

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

ШАХОВА ЕКАТЕРИНА МИХАЙЛОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ) ПОСРЕДСТВОМ НАГЛЯДНОГО  
МОДЕЛИРОВАНИЯ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование,

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
И.о зав. кафедрой коррекционной  
педагогике,  
кандидат педагогических наук, доцент  
«13» марта 2017г. *О.Л. Беляева* Беляева О.Л.  
Руководители: кандидат педагогических  
наук, доцент  
«13» марта 2017г. *Л.А. Брюховских* Брюховских Л.А.  
старший преподаватель кафедры  
коррекционной педагогики.  
«13» марта 2017г. *М.В. Понарина* Понарина М.В.  
Дата защиты «20» июня 2017 г.  
Обучающийся Шахова Е.М. *Е.М. Шахова*  
« 13 » июня 2017г.  
Оценка: хорошо

Красноярск 2017г.

## **Оглавление**

### **Введение**

### **Глава I. Научно-теоретические основы изучения монологической речи дошкольников**

1.1. Теоретический аспект изучения связной речи	8
1.2. Виды связной монологической речи	15
1.3. Особенности связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	23
1.4 Наглядное моделирование как средство развития связной речи	35

### **Глава II. Контрольный эксперимент и его анализ**

2.1. Организация и методика исследования	38
2.2. Анализ результатов исследования	41

### **Глава III. Развитие монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством наглядного моделирования**

3.1. Основные направления логопедической работы	48
3.2. Содержание логопедической работы	50
3.3. Результаты контрольного эксперимента	58

### **Заключение**

### **Список использованной литературы**

### **Приложения**

## Введение

**Актуальность** нашего дипломного исследования заключается в необходимости целенаправленного развития монологической речи у дошкольников с ОНР. Это связано с тем, что одним из ведущих признаков в структуре дефекта при ОНР является выраженный аграмматизм, и к началу школьного обучения уровень сформированности монологической речи у детей значительно отстает от возрастной нормы.

В современной логопедии достаточно полно освещены вопросы, касающиеся речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Над этим работали: К.В. Воробьева Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина С.Н. Шаховская и др. Старшие дошкольники испытывают определенные трудности при продуцировании связного высказывания, которые нередко сопровождаются поисками необходимых языковых средств. У детей еще нет умения и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопрос или различными нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений.

Особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи, - результат трудностей планирования и развития речевого сообщения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоях грамматическом оформлении сообщения (Р.И. Лалаева). Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются: пропуск или избыточность членов предложения, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении служебных слов, временных глаголов, в формировании высказывания, трудности в слово и формообразовании.

Развитие речи в дошкольном детстве является многоаспектным процессом, который органически связан с умственным развитием ребенка. В

дошкольном детстве происходит формирование и развитие речи и других психических функций.

Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.

Благодаря речи люди получают очень широкие возможности общения. Она объединяет людей в их деятельности, помогает понять друг друга, формирует общие взгляды, убеждения. Речь помогает нам и в познании окружающего мира. Одним из первых значение речи для развития психики ребенка стал изучать советский психолог Л.С.Выготский. Позднее у нас в стране этому вопросу посвятили много исследований психологи А. А. Люблинская, А. Р. Лурия, Н. Х. Швачкин и другие. Они установили, что с ранних этапов развития ребенка (уже с начала второго года жизни) слово начинает влиять на восприятие свойств предметов, формирование представлений о них и т.д. Чем старше дети, тем сильнее и ярче будет влияние речи на все стороны их психической деятельности. Особенно отчетливо тесная связь речевого и интеллектуального развития детей выступает в формировании связной речи, т.е. речи содержательной, логичной, последовательной, организованной. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. В формировании связной речи ярко выступает и взаимосвязь речевого и эстетического аспекта.

Развитие связной монологической речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это объясняется той социальной значимостью и ролью речи в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речи мыслительной деятельности, которая определяет уровень

речевого и умственного развития ребенка. Это отмечают такие авторы, как Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин и др. Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева и др.

**Проблема исследования.** Приемы наглядного моделирования используются в недостаточной мере в коррекционном процессе речевых дошкольных образовательных учреждений. Опора на наглядное моделирование практикуется при обучении составлению описательных рассказов и редко применяется при составлении пересказов и творческих рассказов по картине. Проанализировав теоретические аспекты проблем развития навыков связной речи у дошкольников с ОНР III уровня, и теоретически изучив уровень развития навыков построения связных монологических высказывания у них, нами было решено провести исследование по теме «Развитие монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством наглядного моделирования».

**Объектом** нашего исследования является связная монологическая речь дошкольников с ОНР III уровня.

**Предметом** – является наглядное моделирование, как способ развития монологической речи.

**Цель** исследования: развитие монологической речи дошкольников с ОНР III уровня посредством наглядного моделирования.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что специально организованные занятия по обучению рассказыванию с использованием наглядного моделирования, позволят повысить успешность развития монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня.

В соответствии с целью и гипотезой в дипломной работе были поставлены и решены следующие **задачи**:

1. определить научно-теоретические основы изучаемой темы;
2. выявить особенности монологической речи дошкольников с ОНР III уровня в сравнении с нормой;
3. разработать основные направления и содержание логопедической работы по развитию монологической речи;
4. провести экспериментальное обучение по предложенной системе в условиях логопедической группы;
5. провести контрольный срез с целью выявления результативности логопедической работы.

Эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида № 300 «Планета детства» г. Красноярск, Советского района. В исследовании участвовало 15 детей из подготовительной логопедической группы, имеющие заключение психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи III уровня (9 мальчиков и 6 девочек). В своей работе воспитатели руководствуются программой «От рождения до школы» (авт. М.А.Васильева, Н. Е. Вераксы и Т.С.Комарова), предусматривающей всестороннее развитие личности ребенка, и коррекционной программой «Формирование правильной речи у детей с ОНР и ФФНР» (авт. Т.Б.Филичева и Г.В.Чиркина). «Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н.В. Нищева С.-П., 2014г./Издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО; «Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л. В. Лопатиной.

Для достижения поставленных задач использовались **методы исследования:**

- изучение и анализ литературных источников по проблеме;

- сравнение состояния монологической речи у различных групп испытуемых;

- метод наблюдения;

- метод индивидуального лабораторного исследования;

- беседа;

- констатирующий и обучающий эксперименты.

**Исследование осуществлялось в три этапа:**

1 этап (февраль - июнь 2016 года) – определение проблем и постановка цели исследования, определение задач исследования, анализ психолого-педагогической, логопедической, методической литературы по проблеме исследования.

2 этап (сентябрь - октябрь 2016 года) – теоретическое обоснование и отбор методик экспериментального изучения детей с ОНР III уровня дошкольного возраста, проведение констатирующего эксперимента, обобщение и систематизация полученных результатов, планирование дальнейшей работы.

3 этап (январь - апрель 2017 года) - проведение формирующего эксперимента, анализ результатов контрольного эксперимента, формулировка выводов.

Дипломная работа состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы и приложений.

## **Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования**

### **1.1. Теоретический аспект изучения связной речи**

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В подготовительном периоде развития речи, на первом году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального общения с взрослым закладываются основы будущей связной речи.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают разнообразные чувства (удовольствие или неудовольствие), а не мысли. Постепенно отношения взрослого и ребенка обогащаются, расширяется круг предметов, с которыми он сталкивается, а слова, которые раньше выражали только эмоции, начинают становиться для малыша обозначениями предметов и действий. Ребенок овладевает своим голосовым аппаратом, приобретает умение понимать речь окружающих. Понимание речи имеет огромное значение во всем последующем развитии ребенка, является начальным этапом в развитии функции общения. Складывается особый тип общения, при котором взрослый говорит, а ребенок отвечает мимикой, жестом, движением.

На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. Ребенок подражает звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый, сам привлекает внимание взрослого к себе, к какому-нибудь предмету. Все это имеет исключительное значение для развития речевого общения детей: зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения (С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин ).

К концу первого - началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента



ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи - диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически мало оформленная речь маленького ребенка ситуативная. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. Отсюда эллиптичность в построении высказываний, остановки в начатом предложении.

В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и 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.

Как было показано в исследовании А.М. Леушиной, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности-высказывания. Возникает речь контекстная.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход от контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему, с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

Вывод Л.М. Леушиной нашел подтверждение в исследовании М.И. Лисиной и ее учеников. Ученые доказали, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. Форма высказывания зависит от того, как понимает ребенка собеседник. Речевое поведение собеседника влияет на содержание и структуру речи ребенка. Например, в общении со сверстниками дети в большей мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедить. В общении со взрослыми, легко понимающими их, дети чаще ограничиваются ситуативной речью.

Дети 4-5 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 (словами *еще, потом*).

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: 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. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, алогически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении.

Знание специфики связной речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения.

Задачи и содержание обучения монологической речи определяются особенностями развития связной речи детей и особенностями монологического высказывания.

Всякое связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков. Выделяются такие основные признаки: целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли); структурное оформление (начало, середина, конец); связность (логические связи между предложениями и частями монолога); объем высказывания; плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

Для достижения связности речи необходим ряд умений, а именно: умений понимать и осмысливать тему, определять ее границы; отбирать необходимый материал; располагать материал в нужной последовательности; пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания; строить речь преднамеренно и произвольно.

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных между собой предложений.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер систематического последовательного развернутого изложения. От неё зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения, и развитие личности в целом.

Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах К.Д. Ушинским, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, А.М. Бородичем и др. «Связная речь, – подчеркивал Ф.А. Сохин, – это не просто последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его

звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя» [50]. По тому, как дети строят свои высказывания, можно судить об уровне их речевого развития.

Основная функция связной речи - коммуникативная, осуществляется в двух основных формах - диалоге и монологе [38].

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка.

Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакций, он осуществляется либо в виде сменяющихся друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знания того, о чем идет речь.

Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности [11,38,12]. Это наиболее сложная форма речи. К монологической речи относится: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентации на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передаче информации, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенности этой формы речи состоят в том, что ее содержание, как правило, заранее определено говорящим и предварительно планируется. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто.

Развитие обеих форм речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития в общей системе работы по развитию речи в детском саду.

Советский психолог Л. С. Выготский одним из первых стал изучать значение речи для развития психики ребенка. Позднее этому вопросу посвятили много исследований психологи А. А. Люблинская, А. Р. Лурия, Н. Х. Швачкин и другие. Они установили, что с ранних этапов развития ребенка (уже с начала второго года жизни) слово начинает влиять на восприятие свойств предметов, формирование представлений о них и т.д. Чем старше дети, тем сильнее и ярче будет влияние речи на все стороны их психической деятельности.[9]

Особенно отчетливо тесная связь речевого и интеллектуального развития детей выступает в формировании связной речи, т.е. речи содержательной, логичной, последовательной, организованной. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить простые и сложные предложения и использовать разнообразные средства для связей не только предложений, но и частей высказывания. В формировании связной речи ярко выступает и взаимосвязь речевого и эстетического аспекта. Связное высказывание показывает, насколько ребенок владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, и одновременно отражает уровень умственного, эстетического, эмоционального развития ребенка.

И так, связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных между собой предложений. Она представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. От неё

зависит и полнота познания окружающего мира, и становление сознания, и успешность обучения, и развитие личности в целом. Связная речь подразделяется на монологическую и диалогическую речь.

Развитие обеих форм речи (диалога и монолога) играет ведущую роль в процессе речевого развития в общей системе работы по развитию речи в детском саду.

## **1.2. Виды связной монологической речи**

Монологическая речь, по определению Т.Б. Филичевой, – это последовательное связное изложение одним лицом системы знаний. Для монологической речи характерны: последовательность и доказательность, которые обеспечивают связность мысли; грамматически правильное оформление; выразительность голосовых средств. Монологическая речь сложнее диалогической по содержанию и языковому оформлению и всегда предполагает достаточно высокий уровень речевого развития говорящего.[38]

Связные высказывания детей можно охарактеризовать с разных точек зрения: по функции (назначению), источнику высказывания, ведущему психическому процессу, на который опирается ребенок.

В зависимости от функции (назначения) выделяют четыре типа монологов: описание, повествование, рассуждение и контаминацию (смешанные тексты). В дошкольном возрасте наблюдаются преимущественно контаминированные (смешанные) высказывания, в которых могут использоваться элементы всех типов с преобладанием одного из них. Воспитатель должен хорошо знать особенности каждого типа текстов: их назначение, структуру, характерные для них языковые средства, а также типичные межфразовые связи.

**Описание** - это характеристика предмета в статике. В описании выделяется общий тезис, называющий объект, затем идет характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Завершает

описание итоговая фраза, выражающая оценочное отношение к предмету. Структура описания «мягкая», вариативная. При описании важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому используются эпитеты, метафоры, сравнения. Для описания характерна перечислительная интонация.

В детском саду дети описывают картинки, игрушки, предметы, интерьер, явления природы, людей.

**Повествование** - это связный рассказ о каких-нибудь событиях. Его основой является сюжет, развертывающийся во времени. Повествование служит для рассказа о развивающихся действиях и состояниях (повествование о фактах, событиях, о состоянии и настроении, о переживаниях). Материал в нем излагается на основе тех смысловых связей, которые подсказаны жизненной ситуацией. Последовательность событий определяется их фактическим ходом. Поэтому структура повествования жесткая, т. е. Она требует определенной последовательности, не допускает перестановки (начало события, его развитие и конец). В повествовательных монологах используются средства, передающие развитие действия: видовременные глагольные формы; лексика, обозначающая время, место, образ действия; слова для связи предложений.

Дети дошкольного возраста составляют рассказы на наглядной основе и без опоры на наглядность.

**Рассуждение** - это логическое изложение материала в форме доказательства. В рассуждении содержится объяснение какого-либо факта, аргументируется определенная точка зрения, раскрываются причинно-следственные связи и отношения. В рассуждении обязательны две смысловые части: первая - то, что объясняется или доказывается; вторая - само объяснение или доказательство. В его структуре выделяются тезис (обычно начальное предложение), доказательства выдвинутого тезиса и вывод-заключение. Если в описании преобладают средства выражения



определительных отношений, а в повествовании - средства выражения последовательности действий, то в рассуждении используются различные способы выражения причинно-следственных отношений, придаточные предложения с союзом *потому что*, глагольные словосочетания, имена существительные в родительном падеже с предлогами *от, с, из-за*, вводные слова, частица *ведь* и бессоюзная связь, а также слова *вот, например*. [38]

Дети дошкольного возраста овладевают наиболее простыми рассуждениями разговорного стиля.

Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции [11]. Рассказ является наиболее сложным видом монологической речи. Для него характерна определенная последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если описание развивается как бы в одной плоскости и последовательность описываемых явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования.

В детском саду детей обучают двум основным типам монологов - самостоятельному рассказу и пересказу.

В зависимости от источника высказывания можно выделить и монологи:

- 1) по игрушкам и предметам;
- 2) по картине;
- 3) из опыта;
- 4) творческие рассказы.

#### **Рассказывание по игрушкам и рассказывание по картинам.**

Игрушки, предметы и картины служат прекрасным материалом для обучения разным типам высказываний, поскольку они подсказывают содержание речи. При описании дети опираются на восприятие наглядного материала, вычленяют характерные признаки предметов и явлений. Часто в описание

включается и рассказ о выполнении всевозможных действий с игрушкой или предметом.

В повествовательных монологах дети передают определенный сюжет, например готовой игровой ситуации, созданной при помощи игрушек, а также придумывают рассказ по картине, с выходом за рамки изображенного, или по игрушкам (одной или нескольким). В рассказывании по игрушкам и картинам дети учатся отбирать предметно-логическое содержание для описаний и повествований, приобретают умения выстраивать композицию, связывать части в единый текст, избирательно пользоваться языковыми средствами.

**Рассказывание из опыта** опирается на представления, полученные в процессе наблюдений, а также разных видов деятельности, и отражает переживания и чувства ребенка. В монологах из коллективного и индивидуального опыта формируются навыки и повествования, и описания, и рассуждения.

**Творческие рассказы** - это рассказы о вымышленных событиях. Под творческим рассказыванием в методике понимают деятельность, результатом которой является придумывание детьми сказок, реалистических рассказов с самостоятельно созданными образами, ситуациями, логически построенных, облеченных в определенную словесную форму. Реалистический рассказ отражает существующие в природе предметы и явления, хотя в личном опыте ребенка они не встречались. Сказки чаще всего представляют собой отражение художественного опыта, накопленного детьми при восприятии и пересказе народных и литературных сказок. Дети могут сочинять также и небылицы. Творческими могут быть сочинения не только повествовательного, но и описательного характера.

**В раннем возрасте** создаются предпосылки для развития монологической речи. На третьем году жизни детей учат слушать и понимать доступные им по содержанию короткие рассказы и сказки, повторять по

подражанию отдельные реплики и фразы. В 2-4 фразах рассказывать по картинке или об увиденном на прогулке.

Целенаправленное обучение снятой монологической речи начинается по **второй младшей группе**. Детей учат пересказывать хорошо знакомые им сказки и рассказы, а также рассказывать по наглядному материалу (описание игрушек, рассказывание по картине с близким детскому опыту сюжетом - из серий «Мы играем», «Наша Таня»). Дети постепенно подводятся к составлению коротких - в 3-4 предложения - описаний игрушек и картинок. Воспитатель через драматизацию знакомых сказок учит детей составлять высказывания и повествовательного типа. Он подсказывает ребенку способы связей в предложении, задает схему высказываний («*Пошел зайчик... Там он встретил... Они стали...*»), постепенно усложняя их содержание, увеличивая объем.

В индивидуальном общении детей учат рассказывать на темы из личного опыта (о любимых игрушках, о себе и семье, о том, как провели выходные дни).

**В средней группе** дети пересказывают содержание не только хорошо знакомых сказок и рассказов, но и тех, которые они услышали впервые. В рассказывании по картине и игрушке дети учатся сначала по вопросам воспитателя, а затем и самостоятельно строить высказывания описательного и повествовательного типа. Обращается внимание на структурное оформление описаний и повествований, дается представление о разных зачинах рассказов («Однажды», «Как-то раз» и т. п.), средствах связи между предложениями и частями высказывания. Взрослый дает детям зачин и предлагает наполнить его содержанием, развить сюжет («*Как-то раз....собрались звери на полянке. Стали они... Вдруг... Взяли звери... И тогда...*»). Необходимо учить детей включать в повествование элементы описаний действующих лиц, природы, диалоги героев рассказа, приучать к последовательности рассказывания. К концу года дети с помощью воспитателя способны составить рассказ по серии сюжетных картинок: один

ребенок рассказывает по одной картинке, другой продолжает, а воспитатель помогает связать переходы от одной картинке к другой («И вот тогда», «В это время» и т.п.).

При систематической работе дети могут составлять небольшие рассказы из личного опыта сначала с опорой на картинку или игрушку, а затем и без опоры на наглядный материал.

**В старшей группе** дети связно, последовательно пересказывают литературные произведения без помощи воспитателя, выразительно передавая диалоги действующих лиц, характеристики персонажей.

В рассказывании по серии сюжетных картинок, по игрушкам ребенок учится составлять повествовательные рассказы: указывать место и время действия, развивать сюжет, соблюдать композицию и последовательность изложения, а в рассказах по одной картине - придумывать предшествующие и последующие события.

Старшие дошкольники дают более развернутые, чем ранее, описания игрушек, предметов и картин, учатся составлять рассказы из опыта.

Большое внимание уделяется формированию элементарных представлений о структуре описания и повествования. Предъявляются более серьезные требования к целостности, связности высказываний.

**В подготовительной к школе группе** детей учат строить разные типы текстов (описание, повествование, рассуждение) с соблюдением их структуры, с использованием разных типов внутритекстовых связей. Усложняются задачи и содержание обучения детей рассказыванию по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта, творческому рассказыванию без наглядного материала.

Более высокие требования предъявляются к произвольности и преднамеренности высказываний. Дети сами анализируют и оценивают рассказы с точки зрения их содержания, структуры, связности. У них формируется элементарное осознание своеобразия содержания и формы описаний, повествований и рассуждений.

Таким образом, на протяжении дошкольного детства усложняются требования к детским монологам разных типов.

Владение связной монологической речью - высшее достижение речевого воспитания дошкольников. Оно вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи - лексической, грамматической, фонетической. В каждой из этих сторон имеется программное ядро, которое влияет на организацию речевого высказывания и, следовательно, на развитие связной речи. Связность речи включает развитие умений строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (события в движении и во времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

Формирование умений и навыков монологической речи требует обязательного развития таких ее качеств, как связность и целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств. Связность речи может быть сформирована на основе представлений о структуре высказывания и ее особенностях в каждом типе текста, а также о способах внутри -текстовой связи.

При обучении детей построению развернутого высказывания необходимо формировать у них элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец) и представления о способах (средствах) связи между предложениями и структурными частями высказывания. Именно способы связи между предложениями выступают как одно из важных условий формирования связности речевого высказывания. В любом законченном высказывании существуют наиболее типичные способы соединения фраз. Самый распространенный из них - цепная связь. Основными средствами этой связи являются местоимения (*Прибежал зайчик. Он любит морковку.*), лексический повтор (*Зайчик прыгает. Зайчику холодно.*), синонимическая замена (*Зайчик скачет. Пушок веселится.*).

Цепная связь делает речь более гибкой и разнообразной, так как, овладевая этим способом, дети учатся избегать повторений одних и тех же слов и конструкций. Предложения могут соединяться и с помощью параллельной связи, когда они не сцепляются, а сопоставляются или даже противопоставляются (*Дул сильный ветер. Заяц спрятался в норе*).

В обучении дошкольников построению связных текстов необходимо развивать умение раскрыть тему и основную мысль высказывания, умение озаглавить текст.

Большую роль в организации связного высказывания играет интонация, поэтому развитие умения правильно использовать интонацию отдельного предложения способствует оформлению структурного единства и смысловой законченности текста в целом.

Таким образом, монологическая речь, по определению Т.Б. Филичевой, – это последовательное связное изложение одним лицом системы знаний. Для монологической речи характерны: последовательность и доказательность, которые обеспечивают связность мысли; грамматически правильное оформление; выразительность голосовых средств. Монологическая речь сложнее диалогической по содержанию и языковому оформлению и всегда предполагает достаточно высокий уровень речевого развития говорящего. [58]

### **1.3. Особенности связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

В ряде исследований с позиций психологии и психолингвистики освещаются вопросы формирования речевой деятельности у детей. В них рассматриваются, в частности, особенности овладения детьми грамматическим строем родного языка, синтаксическими средствами построения высказываний (А.М. Шахнарович; Д.Слобин; А.В. Горелов и др.), планированием и программированием речи (В.Н. Овчинников; Н.А. Краевская и др.). По данным А.А. Люблинской и других авторов, переход

внешней речи во внутреннюю в норме происходит к 4-5-летнему возрасту. Н.А. Краевской было установлено, что речь детей 4-5 лет принципиально уже не отличается от речи взрослых по наличию в ней этапа внутреннего программирования. В дошкольном периоде речь ребенка, как средство общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. У ребенка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста — связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется, прежде всего, усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.П.Федоренко; Т.Д. Ладыженской и др.

Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет. С 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев; Г.А. Фомичева; В.К. Лотарев; О.С. Ушакова и др.). В старшем дошкольном возрасте заметно снижается характерная для младших дошкольников ситуативность речи. Уже с 4-х лет детям становятся доступны

такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни — и короткие рассуждения. Однако полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский; А.Р. Лурия; А.К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста способны овладевать навыками планирования монологических высказываний (Н.А. Орланова и др.). Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной монологической речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических языковых навыков.

Многие исследователи подчеркивают важность работы над предложениями различной структуры для развития связной монологической речи (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров; Л.П. Федоренко и др.). «Чтобы дети могли понимать монологическую речь и тем более овладеть ею для передачи своих сообщений, надо, чтобы они овладели соответствующими синтаксическими конструкциями», — отмечает Л.П. Федоренко.

Приведенные положения 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: словарного запаса, грамматического строя,



звукопроизношения. (Т.Б.Филичева). При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам. В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов. Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико - грамматических и фонетико — фонематических нарушений. В зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются три уровня речевого развития (Р.Е. Левина и др.), выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения у детей с ОНР в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Достаточно часто при описании речевых возможностей детей на этом уровне встречается название «безречевые дети», что не может пониматься буквально, поскольку такой ребенок в самостоятельном общении использует целый ряд вербальных средств. Это могут быть отдельные звуки и некоторые их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов («сина» – машина). Речь детей на этом уровне может изобилывать так называемыми диффузными словами, не имеющими аналогов в родном языке («киа» – кофта, свитер). Характерной особенностью детей с 1 уровнем речевого развития является возможность многоцелевого использования имеющихся у них средств языка: указанные звукоподражания и слова могут обозначать как названия предметов, так и некоторые их признаки и действия, совершаемые с ними («бика», произносится с разной

интонацией, обозначает «машина», «едет», «бибикает»). Эти факты указывают на крайнюю бедность словарного запаса, в результате чего ребенок вынужден прибегать к активному использованию неязыковых средств – жестов, мимики, интонации.

Наряду с этим у детей отмечается явно выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Затруднительным является понимание как некоторых простых предлогов («в», «на», «под» и др.), так и грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода, прошедшего и настоящего времени глаголов и т.д. Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жесткую ситуативную привязанность. Фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует; при попытке рассказать о каком-либо событии они способны назвать лишь отдельные слова или одно - два сильно искаженных предложения.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «Начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трёх, а иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетании и фразу, один и тот же ребенок, может, как правильно использовать способы согласования и управления, так и нарушать их. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги и их лепетные варианты. В ряде случаев, пропуская во фразе предлог, ребенок со вторым уровнем речевого развития неправильно изменяет члены предложения по грамматическим категориям: «Асик ези тай» – «Мячик лежит на столе». По сравнению с предыдущим уровнем наблюдается заметное улучшение состояния словарного запаса не только по количественным, но и по качественным параметрам: расширяется объем употребляемых существительных, глаголов и прилагательных, появляются некоторые числительные и наречия и т.д. Однако недостаточность словообразовательных операций приводит к ошибкам в употреблении и понимании приставочных глаголов, относительных и притяжательных

прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наблюдаются трудности в формировании обобщающих и отвлеченных понятий, системы синонимов и антонимов. Речь детей со вторым уровнем часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Таким образом, на втором уровне речевого развития общение осуществляется не только с помощью жестов и несвязных слов, но и путем употребления достаточно постоянных, хотя и очень искаженных в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. Дети начинают пользоваться фразовой речью и могут ответить на вопросы, беседовать с взрослым по картинке о знакомых событиях окружающей жизни. Однако дети с этим уровнем речевого развития связной речью практически не владеют.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. Возросли возможности детей в использовании предложных конструкций с включением в отдельных случаях простых предлогов. В самостоятельной речи уменьшилось число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Однако специально направленные задания позволяют выявить трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов будущего времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах. По-прежнему явно недостаточным будет понимание и употребление сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые.

Ребенок с ОНР третьего уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным

словообразовательным моделям. Наряду с этим, ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («человек, который дома строит»-«доматель»), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик»-«мойчик»; вместо «лисья»-«лисник»). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением.

Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

Таким образом, дети с третьим уровнем ОНР уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи — описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.

Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной.

Специально проведенными исследованиями установлено, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых

высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение детьми монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических языковых навыков.

Анализ данных логопедической практики, педагогического опыта изучения детей с ОНР позволил установить, что вариативность проявлений общего недоразвития речи у детей не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. Указания на это содержатся в работах ряда исследователей — Т.Б. Филичева; Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская и др. В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с ОНР Т.Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с ОНР, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Автором было организовано углубленное психолого-педагогическое исследование данной категории детей по специально разработанной методике, в результате чего были установлены специфические особенности проявления общего недоразвития речи у этой группы детей, которые могут быть определены как четвертый уровень речевого развития. Он характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Общее недоразвитие речи четвертого уровня определяется автором как своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но

стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем и др.

Своеобразие речи у детей с четвертым уровнем ОНР, по данным исследований Т.Б. Филичевой, заключается в следующем. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. У детей этой группы по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Современный ребенок должен полностью овладеть системой родного языка. Он должен связно говорить и полно излагать свои мысли, легко строить развернутые сложные предложения, без труда пересказывать художественные произведения. Такой ребенок правильно произносит все звуки, легко воспроизводит многосложные слова. Его словарный запас составляет от четырех до пяти тысяч слов.

У детей с ОНР в старшем дошкольном возрасте словарный запас составляет примерно 2,5 - 3 тысячи слов. В нем отсутствуют или же присутствуют в искаженном виде менее употребляемые слова, обозначающие названия предметов, объектов, действий, их признаки.

Наиболее характерные лексические трудности касаются знания названия частей предметов и объектов, глаголов, выражающих уточненность действий, приставочных глаголов, антонимов, относительных прилагательных.

По мнению О.В. Марьясовой, нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием

речи в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей в рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности.

По мнению Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, речь и мышление тесно связаны между собой, следовательно, словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Такие дети испытывают затруднения при описании предметов, обобщении явлений признаков. Поэтому их рассказы бедны, отрывочны, логически не друг другом. Все перечисленные процессы теснейшим образом связаны с речевой функцией и иногда трудно бывает определить, что является причиной, а что следствием, что первично, а что вторично. В частности, это касается словесно-логического мышления и внимания.

Характеризуя словарный запас детей, следует отметить не только его ограниченность (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия, при недостаточном количестве обобщающих слов, обозначающих абстрактные понятия), но и недостаточную сформированность понимания значения слов. Причем именно эта особенность, являющаяся одной из самых типичных для рассматриваемой группы детей, лежит на основе многочисленных ошибок в употреблении слов.

Наблюдается и недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен, прежде всего, определенный запас слов, знание их значений, а также связей между словами предложениями. У детей с общим недоразвитием речи эти предпосылки формирования правильного прочитанного отсутствуют. Дети не понимают отдельные слова, вследствие этого многое из текста остается непонятным; улавливают лишь общий смысл

рассказа. Пересказ оказывается полным, точным из-за неправильного осмысления отдельных слов связи ними. Для полного пересказа художественного необходимо умение проникать и усваивать его осознать (Н.С.Жукова).

О степени понимания текста можно судить по различным факторам: на основании воспроизведения детьми текста в виде пересказа, на основании их ответов на вопросы, касающиеся содержания текста и т.п. Смысл рассказа понимается неполно из-за трудности осмысления причинно-следственных и временных связей. В рассказах детей нарушена последовательность. По мнению Р.И. Лалаевой, нарушение последовательности всегда отражается на связности текста. Наиболее ее распространенный тип последовательность сложных соподчиненных отношений временных, пространственных, причинно-следственных, качественных и т.д. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск; перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описание какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему). У детей не сформировано умение адекватно развивать замысел, заложенный в зачине сообщения.

Причинами здесь являются: неумение выделить главный смысл неумение развить, развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, выделять главное, дифференцировать, производить отбор необходимого материала, планировать логически последовательное изложение своей речи. В связной речи отражаются, естественно, все перечисленные особенности. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего



даются таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно отставание от нормально говорящих сверстников.

В современной логопедии достаточно полно освещены вопросы, касающиеся речевого развития детей с общим недоразвитием речи. Над этим работали: К.В. Воробьева; Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина; С.Н. Шаховская и др. Старшие дошкольники испытывают определенные трудности при продуцировании связного высказывания, которые нередко сопровождаются поисками необходимых языковых средств. У детей еще нет умения и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопрос или различными нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений.

Особенности в построении высказывания, характерные для детей с общим недоразвитием речи - результат трудностей планирования и развития речевого сообщения. Аналогичное высказывание речи свидетельствует о большом числе сбоев грамматическом оформлении сообщения (Р.И. Лалаев). Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы. Наиболее характерными видами аграмматизмов являются: пропуск или избыточность членов предложения, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении служебных слов, ошибки в употреблении временных глаголов, трудности в слово и формообразовании, ошибки в формировании высказывания.

Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с общим недоразвитием речи, очень пространны, иногда состоят из 20 слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Эти дети часто используют прямую речь (в сравнении с нормально развивающимися детьми).

Для рассказов детей с общим недоразвитием речи характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов.

Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится фраза штампы или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы или пересказы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом. Детям присущи выражения типа тут такое, а вот тут так. Неумеренное употребление служебных и вводных слов результат неумения грамотно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказывания, а идет по пути воспроизведения уже известного.

Л.Ф. Спирина говорит, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не формируется. При пересказе или рассказе дети, страдающие общим недоразвитием речи, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления.

Таким образом, самостоятельная связная контекстная речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Несформированность связной речи старших дошкольников отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные

возможности, препятствует овладению знаний. Поэтому специальные поиски методических путей и средств формирования связной речи имеют важное значение для всего процесса обучения и воспитания этих детей.

#### **1.4. Наглядное моделирование как средство развития связной речи**

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (предложение, текст, научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. (Т. В. Егорова 1973г; А. Н. Леонтьев, 1981г.). Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (Леон Лоренсо С, Хализева Л. М. и др.). Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования в работе с дошкольниками состоит в том, что:

1. во-первых, ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;

2. во-вторых, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: “Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики”;

3. в-третьих, применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

Педагогическое воздействие при развитии речи дошкольников – очень сложное дело. Необходимо научить детей связно, последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о различных событиях из окружающей жизни.

Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения был для них интересным, занимательным, развивающим.

Одним из факторов облегчающим процесс становления связной речи, по мнению С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной, Л. В. Эльконина - это наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия.

Наглядное моделирование - воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта создание его заместителя и работа с ним. В дошкольном возрасте наглядный материал усваивается легче, чем словесный. Такие авторы как, Л. В. Эльконин, Л. А. Венгер, Т. В. Егорова считают целесообразным применение наглядного моделирования т.к. он доступен детям и развивает умственные способности, обогащает словарь, дети учатся сравнивать, обобщать. Использование моделей развивает память, уточняет знания детей, развивает активность и самостоятельность в усвоении информации об изучаемом. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко специалисты по моделированию выделили 3 этапа:

1. Использование готового символа или модели. На этом этапе взрослый демонстрирует готовую модель или символ, дети ее рассматривают и разбирают, а затем воспроизводят информацию с опорой на эту модель.

2. Составление модели педагога совместно с детьми.

3. Самостоятельное составление моделей.

Крупнейший учёный А.В. Запорожец в своих работах пишет, что «целью дошкольного обучения должна быть амплификация, то есть обогащение, максимальное развёртывание тех ценных качеств, по отношению к которым тот возраст наиболее восприимчив».

Для умственного развития детей дошкольного возраста амплификация значит, прежде всего:

- развитие образного мышления, которое выражается в овладении способностями к замещению и использованию схем, а именно - умение использовать при решении разнообразных умственных задач условные заместители реальных предметов или явлений;

- воображения, а именно - развитие направленности воображения, в результате которого создаются новые образы.

Таким образом, моделирование играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, давая большие возможности для самовыражения, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем [1, 8, 34, 37].

Наши исследования показали, что дети с указанной патологией при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств мы основывались на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи. Одним из таких факторов, по мнению С.Л. Рубинштейна, Л.В. Эльконина, А.М. Леушиной и других, является наглядность, при которой (или по поводу которой) происходит речевой акт.

## Глава II. Организация и проведение констатирующего эксперимента

### 2.1. Организация и методика исследования

В соответствии с целью исследования нами было проведено изучение состояния сформированности навыков связной речи у детей с ОНР III уровня подготовительной логопедической группы в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида № 300 «Планета детства» г. Красноярск, Советского района. В эксперименте принимали участие 15 детей шестилетнего возраста с ОНР III уровня.

Обследование дошкольников начиналось с изучения состояния связной речи каждого ребёнка, при этом соблюдались принципы: от общего к частному и от простого к сложному. Задания давались в коммуникативно-значимой для детей форме, то есть составление рассказа не носило искусственного характера и являлось составной частью беседы. Темой рассказа стал эмоционально значимый для ребёнка объект и событие. Задания предъявлялись в определенном порядке, попутно отмечалось, какого характера помощь требовалась детям.

В целях комплексного исследования связной речи детей мы опирались на методику В.П. Глухова и использовали предложенные им задания [12]:

*1 задание.* Составление предложения по трем предметным картинкам.

Цель: выявление способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

Оборудование: 3 картинки с изображением красок, кисточки и забора.

Инструкция: "Назови картинки, а затем составь предложение так, чтобы в нём говорилось обо всех трёх предметах".

Для облегчения задания предлагается вспомогательный вопрос: «Что сделала девочка?» Перед ребенком стоит задача: на основе «семантического» значения каждой картинки и вопроса педагога установить возможное действие и отобразить его в речи в форме законченной фразы.

Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок, задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

*2 задание.* Пересказ текста.

Цель: выявление возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: Сказка "Репка"

Инструкция: "Послушай сказку и расскажи, что произошло".

*3 задание.* Составление рассказа – описания.

Цель: определение сформированности навыков описательного рассказывания по предложенной схеме.

Материал: игрушки (кукла, машина).

Инструкция: рассмотри внимательно игрушку, и расскажи о ней:

«Что это, из каких частей состоит, какого они цвета, из чего сделана игрушка, назначение данного вида транспорта и как с ней играют» или «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, как с ней играют».

Примерная схема оценки уровней выполнения задания определилась также по методике В.П. Глухова [12]. При анализе уровня выполнения заданий нами была использована оценка в баллах соответственно выявленному уровню выполнения задания:

I уровень – «хороший» (4 балла);

II уровень – «удовлетворительный» (3 балла);

III уровень – «недостаточный» (2 балла);

IV уровень – «низкий» (1 балл).

Данная оценка в баллах дает возможность более наглядно оценить продвижение детей в обучении рассказыванию в динамических исследованиях.

Основными критериями оценки при составлении детьми предложений являются:

1. Самостоятельность составления фразы.
2. Смысловое соответствие фразы
3. Семантическая наполняемость.
4. Языковые нормы высказывания (грамматическая правильность).

Составление детьми фразовых высказываний по наглядной опоре позволяет получить целостную оценку речевой способности ребенка в разных формах речевых высказываний — от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества). Построение фраз-высказываний является необходимым речевым действием при составлении развернутых речевых сообщений (целого текста) любого вида. Считаем, что включение в комплексное исследование заданий такого типа позволит нам полнее выявить индивидуальные речевые возможности воспитанников, имеющих третий уровень речевого развития, и скорректировать коррекционную работу в дальнейшем.

Основными критериями оценки пересказа и рассказа-описания являются:

1. Самостоятельность составления рассказа.
2. Семантическая наполняемость.
3. Последовательность изложения.
4. Языковые нормы высказывания.

Общее количество баллов, в соответствии с количеством критериев:

- 4 балла – «низкий» уровень;
- 5 – 8 баллов – «недостаточный» уровень;
- 9 – 12 баллов – «удовлетворительный» уровень;
- 13 – 16 баллов – «хороший» уровень.

Примерная схема оценки уровней выполнения задания 2 и 3 определена по методике В.П. Глухова [12].

(Смотреть приложение 1, стр. 55-57– Таблицы №1, №2, №3, №4).



## 2.2. Анализ результатов исследования

Обследование проводилось на индивидуальных логопедических занятиях, в ходе которых фиксировался уровень владения связной речью. Задание предлагалось логопедом в интересной и интонационно – выразительной форме. Пока с одним ребенком проводилась работа, остальная группа детей играли в групповой комнате. Как только с ребенком заканчивалась работа, в логопедический кабинет приглашался следующий ребенок.

### Результаты выполнения заданий

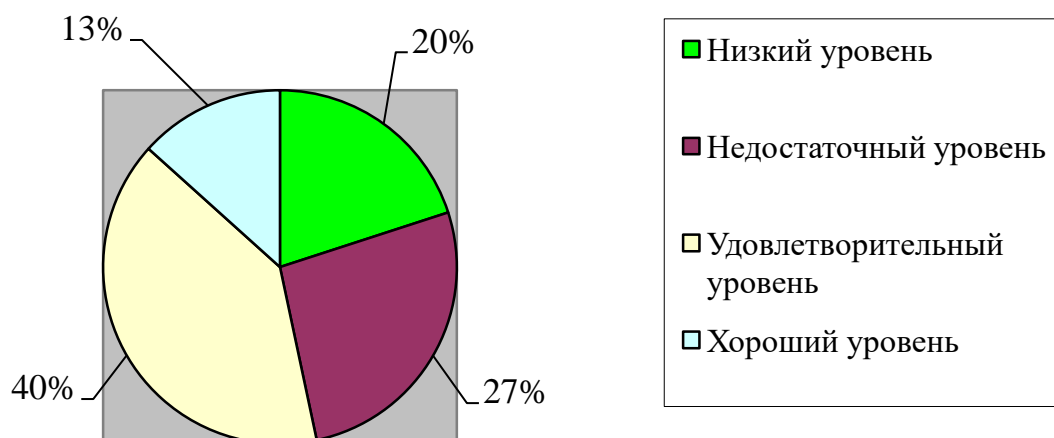
Составление предложений по 3 предметным картинкам. Задание №1.

Цель: выявление способностей детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания.

**Результаты на составление предложений по картинкам** зафиксированы в таблице 5 (Смотреть приложение 1, стр. 58).

(Констатирующий эксперимент) Диаграмма №1.

Количественный анализ выполнения задания по составлению предложений



Низкий уровень составления предложений показали 20% детей, недостаточный – 27% детей, удовлетворительный – 40% детей, хороший - 13% детей.

Образцы выполнения заданий в соответствии с представленными уровнями.

«Хороший» уровень (Даша К.) *Задание 1.* 1. "Девоська поливает цветы". 2. "Мальсик ловит лыбу". 3. "Девоська несёт шалики". 4. "Девоська несёт куклу". *Задание 2.* Забол класят кистоськой.

«Удовлетворительный» уровень (Максим Ш.) *Задание 1.* 1. "Девочка цветы поливает ". 2. " Рыбу мальчик ловит ". 3. "Девочка шарики несёт ". 4. "Девочка несёт куклу". *Задание 2.* Забор красили кистем.

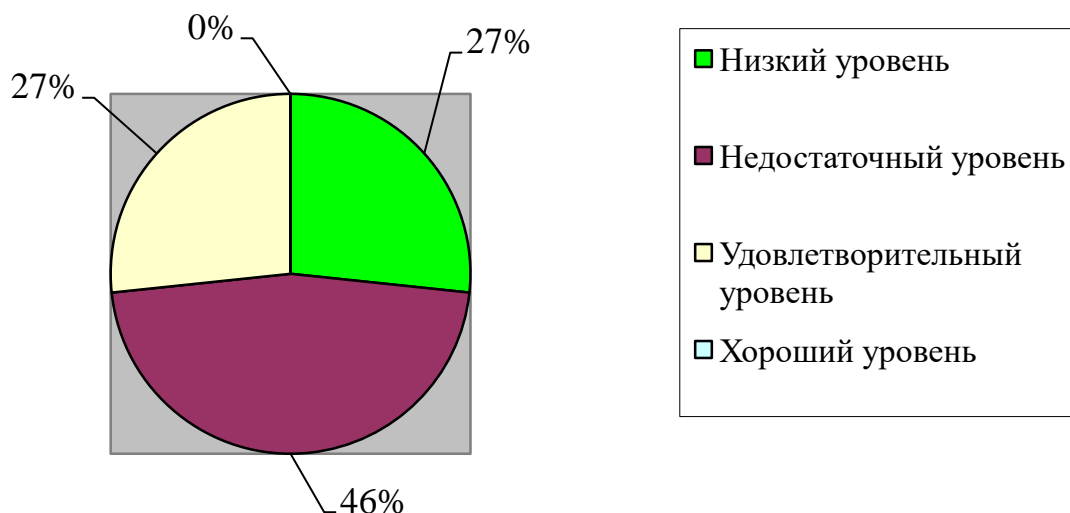
**Результаты выполнения задания по пересказу сказки.** Задание №2.

Цель: выявление возможностей детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Результаты зафиксированы в таблице 6 (Смотреть приложение 1, стр.59).

(Констатирующий эксперимент) Диаграмма №2.

Количественный анализ выполнения задания по пересказу текста



Низкий уровень пересказа текста показали 27% детей, недостаточный – 46% детей, удовлетворительный – 27% детей, хороший - 0% детей.

Образцы выполнения пересказа:

«Удовлетворительный» уровень (Александра Ш.) Посадил дед репку. Дед тянул-тянул и не вытащилась. Позвал дед бабушку... Позвал бабушку... Бабушка за дедушку. Дедушка за репку. Вытащили-вытащили, вытащить не могут. Позвала бабушка ... (Кого позвала бабушка?) внучку. Внучка за бабушку....(перечисляет), тащут, вытащить не могут. Позвала внучка собаку Жучку. Собачка за внучку... Вытащить не могут. Собачка кошку зовет. Кошка прибежала за собачку... Тащут-потащут... (Вытянули репку?) Нет. Никак не вытащут. Позвали мышку вытащить. Мышка за кошку, кошка за собачку..., за собачку..., собачка за внучку, внучка за бабушку, бабушка за дедушку. Вытащили и все!"

Пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения, единичные нарушения структуры предложений.

«Недостаточный» уровень (Андрей К.) Посадил дед репку.... (Что случилось с репкой?) Она выросла . Дед дергал, но не смог. Потом бабушку позвал. Потом внучку... (А как они тянули?). Потом бабушка за дедушку, дедушка за репку, дедушка за бабушку... (А внучка за кого держалась?). За бабушку . (Они вытянули репку?). Нет, собаку позвали. Всех позвали.... (длительная пауза). (И что дальше случилось?) Потом собака прибежала... Потом мышка... Дергали-дергали и получилось. (Выдернули репку?) Да.

Используются повторные наводящие вопросы. Отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия.

«Низкий» уровень (Ваня Х. ) Посадил репку дед. .. (Выросла репка?) Выросла репка. (А дальше что?) ... Выросла ... (Пошел дед репку тянуть?) Да, пошел. Тянет и не вытянет. Бабку звал. Бабка за дедку, за дедку... тянут.... (Вытянули?) Нет. (Кого-нибудь еще звали?) Гав-гав. (А еще?) ..... (Мышка помогала тянуть репку?) ... Мышка прибежала. (Репку-то вытянули?) Да.

Пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребляемых языковых средств.

Было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникали в начале пересказа и особенно ритминизированного повтора, представляющего собой предложно-падежную конструкцию. В пересказах всех детей наблюдались неоднократные повторы фраз или их частей («Детка за репку, за репку детка...»), искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов и т.д.

### **Результаты выполнения задания по составлению рассказа-описания.**

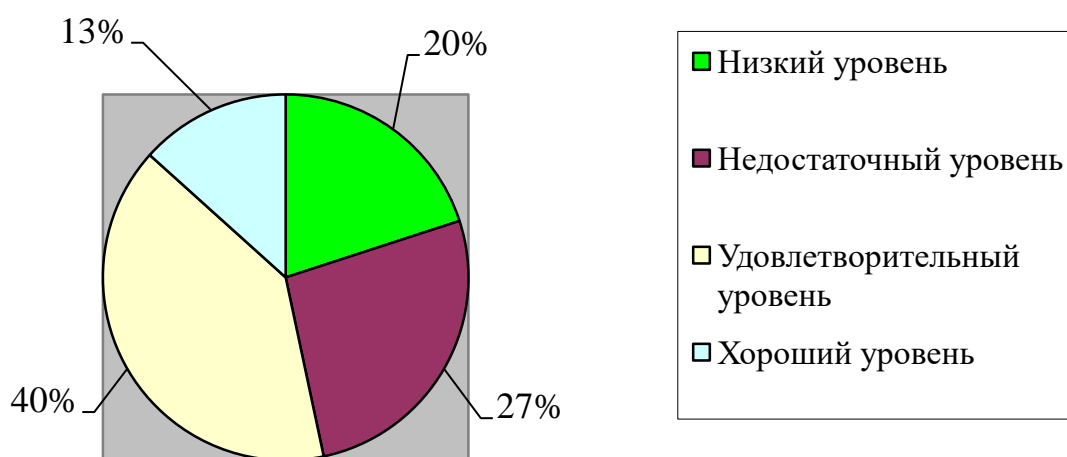
Задание №3.

Цель: определение сформированности навыков описательного рассказывания по предложенной схеме.

Результаты зафиксированы в таблице 7. (Смотреть приложение 1, стр. 60).

(Констатирующий эксперимент) Диаграмма №3.

Количественный анализ выполнения задания по составлению рассказа-описания



Низкий уровень составления рассказа-описания показали 27% детей, недостаточный – 46% детей, удовлетворительный – 27% детей, хороший - 0% детей.

Образцы составления рассказа-описания в соответствии с представленными уровнями.

«Удовлетворительный» уровень (Даша К.) Это машинка. Она красная, а кузов синий. Колеса черные, их четыре. Еще есть рама, руль, фары. Машина из пластмассы, она пластмассовая. Мне нравится. Машинкой играют: возят кубики, гараж строят, солдатиков возят. У меня дома есть много машинок. (Это твои машинки?) Нет, они брата, но я тоже играю.

Рассказ 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.

«Недостаточный» уровень (Александра Ш.) Это кукла. Она с рУками и нОгами. (Какие части еще есть у куклы? Что это? ) Голова... тело... У куклы платье красивое, еще бант. Глаза есть, рот. Тапки есть. Красивое платье... (Из чего сделана кукла?) Пластмассы. (Ты хочешь поиграть куклой?) Да. (А как ты будешь играть?) Спать полОжу, есть дам.

Рассказ-описание 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 (Ваня Х. ) Это машинка. .. (Расскажи, какие части есть у машинки? ).....(Это что?) Кабина.(Какого цвета кабина?) Красный (А это что?).... (Ку...) Кузов. (Какого цвета?). Синий цвет. (А это что?) Колеса. (Сколько их, посчитай) Один, два, три, четыре. Четыре колес. (Как ты будешь играть с машинкой?) Гонять буду. (А давай, посадим в кузов мишку и покатаем его на машинке?) Давай.

Рассказ-описание 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.

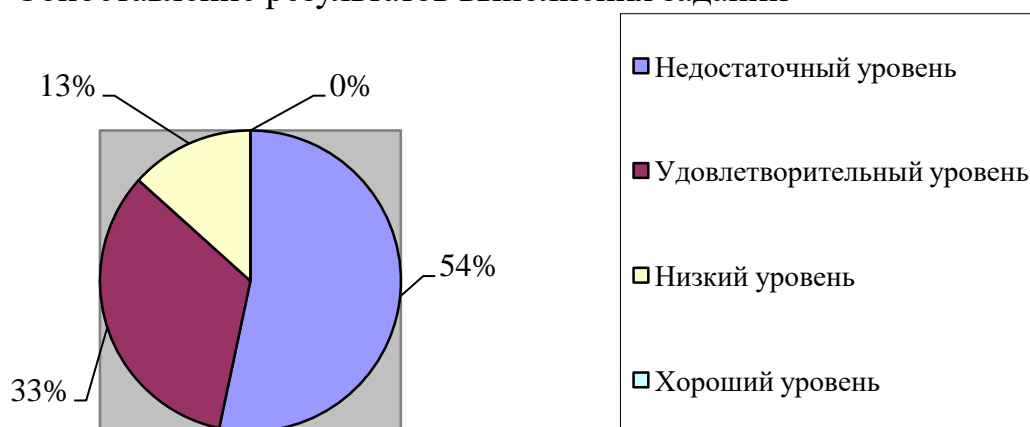
Исследование рассказов - описаний позволяет предположить, что трудности при выполнении этого задания обусловлены недостатками различных сторон речевой деятельности: планирования; несформированностью лексико-грамматических категорий, используемых во фразовой речи; грубыми аграмматизмами, затрудняющими восприятие рассказа и реализацию замысла высказывания; несформированностью контроля над его выполнением.

Анализ выполнения всех заданий показал, что на данном этапе работы по обследованию у детей сформированности связной речи уровень составления предложений по картинкам более высокий, чем уровень оформления предложений в связный рассказ. Очевидна прямопропорциональная зависимость уровня связного рассказывания от умения составления предложений по картинкам.

Общая оценка развития связной речи представлена в таблице 8 (Смотреть приложение 1, стр. 61 ).

(Констатирующий эксперимент) Диаграмма №4.

Сопоставление результатов выполнения заданий



На основе сопоставления результатов выполнения всех заданий делаем вывод, что 54% детей показали недостаточный уровень развития монологической речи, 33% детей – удовлетворительный уровень, 13% - низкий уровень, хорошего уровня показано не было.

### **Глава III. Развитие монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством наглядного моделирования**

#### **3.1 Основные направления логопедической работы**

Очевидна необходимость совершенствования традиционных приемов и методов, а также поиска более новых, более эффективных научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Использование приемов моделирования занимает особое место в системе коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи детей дошкольного возраста с ОНР.

С целью проверки нашей гипотезы исследования, что специально организованные занятия по обучению рассказыванию с использованием наглядного моделирования, позволят повысить успешность развития монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня, провели формирующий эксперимент (январь – апрель 2017 года), на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида № 300 «Планета детства» г. Красноярск, Советского района.

Сопоставление результатов констатирующего эксперимента позволило выделить 10 детей (Виолетта В, Никита Н., Андрей К., Юлия Н., Степа К., Влад З., Ваня Х., Денис Ч., Александра Ш., Наташа Б.), с которыми планировалось проводить дальнейшую работу.



У этих детей были выявлены серьезные нарушения при построении высказываний на уровне фразы, резко выраженные нарушения наблюдались при выполнении большей части заданий на составлении рассказов. Отмечались серьезные затруднения в смысловой организации высказываний. Исследования показали, что дети этой группы не владеют навыками самостоятельного составления рассказа, для их высказываний характерна крайняя бедность используемых языковых средств, наличие грубых аграмматизмов, нарушающих связность повествования.

Участников формирующего эксперимента разделили на контрольную и экспериментальную группы. С детьми экспериментальной группы, в течение четырех месяцев проводились дополнительные занятия по развитию монологической речи посредством наглядного моделирования. А дети контрольной группы продолжали обучение в прежнем режиме, согласно тематического планирования.

Задачи формирующего этапа исследования:

1. Обучить воспитанников использованию наглядной модели (предметные и сюжетные картинки, мнемотаблицы) при построении развернутого высказывания, способствующих развитию умений правильно выстраивать сюжетную линию рассказа. Сформировать элементарные представления о композиции связного высказывания.

2. Апробировать комплекс занятий по формированию связной речи у детей с ОНР III уровня дошкольного возраста на основе методики обучения связной речи Т.А. Ткаченко (обучению рассказыванию по схемам).

3. Выявить эффективность коррекционно-развивающей работы при формировании пересказа и описательного рассказывания у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, интегрируя разные приемы наглядного моделирования.

Работа по коррекции связной речи у детей старшего возраста с ОНР III уровня с использованием наглядного моделирования проводили по двум направлениям параллельно:

1. Формирование навыка пересказа литературных произведений (на примере русских народных сказок);
2. Формирование описательного рассказывания.

Обучение построению наглядной модели способствует развитию умений правильно выстраивать сюжетную линию рассказа, формирует элементарные представления о композиции связного высказывания, стимулирует поиск и актуализацию наиболее точных и образных лексических средств, использование разнообразных средств связи между предложениями и смысловыми частями текста.

Количество мероприятий, направленных на формирование связной речи, планировалось с учетом направления коррекционной работы и степени речевого развития воспитанников.

Календарно – тематическое планирование (смотреть Приложение 2, стр. 62-64).

### **3.2 Содержание логопедической работы**

При проведении занятий по формированию связной речи мы учитывали 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. Постепенная активизация в ходе занятия речевой деятельности детей (особенно из слабой подгруппы), 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.

Коррекционная работа по формированию навыков рассказывания строилась с учётом тематического принципа обучения и на основе тесной взаимосвязи в работе логопеда, воспитателей логопедической группы и родителей воспитанников. Большое внимание мы уделяли овладению детьми навыками планирования связных развёрнутых высказываний. Обучение на основе каждого текстового материала проводилось как минимум на двух учебных занятиях.

Для формирования навыка пересказа использовали тексты русских народных сказок «Репка» «Колобок», «Теремок», «Кот, Петух и Лиса», «Заяц, Лиса и Петух», «Маша и Медведь», «Снегурочка». Для выявления структуры сказки, формирования умения выделять наиболее существенные моменты, используются разные наглядные модели. Моделирование осуществлялось под руководством педагогов с использованием наводящих вопросов (Каким знаком или рисунком мы обозначим этого героя или событие на общей модели? Что в связи с этим мы можем рассказать о нашем объекте, событии ?)

Мнемотаблицы по сказкам (смотреть Приложение 3, стр. 65-67).

Для изготовления этих картинок не требуются художественные способности: любой педагог в состоянии нарисовать подобные символические изображения предметов и объектов к выбранному рассказу. Данные схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать:

- содержание рассказа;
- последовательность рассказа;
- лексико-грамматическую наполняемость рассказа:

В процессе создания графических моделей у ребят развиваются психические процессы (память, воображение, мышление) и формируются навыки коллективного творчества.

Моделирование включали как в основную часть занятий по формированию связной речи, как средство активизации всех детей, так и в заключительную часть как средство воспроизведения полученных знаний. Готовые мнемотаблицы использовали для пересказа сказок родителям и другим родственникам.

Мнемотаблицы составляли вначале цветные, стимулирующие расширение активного словаря признаков, а потом - черно-белые, способствующие большей самостоятельности и развитию воображения у детей. В кодировании использовали цветобуквенные знаки, схематичные рисунки или элементы рисунков животных, линии и пр. При составлении модели пересказа учитывались предложения детей.

Организуя занятия по обучению пересказу, придерживались строгого плана:

1. Организационная часть (цель - помочь детям сконцентрировать внимание, подготовить их к восприятию текста);
2. Чтение текста (без установки на пересказ);
3. Разбор текста в вопросно-ответной форме (вопросы ставили так, чтобы дети, могли еще раз уточнить основные моменты сюжета, способы его языкового выражения) и составление графической модели сказки;
4. Повторное чтение текста детьми (с установкой на пересказ);
5. Пересказ текста детьми (с опорой на мнемотаблицу);
6. Упражнения на закрепление языкового материала;
7. Анализ детских рассказов.

В ходе обучения использовали разные формы пересказа сказок:

- пересказ сказки по цепочке (каждый ребенок рассказывает по 1 пункту плана, соответствующе 1 клетке);

- пересказ сказки по частям (начало, середина, конец);
- пересказ сказки полностью одним ребенком.
- драматизация отрывка сказки (по памяти);
- драматизация всей сказки (по памяти);

Система занятий по составлению описательных рассказов являлись частью нашей комплексной работы по формированию связной речи у детей с ОНР. При этом ставились следующие задачи:

- формирование умений выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов, использовать для их определения адекватные фразы-высказывания;
- формирование обобщенных представлений о построении описания предмета;
- овладение детьми языковыми средствами, необходимыми для составления связных высказываний в форме описания;
- практическое усвоение навыков описания предметов путём тренировочных упражнений с помощью сенсорно-графической модели (мнемотаблицы).

Знакомство с программой описательного рассказывания, созданной на основе системы специальных приемов, служащих для облегчения запоминания, сохранения и воспроизведения информации (мнемотехника - от греч. Μνημονικον – искусство запоминания), проходило параллельно с обучением описательному рассказыванию.

Основой комплексного подхода послужила методика Т.А. Ткаченко [54, 56, 57] (сенсорно-графическая модель предмета), методика сравнительного описания предмета и система коррекционной работы Н.В. Нищевой [39].

Графическая запись структуры исследовательской деятельности включается в себя:

- описание предметов одежды: 1. Цвет. 2. Материал. 3. Части одежды. 4. Сезонность одежды. 5. Для кого предназначена одежда. 6. Действия с одеждой.
- описание предметов посуды: 1. Цвет. 2. Форма. 3. Величина. 4. Материал. 5. Части посуды. 6. Действия с посудой.
- описание игрушки: 1. Цвет. 2. Форма. 3. Величина. 4. Материал. 5. Части игрушки. 6. Действия с игрушкой.

В развитии навыка составления описательных рассказов большую помощь оказывает предварительное составление модели описания. В процессе обучения связной описательной речи моделирование служит средством и программой анализа и фиксации закономерных свойств и отношений объекта или явления.

Основу описательного рассказа составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Элементами модели описательного рассказа ставятся символы – заместители качественных характеристик объекта:

- принадлежность к родовому понятию;
- величина;
- цвет;
- форма;
- составляющие детали;
- качество поверхности;
- материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов);
- как он используется (какую пользу приносит);
- за что нравится (не нравится).

Первый этап обучения описательному рассказыванию заключался в следующем.

Занятие начинали с рассматривания предметов, т.е. сенсорного обследования, включающего с себя следующую последовательность:

- восприятие предмета в целом;
- вычленение его характерных особенностей;
- определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга;
- вычленение более мелких частей или деталей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
- повторное целостное восприятие предмета.

Для успешности эксперимента было важно, чтобы все дети осознали, что категории цвета, формы, размера, строения и т.п. присуще всем предметам определенной лексической группы, а при составлении описания конкретного предмета среди них следует избирать только те особенности этих категории, которые характеризуют именно этот предмет.

Обращая внимание детей на характерные особенности внешнего вида предметов, следили за правильным использованием слов при их определении. Построить рассказ-описание помогали детям последовательно задаваемые вопросы педагогов: прямые, подсказывающие искомые признаки, поисковые и побуждающие к сравнению.

Наглядно опорные схемы для составления описательных рассказов (смотреть Приложение 4, стр. 68-90).

На втором этапе обучения педагог, ответственный за занятие, выслушав ответы детей, делал обобщение, предлагал послушать рассказ – образец, который являлся примером точной соотнесенности речи с воспринимаемым объектом, с вычленяемыми в нем качествами, признаками, деталями. Воспитатель (учитель-логопед) давал детям образец описательного рассказа по определенной лексической теме. Описывая предмет, он обязательно последовательно показывал на схеме клеточки. Стремилась к тому, чтобы рассказ – образец был содержательным, интересным, лаконичным, четким по построению и эмоционально выразительным и представлял собой полное законченное описание или только часть рассказа.

По мере овладения описательными умениями, детей учили составлять рассказы по плану педагога. Сначала план состоял из 2 – 3 вопросов: «Сначала расскажи, как называется игрушка, какая она по цвету, величине, как с ней можно играть». Постепенно он усложнялся, в него добавлялись вопросы: «Из какого материала сделана эта игрушка? «Нравится ли она тебе?»».

Третий этап работы – это самостоятельное составление ребенком описательного рассказа по опорной схеме.

Ребенок выбирал или получал настоящий предмет (игрушку, вещь), который принадлежит к определенной лексической теме, внимательно рассматривал его, а потом составлял описательный рассказ по соответствующей опорной схеме.

По данной модели составляли описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе. Овладение приемом сравнительного описания включили в программу обучения только детей второй подгруппы, так как эти дети научились свободно оперировать моделью описания отдельных предметов. Дети составляли модель описания двух предметов по плану. Дети сравнивали предметы, определяя сначала их сходство, а затем различия.

На данном этапе обращалось внимание на все стороны речевого развития. Так, в словарной работе особое внимание уделялось семантическому аспекту. Были использованы следующие методы и приемы: подбор синонимов и антонимов, подбор наиболее точного слова по смыслу, составление словосочетаний и предложений разного типа со словами разных частей речи.

Задания по словарной работе тесно переплетались с задачами по формированию грамматического строя речи.

Обучение детей описательному рассказыванию невозможно без хорошо организованной подготовительной работы. Ее цель – развитие семантического аспекта, наблюдательности у детей, достижение ими уровня



речевого развития, необходимого для составления рассказов (формирование лексического запаса речи, развитие и закрепление навыков построения предложений, коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятия).

Использовались следующие методы и приемы: подбор синонимов и антонимов к словосочетаниям, составление предложений со словами синонимического ряда. В решении этих вопросов нам активно помогали родители.

Мнемотаблицы по составлению описательных рассказов (смотреть Приложение 5, рисунок 1, стр. 91).

Повысить интерес к описательному рассказу помогали следующие приемы:

1. Мотивация, которая придает смысл деятельности.
2. Игра – соревнования, в которых дети учатся умению выделять и обозначать словом части и признаки объекта.
3. Сюрпризные моменты (загадывание загадок, предъявление игрушки).
4. Использование схем, моделей.
5. Чтение художественного произведения.
6. Оценка детских рассказов (призы).

Наглядность (детские схемы-рисунки, панно, условные схемы) использовали не только при обучении пересказу и составлению описательных рассказов, но и при автоматизации звуков в связных текстах, заучивании стихотворений. Например: рассказ «Ослик» (Нищева Н.В.)

«Тетя Ася купила Сене серого пластмассового ослика. У ослика грустные глаза и черный носик. На ослике красное седло с синей тесьмой. Сеня смотрит на ослика и думает: «Почему ослик такой невеселый? Наверное, он скучает по маме». Сейчас Сеня нарисует ослику маму, и ослик повеселеет».

Схема к рассказу «Ослик» (смотреть Приложение 5, рисунок 2, стр. 91).

Текст, необходимый для автоматизации тех или иных звуков, запоминается легко, если его последовательность наглядно предоставляется ребенку или схему текста он зарисовывает сам. Тогда основное внимание он может концентрировать на правильном произношении трудных для него звуков.

Дальнейшее направление развития связной речи у наших воспитанников в плане подготовки к школьному обучению заключается в обучении пересказу сказок и рассказов, используя прием постепенного убывания наглядности, а также «свертывания» смоделированного плана. Описание по памяти предметов домашнего окружения, животных и растений – задача III периода обучения.

Конспекты занятий (смотреть Приложение 6, стр. 92-103).

### **3.3. Результаты контрольного эксперимента**

После проведения формирующего эксперимента мы провели контрольный эксперимент. **Целью эксперимента** было – проследить динамику уровня развития монологической речи у дошкольников в экспериментальной группе.

В ходе контрольного эксперимента мы предприняли те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Это позволило нам установить различия в показателях у испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

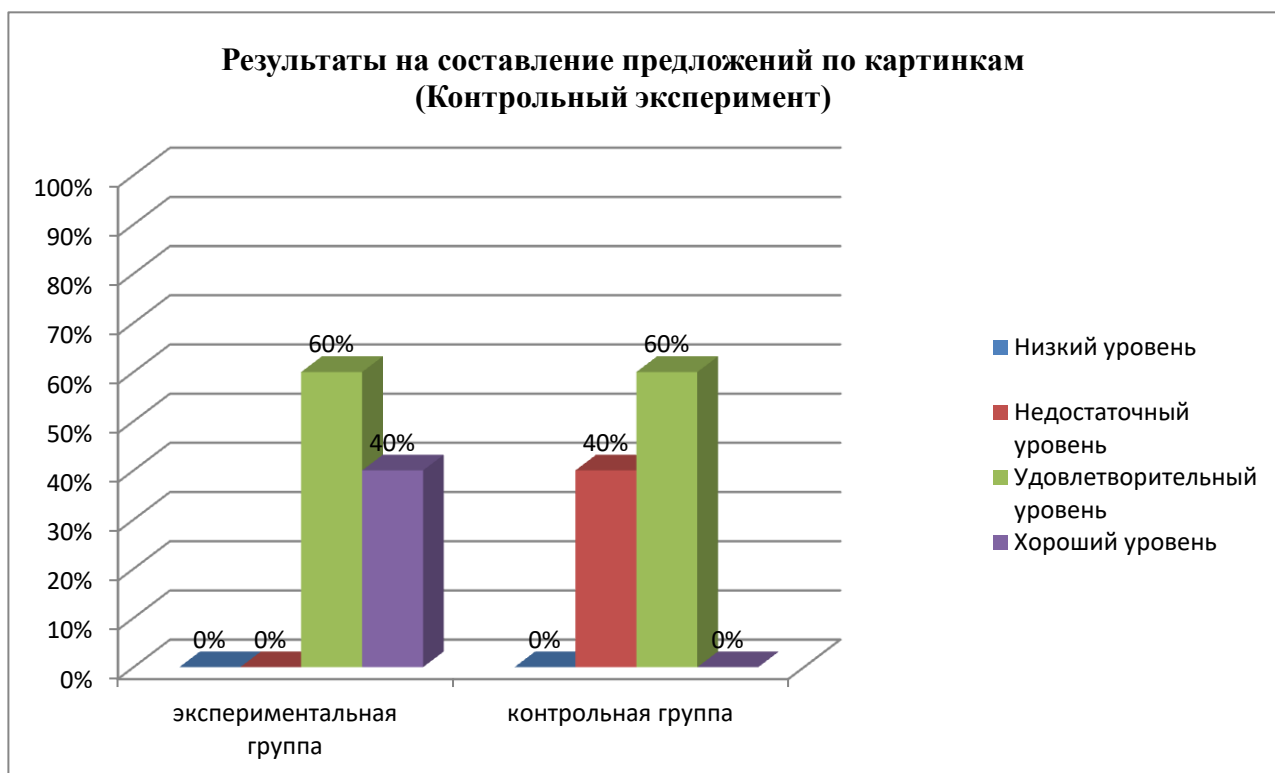
Из полученных результатов видно, что состояние монологической речи у дошкольников обеих групп после коррекционно-развивающей работы значительно улучшилось.

Данные, полученные в ходе повторной диагностики, занесены в сводные таблицы (Приложение 7, Таблица 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, стр. 104-111).

Сравнительные результаты исследования на составление предложений

по картинкам приведены в гистограмме 1.

Гистограмма 1



При анализе результатов видно, что 60% (3 ребенка) дошкольников экспериментальной группы показали удовлетворительный уровень успешности составления предложений по картинкам и 40% (2 ребёнка) показали хороший уровень. Низкого и недостаточного уровня отмечено не было.

У ребят контрольной группы были иные результаты. 40% (2 ребёнка) испытуемых показали результаты недостаточного уровня, а 60% (3 ребёнка) - удовлетворительного уровня. Никто из детей не показал при обследовании низкого и хорошего уровня успешности.

Сравнительные результаты исследования по пересказу текста приведены в гистограмме 2.

Гистограмма 2



Несколько иной результат был выявлен при обследовании уровней успешности пересказа текста. В экспериментальной группе, с которыми были организованы дополнительные занятия, было выявлено 80% детей (4 ребёнка) удовлетворительного уровня и 20% (1 ребёнок) с хорошим уровнем пересказа текста.

В контрольной группе результаты таковы: 60% детей (3 ребёнка) получили недостаточный уровень и 40% (2 ребёнка) – удовлетворительный уровень.

Сравнительные результаты исследования по составлению описательного рассказа приведены в гистограмме 3.

Гистограмма 3

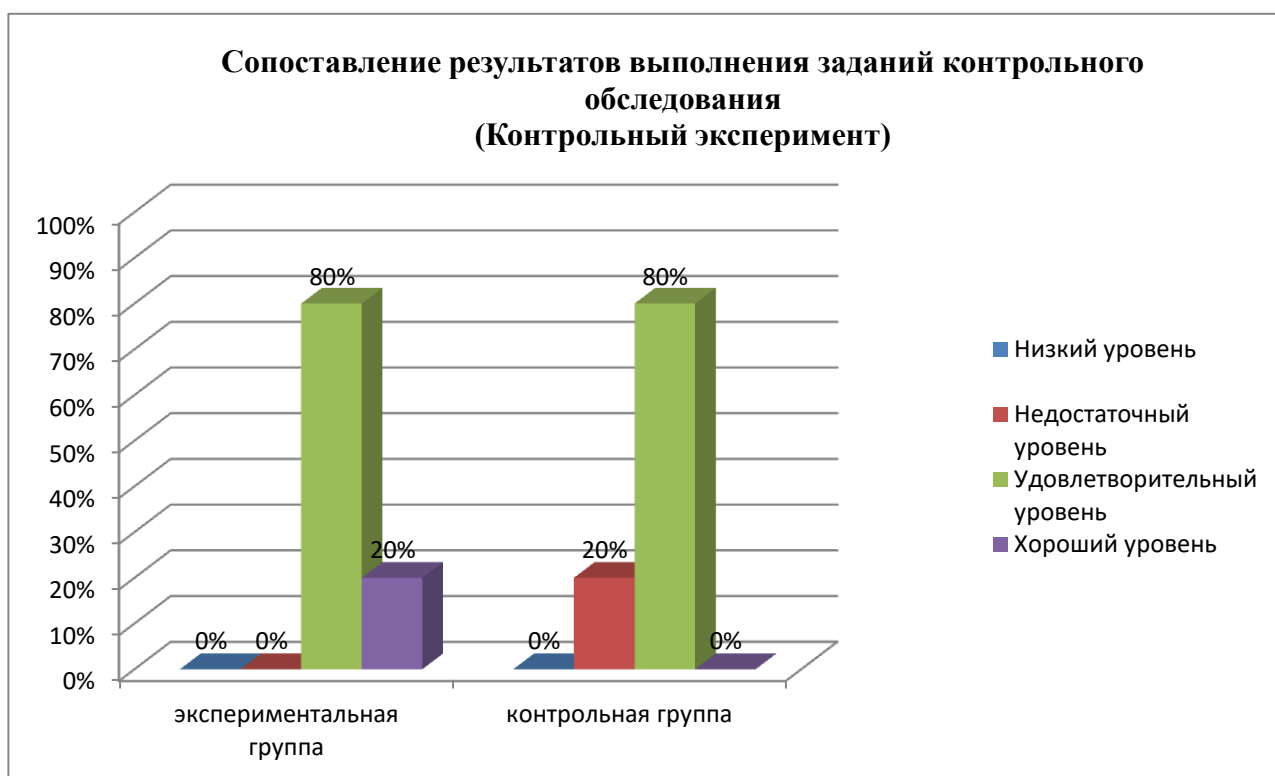


При выявлении уровня успешности составления описательного рассказа в экспериментальной группе 20% детей (1 ребёнок) показали недостаточный уровень и по 40% (по 2 ребёнка) удовлетворительный и хороший уровень. Низкого уровня отмечено не было.

В контрольной группе 40% (2 ребёнка) детей показали недостаточный уровень успешности по составлению описательного рассказа, а 60% - удовлетворительный уровень, низкого и хорошего уровня не оказалось.

Сопоставление результатов выполнения всех заданий представлены на гистограмме 4.

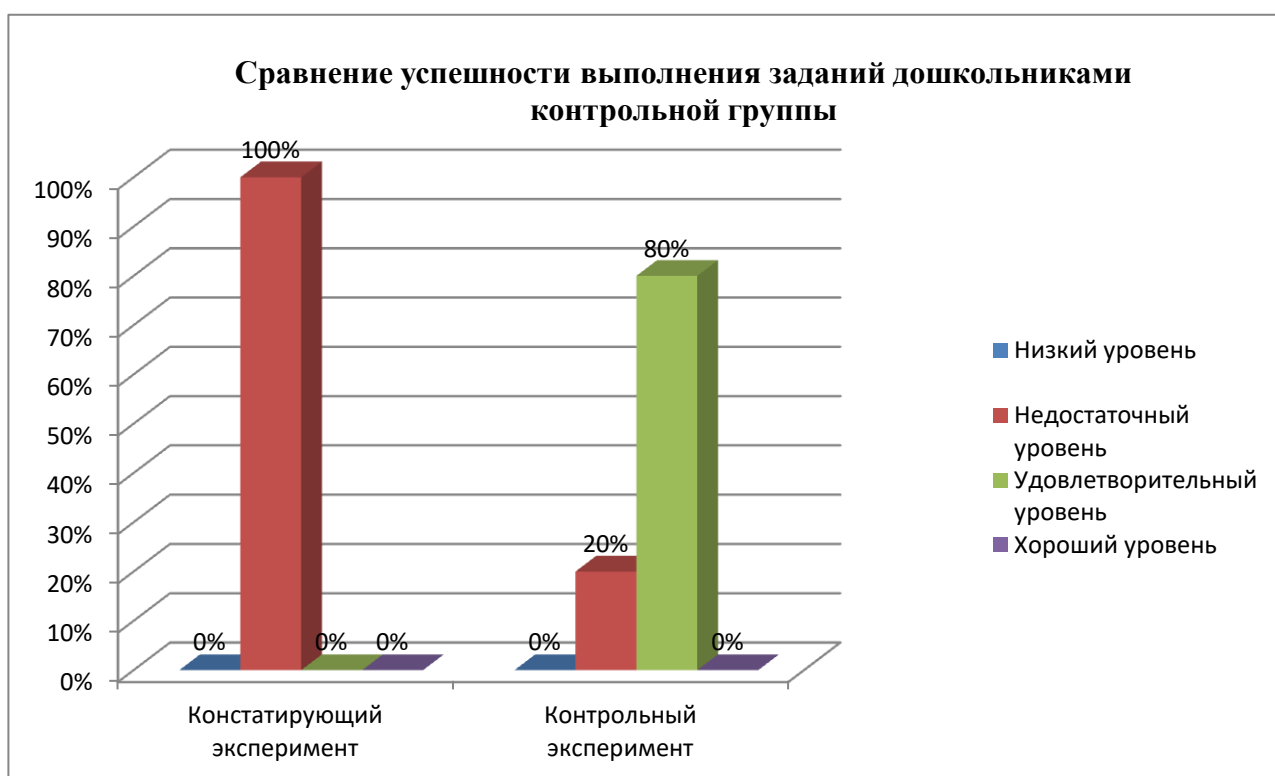
Гистограмма 4



На гистограмме 4 видно, что 80% (4 ребёнка) детей экспериментальной группы показали удовлетворительный уровень, а 20% (1 ребёнок) – хороший уровень, низкого и недостаточного уровня не оказалось.

Также, 80% (4 ребёнка) детей контрольной группы показали удовлетворительный уровень, а 20% (1 ребёнок) недостаточный уровень развития монологической речи.

Гистограмма 5



При сравнении успешности выполнения заданий дошкольниками контрольной группы в констатирующем и контрольном экспериментах были получены следующие данные. В констатирующем эксперименте все дети

контрольной группы (100% - 5 детей) показали недостаточный уровень развития монологической речи, а уже в контрольном эксперименте только 20% детей (1 ребёнок) показали недостаточный уровень развития, 80% (4 ребёнка) – имели удовлетворительный уровень.

Гистограмма 6



Сравнивая успешность выполнения заданий дошкольниками экспериментальной группы, мы выявили, что в ходе констатирующего эксперимента, дети показывали низкий уровень развития монологической речи (40 % - 2 ребёнка) и недостаточный уровень (60% - 3 ребёнка).



Удовлетворительного и хорошего уровня монологической речи у испытуемых не было.

А вот в контрольном эксперименте, они показали совершенно другие результаты. Исчезли низкий и недостаточный уровни. Большое количество детей повысило свой результат, и в настоящее время обладают удовлетворительным уровнем развития монологической речи (80% - 4 ребёнка) и 20% (1 ребёнок) детей имеют хороший уровень.

На основе полученного материала в ходе экспериментального исследования можно сделать выводы о том, что, использование схем, мнемотаблиц для обучения детей с ОНР (III уровень) пересказу и составления описательных рассказов об окружающих предметах и явлениях значительно повышают уровень развития монологической речи у данной категории детей.

Подводя итоги экспериментальной работы, мы отметили, что у детей с ОНР (III уровень) речевого развития недостаточно сформированы навыки связного речевого высказывания в связи с затруднением составления моделей связного высказывания различной структуры. Наше предположение о том, что специально организованные занятия по обучению рассказыванию с использованием наглядного моделирования, позволят повысить успешность развития монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня, подтвердилось в процессе формирующего эксперимента.

### **Заключение**

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что, несмотря на достаточную степень изученности проблемы развития связной речи дошкольников, остается недостаточно

разработанным направлением по её развитию с использованием моделирования.

Вторая глава была посвящена констатирующему эксперименту. В нем приняла участие группа детей 6-летнего возраста с ОНР III уровня, посещающих логопедическую группу муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида № 300 «Планета детства» г. Красноярск, Советского района.

В целях комплексного исследования связной речи детей мы опирались на методику В.П. Глухова и использовали предложенные им задания: составление предложения по трем предметным картинкам, пересказ текста и составление рассказа – описания.

На основе сопоставления результатов выполнения всех заданий констатирующего эксперимента делаем вывод, что 54% детей показали недостаточный уровень развития монологической речи, 33% детей – удовлетворительный уровень, 13% - низкий уровень, хорошего уровня показано не было.

Полученные результаты свидетельствовали о необходимости проведения коррекционных мероприятий по развитию монологической речи детей с ОНР III уровня.

С целью проверки нашей гипотезы исследования, что специально организованные занятия по обучению рассказыванию с использованием наглядного моделирования, позволят повысить успешность развития монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня, провели формирующий эксперимент. Была составлена система работы по развитию монологической речи с использованием наглядного моделирования. При этом группа детей из 10 человек с ОНР III уровня была разделена на 2 подгруппы (по 5 человек). С 1-ой подгруппой (экспериментальная группа) проводились дополнительные занятия, по развитию монологической речи. Коррекционная работа основана на применении наглядного моделирования.

Занятия со 2-ой подгруппой (контрольная группа) проводились по программе логопедической группы.

При сравнении успешности выполнения заданий дошкольниками контрольной группы в констатирующем и контрольном экспериментах были получены следующие данные. В констатирующем эксперименте все дети контрольной группы (100% - 5 детей) показали недостаточный уровень развития монологической речи, а уже в контрольном эксперименте только 20% детей (1 ребёнок) показали недостаточный уровень развития, 80% (4 ребёнка) – имели удовлетворительный уровень.

Сравнивая успешность выполнения заданий дошкольниками экспериментальной группы, мы выявили, что в ходе констатирующего эксперимента, дети показывали низкий уровень развития монологической речи (40 % - 2 ребёнка) и недостаточный уровень (60% - 3 ребёнка). Удовлетворительного и хорошего уровня монологической речи у испытуемых не было.

А вот в контрольном эксперименте, они показали совершенно другие результаты. Исчезли низкий и недостаточный уровни. Большое количество детей повысило свой результат, и в настоящее время обладают удовлетворительным уровнем развития монологической речи (80% - 4 ребёнка) и 20% (1 ребёнок) детей имеют хороший уровень.

На основе полученного материала в ходе экспериментального исследования можно сделать выводы о том, что, использование схем, мнемотаблиц для обучения детей с ОНР (III уровень) пересказу и составления описательных рассказов об окружающих предметах и явлениях значительно повышают уровень развития монологической речи у данной категории детей.

Подводя итоги экспериментальной работы, мы отметили, что у детей с ОНР (III уровень) речевого развития недостаточно сформированы навыки

связного речевого высказывания в связи с затруднением составления моделей связного высказывания различной структуры. Наше предположение о том, что специально организованные занятия по обучению рассказыванию с использованием наглядного моделирования, позволят повысить успешность развития монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня, подтвердилось в процессе формирующего эксперимента.

### **Список использованной литературы:**

1. Абызова Т.А., «Формирование речевых умений связного устного высказывания у детей с ОНР через моделирование плана высказывания». Методические рекомендации., 2012.
2. Антипова Ж.В. Логопедия. ОНР. Учебно-метод. комплекс для студентов, обуч. по спец-ти 050715.65 «Логопедия». – М.:МПСИ, 2009.
3. Белякова Л.И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи. Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - Воронеж: МОДЭК, 2011. - 256 с.
4. Белоусова Л.Е. «Научиться пересказывать? Это просто!».– С-П. «КАРО», 2009.
5. Бойкова С.В. Развитие лексики и грамматического строя речи у дошкольников. С-П. «КАРО», 2009.

6. Т.В. Большева. Учимся по сказке. Санкт-Петербург.: “Детство-пресс”, 2011.
7. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи – М.: Астрель, 2008.
8. Венгер Л. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание – 1982 - № 3
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. Соч.-М., 2006. – 544с.
10. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в подготовительной группе детского сада. – М., 2012.
11. Глухов В.П. Исследование состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. - 2006. - № 6. – С. 31-36.
12. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002. – 312 с.
13. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию.//Дефектология, 2004,№2.
14. Григорьева Н., Козлова Л. Как мы работаем с родителями // Дошкольное воспитание № 9, 2008.
15. Гурьева Н. Упражнения по мнемотехнике. С-П: “Светлячок”, 2010.
16. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 2005.
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т. Б. Логопедия: основы теории и практики, система логопедического воздействия . – М., 2005.
18. Жукова Н. С. Формирование устной речи. – М., 2014.
19. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи и дошкольников. – Екатеринбург: АРД ЛТД ,2009. – 320 с.

20. Ильякова Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. От прилагательных к рассказам-описаниям. – М.: ГНОМ и Д, 2012. – 297 с.
21. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 2005.
22. Коноваленко В.В. «Экспресс обследование связной речи дошкольников с ОНР» - М., 2013.
23. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Развитие связной речи. М., 2003
24. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. - М., 2008.
25. Краузе Е. Логопедия. СПб.: “Корона”, 2006. – 208 с.
26. Лалаева Р.И., Парамонова Л.Г., Шаховская С.Н. Логопедия в таблицах и схемах: Учеб.пособ.для студ.дефект.фак.пед.вузов по курсу «Логопедия». – М.: ВЛАДОС, 2012. – 216 с.
27. Лалаева Р.А. Программа развития речи детей с ОНР – М., 1991.
28. Логинова Л.А. : Несколько шагов к развитию речи дошкольника. Мнемотаблицы. Интернет, рубрика «Дошкольное образование», 2012
29. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. – М., 2008.
30. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. — М., 2008.
31. Леонтьев, А.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2009. – 223 с.
32. Логопед. Научно-методический журнал. 2007-2009 г.
33. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов пед.высших учеб.заведений. / Под ред. Л.С.Волковой. – 5 изд., перераб. и доп. - М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
34. Мартынова С.А., учитель-логопед МДОУ № 115, г. Оренбург. Опыт работы «Применение метода моделирования в коррекции связной

монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня», 2005.

35. Медведева Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с третьим уровнем речевого развития // Дефектология. - 2011. - № 6. – С. 37-39.

36. Максаков А.И., Тумаков Г.А. Учителе, играя. – М., 2003.

37. Малетина Н., Пономарева Л., «Моделирование в описательной речи детей с ОНР». Журнал «Дошкольное воспитание», 2004 № 6.

38. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи. (Описание, повествование, рассуждение). М.: “Просвещение”, 2006. – 167 с.

39. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (4-7 лет). СПб, 2009

40. Пашковская Л . А. Педагогическая технология развития связной речи дошкольников с использованием моделирования : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 : Екатеринбург, 2012.

41. Пищикова О.В., статья «Работа с дошкольниками», 2005-2006.

42. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.-Л.,2012.

43. Поваляева М.А., Беденко Г.В. Педагогическая диагностика и коррекция речи – М., 2007.

44. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. - СПб.:ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2009.-64с.

45. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Учебно-методическое пособие / Под ред. Т. В. Волосовец. – М., 2002.

46. Путкова Н.М. Обучение построению связного речевого высказывания у детей с ОНР// Логопед № 2, 2012, с. 88

47. Пятница Т.В., Солоухина-Башинская Т.В. Справочник дошкольного логопеда. Ростов-на-Дону «Феникс», 2011.
48. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: «Питер», 2006. – 720 с.
49. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н., «Технологии развития связной речи дошкольников», 2004 г.
50. Сохин Ф.А. Основные задачи развития речи // Развитие речи детей дошкольного возраста. – М, 2009.
51. Терентьева В.И. Социально-психологические особенности детей с нарушением речи // Дефектология, № 4, 2010.
52. Теремкова Н.Э. «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет ОНР», Альбомы 1-4, 2007 г.
53. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М. 2004 г., 148с.
54. Ткаченко Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша/ Ил. Трубицына, Ю. Трубицной.-М.:Эксмо,2008.-136с.:ил.
55. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи. – С-П, «Детство-ПРЕСС», 2009.
56. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. – С-П., «Акцидент», 2008.
57. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей С-П, «Детство-ПРЕСС», 2009.
58. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. — М., 2002.
59. Филичева Т.Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М., 2011.
60. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - М., 2007.



61. Черногузова Е.В. "Влияние наглядного моделирования на развитие связной речи детей дошкольного возраста" - методические рекомендации. Интернет, 2012

62. Хватцев М. Е. Логопедия. – М., 2009. -359с.

63. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений: В 2 тт. Т1 / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.:2007.

64. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 2008.