

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ АДМИНИСТРАЦИИ ВЕРХНЕБУРЕИНСКОГО
МУНИЦИПАЛЬНОГО РАЙОНА

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка – детский сад с приоритетным осуществлением деятельности
по физическому и художественно – эстетическому развитию детей городского поселения
«Рабочий поселок Чегдомын» Верхнебуреинского муниципального района
Хабаровского края

Опыт работы

**«Использование метода наглядного моделирования для развития
связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим
недоразвитием речи III уровня».**

Ф.И.О: Крыжановская
Елена Владимировна
учитель-логопед
МБДОУ ЦРР - детского сада

п. Чегдомын
2021

1. Тема опыта: «Использование метода наглядного моделирования для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня»

2. Педагогическая цель: теоретически обосновать эффективность использования метода наглядного моделирования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня для развития связной речи.

Для реализации цели были поставлены задачи:

- Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
- Рассмотреть влияние различных методов и приемов педагогики и психологии, влияющих на развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста.
- Использовать метод наглядного моделирования для повышения уровня развития связной речи у воспитанников;
- Экспериментально проверить эффективность применения метода наглядного моделирования для формирования связной речи старших дошкольников с ОНР.

Данные задачи решались в непосредственно образовательной деятельности.

3. Информация об опыте.

Речь-ведущая форма общения и мышления, опосредованная языком. По данным литературы и собственных наблюдений, большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Особенно эти трудности наблюдаются у детей старшего возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Поэтому обучение рассказыванию как метод формирования связной речи у детей с ОНР, относится к числу актуальных, но все еще не до конца исследованных проблем.

Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения им связной речью. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.М. Крыловой, В.И. Логиновой, Г.М. Ляминой, Е.И. Радиной, Е.А. Флериной.

Особую актуальность приобретают вопросы формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью произносительной и семантической сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов создает дополнительные затруднения в овладении связной речью. Организация обучения детей с недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Проблему изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи исследовали многие авторы: В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.

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

Анализ литературы показал, что данная проблема достаточно изучена, однако существует необходимость совершенствования традиционных приемов, методов и поиск более эффективных путей формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Все изложенное определило актуальность и выбор темы исследования:

«Использование метода наглядного моделирования для развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня»

Определила цели и задачи данного направления в работе с детьми, составила перспективное планирование, разработала конспекты занятий. Провела начальную и конечную диагностику. Сравнивая динамические показатели начальной и итоговой диагностики можно отметить значительные улучшения в знаниях и умениях детей.

Полученный в опыте педагогический результат.

Использование метода наглядного моделирования для развития связной речи на логопедических занятиях у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, действительно способствует улучшению речевых навыков и является эффективным при подготовке детей к полноценному обучению в школе.

4. Адресность данного опыта, возможность его практического использования в образовательных учреждениях.

Материалы данного опыта могут успешно внедрять учителя-логопеды и воспитатели старшего дошкольного возраста детей.

Оглавление

1. Актуальность опыта.	5
2. Главная идея и его теоретическое обоснование.	
2.1. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР III уровня	10
2.2 Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.	15
2.3 Моделирование как учебное и наглядное средство.	22
3. Экспериментальное исследование связной речи у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста	
3.1 Организация и методика проведения констатирующего эксперимента	27
3.2 Диагностика речевого развития, как первый этап работы по исправлению общего недоразвития речи III уровня детей старшего дошкольного возраста	29
3.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента	34
4. Использование наглядного моделирования при формировании связной речи у дошкольников с ОНР	44
5. Заключение.	45
Библиографический список	53

Тема инновационного педагогического опыта: « Использование метода наглядного моделирования в развитии связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня »

Актуальность опыта.

В системе развития личности ребёнка особое место занимает развитие речи и психомоторных функций. Речевое развитие ребёнка тесно связано с интеллектуальным и психическим развитием. Опираясь на данные литературы и исследования Н.С. Жуковой, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, и других авторов, я пришла к выводу, что общее недоразвитие речи важно выявить в дошкольном возрасте, чтобы вовремя начать коррекционную работу по устранению речевых недостатков.

В настоящее время отмечается резкое увеличение детей с отклонением в речевом развитии. Наибольший процент детей, зачисленных на логопедический пункт нашего Центра развития ребёнка, имеет общее недоразвитие речи III уровня.

Одним из эффективных средств развития связной речи детей дошкольного возраста является наглядность, метод наглядного моделирования. Возможности использования наглядного моделирования на практике, является одним из активно разрабатываемых педагогами методов в работе с детьми дошкольного возраста, в том числе и с проблемами речевого развития.

Несмотря на достаточную степень изученности проблемы развития связной речи дошкольников, имеющих общее недоразвитием речи, остается недостаточно разработанным один из аспектов данной проблемы - поиск путей развития связной речи у детей с недоразвитием речи. Поэтому вышесказанное подтверждает актуальность выбранной темы « Возможности использования метода наглядного моделирования в развитии связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня .

Цель исследования: разработать систему логопедической работы по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью наглядного демонстрационного материала.

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

Предмет исследования: система логопедической работы по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи на наглядном демонстрационном материале.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи на демонстрационном наглядном материале будет эффективной при условии:

- систематического использования демонстрационного материала для развития связной речи;
- использования наглядности на различных этапах логопедической работы.

Исходя из проблемы, цели, объекта, предмета исследования были определены **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (на материале наглядно-демонстрационном материале).
2. Выявить уровень развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Организовать и апробировать систему работы по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на наглядно-демонстрационном материале, выявить ее эффективность.

Практическая значимость состоит в том, что была разработана система занятий с использованием метода наглядного моделирования для успешного речевого дошкольников с ОНР III уровня.

2. Главная идея опыта и его теоретическое обоснование.

2.3. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР III уровня.

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями, на что указывают авторы Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, Т.А. Ткаченко. [20]

Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой (1997) свидетельствуют о том, что дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников. Автор выделяет четыре группы детей с ОНР по степени сформированности логических операций.

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

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

У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем,

трудности установления причинно-следственных связей. Однако дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь.

Для дошкольников, вошедших в четвертую группу, характерно недоразвитие логических операций. Логическая деятельность детей отличается крайней неустойчивостью, отсутствием плановости, познавательная активность детей низкая, контроль над правильностью выполнения заданий отсутствует. [цит. по 4]

При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с общим недоразвитием воспринимали образ предмета с определенными трудностями, им требовалось больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляли неуверенность, допускали отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» они использовали элементарные формы ориентировки. Например, при выполнении заданий по моделирующему перцептивному действию дети с ОНР меньше применяли способ зрительного соотнесения. Исследование зрительного восприятия позволяет сделать вывод о том, что у детей с ОНР оно сформировано недостаточно.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны экспериментатора, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы, на что указывают в своих работах Ю.Ф.Гаркуша, О.Н.Усанова.[12]

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

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

- у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;

- преобладающая форма общения со взрослыми у детей 4 — 5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. [18]

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

У большинства детей дошкольного возраста с нарушением речи специальными исследованиями выявлена недостаточная сформированность моторных функций. Как показывает изучение анамнеза детей с речевой патологией, особенности моторного развития наблюдаются у них с самого раннего возраста. Эти дети при отсутствии у них неврологической двигательной симптоматики (парезы, гиперкинезы и др.) позже возрастных нормативных сроков начинают удерживать голову, сидеть, стоять и т.д., у них с запозданием формируются локомоторные функции (лазание, ходьба, прыжки и др.). Родители таких детей отмечают задержку формирования манипулятивных действий с игрушками, трудности в овладении навыками самообслуживания и др. [4]

Двигательная сфера дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется своеобразием развития, проявляющимся в диспропорции всех компонентов моторики и различных параметров каждого из компонента.

У детей с ОНР на всех возрастных этапах наблюдается недостаточность общих движений по многим параметрам. В большей степени затруднения детей проявляются при удержании равновесия: возникает общее напряжение и покачивание туловища, балансирование руками, схождение с места. При ходьбе и беге, поворотах в движении отмечается несогласованность работы рук и ног, шаркающая походка, плохая осанка. При переключении с одного движения на другое, наблюдались скованность, зажатость движений, неточность, нечеткость

двигательных актов, нарушение их порядка и количества. Несовершенство тонкой (мелкой) ручной моторики, недостаточная координация кистей и пальцев рук обнаруживаются в отсутствии или плохой сформированности навыков самообслуживания.

При исследовании мелкой моторики у детей наблюдались явления моторной истощаемости (усталость рук): замедление темпа, смазанность, неточность движений к концу выполнения занятий. Различные синкинезии (в артикуляционном аппарате, в мышцах лица, в противоположной руке) дополняли картину несформированности тонких движений кистей и пальцев рук, ручной неловкости.

В недостаточности развития общей, артикуляционной и тонкой моторики при общем недоразвитии речи у детей 5-6 лет прослеживается взаимосвязь и взаимообусловленность. Наличие особенностей моторного развития у детей с нарушением речи, значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости специальной коррекционно-педагогической работы по развитию у детей всех сторон (компонентов) двигательной сферы (грубая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и мимическая моторика). Эта работа, включенная органичным элементом в ежедневные разнообразные занятия с детьми, во все режимные моменты специального детского учреждения, должна стать составной частью системы коррекционно-педагогического воздействия, ориентированного на социальную реабилитацию и личностное развитие каждого ребенка с речевой патологией.[11]

Таким образом, знание ранних этапов психомоторного развития детей в онтогенезе, закономерностей развития психомоторных функций необходимо логопеду, психологу, дефектологу для оценки уровня развития ребенка, для своевременного выявления дисгармоничного развития и определения детей «группы риска», для проведения диагностики отклонений, а также для организации коррекционных мероприятий и разработки дифференцированных приемов воспитания.

Несмотря на многообразие и особенности психомоторного развития в норме, существуют определенные закономерности развития ребенка.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

Среди невербальных симптомов в структуре речевых нарушений, приводящих к затруднениям в овладении ребенком предметным миром с раннего возраста, выступает двигательная недостаточность.

Наличие особенностей моторного развития у детей с нарушением речи, значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости углубленной диагностической и специальной коррекционно-педагогической работы по развитию у детей всех сторон двигательной сферы (общая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и мимическая моторика).

2.4. Моделирование как учебное и наглядное средство.

Проблема использования наглядности с целью развития связной речи учащихся издавна привлекала внимание педагогов. Наглядность как принцип обучения был впервые сформулирован Я.А.Коменским, а в дальнейшем развит И.Г.Песталоцци, К.Д.Ушинским и другими педагогами. Исследователи пришли к выводу, что педагог в своей деятельности может и должен использовать различные виды наглядности: реальные объекты, их изображения, модели изучаемых объектов и явлений. Знание форм сочетания слова и средств наглядности, их вариантов и сравнительной эффективности дает возможность воспитателю творчески применять средства наглядности сообразно поставленной дидактической задаче и конкретным условиям обучения.

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:

29

- 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].

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

3.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольное образовательное учреждение – Центр развития ребёнка п. Чегдомын с общим недоразвитием речи III уровня.

Работа проводилась с детьми старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольное образовательное учреждение – Центр развития ребёнка п. Чегдомын с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачей практической работы учителя – логопеда стала организация системы коррекционно – логопедического воздействия на детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи III уровня с целью преодоления общего недоразвития речи III уровня.

3.2 Диагностика речевого развития, как первый этап работы по исправлению общего недоразвития речи III уровня детей старшего дошкольного возраста.

Для построения исходной гипотезы был организован констатирующий эксперимент с проведением первичной диагностики.

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

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,

37

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?

38

- 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

39

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.

4.2. 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:

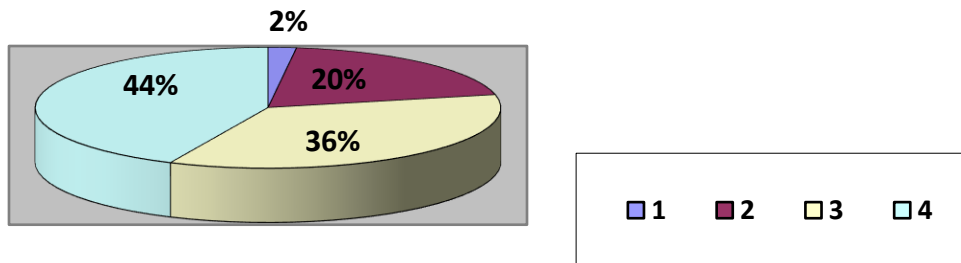


Рис. 1. Состояние повествовательной связной речи

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

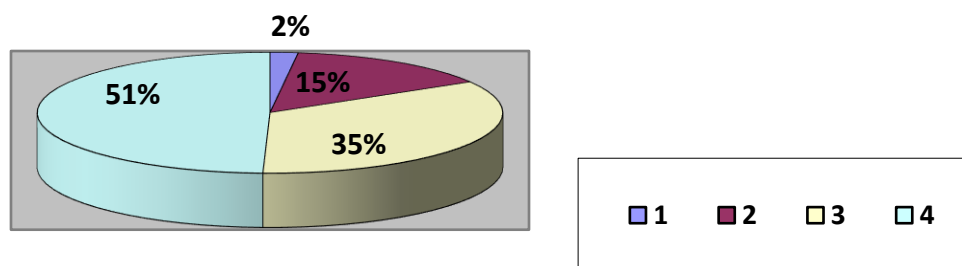


Рис. 2. Состояние описательной связной речи

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 развёрнутого сообщения.

Средний объём рассказов был равен 8 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 (11) 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:

Полина. Это лето. Потому что тепло. На дереве белки. Они отдыхают.

Белки коричневые. Маленький белка и мама с папой.

Белки кушают шишки .

Мне нравится картинка.

Анализ: Рассказ Полины состоял из 8 предложений .24 слова.

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.

Допускались ошибки при согласовании прилагательных с существительными.

Ребенок не обладает достаточным запасом природоведческих знаний.

Вывод: навык составления описательного рассказа сформирован недостаточно.

Лиза. Сидят белки. На улице тепло. Они проснулись и сели на дерево.

Они кушают орешки.

Анализ: Рассказ состоял из 4 предложений . 14 слов.

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.

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

Вывод: навык составления описательного рассказа не сформирован.

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

Анализ: Рассказ состоял из 5 предложений . 14 слов.

Рассказ несвязный. Постоянно возникала необходимость в наводящем вопросе.

Словарный запас беден.

Состояние связной речи характеризуется наличием простых предложений, бедностью и однообразием синтаксических конструкций. Фразовые ответы отсутствовали и заменялись простым перечислением (названием) предметов и действий.

Вывод: навык составления описательного рассказа не сформирован.

Рассказ-описание не доступен.

Слава. 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 рассматривании 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.

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.

4. Использование наглядного моделирования при формировании связной речи у дошкольников с ОНР

Проанализировав результаты исследовательского эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что перспективным направлением совершенствования процесса формирования связной речи в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является использование наглядного моделирования, которое выступает в качестве программирования связных высказываний.

В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей.[2,8] Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. [16,17] Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольника. А у ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представить 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 лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ.

При проведении занятий с использованием наглядного моделирования по формированию связной речи необходимо учитывать следующие методические принципы:

1. Постепенное усложнение в ходе занятия речевого материала (от простых фраз к сложным, от 3-словных к 4-словным, от фраз к рассказу).
2. Постоянная активизация в ходе занятия детей (особенно слабой группы), но только на уровне фразовых ответов.
3. Исключение, особенно на первых порах, отрицательной оценки деятельности детей. Акцентирование внимания на их успехах и достижениях с целью повышения речевой активности.
4. Определенная последовательность опроса детей при рассказывании. (Сначала вызываются дети из сильной подгруппы, затем из слабой).
5. Перенесение отработки связного рассказывания с детьми из слабой подгруппы на индивидуальные логопедические занятия. (На групповом занятии такие дети выступают только по достижении ими среднего уровня. Одновременно это является стимулом в обучении).[29]

Приемы работы логопеда с детьми с ОНР на начальных этапах по составлению сюжетного рассказа могут быть различными:

1. Предоставление образца рассказа.
2. Использование вопросов различного типа.
3. Совместное составление рассказа.

4. Стимулирование детей к самостоятельному придумыванию продолжения (конца, начала) рассказа с опорой на наглядные модели и др.

Рассмотрим подробнее специфику применения наглядного моделирования в ходе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

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 наглядные модели могут включать стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («стрелка» вместо глагола, «волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложений и др.); 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 и т.п. (Приложение 2)

Продуктивным, на наш взгляд, является использование наглядных моделей при формировании у детей умений конструировать предложения различных типов, что является начальным этапом развития связной речи.

На первом этапе работы в данном направлении возможно обучение детей конструированию отдельных словосочетаний по наглядной модели в виде блок-схемы. (Приложение 3)

Затем целесообразно использовать наглядные модели, максимально конкретизирующие структуру предложения (например, составление простого нераспространенного и распространенного предложения с прямым дополнением). В качестве элементов таких наглядных моделей могут быть использованы

стилизованные изображения предметов, о которых говорится в предложениях, в сочетании с однотипным изображением отдельных членов предложения (например, изображение «стрелки» на месте сказуемого). При необходимости логопед помогает детям с помощью дополнительных вопросов, указаний, пояснений.

На первых занятиях, посвященных составлению простых предложений, дети составляют однотипные предложения по одной модели. В составляемые предложения включаются, как правило, беспредложные конструкции. В процессе последующих занятий можно предложить детям составлять предложения по двум-трем, а затем и большему числу моделей. В структуру предложений входят как беспредложные, так и предложные конструкции.

Постепенно модели усложняются, приобретают более абстрактный характер (изображение «волнистой линии» вместо определений, относящихся к предмету, о котором говорится в предложении; схематическое изображение предлогов и союзов и др.). Такая работа над структурой предложений подготавливает детей к овладению полноценным лексическим и синтаксическим анализом предложения в период школьного обучения. В качестве иллюстрации к сказанному приведем конкретные примеры описания игр. (см. Приложение 4)

Применяя наглядные модели, логопед может существенно увеличить эффективность процесса формирования связного речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Интенсификация такой работы приобретает особую значимость в связи с тем, что дети с ОНР испытывают большие трудности в ситуациях, предполагающих использование монологической речи. По сравнению с нормально развивающимися детьми рассказы детей, имеющих общее недоразвитие речи, отличаются непоследовательностью и фрагментарностью, нарушением логичности, наличием аграмматизмов и другими особенностями.

В начале обучения составлению описательного рассказа, предлагаемая логопедом наглядная модель может включать ряд схем, нацеливающих детей на называние основных признаков описываемого предмета. Например, в задании «Опиши овощи и фрукты» схемы направляют внимание ребенка на обозначение формы, цвета, запаха, сочности, вкуса описываемых овощей или фруктов. (Приложение 5)

На последующих занятиях педагог учит детей описывать объект, опираясь на модели, включающие ряд наглядных опор, напоминающих каждому ребенку последовательность и характер частей, из которых должен состоять рассказ. К примеру, в задании «Расскажи о домашнем животном» наглядная модель рассказа-описания включает следующие стилизованные изображения: «зеркало» - внешний вид животного; «человек» - какую пользу животное приносит человеку; «кастрюля» - чем питается животное; «домик» - где оно живет; «коляска» - как называются детеныши; «ухо» - как животное подает голос. Предполагается, что к моменту работы над связным речевым высказыванием дети обучались правильному конструированию предложений и доступных их возрасту фраз. Это обучение также может производиться при помощи наглядного моделирования. Оно описано нами выше.

При затруднениях некоторых детей в процессе рассказывания логопед может использовать дополнительные опоры, помогающие ребенку определить последовательность изложения отдельных частей рассказа (например, при описании внешнего вида животного). Постепенно дети учатся составлять план своего высказывания (сначала устно, а затем в «уме») и описывают предметы без помощи наглядных опор.

В процессе работы над умением составлять рассказ по определенной сюжетной линии логопед может использовать модели, включающие опорные стилизованные картинки, соответствующие основным частям рассказа. Название предлагаемых

логопедом наглядных опор напоминает детям о так называемых «ключевых» словах рассказа и способствует правильному определению последовательности высказывания.

В качестве иллюстрации к сказанному приведем конкретные примеры фрагментов игр, направленных на развитие связного речевого высказывания у детей с ОНР. (см. Приложение 6)

Приобретая навыки речевого высказывания, дети составляют развернутый рассказ с опорой на модели, состоящие из 8-10 наглядных опор, самостоятельно осуществляют выбор моделей или необходимых для рассказывания наглядных опор, а также овладевают умениями придумывать рассказы, сказки по предложенной взрослым наглядной модели. [30] (Приложение 7)

Моделирование и проигрывание сказок на индивидуальных логопедических занятиях с дошкольниками описано Т.А.Ткаченко. В основе описанного метода лежит игра. Начало сказки моделируется логопедом при помощи игрушки из Киндер Сюрприза, а далее происходит естественное включение ребенка в моделирование, и таким образом совместно проигрывается сказка. Причем сюжет сказки может быть полностью подготовлен логопедом перед занятием, а можно (на более поздних этапах) предложить ребенку самому начать сказку и т.д. Можно использовать уже знакомые сказки, применяя к ним заместители, или те же игрушки, с целью пересказа. Дети в игре постепенно воспроизводят все основные события сказки, создавая, тем самым, план своего пересказа. Таким образом, виды работ могут варьироваться, с постепенным нарастанием их сложности. Происходит обучение творческому рассказыванию детей. Автор заметила, что между игрой и речью существует двусторонняя связь: с одной стороны речь ребенка развивается и активизируется в игре, с другой – сама игра совершенствуется под влиянием обогащения речи.[30]

В методике обучения детей с ОНР рассказыванию, описанной В.П.Глуховым [19] особая роль отводится пересказу, так как при этом совершенствуется структура речи, произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста. Автор указывает на то, что при обучении детей с ОНР пересказу применяют вспомогательные методические приемы, облегчающие составление связного последовательного сообщения, что особенно важно на начальных этапах работы. К числу таких приемов относится выделение основных содержательных звеньев сюжета произведения по ходу составления рассказа (пересказ по опорным вопросам, показ иллюстраций, последовательно отражающих содержание произведения, а в дальнейшем – отдельных иллюстраций с изображением персонажей и существенных деталей).

При обучении пересказу в ряде случаев можно использовать «иллюстративное панно» с красочным изображением обстановки и основных деталей, где происходит обучение планированию пересказа путем моделирования действий персонажей. Можно также использовать условные наглядные схемы в виде блоков-квадратов, которые после чтения и разбора текста заполняются силуэтными изображениями персонажей и значимых объектов. Составление такой схемы позволяет детям усвоить способы программирования содержания развернутого сообщения путем установления последовательности и взаимосвязи основных смысловых звеньев рассказа.

Очевидно, что подробный анализ трудностей, которые испытывают дети с ОНР 3 уровня при составлении связных речевых высказываний и анализ результативности при использовании наглядного моделирования повысят эффективность коррекционной работы по преодолению подобных нарушений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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).

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.

После анализа заключительной диагностики, отметила рост положительной динамики в речевом развитии детей старшего возраста с ОНР III уровня.

Для закрепления полученного результата я поддерживала взаимосвязь с педагогами и родителями: проводила индивидуальные беседы, размещала в уголок для родителей различные консультации. Рекомендовала воспитателям логоритмические упражнения, для использования их в комплексе утренней гимнастики, упражнения на развитие слухового внимания. Речевого дыхания, на активизацию и уточнение словаря (Приложение).

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. – М., 1979.
2. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика //Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. /Под ред. Г.В. Волковой. – СПб.,2005.
3. Белякова Л.И. и др. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью // Теория и практика коррекционного обучения с речевыми нарушениями. – М.,1991.
4. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии и активности. // Физиология движений и активности. / Под ред. Н.Н. Даниловой. – М.,1990.
5. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М.,1985.
6. Воронова А.Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет. – М.,2006.
7. Воронова А.Е. Развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательных координаций у дошкольников с нарушениями речи средствами музыкально-ритмической деятельности. // Диагностика и коррекция трудностей развития у детей. – Иркутск.,2002.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.,1961
9. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.,2002
10. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург. – 1998.
11. Кривояз И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними. //Дефектология. – 1995. - №4.
12. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой., С.Н. Шаховской. – М.,1998.

13. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. /Ранняя диагностика и коррекция. – М.:П.,1992.
14. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. – СПб.,2008.
15. Ушакова О.С., Струнина Е.В. Методика выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. – 1998. - №9.
16. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с ОНР. – М., 1991.
17. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – 4-е изд.- М., 2007.
18. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М., 2003.
19. Шашкина Г.Р. Логопедические занятия для детей с ОНР. // Дефектология. – 1997. - №6.
20. Шашкина Г.Р. Использование логоритмических средств в работе логопеда. //Актуальные проблемы специальной педагогики. – М., 1999.