**Использование наглядного моделирования в развитии связной речи у старших дошкольников с ОНР.**

Учитель – логопед Костыгина Л.Е.

МКДОУ д\с № 20 г. Еманжелинск

Формирование и развитие связной речи традиционно относится к числу важнейших задач дошкольной педагогики. ФГОС ДО выделяет развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи в качестве одной из приоритетных задач речевого развития старших дошкольников.

 В последнее время вопросы развития речи детей дошкольного возраста все чаще рассматриваются в аспекте коррекции речевого развития. Ни для кого не секрет, что подавляющее большинство детей старшего дошкольного возраста, посещающих массовые группы ДОУ, в той или иной степени нуждаются в специальной коррекционно-логопедической помощи.

 Особые трудности в овладении связной речью возникают у детей с общим недоразвитием речи. Нарушение формирования основных языковых компонентов речевой системы (лексики, грамматики, фонетики) при ОНР неизбежно отражается на формировании связной речи, начиная с диалогических ее форм (вопросно-ответный, ситуационный, контекстный уровень) и заканчивая монологом (авторское описание, повествование, рассуждение на тему). Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова и другие авторы указывают, что основной задачей работы с детьми III уровня речевого развития является формирование связной речи.

 Вопросы развития связной речи являются предметом изучения как в общей, так и в специальной дошкольной педагогике, в частности в логопедии. В традиционной методике обучения основное внимание уделяется языковым – лексическим, фонетическим и грамматическим – недостаткам развернутой фразовой речи. Метод формирования описательно-повествовательной речи заключается в развитии навыка связного изложения через усвоение образцов связной речи путем имитации, интуитивного схватывания отдельных закономерностей построения связного сообщения. Дети старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития без труда могут запомнить и воспроизвести связный текст, состоящий из нескольких предложений. В то время как дети с ОНР не обладают достаточным объемом вербальной памяти, чтобы даже на уровне отраженного запоминания воспроизвести связный текст, не говоря уже о том, чтобы его самостоятельно составить, рассказать.

 Традиционные методы развития связной речи (имитация, беседа, пересказ, рассказывание) в большей степени рассчитаны на детей с нормой речевого развития. Для детей с ОНР органического генеза: со сложной структурой речевого дефекта, в том числе с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в основе которых лежит органическая патология ЦНС (моторная алалия, дизартрия), традиционные методы зачастую оказываются малоэффективными. Несмотря на планомерное обучение, у данной группы детей наблюдаются стойкие ошибки как связности, так и последовательности изложения, то есть нарушен как внешний языковой, так и внутренний, содержательный план построения высказывания. Эти данные высказывания подтверждаются в исследованиях В.П. Глухова – его работы посвящены развитию связной речи у детей с ОНР, а также В.К. Воробьевой, которая занималась изучением связной речи у детей с моторной алалией и разработала методику развития речи для детей с системным недоразвитием речи.

 Выстраивая собственную систему работы по развитию связной речи у старших дошкольников с ОНР, изучая теоретическую и практическую учебно- методическую литературу по проблеме, я обратила внимание на активное использование авторами приемов наглядного моделирования. Наглядное моделирование как инструмент речемыслительной деятельности в последнее время приобрело широкую популярность в среде практикующих педагогов, учителей-логопедов. Т.В. Пятница, Т.В. Солоухина-Башинская и ряд других авторов рассматривают его как самостоятельный метод «сообщения детям разнообразных знаний, развития их умственных и речевых способностей». В основе метода лежит использование заменителя (модели), в роли которого могут выступать предметы, условные изображения, пиктограммы, чертежи, схемы, планы. Схематизированный образ отражает наиболее существенные связи и свойства предметов и может служить применительно к связной речи наглядным отражением как ее внутренней (содержательной), так и внешней (языковой) стороны. Процесс моделирования включает в себя три этапа: усвоение сенсорного материала, перевод на знаково-символический язык и работа с моделью. В целях формирования моделирования, как правило, более целесообразен обратный порядок, при котором дети овладевают сначала применением моделей, а затем их построением.

 Наглядное моделирование как психологическая функция была изучена коллективом психологов под руководством Л.А. Венгера. В результате долгосрочного эксперимента было установлено, что наглядное моделирование является еще одной формой «опосредствования» окружающей действительности, которой овладевают дошкольники к 5-7 годам, и рассматривается в качестве основы общих умственных способностей. В современных условиях общего (школьного) образования наглядное моделирование представлено в исследованиях разных авторов как одно из универсальных учебных действий.

 Можно предположить, что использование наглядного моделирования в коррекционном процессе включает компенсаторные возможности детей с нарушением речи путем восстановления или замещения первично утраченных или нарушенных функций. Так, первично нарушенные функции речеслухового и речедвигательного анализаторов частично замещаются функциями зрительного анализатора и наглядно-образного мышления, что способствует развитию речи и речевого словестно- логического мышления. Трудности восприятия, понимания и речевого программирования связных высказываний компенсируются за счет опоры на образно-схематические наглядные модели самих текстов. Тем самым реализуется один из основных принципов коррекционной педагогики – принцип обходного пути, который позволяет формировать утраченные психические функции за счет сохранных.

 Мне предоставляется важным использовать наглядное моделирование в коррекционном процессе и для развития речи, и для совершенствования общей интеллектуальной способности детей. С этой целью работу по развитию связной речи я спланировала с учетом основных линий формирования наглядного моделирования, определенных Л.А. Венгером:

 - расширение диапазона моделируемых отношений (пространственных, временных, логических);

 - увеличение степени обобщенности и абстрактности моделируемых отношений внутри каждого их типа (от моделирования конкретных ситуаций до моделей, имеющих обобщенный смысл);

 - изменение самих наглядных моделей от конкретных (структура отдельного объекта) к обобщенным (структура класса объектов) и к наиболее сложным – условно-символическим, передающим наглядно-ненаглядные отношения;

 - изменения типа действий моделирования в направлении овладения символическим видом замещения.

 Работу по развитию навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР я строю с учетом современных представлений о связной речи как речемыслительной деятельности. В рамках традиционных практических, наглядных, словесных методов активно использую в работе наглядное моделирование. Основные этапы работы спроектированы на базе инновационной методики В.К. Воробьевой, как наиболее прогрессивной, отражающей суть процесса программирования связного высказывания, и проходят в рамках единого тематического плана, рассчитанного на два года. Основная форма обучения индивидуально-подгрупповая: первичные речевые (произносительные) умения и навыки, полученные на индивидуальных занятиях, закрепляются, и дальнейшая работа по развитию самостоятельной развернутой фразовой речи проходит в подгруппе для детей с ОНР. Навыки диалогической речи развиваются на логопедических занятиях по формированию лексико-грамматических категорий, связной речи и при проведении всех видов воспитательской работы с детьми. При обучении детей с третьим уровнем речевого развития особое внимание традиционно уделяется развитию связной монологической речи, которое осуществляю прежде всего на логопедических занятиях по развитию связной речи.

 Система работы включает три этапа.

 Первый этап - подготовительный, или ориентировочный.

 Второй этап – основной – формирование навыков связного говорения по правилам смысловой и языковой организации связной монологической речи.

 Третий этап – закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи в различных речевых условиях.

 Основными задачами подготовительного этапа являются:

 - развитие восприятия понимания образцов связной речи и усвоение норм построения связных высказываний двух основных видов: повествовательных и описательных;

 - формирование элементарного осознания лексической (смысловой) и синтаксической (фразовой) языковых структур;

 - развитие у детей навыков речевой коммуникации, развитие диалогической речи от вопросно-ответных и ситуационных форм к контекстным;

 - целенаправленное воздействие на активизацию и развитие ряда психических процессов (восприятие, память, мышление, воображение), тесно связанных с формированием речевой коммуникации.

 На основном этапе на первый план выходит непосредственное формирование навыков связной монологической речи. Здесь основными задачами являются:

 - формирование навыков планирования развернутых связных высказываний с помощью наглядных моделей разных видов;

 - обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка;

 - развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.

 Задача третьего этапа – научить детей использовать полученные навыки построения связных высказываний в разных речевых (проблемных) ситуациях.

 На подготовительном этапе (первое полугодие первого года обучения), следуя традиционной методике, я начинаю работу с развития импрессивной речи, то есть с развития восприятия и понимания образцов связной речи. Знакомство с книжной культурой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы проходит в группе под руководством воспитателей. В логопедические занятия включаю только короткие, адаптированные для дидактических целей тексты, согласно методике провожу беседу и анализ с опорой на наглядные модели. Вначале использую готовые модели иконического (рисуночного) затем условно-символического и схематического характера: фигурки настольного театра, иллюстрации, серий сюжетных и предметных изображений, графические модели текстов в виде пиктограмм, мнемотаблиц. Целью данной работы является определение темы связного сообщения (О чем рассказ?). Активно использую здесь прием включения (или невключения) предложения в рассказ, предложенный Т.А. Ткаченко, прием добавления отдельных слов при повторном прочтении текста.

 Формированию произвольной ориентировки в смысловой цельности связного сообщения способствует работа по развитию лексико-грамматических категорий. Сначала использую традиционные словесные игры на актуализацию словаря: «Подбери действия к предмету – предметы к действию», «Подбери признак к предмету – предмет к признаку» с наглядной опорой в виде предметных и сюжетных картин. Затем знакомлю детей с основными учебными понятиями «предмет» (как основная тема описательного рассказа) и «событие» (как основная тема повествовательного рассказа). В качестве наглядной модели использую в первом случае фотографию или реалистическое изображение предмета и во втором случае - сюжетные картинки как иллюстрации сюжета; параллельно даю схематическую модель, предложенную В.К. Воробьевой: пустое окошко – предмет, стрелка – действие, треугольник – признак. На этих наглядных моделях строю занятия по развитию фразовой речи.

 При формировании ориентировки в языковых средствах построения рассказа основное внимание уделяю не тому, что сообщается, а тому, как сообщается, рассказывается о предмете или событии, широко использую на данном этапе прием анализа парных загадок, где об одном и томже предмете рассказывается по разному: через действие и через описание. Для этого прибегаю к наглядным моделям: предмет-действие (окошко – стрелка) и предмет-признак (треугольники азного цвета).

 Умение отличать рассказ от «нерассказа» формирую с использованием ориентировачных арточек – наглядных моделей для исследовательских действий. Они позволяют детям проанализировать: «Почему рассказ не получился?» Мы сравниваем рассказ и отдельно предложение, рассказ и набор бессвязных предложений, рассказ и его неоконченный вариант. Прблемные ситуации, предложенные В.К. Воробьевой для организации подобной работы, на практике оказались слишком сложными для понимания детей. На первом году обучения дети с ОНР и особенно с ТНР плохо воспринимают многоступенчатые вербальные инструкции, поэтому в качестве приема испльзую более близкие для дошкольников игровые ситуации типа «Незнайкин рассказ», «Сломанный телефон».

 Основной этап работы начинается с развития навыка связной речи практическими методами.

 Принципиальным моментом методики работы с детьми, имеющими системное недоразвитие речи, по В.К. Воробьевой, является первоначальное формирование у них навыков связной повествовательной, а не описательной речи. Эта идея прослеживается в методических разработках и у других авторов, в частности у В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко.

 Повествовательный рассказ:

 - динамичен, не требует создания дополнтельной мотивации;

 - поиск содержания рассказа опирается на память о самом событии, а описание опирается на более широкий круг интеллектуальных процессов;

 - смысловая программа рассказа жестко мотивирована последовательностью действий.

 Параллельно с форированием ориентировки в смысловой цельности связного сообщения я начинаю формировать и навыки пернсказа небольших повествовательных рассказов. Для адекватной передачи смысловой программы текстов детьми активно использую метод наглядного моделирования. Согласно тому, что в целях формирования моделирования дети овладевают сначала применением моделей, а затем – их построением, сначала для пересказа использую готовую пространственную или временную модель событий. На начальном этапе обучения моделированию моделью служит реалистическое изображение – иллюстрация предмета или события, в дальнейшем исползуются условно-реальное изображение и, наконец, условно-символическое (схематическое).

 При формировании практических навыков пересказа повествовательного текста начинаю обучение с наиболее легких для восприятия детьми пространственных моделей (пересказ с использованием настольного театра), затем моделируются временные и самые сложные логико-смысловые отношения. Следуя логике освоения моделирования в качестве моделей, сначала использую готовую серию сюжетных, затем предметных картин и, наконец, серию схематических изображений. Широко применяю игры на установление порядка картин серии.

 По мере увеличения доли условности в изображении самих моделей усолжняю и текстовой материал для пересказа. Если в старшей группе это короткие расказы, специально придуманные для дидактических целей Т.А. Ткаченко, Н.С. Жуковой, то в подготовительной группе это адаптированные фрагменты художественных текстов. Для подготовительной группы усложнением является краткий пересказ, когда для каждой картины серии предлагается придумать названия, а затем по названиям картин сформировать рассказ.

 Для формирования практических навыков составления повествовательного рассказа на начальном этапе использую прием составления рассказов по следам демонстрируемого действия, где в качестве наглядных моделей выступают сами дети. Далее обучению рассказыванию провожу с опорой на линейную временную модель – серию картин, по готовой модели и с установлением порядка серии.

 На материале серии сюжетных картин активно применяю игры эвристического характера, направленные на поиск недастоющего элемента ситуации. Они также способствуют формированию смысловой части связной повествовательной речи.

 Детям предлагается:

 - найти недостающий элемент среди фоновых;

 - нарисовать его;

 - рассказать о содержании недостающего звена;

 - распутать две сюжетные канвы, состоящих из двух наборов серии;

 - подобрать к сюжетной картине серию предметных картин.

 Когда дети овладели навыком составления рассказа по серии моделей, перехожу к обучению рассказыванию по одной сюжетной многофигурной картине. Как прием вначале использую разложение сложного сюжета на отдельные микротемы, с моделированием на наглядном материале отдельных фрагментов сюжета – как в виде картин, так и в виде предметно-схематических моделей.

 Формирование практических навыков составления описательных рассказов начинаю с разгадывания и составления загадок-описаний, затем – рассказов-описаний с использованием предметных картин и предметно-графической модели описательного рассказа. На этапе начального обучения использую более простые для восприятия модели Т.А. Ткаченко, затем усложняю их путем увеличения отдельных звеньев, заканчиваю обучение использованием модели лучевой структуры. Параллельно применяю ассоциативные словесные игры с мнемотаблицами, которые помогают развивать у детей восприятие условно-символических изображений, структурировать смысловую сторону речи – так называемые семоантические поля.

 Знакомство с собственно правилами строения рассказа начинаю с детьми подготовительной группы. Работу в этом разделе провожу по В.К. Воробьевой. Оригинальным в данной методике является использование не линейных, а вертикальных предметно-графических и сенсорно-графических моделей для работы с текстами цепной и лучевой (параллельной) структуры для формирования навыков повествовательной и описательной связной речи соотвеиственно.

 С целью формирования у детей представлений о правилах смысловой и синтаксической (языковой) сочетаемости предложений в единый, логический цельный, связный рассказ использую небольшие по объему повествовательные тексты цепной структуры и описательные рассказы параллельной организации. Чтобы представить смысловые отношения в максимально наглядном виде, начинаю обучение с анализа готовых предметно-графических наглядных моделей.

 Логическим результатом анализа повествовательного текста является последующий пересказ его по памяти. В дальнейшем работа усложняется в направлении развития глагольной синонимии и пересказа знакомого текста с изменением глагольной лексики.

 Знакомство с собственно правилами языковой, лексико-синтаксической связи предложений в повествовательном рассказе проходит через овладение методом сцепления контактных предложений посредством: местоимения, производных слов (парадигмы словообразования), контекстных синонимов, что на практике происходит в виде пересказа текста с ведение новых слов.

 Знакомство с правилами построения связной описательной речи также начинаю с анализа так называемой сенсорно-графической модели описательного рассказа.

 На этапе закрепления правил смысловой и языковой организации связной речи использую:

 - составление повествовательных рассказов цепной структуры по заданной предметно-графической модели на заданную тему;

 - задания на распространение предложений на материале модели знакомого рассказа;

 - придумывание недостающего элемента предметно-графической программы с последующим составлением рассказов с элементами творчества;

 - составление описательных рассказов лучевой структуры в условиях проблемной ситуации.

 Параллельно развиваю у детей навыки линейного пиктографирования связных высказываний – как готовых (загадки, стихи, рассказы), так и собственных. Создание детьми собственных условно-символических моделей можно считать основным результатом в овладении наглядным моделированием, как основой общих умственных способностей и средством интеллектуальной и речевой деятельности.

 Коррекционно-логопедическая работа носит комплексный характер и проходит в триаде «учитель-логопед – ребенок – родитель» при активном участии воспитателей и специалистов ДОО. Для построения эффективного взаимодействия мною преобразована предметно-пространственная среда логопедического кабинета: наборы для моделирования русских народных сказок – аналог настольного театра, наборы предметных и сюжетных картинок, схемы, таблицы, пиктограммы.

Список литературы:

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии. – Ростов н\Д, 2009.
2. Бардышева Т.Ю., Моносова Е.Н. Обучение связной речи детей 5-6 лет. – М., 2013.
3. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. – М., 1986.
4. Воробьева В.К. Развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2006.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М., 1967.
6. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях ДОУ. Сб. статей. – СПб., 2000.
7. Глухов В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР. – М., 2002.
8. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников. – Екатеринбург, 1998.
9. Ильякова Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. – М., 2007.
10. Левина Р.Е. Изучение неговорящих детей (аллаликов). Хрестоматия по логопедии, под ред. Л.С. Волковой. II том – М., 1997.
11. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению ОНР у детей. Логопедическая работа с детьми III уровня речевого развития. – М., 2008.