фразовые высказывания. На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети начинают пользоваться диалогической формой речи. [9, 18, 45].

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической контекстной речи. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура речевого сообщения, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. [9, 18, 45].

На четвертом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением. Довольно рано, примерно к 3-4 годам, дети начинают употреблять сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. На пятом году жизни количество сложных предложений, встречающихся в детской речи, уже составляет 11 % по отношению к общему числу предложений. В речи детей отмечается наличие почти всех придаточных предложений (кроме определительного). [9, 18, 45].

В этом возрасте дети задают много вопросов взрослым (дети-почемучки), пытаются сами объяснить свои действия (насыпал корм потому,

что птички хотят есть; приду к тебе, если мама разрешит; Вора там, где воспитательница и т.д.). Уже с 4-х лет им становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения. К моменту поступления в школу связная (устная) речь у детей с нормальным речевым развитием развита на достаточно хорошем уровне

После 4 лет дети могут пересказать знакомую сказку, охотно рассказывают стихотворения, к 5 годам могут пересказывать только что прочитанные короткие тексты, прослушав их 2 раза.

После 5 лет дети способны рассказать о виденном или услышанном довольно подробно и последовательно, объяснить причину и следствия, составить рассказ по картине, отличить фантастическое содержание сказки от обычного рассказа (так не бывает)

В 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова, Г.А. Фомичева и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи [4, 18, 45].

После 6 лет дети могут сами придумать рассказ и сказку, поясняя при этом, где сказка, а где рассказ. Используя образец, ребенок должен придумать свой рассказ о чем-то другом, который, как правило, получается логичным, развернутым.

В 6-7 лет дети могут сами придумать рассказ и сказку, поясняя при этом, где сказка, а где рассказ. Используя образец, ребенок должен придумать свой рассказ о чем-то другом, который, как правило, получается логичным, развернутым [35].

Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. Исследования ряда

авторов свидетельствуют о том, что без целенаправленного обучения дети, поступающие в школу, затрудняются в построении связного развернутого высказывания [60, 65, 69].

Необходимым условием успешного овладения детьми монологической речью являются: достаточный уровень познавательного развития, формирование специальных мотивов, потребности к использованию монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, соответствующий возрасту и потребностям речевой коммуникации уровень овладения родным языком, в частности, – усвоение необходимых синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, И.А. Зимняя, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующих, планирующих функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.) [9, 18, 45].

В формировании связной речи отчетливо устанавливается тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Для того чтобы связно и последовательно рассказывать о чем-нибудь, надо ясно представлять себе предмет речи, уметь анализировать, отбирать основные факты, устанавливать причинно-следственные отношения между предметами и явлениями и т.д. Помимо этого, для достижения связности речи необходимо не только определить предметное содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать специальные языковые средства. Нужно уметь использовать интонацию, логическое ударение, подбирать наиболее точно подходящие в данной ситуации слова, правильно использовать предложения различной структуры и т.д.

Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста овладевают навыками планирования монологических высказываний [22, 47, 64].

Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей,

одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических средств языка.

## 1.2 Клинико-психологическая характеристика детей с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [24].

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков ОНР является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Отмечается недостаточная координация

пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций и поведения в целом. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее 33 коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Р.Е. Левиной была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [22].

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому [22].

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [26].

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предложениями в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых 35 слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [24].

По мнению И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуши, О.В. Марьясовой нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности.

Низкий уровень произвольного внимания, приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности [14].

Результаты исследования памяти дошкольников И.Т. Власенко позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. При этом уровень слуховой памяти понижается с понижением уровнем речевого развития. Однако при имеющихся трудностях у детей остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания [10].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин, исследуя мышление детей данной группы, выявили отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта по мнению Т.А. Фотековой. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления [52].

При исследовании речевого мышления И.Т. Власенко обнаружил особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот [12].

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности, дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность, попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху. Дети нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за

неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы [11].

Часто дети данной категории еще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений и навыков сотрудничества.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, неусидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива [11].

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с ОНР носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии,

методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

### 1.3 Проявление нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня связная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети с ОНР III уровня ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, "теряют" действующих лиц.

Рассказ-описание малодоступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом. Творческое рассказывание детям с ОНР III уровня дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [4].

Чаще всего дети испытывают затруднения в составлении развернутого рассказа по картинке, серии сюжетных картинок, иногда затрудняются выделить основную мысль повествования, определить логику и последовательность в изложении событий. Рассказы составляют с акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц.

При пересказе короткого текста не всегда полностью понимают смысл прочитанного, опускают существенные, для изложения детали, нарушают

последовательность, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняются в выборе необходимого слова.

Описательный рассказ беден, страдает повторами; не используется предложенный план; описание сводится к простому перечислению отдельных признаков любимой игрушки или знакомого предмета. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего таким детям даются самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников. Характерно, что отсутствие у детей чувства рифмы и ритма мешает заучиванию ими стихов [5].

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логическая память у таких детей заметно снижена по сравнению с нормально говорящими сверстниками и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок.

При пересказе дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц, не всегда полностью понимают смысл прочитанного, допускают повторы, добавляют лишние эпизоды или воспоминания из личного опыта, затрудняется в выборе необходимого слова.

Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании игрушки или предмета по плану, данному логопедом [6].

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может

служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда и родителей.

Вне специального внимания к их речи эти дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, недостаточно общаются со сверстниками, редко обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает сниженную коммуникативную направленность их речи.

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от ситуативной формы к контекстной.

Творческое рассказывание детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [48].

Исследования С.Н. Шаховской показывают, что у детей с тяжелой патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о не сформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности [57].

Известно, что для осуществления речевого общения необходимо умение выражать и передавать мысли. Этот процесс реализуется с помощью фраз. При нарушении речевого развития трудности построения фраз и оперирования ими в процессе речевой коммуникации выступают достаточно отчетливо, проявляются в аграмматизме речи, что свидетельствует и о несформированности грамматического структурирования [34].

Н.Н. Трауготт, отмечает у детей с общим недоразвитием речи, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект, скудный, отличающийся от нормы словарь и своеобразие его употребления, узко ситуативный характер словаря. Дети не сразу начинают употреблять в различных ситуациях речевого общения слова, усвоенные ими на занятиях при изменении ситуации теряют слова, казалось бы, хорошо знакомые и произносимые ими в других условиях [34].

О.Е. Грибова, описывая нарушения лексической системы у детей с общим недоразвитием речи, указывает на то, что одним из механизмов патогенеза является не сформированность звуко-буквенных обобщений. Автор полагает, что уровень не сформированности звуковых обобщений напрямую связан с уровнем развития речи [52].

Общее недоразвитие речи – это неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной речью, и с возрастом эти расхождения становятся все более заметными. Как показывают исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное предложение, различны. Основными симптомами дизонтогенеза речи являются стойкое и длительное отсутствие речевого подражания новым для ребенка словам, воспроизведение в основном открытых слогов, укорочение слова за счет пропуска его отдельных фрагментов [20, 21, 41].

Исследования В.К. Воробьевой, С.Н. Шаховской и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связано и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в

синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. С затруднениями в программировании содержания развернутых высказываний связаны длительные паузы, пропуски отдельных смысловых звеньев [1, 34].

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

## Выводы по 1 главе

Связная речь – это смысловое развернутое высказывание, которая осуществляется в двух формах – диалоге и монологе. Диалогическая форма речи возникает раньше в онтогенезе и служит основой для формирования монологической речи. Связная речь включает в себя все стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую. Для устной связной речи немаловажными являются невербальные средства выразительности – голос, тембр, темп, интонация, мимика и жесты.

Общее недоразвитие речи – это сложные речевые расстройства, имеющие разную этиологию, для которых характерно нарушение всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи. ОНР третьего уровня речевого развития – это не очень грубое нарушение, которое характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития, снижением познавательной деятельности и особенностями формирования личности.

В структуре общего недоразвития речи связная речь всегда нарушена и характеризуется краткостью, использованием только простых предложений, нарушением логики изложения, лексической бедностью и шаблонностью, однотипной межфразовой связью.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ**

### **2.1 Методики изучения состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня**

В настоящее время существует несколько методик обследования состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста (В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой., и др.) [3, 20, 60].

Наиболее целесообразным для нашего исследования является использование методики формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи В.П. Глухова [16].

Данная методика, на наш взгляд, достаточно отражают те диагностические параметры, на которые необходимо ориентироваться при обследовании связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста с ОНР используются следующие методы:

- исследование связной речи с помощью серии заданий;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики и заключения и т.п.);
- использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми.

Наблюдения за речью детей осуществляются в процессе игровой, обиходно-бытовой и учебной деятельности (логопедические и различные виды предметно-практических занятий, воспитательские занятия по родному языку). Основное внимание обращается на наличие и уровень сформированности у детей навыков фразовой речи (умение дать краткий и

развернутый ответы, задать вопрос педагогу, рассказать о планируемом и выполненном действии и др.), на особенности речевого поведения. Проводится запись ответов детей на занятиях, монологической речи в виде отдельных высказываний, коротких сообщений, рассказов. Метод наблюдений дает возможность получить общее представление об уровне развития спонтанной речи детей, сформированности ее грамматического строя, способности к употреблению связных высказываний в целях коммуникации, передачи той или иной информации и т.д.

В целях комплексного исследования связной речи детей используется серия заданий, которая включает:

1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по терминологии Л.С. Цветковой).
2. Составление предложения по трем картинкам, связанным по смыслу.
3. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).
4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок.
5. Сочинение рассказа из личного опыта.
6. Составление рассказа-описания.

С учетом индивидуального уровня речевого развития ребенка программа обследования может быть дополнена доступными заданиями с элементами творчества:

- окончание рассказа по данному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Приводим описание заданий. Первое из них используется для определения способности ребенка к составлению адекватного законченного высказывания на уровне фразы (по изображенному на картинке действию). Ему предлагается поочередно несколько (5-6) картинок следующего примерного содержания:

- 1) «Мальчик поливает цветы»;
- 2) «Девочка ловит бабочку»;
- 3) «Мальчик ловит рыбу»;

4) «Девочка катается на санках»;

5) «Девочка везет малыша в коляске» и т.п.

При предъявлении каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?», постановкой которого выясняется, способен ли ребенок самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы. При отсутствии фразового ответа задается второй – вспомогательный вопрос, прямо указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик / девочка?»).

Второе задание – составление предложения по трем картинкам, например: «девочка», «корзинка», «лес», направлено на выявление способности детей к установлению логико-смысловых, предикативных отношений между предметами и вербализации их в виде законченной фразы-высказывания. Ребенку предлагается назвать картинки, а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Для облегчения задания дается вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?» Перед ребенком стоит задача, опираясь на «семантическое» значение каждой картинки и вопрос педагога, установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы. Если ребенок составил предложение с учетом только двух или даже одной картинки (например, «Девочка гуляла в лесу»), инструкция повторяется с указанием на пропущенную картинку. При оценке результатов учитываются: наличие фразы, адекватной предложенному заданию, особенности этой фразы (семантическая «наполненность», синтаксическая структура, наличие и характер аграмматизма и др.), характер оказываемой ребенку помощи.

Для выявления степени сформированности у детей навыков употребления отдельных (фразовых) высказываний могут быть также использованы задания на составление предложений по демонстрируемым действиям, по опорным словам, (данным в «нейтральной» грамматической форме) и др. Приводим примеры таких заданий.

1. Составление высказываний по демонстрируемым действиям.

Инструкция: «Посмотри на меня и расскажи о том, что я сделаю» (взять книгу со стола, положить ручку на стол, накрыть ручку тетрадкой).

2. Составление высказывания по опорным словам.

Инструкция: «Слушай меня внимательно. Я назову тебе сейчас слова, а ты составишь с ними предложение так, чтобы в нём обязательно были все эти слова».

Задание заключается в составлении фраз и их правильном грамматическом оформлении. Ребенку предлагаются наборы слов, которые можно объединить по смыслу и составить из них предложения.

Примерный речевой материал:

Медведь, мед, сладкий, любит.

Муравей, домой, маленький, спешил, черный.

Тыквенное, вдруг, дороге, увидел, на, он, зерно.

Большое, это, сладкое, зерно, было.

Взвалил, на, муравей, понес, спину, зерно, и, домой.

3. Задание на составление предложений, по данным словам, (слова, в т.ч. в «нейтральной форме», предлагаются вначале в правильной, а затем – в измененной последовательности). Предлагаемые слова:

1) «Девочка, идти, магазин»; «Мальчик, рыба, ловить»;

2) «Под, ноги, скрипит, снег, белый»;

3) «Сосну, на, Петя, прибить, кормушка»;

4) «Снежинки, легкие, падать, кружиться» и др.

Включение в комплексное логопедическое исследование заданий на составление отдельных (фразовых) высказываний по наглядной опоре позволяет выявить индивидуальные речевые возможности детей с системными нарушениями речи, в частности, детей, имеющих третий уровень речевого развития. Построение таких фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых речевых

сообщений (целого текста) – рассказов-описаний по картинкам, по их сериям, рассказов из опыта и др. (таблица 1).

Таблица 1 – Примерная схема оценки выполнения заданий на составление фразовых высказываний

Оценка в баллах	Уровень выполнения задания	Составление фраз по картинкам с изображением простых действий	Составление фраз–высказываний по 3–м предметным картинкам
5 баллов	Удовлетворительный	Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу содержанию предложенной картинки, полно и точно отображающей ее предметное содержание. Все варианты задания (5 или 6 фраз) выполнены на уровне, соответствующем указанным характеристикам.	Фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание. Также оценивается вариант отображения вероятной предметной ситуации в виде короткого текста.
4 балла	Средний	Адекватная по смыслу фраза имеет один из перечисленных недостатков: а) недостаточно информативна; б) отмечаются ошибки в употреблении словоформ (в выборе нужной грамматической формы слова), нарушающие связь слов в предложении; в) нарушение нормативного порядка слов в словосочетаниях; г) длительные паузы с поиском нужного слова.	Имеются отдельные недостатки (см. в графе слева) в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации.
3 балла	Недостаточный	Сочетание указанных недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания.	Фраза составлена на основе предметного содержания только 2-х картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание.
2 балла	Низкий	Адекватная фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполняемое субъектом действие. Не все варианты задания выполнены.	Ребенок не смог составить фразу-высказывание с использованием всех 3 картинок, несмотря на оказываемую помощь. Отмечаются ошибки в языковом оформлении высказывания.
1 балл	Задание выполнено неадекватно	Отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса. Составление фразы подменяется перечислением предметов, изображенных на картинке.	Предложенное задание не выполнено. Ребенок правильно называет изображенные на картинках предметы, но составить фразу – высказывание с их использованием не может.

Последующие задания предназначаются для изучения уровня сформированности и особенностей связной монологической речи детей в

доступных для данного возраста видах (пересказ, рассказы по наглядной опоре и из личного опыта, рассказывание с элементами творчества). При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа учитываются показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи. Определяются: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок. При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывается помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

В целях комплексного исследования связной монологической речи детей используется серия заданий, которая включает:

- пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
- составление рассказа по картинке или серии сюжетных картинок;
- сочинение рассказа на основе личного опыта;
- составление рассказа–описания;
- окончание рассказа по заданному началу;
- придумывание рассказа на заданную тему.

Первое задание имеет целью выявление возможностей детей с ОНР в воспроизведении небольшого по объему и простого по структуре литературного текста. Для этого могут быть использованы знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка Ряба», короткие реалистические рассказы (например, рассказы Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др.). Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. При использовании авторских произведений после повторного чтения, перед составлением пересказа, рекомендуется задавать вопросы (3-4) по содержанию рассказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращается на полноту передачи

содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа и др.

Следующее задание используется для выявления возможностей детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов–эпизодов. Для исследования рекомендуется использовать серии из трех-четырёх картинок по сюжетам Н. Радлова («Ежик и гриб», «Кошки и птичка» и др.), или серии с подробно представленным сюжетом (5-6 картинок), например, «Медведь и зайцы» и т.п. Картинки в нужной последовательности раскладывают перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть. Составлению рассказа предшествует разбор предметного содержания каждой картинке серии с объяснением значения отдельных деталей изображенной обстановки (например, «дупло», «поляна», «лужок» – по серии «Медведь и зайцы» и т.д.). При затруднениях оказывается помощь в виде наводящих вопросов, а также жестового указания на соответствующую картинку или конкретную деталь. (Характер и объем оказываемой помощи фиксируются в протоколе обследования и выступают в качестве одного из критериев оценки уровня выполнения задания.) Кроме общих критериев оценки принимаются во внимание показатели, определяемые спецификой данного вида рассказывания, смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках; соблюдение логической связи между картинками – эпизодами.

Как вариант задания на составление рассказа по наглядной опоре детям может быть предложено оставление рассказа по сюжетной картинке.

Третье задание – составление рассказа из личного опыта – имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений. Ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему, связанную с повседневным пребыванием в детском саду («На нашем участке», «Игры на детской площадке», «В нашей группе» и др.). Дается *план* из нескольких

вопросов-заданий. Так, при составлении рассказа «На нашем участке» предлагается рассказать, что находится на участке; чем занимаются на участке дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и занятия; вспомнить о зимних играх и развлечениях. После этого дети составляют рассказ по отдельным фрагментам, перед каждым из которых вопрос-задание повторяется.

При анализе выполнения задания обращается внимание на особенности фразовой речи, употребляемой детьми при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры. Учитывается степень информативности рассказа, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по данной теме. Установление количества информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия, или их развернутое описание) позволяет оценить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения.

Для составления описательного рассказа детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предмета. Можно использовать такие игрушки, как куклы, в т.ч. персонажи известных сказок, игрушки, изображающие домашних животных (кошка, собака), грузовая машина-самосвал и др. Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить рассказ о нем по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. Может быть указана и последовательность отображения основных качеств предмета в рассказе-описании.

При анализе составленного ребенком рассказа обращается внимание на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие – отсутствие логико-смысловой организации сообщения, последовательность в

описании признаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики.

В случае, когда ребенок оказывается не в состоянии составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом.

Пятое задание – продолжение рассказа по данному началу (с использованием картинки) имеет целью выявить возможности детей в решении поставленной речевой и творческой задачи, умение использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку предъявляется картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение. Ниже приводится примерный материал для обследования по данному заданию.

Текст начала рассказа: Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шел по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили четыре больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево. Волки окружили дерево и, щелкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его... Что было дальше?

Содержание картинки: мальчик залез на дерево; внизу, под деревом, волки; вдали виднеется деревня.

Вопросы по содержанию картинки: Что ты видишь на картинке? Какое время года изображено? Что виднеется вдали? Что лежит под деревом?

При оценке составленного окончания рассказа отмечаются: смысловое соответствие высказывания ребенка содержанию предложенного начала, соблюдение логической последовательности событий, особенности сюжетного решения, используемые языковые средства, грамматическая правильность речи.

Как дополнительное задание можно использовать также составление рассказа на заданную тему. Задание предлагается детям, у которых, по данным предыдущих исследований, имеются определенные навыки составления связных сообщений. Может быть использован такой вариант. Ребенку предъявляются картинки с изображением девочки, корзинки и леса, к которому через поле идет дорожка. Задаются следующие вопросы: «Как мы назовем девочку?», «Куда пошла девочка?», «Зачем она пошла в лес?» После этого предлагается составить рассказ о каком-нибудь случае с девочкой в лесу. Предварительное составление «экспозиции» рассказа с опорой на картинку облегчает детям переход к рассказыванию по собственному замыслу. Чтобы исключить пересказ знакомой сказки, предварительно оговаривается, что ребенок должен придумать свой рассказ.

При затруднениях (длительная пауза, перерыв в повествовании и др.) оказывается помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа (текстового сообщения) обращается внимание на структуру и содержание детских рассказов, особенности монологической речи, наличие элементов собственного творчества.

Для оценки составляемых рассказов рекомендуется следующая таблица параметров оценки составленных рассказов (таблица 2). Такая таблица анализа данных обследования используется в динамических исследованиях (обследование детей в динамике), проводимых до и в ходе специального, целенаправленного обучения.

Дифференцированный качественный анализ высказываний детей с ОНР и с нормальным речевым развитием (на основе приведенной методики исследования) позволил установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказа.

Таблица 2 – Примерная схема оценки уровней выполнения заданий на составление пересказ и рассказ по серии сюжетных картинок

Уровень выполнения задания	Вид задания.	
	1. Пересказ	2. Рассказ по серии сюжетных картинок
1. – «хороший» (4 балла)	Пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Употребляются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе в основном соблюдаются грамматические нормы родного языка.	Самостоятельно составлен связный рассказ, достаточно полно и адекватно отображающий изображенный сюжет. Соблюдается последовательность в передаче событий и связь между фрагментами– эпизодами. Рассказ построен в соответствии с грамматическими нормами языка (с учетом возраста детей).
2 – «удовлетворительный» (3 балла)	Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно–стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.	Рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку). Достаточно полно отражено содержание картинок (возможны пропуски отдельных моментов действия, в целом не нарушающие смыслового соответствия рассказа изображенному сюжету). Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.
3.– «недостаточный» (2 балла)	Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.	Рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь. Нарушена связность повествования. Отмечаются пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.
4 – «низкий» 1 балл)	Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается <i>последовательность</i> изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена. Отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. Встречаются смысловые ошибки. Рассказ подменяется <i>перечислением</i> действий, представленных на картинках.

Таблица 3 – Примерная схема оценки уровней выполнения заданий на составление рассказа из личного опыта и рассказа-описания

Уровень выполнения задания	Вид задания	
	3. Рассказ из личного опыта	4. Рассказ-описание
1 – «хороший» (4 балла)	Рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания. Все его фрагменты представляют связные развернутые высказывания. Применение лексико-грамматических средств соответствует возрасту.	В рассказе отображены все <i>основные</i> признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (например, от описания основных свойств – к второстепенным и др.). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики предмета (определения, сравнения и др.).
2 – «удовлетворительный» (3 балла)	Рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания. Большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Отмечаются отдельные морфолого-синтаксические нарушения (ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм и т.д.).	Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний.
3 – «недостаточный» (2 балла)	В рассказе отражены все вопросы задания. Отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление (называние) предметов и действий; информативность рассказа недостаточна. В большей части фрагментов нарушена связность повествования. Отмечаются нарушения структуры фраз и другие аграмматизмы.	Рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен – в нем не отражены некоторые (2–3) существенные признаки предмета. Отмечаются: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.
4 – «низкий» (1 балл)	Отсутствует один или два фрагмента рассказа. Большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий (без детализации); отмечается крайняя бедность содержания; резко нарушена связность повествования; грубые лексико-грамматические недостатки, затрудняющие восприятие рассказа.	Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-сообщения: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

Таблица 4 – Примерная схема оценки уровней выполнения заданий на составление рассказа на тему или продолжение рассказа по данному началу

Уровень выполнения задания	Вид занятия
	5.Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу
1. – «хороший» (4 балла)	Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенной теме (данному началу), доведен до логического завершения, дается объяснение происходящих событий. Соблюдается связность и последовательность изложения, творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам.
2.– «удовлетворительный» (3 балла)	Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью, в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования; некоторые языковые трудности в реализации замысла.
3. – «недостаточный» (2 балла)	Составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Отмечаются лексические и синтаксические затруднения, препятствующие полноценной реализации замысла рассказа. Связность изложения нарушена.
4.– «низкий» (1 балл)	Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам; крайне беден по содержанию, «схематичен»; продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования; допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа.

Комплексное обследование связной монологической речи позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление пересказа небольшого по объему текста): до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). При этом учитываются характерные особенности и недостатки в построении развернутых высказываний, выявленные у детей с общим недоразвитием речи в ходе проведения специальных исследований [35].

## 2.2 Особенности нарушения связной речи у детей старшего возраста с ОНР III уровня

Целью экспериментального исследования являлось выявление особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Проведенная экспериментальная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня состояла из 3 этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента
2. Формирующий этап эксперимента.
3. Контрольный этап эксперимента

Констатирующий эксперимент по обследованию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР проводился с 1-15 сентября 2021 года на базе МБДОУ № 458 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 15 детей в возрасте с 5 до 6 лет (старшая группа) с заключением ПМПК: «ОНР III уровня».

При обследовании речевой деятельности детей соблюдалась определённая последовательность, и осуществлялся анализ основных компонентов, составляющих связную речь. К каждому заданию давалась инструкция, в которой детям показывали примерный результат предстоящей речевой деятельности и способ достижения этого результата, т.е. образец. При затруднении ребенок получал помощь в виде побуждающих или уточняющих вопросов, контекстной подсказки, повторения инструкции, разбора образца.

С учетом особенностей познавательной деятельности дошкольников, в обследовании использовались разнообразные методы, побуждающие познавательную активность: дидактические игры, упражнения, наглядный материал (картинки, игрушки, схемы и т.п.). Весь речевой материал подобран на основе возрастных показателей речи дошкольников.

Логопедическое обследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилось на основании методики формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи Глухова В.П. [19, 73].

Критерии оценки ко всем заданиям отражены в приложении. (Приложение 2). Результаты исследования состояния связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представлены в таблицах № 5-6 и на диаграммах (рисунки 1-3).

Условные обозначения применительны к таблице №5:

5 баллов – удовлетворительный;

4 балла – ниже среднего;

3 балла – недостаточный;

2 балла – низкий;

1 балл – задание выполнено неадекватно.

В таблице 5 представлены результаты обследования способности к составлению фразовых высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таблица 5 – Обследование способности к составлению фразовых высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	ФИО ребенка	Составление фразовых высказываний.		
		Предложение по картинке	Предложение по трем картинкам	Итоговый уровень
1	Алиса А.	5	3	4
2	Антон Г.	5	3	4
3	Алексей Ж.	5	3	4
4	Артем К.	3	2	3
5	Валерия К.	5	3	4
6	Анастасия К.	5	3	4
7	Александр К.	3	2	3
8	Вероника М.	5	3	4
9	Алена М.	3	2	3
10	Лада Н.	5	3	3
11	Анна П.	5	3	4
12	Лейла Р.	5	3	4
13	Максим Т.	5	3	4
14	Аксинья Ф.	5	3	4
15	Евгения Ч.	5	3	4

Таблица 6 – Результаты обследования способности к составлению фразовых высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем этапе эксперимента

Уровни	Составление фразовых высказываний	
	Предложение по картинке	Предложение по трем картинкам
5 баллов – удовлетворительный	12 ч. (80 %)	
4 балла – ниже среднего		
3 балла – недостаточный	3 ч. (20 %)	12 ч. (80 %)
2 балла – низкий		3 ч. (20 %)
1 балл – задание выполнено неадекватно.		



Рисунок 1 – Результаты обследования способности к составлению фразовых высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на констатирующем этапе эксперимента

Условные обозначения применительны к таблице №5:

4 балла – хороший;

3 балла – удовлетворительный;

2 балла – недостаточный;

1 балл – низкий.

В таблице 7 представлены результаты обследования способности к составлению рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таблица 7 – Обследование способности ребенка к составлению рассказа с ОНР III уровня на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	ФИО ребенка	Составление рассказа.					Итоговый уровень
		Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта	Рассказ-описание	Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу.	
1.	Алиса А.	26	26	26	26	26	26
2.	Антон Г.	26	26	26	26	26	26
3.	Алексей Ж.	26	26	26	26	26	26
4.	Артем К.	16	16	16	16	16	16
5.	Валерия К.	26	26	26	26	26	26
6.	Анастасия К.	26	26	26	26	26	26
7.	Александр К.	16	16	16	16	16	16
8.	Вероника М.	26	26	26	26	26	26
9.	Алена М.	16	16	16	16	16	16
10.	Лада Н.	26	26	26	26	26	26
11.	Анна П.	36	36	36	36	36	36
12.	Лейла Р.	36	36	36	36	36	36
13.	Максим Т.	36	36	36	36	36	36
14.	Аксинья Ф.	16	16	16	16	16	16
15.	Евгения Ч.	26	26	26	26	26	26

Таблица 8 – Результаты обследования способности к составлению рассказа с ОНР III уровня на констатирующем этапе эксперимента

Уровни	Составление фразовых высказываний					
	Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта	Рассказ-описание	Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу	Кол-во Чел.
4 балла – хороший						
3 балла – удовлетворительный	3ч. (20%)	3ч. (20%)	3ч. (20%)	3ч. (20%)	3ч. (20%)	3ч. (20%)
2 балла – недостаточный	8ч. (53%)	8ч. (53%)	8ч. (53%)	8ч. (53%)	8ч. (53%)	8ч. (53%)
1 балл – низкий	4ч. (27%)	4ч. (27%)	4ч. (27%)	4ч. (27%)	4ч. (27%)	4ч. (27%)

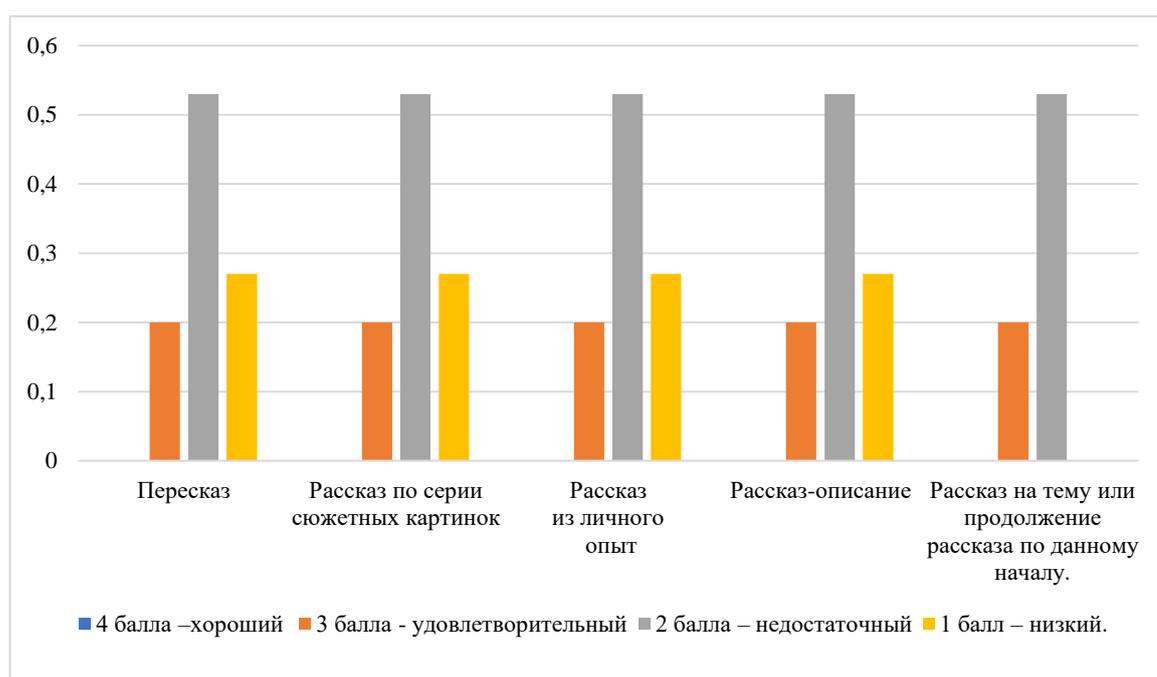


Рисунок 2 – Результаты обследования способности к составлению рассказа с ОНР III уровня на констатирующем этапе эксперимента

Проанализировав результаты составления предложений по отдельным ситуационным картинкам у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня можно сделать вывод, что большинство детей умеют составлять законченное высказывание на уровне фразы: у двенадцати детей (80 %),

Алисы А., Антона Г., Алексея Ж., Валерии К., Анастасии К., Вероники М., Лады Н., Ани П., Лейлы Р., Максима Т., Аксины Ф., Евгении Ч. отмечается грамматически правильно построенная фраза, адекватная по смыслу содержанию предложенной картинки. У трех детей (20 %) Артема К., Александра К., Алены М. наблюдаются длительные паузы с поиском нужного слова.

Анализ результатов выполнения задания на составление предложений по трем картинкам показал, что у двенадцати детей (80 %), Алисы А, Антона Г., Алексея Ж., Валерия К., Анастасия К., Вероники М., Лады Н., Анны П., Лейлы Р., Максима Т., Аксины Ф., Евгения Ч. имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. Трое детей (20 %) Артем К., Александр К., Алена М. фразу составили на основе предметного содержания только двух картинок. При указании на пропуск дети составили адекватное по содержанию высказывание.

Результаты всех остальных параметров обследования связной речи, а именно: пересказа, рассказа по серии сюжетных картин, сочинения рассказа на основе личного опыта, составления рассказа-описания показали, что у исследуемой категории детей связная речь требует дальнейшего развития.

Исследование пересказа показало, что четверем детям (27 %), Артему К., Александру К., Алене М., Аксины Ф. он даже по вопросам недоступен. У восьми детей (53%), Алисы А., Антона Г., Алексея Ж., Валерии К., Анастасии К., Вероники М., Лады Н., Евгении Ч. пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена, отмечаются значительные сокращения текста или искажения смысла, повторы, аграмматизмы, неадекватное использование слов. У трех детей (20%), Анны П., Лейлы Р., Максима Т. при пересказе отмечаются пропуски частей текста без искажения смысла, бедность и однообразие употребляемых языковых средств, нарушения структуры предложений. Пересказ составлен также с помощью наводящих вопросов.

Обследование составления рассказа по серии сюжетных картинок показало, что четыре ребенка (27 %), Артем К., Александр К., Алена М., Акси́нья Ф. рассказ не составляют, данное задание им оказалось недоступным. Восемь детей (53 %) – Алиса А., Антон Г., Алексей Ж., Валерия К., Анастасия К., Вероника М., Лада Н., Евгения Ч. затрудняются в раскладывании картинок, составляют рассказ со стимулирующей помощью. В их речи встречаются аграмматизмы, далёкие словесные замены, выпадение смысловых звеньев, искажение смысла. Отмечается нарушение связности рассказа. Трое детей (20%) – Аня П., Лейла Р., Максим Т. составили рассказ со стимулирующей помощью. При этом наблюдалось искажение смысла или рассказ подменялся перечислением предметов или действий. Отмечаются значительные сокращения текста, аграмматизмы, пропуски существенных моментов действий.

При выполнении задания на сочинение рассказа на основе личного опыта трое детей (20 %), Анна П., Лейла Р., Максим Т. составили рассказ в соответствии с вопросным планом задания, при этом большая часть фрагментов представляла связные, достаточно информативные высказывания. У восьми детей (53%), Алиса А., Антон Г., Алексей Ж., Валерия К., Анастасия К., Вероника М., Лада Н., Евгения Ч. отсутствуют один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий. Четверо детей (27 %), Артем К., Александр К., Алена М., Акси́нья Ф. задание не выполнили.

Рассказ-описание у трех детей (20 %), Анны П., Лейлы Р., Максима Т. достаточно информативен, отличается логической завершенностью, отражает большую часть основных свойств и качеств предмета. Рассказ-описание у восьми детей (53 %), Алисы А., Антона Г., Алексея Ж., Валерии К., Анастасии К., Вероники М., Лада Н., Евгения Ч. составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета. У четырех детей (27 %), Артем К., Александр К., Алены М., Акси́нья

Ф. рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета, описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков, не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа.

Таким образом, исследование показало, что у старших дошкольников с ОНР III уровня имеется недостаточный уровень развитие связной речи. Имеющиеся в ходе проведенного обследования связной речи нарушения свидетельствуют, что у четырех детей (27 %) – Артема К., Александра К., Алены М, Аксиныя Ф. выявлен низкий уровень, связная речь не сформирована. У восьми детей (53 %) Алисы А, Антона Г., Алексея Ж., Валерии К., Анастасии К., Вероники М., Лады Н., Евгении Ч. – уровень ниже среднего. У троих детей (20 %) Анны П., Лейлы Р., Максима Т. – средний уровень.

Результаты проведенного обследования позволили выявить основные трудности, с которыми столкнулись дети при диагностике связной речи.

Обследование связной речи дошкольников с ОНР III уровня обнаружило нарушения структуры предложений, бедность и однообразие употребляемых языковых средств, аграмматизмы, выпадение смысловых звеньев, нарушение связности рассказа, искажение смысла. При составлении предложений по трем картинкам отмечались недостатки в построении фразы. В большинстве случаев при пересказе и составлении рассказа по сюжетным картинкам требовались акцентирование внимание на элементах сюжета, подсказки, наводящие вопросы, стимулирующая помощь со стороны логопеда. Дети испытывали значительные затруднения в сочинение рассказа на основе личного опыта и в составлении рассказа-описания.

Таким образом, описанные нарушения указывают на недостаточный уровень развития всех обследуемых компонентов речевой системы у старших дошкольников с ОНР: словарного запаса, грамматического строя и связной речи. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости коррекции речевых нарушений у данной категории детей.

## Выводы по 2 главе

Итак, для определения особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 458 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 15 детей в возрасте с 5 до 6 лет (старшая группа) с заключением ПМПК: «ОНР III уровня». Логопедическое обследование проводилось на основании методики формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи В.П. Глухова.

Проанализировав результаты обследования связной речи, можно сделать вывод, что у исследуемой категории детей связная речь требует дальнейшего развития. У большинства детей пересказ и составление рассказа по сюжетным картинкам доступны по наводящим вопросам, связность изложения нарушена, отмечаются значительные сокращения текста или искажения смысла, повторы, аграмматизмы, нарушения структуры предложений, неадекватное использование слов. В отдельных случаях составление рассказа и пересказ текста даже по наводящим вопросам недоступны. При составлении рассказа – описания многие дети составляют простые нераспространённые предложения, употребляя различные свойства предмета с помощью взрослого. При выполнении задания на сочинение рассказа на основе личного опыта у детей отмечается бедный словарный запас, использование простых форм предложений, отсутствие в речи слов – определений. Некоторые дети с этим заданием не справились.

Состояние связной речи у исследуемой категории детей имеет следующие уровни развития: у четырех детей (27%) выявлен низкий уровень, связная речь не сформирована. У восьми детей (53%) уровень ниже среднего. У троих детей (20%) – средний уровень. Детей с высоким и выше среднего уровнями развития связной речи не выявлено.

Таким образом, данное исследование позволило выявить недостаточный уровень связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Дошкольники с общим недоразвитием речи сталкиваются со значительными трудностями при Составлении фразовых высказываний и составлении рассказа, что резко выделяет таких детей среди сверстников с нормальным речевым развитием. Именно поэтому в настоящее время на основе исследования необходимо разработать коррекционную работу по исправлению недостатков связной речи у детей данной экспериментальной группы.

## **ГЛАВА III. ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **3.1 Проектная деятельность как средство развития связной речи у детей старшего возраста с ОНР III уровня**

Анализ понятия «проектная деятельность» показывает, что в современной литературе по педагогике и педагогической психологии понятия «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность», часто используются как синонимичные, а исследовательское обучение отождествляется с обучением в проектной деятельности.

К рассмотрению потенциальных возможностей проектной деятельности в развитии у детей связной речи мы подходим через раскрытие ее характеристик.

Для реализации поставленной задачи определим то содержание, которое нами вкладывается в понятие «проектная деятельность».

Начнем с понятий «проект» и «проектирование».

В современном русском языке словом «проект» (от латинского *projectus* «выдающийся вперед») называют, во-первых, совокупность документов (расчетов, чертежей и др.), необходимых для создания какого — либо сооружения или изделия; во-вторых, это может быть предварительный текст какого-либо документа, и третье значение, имеющее непосредственное отношение к предмету нашего исследования, какой-либо замысел или план.

В свою очередь проектирование можно рассматривать как процесс разработки и создания проекта (прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта, или состояния). Для нашего исследования важно разобраться в специфике данных понятий.

Принципиальное отличие исследования от проектной деятельности состоит в том, что исследование не предполагает создание какого-либо

заранее планируемого объекта, даже его модели или прототипа. Исследование – процесс поиска неизвестного, поиска новых знаний.

Проектная деятельность и исследование – разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности. Первым, кто достаточно убедительно обозначил эту разницу, был психолог Б. Хендерсон, специализирующийся в области исследовательского поведения и обучения детей. Он предложил рассматривать применительно к образованию понятия «свободное исследование» и «проблемное исследование». Свободное исследование – это исследование, не предполагающее достижение определенного заранее результата, представленного в виде какой-либо практической задачи. Вероятностное, гипотетическое предположение как прогнозирование возможного результата частично выводит исследователя из поля бескорыстного поиска истины, в значительной степени приближая его деятельность к поиску заранее известного, предсказуемого – к проектной деятельности.

А.И. Савенков рассматривает предложенное Б. Хендерсоном понятие «проблемное исследование» как один из аналогов проектной деятельности. «Проблемное исследование» радикально отличается от «свободного исследования» тем, что предполагает решение какой-то ясно поставленной в самом начале проблемы [63].

В отличие от исследования проектная деятельность всегда ориентированы на практику. Ребенок, дети, участвующие в проектной деятельности, не просто ищут нечто новое, они решают реальную, вставшую перед ними проблему. В основе проектной деятельности идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

В отличие от проектной деятельности исследование – всегда творчество. Если в итоге исследования и удастся решить какую-либо практическую

проблему, то это не более чем побочный эффект. При этом само новое знание, добытое в итоге исследования, может быть не только мало полезно с точки зрения общества и самого исследователя, но даже вредно и опасно. Реальный исследователь стремиться к новому знанию инстинктивно, зачастую не зная, что принесет ему сделанное в итоге открытие, и как следствие – ему нередко бывает неизвестно, как молено на практике использовать добытые им сведения. Проект изначально задает предел, глубину решения проблемы. Проектная деятельность – это не творчество в полной мере, это творчество по плану в определенных контролируемых рамках.

Оценивая возможности исследования и проектной деятельности, важно понять, что в работе с детьми дошкольного возраста полезны и проектные методы, и методы исследовательского обучения. В методическом плане важно учитывать, что «проектная деятельность» предполагает составление четкого плана проводимых изысканий, требует ясного формулирования и осознания изучаемой проблемы, выработки реальных гипотез, их проверки в соответствии с планом.

Таким образом, проектная деятельность представляет собой особый вид интеллектуальной деятельности творческого характера; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Суть проектной деятельности – стимулировать интерес детей к определенным проблемам. При этом дошкольники, владея лишь некоторой суммой знаний, в проектной деятельности, предусматривающей решение одной или целого ряда проблем, получают новые знания и практически их применяют. Таким образом, происходит соединение академических знаний с прагматическими при соблюдении соответствующего баланса на каждом этапе обучения.

В основе проектной деятельности лежит развитие познавательных интересов детей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Проектная деятельность стимулирует надситуативную активность. Это явление было обнаружено рядом исследователей (Д.Б. Богоявленская, В.А. Петровский и др.). Речь идет о стремлении ребенка к постоянному углублению в проблему (способность к «ситуативно не стимулируемой деятельности»). Для ребенка решение проблемы не является завершением деятельности. Это начало будущей, новой работы. «В этой способности не «гаснуть» в полученном ответе, а «возгораться» в новом вопросе кроется тайна познавательного интереса, способность видеть в предмете нечто новое, такое, что не видят другие» (Д.Б. Богоявленская) [7].

В условиях дошкольного учреждения очень важна роль педагога при осуществлении проектной деятельности дошкольников. Руководство проектной деятельностью ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих воспитанников.

Н.Г. Чернилова рассматривает проектную деятельность как развивающее обучение, базирующееся на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний. При этом автор отмечает, что переводить полностью весь образовательный процесс на проектное обучение нецелесообразно. Цель проектного обучения состоит в создании условий, при которых обучающиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения поставленных познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблемы, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление.

Ряд авторов (Т.А. Данилина, М.Б. Зуйкова, Л.С. Киселева, Т.С. Лагода) рассматривают проектную деятельность как вариант интегрированного метода обучения дошкольников, а также как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника в процессе поэтапной практической деятельности по достижению поставленной цели. Поэтому переход дошкольного учреждения на проектный метод обучения, по их мнению, осуществляется по следующим этапам:

- включение проблемных ситуаций в педагогический процесс;
- организация комплексных блочно-тематических занятий;
- интеграция: частичная интеграция (одно из направлений программы интегрируется с другим), полная интеграция (один из разделов интегрируется со всеми разделами программы);
- организация проектной деятельности как способа построения педагогического процесса [71].

М.В. Крулехт, раскрывая технологию конструирования педагогического процесса по ознакомлению дошкольников с предметным миром и приобщению к труду взрослых, определяет проектную деятельность как взаимосвязанную цепочку воспитательных дел, образовательных ситуаций, интегрирующих разные виды детской деятельности, объединенные единой целью [68].

Наряду с другими образовательными технологиями для развития связной речи возможно использование проектно-исследовательского метода, который является подготовительным этапом для дальнейшего использования в начальной школе. Участие в проектной деятельности делает дошкольников активными участниками учебного и воспитательного процессов, становится инструментом их саморазвития, является мощным ресурсом для развития способностей и компетенции детей, необходимых для жизни в современном обществе. В проекте принимают участие дети, родители, педагоги. Педагог, понимая детей, устанавливает контакт с ними, старается общаться с ними «на

равных». Отталкиваясь от детских интересов и возможностей, он расширяет их зону ближайшего развития, поддерживает при этом детскую самостоятельность, инициативу, творчество. Совместный сбор материалов, игры, конкурсы, презентации раскрывают творческие способности детей, вовлекают родителей в воспитательный процесс. Родители воспитанников убеждаются в том, что развитие ребенка — его интересов, способностей, его самостоятельности, инициативности, творчества в познании и самовыражении — является истинной ценностью. Такое единение детей, педагогов и родителей дает возможность сделать проектно-исследовательскую деятельность более познавательной и яркой.

Для стимулирования речевой активности детей дошкольного возраста необходима мотивация, ведь речь возникает из потребности высказаться, а высказывания порождаются отдельными побуждениями-мотивами.

Мотив — это повод к какому-либо поступку, к активности. Присутствие речевой мотивации у детей означает, что существует внутреннее побуждение к выражению собственных мыслей, переживаний. Поэтому перед педагогом стоит задача не просто дать ребенку знания, а сформировать интерес, научить действовать самостоятельно: находить себе интересное занятие, уметь определять задачи, цели деятельности и уметь находить решение проблемных ситуаций. И здесь первостепенное значение имеет сформированность познавательной мотивации. В дошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Равнодушие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех — уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех.

Метод проектной деятельности можно использовать в работе со старшими дошкольниками. Проектная деятельность является инструментом, который помогает замотивировать старшего дошкольника, что дает отличную возможность для развития связной речи. Так как этот возрастной этап

характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательной-поисковой деятельности дошкольников, педагогов и родителей [2].

В нашем исследовании мы определяем проектную деятельность как деятельность по созданию (проектированию) и реализации проекта, предполагающую самостоятельное выполнение детьми старшего дошкольного возраста комплекса действий по решению значимой для них проблемы, завершающейся созданием продукта, при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого.

Содержание проектной деятельности определяется последовательностью работы над проектом (шагами проекта). Говоря об общих подходах к структурированию проекта, можно выделить следующие шаги:

1) поисковый: создание проблемной ситуации, включение в нее, определение наиболее актуальной и посильной задачи для детей на определенный отрезок времени;

2) практический: планирование деятельности по достижению цели (определение способов решения проблемной ситуации, последовательности их использования); выполнение проекта (комплекса действий, завершающихся созданием продукта проекта);

3) презентационный: оформление продукта проекта, его презентация.

В рамках нашего исследования представляется важным рассмотреть типы проектов, которые используются в практике современных дошкольных учреждений, и применение которых возможно при организации процесса развития у дошкольников интереса к истории предметного мира.

Современная классификация проектов предполагает выделение их типов по трем основаниям. По доминирующей (преобладающей) деятельности детей проекты могут быть:

- исследовательскими – требуют хорошо продуманной структуры, полностью подчинены логике исследования, предполагают выдвижение предположения решения обозначенной проблемы, разработку путей ее решения, в том числе экспериментальных, опытных. Дети экспериментируют, проводят опыты, обсуждают полученные результаты, делают выводы, оформляют результаты исследования в виде газет, репортажей, видеозарисовок;

- творческими – как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь конечному результату, который может быть оформлен как сценарий видеофильма, драматизации, программы праздника, детского дизайна, альманаха, альбома. Представление же результатов может проходить в форме праздника, устного журнала, видеофильма, драматизации, спортивной игры, развлечения. При этом следует оговориться, что проект всегда требует творческого подхода и в этом смысле любой проект можно назвать творческим;

- ролевыми, игровыми – структура также только намечается и остается открытой до завершения работы. Дети принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями;

- информационно-практико-ориентированными – направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов.

Дети собирают информацию, обсуждают ее и реализуют, ориентируясь на интересы; результаты оформляют в виде стендов, газет, витражей.

По продолжительности выполнения различают проекты:

- мини-проекты – выполняются в течение одного занятия;
- краткосрочные – могут быть разработаны на нескольких занятиях по программе одной методики или как междисциплинарные;
- средней продолжительности – от недели до месяца;
- долгосрочные – от месяца до нескольких месяцев.

По комплексности проекты могут быть моно-проектами – предполагают содержание одной методики, и межпредметными, затрагивающими разные области знания.

Благодаря оправданному и целесообразному сочетанию теории и практики проектная деятельность способствует актуализации знаний, умений и навыков детей, для самостоятельного нахождения и решения проблемы, стимулирует интересы, потребность в творческой деятельности, создает условия для сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Вместе с тем участие в проектной деятельности требует определенного уровня готовности ребенка. Чтобы добиться результата, необходимо самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, быть способными прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, уметь устанавливать причинно-следственные связи. Мы предполагаем, что старшим дошкольникам доступно содержание проектной деятельности. В связи с этим важно рассмотреть в рамках данного параграфа особенности детей старшего дошкольного возраста, обеспечивающие участие в проектной деятельности.

Технология проектирования выступает, как мы считаем, одной из инновационных методик, целью которой является улучшение характеристик речевого развития. Согласно точке зрения О.В. Пустовой и В.А. Чернобровкина, одной из ключевых целей проектной деятельности и проектного обучения является создание особых условий, при которых у обучаемых появляется стимул для самостоятельного поиска требуемых и

недостающих знаний, который может реализовываться из различных источников [7].

### 3.2 Организация и осуществление процесса развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III в проектной деятельности

В параграфе представлены особенности организации проектной деятельности дошкольников старшего возраста с ОНР III уровня, направленной на развитие связной речи.

Теоретические изыскания и данные констатирующего эксперимента позволили нам обратиться к формирующему эксперименту, направленному на организацию проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для достижения поставленной цели была организована подготовка родителей к участию в процессе развития связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня в проектной деятельности.

Работа с родителями предусматривала решение следующих групп задач:

1) задачи теоретико-методического характера:

– обогащать знания родителей о проектной деятельности, ее потенциальных возможностях в развитии детей дошкольного возраста;

2) задачи деятельностно-рефлексивного характера:

– совершенствовать процесс проектирования, организации и руководства учителем - логопедом проектной деятельностью детей на основе применения в собственной педагогической практике полученных знаний;

– формировать умение создавать предметно-стимулирующую среду как «проектное поле» для организации самостоятельной проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста;

– оказывать помощь в осуществлении анализа собственной педагогической деятельности, взаимодействия с детьми в процессе организации и руководства проектной деятельностью;

– стимулировать потребность в самостоятельном творческом применении полученных знаний в собственной педагогической практике.

В рамках исследования было разработано календарно – тематическое планирование. (Приложение 1). Проектная деятельность проводится 2 раза в месяц. Темы проектов тесно связаны с календарно – тематическим планом АООП.

Проводилась работа с детьми, направленная на развитие связной речи. Развитие осуществлялось в процессе проектной деятельности, организованной поэтапно. Этапы были выделены с учетом изменения роли взрослого от организатора проектной деятельности до координатора самостоятельной деятельности детей.

Нами были выделены следующие этапы организации проектной деятельности, направленной на развитие у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня связной речи:

I этап – мотивационный;

II этап – обучающий;

III этап – деятельностно-реализующий.

Каждый этап предполагал решение определенных задач, реализацию приоритетных педагогических условий, а также деятельность взрослого и детей, специфика и содержание которой определялись последовательностью работы над проектом (рисунок 3).

В своем исследовании при организации проектной деятельности мы руководствовались структурой проекта, в которой выделили следующие последовательные шаги:

1. Поисковый: создание проблемной ситуации, включение в нее, определение наиболее актуальной и посильной задачи для детей на определенный отрезок времени.

2. Практический: планирование деятельности по достижению цели (определение способов решения проблемной ситуации, последовательности

их использования); выполнение проекта (комплекса действий, завершающихся созданием продукта проекта).

3. Презентационный: оформление продукта проекта, его презентация.

Содержание проектной деятельности (последовательность работы над проектом) и этапы ее организации представлены в таблице 9.

Реализация выделенных нами этапов организации проектной деятельности предполагает создание определенных педагогических условий. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность требований к методам, приемам руководства, позиции педагога в проектной деятельности, материально-пространственной среде.

Подробные план и описание каждого проекта представлен нами в Приложении 2. Над чем работали, реализуя данный проект на каждом этапе, какие исследования провели, к каким выводам пришли, какой материал собрали, что изготовили на каждом этапе.

Мы определяем следующие педагогические условия развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в проектной деятельности, каждое из которых становится приоритетным на том или ином этапе:

- 1) взрослый как образец-ориентир, носитель опыта организации проектной деятельности;
- 2) организация заданий поисково-творческого, проблемного характера, стимулирующих познавательный интерес детей к теме проекта;
- 3) создание «проектного поля» (предметно-стимулирующей среды).

Рассмотрим сущность каждого этапа организации проектной деятельности.

I этап был определен как мотивационный и направлен на активизацию стремления ребенка узнать о теме проекта, побуждение к поиску информации, используя различные источники, в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- 1) обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка яркими впечатлениями по теме проекта;
- 2) развитие умения ориентироваться в информации;
- 3) стимулирование проявления стремления к участию в проектной деятельности;
- 4) показ способов решения проблемы и планирования последовательности их использования;
- 5) показ способов оформления и презентации продукта проекта.

Приоритетным педагогическим условием реализации данного этапа был определен взрослый как образец-ориентир, носитель опыта организации проектной деятельности. Выделяя данное условие, мы исходили из того, что ориентация на взрослого (особенно значимого, эмоционально привлекательного) способствует овладению детьми проектной деятельностью. В силу возрастных психологических особенностей (подражательность, внушаемость, эмоциональность, непосредственность и т.п.) ребенок дошкольного возраста «открыт» для воздействий взрослого, испытывает доверие к нему, чувствителен к его оценкам.

Опираясь на подходы О.В. Дыбиной, С.А. Козловой, мы выделили следующие значимые характеристики образца-ориентира:

- 1) действенность образца, которая стимулирует у детей готовность к воздействиям взрослого, определяет характер и содержание присваиваемого детьми опыта проектной деятельности взрослого, желание и потребность реализовывать способы осуществления проектной деятельности в своей деятельности. Действенность образца связана:

- с адекватностью содержания образца-ориентира возрастным и индивидуальным возможностям детей; в том числе субъектного опыта конкретного ребенка в проектной деятельности;

- с представленностью целостного образа личности, предполагающей обязательное сочетание проявлений познавательного интереса как

интегративной характеристики личности взрослого и других его качеств (приветливость, доброта, заботливость, жизнерадостность и др.);

– с установлением насыщенных содержательных социальных контактов со взрослым, предусматривающих совместную проектную деятельность, которая дает ребенку возможность проявить активность, самостоятельность и инициативу в то время, как взрослый обучает его постановке проблемы, способам решения проблемной ситуации, оформления и презентации продукта проекта, т.е. тому, что умеет сам;

2) личностно-значимый смысл и побудительная сила образца-ориентира для конкретного ребенка, что становится возможным только в жизненной практике, конкретной проектной деятельности и общении. Характер и содержание общения взрослого с ребенком, обуславливающие достижение ребенком значимой для него цели проектной деятельности при сохранении его субъектной позиции, обеспечивает возрастание значимости опыта взрослого, его личности как образца в познании истории предметного мира.

Взрослый как ориентир на данном этапе организации проектной деятельности выполнял ведущую функцию: представал ребенку образцом в знаниях, в умении организовать проектную деятельность (выделить проблему/осуществить отбор оптимальных способов ее решения, оформления и презентации продукта проекта).

Для поддержания мотивации в эксперимент мы ввели сказочного персонажа Незнайку. Незнайка выполнял роль нормативного взрослого. Он общался с детьми непосредственно и с помощью письменных сообщений, в которых определялись проблемы, и содержалось обращение к детям с просьбами их решить. Экспериментатор – реально присутствовавший взрослый – вместе с детьми «оживлял», интерпретировал проблему, продумывал, каким образом можно ее решить.

Организация проектной деятельности включала предварительный шаг – проектирование, предполагающее разработку взрослым проекта (составление

технологической карты проекта). Технологическая карта – это описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (в табличной форме) с указанием названия, тематического поля, задач проекта, предполагаемого результата (продукта проекта), способа создания проблемной ситуации, введения детей в проблему, последовательности использования способов решения проблемы, способа оформления и презентации продукта проекта, необходимых ресурсов (приложение 5).

Тематика проектов на мотивационном этапе определялась взрослым, который также определял результат (продукт проекта) и в соответствии с этим организовывал познавательную и практическую деятельность детей. При этом при проектировании, определении содержания деятельности детей по реализации проекта мы руководствовались следующими ведущими принципами, выделенными на основе изучения подходов различных авторов (Н.Ф. Виноградова, О.В. Дыбина, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, А.Н. Леонтьев):

1. Принцип наглядности, не допускающей пассивности: при восприятии предметов дети должны иметь возможность взять их в руки, изучить, рассмотреть, использовать в игре.

2. Принцип прогнозирования, видения предметов и явлений окружающего мира в их развитии.

3. Принцип комплексного подхода, предполагающий задействование всех каналов восприятия (логико-аналитический, чувственный, психомоторный).

4. Принцип активного усвоения ребенком предлагаемого содержания.

5. Первый, поисковый, шаг реализации проекта предполагал создание взрослым проблемной ситуации, введения детей в проблему.

Обратимся к анализу понятия «проблема». В классическом науковедении под проблемой обычно понимают явно сформулированный вопрос, а чаще комплекс вопросов, возникающих в ходе познания. Сам

процесс познания в этом случае истолковывается как последовательный переход от ответов на одни вопросы к ответам на другие вопросы, вставшие после того, как первые были решены. Термин «проблема» в нашем исследовании содержательно шире, чем термин «вопрос». Проблема – это затруднение, неопределенность, для устранения которых требуются действия, направленные на исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. Проблемной ситуацией является всякая теоретическая или практическая ситуация, в которой нет соответствующего обстоятельствам решения и которая, поэтому заставляет остановиться и задуматься.

Переживаемая при столкновении с проблемой эмоция удивления обусловлена мыслительным процессом, в ходе, которого выясняется, что «новое» не может быть объяснено из прошлого опыта субъекта или оно этому опыту противоречит. На основе этого противоречия «новое» специфическим образом оценивается с точки зрения мотивов мыслительной деятельности и переживается в форме эмоции удивления. Таким образом, удивление как специфическая, интеллектуальная эмоция «презентирует» сознанию еще не осознанное противоречие между «старым» и «новым» (В.Е. Ключко, О.К. Тихомиров), дает возможность почувствовать необычность проблемной ситуации и сориентироваться в познании действительности [62].

В нашем исследовании проблемная ситуация представлялась детям как ситуация выполнения задания, при которой ранее усвоенных знаний оказывалось недостаточно для его решения. Под воздействием удивления дети внимательно анализировали необычную ситуацию, что приводило к осознанию некоторого противоречия и к дальнейшему выбору средств его преодоления.

Для достижения поставленной цели и задач была организована проектная деятельность, в основе которой лежали созданные взрослым проблемные ситуации («Необычная находка», «Подарки от Незнайки», «Посылка.»). Взрослый вводил детей в проблему, загадывая загадки, создавая ситуации удивления необычными предметами прошлого.

Следующий шаг работы над проектом – сбор материала потребовал введения способов фиксации полученных сведений. Взрослый обратил внимание детей, что просто запомнить собираемую информацию трудно, поэтому ее нужно пытаться зафиксировать, делая заметки в виде рисунков, значков, символов. В результате может получиться коллаж, схема, модель, алгоритм, рисунок. На данном этапе организации проектной деятельности, мы отметили, что потребность фиксировать информацию у детей выражена слабо. Они не понимают значимость этой фиксации. Но дальнейшее участие в проектной деятельности способствовало осознанию необходимости данных действий.

Известно, что в дошкольном возрасте ребенком активно воспринимается чувственно-образная информация, которая в дальнейшем станет объектом осмысления и изучения. Овладевая способами фиксирования, дети учатся анализировать, выделять главное, определять понятия, обобщать информацию, полученную посредством различных сенсорных каналов.

Следующим методом и пунктом нашего плана являлась «спросить у другого человека».

Далее с помощью метода «узнать из книг» дети вместе со взрослым познакомились с темой проекта. Следует отметить, что данный метод вызывает у детей некоторые затруднения, так как не овладевшим в совершенстве навыками чтения дошкольникам получить из литературы необходимую информацию затруднительно. Мы обращали внимание детей на возможность использования двух способов: можно ограничиться просмотром иллюстраций или попросить помощи у того, кто может прочитать.

Заключительным шагом работы над проектом явилось обобщение, анализ собранных сведений, презентация, в процессе которой дети по желанию рассказывают, описывают определенную тему проекта.

Творческое преподнесение познавательного материала в проектной деятельности способствовало тому, что полученные знания и умения дети использовали в свободной деятельности.

Организованные на данном этапе проекты, как правило, носили информационно-практико-ориентированный характер, являлись краткосрочными (1 неделя). При этом мы особое внимание уделяли реализации таких принципов, как наглядности, не допускающей пассивности, комплексного подхода, активного усвоения предлагаемого содержания.

Включение детей в проектную деятельность на данном этапе обеспечило развитие связной речи, умение самостоятельно выстраивать фразу и рассказы, устанавливать взаимосвязь между предметом, его назначением и функцией.

Творческое преподнесение информации, участие детей в ее получении, оформлении, использовании, способствовало повышению действенности интереса. Детям стал значим не только конечный результат, но и сам процесс познания, т.к. он происходил в привлекательной для них активной проектной деятельности, включающей создание моделей, макетов и представления (презентации) продуктов проектов (рассказ об альбоме, выставке,).

II этап был определен как обучающий и направлен на совместное участие ребенка со взрослым в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- 1) стимулирование потребности в самостоятельном познании темы проекта;
- 2) побуждение к проектной деятельности, направленной на познание темы проекта.
- 3) развитие умения понимать проблемную ситуацию в проектной деятельности;
- 4) развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и планировать последовательность их использования;
- 5) развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта.

Приоритетным педагогическим условием реализации данного этапа было включение в проектную деятельность заданий проблемного характера,

стимулирующих познавательный интерес детей теме проекта. Выделяя данное условие, мы исходили из того, что развитие действенности, осознанности, глубины интереса зависит от повышения субъектной позиции ребенка в проектной деятельности, что в свою очередь определяется характером предлагаемых заданий, и особенностями взаимодействия ребенка со взрослым.

Задания должны быть проблемными, привлекательными, посильными, предполагать многозначность решений при отсутствии единого образца. Суть данных заданий состояла в предоставлении каждому ребенку такой степени инициативности, которая помогала почувствовать себя «хозяином» проблемной ситуации, определить ее дальнейшее решение. Отношение ребенка к заданиям опосредовалось его взаимодействием со взрослым. Основная задача взрослого заключалась в установлении с ребенком контакта, при котором проявление заинтересованности проблемой способствовало бы активизации познавательного интереса ребенка. Взрослый демонстрировал позицию, сближающую его с позицией ребенка:

- озабоченность ситуацией;
- отсутствие однозначного образца решения;
- направленность на поиск возможных путей решения;
- уверенность в успехе поиска.

Выбор заданий позволил определить характер и содержание проектов и обеспечить участие ребенка в проектной деятельности как равноправного партнера взрослого.

На обучающем этапе организации проектной деятельности тематика проектов определялась взрослым, но проектирование (разработка проекта) носило открытый и незавершенный характер, допускало внесение изменений в соответствии с предложениями детей. Ориентирами в реализации проектов на данном этапе являлись технологические карты, составленные детьми вместе со взрослым, при этом инициатива в выборе способов решения

проблемы, планировании последовательности их использования, определении способа оформления и презентации продукта проекта принадлежала детям.

Следует отметить, что опора на условные обозначения способов получения информации, введенные на предыдущем этапе, придавала детям уверенность, позволяла алгоритмизировать собственную проектную деятельность, составлять технологическую карту проекта. Самостоятельное получение информации способствовало расширению познавательного интереса детей. При этом они сами начали предлагать символы и знаки для фиксации полученных сведений, что является показателем осознания и значимости информации.

Данный этап обеспечил развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и определять их последовательность, умения осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта; возникновение мотивации более глубокого познания истории предметного мира; желание обращаться к взрослому, общаться с ним на познавательные темы, включаться в процесс познания предметного мира, в проектную деятельность и влиять на ее результат.

III этап (деятельностно-реализующий) был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- 1) поощрение активности детей;
- 2) оказание помощи при выделении и формулировке проблемы проекта;
- 3) координация самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта;
- 4) оказание помощи в оформлении и презентации продукта проекта.

Приоритетным педагогическим условием реализации данного этапа было создание «проектного поля» как предметно-стимулирующей среды

«Проектное поле» является составной частью образовательного пространства группы и представлено целесообразно организованной

совокупностью материальных объектов, предметов, находящихся в определенных пространственных отношениях и стимулирующих активность и самостоятельность детей в освоении информации.

«Проектное поле», как предметно-стимулирующая среда, выступало основой для взаимодействия взрослого и ребенка, являлось источником выделения проблем, на решение которых была направлена проектная деятельность детей.

Организация предметной среды («проектного поля») предполагала учет выделенных нами на основе изучения подходов различных авторов (О.В. Дыбина, В.А. Петровский, Н.Н. Поддьяков и др.) двух групп принципов:

1. Содержательные принципы:

– принцип информированности, обогащенности и наукоемкости среды обеспечивается соответствующим разнообразием тематики, удовлетворением интереса ребенка к новизне, предоставлением объектов и средств проектной деятельности, возможности выделить из среды информацию, необходимую для постановки и решения задач проектной деятельности (в среде должна быть заложена информация, которая сразу себя не обнаруживает, а побуждает ребенка к поиску);

– принцип эмоциональной насыщенности среды рассматривается как способность среды воздействовать на эмоциональную сферу ребенка – окружение должно давать ребенку разнообразные и меняющиеся впечатления, вызывающие эмоциональный отклик (удивление, восхищение), возможность прожить, выразить свои эмоции в проектной деятельности;

– принцип системности, блочности, тематичности обеспечивает целостность содержания, представляется как соответствие предметной среды возрасту детей и содержанию их деятельности, целям воспитания и обучения (В.А. Петровский);

– принцип оптимального соотношения процессов развития и саморазвития создает взаимосвязь между двумя видами детской активности: собственной активности ребенка, которую он определяет сам; активности

ребенка, стимулируемой взрослым, который организует деятельность с целью получения определенного результата (Н.Н. Поддьяков);

– принцип противоречивости, проблемности обеспечивает взаимодействие между имеющимися в опыте ребенка знаниями и новой перцептивной информацией.

## 2. Организационно-методические принципы:

– принцип свободного выбора выражается в свободе выбора ребенком содержания проектной деятельности, которую он будет осуществлять (что, как и с кем он будет делать);

– принцип сотрудничества характеризуется возможностью ребенка, реализуя собственную активность в проектной деятельности, выбирать путь сотрудничества в системе «ребенок-ребенок», «взрослый-ребенок»;

– принцип стабильности-динамичности предусматривает создание условий для изменения среды в соответствии с образовательными задачами, предпочтениями, интересами детей;

– принцип открытости-закрытости означает готовность среды к изменениям, корректировке, развитию;

– принцип максимальной активности предусматривает возможность участия как ребенка, так и взрослого в создании среды (определять элементы среды, местоположение предметов, изменять оформление и пр.);

– принцип статичности-подвижности выражается в том, что с одной стороны, ребенку предоставляется возможность свободной ориентации в знакомой среде и, следовательно, надежности, уверенности и защищенности, а с другой стороны, предусматривается возможность изменять, вносить новое в соответствии со своими интересами;

– принцип активной доступности предполагает, что предметы прошлого, элементы экспозиции истории создания предмета должны располагаться не только на уровне глаз детей, но и выше, и ниже, что побуждает детей наклониться, встать на колени; использоваться «тайные

витрины», стимулирующие интерес, драпировки, приглашающие «заглянуть в окно», «посмотреть в подзорную трубу», «открыть волшебный сундучок»;

– принцип комплексирования и гибкого зонирования предусматривает размещение материалов в определенных функциональных пространствах, позволяющих детям заниматься одновременно разными видами деятельности, не препятствуя друг другу.

В соответствии с выделенными принципами в группах были оформлены три микроцентра «проектного поля», которые являлись постоянно действующими его элементами, специфика каждого из них определялась как приоритетными образовательными задачами, так и предполагаемой деятельностью детей:

1. Информационная зона («Уголок всезнаек») предполагала закрепление умения детей самостоятельно работать с источниками получения информации, развитие способности к осознанию своего познавательного интереса, умения его выражать в вербальной (вопросы) и символической форме, расширение познавательного опыта детей, развитие умения его использовать. Данный микроцентр представлен познавательной, художественной литературой, DVD дисками с познавательными видеофильмами, записями программы «Знайка» детского телеканала «Бибигон», тематическими альбомами. Здесь же размещались технологические карты, карточки с условным изображением методов получения информации, созданные вместе с детьми копилки карточек-символов, позволяющих фиксировать получаемую информацию.

2. Зона преобразования («Уголок изобретателей») предполагала расширение границ познавательного интереса детей и систематизацию их познавательного опыта посредством преобразовательной деятельности. В данном микроцентре размещали как готовые модели, макеты (изготовленные ранее детьми – продукты поисково-творческих проектов), так и материалы, необходимые для преобразования предметов, создания моделей; алгоритмы преобразования, схемы, чертежи.

На данном этапе координация взрослым проектной деятельности детей носила гибкий характер. Тематика проектов, предполагаемые продукты, выбор способов решения проблемы, последовательность их использования, сбор и фиксирование информации, оформление и презентация продуктов проектов осуществлялась самостоятельно детьми. Взрослый ненавязчиво направлял поисковую, познавательную, практическую деятельность детей, организуя условия для реализации отдельных шагов проекта, оказывая необходимую помощь.

Таким образом, связная речь дошкольников развивается в сотрудничестве со взрослым, в совместной с ним проектной деятельности, которая в процессе освоения ребенком новым содержанием меняет свою форму и содержание. Так же постепенно содержательно изменяется целенаправленная познавательная активность самого ребенка, а координирующая функция взрослого поддерживает эти изменения. Помощь взрослого направлена на расширение возможностей ребенка, на создание условий, обеспечивающих выделение и осознание интересов дошкольников и способов их удовлетворения. Тем самым в проектной деятельности ребенок оказывается способен сделать сам то, что без помощи взрослого ему недоступно.

### 3.3 Итоги коррекционной работы.

Контрольный этап исследования проводился с целью определить эффективность логопедической работы по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, посредством проектной деятельности. В исследовании приняли участие те же дети, что и в констатирующем эксперименте.

Мы провели повторную диагностику детей, используя те же диагностические методики, что и на этапе констатации. Критерии и система

оценки результатов остались те же. Проведённое обследование позволило получить данные, отражённые в таблицах 7-12 и на диаграммах (рисунки 5-7).

Таблица 10 – Обследование способности к составлению фразовых высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента.

№ п/п	ФИО ребенка	Составление фразовых высказываний.		
		Предложение по картинке	Предложение по трем картинкам	Итоговый уровень
1	Алиса А.	5	5	5
2	Антон Г.	5	5	5
3	Алексей Ж.	5	5	5
4	Артем К.	5	3	4
5	Валерия К.	5	5	5
6	Анастасия К.	5	5	5
7	Александр К.	5	3	4
8	Вероника М.	5	5	5
9	Алена М.	5	3	4
10	Лада Н.	5	5	5
11	Анна П.	5	5	5
12	Лейла Р.	5	5	5
13	Максим Т.	5	5	5
14	Аксинья Ф.	5	5	5
15	Евгения Ч.	5	5	5

Таблица 11 – Результаты обследования способности к составлению фразовых высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента

Уровни	Составление фразовых высказываний		
	Предложение по картинке	Предложение по трем картинкам	Итоговый уровень
5 баллов – удовлетворительный	15ч. (100%)	12ч. (80%)	12ч. (80%)
4 балла – ниже среднего			
3 балла – недостаточный		3ч. (20%)	3ч. (20%)
2 балла – низкий			
1 балл – Задание выполнено неадекватно			



**Рисунок 4 – Результаты обследования способности к составлению фразовых высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента**

**Таблица 12 – Обследование способности ребенка к составлению рассказа с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента**

№ п/п	ФИО ребенка	Составление рассказа					
		Переказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта	Рассказ-описание	Рассказ на тему, продолжение рассказа по данному началу	Итоговый уровень
1	Алиса А.	4	4	3	4	4	4
2	Антон Г.	4	4	4	4	4	4
3	Алексей Ж.	3	3	3	3	3	3
4	Артем К.	3	3	3	3	3	3
5	Валерия К.	3	3	3	3	3	3
6	Анастасия К.	4	4	3	4	4	4
7	Александр К.	3	3	3	3	3	3
8	Вероника М.	4	4	4	4	4	4
9	Алена М.	3	3	3	3	3	3
10	Лада Н.	4	4	4	4	4	4
11	Анна П.	4	4	4	4	4	4
12	Лейла Р.	4	4	4	4	4	4
13	Максим Т.	4	4	4	4	4	4
14	Аксинья Ф.	3	4	4	4	4	4
15	Евгения Ч.	4	4	4	3	4	4

Таблица 13 – Результаты обследования способности к составлению рассказа с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента

Уровни	Составление фразовых высказываний					
	Пересказ	Рассказ по серии сюжетных картинок	Рассказ из личного опыта	Рассказ-описание	Рассказ на тему или продолжение рассказа по данному началу	Кол-во Чел.
4 балла – хороший	9ч. (60%)	10ч. (66%)	8ч. (53%)	9ч. (60%)	10ч. (66%)	10ч. (66%)
3 балла – удовлетворительный	6ч. (40%)	5ч. (34%)	7ч. (47%)	6ч. (40%)	5ч. (34%)	5ч. (34%)
2 балла – недостаточный						
1 балл – низкий						

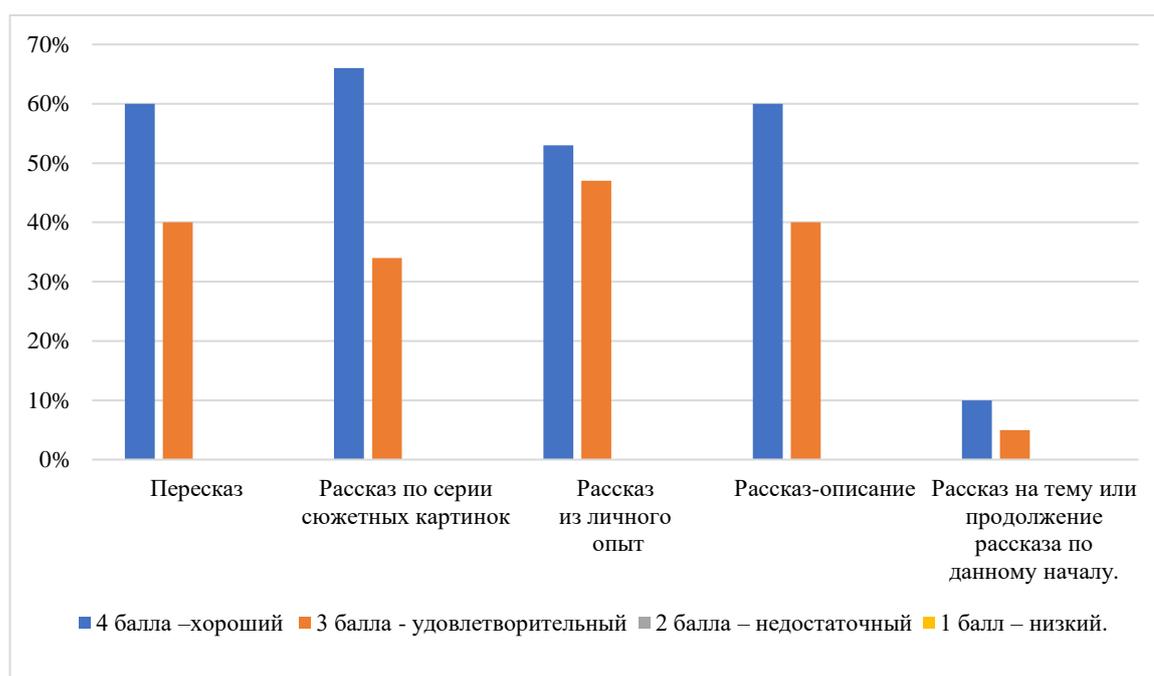


Рисунок 5 – Результаты обследования способности к составлению рассказа с ОНР III уровня на контрольном этапе эксперимента

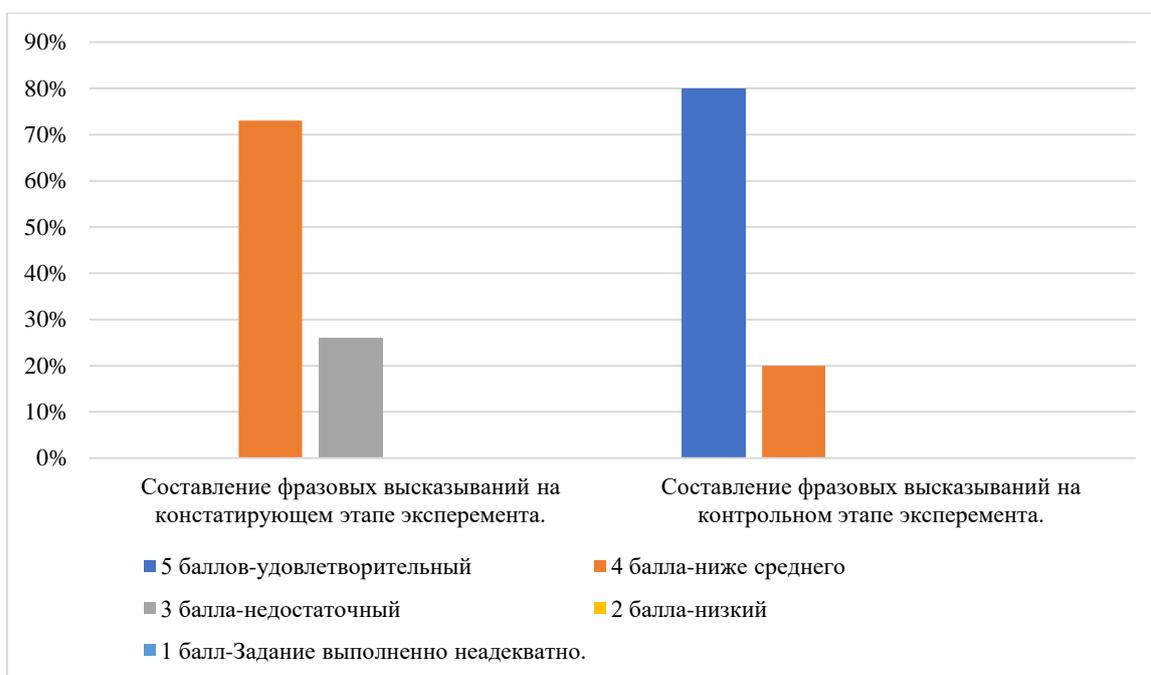


Рисунок 6 – Сравнительная диаграмма составление фразовых высказываний у старших дошкольников с ОНР III уровня на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

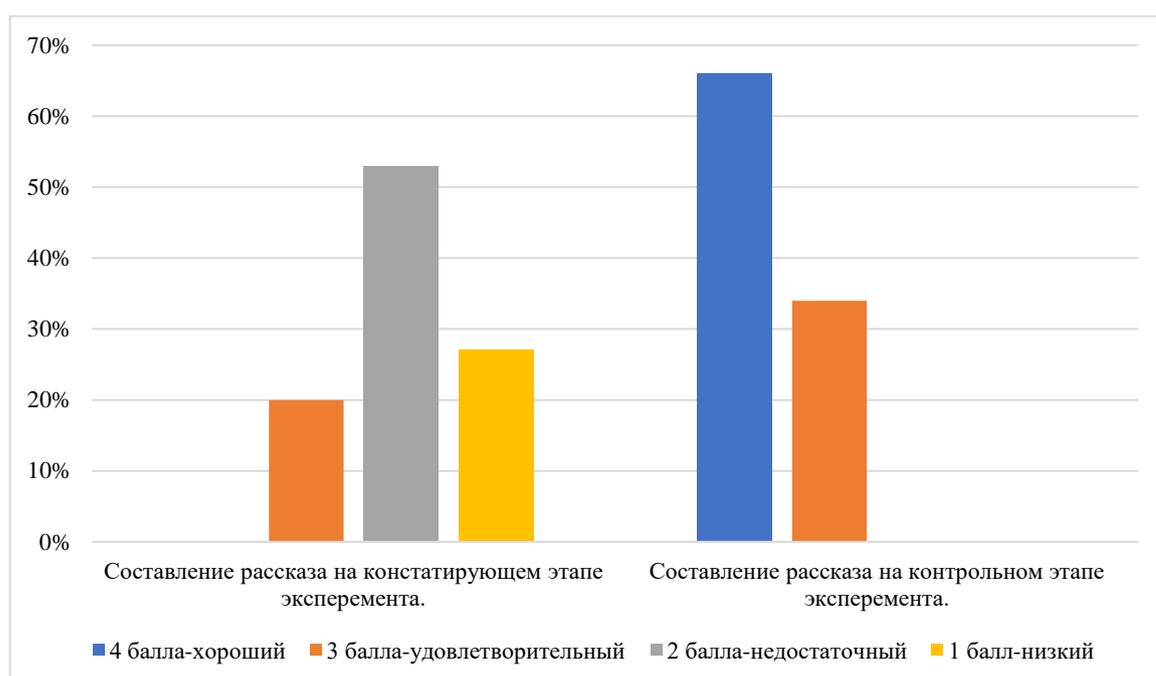


Рисунок 7 – Сравнительная диаграмма составление рассказа у старших дошкольников с ОНР III уровня на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализ результатов составления предложений по трем картинкам показал, что у двенадцати детей (80 %) Алисы, Антона, Алексея, Анастасии, Валерии, Лады, Аксины, Евгении, Лейлы, Максима, Анны, Вероники

отмечается высокий уровень оставления предложений, фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, адекватная по смыслу. У трех детей (20 %), Артема., Александра, Алены выявлен средний уровень, имеются отдельные недостатки в построении фразы.

Обследование пересказа показало, что девяти детям (60 %), Алисе, Антону, Анастасии, Ладе, Евгении, Лейле, Максиму, Анне, Веронике пересказ доступен без нарушения лексико-грамматических норм, что подтверждает высокий уровень. Эти дети полностью передают содержание текста, соблюдают связность и последовательность изложения, употребляют разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения.

Шесть детей (40 %), Алексей, Валерия, Артем, Александр, Алена, Акси́нья пересказывают текст с незначительной помощью, с помощью подсказок, наводящих вопросов, соблюдая грамматические нормы. У них наблюдаются пропуски частей текста, без искажения смысла, бедность и однообразие употребляемых языковых средств, что соответствует среднему уровню речевого развития.

Отмечаются положительные результаты и по составлению рассказа по серии сюжетных картин.

У десяти детей (67 %), Алисы, Антона, Анастасии, Вероники, Лады, Акси́ньи, Евгении, Лейлы, Максима, Анны выявлен высокий уровень составления рассказа по серии сюжетных картин. Дети безошибочно раскладывают картинки и составляют рассказ, который имеет все смысловые звенья, определяют временные и причинно-следственные связи между событиями; оформляют рассказ грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств. У пяти детей (47 %), Алексея, Валерии, Артема, Алены, Александра – средний уровень. Эти дети раскладывают картинки со стимулирующей помощью, составляют рассказ без аграмматизмов, но допускают нерезко выраженные нарушения связности и плавности рассказа, отмечается недостаточная развёрнутость, единичные случаи поиска слов.

При составлении рассказа на основе личного опыта у восьми детей (53 %), у Антона, Вероники, Лады, Лейлы, Аксины, Евгении, Максима, Анны рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы, выявлен высокий уровень. У семи детей (47 %), Алисы, Алексея, Анастасии, Валерии, Вероники, Алены, Александра средний уровень, рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания.

В рассказе-описании у девяти детей (60 %), Алисы, Антона, Анастасии, Лады, Евгении, Лейлы, Максима, Анны, Вероники., высокий уровень, отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета. У шести детей (40 %) Алексея, Валерии, Артема, Александра, Алены, Аксины средний уровень, рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета.

Таким образом, после проведенного обследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, на основе анализа экспериментальных данных можно сделать вывод о том, что у десяти детей (67 %), Алисы, Антона, Анастасии, Лады, Евгении, Лейлы, Максима, Анны, Вероники, Аксины связная речь соответствует возрастной норме, что подтверждает высокий уровень. У пяти детей (33 %), Алексея, Валерии, Артема, Алены, Александра отмечается средний уровень, связная речь находится на стадии формирования, поэтому целесообразно продолжить коррекционную работу по развитию связной речи. Дошкольников, имеющих низкий и ниже среднего уровней развития связной речи, не выявлено. Это доказывает эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы.

В целом, сравнительный анализ результатов обследования связной речи детей констатирующего и контрольного этапов эксперимента показывает положительную динамику.

Этот факт дает нам возможность говорить о том, что если в системе коррекционной работы, комплексно и целенаправленно использовать проектную деятельность, то это эффективно скажется на состоянии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Из этого следует подтверждение гипотезы исследования.

## Выводы по 3 главе

Коррекционная работа по преодолению нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня выстраивалась на основе результатов логопедического обследования детей. Проанализировав результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, опираясь на анализ научно-методической литературы, на «Адаптированную основную общеобразовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи» МБДОУ ДС №458 г. Челябинска нами были разработаны комплексы проектной деятельности по коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые были экспериментально проверены в коррекционной работе.

Процесс коррекции недоразвития речи строился с учетом общедидактических и специфических принципов обучения.

В результате экспериментальной работы было установлено положительное влияние проектной деятельности на развитие связной речи, что подтверждает количество детей с высоким уровнем сформированности связной речи (67 %). Средний уровень сформированности связной речи (33 %). Детей, имеющих низкий и ниже среднего уровней по всем обследуемым параметрам, не выявлено.

Таким образом, целенаправленное включение разработанного комплекса проектной деятельности способствует развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и указывает на продолжение дальнейшего проведения коррекционно-развивающей работы с использованием проектной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По теме исследовательской работы были поставлены следующие задачи:

1. Рассмотреть теоретические аспекты изучения особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНРІІІ уровня.
2. Провести экспериментальное изучение особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНРІІІ уровня.
3. Представить результаты констатирующего эксперимента.
4. Определить основные направления логопедической работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНРІІІ уровня.

В нашем исследовании мы определяем проектную деятельность как деятельность по созданию (проектированию) и реализации проекта, предполагающую самостоятельное выполнение детьми старшего дошкольного возраста комплекса действий по решению значимой для них проблемы, завершающейся созданием продукта, при эмоциональной, регулятивной и инструктирующей поддержке взрослого.

Анализ теоретических данных определил целесообразность применения проектной деятельности, роль и место в решении развивающих и коррекционных задач в специальном образовании. Используемые в коррекционно-развивающей работе проектной деятельности позволяют сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия, оптимизировать учебно-познавательный процесс и повышать эффективность коррекционной работы.

Технология проектирования выступает, как мы считаем, одной из инновационных методик, целью которой является улучшение характеристик речевого развития.

Для реализации второй задачи был проведен констатирующий эксперимент. Целью экспериментального исследования являлось выявление

особенностей состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Логопедическое обследование состояния связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня проводилось на основании методики В.П. Глухова.

Результаты исследования показали, что у данной категории детей наблюдаются в связной речи следующие особенности: при составлении предложений по трем картинкам прослеживаются недостатки в построении фразы, пересказ и составление рассказа по сюжетным картинкам доступны по наводящим вопросам, связность изложения нарушена, отмечаются значительные сокращения текста или искажения смысла, повторы, аграмматизмы, нарушения структуры предложений, неадекватное использование слов. В отдельных случаях составление рассказа и пересказ текста даже по наводящим вопросам недоступны. При составлении рассказа – описания многие дети составляют простые нераспространённые предложения, употребляя различные свойства предмета с помощью взрослого. При выполнении задания на сочинение рассказа на основе личного опыта у детей отмечается бедный словарный запас, использование простых форм предложений, отсутствие в речи слов – определений. Описанные нарушения указывают на недостаточный уровень развития связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Анализ данных констатирующего этапа эксперимента выявил необходимость проведения коррекционной работы по преодолению нарушений связной речи, основанной на целенаправленном включении проектной технологий, реализованной на практике с детьми, принимавшими участие в эксперименте.

Формирующий этап эксперименты проводился в рамках коррекционных мероприятий, построенных с учетом «Адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с тяжелыми нарушениями речи» МБДОУ ДС №458 г. Челябинска, направленных на формирование связной

речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием проектной деятельности.

Контрольный этап исследования проводился с целью определения эффективности логопедической работы по коррекции речевых нарушений у старших дошкольников с ОНР III уровня, посредством проектной деятельности. В результате экспериментальной работы было установлено положительное влияние проектной деятельности на формирование связной речи.

Итак, полученные в процессе контрольного эксперимента данные подтверждают правильность выдвинутой нами гипотезы. Проводимая коррекционная работа по целенаправленному применению проектной деятельности положительно повлияла на развитие связной речи у исследуемой категории детей.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи реализованы.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания [Текст] / Татьяна Ахутина // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – Москва, 1985. – С. 99-116.
2. Артамонова, О. В. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности [Текст] / Ольга Артамонова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4. – С. 37-43.
3. Балаева, В. И. Модельное обучение речевым навыкам старших дошкольников с задержкой речи [Текст] / В. И. Балаева, С. С. Ляпидевский, С. Н. Шаховская // Нарушения речи и голоса у детей. – Москва, 1975. – С. 80-89.
4. Баринаова, Е. А. Основы методики развития связной речи [Текст] : автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. (731) / Елена Баринаова. – Ленинград : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1971. – 38 с.
5. Барменкова, Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук / Татьяна Барменкова. – Москва, 1995. – 16 с.
6. Блумфилд, Л. Язык [Текст] / Леонард Блумфилд. – Москва : Просвещение, 1968. – 576 с.
7. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] : избр. психол. тр. / Лидия Божович. – Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с.
8. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Лидия Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 446 с.
9. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] / Диана Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.

10. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / Алиса Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 255 с.
11. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста [Текст] / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – Москва : Просвещение, 2004. – 213 с.
12. Васильева, В. С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. – Челябинск : Издательство ЮУрГГПУ, 2021. – 68 с.
13. Васильева, В. С. Теоретико-методологические основания развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования [Текст] / В. С. Васильева, Е. Ю. Никитина. – Москва, 2017. – 345 с.
14. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников [Текст] / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Наши книги, 2008. – 112 с.
15. Виноградова, Н. А. Образовательные проекты в детском саду [Текст] / Н. А. Виноградова, Е. Н. Панько. – Москва : Айрис-Пресс, 2008. – 208 с.
16. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Лев Выготский. – Москва, 1956. – 346 с.
17. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Лев Выготский. – Москва, 1982. – 467 с.
18. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва, 2007. – 468 с.
19. Глухов, В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Вадим Глухов. – Москва, 2001. – 240 с.
20. Глухов, В. П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с общим речевым недоразвитием в процессе предметно-практической деятельности [Текст] / Вадим Глухов // Коррекционно-

развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. – Москва, 1987. – С. 345-349.

21. Глухов, В. П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. – Ленинград : Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1987. – 26 с.

22. Голубева, Л. П. Из опыта работы с неговорящими детьми [Текст] / Л. П. Голубева, Р. Е. Левина. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 103 с.

23. Гузеев, В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения [Текст] / В. В. Гузеев, Н. В. Новожилова // Директор школы. – 1995. – № 6. – С.35-39.

24. Грибова, О. Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / Ольга Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7-16.

25. Дементьева, А. М. Методика обучения рассказыванию в детском саду [Текст] / Алиса Дементьева. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 54 с.

26. Джонс, Дж. К. Методы проектирования [Текст] / Джон Джонс. – Москва : Мир, 1986. – 380 с.

27. Дусавицкий, А. К. Воспитывая интерес [Текст] / Александр Дусавицкий. – Москва : Знание. Нар. ун-т. пед. фак., 1984. – № 3. – 80 с.

28. Дусавицкий, А. К. О структуре мотивов учебной деятельности [Текст] / Александр Дусавицкий // Вестник Харьковского ун-та. – 1978. – Вып. 11. – № 171.

29. Дыбина, О. В. Ребенок в мире поиска: программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста [Текст] / О. В. Дыбина, Н. Н. Поддьяков, В. В. Щетинина. – Москва : ТЦ «Сфера», 2005. – 192 с.

30. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в образовательном пространстве детского сада [Текст] / Елена Евдокимова. — Волгоград : Перемена, 2001. – 118 с.

31. Ельмслев, Л. Язык и речь [Текст] / Л. Ельмслев, В. А. Звегинцев // История языкознания 19-20 веков в очерках и извлечениях. – Ч. 2. – Москва, 1964. – С.97-156.
32. Ерастов, Н. П. Культура связной речи [Текст] : эксперим. материалы к факультативным занятиям по развитию речи / Николай Ерастов. – Ярославль : Верх.-Волж. кн. изд-во, 1969. – 117 с.
33. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] : кн. для логопеда / Людмила Ефименкова. – Москва : Просвещение, 1985. – 111 с.
34. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи [Текст] / Н. И. Жинкин, В. Я.Коровина // В защиту живого слова. – Москва : Просвещение, 1966. – С.5-25.
35. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации [Текст] / Николай Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.
36. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1964. – 351 с.
37. Запорожец, А. В. Психология действия [Текст] / Александр Запорожец. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с.
38. Землянухина, Т. Особенности формирования любознательности [Текст] / Татьяна Землянухина // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 11. – С.32-35.
39. Зарецкий, В. К. Два подхода к проектированию образовательных систем. Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения [Текст] / В. К. Зарецкий, С. И. Краснов, Р. Г. Каменский // Сб. науч. тр. Ин – т педагогич. инноваций РАО. – Москва, 1994. – С. 25-28.
40. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / Ирина Зимняя. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с.
41. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / Ирина Зимняя. – Москва : Мысль, 2001. – 234 с.

42. Киселева, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ [Текст] / Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Ладога. – Москва : АРКТИ, 2003. – 96 с.
43. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : «ГНОМ и Д», 2003. – 48 с.
44. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / Марионилла Кольцова. – Москва : Сов. Россия, 1973. – 159 с.
45. Корицкая, Е. Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с 3 уровнем общего развития речи [Текст] / Е. Г. Корицкая, Т. А. Шимкович. – Москва : Просвещение, 1972. – 421 с.
46. Краевская, Н. В. Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания [Текст] : дис... канд. филол. наук / Наталия Краевская. – Москва, 1984. – 145 с.
47. Лаврик, М. С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников [Текст] : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : (13.00.01) / Мария Лаврик. – Москва : АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания, 1977. – 18 с.
48. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Таиса Ладыженская. – Москва, 1975. – 278 с.
49. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 478 с.
50. Леонтьев, А. А. Признаки связности и цельности текста [Текст] / Алексей Леонтьев. – Киев: Высшая школа, 1978. – 230 с.
51. Леушина, А. М. О своеобразии образов в речи маленьких детей [Текст] / Анна Леушина // Психология дошкольника : хрестоматия : для студентов средних педагогических заведений. – Москва : Академия, 1997. – С. 102-112.

52. Лурия А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская. – Ростов–на–Дону, 2001. – 478 с.
53. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Анна Люблинская. – Москва : Просвещение, 1971. – 415 с.
54. Музипова, С. Р. Теоретические аспекты проектной деятельности как средства речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / Светлана Музипова // Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика: сб. науч. тр. XIII Междунар. науч.-образоват. конф. – Казань : Казанский университет. – 2019. – № 13. – С. 91-96.
55. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / Серафима Миронова. – Москва, 1991. – 208 с.
56. Неклюдова, А. С. Метод проектов в речевом развитии детей дошкольного возраста [Текст] / Аделина Неклюдова // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и Просвещение. – 2019. – С. 102-106.
57. Пеньевская Л. А. Рассказывание детей как средство обучения связной речи [Текст] / Л. А. Пеньевская, А. П. Усова // Обучение в детском саду. – Москва, 1950. – С.135-174.
58. Ромашина, А. И. Опыт использования образовательных проектов в практике дошкольного образования [Текст] / Анна Ромашина // Методист. – 2007. – № 8. – С.66-68.
59. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению [Текст] : учебное пособие / Александр Савенков. – Москва : «Ось-89», 2006. – 480 с.
60. Савенков, А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания [Текст] / Александр Савенков. – Ярославль, 2002. – 123 с.
61. Семенович, А. В. Закономерности становления сенсомоторного уровня реализации связного высказывания у дошкольников с недоразвитием

речи [Текст] / А. В. Семенович, Л. Б. Халилова, Т. Н. Ланина // Дефектология. №5. – 2004. – С 55-61.

62. Слита И.Б. О некоторых особенностях действия планирования в рассказывании у детей 7-го года жизни [Текст] / Ирина Слита // Пути активизации познавательной деятельности детей дошкольного возраста. – Горький, 1981. – С.75-89.

63. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] : учеб.-метод. пособие / Феликс Сохин. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та. – 223 с.

64. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Лидия Федоренко. – Москва, 1984. – 433 с.

65. Хомский, Н. Язык и мышление [Текст] : пер. с англ. / Ноам Хомский – Москва, 1972. – 122 с.

66. Цветкова, Л. С. Аграмматизм при афазии [Текст] / Л. С. Цветкова, Ж. М. Глозман. – Москва, 1978. – 245 с.

67. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / Стелла Цейтлин. – Москва : Владос, 2003. – 240 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Календарно-тематическое планирование проектной деятельности

№	Неделя	Лексическая тема
Октябрь		
1	1 неделя	«Фруктовый калейдоскоп»
2	3 неделя	«Овощи нашего огорода.»
Ноябрь		
3	1 неделя	«Перелетные птицы.»
4	3 неделя	«Одежда и обувь.»
Декабрь		
5	1 неделя	«Дикие животные».
Январь		
6	3 неделя	«Мебель вокруг нас.»
Февраль		
7	2 неделя	«Посуда.»
8	4 неделя	«Зимующие птицы.»
Март		
9	2 неделя	«Домашние животные.»
10	4 неделя	«Животные жарких стран.»
Апрель		
11	1 неделя	«Все профессии нужны, все профессии важны».
12	3 неделя	«Животные севера.»

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### *Проект «Фруктовый калейдоскоп»*

*Вид проекта:* информационный, познавательный, групповой, совместный.

*Сроки реализации проекта:* краткосрочный, продолжительность – неделя.

*Участники проекта:* учитель-логопед, дети, родители детей.

*Проблема:*

- представление дошкольников о фруктах довольно ограничено – они знают лишь о небольшом количестве фруктах;
- необходимо расширить и систематизировать знания детей о разнообразии фруктов, их полезных свойствах и особенностях фруктовых деревьях.

Таким образом, было выявлено противоречие между необходимостью ознакомления детей старшего дошкольного возраста с о фруктах, о том, где они растут, как за ними ухаживают, чем они полезны, расширить представления детей о фруктах, о том, где они растут, откуда они в нашу страну завезены, когда и кем; как за ними ухаживают и чем они полезны.

На основе выявленного противоречия нами была сформулирована проблема: каковы педагогические условия ознакомления старших дошкольников с фруктами на основе использования интегративных форм и технологий.

Возникла необходимость разработки и реализации проекта по использованию интегративных форм и технологий в ознакомлении старших дошкольников с особенностями различных фруктов.

*Задачи проекта:*

Развивающие:

1. Расширять, обогащать и активизировать словарь по теме.

2. Способствовать развитию просодической стороны речи.
3. Способствовать развитию фонематического восприятия.
4. Развитие навыка связной речи. Развивать связную речь через составление описательного рассказа о фрукте.

Воспитательные:

1. Воспитывать умение внимательно слушать педагога и сверстников.
2. Вызвать интерес детей к теме.

Для педагогов:

1. Создать информационную базу.
3. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, воспитателей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

Для родителей:

1. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием личного примера.
2. Способствовать формированию у подрастающего ребенка готовности самостоятельно и осознанно делать профессиональные и нравственные выборы.

*Ожидаемый результат:*

- вызвать интерес к окружающему миру;
- развитие связной речи детей;
- расширить у детей знания и представления о фруктах;
- помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;
- проявляют доброту, заботу, бережное отношение к природе;
- возрастает речевая активность детей в разных видах деятельности;
- умение самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры на основе имеющихся знаний;
- презентации продукта проекта.

*Методы и приемы:*

- игровая деятельность (настольно-печатные игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры);
- наблюдения;
- работа с научно-познавательной литературой (словарями, детскими энциклопедиями);
- познавательные беседы;
- поездка в сад;
- просмотр иллюстраций;
- чтение познавательной художественной литературы.

Сбор сведений: задать вопросы:

Что вы знаете о том или ином фрукте?

Что вы хотите знать о том или ином фрукте?

Что для этого надо сделать?

*План реализации проекта:*

*I этап* был определен как мотивационный и направлен на активизацию стремления ребенка узнать о теме проекта, побуждение к поиску информации, используя различные источники, в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка яркими впечатлениями по теме проекта;
- развитие умения ориентироваться в информации;
- стимулирование проявления стремления к участию в проектной деятельности;
- показ способов решения проблемы и планирования последовательности их использования;
- показ способов оформления и презентации продукта проекта.

В ходе данного этапа проводилась предварительная работа: определение целей и задач проекта, сбор методического, научно-популярного материала, разработка конспектов, бесед по ознакомлению детей с фруктами.

Внесение в группу книг, открыток, иллюстраций, картин с изображением фруктов.

Оформление стенда «Фруктовый калейдоскоп.», прогнозирование результата.

Роль родителей в реализации проекта: беседовать, играть, рисовать, рассматривать фотографии, картинки, беседы с детьми дома, изготовление атрибутики к сюжетно-ролевым играм.

Оказание помощи ребенку в оформлении и подготовке к выступлению

*II этап* был определен как обучающий и направлен на совместное участие ребенка со взрослым в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- стимулирование потребности в самостоятельном познании темы проекта;

- побуждение к проектной деятельности, направленной на познание темы проекта.

- развитие умения понимать проблемную ситуацию в проектной деятельности;

- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и планировать последовательность их использования;

- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта.

Оформление информационного стенда для родителей.

Презентация для детей: «Фрукты наших садов».

Составление календарно-тематический плана.

Организация развивающей предметной среды: подбор художественной литературы в книжном уголке, подбор иллюстраций, раскрасок в уголке изобразительной деятельности, подбор и изготовление дидактических игр по ознакомлению с данной темой, пополнение уголка сюжетно-ролевых игр атрибутами.

*III этап* (деятельностно-реализующий) был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- поощрение активности детей;
- оказание помощи при выделении и формулировке проблемы проекта;
- координация самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта;
- оказание помощи в оформлении и презентации продукта проекта.

*Реализация основных видов деятельности по плану проекта:*

*Экскурсии-наблюдения:*

Экскурсия в сад.

Просмотр документальных фильмов, посвященных данной теме.

Подбор сюжетных рисунков, «Работа на участке, в саду» и их рассматривание. – Организация беседы о фруктах. – Исследование внешнего вида овощей и фруктов.

Цель: расширить представления о фруктах, память, развивать мышление, речь.

Цель: расширение словарного запаса за счет употребления обобщающих слов, развитие внимания и памяти, умение соотносить родовые и видовые понятия.

«Чудесный мешочек» (муляжи фруктов) – «Что растет на дереве?» – «Собираем урожай» – «С чьей ветки детки?» – «Четвёртый лишний». – Пословицы, поговорки и загадки о фруктах.

*Развитие связной речи*

Цель: Развитие связной речи, формирование навыка диалогической речи, составление рассказов.

Игра «4-ый лишний». (лимон, яблоко, лук, ананас) Цель: закреплять умение классифицировать предметы, развивать память, мышление.

Игра «Узнай по описанию». (зелёный, похож на лампочку, растёт на дереве) Цель: закреплять умение узнавать предмет по описанию, развивать мышление, память.

Игра «Подбери родственные слова». (яблоко – яблочный, яблоня, яблочко) Цель: учить подбирать родственные слова, обогащать словарь.

Игра «Расскажи о любимом фрукте». Цель: закреплять умение составлять описательные рассказы.

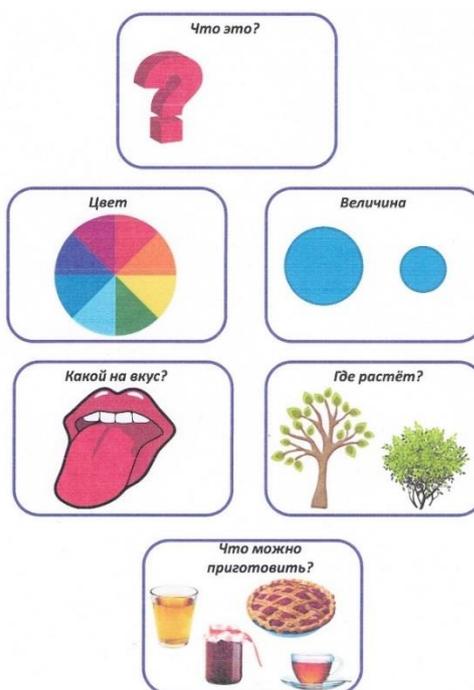
Игра «Один – много» (яблоко – яблук, груша-груш) Цель: учить согласовывать существительные с числительными.

Игра «Какой сок?» (сок из винограда – виноградный, из персиков-персиковый) Цель: учить образовывать прилагательные от существительных.

Игра «Узнай дерево по листу, плоду». Цель: учить подбирать листья и плоды к деревьям, развивать память, внимание.

Игра «Запомни – положи». (выбрать и положить в корзинку только фрукты) Цель: обогащать словарный запас, развивать память, мышление.

*Схема оформления для подготовки к выступлению «Самый любимый фрукт»*



## *Конспект логопедического занятия тема: «Фрукты»*

### *Цели:*

1. Уточнить знания о фруктах.
2. Расширять и обогащать словарь по теме.
3. Учить образовывать именительный падеж множественного числа и уменьшительно-ласкательную форму существительных.
4. Развивать внимание, память, речевое дыхание, моторику.

*Оборудование:* предметные картинки, картинка «Фруктовый сад», муляжи фруктов, игрушка или изображение гнома, мяч, наборное полотно или магнитная доска.

### *Ход занятия*

1. Организационный момент.

Садится на место тот, кого назову ласково.

2. Беседа по картинке «Фруктовый сад».

- Что это за место?
- Какое время года изображено?
- Что растет в саду?
- Какие фрукты вы знаете?
- Какую пользу они приносят?
- Когда собирают урожай фруктов?

3. Дыхательная гимнастика «Душистые фрукты».

– Душистые фрукты выросли в саду. Давайте понюхаем их аромат. Вдох, не поднимая плеч. Выдох: «А-а-ах!»

4. Игра «Найди пару».

У детей картинки с изображением фруктов: яблоко, груша, лимон и т.д. По команде «Раз, два, три - пару найди» надо составить соответствующую пару и назвать фрукты во множественном числе.

5. Упражнение «Что растет в саду?».

– В саду растет много разных фруктов. Я буду показывать вам картинки, а вы поможете мне закончить фразу, называя фрукты во множественном числе.

– Это ... (предъявить картинку) яблоко, а в саду растут ... (предъявить картинку) яблоки.

– Что растет в саду? (В саду растут яблоки.) И т.д.

#### 6. Физкультминутка.

Веточки	<i>Дети разводят руки в стороны.</i>
на яблоне	<i>Поднимают руки вверх.</i>
поникли	<i>Слегка опускают вниз.</i>
от печали,	<i>Совсем опускают руки вниз.</i>
Яблоки	<i>Руки вверх, пальцы сжаты в кулачки.</i>
на веточках	<i>Руки в стороны.</i>
висели и скучали.	<i>Покачивание кулачками.</i>
Девочки и мальчики ветки раскачали	<i>Руки вверх, энергичные наклоны в стороны на каждое слово.</i>
Яблоки	<i>Сжимают пальцы в кулачки.</i>
о землю звонко застучали.	<i>Хлопки ладонями по коленям на каждое слово.</i>

#### 7. Игра «Садик гнома».

– У нас в саду растут яблоки, а у гнома в садике растут ... (яблочки). И т.д.

#### 8. Упражнение «Подумай и скажи».

– На ветке растет лимон, а на ветках растут ... (лимоны).

– На веточке растет лимончик, а на веточках растут ... (лимончики). И

т.д.

## *Проект «Овощи нашего огорода»*

*Вид проекта:* информационный, познавательный, групповой, совместный

*Сроки реализации проекта:* краткосрочный, продолжительность – неделя.

*Участники проекта:* учитель-логопед, дети, родители детей.

*Проблема:*

– представление дошкольников об овощах довольно ограничено – они знают лишь о небольшом количестве овощей;

– необходимо расширить и систематизировать знания детей о разнообразии овощей, их полезных свойствах и особенностях.

Таким образом, было выявлено противоречие между необходимостью ознакомления детей старшего дошкольного возраста с овощами, о том, где они растут, как за ними ухаживают, чем они полезны, расширить представления детей об овощах, о том, где они растут, откуда они в нашу страну завезены, когда и кем; как за ними ухаживают и чем они полезны

На основе выявленного противоречия нами была сформулирована проблема: каковы педагогические условия ознакомления старших дошкольников с овощами на основе использования интегративных форм и технологий.

Возникла необходимость разработки и реализации проекта по использованию интегративных форм и технологий в ознакомлении старших дошкольников с особенностями различных овощей.

*Задачи проекта:*

Развивающие:

1. Расширять, обогащать и активизировать словарь по теме.
2. Способствовать развитию просодической стороны речи.
3. Способствовать развитию фонематического восприятия.

4. Развитие навыка связной речи. Развивать связную речь через составление описательного рассказа об овоще.

Воспитательные:

1. Воспитывать умение внимательно слушать педагога и сверстников.
2. Вызвать интерес детей к теме;

Для педагогов:

1. Создать информационную базу;
3. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, воспитателей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

Для родителей:

1. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием личного примера.
2. Способствовать формированию у подрастающего ребенка готовности самостоятельно и осознанно делать профессиональные и нравственные выборы.

*Ожидаемый результат:*

- вызвать интерес к окружающему миру;
- развитие связной речи детей;
- расширить у детей знания и представления об овощах;
- помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;
- проявляют доброту, заботу, бережное отношение к природе;
- возрастает речевая активность детей в разных видах деятельности;
- понимание значения слова «овощ».
- умение самостоятельно организовывать сюжетно – ролевые игры на основе имеющихся знаний.
- презентации продукта проекта.

*Методы и приемы:*

- игровая деятельность (настольно-печатные игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры);
- наблюдения;
- работа с научно-познавательной литературой (словарями, детскими энциклопедиями,
- познавательные беседы;
- поездка в сад;
- просмотр иллюстраций;
- чтение познавательной художественной литературы.

*Сбор сведений:*

Задать вопросы:

Что вы знаете о том или ином овоще?

Что вы хотите знать о том или ином овоще?

Что для этого надо сделать?

*План реализации проекта:*

*I этап* был определен как мотивационный и направлен на активизацию стремления ребенка узнать о теме проекта, побуждение к поиску информации, используя различные источники, в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка яркими впечатлениями по теме проекта;
- развитие умения ориентироваться в информации;
- стимулирование проявления стремления к участию в проектной деятельности;
- показ способов решения проблемы и планирования последовательности их использования;
- показ способов оформления и презентации продукта проекта.

В ходе данного этапа проводилась предварительная работа: определение целей и задач проекта, сбор методического, научно-популярного материала, разработка конспектов, бесед по ознакомлению детей с овощами.

Внесение в группу книг, открыток, иллюстраций, картин с изображением фруктов.

Оформление стенда «Овощи нашего огорода.», прогнозирование результата.

Роль родителей в реализации проекта: беседовать, играть, рисовать, рассматривать фотографии, картинки, беседы с детьми дома, изготовление атрибутики к сюжетно-ролевым играм, оказание помощи ребенку в оформлении и подготовке к выступлению

*II этап* был определен как обучающий и направлен на совместное участие ребенка со взрослым в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- стимулирование потребности в самостоятельном познании темы проекта;

- побуждение к проектной деятельности, направленной на познание темы проекта.

- развитие умения понимать проблемную ситуацию в проектной деятельности;

- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и планировать последовательность их использования;

- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта.

Оформление информационного стенда для родителей.

Презентация для детей: «Овощи нашего огорода».

Составление календарно-тематический плана.

Организация развивающей предметной среды: подбор художественной литературы в книжном уголке, подбор иллюстраций, раскрасок в уголке изобразительной деятельности, подбор и изготовление дидактических игр по ознакомлению с данной темой, пополнение уголка сюжетно-ролевых игр атрибутами.

*III этап* (деятельностно-реализующий) был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- поощрение активности детей;
- оказание помощи при выделении и формулировке проблемы проекта;
- координация самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта;
- оказание помощи в оформлении и презентации продукта проекта.

*Реализация основных видов деятельности по плану проекта:*

*Экскурсии-наблюдения:*

Экскурсия в огород.

Просмотр документальных фильмов, посвященных данной теме.

Подбор сюжетных рисунков, «Работа на участке, в саду» и их рассматривание. – Организация беседы об овощах– Исследование внешнего вида овощей.

Цель: расширить представления об овощах, память, развивать мышление, речь.

Цель: расширение словарного запаса за счет употребления обобщающих слов, развитие внимания и памяти, умение соотносить родовые и видовые понятия.

«Чудесный мешочек» (муляжи овощей) – «Что растет на на грядке?» – «Собираем урожай» – «Вершки да корешки.» – «Четвёртый лишний». – Пословицы, поговорки и загадки об овощах.

*Развитие связной речи.*

Цель: Развитие связной речи, формирование навыка диалогической речи, составление рассказов.

Игра «4-ый лишний». Цель: закреплять умение классифицировать предметы, развивать память, мышление.

Игра «Узнай по описанию». Цель: закреплять умение узнавать предмет по описанию, развивать мышление, память.

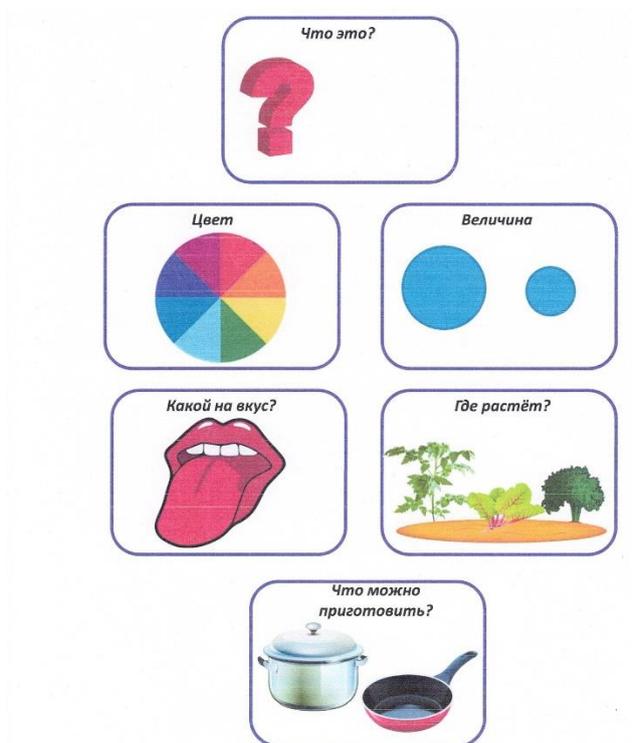
Игра «Подбери родственные слова». Цель: учить подбирать родственные слова, обогащать словарь.

Игра «Один – много» Цель: учить согласовывать существительные с числительными.

Игра «Какой сок?» Цель: учить образовывать прилагательные от существительных.

Игра «Запомни – положи». (выбрать и положить в корзинку только овощи) Цель: обогащать словарный запас, развивать память, мышление.

*Схема оформления для подготовки к выступлению «Самый вкусный овощ»*



*Конспект логопедического занятия тема: «Овощи. Описательный рассказ»*

*Цели:*

1. Закрепить обобщающее понятие «овощи».
2. Расширять фразу путем распространения ее прилагательными.
3. Учить составлять описательные рассказы об овощах.
4. Формировать навыки диалогической речи.

5. Развивать внимание, память, мышление, координацию слова и движения, физиологическое и речевое дыхание.

*Оборудование:* предметные картинки, карточки с цифрами, картинно-графический план рассказа серия картинок «Помоги Незнайке», муляжи овощей, «чудесный мешочек», наборное полотно или магнитная доска.

#### *Ход занятия*

1. Организационный момент.

– Скажи, сколько?

Предъявлять ребенку карточку с цифрой 1, 2, 3, 4 или 5 и изображением овоща.

2. Игра «Поправь Незнайку».

Предложить детям рассмотреть картинки с изображением овощей и дать правильный ответ.

– Помидор не синий, а красный. И т.д.

3. Игра «Что больше, что меньше?».

Предложить детям рассмотреть пары картинок с изображением овощей: Свекла – редис. (Свекла большая, а редис маленький.)

Длинный и короткий огурцы. (Этот огурец длинный, а этот короткий.)

И т.д.

4. Игра «Чудесный мешочек».

Предложить детям на ощупь определить, какой овощ. Дать его название и сказать, какой он на ощупь: круглый, гладкий, мягкий и т.п.

5. Упражнение «Описательный рассказ».

Предложить детям сначала с логопедом, а потом самостоятельно составить описательные рассказы об овощах с опорой на картинно-графический план.

6. Игра «Овощной магазин».

Логопед выбирает «продавца» и «покупателя». Помогает организовать им диалог.

Покупатель:

– Я хочу купить (дайте мне, пожалуйста... Мне нужны... Продайте мне...)  
большие, круглые, мягкие, красные овощи.

Продавец:

– Вам нужны помидоры?

Покупатель:

– Да.

Продавец:

– Вот помидоры. Возьмите.

Покупатель:

– Спасибо. И т.д.

## *Проект «Перелетные птицы»*

*Вид проекта:* информационный, познавательный, групповой, совместный

*Сроки реализации проекта:* краткосрочный, продолжительность – неделя.

*Участники проекта:* учитель -логопед, дети, родители детей.

*Проблема:*

– представление дошкольников о перелетных птицах довольно ограничено – они знают лишь о небольшом количестве перелетных птиц;

– необходимо расширить и систематизировать знания детей о разнообразии перелетных птиц, и их особенностях.

Таким образом, было выявлено противоречие между необходимостью ознакомления детей старшего дошкольного возраста о перелётных птицах. Дети зачастую путают зимующих и перелётных птиц, не знают причин отлёта перелетных птиц в тёплые края. Затрудняются ответить, какую пользу приносят птицы, что для птиц вредно, а что – полезно. На основе выявленного противоречия нами была сформулирована проблема: каковы педагогические условия ознакомления старших дошкольников с перелетными птицами на основе использования интегративных форм и технологий.

Возникла необходимость разработки и реализации проекта по использованию интегративных форм и технологий в ознакомлении старших дошкольников с особенностями различных перелетных птиц.

*Задачи проекта:*

*Развивающие:*

1. Расширять, обогащать и активизировать словарь по теме.
2. Способствовать развитию просодической стороны речи.
3. Способствовать развитию фонематического восприятия.
4. Развитие навыка связной речи. Развивать связную речь через составление описательного рассказа о перелетных птицах.

Воспитательные:

1. Воспитывать умение внимательно слушать педагога и сверстников.
2. Вызвать интерес детей к теме;

Для педагогов:

1. Создать информационную базу;
3. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, воспитателей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

Для родителей:

1. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием личного примера.
2. Способствовать формированию у подрастающего ребенка готовности самостоятельно и осознанно делать профессиональные и нравственные выборы.

*Ожидаемый результат:*

- вызвать интерес к окружающему миру;
- развитие связной речи детей;
- расширить у детей знания и представления о перелетных птицах;
- помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;
- проявляют доброту, заботу, бережное отношение к природе;
- возрастает речевая активность детей в разных видах деятельности;
- понимание значения словосочетания «перелетные птицы».
- умение самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры на основе имеющихся знаний.
- презентации продукта проекта.

*Методы и приемы:*

- игровая деятельность (настольно-печатные игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры);
- наблюдения;

– работа с научно-познавательной литературой (словарями, детскими энциклопедиями);

– познавательные беседы;

– поездка в сад;

– просмотр иллюстраций,

– чтение познавательной художественной литературы.

*Сбор сведений:*

Задать вопросы:

Что вы знаете о той или иной перелетной птице?

Что вы хотите знать о той или иной перелетной птице?

Что для этого надо сделать?

*План реализации проекта:*

*I этап* был определен как мотивационный и направлен на активизацию стремления ребенка узнать о теме проекта, побуждение к поиску информации, используя различные источники, в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

– обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка яркими впечатлениями по теме проекта;

– развитие умения ориентироваться в информации;

– стимулирование проявления стремления к участию в проектной деятельности;

– показ способов решения проблемы и планирования последовательности их использования;

– показ способов оформления и презентации продукта проекта.

В ходе данного этапа проводилась предварительная работа: определение целей и задач проекта, сбор методического, научно – популярного материала, разработка конспектов, бесед по ознакомлению детей с перелетными птицами.

Внесение в группу книг, открыток, иллюстраций, картин с изображением фруктов.

Оформление стенда «Перелетные птицы.», прогнозирование результата.

Роль родителей в реализации проекта:

Беседовать, играть, рисовать, рассматривать фотографии, картинки,

Беседы с детьми дома,

Изготовление атрибутики к сюжетно-ролевым играм.

Оказание помощи ребенку в оформлении и подготовке к выступлению

*II этап* был определен как обучающий и направлен на совместное участие ребенка со взрослым в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

– стимулирование потребности в самостоятельном познании темы проекта;

– побуждение к проектной деятельности, направленной на познание темы проекта.

– развитие умения понимать проблемную ситуацию в проектной деятельности;

– развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и планировать последовательность их использования;

– развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта.

Оформление информационного стенда для родителей.

Презентация для детей: «Перелетные птицы.»

Составление календарно-тематического плана.

Организация развивающей предметной среды: подбор художественной литературы в книжном уголке, подбор иллюстраций, раскрасок в уголке изобразительной деятельности, подбор и изготовление дидактических игр по ознакомлению с данной темой, пополнение уголка сюжетно-ролевых игр атрибутами.

*III этап* (деятельностно-реализующий) был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- поощрение активности детей;
- оказание помощи при выделении и формулировке проблемы проекта;
- координация самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта;
- оказание помощи в оформлении и презентации продукта проекта.

*Реализация основных видов деятельности по плану проекта:*

*Экскурсии-наблюдения:*

Экскурсия в парк.

Просмотр документальных фильмов, посвященных данной теме.

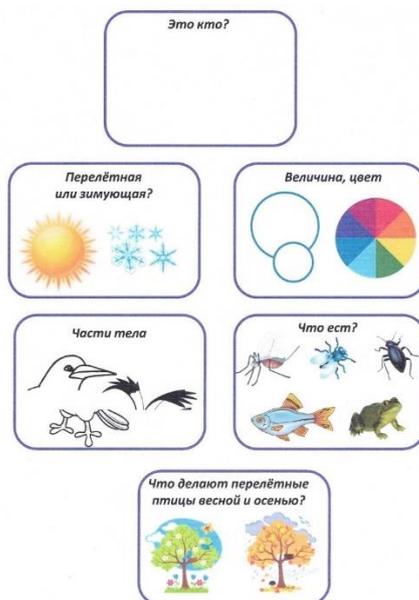
Чтение В. Степанова «Лесной календарь». Беседа: «Перелетные птицы».

Рассматривание иллюстраций. Беседа: «Особенности строения тела, повадки, кормление, гнезда, скворечники».

Проведение дидактические игр: «Назови птицу», «Кто, где живёт?», «Времена года», «Когда это бывает?», «Кто, как кричит?», «Кого не стало?», «Кто что ест?», «Чей голос?» Настольные игры: «Разрезные картинки», «Помоги найти маму», «Какая птица, назови».

Рассматривание сюжетных картин: «Грачи прилетели», «Подрастают цыплята». Составление описательных рассказов по картинкам.

*Схема оформления для подготовки к выступлению «Самая интересная перелетная птица»*



*Конспект логопедического занятия тема: «Перелетные птицы»*

*Цели:*

1. Формировать понятие «перелетные птицы».
2. Уточнить и расширить словарь по теме.
3. Учить образовывать множественное число и уменьшительно-ласкательную форму существительных.
4. Развивать внимание, память, мышление.

*Оборудование:* предметные, контурные и силуэтные картинки с изображением перелетных птиц, игрушка или изображение Незнайки, сюжетные картинки, мяч, наборное полотно или магнитная доска.

*Ход занятия*

1. Организационный момент.

Предложить детям назвать признаки осени и сесть на место.

2. Рассказ логопеда о перелетных птицах.

В начале осени многие птицы собираются в огромные стаи (картинка).

Грачи разгуливают по полям, поедают насекомых и их личинки (картинка).

Скворцы летят вдали большой стаей, словно туча по небу движется (картинка).

Ласточки тоже собираются в стаи и сидят на проводах близко-близко одна к другой (картинка). Над лесным болотом кружат небольшой стаей журавли (картинка). Прокурлыкали что-то, покружились и скрылись вдали.

Осенью с каждым днем становится все холоднее, замерзает земля, прячутся насекомые, птицам трудно добывать себе корм, поэтому они улетают в теплые края, на юг.

Вывод: эти птицы называются перелетными.

3. Упражнение «Покажи и назови».

Предложить детям показать и назвать знакомых перелетных птиц. Показать и уточнить названия птиц, которых дети не знают.

4. Игра «Незнайка-фотограф».

Предложить детям угадать, каких птиц сфотографировал Незнайка.  
(Каждая птица представлена в контурном и силуэтном изображении).

5. Упражнение «Составь пару и назови».

Попросить детей составить пару из силуэтного и контурного изображения ласточки (гуся, журавля, грача) и назвать во множественном числе (ласточки, гуси, журавли, грачи).

6. Игра с мячом «Скажи во множественном числе».

Логопед называет птицу в единственном числе и бросает мяч ребенку. Ребенок называет птиц во множественном числе и возвращает мяч логопеду.

7. Физкультминутка.

Игра «Перелет птиц».

Предложить детям «превратиться» в перелетных птиц. На слово «день» птицы летают. На слово «ночь» отдыхают (салятся на корточки).

Упражнение «Почистим перышки»

8. Упражнение «Назови ласково».

Предложить сесть на место тому ребенку, кого логопед назовет ласково.

Затем попросить детей назвать ласково перелетных птиц по предметным картинкам (кукушка – кукушечка, утка – уточка, журавль – журавлик, грач – грачик) и образцу логопеда (журавль – журавушка, скворец – скворушка, лебедь – лебедушка, соловей – соловушка).

9. Прочитать детям стихотворение Е. Благиной и предложить назвать перелетных птиц, которые в нем упоминаются.

Скоро белые метели

Снег подымут от земли.

Улетают, улетели, улетели журавли.

Не слышать кукушки в роще.

И скворечник опустел.

Аист крыльями полощет

Улетает, улетел.

Лист качается узорный

В синей луже на воде.  
Ходят грач с грачихой черной  
В огороде по гряде.  
Осыпаясь, пожелтели  
Солнца редкие лучи.  
Улетают, улетели, улетели и грачи.

## *Проект «Одежда и обувь»*

*Вид проекта:* информационный, познавательный, групповой, совместный

*Сроки реализации проекта:* краткосрочный, продолжительность – неделя.

*Участники проекта:* учитель -логопед, дети, родители детей.

*Проблема:*

– представление дошкольников о перелетных птицах довольно ограничено – они знают лишь о небольшом количестве одежды и обуви;

– необходимо расширить и систематизировать знания детей о разнообразии одежды и обуви, и их особенностях.

Таким образом, было выявлено противоречие между необходимостью ознакомления детей старшего дошкольного возраста о одежде и обуви. Дети зачастую не умеют дифференцировать понятия: одежда, головные уборы, обувь. На основе выявленного противоречия нами была сформулирована проблема: каковы педагогические условия ознакомления старших дошкольников с одеждой и обувью на основе использования интегративных форм и технологий.

Возникла необходимость разработки и реализации проекта по использованию интегративных форм и технологий в ознакомлении старших дошкольников с особенностями различных одежды и обуви.

*Задачи проекта:*

Развивающие:

1. Расширять, обогащать и активизировать словарь по теме.
2. Способствовать развитию просодической стороны речи.
3. Способствовать развитию фонематического восприятия.
4. Развитие навыка связной речи. Развивать связную речь через составление описательного рассказа об одежде и обуви.

Воспитательные:

1. Воспитывать умение внимательно слушать педагога и сверстников.
2. Вызвать интерес детей к теме;

Для педагогов:

1. Создать информационную базу;
3. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, воспитателей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

Для родителей:

1. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием личного примера.
2. Способствовать формированию у подрастающего ребенка готовности самостоятельно и осознанно делать профессиональные и нравственные выборы.

Ожидаемый результат:

- вызвать интерес к окружающему миру;
- развитие связной речи детей;
- расширить у детей знания и представления об одежде и обуви;
- помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;
- возрастает речевая активность детей в разных видах деятельности;
- понимание значения слов одежда и обувь.
- умение самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры на основе имеющихся знаний.
- презентации продукта проекта.

*Методы и приемы:*

- игровая деятельность (настольно-печатные игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры);
- наблюдения;
- работа с научно-познавательной литературой (словарями, детскими энциклопедиями);

- познавательные беседы;
- поездка в сад;
- просмотр иллюстраций;
- чтение познавательной художественной литературы.

*Сбор сведений:*

Задать вопросы:

Что вы знаете о той или иной одежде и обуви?

Что вы хотите знать о той или иной одежде и обуви?

Что для этого надо сделать?

*План реализации проекта:*

*I этап* был определен как мотивационный и направлен на активизацию стремления ребенка узнать о теме проекта, побуждение к поиску информации, используя различные источники, в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка яркими впечатлениями по теме проекта;
- развитие умения ориентироваться в информации;
- стимулирование проявления стремления к участию в проектной деятельности;
- показ способов решения проблемы и планирования последовательности их использования;
- показ способов оформления и презентации продукта проекта.

В ходе данного этапа проводилась предварительная работа: определение целей и задач проекта, сбор методического, научно – популярного материала, разработка конспектов, бесед по ознакомлению детей с перелетными птицами.

Внесение в группу книг, открыток, иллюстраций, картин с изображением фруктов.

Оформление стенда «Одежда и обувь», прогнозирование результата.

Роль родителей в реализации проекта:

Беседовать, играть, рисовать, рассматривать фотографии, картинки,

Беседы с детьми дома.

Изготовление атрибутики к сюжетно-ролевым играм.

Оказание помощи ребенку в оформлении и подготовке к выступлению.

*II этап* был определен как обучающий и направлен на совместное участие ребенка со взрослым в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- стимулирование потребности в самостоятельном познании темы проекта;

- побуждение к проектной деятельности, направленной на познание темы проекта.

- развитие умения понимать проблемную ситуацию в проектной деятельности;

- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и планировать последовательность их использования;

- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта.

Оформление информационного стенда для родителей.

Презентация для детей: «Одежда и обувь»

Составление календарно-тематического плана.

Организация развивающей предметной среды: подбор художественной литературы в книжном уголке, подбор иллюстраций, раскрасок в уголке изобразительной деятельности, подбор и изготовление дидактических игр по ознакомлению с данной темой, пополнение уголка сюжетно-ролевых игр атрибутами.

*III этап* (деятельностно-реализующий) был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- поощрение активности детей;

- оказание помощи при выделении и формулировке проблемы проекта;

– координация самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта;

– оказание помощи в оформлении и презентации продукта проекта.

*Реализация основных видов деятельности по плану проекта:*

*Беседы, рассказы:*

«Особенности покрытия тела животных», «Как появилась одежда», «Одежда будущего», «Народные костюмы», «У меня новая одежда», «Одежда на кухне и природе».

Рассматривание альбомов:

«Одежда», «Народные костюмы», «Виды тканей», «Спортивная одежда», «Одежда служб спасения».

Сюжетно-ролевые игры: «Ателье», «Магазин одежды», «В мастерской модельера», «Дом модели».

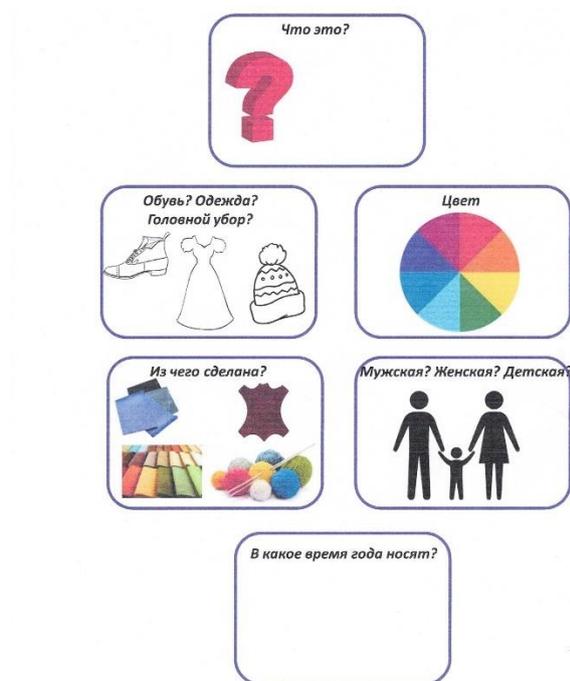
Дидактические игры: «Узнай по описанию», «Назови одним словом», «Кому что нужно?», «Кто что делает?», «Хорошо - плохо», «Угадайка», «Лоскуточки в мешочке», «Мужская или женская одежда», «Зимняя или летняя», «Одежда или обувь», «Найди и назови», «Профессии».

*Чтение художественной литературы:*

1. Русская народная сказка «Золотое веретено»,
2. В. Осеева «Волшебная иголочка»,
3. Н. Носов «Заплата»,
4. Е. Благинина «Научу одеваться и братца»,
5. Л. Чарская «Большая стирка»,
6. Казахская сказка «Чудесная сказка»,
7. К. Ушинский «Как рубашка в поле выросла»,
8. З. Воскресенская «На кончике нити»,
9. Е. Благинина «Шинель»,
10. З. Александрова «Сарафанчик»,
11. В. Орлов «Портниха»,
12. А. Барто «Сто одежек»,

13. В. Зайцев «Я одеваться сам могу»,
14. Н. Саконская «Снежный ком»,
15. В. Лившиц «Валины перчатки»,
16. «Сказка про то, как одежда обиделась».

*Схема оформления для подготовки к выступлению «Моя самая любимая одежда»*



*Конспект логопедического занятия тема: «Одежда»*

*Цели:*

1. Уточнить словарь по теме, расширить и активизировать его.
2. Познакомить с назначением одежды.
3. Учить образовывать и использовать множественное число и уменьшительно-ласкательную форму существительных.
4. Формировать правильное употребление родительного падежа множественного числа.
5. Развивать внимание, память, мышление.

*Оборудование:* предметные картинки, сюжетные картинки времен года, разрезные картинка, наложения, наборное полотно или магнитная доска.

*Ход занятия*

### 1. Организационный момент.

Каждый ребенок называет, что на нем надето.

### 2. Беседа.

– Что было на вас надето утром дома?

– Что вы надели сегодня на улицу?

– А как назвать все то, что вы надевали на себя дома, выходя на улицу, то, что на вас надето сейчас? (Одежда).

– Для чего нужна одежда? (Одежда нужна, чтобы защищать тело от холода, жары, грязи, пыли, дождя; чтобы было удобно и красиво).

– Что надо делать, чтобы одежда оставалась красивой и аккуратной?

– Откуда мы берем одежду? (Покупаем в магазине).

– А кто шьет одежду? (Одежду шьет портной).

– Где шьют одежду? (В ателье, на швейной фабрике.)

### 3. Упражнение «Наше ателье».

– Сейчас мы с вами рассмотрим картинки из журнала мод.

Дети рассматривают картинки и называют одежду. Затем раздать детям разрезные картинки, предложить «сшить» модную одежду и сказать, что они сшили. (Я сшил пальто. Я сшила платье. Я сшил пиджак. И т.д.)

– Что мы сшили? (Мы сшили пальто, платья, пиджаки, рубашки, блузки, юбки, куртки, шубы.)

– Чего теперь много в нашем ателье? (В нашем ателье много пальто, платьев, пиджаков, рубашек и т.д.)

### 4. Физкультминутка.

– Вот как наши дети нарядились, вот как наши дети в пляс пустились (плясовые движения под музыку).

### 5. Упражнение «Сравни, назови ласково».

Предложить детям сравнить пары: платье – платьице, куртка – курточка, юбка – юбочка и т.д. (Это большое платье, а это маленькое платьице. И т.д.)

### 6. Упражнение «Подбери словечко и повтори».

У Толи рубашка, у мальчиков ..., а в магазине много ...

У Кати кофта, у девочек ..., а в магазине много ...

У мамы платье, у женщин ..., а в магазине много ...

У папы пальто, у мужчин ..., а в магазине много ...

Мама сшила дочке юбку, а кукле ... (юбочку).

Бабушка сшила внучке халат, а ее куколке ... (халатик).

## Проект «Дикие животные»

*Вид проекта:* информационный, познавательный, групповой, совместный

*Сроки реализации проекта:* краткосрочный, продолжительность – неделя.

*Участники проекта:* учитель -логопед, дети, родители детей.

*Проблема:*

– представление дошкольников о диких животных довольно ограничено  
– они знают лишь о небольшом количестве диких животных;

– нет четких представлений, о диких животных, их характерных отличительных способностях,

Таким образом, было выявлено противоречие между необходимостью ознакомления детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых и недостаточной готовностью материальной базы для организации работы.

На основе выявленного противоречия нами была сформулирована проблема: каковы педагогические условия ознакомления старших дошкольников с особенностями диких животных на основе использования интегративных форм и технологий.

Возникла необходимость разработки и реализации проекта по использованию интегративных форм и технологий в ознакомлении старших дошкольников с особенностями диких животных.

*Задачи проекта:*

Развивающие:

1. Расширять, обогащать и активизировать словарь по теме.
2. Способствовать развитию просодической стороны речи.
3. Способствовать развитию фонематического восприятия.
4. Развитие навыка связной речи. Развивать связную речь через составление описательного рассказа о диком животном.

Воспитательные:

1. Воспитывать умение внимательно слушать педагога и сверстников.
2. Вызвать интерес детей к теме;

Для педагогов:

1. Создать информационную базу;
3. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, воспитателей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

Для родителей:

1. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием личного примера.
2. Способствовать формированию у подрастающего ребенка готовности самостоятельно и осознанно делать профессиональные и нравственные выборы.

*Ожидаемый результат:*

- вызвать интерес к окружающему миру;
- развитие связной речи детей;
- расширить у детей знания и представления о диких животных;
- помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;
- проявляют доброту, заботу, бережное отношение к природе;
- возрастает речевая активность детей в разных видах деятельности;
- понимание значения словосочетания «дикое животное».
- умение самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры на основе имеющихся знаний.
- презентации продукта проекта.

*Методы и приемы:*

- игровая деятельность (настольно-печатные игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры);
- наблюдения;

– работа с научно-познавательной литературой (словарями, детскими энциклопедиями);

– познавательные беседы;

– поход в зоопарк и цирк;

– просмотр иллюстраций;

– чтение познавательной художественной литературы.

*Сбор сведений:*

Задать вопросы:

Что вы знаете о том или ином диком животном?

Что вы хотите знать о том или ином диком животном?

Что для этого надо сделать?

*План реализации проекта:*

*I этап* был определен как мотивационный и направлен на активизацию стремления ребенка узнать о теме проекта, побуждение к поиску информации, используя различные источники, в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

– обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка яркими впечатлениями по теме проекта;

– развитие умения ориентироваться в информации;

– стимулирование проявления стремления к участию в проектной деятельности;

– показ способов решения проблемы и планирования последовательности их использования;

– показ способов оформления и презентации продукта проекта.

В ходе данного этапа проводилась предварительная работа: определение целей и задач проекта, сбор методического, научно – популярного материала, разработка конспектов, бесед по ознакомлению детей с дикими животными.

Внесение в группу книг, открыток, иллюстраций, картин с изображением животных.

Оформление стенда «Дикие животные наших лесов.», прогнозирование результата.

Роль родителей в реализации проекта: беседовать, играть, рисовать, рассматривать фотографии, картинки, беседы с детьми дома, изготовление атрибутики к сюжетно-ролевым играм, оказание помощи ребенку в оформлении и подготовке к выступлению

*II этап* был определен как обучающий и направлен на совместное участие ребенка со взрослым в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- стимулирование потребности в самостоятельном познании темы проекта;
- побуждение к проектной деятельности, направленной на познание темы проекта.
- развитие умения понимать проблемную ситуацию в проектной деятельности;
- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и планировать последовательность их использования;
- развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта.

Оформление информационного стенда для родителей.

Презентация для детей: «Дикие животные наших лесов»

Составление календарно-тематического плана.

Организация развивающей предметной среды: подбор художественной литературы в книжном уголке, подбор иллюстраций, раскрасок в уголке изобразительной деятельности, подбор и изготовление дидактических игр по ознакомлению с данной темой, пополнение уголка сюжетно-ролевых игр атрибутами.

*III этап* (деятельностно-реализующий) был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- поощрение активности детей;
- оказание помощи при выделении и формулировке проблемы проекта;
- координация самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта;
- оказание помощи в оформлении и презентации продукта проекта.

*Реализация основных видов деятельности по плану проекта:*

*Экскурсии-наблюдения:*

Экскурсия в зоопарк и цирк.

Просмотр документальных фильмов, посвященных данной теме.

*Чтение художественной литературы:*

А. Прокопьев «Белка»;

«Сказка про храброго Зайца – длинные уши», С. Козлов;

«Приключение Мишки – Ушастика», И. Янчарский;

«Т. А. Шорыгина «Какие звери в лесу»;

«В. Бианки «Холодно в лесу, холодно»;

«Лиса Патрекеевна», р. н. с., обр. К. Ушинский;

«Волчишко», Е. Чарушин;

«У страха глаза велики», р. н. с.

*Организация дидактических, словесных и настольных игр:*

Дидактические игры:

1. «Чья мама?»;
2. ««Угадай, кто я?»»;
3. «Кто где живет?»;
4. «У кого какое жилище?»;
5. «Помоги животным подготовиться к зиме»;
6. «Собери картинку»;

*Схема оформления для подготовки к выступлению «Самое интересное  
дикое животное нашего леса»*



*Конспект логопедического занятия тема: «Дикие животные.  
Словоизменение»*

*Цели:*

1. Уточнить знания по теме.
2. Расширить и активизировать словарь по теме.
3. Закрепить образование множественного числа существительных.
4. Формировать обобщающее понятие «дикие животные».
5. Формировать согласование числительных от 1 до 5 и слова «много» с существительными.
6. Продолжать учить использовать уменьшительно-ласкательную форму имен существительных.
7. Развивать внимание, память, мышление.

*Оборудование:* предметные картинки, картинка «В лесу», наборы цифр от 1 до 5 для каждого ребенка, наборное полотно или магнитная доска.

*Ход занятия*

1. Организационный момент.

Логопед показывает картинку с изображением дикого животного, дети называют его.

## 2. Беседа по картинке «В лесу».

Рассмотреть с детьми сюжетную картинку «В лесу», задать вопросы:

– Кто живет в лесу? Кто они все вместе?

– Почему этих животных называют дикими? (Потому что они живут в лесу, сами строят себе жилище и добывают пищу, боятся человека и могут напасть на него.)

## 3. Упражнение «Скажи во множественном числе».

В лесу живет заяц. (В лесу живут зайцы). И т. д.

## 4. Физкультминутка

Медведь по лесу идет, ветки ломает, кусты гнет.	<i>Дети идут вперевалочку.</i>
Волк зимой холодной ходит злой, голодный.	<i>Идут, высоко поднимая колени.</i>
На лесной полянке скачут быстро зайки.	<i>Прыгают.</i>
Рога раскинув широко, лось ходит по лесу легко.	<i>Спокойная ходьба.</i>

## 5. Игра «Один, два, три, четыре, пять – надо всех пересчитать».

Раздать детям по картинке с изображением дикого животного и наборы цифр от 1 до 5. Предложить слева от картинки положить цифру 1 (2, 3, 4, 5) и назвать дикое животное с этим числом. (Один заяц, два (три, четыре) зайца, пять зайцев.) И т.д.

## 6. Игра «Поправь Незнайку».

В лесу живет много медведи (волки, лисы, ежи).

5 волки собрались в стаю. На поляне пасется стадо олень.

## 7. Упражнение «Назови ласково».

Предложить детям назвать диких животных в уменьшительно-ласкательной форме. При затруднении помочь детям.

## 8. Упражнение «Подумай и скажи».

Попросить детей придумать предложения со словами «зайчик», «белочка», «лисичка» и т.д.

## *Проект «Мебель вокруг нас.»*

*Вид проекта:* информационный, познавательный, групповой, совместный

*Сроки реализации проекта:* краткосрочный, продолжительность – неделя.

*Участники проекта:* учитель-логопед, дети, родители детей.

*Проблема:*

– представление дошкольников о перелетных птицах довольно ограничено – они знают лишь о небольшом количестве мебели;

– необходимо расширить и систематизировать знания детей о разнообразии мебели, и их особенностях.

Таким образом, было выявлено противоречие между необходимостью ознакомления детей старшего дошкольного возраста о мебели. Дети зачастую не ориентируются в многообразии предметов мебели, отличающихся не только внешним видом, но и материалами, из которых они сделаны, их функциональным назначением. На основе выявленного противоречия нами была сформулирована проблема: каковы педагогические условия ознакомления старших дошкольников с одеждой и обувью на основе использования интегративных форм и технологий.

Возникла необходимость разработки и реализации проекта по использованию интегративных форм и технологий в ознакомлении старших дошкольников с особенностями различных одежды и обуви.

*Задачи проекта:*

Развивающие:

1. Расширять, обогащать и активизировать словарь по теме.
2. Способствовать развитию просодической стороны речи.
3. Способствовать развитию фонематического восприятия.
4. Развитие навыка связной речи. Развивать связную речь через составление описательного рассказа о мебели.

Воспитательные:

1. Воспитывать умение внимательно слушать педагога и сверстников.
2. Вызвать интерес детей к теме;

Для педагогов:

1. Создать информационную базу;
3. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, воспитателей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов.

Для родителей:

1. Способствовать зарождению профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием личного примера.
2. Способствовать формированию у подрастающего ребенка готовности самостоятельно и осознанно делать профессиональные и нравственные выборы.

*Ожидаемый результат:*

- вызвать интерес к окружающему миру;
- развитие связной речи детей;
- расширить у детей знания и представления о мебели;
- помочь родителям правильно организовать совместный семейный досуг;
- возрастает речевая активность детей в разных видах деятельности;
- понимание значения слов мебель и ее детей.
- умение самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые игры на основе имеющихся знаний.
- презентации продукта проекта.

*Методы и приемы:*

- игровая деятельность (настольно-печатные игры, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, театрализованные игры);
- наблюдения;

– работа с научно-познавательной литературой (словарями, детскими энциклопедиями);

– познавательные беседы;

– поездка в сад;

– просмотр иллюстраций;

– чтение познавательной художественной литературы.

*Сбор сведений:*

Задать вопросы:

Что вы знаете о той или иной мебели?

Что вы хотите знать о той или иной мебели?

Что для этого надо сделать?

*План реализации проекта:*

*I этап* был определен как мотивационный и направлен на активизацию стремления ребенка узнать о теме проекта, побуждение к поиску информации, используя различные источники, в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

– обогащение эмоционально-чувственной сферы ребенка яркими впечатлениями по теме проекта;

– развитие умения ориентироваться в информации;

– стимулирование проявления стремления к участию в проектной деятельности;

– показ способов решения проблемы и планирования последовательности их использования;

– показ способов оформления и презентации продукта проекта.

В ходе данного этапа проводилась предварительная работа: определение целей и задач проекта, сбор методического, научно – популярного материала, разработка конспектов, бесед по ознакомлению детей с перелетными птицами.

Внесение в группу книг, открыток, иллюстраций, картин с изображением фруктов.

Оформление стенда «Мебель вокруг нас», прогнозирование результата.

Роль родителей в реализации проекта:

Беседовать, играть, рисовать, рассматривать фотографии, картинки,

Беседы с детьми дома,

Изготовление атрибутики к сюжетно-ролевым играм.

Оказание помощи ребенку в оформлении и подготовке к выступлению

*II этап* был определен как обучающий и направлен на совместное участие ребенка со взрослым в проектной деятельности.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

– стимулирование потребности в самостоятельном познании темы проекта;

– побуждение к проектной деятельности, направленной на познание темы проекта;

– развитие умения понимать проблемную ситуацию в проектной деятельности;

– развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов решения проблемных ситуаций из числа предложенных взрослым и планировать последовательность их использования;

– развитие умения самостоятельно осуществлять выбор способов оформления и презентации продуктов проекта.

Оформление информационного стенда для родителей.

Презентация для детей: «Мебель вокруг нас»

Составление календарно-тематического плана.

Организация развивающей предметной среды: подбор художественной литературы в книжном уголке, подбор иллюстраций, раскрасок в уголке изобразительной деятельности, подбор и изготовление дидактических игр по ознакомлению с данной темой, пополнение уголка сюжетно-ролевых игр атрибутами.

*III этап* (деятельностно-реализующий) был направлен на организацию самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта.

Данный этап предусматривал решение следующих задач:

- поощрение активности детей;
- оказание помощи при выделении и формулировке проблемы проекта;
- координация самостоятельной деятельности детей в рамках реализации проекта;
- оказание помощи в оформлении и презентации продукта проекта.

*Реализация основных видов деятельности по плану проекта:*

Дидактические игры: «Один-много», «1-2-5», «Угадай по описанию», «Четвертый лишний», «Из чего сделана мебель?», «В нашей квартире», «У куклы в комнате», «Подскажи словечко», «Чудесный мешочек», «Какой?какая?», «Где находится предмет?»,

Настольные игры: «Домино», «Разрезные картинки». Сюжетно-ролевые игры: «Мой дом», «Магазин мебели», «Новоселье» Подвижные игры: «Чья команда быстрее соберет мебель», «Столяры». Пальчиковая гимнастика: «Мебель», «Много мебели в квартире».

Логоритмика

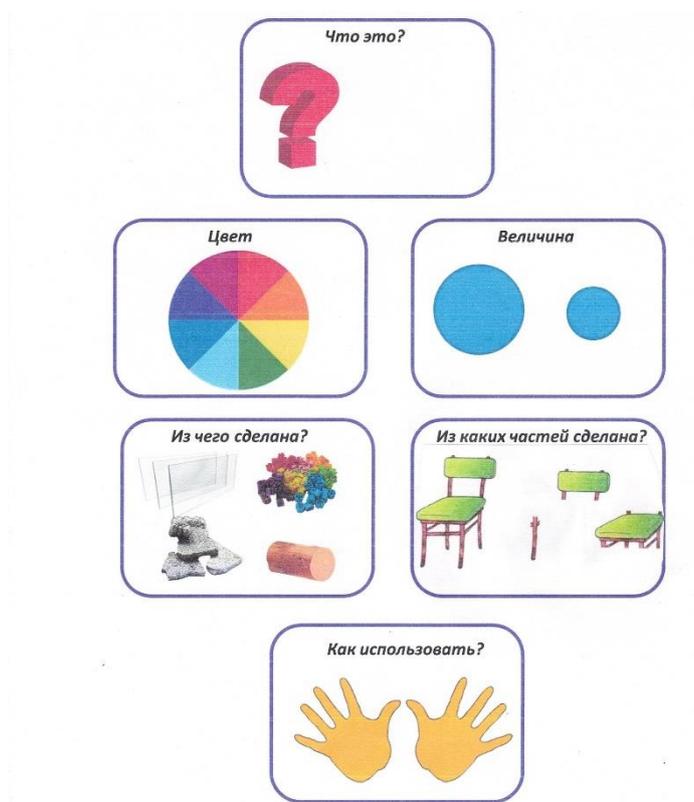
Конструирование «Большое и маленькое кресло», мебель из геометрических фигур из палочек.

Организация выставки «Магазин мебели». Создание коллажа «Квартира»

*Чтение художественной литературы:*

1. Ю. Тувим «Стол».
2. С. Маршак «Откуда стол пришел?».
3. В. Маяковский «Кем быть?».
4. Сказка в обработке А. Толстого «Три толстяка».

*Схема оформления для подготовки к выступлению «Самая интересная мебель у меня дома»*



*Конспект логопедического занятия тема: «Мебель. Описательный рассказ»*

*Цели:*

1. Уточнить, расширить и активизировать словарь по теме.
2. Закрепить обобщающее понятие «мебель».
3. Учить образовывать относительные прилагательные.
4. Учить согласовывать прилагательные с существительными.
5. Учить составлять описательные рассказы о мебели.
6. Формировать навыки диалогической речи.
7. Познакомить с профессией столяра.
8. Развивать внимание, память, мышление.

*Оборудование:* предметные картинки, изображения мебели с недостающими деталями, картинно-графический план описательного рассказа, сюжетные картинки «Столяр за работой», «Мебельная фабрика»,

наборное полотно или магнитная доска.

### *Ход занятия*

#### 1. Организационный момент.

– Назовите мебель ласково.

#### 2. Упражнение «Столярная мастерская».

Выставить на наборное полотно картинки с изображением мебели с недостающими деталями (спинка, ножка, подлокотник, ручка, ящик, дверца, столешница, сиденье).

Предложить детям дать полные ответы на вопросы:

– Что это? (Это мебель).

– Чего нет у кровати (дивана, тумбочки и т.д.)?

– Где можно починить мебель? (В столярной мастерской).

– Кто чинит мебель? (Мебель чинит столяр).

– Что означает столяр? (Это профессия).

#### 3. Упражнение «Мебельная фабрика».

– Столяры не только чинят мебель, но и делают новую мебель на мебельной фабрике.

Рассмотреть с детьми картинку.

– Мебель делают из различных материалов. Посмотрите и скажите, какие материалы используются для изготовления мебели.

– Как назвать мебель из железа (металла, кожи, пластмассы, пластика, дерева, березы, дуба, сосны)?

#### 4. Физкультминутка.

Запилила пила, завизжала пила,	<i>Дети имитируют работу пилы.</i>
Пилим понемножку то спинку, то ножку. В руки молоток возьмем, Мебель крепкую собьем.	<i>Ударяют кулачком по кулачку.</i>
Все в машины загружаем,	<i>Гнутся вверх.</i>
В магазины отправляем.	<i>Бегут по кругу.</i>

## 5. Игра «Магазин».

Поставить на наборное полотно предметные картинки с изображением мебели. Выбрать продавца и покупателя, организовать диалог:

– Здравствуйте! Я хочу купить (мне нужен) диван.

– Какой диван вы хотите? У нас много диванов.

Покупатель составляет описательный рассказ о диване по картинно-графическому плану. Например:

– Я хочу купить большой, кожаный, коричневый диван с высокой спинкой и мягкими подлокотниками, чтобы на нем было удобно лежать и сидеть.

– У нас есть такой диван. Вот, пожалуйста. (*Продавец отдает покупателю соответствующую картинку.*) Повторить игру 2-3 раза.

## 6. Игра «Отгадай-ка».

Под крышей – четыре ножки,

А на крыше – суп да ложки (Стол).

Я удобный, очень мягкий, и нетрудно угадать –

Любят бабушки и внуки посидеть и полежать (Диван).

Меня в комнате каждый приметит.

Я большой и красивый, заметьте.

Много ящиков есть, есть и полки,

Полированных дверец — три створки (Шкаф).