

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

Выпускная квалификационная работа

**ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР ПОСРЕДСТВОМ
МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Работу выполнила:
студентка группы Zs 543
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Логопедия»
Садиярова Эльнара Рамилевна

(подпись)

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

Руководитель:
канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии
Тверская Ольга Николаевна

« ___ » _____ 2016 г.

(подпись)

ПЕРМЬ
2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические аспекты проблемы формирования связной речи у дошкольников с ОНР.....	6
1.1. Понятие связной речи и ее значение для развития ребенка.....	6
1.2. Характеристика общего недоразвития речи и уровней речевого развития	15
1.3. Моделирование как учебное и наглядное средство	28
ГЛАВА II. Экспериментальное исследование связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста	34
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента	34
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	40
ГЛАВА III. Проект логопедической работы по формированию связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста посредством наглядного моделирования	48
3.1. Содержание проекта по формированию связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста посредством метода наглядного моделирования.....	48
3.2. Методические рекомендации по реализации проекта.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	79

ВВЕДЕНИЕ

Программа детского сада предусматривает всестороннее развитие личности ребенка. Педагоги должны научить детей выражать свои мысли чистым литературным языком, свободно пользоваться разговорной (диалогической) и монологической речью. Связная речь играет важную роль в формировании психических функций ребенка, его личности и дальнейшей социализации. Полноценная связная речь – необходимое условие успешного обучения в школе [45, 2].

Описание связной речи и ее особенностей содержится в ряде работ современной лингвистической, психолингвистической, педагогической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как комплекс тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое. Под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» [3, 23].

Развитие связной речи влечет за собой правильное грамматическое ее оформление, формирование навыков словообразования, подбор однокоренных слов. Расширяются возможности преобразования простых предложений в сложносочиненные и сложноподчиненные.

Приведенные условия особенно значимы для коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой

патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. Ряд исследователей, таких как К.Д. Ушинский, В.И. Тихеева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и др., занимались проблемой формирования связной речи у детей с ОНР.

По диагностическим данным исследователей, детям с общим недоразвитием речи трудно отбирать факты для своих рассказов, строить предложения логически последовательно, структурировать высказывания, в их логическом оформлении. Несмотря на многочисленные работы и опыты специалистов данная проблема имеет место в современной логопедии. Одним из способов решения этой проблемы является использование на логопедических занятиях метода наглядного моделирования. Моделирование представляет собой изучение каких-либо явлений, процессов через построение и изучение моделей. Модель – это образ какого-либо процесса или явления, применяемый в качестве заместителя. Все изложенное определило актуальность выбранной темы.

Объект: процесс развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет: использование метода моделирования в формировании связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Контингент: дети с ОНР (3 уровень) 5-6 лет.

Цель: определение уровня сформированности связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста и разработка проекта по формированию связной речи детей с ОНР старшего дошкольного возраста посредством метода наглядного моделирования.

Задачи:

- 1) Изучить и проанализировать отечественную и зарубежную, педагогическую, психологическую, методическую, периодическую литературу, а также интернет-ресурсы по теме исследования;
- 2) Рассмотреть понятие связной речи и ее развитие у детей с общим недоразвитием речи;
- 3) Раскрыть понятие и сущность метода наглядного моделирования;
- 4) Провести констатирующий эксперимент и выявить состояние связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста;
- 5) Разработать игры и упражнения с использованием метода наглядного моделирования для формирования связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста;
- 6) Предложить методические рекомендации по использованию метода моделирования для развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования:

- теоретический анализ отечественной и зарубежной, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме;
- констатирующий эксперимент;
- методы наблюдения, беседы;
- методы математической статистики, графические и табличные интерпретации полученных в ходе эксперимента данных.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

1.1. Понятие связной речи и ее значение для развития ребенка

Речь является важнейшей психической функцией человека. Овладевая речью, ребенок приобретает способность к понятийному мышлению, к обобщенному отражению окружающей действительности, к осознанию, планированию и регуляции своих намерений и действий [26, 3].

Связная речь трактуется как смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. С.Л. Рубинштейн считал, что «связность – это адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя [39, 405]. Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что основным параметром связной речи является ее ясность для собеседника.

Связная речь – это высшая форма мыслительной деятельности. Она отражает все значительные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: во-первых, потому, что эти связи не осознаны и не переданы в мысли высказывающегося, во-вторых, эти связи не обнаружены соответствующим образом в его речи.

В методической литературе термин «связная речь» применяется в разных значениях:

- процесс, деятельность говорящего;
- продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- название раздела работы по развитию речи.

Как синонимические употребляются термины «высказывание», «текст». Основой высказывания является смысл. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, содержащее взаимосвязанные и тематически объединенные, законченные отрезки [34, 15].

В психическом развитии ребенка связная речь имеет громадное значение, выполняя три главных функции: коммуникативную, обобщающую и регулирующую.

Коммуникативная функция выражается в обеспечении процесса общения людей речевыми средствами. Обобщающая функция понимается как закрепление с ее помощью не только узкой, частной информации об окружающем мире, но ее систематизация, классификация, детализация через речь. Регулирующая функция трактуется, как возможность с помощью речи регулировать высшие психические функции ребенка и его поведение [38, 56].

Основополагающая функция связной речи – коммуникативная. Она реализуется в двух главных формах – диалоге и монологе. У каждой из данных форм есть свои признаки, устанавливающие характер методики их развития.

Диалогическая речь – особо выразительное проявление коммуникативной функции языка. Исследователи называют диалог первичной естественной формой вербального общения, классической формой речевой коммуникации. Главная отличительная черта диалога – это чередование реплики одного собеседника с прослушиванием и последующей репликой другого.

Реплика – ответ, возражение, замечание на слова собеседника – отличается краткостью, наличием вопросительных и побудительных предложений, синтаксически неразвернутых конструкций.

Важно обозначить, что для диалога свойственно употребление шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул коммуникации, привычных, часто используемых и как бы прикрепленных к установленным бытовым положениям и темам разговора. Речевые шаблоны помогают вести диалог более эмоционально и живо.

Монологическая речь представляет собой последовательное связное изложение информации одним лицом, не претендующее на мгновенную

реакцию слушателей. В отличие от диалогической она сложнее по содержанию и языковому оформлению.

При монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, концентрирование мысли на главном. Тут также важны невербальные средства общения (мимика, жесты, интонация), способность выражаться эмоционально, живо, выразительно, но они играют второстепенную роль [45, 27].

Существуют три основных вида монологической речи: повествование (рассказ, сообщение), описание и рассуждение, которые в свою очередь, подразделяются на ряд подвидов, имеющих свои языковые и интонационно-выразительные особенности.

Повествование понимается как рассказ о действиях, поступках, событиях. Построение повествовательного рассказа основывается на хронологической последовательности событий. Повествование требует развития таких способностей, как: понимать тему, подбирать материал к высказыванию, строить высказывание в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно.

Описание в педагогике – это характеристика объекта в статике. В описании выделяется следующее: общий тезис, определяющий объект, после этого идет характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Заканчивается описание итоговым высказыванием, выражающим оценочное отношение к предмету. Структура описания нестрогая, вариативная. При описании значительными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому применяются эпитеты, метафоры, сравнения. Интонация во время описания перечислительная [34, 21].

Таким образом, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специальной речевой подготовки [51, 263].

Несмотря на значительные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе коммуникации монологическая речь органически вливается в диалогическую, а монолог может принимать диалогические черты.

Существуют также ситуативная и контекстная формы связной речи. *Ситуативная речь* связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает целиком содержания мысли в речевых формах. Она понятна лишь при учете тех обстоятельств, о которых рассказывается.

В *контекстной речи*, в отличие от ситуативной, ее содержание понятно из самого контекста. В сложность контекстной речи входит то, что в данном случае необходимо складывание высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой лишь на вербальные средства.

Как правило, ситуативная речь протекает в виде диалога, а контекстная речь имеет характер монолога. Но, как отмечает Д.Б. Эльконин, неправильно сопоставлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической. И монологическая речь может иметь ситуативный характер [50, 36].

Значительным в связи с обсуждением сущности связной речи является осознание понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста постигают раньше всего разговорный стиль речи, который характерен, преимущественно, для диалогической речи. Монологическая речь разговорного стиля встречается очень редко, она ближе к книжно-литературному стилю общения [2, 38].

Формирование обеих форм связной речи играет главную роль в процессе речевого развития ребенка и занимает важнейшее место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи

рассматривается и как цель, и как средство практического овладения языком. Постижение разных сторон речи является необходимым критерием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи содействует самостоятельному применению ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь втягивает в себя все достижения ребенка в освоении родного языка, его звукового строя, словарного состава, грамматического строя.

Психологи отмечают, что в связной речи четко выступает тесная связь речевого и умственного воспитания детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить [22, 50].

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: способствует установлению связи ребенка с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в социуме, что является решающим условием для развития его личности.

Обучение связной речи оказывает воздействие и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, расширяют художественно-речевой опыт детей.

Особенности развития связной речи в онтогенезе. Развитие связной речи происходит постепенно совместно с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В начальном этапе развития речи, на первом году жизни, во время непосредственно-эмоционального общения с взрослым закладываются зачатки будущей связной речи.

В эмоционально-личностном общении взрослый и ребенок выражают различные чувства, а не мысли. Постепенно отношения взрослого с ребенком обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые прежде выражали лишь эмоции, начинают превращаться для

ребенка в обозначения предметов и действий. Малыш овладевает своим голосовым аппаратом, становится способным понимать речь окружающих людей.

Понимание речи имеет большое значение во всем предстоящем развитии ребенка, является подготовительным этапом в развитии коммуникативной функции. Возникает особый вид коммуникации, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением [18,143].

На основе понимания, вначале очень примитивного, начинает формироваться активная речь детей. Малыш подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносятся взрослым, сам привлекает внимание взрослого к себе, к какому-либо предмету. Все это имеет очень большое значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения [22, 24].

К концу первого – началу второго года жизни возникают первые осознанные слова, но они в основном выражают желания и потребности ребенка. Лишь во второй половине второго года жизни слова начинают быть для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает употреблять слова для обращения к взрослому и получает возможность с помощью речи вступать в сознательное общение с взрослым. Слово для него равнозначно целому предложению. Со временем появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов.

Слова ребенка начинают принимать грамматическое оформление к концу второго года жизни. Дети формулируют свои мысли и желания более четко и ясно. На этом этапе речь у ребенка принимает две основные функции: как средство установления контакта и как средство познания мира.

Несмотря на то, что звукопроизношение несовершенно, словарь ограничен и присутствуют грамматические ошибки, она является средством коммуникации.

На третьем году жизни ускоренными темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко увеличивается словарный запас, усложняется структура предложений. Дети используют самую простую форму речи – диалогическую, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Подобная грамматически малооформленная речь маленького ребенка ситуативна. Контекст заменяется невербальными средствами общения и интонацией. Но уже в этом периоде дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймет собеседник.

В дошкольном возрасте речь отделяется от непосредственного практического опыта. Главная особенность этого возраста – это появление планирующей функции речи. В сюжетно-ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, появляются новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной [10,с.8].

Исследования А.М. Леушиной показывают, что основная линия развития связной речи состоит в том, что от ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной [21, 119]. По мнению исследователя, ситуативная речь не выражает до конца содержания мысли в речевых формах. Содержание ее понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете им жестов, мимики, интонации. Контекстная речь характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и тем самым становится понятным для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации.

У старших дошкольников ситуативность речи заметно снижается и в самостоятельных рассказах на темы из собственной жизни, и при опоре на картинки; при пересказах речь в значительной степени носит контекстный характер.

Таким образом, А.М. Леушиной было выявлено, что у одних и тех же детей речь может быть то ситуативной, то контекстной, в зависимости от целей и условий общения. Это показало, что ситуативность речи является не только возрастной особенностью, характерной для детей дошкольного возраста, и что даже у самых маленьких дошкольников в некоторых случаях возникает и проявляется контекстная речь.

Вывод А.М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М.И. Лисиной [28] и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей степени применяют контекстную речь, так как им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении с взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью.

Совместно с монологической речью продолжает формироваться и диалогическая речь. Позднее обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина [50], происходит к 4 – 5 годам. Вместе с этим компоненты связной монологической речи возникают уже в 2 – 3 года. Переход к контекстной речи непосредственно связан с овладением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием навыка свободно применять средства языка.

Дети 5 – 6 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать

вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально [11,43].

Монологическая речь становится более совершенной: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Детям сложно отбирать факты для собственных рассказов, расположить их логически последовательно, структурировать высказывания и правильно их оформить [3, 23].

1.2. Характеристика общего недоразвития речи и уровней речевого развития

В современной отечественной логопедии, согласно психолого-педагогической классификации речевых нарушений Р.Е. Левиной [26], выделена категория детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых оказываются несформированы все компоненты языковой системы: лексика, грамматика и фонетика, как следствие, связная речь. Как отмечала Р.Е. Левина, «при общем недоразвитии речи наблюдается позднее ее появление, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования».

Понятие ОНР основывается на прогрессивной точке зрения о возможности единого педагогического подхода к разнородным по своей этиологии и проявлениям недоразвития речи у детей.

Таким образом, ОНР – это разнородные сложные речевые дефекты, при которых нарушаются развитие всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при сохранном слухе и интеллекте .

Р.Е. Левина условно выделила три уровня речевого развития в зависимости от степени сформированности каждого из компонентов языковой системы. В 2000 г. Т.Б. Филичевой был определен еще один – четвертый уровень речевого развития. Это поуровневое деление необходимо для учета меняющихся качеств речезыковой деятельности в условиях дизонтогенеза, для разработки дифференцированных приемов развития, а также для создания системы профилактических мероприятий.

Речь играет важную роль в формировании психических функций ребенка, его личности и дальнейшей социализации. Ни у кого не вызывает сомнения, что при низком уровне речевого развития возникают трудности в усвоении программы общеобразовательной школы, очевидна невозможность

полноценного овладения грамотой, появляется вторичное отставание в развитии логического мышления [35, 64].

Е.М. Мастюкова, изучив клинический состав данной категории детей, определила следующие группы.

1. Неосложненный вариант ОНР, при котором нет грубого поражения центральной нервной системы (ЦНС), а имеется лишь незначительная неврологическая дисфункция; при этом наблюдается снижение эмоционально-волевых проявлений, нарушается произвольная деятельность.

2. Осложненный вариант ОНР может наблюдаться при повышенном черепном давлении, наличии двигательных расстройств, в результате проявляется выраженное снижение работоспособности, трудности и неловкость в выполнении целенаправленных движений.

3. Грубое и стойкое недоразвитие речи при выраженном органическом поражении центральной нервной системы, когда очаг поражения локализуется, как правило, в лобной и височной долях левого полушария (зона Брока и Вернике), чаще проявляется при алалии.

Общее недоразвитие речи может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания детей, неблагополучным речевым окружением, а также неудовлетворительной социальной ситуацией [36, 22].

Уровни речевого развития:

1. Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием общеупотребительной речи. Это дети, не имеющие возможности общаться с помощью фразовой речи. Неправомерно называть эту категорию детей безречевыми, так как при самостоятельном общении с окружающими они пользуются отдельными звукоподражаниями (*ко-ко, ам-ам, би-би*), лепетными словами (*тина* – машина, *ако* – молоко, *алеет* – самолет, *ду* – гусь, *ана* – лопата). Для них характерна многозначность слов, когда одним и тем же сочетанием одновременно обозначается несколько понятий (*биби* – машина, самолет, велосипед. Это явление называется

полисемантизмом. Нередко свои высказывания они сопровождают мимикой и жестами (использование паралингвистических средств). Ограниченность словарного запаса проявляется в заменах названий предметов названиями действий и наоборот (*бах* – лежит, упал, поскользнулся, *ам-ам* – ест, пьет).

При усвоении русского языка детьми с первым уровнем речевого развития возникает дефицит элементов грамматических значений по сравнению с лексическими, а это, в свою очередь, связано с нарушением функций общения и имитационных возможностей. По сравнению с нормально говорящими сверстниками у детей нет резкого скачка в расширении возможностей употребления грамматических элементов. Они могут до 3-5 лет пользоваться предложениями из аморфных слов – корней.

Отмечается несформированность языкового чувства и отсутствие явления переноса. В норме ребенок, овладев определенными грамматическими категориями, обобщает их и переносит правильное оформление на аналогичные формы. Эти явления отсутствуют у детей с недоразвитием речи: они, не чувствуя общности грамматических форм, не усваивая грамматические обобщения и противопоставления, продолжают одинаковые речевые ситуации оформлять по-разному и с ошибками.

Недостатки фонетического строя, слоговой структуры, отсутствие грамматического оформления делают высказывания детей непонятными для окружающих без пояснений со стороны взрослых. Учитывая, что речь и мышление взаимообусловлены, у детей с первым уровнем речевого развития отмечается вторичное отставание в формировании мыслительных процессов, снижение объема и динамики запоминания [36, 25].

2. Второй уровень речевого развития (начатки общеупотребительной речи). Это дети, в самостоятельной речи которых появились первые аграмматические предложения. Наличие двух-, трех-, четырехсловных предложений, отдельных частотных лексико-грамматических конструкций, появление большего количества правильных звуков дает

возможность ставить речь этих детей на ступень выше. Кроме того, у них отмечается повышение речевой активности. При тщательном анализе их высказываний отмечается использование частотных грамматических категорий (*тупия это* – наступило лето, *дети игают мятик* – дети играют в мячик). Недостаточность усвоения морфологической системы языка, например словообразовательных операций разной сложности, значительно снижает речевые возможности детей, что, в свою очередь, вызывает затруднения как в понимании, так и употреблении таких лексико-грамматических категорий, как прилагательных, глаголов с разными оттенками действий. Большие трудности испытывают дети в усвоении обобщающих понятий, синонимов, антонимов, сложных слов. По-прежнему имеет место многозначность слов, семантические замены. Много ошибок при понимании и назывании частей предметов, тела. В активной речи недостаточно слов, обозначающих признаки предметов, нередко смешивают цвета, не могут назвать форму и материал предмета. Самостоятельные высказывания отличаются фрагментарностью: при составлении рассказа по картине с хорошо знакомым сюжетом требуется помощь со стороны взрослых. Нередко рассказы детей сводятся к простому перечислению изображенных на сюжетной картине предметов и действий. Сложность восприятия высказываний усугубляется недостаточной сформированностью фонетической стороны речи: могут наблюдаться все шесть видов нарушений звукопроизношения в сочетании с выраженными трудностями передачи слов, сложных по слоговой структуре и звуконаполняемости.

Характерным для этих детей является снижение объема, точности запоминания, недостаточная сформированность линейной структуры памяти [36, 38].

3. Третий уровень развития речи – развернутая фразовая речь с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Для этих детей характерно достаточно

свободное пользование простой фразовой речью. Они вступают в диалог, охотно отвечают на вопросы, сами могут их задать. Понимание речи приближается к низкой возрастной норме. Они пытаются использовать конструкции сложных предложений. В самостоятельных высказываниях встречаются все части речи, а также общеупотребительные грамматические конструкции, сформированы первые навыки словообразования, улучшается воспроизведение слов различной слоговой структуры, более четко сформирована произносительная сторона речи. Все это в совокупности позволяет оценивать их развитие как развернутую речь с элементами недоразвития, которые встречаются во всех компонентах языковой системы. Подробное исследование степени сформированности всех компонентов языковой системы все же выявляет выраженное отставание в речевом развитии. Это прежде всего касается связной речи: в структуре сложноподчиненных предложений наблюдаются пропуски кА главных, так и второстепенных членов, разрыв главных и придаточных предложений, нарушения порядка слов в предложениях. В их самостоятельной речи присутствует достаточно устойчивый аграмматизм: это проявляется в употреблении предлогов (пропуски, замены, недоговаривание), но при этом существительное может употребляться в правильной форме. Нарушается согласование прилагательных с существительными, числительных с существительными с непродуктивными окончаниями.

Стойкими являются лексические ошибки, особенно если они не касаются малознакомых и редко употребляемых слов. Это могут быть замены названий части слова самим словом.

В самостоятельной речи отмечаются трудности программирования, фрагментарность, нарушения временных и причинно-следственных нарушений, ограниченность в использовании языковых средств, недостаточная сформированность навыков передачи композиции текста.

В спонтанных высказываниях детей встречаются ошибки при употреблении слов, сложных по слоговой структуре: антиципации, пересервации, сокращение слогов, перестановки слогов. Недостаточная сформированность фонетической стороны речи проявляется в пропусках, заменах, смещении и искаженном произношении звуков [36, 45].

4. Четвертый уровень речевого развития – развернутая фразовая речь с остаточными элементами недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языка.

Речь этих детей на первый взгляд производит вполне благоприятное впечатление. Они охотно вступают в диалог, могут рассказать о себе, игрушках, товарищах, интересных событиях, при этом пользуются не только простыми, но и сложноподчиненными предложениями с разными придаточными, употребляя частотные лексико-грамматические категории. Фонетическая сторона речи внешне выглядит сформированной: изолированно и в простых сочетаниях правильно произносят основные фонемы родного языка в словах разной слоговой структуры. Они владеют простыми навыками словообразования. Однако более углубленное и расширенное обследование речевых возможностей детей обнаруживает у них ошибки в формировании каждого из компонентов языковой системы, хотя имеющиеся трудности не всегда бросаются в глаза, так как нередко дети преднамеренно заменяют сложные для них слова простыми. Ограниченность речевых средств, неточное употребление отдельных слов наиболее ярко прослеживается в самостоятельных рассказах по картинам и сериям сюжетных картин. При этом у каждого ребенка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка.

Отмечаются выраженные трудности в употреблении признаков, связанных с продуктами питания, различными материалами; приставочных глаголов с более тонкими оттеночными действиями. Дети испытывают заметные трудности при подборе синонимов и антонимов.

Ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных существительных, увеличительных, редко употребляемых в повседневной жизни, подтверждают ограниченный словарный запас ребенка. Образование сложных слов, объяснение переносного значения слов детям практически недоступно. Ошибки в воспроизведении тонких фонетических дифференцировок показывают недостаточный уровень сформированности фонематического слуха, восприятия, и, как следствие, операций языкового анализа и синтеза [46, 37].

Обследование детей с общим недоразвитием речи. Прежде чем определить уровень речевого развития у детей, необходимо сопоставить речевые возможности обследуемого ребенка с нормативными показателями его сверстников. Ранняя диагностика нарушенного речевого развития может быть выявлена при использовании шкалы оценки этапов довербального и начального вербального развития, предложенной Е.М. Мастюковой:

- 1 – 3 месяца – реакция в виде улыбки при общении с близкими людьми;
- 4 – 5 месяцев – реакция на источник звука, гуление;
- 6 – 8 месяцев – появление лепета, воспроизведение слоговых сочетаний, соотнесенных со знакомыми родственниками;
- 9 – 12 месяцев – использование 2 – 4 лепетных слов, адекватно употребляемых с учетом доступной ситуации;
- 15 – 18 месяцев – возрастает количество лепетных слов за счет называния друзей. Закрепляются первые предложения, состоящие из аморфных слов-корней;
- 21 – 24 месяца – лексический запас включает в себя свыше 50 слов, воспринимается 2-ступенчатая инструкция с использованием знакомых предметов и игрушек: возьми мишку и отдай маме; положи куклу в коляску и укрой ее одеялом;

- 30 – 36 месяцев – лексический запас превышает 250 слов, формируется навык употребления 3-словных предложений с использованием частотных грамматических категорий. Дети дифференцируют свои имена и имена друзей, родственников, определяют собственные вещи, игрушки и чужие, различают половую принадлежность детей;

Ранняя и своевременная диагностика отставания ребенка в речевом развитии обеспечивает эффективность коррекции [11, 18].

Логопедическое обследование включает в себя несколько этапов.

1. Беседа с родителями о раннем речевом развитии ребенка, об условиях, в которых он воспитывается, их отношении к отставанию речи. Анализ представленной документации (заключение ЛОР-врача, невролога, воспитателя, психолога и проч.).

2. Подробное обследование понимания речи и сформированности всех компонентов языковой системы (лексики, грамматики, фонетики, фонематического слуха и восприятия).

3. Анализ полученных данных, их оценка и определение уровня речевого развития.

В процессе обследования необходимо ориентироваться на возрастные особенности детей. Обращается внимание на компенсаторные возможности ребенка, что поможет в дальнейшем их учитывать в процессе коррекционного обучения. Итог логопедического обследования во многом будет определен тем, насколько глубоко и профессионально проведен анализ полученных результатов [33, 56].

Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Целенаправленную работу по преодолению ОНР надо начинать в раннем возрасте. Система логопедического воздействия опирается на поэтапность усвоения детьми родного языка при правильном формировании речевой функции.

Коррекционное обучение охватывает широкий диапазон уровней речевого развития: оно начинается с первых детских слов и заканчивается развернутой фразовой речью, когда ребенок может свободно формулировать свои высказывания [18, 63].

В основе формирования устной речи лежит такая единица речи, как предложение. А.Н. Гвоздев отмечал ту огромную роль, которую играет предложение в развитии детской речи: «Развитие предложения состоит во всем большем его усложнении в отношении количества включаемых им элементов и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой».

Задачи и содержание обучения детей с разным уровнем речевого развития определяются:

- возрастными возможностями ребенка;
- структурой речевого дефекта;
- внутренней картиной дефекта;
- созданием оптимальных условий для речевой практики;
- потенциальными возможностями ребенка;
- особенностями формирования когнитивной, коммуникативной, регулирующей, обобщающей функциями речи.

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, подчеркивая единство речевых и когнитивных процессов, отмечали необходимость учитывания их взаимодействия. Ранняя стимуляция моторного развития, коррекция двигательных нарушений будут способствовать более успешному формированию речевой функции. Для речевого и интеллектуального развития ребенка необходимо определить специальные психолого-педагогические условия, соответствующие особенностям речевого развития детей. К таким условиям относятся не только содержание, методы, но и организационные формы обучения. Наибольшая эффективность коррекционной работы достигается на первоначальном этапе, когда занятия проводятся индивидуально или в маленьких подгруппах и их

продолжительность 10 – 15 минут. Это объясняется тем, что дети гораздо лучше воспринимают новый материал тогда, когда он обращен непосредственно к ним. Ребенок еще не в состоянии распределить свое внимание на несколько объектов, удержать в памяти 2 – 3-словесные инструкции. Постепенно условия меняются: количество детей возрастает до 5 – 6, а время проведения занятия – до 20 – 25 минут.

Изучение специфических особенностей речевого и психического развития детей определяет необходимость комплексного воздействия на них, когда охватываются все звенья учебно-воспитательного процесса и все компоненты речевой функциональной системы [36, 108].

Содержание логопедических занятий с детьми с первым уровнем речевого развития. Общение с такими детьми начинается с установления положительного эмоционального контакта в процессе интересной для них игровой ситуации.

Учитывая характер речевой патологии и особенности неречевого дефекта, организация коррекционно-воспитательной работы осуществляется таким образом, чтобы создавать оптимальные условия охраны здоровья детей.

Каждое занятие включает:

-развитие понимания речи (показ, нахождение предметов, игрушек, выставленных в группе и изображенных на картинках; показ частей тела – на себе и у детей; выполнение действий, связанных с пониманием грамматической категории числа существительных, глаголов; рода глаголов прошедшего времени единственного числа; угадывание игрушки по ее описанию, определение простых причинно-следственных связей).

-развитие активной подражательной речевой деятельности:

- называние близких родственников;
- друзей, кукол;
- приказаний-инструкций;

- подражание крикам животных.

Широко используется прием наращивания одинаковых слогов.

Постепенно вводятся односложные слова, затем двухсложные с ударением на первом слоге, втором.

Как только дети смогут пользоваться первыми лепетными словами или их заменителями, псевдословами, их учат объединять в короткие предложения. Сначала отрабатывается модель: обращение +повеление. В качестве базового слова используется глагол *спать*, так как это действие хорошо знакомо и легко демонстрируется. Оформляется детская спальня, приглашаются друзья (куклы), имеющие постоянные имена (Тата, Коля, Вова). Их надо уложить спать. Дается инструкция: «Тата, спи!» - выполняется соответствующее действие. Аналогичные задания и реплики воспроизводятся за логопедом сначала сопряжено-отраженно хором, а затем отдельными детьми. Постепенно предложения усложняются: глагол повелительного наклонения преобразуется в глагол настоящего времени единственного числа.

Содержание логопедических занятий с детьми со вторым уровнем речевого развития. Логопедическую работу с детьми со вторым уровнем речевого развития рекомендуется начинать с 4-летнего возраста, учитывая оптимальные возможности компенсации дефекта в наиболее ранний период развития ребенка.

Формирование связной речи включает разнообразные упражнения в употреблении различных структур предложений. При этом используется демонстрация действий, картинок, предметов. Детей учат слушать и понимать вопросы, соотносить их с окончаниями глаголов, составлять, а затем распространять предложения путем введения однородных членов. В качестве действующих лиц выступают сами дети, кукольные персонажи. На первоначальном этапе большую роль играет помощь логопеда: он предлагает образец, начинает предложение, подсказывает нужное слово. Постепенно детям дается большая самостоятельность: составленные предложения

объединяются в короткие рассказы, где в качестве подсказок выступают опорные картинки. На этом этапе с детьми разучиваются небольшие стихи, потешки, которые сопровождаются демонстрацией действий или музыкальными фрагментами.

Содержание логопедических занятий с детьми с третьим уровнем речевого развития.

Система коррекционных занятий предусматривает переход от ситуативной речи к более сложным формам речевого общения, включающим умение связно описать предметы, игрушки, составить рассказ по серии картин, картине. С этой целью разрабатываются специальные задания, включающие запоминание и выполнение 3 – 4-ступенчатых инструкций с последующим их оречевлением: дидактические игры, различные виды практической деятельности. Весь процесс обучения имеет выраженную коммуникативную направленность.

Содержание занятий по развитию связной речи предусматривает:

- обучение детей построению самостоятельных высказываний;
- закрепление навыков построения различных типов предложений;
- обучение связному и логичному описанию предметов и объектов, изложению содержания текста;
- обучение детей передать впечатления об увиденном в связанном высказывании.

Содержание логопедических занятий с детьми с четвертым уровнем речевого развития.

При четвертом уровне речевого развития совершенствованию связной речи уделяется особое внимание. При этом учитываются специфические особенности детей (стеснительность, замкнутость, неуверенность в себе). Это диктует необходимость изыскивать дополнительные приемы для повышения мотивации их самостоятельных высказываний.

Ведущим способом стимуляции речевой деятельности дошкольников является создание разнообразных коммуникативных ситуаций, позволяющих обеспечить естественную полимотивированность речевых действий в обучении, оказывающих влияние на речевое поведение и высказывания детей. Это те коммуникативные функции, которые реализуются в процессе занятий.

Содержание занятий включает в себя:

- сравнение предметов, сходных по внешнему виду и назначению, составление рассказов-описаний, загадок с опорой на отличительные признаки предметов;

- подбор рифмующих строк, заучивание потешек;

- оречевление последовательно выполняемых действий, составляющих единый процесс;

- подбор однородных предметов, действий, признаков и использование их при распространении предложений;

- составление предложений, а затем рассказов с элементами небылиц;

- составление рассказов по картине и серии картин с придумыванием начала, конца, дополнительных сюжетных элементов;

- пересказ рассказов, сказок;

- заучивание стихотворений [25, 97].

1.3. Моделирование как учебное и наглядное средство

Термин «моделирование» одним из первых в отечественную педагогику ввел детский психолог Л.А. Венгер[8]. Он во время своих исследований, пришел к выводу, что стержнем развития мыслительных способностей ребенка является овладение им действиями замещения и наглядного моделирования.

Л.А. Венгер моделирование трактует как «вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели; источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности». [9; 3]

Моделирование – это исследование явлений, процессов через построение и изучение моделей.

Модель – это условный образ (изображения, схема, чертёж, план) какого-либо процесса или явления, используемый в качестве заместителя [30, 4].

Важной чертой моделирования является то, что оно делает видимым скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи объектов, которые являются значительными для понимания фактов, явлений при формировании знаний, приобщающихся по содержанию к понятиям.

В период дошкольного возраста детям легче увидеть действительность чем услышать словесный рассказ, так как мышление в этот период наглядно-действенное и наглядно-образное.

Наглядное моделирование – это отображение главных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Оно осуществляется с помощью: опорных схем, мнемотаблиц, пиктограмм, предметных картинок [44, 28].

Метод наглядного моделирования применяется в процессе работы со всеми видами связного монологического высказывания:

- пересказ;
- составление рассказов по картине и серии картин;
- описательный рассказ;
- творческий рассказ.

Исследователями выделены три вида моделей:

1. Предметная модель в виде логически связанных предметов;
2. Предметно-схематическая модель;
3. Графические модели (графики, формулы, схемы) [30, 8].

Модель как наглядно-практическое средство познания должна соответствовать ряду требований:

- соответствие модели предмету познания в знакомых ребёнку признаках;
- доступность для познания;
- разделенность компонентов объекта;
- обобщённость.

Опорные схемы – это способ задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Модели – это выводы, суть того материала, который ребенок должен усвоить. Они должны превращаться на глазах детей в рисунки, схематические изображения, таблицы [44, 35].

Метод моделирования в обучении применяется в двух подходах:

- 1) моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено детьми в результате обучения;
- 2) моделирование является тем учебным средством, без которого невозможно полноценное обучение [27, 34].

Метод моделирования в содержании обучения. Метод моделирования применяется в разных дисциплинах. Он владеет большим эмпирическим потенциалом. Его эмпирический потенциал заключается в том, что с помощью данного метода удастся свести изучение сложного к

простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, т.е превратить любой сложный объект в простой и доступный для досконального и всестороннего исследования.

Исследование процесса обучения служит источником создания теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина[12], отталкивающаяся из положения, что процесс обучения – это процесс овладения системой умственных действий. Наряду с этим овладение умственным действием является следствием процесса интериоризации соответствующего внешнего практического действия. Процесс интериоризации не является кратковременным, он достаточно долгий, постепенный и строится из ряда этапов. Начинается он с этапа предметного действия, далее переходит в этап материализованного действия и, пройдя этапы речевого действия, в конечном итоге, переходит в этап внутреннего умственного действия.

Для того чтобы овладеть каким-либо действием и осуществлять его без ошибок, ребенок должен усвоить подходящий этому действию комплекс ориентиров и указаний, пользуясь которым, только и можно выполнить это действие. Этот комплекс ориентиров и указаний может быть в разной форме и может быть предоставлен ребенку в готовом виде или же может быть создан им самим на основе предоставленных ему общих указаний. В какой бы форме он ни был предоставлен ребенку, без него результативно овладеть умственным действием невозможно.

В процессе ознакомления ребенка с тем или иным действием, которым ему нужно овладеть, знакомство нужно начинать с осуществления этого действия полагающимися материальными предметами. Но, при всем этом в действии с материальными предметами трудно выделить те общие черты, увидеть те ориентиры и указания, которые составляют ООД, ибо предметы имеют много разных сторон, не имеющих прямого отношения к выполняемому действию (цвет, форма и т.д.). Для того чтобы лучше увидеть

эти общие черты усваиваемого действия, необходимо отклониться от ненужных в данном случае качеств предметов. А это и значит, что нужно перейти от действия с материальными предметами к действию с их заместителями – моделями, не связанными со всеми другими качествами, кроме необходимых в данном случае, иначе говоря, перейти на этап материализованного действия. Это может быть какая-нибудь графическая схема, образная или знаковая модель, на которой или с помощью которой ребенок выполняет усваиваемое действие.

Итак, согласно теории поэтапного формирования умственных действий построение и работа с моделями изучаемых умственных действий составляют необходимый и очень важный этап овладения ими. В ряде случаев именно с этого этапа, пройдя этап предметного действия, берет свое начало процесс поэтапного формирования умственного действия [40, 56].

Моделирование как учебное и наглядное средство. Способность к замещению является фундаментальной особенностью человеческого ума. Развитая такая способность обеспечивает возможность строить, осваивать и употреблять символы и знаки, без которых были бы невозможны не только наука и искусство, но и вообще существование человечества. Но важное для ребёнка – это вовсе не овладение внешними формами замещения, выступающими в виде условных обозначений и схематических рисунков. Суть в том, что овладение подобными внешними формами ведёт к способности использовать заместители и модели в уме, решать задачи про себя, то есть во внутреннем плане. Психологи часто применяют термин «знаковая функция сознания» для определения такого более высокого умственного уровня детей [30,14].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Связная речь – смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность – это адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Главная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Диалогическая речь представляет собой простую естественную форму языкового общения. *Монологическая речь* – последовательное связное изложение информации одним лицом, не претендующее на мгновенную реакцию слушателей.

Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста.

Развитие обеих форм 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 и как цель, и как средство практического овладения языком.

В группу ОНР входит категория детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых оказываются несформированы все компоненты языковой системы: лексика, грамматика и фонетика, как следствие, связная речь. Выделяются четыре уровня речевого развития в зависимости от степени сформированности каждого из компонентов языковой системы.

Детям с общим недоразвитием речи трудно подбирать факты для своих рассказов, строить предложения логически последовательно, структурировать высказывания, в их логическом оформлении. Одним из эффективных способов решения данной проблемы является использование на логопедических занятиях метода наглядного моделирования. Моделирование

представляет собой изучение каких-либо явлений, процессов через построение и изучение моделей. Модель – это образ какого-либо процесса или явления, применяемый в качестве заместителя.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента – изучение состояния связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, с III уровнем речевого развития.

Характеристика испытуемых: в эксперименте приняли участие 20 детей 5,5-6 лет с диагнозом «ОНР, III уровень речевого развития» – воспитанники МАДОУ «ЦРР Детский сад №266» города Перми.

Для констатирующего эксперимента была применена методика Глухова В.П. [14] «Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием».

Комплексное обследование включало изучение уровня сформированности описательной и повествовательной связной речи.

Диагностика связной повествовательной речи.

Методика диагностики связной повествовательной речи старших дошкольников включает в себя:

- задания, направленные на анализ литературного текста с позиций связности (понимание темы, структуры);
- задание на составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Задание 1. Цель: выявить понимание темы и выделение основных структурных частей текста, определение названия текста.

Методика выполнения: детям (индивидуально) предлагается прослушать рассказ. Рассказ подбирается небольшой по объему, с четко выраженной композицией (рассказ Е. Пермяка «Первая рыбка» – Приложение 1). Название рассказа при чтении не дается. После чтения перед детьми ставятся вопросы:

1. О чем говорится в рассказе?
2. О чем говорится в начале рассказа?
3. О чем говорится в середине рассказа?
4. Чем закончился рассказ?
5. Как можно назвать этот рассказ?

Дети хорошо понимают тему литературного текста и четко ее выражают – **9 баллов.**

Дети фактически начинают пересказывать текст – **6 баллов.**

Дети не отвечают на вопрос или отвечают не по существу темы – **3 балла.**

При анализе ответов детей на 1-й вопрос необходимо обратить внимание на характер высказываний, их точность и обобщенность.

При анализе ответов детей на 2, 3, 4-й вопросы необходимо обращать внимание на умение обобщенно представлять структурные части текста, умение выделить тему, микротемы той или иной части и увидеть, насколько дети видят границы структурных частей текста;

- умение обобщенно представлять структурные части текста – 3 балла;
- умение выделить тему, микротемы той или иной части – 3 балла;
- насколько дети видят границы структурных частей текста – 3 балла;
- умение озаглавливать текст – 3 балла.

Последний вопрос (5) позволяет определить, насколько точно дети дают название рассказу. Название, данное ребенком, будет свидетельствовать о прямой зависимости между умением определять тему литературного произведения и умением озаглавливать его.

Задание 2. Цель: выявить понимание нарушения целостности структуры текста при опускании начала и умение придумывать содержание начала.

Методика выполнения: каждому ребенку читается рассказ «Про снежный колобок» Н. Калининой (Приложение 2), в котором опускается

начало. После чтения детям задают вопросы: «Все ли было понятно в рассказе? Какой части в рассказе не хватает? О чем может говориться в начале рассказа?».

Характеристика ответов:

- ребенок замечает отсутствие начала и предлагает свой вариант. Это будет свидетельствовать об осознанном понимании структуры текста, так как ребенок на основе анализа содержания текста не только определяет недостающую часть, но и наполняет ее содержанием – 6 баллов;
- дети справились с заданием после дополнительных вопросов – 3 балла;
- дети не справились с заданием – 0 баллов.

Задание 3. Цель: выявить особенности понимания завершенности текста (концовки). При подборе текста необходимо учитывать, что завершенность текста проявляется в соотносении содержания, в частности концовки с заголовком. (Рассказ Е. Пермяка «Самое страшное», где концовка и само название находятся в тесной взаимосвязи – Приложение 3).

Методика выполнения: читается рассказ, концовка опускается. После чтения предлагается ответить на вопросы: «Все ли в рассказе понятно? Какой части в рассказе недостает? Как можно закончить рассказ?».

Характеристика ответов:

- дети сразу замечают отсутствие структурной части рассказа и логически его завершают – 6 баллов;
- отвечают после дополнительных вопросов - 3 балла;
- не справляются с заданием - 0 баллов.

Задание 4. Цель: выявить особенности понимания логики изображенного на картинках и построения связного рассказа, при произвольном предъявлении картинок.

Методика выполнения: детям предлагается серия из трех сюжетных картинок (Приложение 4) разложенных произвольно, не в заданном порядке. Педагог обращается к ребенку: «Внимательно посмотри на эти картинки,

разложи их в нужном порядке и составь рассказ, дай ему название». При анализе рассказов педагог ориентируется на следующие показатели:

- связность речи – 3 балла;
- понимание темы – 3 балла;
- развитие сюжетной линии – 3 балла;
- структурная организация текста – 3 балла;
- разнообразие средств связи – 3 балла;
- плавность – 3 балла;
- выразительность – 3 балла.

Высокий уровень – 44-54 балла;

Средний уровень – 33-43 баллов;

Уровень ниже среднего – 22-32 балла;

Низкий уровень – 0-21 балл.

Диагностика связной описательной речи.

Задание 1. Детям предлагается составить описательный рассказ по картине «Белка» (приложение 5), согласно данному алгоритму:

- какое время года?
- как вы догадались?
- кого из зверей или птиц вы видите на картинке?
- что белки делают?
- где сидят белки?
- где они живут?
- что такое дупло?
- а дупло - это часть чего?
- какого белки цвета?
- какие по величине?

- чем питаются?
- как передвигаются и что умеют делать?
- какие по характеру белки и их повадки?
- какие у белки лапки?
- какой у белки хвост?
- понравилась ли тебе картинка?

Задание 2. В задании требуется дать описание природы. Детям задаются следующие вопросы:

«Как можно сказать о снеге (какой он?)... о лесе... о березке... об осени...?»;

«В стихотворении снег сравнивается с серебром. А ты можешь придумать сравнение к слову снег?»;

«Подбери слово, близкое к слову холодный»;

«Подбери слова, противоположные словам холодный, пасмурный, ясный» (О.С. Ушакова).

Критерии оценки выполнения обоих заданий:

Высокий уровень (16 – 20 баллов). В рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (напр., 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.).

Средний уровень (11 – 15 баллов). 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.

Уровень ниже среднего (6 – 10 баллов). 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.

Низкий уровень (0 – 5 баллов). 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.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

В ходе статистической обработки полученных данных использовался U-критерий Манна-Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявлять различия между малыми выборками, когда $n_1, n_2 \geq 3$ или $n_1=2, n_2 \geq 5$. Этот метод определяет, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя рядами. 1-м рядом (выборкой, группой) мы называем тот ряд значений, в котором значения, по предварительной оценке, выше, а 2-м рядом – тот, где они предположительно ниже. Чем меньше область перекрещивающихся значений, тем более вероятно, что различия достоверны.

В результате проведения эксперимента были получены следующие данные:

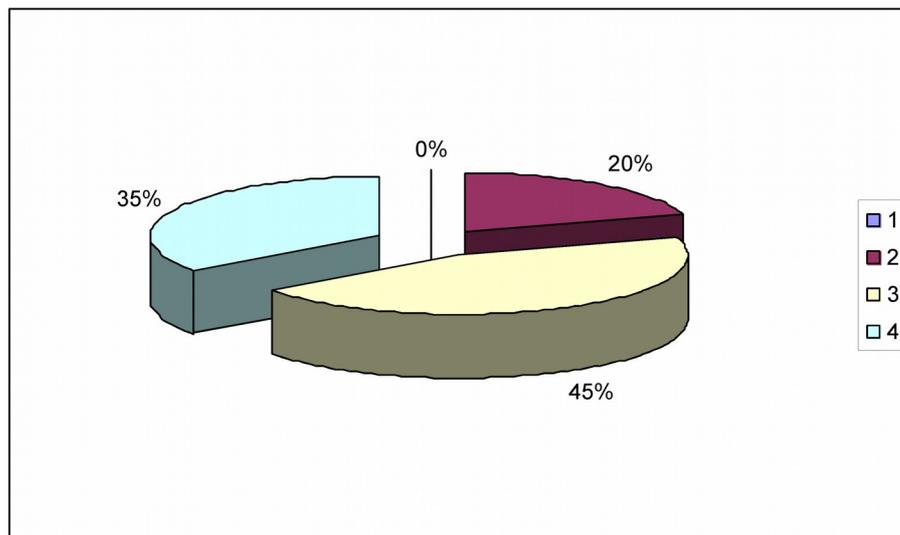


Рис. 1. Состояние повествовательной связной речи

1 – высокий уровень, 2 – средний, 3 – ниже среднего, 4 – низкий уровень

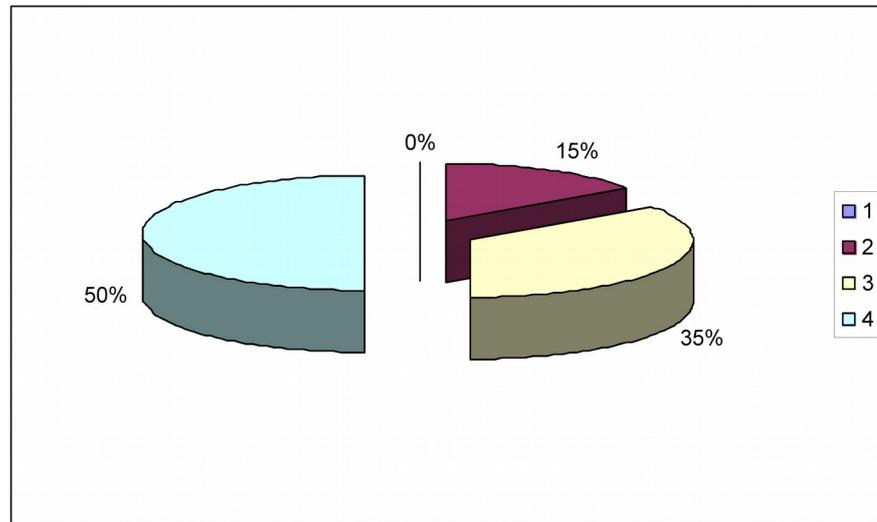


Рис. 2. Состояние описательной связной речи

1 – высокий уровень, 2 – средний, 3 – ниже среднего, 4 – низкий уровень

Анализ повествовательных рассказов:

1-3 задания. Анализ ответов детей позволяет сделать выводы о том, что дошкольники с ОНР недостаточно понимают тему рассказа, плохо выделяют основные структурные части текста, не могут назвать текст. Также дети не полностью понимают, когда нарушена целостность структуры текста, например, при опускании начала; должное понимание концовки рассказа также не выявлено в данной группе.

В 4 задании выявлялись особенности понимания логики изображенного на картинках и построения связного рассказа при произвольном предъявлении картинок. Все дошкольники правильно расположили картинки, но при составлении рассказов использовали преимущественно короткие фразы в 2-4 слова. Сложные предложения, в большинстве случаев неправильно оформленные, составили 80 %. Это свидетельствует о недостаточном уровне использования фразовой речи, что затрудняет детям составление связного развернутого сообщения.

Средний объем рассказов был равен 7 словам. Среднее число информативных элементов в рассказах детей составило 4. В рассказах детей информативные элементы в большинстве случаев не были развернутыми, не

включали пояснения и уточнения с использованием соответствующих языковых средств.

Значительная часть детей (12) или не справилась с заданием, или выполняла его неадекватно поставленной задаче. Основные трудности проявлялись в реализации замысла в форме связного последовательного описания. Помимо отсутствия сформированных навыков в данном виде рассказывания, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

Исследование также выявило низкий уровень фразовой речи, используемой всеми детьми (объём, структура фраз, бедность языковых средств). В целом ряде случаев, при сочетании грубых нарушений, рассказ практически сводился к ответам на вопросы и терял характер связного повествования. Немаловажно отметить многочисленные аграмматизмы.

Таким образом, у детей состояние связной речи характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Дети испытывают большие трудности, а некоторые не умеют распространять предложения, самостоятельно конструировать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Анализ описательных рассказов.

1 задание. Примеры рассказов детей:

Саша. Это лето. Потому что нет снега. На дереве сидят белки: мама, папа и сынок. Она отдыхают. Уже покушали.

Белки сами коричневые. Маленький белка – малыш, а мама с папой побольше.

Белки кушают орехи и кору дерева.

Мне нравится картинка.

Анализ: Сашин рассказ состоял из 9 предложений (5 простых). 38 слов. Ребёнок пользовался планом, предложенным нами. Иногда допускал ошибки в структуре повествования, но исправлял их после уточняющих вопросов.

Словарный запас довольно беден. Ребёнок испытывал затруднения в подборе слов, обозначающих признаки и действия предметов. С помощью наводящих вопросов подбирал слова, обозначающие признаки и действия предметов.

Ребёнок при составлении рассказов пользовался простыми предложениями. Допускал отдельные грамматические ошибки.

Саша затруднялся в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, в образовании относительных прилагательных.

Допускались ошибки при согласовании прилагательных с существительными.

Ребенок не обладает достаточным запасом природоведческих знаний.

Вывод: навык составления описательного рассказа сформирован недостаточно.

Нина. Жили-были белки. Это было теплое время. Это утром. Вот только проснулись и сели на дереву. Пушистенькие они так – лапочки. А хвостик – мягонький. Кушают они конфетки и сладости. Хочу домой белочку.

Анализ: Нинин рассказ состоял из 8 предложений (4 простых). 31 слово. Ребёнок не пользовался планом, предложенным воспитателем.

Девочка испытывала трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникала постоянная необходимость в дополнительном вопросе. При этом отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов.

Отмечены выраженные синтаксические затруднения.

При составлении рассказов Нина использовала преимущественно короткие фразы – в 2-4 слова.

Вывод: навык составления описательного рассказа не сформирован.

Оля. Это белки. Лапки остренькие. Хвостик как елочка. А есть еще елочка. Дочка-белочка хочет пойти погулять.

Анализ: Олин рассказ состоял из 5 предложений (4 простых). 16 слов.

Рассказ несвязный. Постоянно возникала необходимость в наводящем вопросе.

Словарный запас беден.

Состояние связной речи характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Оля не умеет распространять предложения, самостоятельно конструировать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Фразовые ответы отсутствовали и заменялись простым перечислением (названием) предметов и действий.

Вывод: навык составления описательного рассказа не сформирован. Рассказ-описание не доступен.

Матвей. Это веселые белки. Они собираются в гости. Мама и папа, бабушка и сын коричневые и добрые. А могут поцарапаться. Пойдут, погуляют и спать. У них в дереве кровати есть.

Анализ: Рассказ Матвея состоял из 6 предложений (3 простых). 30 слов.

Ребёнок не пользовался планом, предложенным нами.

Отмечена способность ребенка составить рассказ с сюжетом: белки собираются в гости – пойдут, погуляют и спать.

Характеристики внешних признаков или внутренних качеств объекта описания – неполная.

Связность (правильность согласованности слов в предложениях, использование различных способов межфразовой связи) – недостаточный уровень.

Образность – не использовались средства лексической выразительности.

Анализ 2 задания. Дети испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, отмечались ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, длительные паузы с поиском нужного слова, нарушение порядка слов.

Вывод: связная речь у детей из данной выборки сформирована недостаточно для данного возраста. Связная речь требует большего словарного запаса и развития навыков согласованности слов в предложениях, использование различных способов межфразовой связи. Наибольшие затруднения в составлении описательного или повествовательного рассказа это:

- самостоятельно определение при рассмотрении предмета его главные свойства и признаки;
- установление последовательности изложения выявленных признаков;
- удержание в памяти эту последовательности;
- связь предложений в тексте выражена слабо;
- часто нарушена последовательность в изложении событий;
- имеются ошибки в построении текста, речевой материал в тексте частично или полностью не соответствует теме;
- в активном словаре детей нет антонимов, синонимов, мало обобщающих понятий;
- дети затрудняются в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, в образовании относительных прилагательных;
- много ошибок допускается при употреблении приставочных глаголов;

- допускаются ошибки при согласовании прилагательных с существительными в роде, числе, падеже при согласовании числительных с существительными;
- имеют место ошибки в использовании предлогов: они пропускаются, заменяются, недоговариваются. Особенно затрудняет детей использование сложных предлогов, из-под, из-за, около, между;
- допускают ошибки в образовании родительного падежа множественного числа имен существительных.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Анализ критериев оценки по уровням связного высказывания дошкольников с ОНР после констатирующего эксперимента показал следующие результаты. Для значительной части старших дошкольников с ОНР характерен недостаточный уровень сформированности связного высказывания.

Следует отметить, что у детей состояние связной речи характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Дети испытывают большие трудности, а некоторые не умеют распространять предложения, самостоятельно конструировать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Связная речь у детей сформирована недостаточно для данного возраста. Она требует большего словарного запаса и развития навыков согласованности слов в предложениях, использование различных способов межфразовой связи. Нарушено согласование прилагательных с существительными, числительных с существительными. В структуре сложноподчиненных предложений наблюдаются пропуски как главных, так и второстепенных членов, разрыв главных и придаточных предложений, нарушения порядка слов в предложениях.

В самостоятельной речи отмечаются трудности программирования, фрагментарность, ограниченность в использовании языковых средств, недостаточная сформированность навыков передачи композиции текста. При составлении рассказа по картинке требуется помощь со стороны взрослых. Рассказы детей сводятся к простому перечислению изображенных на сюжетной картине предметов и действий. Дети пытаются использовать конструкции сложных предложений.

Все это в совокупности позволяет оценивать их развитие как развернутую речь с элементами недоразвития связной речи.

ГЛАВА 3. ПРОЕКТ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

3.1. Содержание проекта по формированию связной речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста

Проанализировав литературу по проблеме и результаты констатирующего эксперимента, мы создали комплекс игр и упражнений на формирование связной монологической речи у детей с ОНР (3уровень) старшего дошкольного возраста посредством метода моделирования.

Цель проекта: способствовать развитию связной речи старших дошкольников с ОНР, с 3 уровнем речевого развития с использованием метода наглядного моделирования.

Коррекционная работа по формированию связного высказывания повествовательного и описательного характера у старших дошкольников с ОНР посредством моделирования включает два этапа. Она построена на основе перспективного планирования по программе преодоления общего недоразвития речи у детей, авторами которой являются Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова (приложение 15).

Цель первого (подготовительного) этапа состоит в ознакомлении и усвоении знаково-символического языка схем-моделей. Здесь отрабатываются общие навыки работы с моделями. Дети постепенно знакомятся с графическим способом представления информации - схемой-моделью, узнают и запоминают её знаково-символический язык в виде схематических и стилизованных изображений, сами работают с моделью.

Игры и упражнения для ознакомления и усвоения знаково-символического языка схем-моделей

1. Упражнение «Разъяснялки». Цель: объяснение детям значений стилизованных и схематических изображений.

Задачи:

1) учить детей осознавать значение символов, соотносить словесный материал со знаково-символическим языком изображений, используемых в схемах-моделях;

2) развивать зрительное восприятие, произвольную память и внимание, формировать наблюдательность.

Детям предлагаются схемы-модели (Приложение 7); воспитатель вместе с детьми рассматривает их и называет, что или кто изображён на схеме-модели, что может означать данный знак или символ.

Задания предлагаются по сериям в порядке их усложнения: сначала стилизованные изображения людей – героев рассказов, затем схематические изображения времён года и частей суток и наконец, схематические (условные) изображения некоторых действий и связей между ними.

2. Дидактическая игра «Отличи и расскажи».

Цель: формирование у детей умений сопоставлять стилизованные картинки, находить в них отличия.

Задачи:

1) учить детей анализировать наглядный материал со знаково-символическим характером, осознавать значение символов;

2) упражнять детей в употреблении грамматических форм и составлении связных высказываний, объясняя, в каких ситуациях может оказаться герой рассказа;

3) формировать умение творчески комбинировать различные речевые ситуации;

4) продолжать развивать наблюдательность, зрительное восприятие, внимание и воображение.

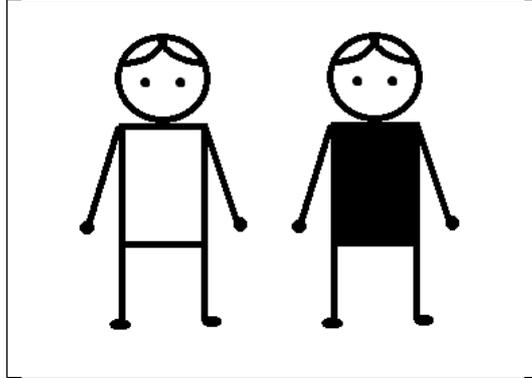


Рис. 1. Стилизованные картинки на сравнение

Вначале образец объяснения ситуации даёт педагог. Например:

1) один ребёнок разделся, снял рубашку, приготовился мыться, он будет ложиться спать; другой ребёнок ещё одет;

2) один ребёнок одет в белую рубашку, другой ребёнок – в цветную (красную, синюю и т. д.).

Затем дети сопоставляют стилизованные картинки (рис.1), находят в них отличия, придумывают, в каких ситуациях могут оказаться герои рассказа.

3. Игра «Подзорная труба».

Цель: развитие у детей умения выделять объекты, находящиеся на картине и сопоставлять их к соответствующим схематическим изображениям.

Детям предлагается картина А. Серебрякова (Приложение 8) для рассматривания и сконструированная из бумаги «подзорная труба». Дети по очереди наводят глазок «подзорной трубы» на любой объект и называют его. Затем дети подбирают к каждому названному объекту картины его схематическое изображение. Побеждает тот, кто назовет наибольшее количество объектов на картине.

4. Игра «Фотограф».

Цель: формирование у детей умения моделировать объекты, находящиеся на картине.

Детям предлагается рассмотреть внимательно картину А. Серебрякова (приложение 8). Затем дети выбирают один объект из картины, и схематически зарисовывают его, как бы его фотографируя.

5. Игра «Домик»

Цель: развитие воображения и умения сочинять собственную историю.

Детям предлагается смоделировать на бумаге домик. Затем этот домик вывешивается на доску и дети по очереди рассказывают об этом домике (кто в домике живет, где он стоит, что есть внутри домика, что с ним однажды случилось и т.д.).

Цель второго (основного) этапа состоит в формировании у старших дошкольников с ОНР умения составлять рассказ с использованием схем-моделей.

На этом этапе ставятся следующие задачи: учить детей создавать смысловую основу для повествовательного рассказа цепочной организации с использованием вариативных схем-моделей, выбирать развитие сюжета из предлагаемых в схеме вариантов; учить включать дополнительные творческие элементы рассказа по свернутой вариативной схеме-модели, придумывая начало и конец рассказа; учить составлять описательный рассказ по сериационным моделям.

Одна схема-модель рассчитана на одну тематическую неделю, в течение которой у детей с ОНР активно отрабатывается лексический словарь по одной из программных тем, закрепляются обобщающие понятия, различные грамматические категории, формируется словотворчество, например, появляется умение составлять предложения со сравнительными

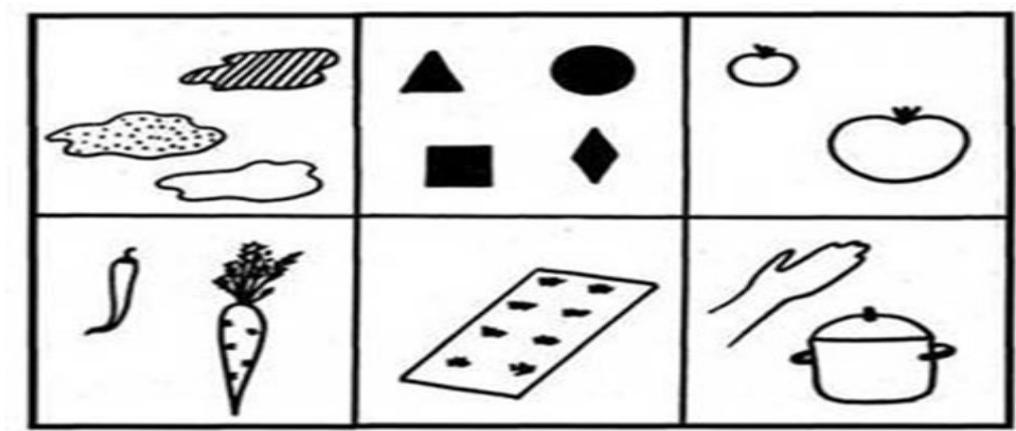
оборотах. Другими словами, у детей происходит «полисенсорное собирание рассказа».

У каждого ребёнка есть возможность выбрать вариант развития сюжета. Варианты, представленные в схеме-модели, помогают творчески комбинировать различные ситуации, способствуют возникновению у ребёнка новых мыслей и идей.

6. Упражнение «Овощное рагу».

Цель: развитие умения рассказывать по предложенной схеме-модели.

На ковре раскладываются муляжи разных овощей. Педагог предлагает детям собрать овощи и приготовить из них овощное рагу. Но перед тем, как начать готовить рагу, нужно рассказать о каждом овоще с опорой на схему-



модель по теме: «Овощи» (рис.2).

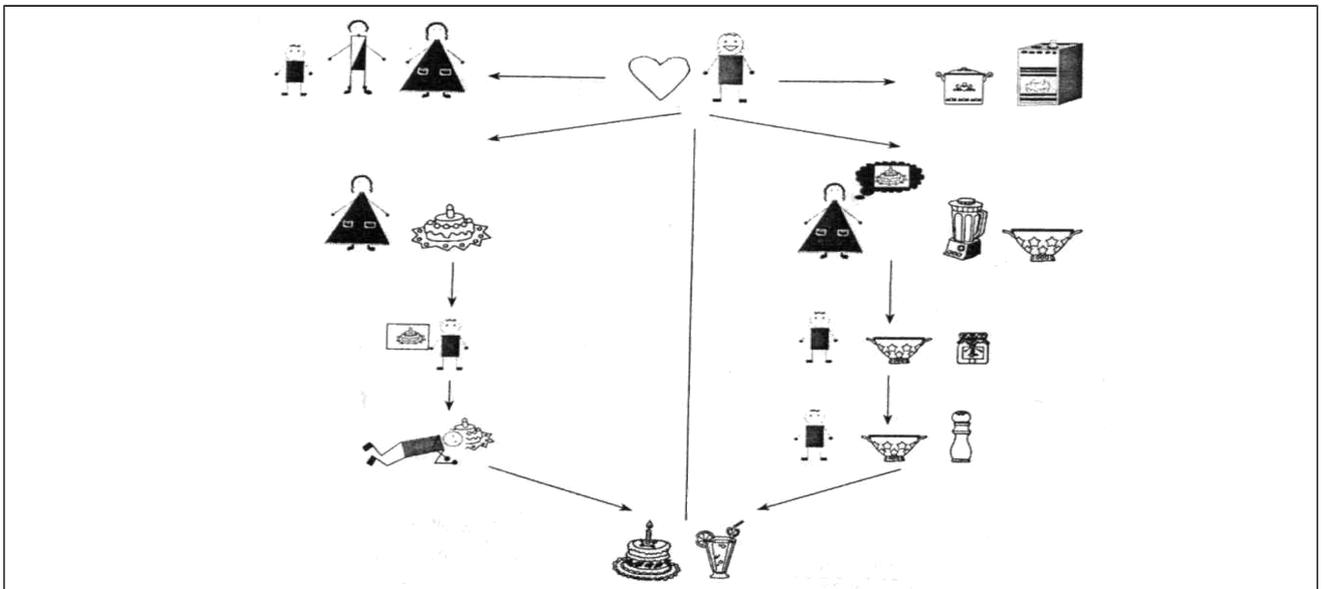
Рис. 2. Схема-модель по теме: «Овощи»

1. Какого цвета овощ?
2. Какой он формы?

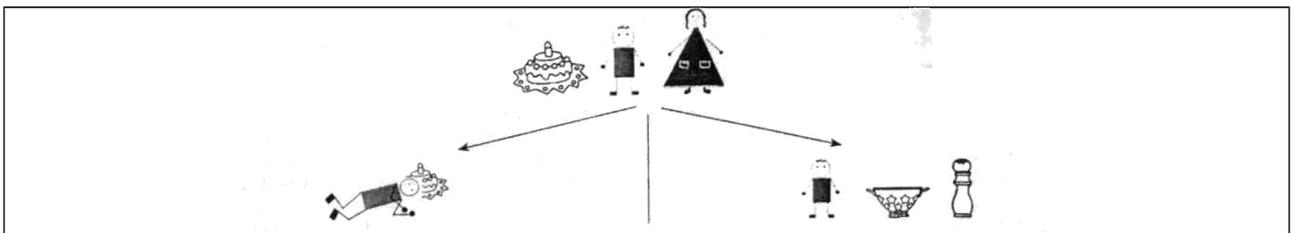
2) Однажды у моего друга заболел зуб. Он так сильно болел, что мама (бабушка) повела его к зубному врачу. Врач попросил открыть рот. Представляете, мой друг не чистит зубы, и врачу пришлось их лечить. Врач объяснил моему другу, почему нужно чистить зубы утром и вечером и полоскать рот после еды, и показал, как это делать. Мальчик всё понял и сказал, что будет чистить зубы каждый день. Теперь у моего друга здоровые зубы. Он больше не боится ходить к зубному врачу.

8. Схема-модель по теме «Посуда. Продукты питания».

Развернутая вариативная схема-модель повествовательного рассказа на тему «Посуда. Продукты питания»:



Свернутая схема-модель повествовательного рассказа на тему «Посуда. Продукты питания»:



Пример повествовательных рассказов на вариативную схему-модель по теме «Посуда. Продукты питания»:

1) Я очень люблю, когда к нам приходят гости. Я всегда помогаю маме убирать квартиру перед приходом гостей. Накрываю стол скатертью, расставляю посуду и помогаю маме готовить. Очень люблю помогать маме готовить печенье, вафли, пирожки, булочки, пирог и тортики.

2) Однажды мама испекла торт. Я помогал(а) маме украшать его мёдом, вареньем, орехами, шоколадом. Получилось очень красиво. Мама положила торт на деревянный поднос и попросила меня поставить торт на стол. Я очень старал(а)ся(сь) аккуратно его нести, но вдруг споткнул(а)ся(сь) и упал(а). Я не ушибся(лась), но торт оказался на полу. Меня никто не ругал.

8. Пересказ логопедической сказки «Оса, которая любила кусаться» В. Волиной.

Цель: формирование навыка последовательного и связного высказывания.

Ребенку читается сказка (приложение № 9). Параллельно с этим ребенок выкладывает картинную модель сказки, выбирая картинки произвольно. После этого логопед ребенку задает вопросы по содержанию сказки. Логопед моделирует отрывки сказки, ребенок пересказывает текст, подходящий определенному отрывку. В конце ребенок пересказывает сказку полностью по модели (Приложение 10).

10. Игра «Корзинка с фруктами».

Цель: формирование умения составлять описательный рассказ по предложенной модели.

Ход игры: ребенок достает из корзинки фрукт и составляет об этом фрукте рассказ-описание, опираясь на схему (приложение 11). Схема в виде рисунка: название фрукта, форма, цвет, вкус, что из него можно приготовить.

11. Игра «Внимание! Розыск!».

Цель: формирование умения описывать внешность человека, используя метод наглядного моделирования.

В игре участвует группа из 5-10 детей. Ведущий говорит: «Я разыскиваю друга!». Далее он, опираясь на схему-модель (Приложение 12),

описывает внешность одного из игроков. Тот, кто догадается, о ком идет речь, становится ведущим.

12. Игра «Зашифровка».

Цель: формирование умения моделировать разнообразные объекты.

I вариант. Педагог предлагает одному из детей выбрать животного, которого нужно будет зашифровать. Ребёнок выбирает карточки-символы, отображающие отличительные признаки данного животного. Затем выкладывает их перед остальными детьми и они отгадывают животное.

II вариант. Кому-то из детей предлагается выйти из группы или отвернуться, а остальные дети сообща выбирают объект, который хотят зашифровать и раскладывают карточки-символы с соответствующими ему признаками. Вернувшемуся ребёнку предлагается отгадать что зашифровано.

III вариант. Воспитатель называет или показывает объект (сезон) и выкладывает карточки-символы с соответствующими признаками, но здесь специально допускает ошибку. Дети должны исправить её.

IV вариант. Педагог называет признаки объекта (сезона), дети схематично зарисовывают их. Затем, глядя на свои рисунки, отгадывают зашифрованный объект (сезон).

13. Упражнение «Когда это бывает».

Цель: формирование умения составлять рассказ о временах года с опорой на схемы-модели.

Педагог детям показывает схематичные изображения изменений в природе в разное время года, задача детей – разгадать сезон и рассказать об этом сезоне по схемам-моделям (приложение 13).

14. Игра «Угадай и расскажи».

Цель: формирование умения рассказывать сказку по модели.

Детям предлагается рассмотреть модель знакомой им русской народной сказки «Три медведя» (приложение 14), но название сказки не озвучивается. Задача детей: узнать сказку и рассказать ее по предложенной модели.

3.2. Методические рекомендации по реализации проекта

Формирование способности к наглядному моделированию.

Существуют разные виды деятельности, в которых происходит формирование способностей к наглядному моделированию и развитие воображения. Таким видом деятельности является ознакомление детей с художественной литературой. Работа проводится в два этапа. На первом этапе целесообразно вводить наглядные модели только в процесс пересказывания детьми русских народных сказок. Цель на этом этапе работы – научить, с помощью заместителей, выделять самые главные события, последовательность изложения; научить детей абстрагироваться (насколько это вообще возможно в данном возрасте) от мелких деталей и подробностей, помочь понять принципы замещения: заместители обладают теми же признаками и свойствами, что и реальные предметы.

Второй этап – творческий. Он направлен на обучение составлению историй, сказок, рассказов самими детьми, используя наглядные модели и схемы. Здесь рекомендуется включать в работу с детьми разные игры, упражнения, задания на развитие воображения, которые помогают детям стать свободнее, избегать готовых образцов, шаблонов, и подталкивают к поиску собственных оригинальных решений, к свободному их высказыванию.

Разыгрывать с моделями-заместителями можно такие сказки, как «Колобок», «Кот, Петух и Лиса», «Лиса и Рак», «Волк и козлята», «Заяц, Лиса и Петух», «Маша и Медведь». Для раскрытия структуры сказки, развития способности выделять наиболее существенные моменты, можно использовать разные наглядные модели [44, 20].

Наиболее простой вид наглядных моделей – *модель сериационного ряда*. Она выглядит как постепенно увеличивающиеся полоски разной

величины. Например, чтобы разыграть сказку «Репка» нужен жёлтый кружок (репка) и шесть полосок разной длины для персонажей. Вместе с детьми можно обсудить, кого из героев произведения должна замещать та или иная полоска. Затем, когда эту часть работы дети успешно осваивают, уместно предложить самим раскладывать заместители в нужном порядке.

После овладения детьми сериационным рядом, можно использовать *двигательное моделирование*. Для этого вида моделирования характерна следующая особенность: педагог рассказывает сказку, а дети производят все необходимые действия. Предварительно к сказкам готовятся круги одинакового размера, но разных цветов, каждый из которых обозначает конкретный персонаж. Например, к сказке «Колобок» необходимы следующие круги: желтый (колобок), белый (заяц), серый (волк), коричневый (медведь), оранжевый (лиса) [30,21].

В некоторых сказках полезно совмещать два вида наглядного моделирования: двигательный и сериационный ряд. В этом случае дети сначала вспоминают сказку и решают, какому персонажу, какой круг подходит. Затем педагог рассказывает сказку, а дети указывают на соответствующий круг и выполняют с ним простые действия.

При проведении подобных занятий важно, чтобы ребёнок понимал принцип замещения. Поэтому до начала занятия следует обсудить, какой круг и почему замещает какого-либо героя сказки. Ребёнок может применять заместители на основе цвета, характерного для внешнего вида персонажа. Если брать за основу соотношение величин героев (например, в сказке «Теремок»), тогда заместителями будут полоски разной длины. Возможно также использование символики цвета, когда положительный герой обозначается светлыми тонами, а отрицательный – тёмными (например, Баба Яга или Злой Волк могут обозначаться чёрным кругом, а Добрый Молодец – белым).

Ребёнку нужно помочь не просто играть с предметами-заместителями, но чётко соблюдать последовательность действий сказки, что поможет ему анализировать основные события и связь между ними. В данном случае ребёнок делает не то, что ему хочется в данный момент, а то, что нужно для решения задачи – показать основные действия и события сказки. Например, сказка «Снегурушка и лиса». После прочтения слов о том, как Снегурушка отпрашивается у дедушки и бабушки в лес погулять, кто-то из детей выкладывает кружок, обозначающий Снегурушку возле дедушки и бабушки, педагог зарисовывает эту ситуацию на схеме. Затем последовательно зарисовываются следующие эпизоды. Каждая схема делается взрослым после того, как дети с помощью кружков изобразят соответствующую ситуацию. Затем детям предлагается по этим рисункам рассказать сказку. Если дети путают последовательность рисунков, то можно лишние прикрывать листом бумаги, оставляя открытым только тот рисунок, по которому они должны рассказывать в данный момент. Данное задание направлено на то, чтобы научить детей воспринимать и передавать общий смысл прочитанной сказки, выделять основные происходящие в ней события [30, 52].

Постепенно дети учатся соотносить два вида действительности (изображаемая и изображающая, моделируемая и моделирующая), рассматривать и использовать одну из них как копию или заместитель другой. У детей появляется возможность придумывать собственные истории, рассказы, сказки, то есть в работу включается воображение. И эта работа предусматривается на втором этапе введения моделей и схем при ознакомлении с художественной литературой.

Чтобы дети почувствовали в себе и желание творить, поверили в свой успех, необходимо провести подготовительную работу, которая заключается в формировании у детей внутреннего комфорта, бесстрашия перед новым шагом, ощущения полноты жизни. Поэтому целесообразно подобрать комплекс игр и упражнений «открытого типа», то есть имеющие не

единственное верное решение, и одновременно развивающие наблюдательность. Например, игры «Хорошо-плохо», «На что похожи(а)», «Цепочка слов», «Что это может быть?» и другие. Эта работа может проводиться следующим образом: можно ввести сказочный персонаж, от имени которого будут даваться задания. Например, это может быть сказочник. Он сообщает, что принёс волшебный кружок. Прикатиться он только к тому, кто сам придумает, на что (на кого) этот кружок похож. В течение года целесообразно проводить целую серию подобных занятий с участием кружков самых разных цветов (синий, зелёный, белый, коричневый, чёрный), фигурки разных форм (треугольник, квадрат, круг, овал), палочки разной длины. И постепенно почти ко всем приходит свобода фантазии, ребята придумывают что-то своё, почти исчезают беспомощные повторы уже услышанных ответов[42,25].

Важно отметить, что дети не просто придумывают, свободно фантазируют, а решают задачу с вполне определёнными условиями. На этом этапе работы ребята научились представлять предметы, отталкиваясь только от одного видимого признака. Теперь уже можно дать задание, представить, придумать некоторую целостную ситуацию, ввести её в несложный сюжет, включить её в свою выдумку, хотя и с опорой на наглядную реальность. Детям предлагается от имени художника дорисовать картину. На листе бумаги схематично изображён человек. Детям предлагается придумывать про человека, а педагог должен зарисовывать всё, что дети предложат. После окончания изобразительной части работы, целесообразно предложить задание: придумать про мальчика любую историю. Позже можно давать задания: придумать грузовую машину и того, кто на нем едет и рассказать, куда он однажды поехал и что, потом случилось; а также про цветок и бабочку, поезд и котёнка и др.

Таким образом, дети учатся придумывать собственные истории и сказки, у многих отмечается оригинальность, развёрнутость сюжета, последовательность изложения.

Работа с использованием карт-схем и символов. Эту работу можно начинать с обучения составлению описательных рассказов об овощах, фруктах, одежде, посуде, временах года. На первых порах при составлении рассказов предлагается карточку с описываемым предметом передвигать от пункта к пункту. Это делается для облегчения выполнения задания, так как детям легче описывать предмет, когда он непосредственно видит нужный пункт карты-схемы рядом с описываемым предметом. Затем можно их отделить друг от друга: держать карточку с описываемым предметом в руке и рассказывать по порядку в соответствии с пунктами карты-схемы[30,56].

Так же для того, чтобы повысить интерес к изучаемым материалам, для усвоения принципов замещения и для развития воображения детям предлагается задание придумать рассказ используя ленту-схему. На ленте-схеме, расположенной горизонтально или вертикально, изображаются по порядку символы обозначающие:

Для составления рассказа о человеке:

1. Имя.
2. Во что одет.
3. Кто по профессии.
4. Чем любит заниматься в свободное время.
5. К кому в гости собирается.
6. Что подарит и как выглядит подарок.

Для составления рассказа о животных:

1. Кличка.
2. Внешний вид.
3. Поведение (повадки).
4. Что любит есть.

5. Как с ним можно играть.

Эти схемы можно использовать и для развития воображения. Но в место рассказа о реальном человеке можно предложить составить рассказ о каком-нибудь сказочном герое, а в место животного предложить сказочный персонаж[30,62].

Другим заданием, где используется символика в данном виде деятельности, является шифровка различных объектов (домашних и диких, хищных и травоядных животных; овощей и фруктов). Для выполнения задания сначала следует выделить признаки и свойства, которые будут зашифрованы и вместе с детьми, придумать несложные символические обозначения.

Составление рассказа, используя метод моделирования. При пересказе с использованием серии сюжетных картин вспомогательными средствами являются текст, дающий детям необходимое лексико-грамматическое наполнение речи, а также значительная наглядность, облегчающая построение высказывания и его плана. В пересказе по опорным сигналам используются схематические картинки. Опорные картинки, являясь визуальным планом, направляют процесс связного высказывания, речевые средства которого обеспечивает текст рассказа[42,33].

Перед тем как начать работу, нужно познакомить детей со значением обозначений, используемых на схеме, и приучить их строго следовать той последовательности, которая предлагается именно в ней. Педагогу не составит большого труда подобрать игрушки, предметы посуды, овощи, фрукты и т.д., необходимые для составления описательного рассказа.

Как известно, выделение существенных признаков заданного предмета по воображению вызывает затруднения у детей с ОНР. Опора на схему и возможность пощупать, понюхать, постучать предметом помогает детям выстраивать связный рассказ.

Составлению описательного рассказа о времени года обязательно предшествует подготовительная работа, которая проводится воспитателями на прогулках и в свободное от занятий время. Это систематические наблюдения за состоянием природы и погоды, за их изменением. Как показывает опыт, слова, обозначающие абстрактные понятия, связанные с явлениями природы, например пасмурное небо, морозящий дождь, увядающая трава, необходимо многократно повторять, чтобы они вошли в словарь ребёнка[42,53].

Использование схем при составлении описательных рассказов заметно облегчает дошкольникам обычных и специальных групп овладение этим видом связной речи. Кроме того, наличие зрительного плана делает такие рассказы четкими, связными, полными, последовательными. Эти же и аналогичные им схемы используют для составления не только описательных, но и сравнительных рассказов, придумывания загадок о предметах, а также в таком важном и сложном разделе работы, как обучение детей самостоятельной постановке вопросов.

В любой системе обучения должно присутствовать поступательное движение от простого к сложному. В старшей группе рекомендуется брать тексты, содержание которых более насыщено, а объём увеличен по сравнению с аналогичным в предыдущем году. То же можно сказать и о серии сюжетных картин. Кроме того, усложнение в разделах, которые дублируются на первом и втором годах обучения, достигается за счёт включения учителем-логопедом следующих видов заданий:

- обсуждение вариантов поведения героев рассказа;
- нравственная оценка поступков действующих лиц;
- проигрывание ситуаций общения (по материалам рассказа);
- установление причинно-следственной зависимости действий в рассказе.

Составной частью всех занятий является анализ рассказа или, другими словами, ответы детей на вопросы по его содержанию. Очень важно, чтобы вопросы были тщательно продуманы. От этого зависит качество рассказа детей. Важно, чтобы вопросы, задаваемые педагогом, касались не только содержания рассказа, последовательности событий, их причинно-следственной зависимости, но и предусматривали моделирование каждого предложения, так как от структурного построения вопроса зависит лексико-грамматическое оформление каждой фразы рассказа.

Обучая детей *творческому рассказыванию*, важно особое внимание уделять самому построению занятий, независимо от того, какая основная их цель. При планировании занятий желательно включать в них диалоги (как со взрослыми, так и с детьми) и проблемные ситуации. Организация занятия в диалогической форме, с одной стороны, обеспечивает разнообразие высказываемых точек зрения, вариативность рассказов, взаимодействие детей в развёртывании единого сюжета, а с другой – даёт возможность реализовать потребности детей в общении со взрослым. Диалогическое ведение занятия помогает педагогу понять ребёнка, услышать язык эмоционального сообщения. При данной форме ведения занятия ребёнку предоставляется возможность создать нечто новое, придумать, предположить и реализовать это.

Важной составляющей занятия является также создание проблемной ситуации – в практической, игровой, двигательной и даже речевой деятельности, что активизирует творческое воображение ребёнка, любопытство, любознательность. При этом предполагается не только создание новых образов на основе имеющегося опыта, но и их воплощение во внешнюю форму: словотворчество, придумывание рифмы, загадок, продолжение стихов, рассказов[44,58].

Использование схем. Принципы составления и использования схем:

Лист картона 45х30 см разделен на 6 квадратов.

1. Цвет. В первом квадрате нарисованы красное, желтое, синее и зеленое цветовые пятна. Важно, чтобы они не имели четкой, узнаваемой детьми формы, тогда внимание лучше концентрируется на цвете и не происходит смешения понятий цвет - форма.

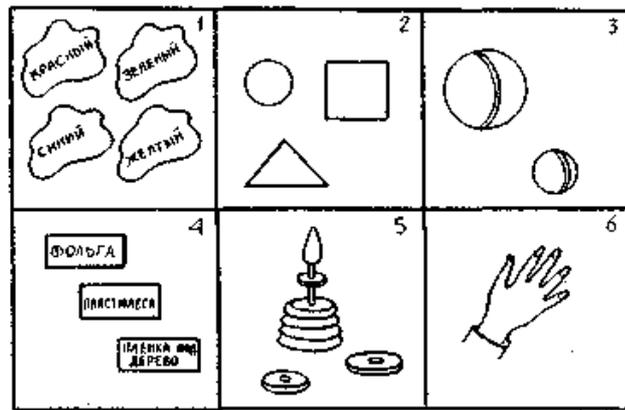
2. Форма. Во втором квадрате изображены геометрические фигуры. Их не раскрашивают, чтобы внимание детей концентрировалось на их форме. Если форма описываемой игрушки сложная (кукла, луноход, медведь), этот пункт в рассказах детей опускается, а соответствующая часть схемы закрывается листом белой бумаги.

3. Величина. В квадрате нарисованы 2 игрушки контрастной величины, например большой и маленький мячи. Детям напоминают, что, характеризуя величину предмета, кроме понятия «большой - маленький», надо использовать понятия «высокий - низкий», «длинный - короткий», «широкий - узкий», «толстый - тонкий».

4. Материал. На эту часть листа наклеены 3 прямоугольника одинакового размера из металлической фольги, пластмассы и пленки «под дерево». Они изображают соответственно металл, пластмассу и дерево.

5. Части игрушки. Несколько колец пирамидки нарисованы отдельно. Если игрушка цельная, на части не разбирается (мяч, кубик), этот пункт в рассказах детей опускается, а на рисунке закрывается листком белой бумаги. Причем закрывать нужно только на одном-двух занятиях, чтобы впоследствии дети сами приучались выбирать из схемы нужные пункты в соответствии с особенностями игрушек.

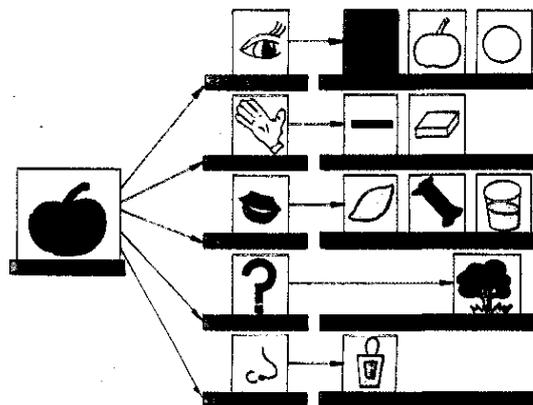
6. Действия с игрушкой. Изображена кисть руки с разведенными пальцами. Поскольку манипуляции с игрушками могут быть самыми разнообразными, важно при объяснении этого пункта детям использовать антонимы и другие приемы расширения глагольного словаря детей.



Логопеду или воспитателю не составит большого труда подобрать игрушки, при описании которых будут использованы все пункты схемы. Это пирамидка, матрешка, коробочка с мозаикой, коляска для кукол и т.п.

Позже, когда дети хорошо освоят схему, можно давать игрушки, при описании которых используются не все пункты, например: мяч, скакалка, кубик, мишка, кукла и т.п.

При рассматривании предметов можно использовать сенсорно-графическую схему В.К. Воробьевой [6], отражающую сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой) и сами признаки. Эта схема помогает определять способы сенсорного обследования предмета и закреплять результаты обследования в наглядном виде. Схема составляется в ходе обследования, поэтому дети имеют возможность закреплять действия замещения.



- Что нам помогает увидеть яблоко – его цвет, форму, величину?
Правильно, глаза (помещаем на табло карточку с изображением глаза).

- Мы посмотрели на яблоко и увидели, что оно... (красного цвета).

- Найдите карточку, обозначающую красный цвет, поставьте ее в этот карманчик.

- Что еще мы узнаем о яблоке, если внимательно посмотрим на него?

- Верно, какое оно по форме: круглое, треугольное или овальное?

- Выберите нужную карточку и вставьте ее в схему.

(Таким же образом на схеме размещались соответствующие символы величины.)

- Мы увидели глазами, что яблоко красное, круглое, большое. Повторите, что мы увидели?».

(Фразу «Яблоко красное, круглое, большое» дети повторяют несколько раз).

Затем детям предлагают закрыть глаза и по запаху определить местонахождение яблока.

- Что помогает определить запах яблока? (Предлагается разместить на схеме карточку с изображением носа)

- Что можно сказать про яблоко? Какое оно?

- Оно... (при необходимости помочь) душистое, ароматное.

- Давайте повторим вместе: яблоко душистое, яблоко ароматное.

- Подумайте, какой карточкой можно обозначить этот признак?»

(Рассматриваются различные символы, выбирается изображение флакона духов, условно обозначающего аромат, запах яблока)

- Погладьте яблоко рукой. Что мы узнали о яблоке? Какое оно? (Гладкое).

- А если надавить на него рукой? Мягкое яблоко или твердое? С помощью чего мы узнали, что яблоко гладкое, твердое?»

(Размещают картинку, изображающую руку, и символы, обозначающие признаки «гладкий», «твердый»)

- Что мы должны сделать, чтобы узнать, какое яблоко на вкус? Правильно, надкусить его, попробовать яблоко разрезается, дети пробуют его.

Схема дополняется изображением рта и символами вкуса: кислое обозначается изображением лимона, а сладкое – конфеты).

- Что еще вы узнали о яблоке? Чем наполнился ваш рот, когда вы разжевали яблоко?

(Соком?)

- Какое яблоко?» (Сочное.)

Дети подбирают символ, обозначающий сочность (стакан с соком), и дополняют им схему.

- Это знак вопроса. К какой группе предметов можно отнести яблоко?

- Правильно, к фруктам. Какой карточкой обозначим это?

- Правильно, фрукты растут на деревьях. Изображение дерева напомним нам, что яблоко относится к фруктам.

В процесс обследования предметов можно включать словарные упражнения, например на подбор синонимов: «Яблоко красное, спелое. Как по-другому можно сказать, какое оно?» (Румяное.) На словообразование: «У яблока красный бок, как сказать одним словом, какое яблоко?» (Краснобокое.) Яблоко чуть кислое и чуть сладкое. Как сказать одним словом, какое оно?» (Кисло-сладкое.)

Индивидуальное и хоровое повторение словосочетаний и предложений помогает закрепить в речи детей образцы согласования слов и различные синтаксические формы.

После рассматривания предмета детям предлагают рассказать о нем, опираясь на образец, данный логопедом:

- Послушайте, как много мы узнали о яблоке: это яблоко, оно красное, круглое и большое. Яблоко ароматное, на ощупь гладкое и твердое, на вкус

сочное, кисло-сладкое. Яблоки относятся к фруктам. Они очень полезные и вкусные.

В образце описания яблока педагог может повторить ход исследовательской деятельности детей, в этом случае удастся продемонстрировать конструкции сложноподчиненных предложений и межфразовую связь. Например:

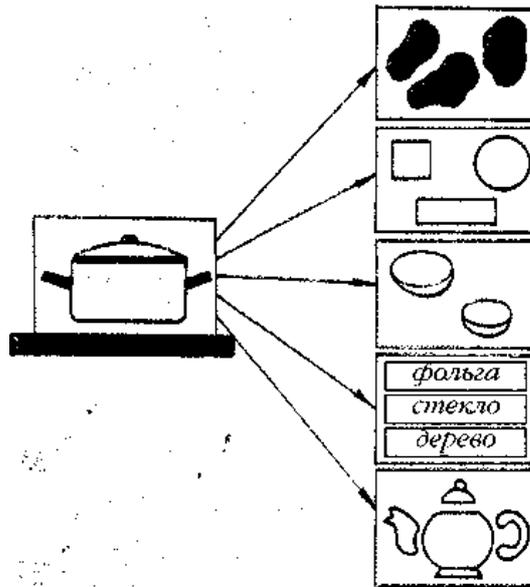
- Это яблоко. Если его рассмотреть, то мы увидим, что оно румяное, круглое и большое. Если понюхать, то можно узнать, что яблоко душистое. Когда яблоко трогаем, то чувствуем: оно гладкое и твердое. А откусив кусочек от яблока, узнаем, что это сочный, кисло-сладкий плод. Яблоки - полезные фрукты!

Описание яблока педагог обязательно сопровождает движением указки по составленной модели, тем самым дается образец использования модели в качестве наглядного плана.

На следующем этапе обучения описательной речи дети уже самостоятельно составляют наглядные планы для рассказов о фруктах и овощах. Со временем карточки с изображением сенсорных источников получения информации (глаз, нос, рот, рука и др.) убирают – схема рассказа упрощается.

При описании других объектов (игрушки, одежда, посуда, животные, времена года и пр.) можно применять модели, рекомендуемые Т.А. Ткаченко [26]. Их можно модифицировать таким образом, чтобы они отражали параллельную (лучевую) связь предложений в рассказе.

На этапе усвоения содержания и структуры рассказа продолжают формировать действия по использованию моделей, поэтому схемы описаний даются готовые. Они представляют обобщенный план описания. Если предыдущие модели иллюстрировали конкретные признаки конкретного предмета, то в новой модели признаки обозначаются обобщенно.



Ребенок, ориентируясь на обобщенные символы цвета, величины, материала и т.п., самостоятельно определяет признаки описываемого объекта и перечисляет их в своем рассказе.

Для совершенствования связности описаний необходима специальная работа.

Обучение начинается со сравнения связного описания и деформированного. Оба описания предъявляются детям один за другим. Рассказы сопровождаются показом одной и той же модели.

Далее обсуждается вопрос: «Какой рассказ лучше? Почему?». Детей подводят к выводу: в первом рассказе все предложения связаны друг с другом, они «дружат». Такой рассказ легче понять. Дети повторяют правильный образец, а затем по такой же схеме описывают по готовым моделям знакомые предметы.

На последующих занятиях детям предлагается сравнить описание, в котором использовался только повтор, и описание, построенное с использованием не только повтора, но и местоименной связи.

Аналогично проводится обучение детей способам синонимической связи. Этой работе должны предшествовать упражнения на подбор синонимов «Назови по-другому». Синонимическую связь в описании демонстрируют на знакомом детям рассказе. Описание сочетается с показом

модели, в которой заранее на некоторые стрелки помещают кружки со знаком «равно». Акцентируя внимание детей постукиванием указкой по данному знаку, вводят в описание синонимическую замену.

Затем логопед предлагает повторить рассказ, следуя за «подсказками» схемы. Для закрепления действий замещения, направленных на обозначение различных способов связи, используется «диктант»: логопед описывает какой-либо объект, а дети на раздаточных моделях отмечают значками местоименную или синонимическую замену[44,67].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Связная речь в норме характеризуется следующими особенностями: развёрнутость, произвольность, логичность, непрерывность и программированность.

В группу детей с общим недоразвитием речи входит категория детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, у которых оказываются несформированы все компоненты языковой системы: лексика, грамматика и фонетика, как следствие, связная речь.

Успешность обучения детей с ОНР в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развёрнутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи (диалогической и монологической).

Дошкольников с общим недоразвитием речи отличают недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности в планировании монолога. Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы (фонетика, лексика, грамматика). Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов создаёт дополнительные затруднения в овладении связной речью.

Используя наглядные модели, логопед существенно увеличивает эффективность процесса формирования связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Применение заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования, появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то,

о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Введение наглядных моделей в процесс обучения позволяет логопеду более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный словарь, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умение использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ.

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания. При этом используемые наглядные модели могут включать:

- стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи;
- схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а также выполняемых действий по отношению к ним с целью обследования;
- стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа.

Таким образом, работа по развитию описательной и повествовательной речи при помощи моделирования показывает: введение моделей облегчает процесс овладения связной речью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Агранович, З.Е.* Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР / З.Е. Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 355 с.
2. *Алексеева, М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2007. – 219 с.
3. *Алхазышвили, А.А.* Психология обучения устной описательной речи / А.А. Алхазышвили. – М.: 2003. – 376 с.
4. *Андреева Н.Г.* Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2009 [Электронный ресурс] // Электронно-библиотечная система издательства «Лань». URL: <http://lanbook.com/> (дата обращения: 15.09.2016)
5. *Бабина Г.В.* Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М., 2014. – 205с.
6. *Бахтин, М.М.* Собрание сочинений: В 7 т. / Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН. - М.: 2008. – С. 238-241.
7. *Ванюхина, Г.А.* Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук./ Г.А. Ванюхина. – М.: РГБ, 2003. – 126 с.
8. *Венгер Л.А.* О чем рассказывает сказка / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 20.

9. Венгер Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 2008. – 135 с.
10. Воробьёва, В.К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьёва. – М.: Астрель, 2007. – 158с.
11. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: методическое пособие / под ред. И.Ю. Кондратенко. – М., 2010. – 269 с.
12. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Электронный ресурс] // Файловый архив студентов. 2015. URL: <http://www.studfiles.ru/> (дата обращения: 21.09.2016).
13. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – М., 2006. № 2. – С. 56-73.
14. Глухов, В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов // Дефектология. – М., 2006. № 6. – С. 24-28.
15. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М.: АКТИ, 2012. – 142 с.
16. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О.Е. Громова. – М.: Просвещение, 2006. – 254 с.
17. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи: Кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2008. – 112 с.
18. Жукова, Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 2008. – 320 с.

19. *Зайцева, Л.А.* Организация и содержание логопедических занятий в учреждениях образования / Л.А. Зайцева. – Мозырь: Белый ветер, 2006. – 243 с.
20. *Каше, Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 2006. – 208 с.
21. *Короткова, Э.П.* Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М.: 2012. – 365 с.
22. *Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю.Ф. Гаркуши.* – М.: Сфера, 2007. – 128 с.
23. *Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина.* – М., 2014. – 356 с.
24. *Кошелева Н.В.* Тематические и лексико-грамматические упражнения для взрослых и детей с нарушениями речи. М.: ВЛАДОС, 2015 [Электронный ресурс] // Университетская библиотека онлайн. URL: <http://biblioclub.ru/> (дата обращения: 05.10.2016)
25. *Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н.* Логопедия в таблицах и схема: Учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов по курсу «Логопедия». М., 2012 [Электронный ресурс] // Университетская библиотека онлайн. URL: <http://biblioclub.ru/> (дата обращения: 10.10.2016)
26. *Левина, Р.Е.* Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2007. – 277 с.
27. *Лира Т.Л.* Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / Т.Л.Лира, Е.И. Мельник. – М.: Содействие, 2008. – 100 с.
28. *Лисина М.И.* Этапы генезиса речи как средства общения. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред.

- Д.И.Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 2006. – С. 143-151.
29. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 680 с.
30. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание. 2006. № 8. – С.64-68.
31. Миронова С.А. Коррекция нарушений речи / С.А. Миронова. – М., 2014. – 385 с.
32. Методическое наследие. Книга 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 2007. – 657 с.
33. Методы обследования речи у детей / под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2008. – 352 с.
34. Нищеева, Н. В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста / Н. В. Нищеева. – М.: Детство – Пресс, 2009. – 288 с.
35. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2008. – 365 с.
36. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Ж.В. Антипова и др. – М.: 2002. – 286 с.
37. Психология детства. /Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.
38. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2007. – 223с.
39. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007 – 720 с.
40. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с ОНР / С.Н. Сазонова. – М.: 2006. – 142 с.

41. *Сидорчук, Т. А.* Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине / Т. А. Сидорчук, А. Б. Кузнецова. – Ульяновск: ИЦ, 2007. – 74 с.
42. *Сидорчук, Т. А.* Технология составления творческих текстов по картине: пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений / Т. А. Сидорчук, А. Б. Кузнецова. – Челябинск: ТРИЗ-инфо, 2006. – 44 с.
43. *Ткаченко, Т.* Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 17-21.
44. *Фридман, Л.М.* Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 2008. – 80 с.
45. *Филичева Т.Б.* Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М: Эксмо, 2015. – 320 с.
46. *Филичева Т.Б.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М., 2010.
47. *Хватцев, М.Е.* Логопедия / М.Е. Хватцев. – М.: Просвещение, 2010. – 328 с.
48. *Шашкина, Г.Р.* Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И.А.Зими́на. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
49. *Швайко, Г.С.* Игры и игровые упражнения для развития речи / Швайко Г. С. – М., 2008. – 120с.
50. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: 2006. Гл.8. – С. 402-417.
51. *Якубинский, Л.П.* Избранные работы: Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – М.: 2008. Гл. 1. – С. 17-58.

Е. ПЕРМЯК «ПЕРВАЯ РЫБКА»

Юра жил в большой и дружной семье. Все в этой семье работали. Только один Юра не работал. Ему всего пять лет было.

Один раз поехала Юрина семья рыбу ловить и уху варить. Много рыбы поймали и всю бабушке отдали. Юра тоже одну рыбку поймал. Ерша. И тоже бабушке отдал. Для ухи.

Сварила бабушка уху. Вся семья на берегу вокруг котелка уселась и давай уху нахваливать:

- Оттого наша уха вкусна, что Юра большущего ерша поймал. Потому наша уха жирна да навариста, что ершище жирнее сома.

А Юра хоть и маленький был, а понимал, что взрослые шутят. Велик ли навар от крохотного ершишки? Но он все равно радовался. Радовался потому, что в большой семейной ухе была и его маленькая рыбка.

Н. КАЛИНИНА «ПРО СНЕЖНЫЙ КОЛОБОК»

Гуляли ребята на дворе. Лепили из снега бабу. Алеша слепил снежный колобок. Нашел угольки – сделал глаза, нашел палочки – сделал нос и рот. Поиграли ребята, погуляли и пошли опять в детский сад. Жалко Алеше колобок на дворе оставлять, взял он его и положил в карман.

Пришел в детский сад, повесил свою шубу в шкафчик, а в кармане шубы остался лежать снежный колобок. Ребята пообедали, легли после обеда спать, а когда проснулись, вспомнил Алеша про свой колобок. Побежал с ребятами к шкафчику, а около шкафчика лужа. Что такое?

Открыли дверку, посмотрели, а из кармана – кап, кап, кап, кап – вода капает. Поглядел Алеша в карман – а там нет колобка. Лежат в мокром кармашке два уголька и две палочки. Смотрит Алеша на всех, спрашивает:

- Где мой колобок?

А колобок где? Как вы думаете?

Е. ПЕРМЯК «САМОЕ СТРАШНОЕ»

Вова рос крепким и сильным мальчиком. Все боялись его. Да и как не бояться такого! Товарищей он бил. В девочек из рогатки стрелял. Взрослым рожи строил. Собаке Пушку на хвост наступал. Коту Мурзею усы выдёргивал. Колючего ёжика под шкаф загонял. Даже своей бабушке грубил.

Никого не боялся Вова. Ничего ему страшно не было. И этим он очень гордился. Гордился, да недолго.

Настал такой день, когда мальчики не захотели с ним играть. Оставили его - и всё. Он к девочкам побежал. Но и девочки, даже самые добрые, тоже от него отвернулись.

Кинулся тогда Вова к Пушку, а тот на улицу убежал. Хотел Вова с котом Мурзеем поиграть, а кот на шкаф забрался и недобрыми зелёными глазами на мальчика смотрит. Сердится.

Решил Вова из-под шкафа ёжика выманить. Куда там! Ёжик давно в другой дом жить перебрался.

Подошёл было Вова к бабушке. Обиженная бабушка даже глаз не подняла на внука. Сидит старенькая в уголке, чулок вяжет да слезинки утирает.

Наступило самое страшное из самого страшного, какое только бывает на свете: Вова остался один.

Один-одинёшенек!





Приложение 5

КАРТИНА «БЕЛКА»



РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

№ п/п	Состояние повествовательной связной речи		Состояние описательной связной речи	
	баллы	уровень	баллы	уровень
1.	32	ниже среднего	11	средний
2.	31	ниже среднего	5	низкий
3.	33	средний	10	ниже среднего
4.	34	средний	9	ниже среднего
5.	33	средний	12	средний
6.	30	ниже среднего	11	средний
7.	22	ниже среднего	7	ниже среднего
8.	36	средний	10	ниже среднего
9.	24	ниже среднего	6	ниже среднего
10.	23	ниже среднего	8	ниже среднего
11.	26	ниже среднего	7	ниже среднего
12.	24	ниже среднего	4	низкий
13.	22	ниже среднего	5	низкий
14.	18	низкий	5	низкий
15.	17	низкий	5	низкий
16.	16	низкий	5	низкий
17.	18	низкий	4	низкий
18.	15	низкий	4	низкий
19.	13	низкий	4	низкий
20.	15	низкий	4	низкий

СХЕМЫ-МОДЕЛИ ДЛЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «РАЗЪЯСНЯЛКИ»

Примерный перечень изображений	Примерный лексический материал
	Мама (бабушка, старшая сестра), папа (дедушка, старший брат), ребенок (дочка или сын) — семья
	Зима, весна, лето, осень — поры года
	Утро (солнце всходит), день, полдень (солнце высоко в небе) — части суток
	Первый рисунок означает, что кто-то говорит, второй — что кто-то думает, или представляет, или мечтает о чём-нибудь
	Стрелки означают, что события в рассказе оказывают влияние друг на друга
	Стрелки означают путаницу
	Знак вопроса означает, что кто-то чего-то не знает, или соответствует вопросам «Почему?», «Зачем?»

КАРТИНА А. СЕРЕБРЯКОВА «ИНТЕРЬЕР»

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ СКАЗКА В. ВОЛИНОЙ «ОСА, КОТОРАЯ ЛЮБИЛА КУСАТЬСЯ»

В нашем саду на кусте смородины осиное гнездо.

Там оса, она очень любит кусаться. Выйдет в сад девочка Соня. Оса сразу ее кусает. Соня бежит в дом и плачет. Выбежит в сад собака Спайк. Оса и его в нос укусит. Всем больно, а оса радуется. Тогда Сонины мама придумала. Она налила в миску сладкий смородиновый сок. Прилетела оса, попробовала сок и подумала:

Как вкусно! А я все время кусаю какие-то невкусные предметы. Не буду я больше кусаться. Лучше буду всегда пить этот сладкий сок. С тех пор мама каждый день наливает для осы сладкий сок. И оса больше никого не кусает.

ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ:

- Где находилось осиное гнездо?
- Кто жил в гнезде?
- Почему все боялись осу?
- Как можно назвать осу?
- Что придумала мама, чтобы отучить осу кусаться?
- А что бы сделали вы?
- Какое еще название можно придумать для сказки?

**МОДЕЛЬ К ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ СКАЗКЕ В.ВОЛИНОЙ «ОСА,
КОТОРАЯ ЛЮБИЛА КУСАТЬСЯ»**

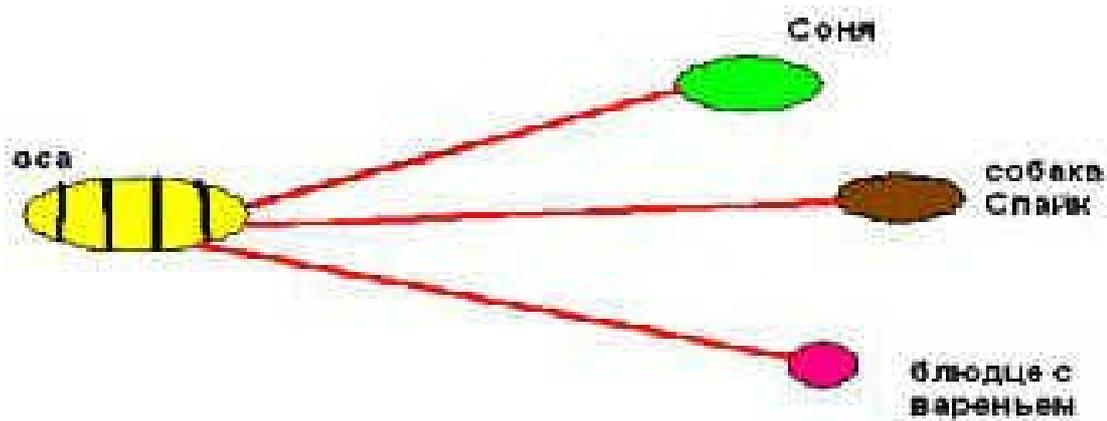
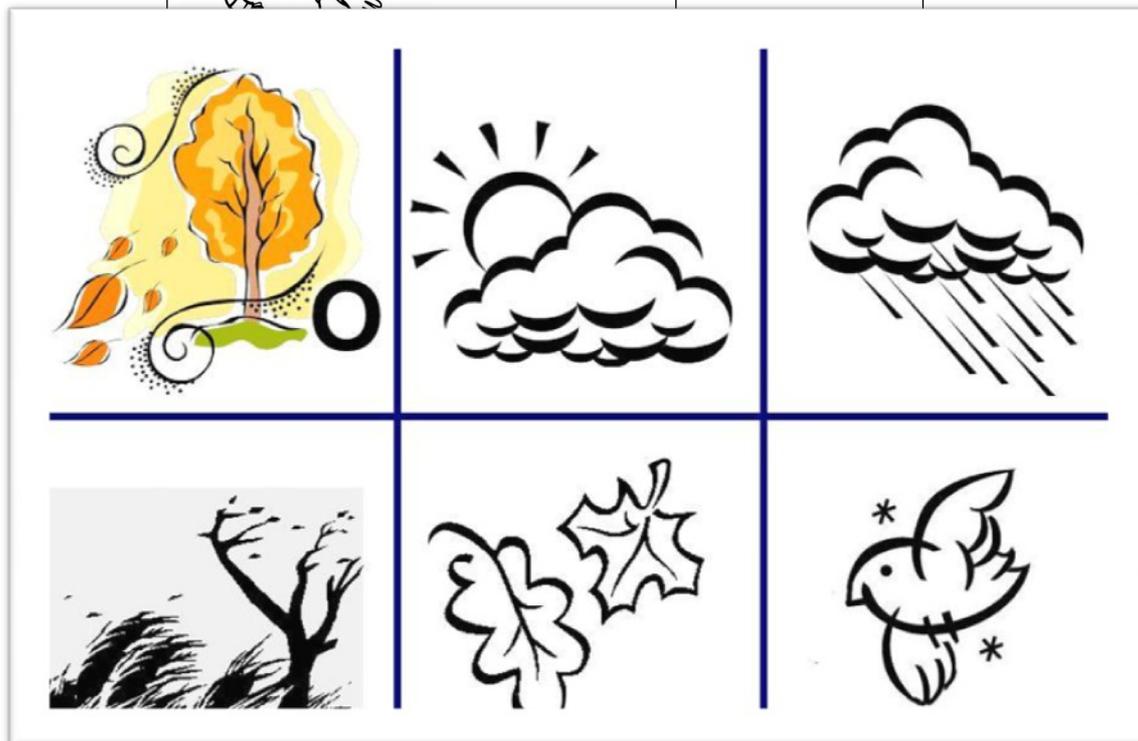
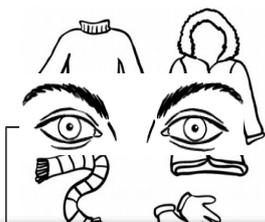




СХЕМА-МОДЕЛЬ ДЛЯ ИГРЫ «КОРЗИНКА С ФРУКТАМИ»

Что это?	Форма	Цвет	Вкус	Что из него можно приготовить?

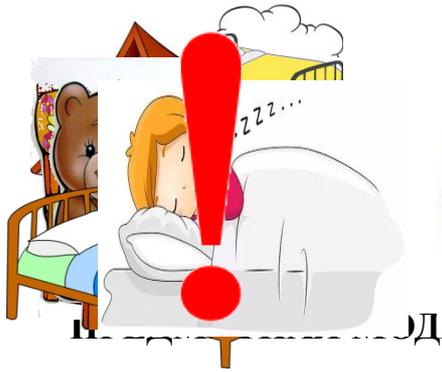
СХЕМА-МОДЕЛЬ ДЛЯ ИГРЫ «ВНИМАНИЕ! РОЗЫСК!»



Одежда

Приложение 13

МОДЕЛИ ДЛЯ УПРАЖНЕНИЯ «КОГДА ЭТО БЫВАЕТ»



Приложение 14

«ДАЙ И РАССКАЖИ»



Приложение 15

Перспективный план коррекционно-логопедической работы

Этапы работы	Задачи	Игры и упражнения
1 этап. Ознакомление и усвоение знаково-символического языка схем-моделей.	1. учить детей осознавать значение символов, соотносить словесный материал со знаково-символическим языком изображений, используемых в схемах-моделях; 2. отрабатывать общие навыки работы с моделями; 3. учить детей анализировать наглядный материал со знаково-символическим характером, осознавать значение символов; 4. развивать умение выделять объекты, находящиеся на картине и сопоставлять их к схематическим изображениям.	1. Упражнение «Разъяснялки» 2. Дидактическая игра «Отличи и расскажи». 3. Игра «Подзорная труба». 4. Игра «Фотограф». 5. Игра «Домик».
2 этап. Формирование у старших дошкольников с ОНР умения составлять рассказ с использованием схем-моделей.	1. учить детей создавать смысловую основу для повествовательного рассказа цепочной организации с использованием вариативных схем-моделей, 2. учить выбирать развитие сюжета из предлагаемых в схеме вариантов; 3. учить включать дополнительные творческие элементы рассказа по свёрнутой вариативной схеме-модели, придумывая начало и конец рассказа; 4. учить составлять описательный рассказ по	1. Упражнение «Овощное рагу». 2. «Наше тело. Предметы гигиены». 3. «Посуда. Продукты питания». 4. Пересказ логопедической сказки В. Волиной «Оса, которая любила кусаться». 5. Игра «Корзинка с фруктами». 6. Игра «Внимание! Розыск!». 7. Игра «Зашифровка». 8. Упражнение «Когда это бывает». 9. Игра «Угадай и расскажи».

	сериационным моделям.	
--	-----------------------	--