

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА  
ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа студентки**

**заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование (профиль «Логопедия»)  
4 курса группы 02021159  
Жерновой Татьяны Владимировны**

Научный руководитель  
к.философ.н., доцент  
Садовски М.В.

**БЕЛГОРОД 2016**

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития связной речи детей хорошо известна широкому кругу педагогических работников: воспитателям, узким специалистам, психологам.

В период дошкольного детства в мышлении детей происходят значительные изменения: расширяется их кругозор, совершенствуются мыслительные операции, появляются новые знания и умения, а значит, совершенствуется речь. Однако мыслительные и языковые навыки дети приобретают лишь в общении с окружающими. По мере того как ребенок растет, общение усложняется по своему содержанию, что в свою очередь ведет к усложнению речевых форм, в которых оно протекает.

Давно установлено, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне речи детей. Главной задачей развития связной речи ребёнка в данном возрасте является совершенствование монологической речи.

Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая. Она отличается большей развернутостью, потому что необходимо ввести слушателей в обстоятельства событий, достичь понимания ими рассказа и т.д. Монолог требует лучшей памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога, разговора.

Дискуссионным остается вопрос обучения детей связным высказываниям типа описания.

Овладение описанием происходит в единстве с речевым развитием детей и создает предпосылки для успешного обучения в школе.

В практике дошкольного образования речевому оформлению описаний уделяется недостаточное внимание. Противоречия наблюдаются между необходимостью овладения детьми связных высказываний типа описания и их недостаточного использования в процессе речевого развития в детском саду.

Дальнейшего исследования требует проблема поиска наиболее эффективных путей и способов обучения описанию в средней группе детского сада, последовательность их применения на современном этапе.

В последнее время в методике развития речи дошкольников активно изучаются вопросы обучения описанию - важному виду связной речи. В исследованиях уточнено содержание работы над описанием, выявлены некоторые особенности построения описания учащимися разных классов, намечены пути формирования у школьников умений, необходимых для составления текста – описания,

Проблема развития связной речи детей хорошо известна широкому кругу педагогических работников: воспитателям, узким специалистам, психологам.

Речь ребенка развивается в единстве с формированием его мышления. Е.И. Тихеева считала, что прежде всего, и главнейшим образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами при поддержке слова содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение.

В период дошкольного детства в мышлении детей происходят значительные изменения: расширяется их кругозор, совершенствуются мыслительные операции, появляются новые знания и умения, а значит, совершенствуется речь. Однако мыслительные и языковые навыки дети приобретают лишь в общении с окружающими. По мере того как ребенок растет, общение усложняется по своему содержанию, что в свою очередь ведет к усложнению речевых форм, в которых оно протекает.

Обучение моделированию целесообразно начинать в дошкольном возрасте, так как, по данным Л.С. Выготского, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного становления и развития личности. Развиваясь, ребенок активно усваивает основы родного

языка и речи, возрастает его речевая активность. Усвоение отвлеченного значения языковых единиц, обусловленное овладением логическими операциями обобщения, сравнения, сопоставления, абстрагирования, позволяет использовать моделирование не только для решения задач развития логического мышления дошкольника, но и для решения задач развития речи, прежде всего связной речи.

Обучение описанию способствует развитию связности речи, совершенствованию составления сюжетных рассказов, развитию умений употреблять в речи точные и образные слова. Задачи речевого развития дошкольников выдвигают в качестве актуальной проблему совершенствования обучения высказыванию—описанию, диктуют необходимость разработки психолого-педагогических основ ее решения.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования: «Коррекционно-педагогическая по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования».

**Проблема исследования:** совершенствование коррекционно—педагогической работы по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по средствам метода моделирования.

**Цель исследования:** разработать и апробировать содержание коррекционно-педагогической работы по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по средствам метода моделирования.

**Объект исследования:** процесс формирования навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** коррекционно—педагогическая работа по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза исследования:** успешность коррекционно-педагогической работы по формированию связной описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи по средствам метода моделирования будет протекать эффективно при соблюдении следующих условий:

– поэтапного и последовательного введения объектов и видов описания: предметная картинка – игрушка – сюжетная картинка; описание по восприятию -творческое описание;

– формирование у детей элементарных знаний о структуре и функциях описательного текста;

– поэтапного и систематического проведения занятий по развитию связной описательной речи у старших дошкольников.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Теоретически обосновать проблему формирования навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить уровень сформированности навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать систему коррекционно–педагогической работы по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования.

4. Определить эффективность коррекционно–педагогической работы путем апробации ее в процессе обучающего эксперимента и анализа результатов контрольного эксперимента.

**Теоретико-методологическая основа исследования.** Приоритетное значение для нашего исследования имеют работы, посвященные особенностям формирования связной описательной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются теории о развитии речи и формах её нарушения (С.Н. Шаховская, Р.Е. Лалаева, В.П. Парамонова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева); концепция о возрастных этапах, закономерностях и

условиях речевого развития в онтогенезе и его значении для развития связной речи (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), а также труды многих известных отечественных ученых, которые занимались проблемой развития связной речи (Л.С. Выготский, С.Я Рубинштейн, Л.П. Якубинский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Т.А. Ткаченко); положение о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский); развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи (В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Л. Ефименко, К. Воробьева).

**В работе используются следующие методы исследования:**  
теоретические: изучение, анализ и обобщение литературы по теме исследования;

эмпирические: диагностирование детей; метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

**База исследования:** в исследования приняли участие учащиеся муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 6 "Аленушка" г. Строителя».

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ**

## **1.1 Сущность понятия связной речи и ее развитие в онтогенезе**

Каждый ребенок должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время речь детей должна быть живой, непосредственной, выразительной.

Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмысливать воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логической речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития.

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

Умение рассказывать помогает ребенку быть общительным, преодолевать молчаливость и застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний Е. А. Барина, Т. А. Ладыженская, А. В. Текучев в своих работах определяют

связную речь как совокупность тематически объединенных отрезков речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое (25).

По мнению Ф.А.Сохина, связная речь – это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно и образно (43).

Связность, считал С.Л.Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего с точки зрения ее понятности для слушателя» (44).

По мнению профессора А. В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка целое. В соответствии с этим А. В. Текучев подчеркивает, что «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи» (49).

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. Каждая из них имеет свои особенности.

Впервые научно–обоснованная теория порождения речи была выдвинута Л. С. Выготским. В ее основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, соотношении понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи. По его мнению, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов, и, наконец, в словах». (9). Теория порождения речи, созданная Л. С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах отечественных авторов, таких, как А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и другие (20).



А. А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения схемы, на основе которой порождается речевое высказывание (29).

В трудах А. Р. Лурия представлен подробный анализ некоторых этапов порождения речи (мотив, замысел, внутренняя предикативная схема высказывания, «семантическая запись»), показана роль внутренней речи. Как необходимые операции, определяющие порождение развернутого речевого высказывания, автор выделяет операции контроля за его построением и сознательного выбора нужных речевых компонентов. Порождение речевого высказывания представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле; замысел формируется с помощью внутренней речи. Здесь же формируется психологическая «смысловая» программа высказывания, которая реализуется во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка (31).

Форма протекания диалогической речи побуждает к неполным, односложным ответам. Неполное предложение, восклицание, междометие, яркая интонационная выразительность, жест, мимика и т.п. – основные черты диалогической речи. Для диалогической речи особенно важно умение сформулировать и задать вопрос, в соответствии с заданным вопросом строить ответ, подать нужную реплику, дополнить и исправить собеседника, рассуждать, спорить, более или менее мотивированно отстаивать свое мнение.

Монологическая речь как речь одного лица требует развернутости, полноты, четкости и взаимосвязи отдельных звеньев повествования. Монолог, рассказ, объяснение требуют умения сосредоточить свою мысль на главном, не увлекаться деталями и в тоже время говорить эмоционально, живо, образно.

Сопоставляя монологическую и диалогическую формы речи, А. А. Леонтьев в своей работе «Некоторые проблемы обучения русскому языку» особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная

развернутость, большая произвольность и программированность. Обычно «говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и весь «монолог» как целое» (29).

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней употребляются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, преднамеренно спланированном изложении. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций.

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органически включается в разговор, беседу. Такие высказывания могут состоять из нескольких предложений и содержать разную информацию (короткое сообщение, дополнение, элементарное рассуждение). Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (эллипсы) и тогда ее грамматическое настроение может приближаться к структуре диалога.

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

научению ребенка самостоятельно использовать отдельные слова и синтаксические конструкции.

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

На первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения со взрослым, закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются диалогической формой речи.

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

Итак, к моменту поступления в школу связная речь у детей, не имеющих речевых патологий, развита достаточно хорошо.

У детей старшего дошкольного возраста развитие связной монологической речи достигает высокого уровня.

Развитие детских представлений и формирование общих понятий является основой совершенствования мыслительной деятельности. Появляющееся умение делать выводы, устанавливать связи, закономерности между предметами и явлениями, находит свое отражение в монологической

речи детей. Также развивается умение отобрать нужные знания, объединить их в связное высказывание (29).

В старшем дошкольном возрасте значительно уменьшается число неполных предложений, появляются сложные, распространенные конструкции. Речь становится все более точной в структурном отношении, достаточно развернутой, логически последовательной.

Вне зависимости от формы речи (диалог, монолог) основное условие ее коммуникативности – связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специально развитие у детей навыков сопоставления связных высказываний.

К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описания, повествования и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

Для понимания процесса формирования связной речи важное значение имеют основополагающие положения теории порождения речевого высказывания, разрабатываемой в трудах отечественных и зарубежных ученых.

В ряде исследований с позиций психологии и психолингвистики освещаются вопросы формирования речевой деятельности у детей. В них рассматриваются, в частности, особенности овладения ими грамматическим строем родного языка, синтаксическими средствами построения высказываний, операциями планирования и программирования речи. По данным А. А. Люблинской и др., переход внешней речи во внутреннюю в норме происходит к 4-5 летнему возрасту. В ее работе «Семантический компонент внутренней программы речевого высказывания» было установлено, что речь детей 4-5 лет принципиально не отличаются по наличию в ней этапа внутреннего программирования от речи взрослых (32). Анализ формирования разных сторон речевой деятельности у детей с позиций психологии и психолингвистики имеет

непосредственное отношение к проблеме развития связной речи в период дошкольного детства.

В преддошкольном периоде речь ребенка, выступая как средство общения с взрослыми и с другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослым приводит к дифференциации функций и форм речи. Возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что происходило с малышом вне непосредственного контакта со взрослым.

В связи с развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Этот вопрос рассматривается в работе Д. Б. Эльконина «Развитие речи в дошкольном возрасте». В дошкольном возрасте 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. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как со стороны ее содержания, так и в плане повышения языковых возможностей ребенка, степени его участия в процессе живого речевого общения (62).

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.

Таким образом, анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме, можно сделать вывод: связная речь — это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно и образно. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи, в отличие от ситуативной, ее содержание понятно из самого контекста и требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

Выделяют две основные формы — диалог и монолог. Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая, и ее формирование влияет на развитие мышления, эмоционально-волевой сферы, эстетическое и нравственное развитие.

Полноценное развитие всех сторон мыслительной деятельности практически невозможно без участия речи, так как речь организует, планирует и регулирует как речевые, так и практические действия.

## **1.2 Особенности развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Для детей с общим недоразвитием речи типично позднее проявление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов, выраженный аграмматизм.

В зависимости от степени тяжести речевого дефекта профессор Левина Р. Е. выделила три уровня речевого развития, именно этой классификацией принято пользоваться в настоящее время, эти уровни мы рассмотрим ниже более подробно (39).

К I уровню речевого развития относятся дети с полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь у таких детей, почти полностью отсутствует, при попытке рассказать о каком либо событии они способны назвать лишь отдельные слова.

Ко II уровню речевого развития, относятся дети, у которых 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. Эти дети дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказывать о семье, о знакомых событиях окружающей жизни. Отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков. Они не знают многие цвета, формы и размеры предметов. Нередко дети заменяют слова другими, близкими по смыслу («суп льет» - вместо наливает). Навыками словообразования они практически не



владеют. Отмечаются грубые ошибки в употреблении ряда грамматических конструкций:

- неправильное использование падежных форм («едет машину» - вместо на машине);
- ошибки в употреблении существительных мужского и женского рода («два патея» - два портфеля);
- отсутствие согласования прилагательных и числительных с существительными («пат бека» - пять белок).

Выраженные трудности испытывают дети при использовании предложных конструкций: часто предлоги опускаются, а существительные употребляются в именительном падеже («нига идет той» - книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гип лятет на делевим» - гриб растет на дереве). Союзы и частицы употребляются крайне редко.

При воспроизведении контура слов в речи детей нарушается как слоговая структура, так и звуконаполняемость: наблюдаются перестановка звуков в позиции стечения согласных («морашки» - ромашки). Логопедическое обследование позволяет обнаружить у детей недостаточность фонематического слуха, а в связи с этим – неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом (39).

Дети с III уровнем речевого развития уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи со стороны взрослых, вносящих в их речь соответствующие пояснения.

Звуки, которые дети могут произносить изолированно, в речи звучат недостаточно четко. При этом характерным является следующее:

- недифференцированное произношение свистящих, шипящих звуков («сюба» - шуба).
- замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции

(«дук» - жук).

— нестойкое употребление звука, когда в разных словах и предложениях взаимозаменяет их, например («моля любка» - моя юбка).

Диагностическим показателем описываемого уровня развития является нарушение звуко - слоговой структуры, которое по-разному видоизменяет слоговой состав слов. Отмечаются, прежде всего, ошибки в передаче слоговой структуры слов. Правильно повторяя за логопедом 3-4 сложных слова, дети нередко в самостоятельной жизни их искажают, сокращая обычно количество слогов («графирует» - фотографирует). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове («товотик» - животик).

Типичными для детей с ОНР всех уровней, выделенных Левиной Р. Е., являются персеверации слов («хахист» - хоккеист). Виднеется определенная зависимость между характером ошибок слогового состава и состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка (39). Так, преобладание ошибок, выражающихся в перестановке или добавлении слогов, свидетельствует о первичном недоразвитии слухового восприятия ребенка. Ошибка типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение при стечении согласных указывают на преимущественное нарушение артикуляционной сферы и носят более стабильный характер. На этом уровне понимание речи приближается к низкой возрастной норме. Их же активный словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью. Это отчетливо проявляется при изучении предметного глагольного словаря признаков. Дети не могут назвать по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном словаре.

Преобладающим типом лексических ошибок является неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименования частей предметов, дети заменяют их названиями самого предмета, например,

(«циферблат» - часы). Нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи дети их смешивают, например, («поливает в катюдю суп» - наливает в кастрюлю суп).

Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать, как штопать, распарывать, кувыркаться. Они не знают названия оттенков цветов, плохо различают формы предметов.

Имея определенный запас слов, обозначающих различные профессии, они испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и женского рода.

В результате длительного психолого-педагогического изучения детей с общим недоразвитием речи Т. Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с общим недоразвитием речи, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи (58). Автором было организовано углубленное психолого-педагогическое исследование данной категории детей, 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, который 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.

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 сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств (58).

Понимание процесса усвоения структуры родного языка детьми с различными отклонениями в речевом развитии обеспечивает выбор наиболее рациональных и эффективных путей преодоления у них общего недоразвития речи.

Основная задача логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи - научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Это имеет большое значение для обучения в школе, общения с взрослыми и детьми, формирования личностных качеств.

Работа по развитию связной речи ведется по следующим направлениям: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивание стихотворений; отгадывание загадок. Данный раздел предусматривает логопедическую работу с детьми, владеющими простой разговорной речью. Их словарный запас включает достаточное количество слов обиходно-разговорной лексики; объем понимаемой речи приближается к возрастной норме. Дети могут рассказать о себе, о своих товарищах, об интересных эпизодах из собственного опыта.

Однако анализ детских высказываний подтверждает, что их речь ещё не соответствует возрастной норме. Даже те звуки, которые они умеют правильно произносить, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. Для этих детей характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном, это свистящие, шипящие, аффикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная названий многих частей предмета, дети

заменяют их названием самого предмета (стена-дом) или действия; они также заменяют слова, близкие по ситуации и внешним признакам (раскрашивает-пишет). Анализ высказывания детей с общим недоразвитием речи выявляет картину выраженного аграмматизма.

Указанные недостатки в сфере фонетики, лексики, грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляется в различных формах монологической речи (пересказ; рассказ по картине; рассказ - описание).

При пересказе помимо речевых трудностей наблюдаются ошибки в передаче логической последовательности событий, пропуск звеньев событий, действующих лиц. Рассказ-описание для детей малодоступен. Они обычно ограничиваются перечислениями отдельных предметов и их частей. Например, описывая машину, ребенок перечисляет: «У ней колёсы есть, кабина, матоль, люль, литяг (рычаг), педали, фали, кудов, стоб глюз возить (чтобы груз возить)».

Некоторые дети оказываются способными лишь отвечать на вопросы.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т.п. Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи.

Одним из необходимых условий дальнейшего речевого развития ребенка является создание мотивации общения, формирование стремления рассказать о себе, своих товарищах, о наблюдениях из жизни семьи и детсада. В процессе логопедических занятий рекомендуется создавать такие ситуации, которые бы актуализировали потребность в речевых высказываниях, ставили ребенка в такие условия, когда у него возникает самостоятельное желание высказаться, поделиться своими впечатлениями об увиденном. При этом необходимо создавать благоприятное речевое окружение, хороший эмоциональный настрой. Другими словами, в основе высказываний ребенка должен лежать

непосредственный речевой мотив.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи активная речь может служить средством общения лишь в условиях постоянной помощи в виде дополнительных вопросов, оценочных суждений и т.п. Вне специального внимания к речи дети малоактивны; в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи. Для этих детей типично позднее проявление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов, выраженный аграмматизм.

При организации целенаправленного обучения и своевременной коррекции недостатки и дефекты речи могут быть устранены.

### **1.3 Возможности использования метода моделирования в коррекционно–педагогической работе**

Психологи подчёркивают, что ребёнок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует свою речь, учась мыслить. Развитая речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребёнку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, это является решающим условием для развития его личности. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для обучения детей рассказыванию, что в дальнейшем позволит им успешно учиться в школе.

Анализ диагностических данных показывает, что значительная часть детей затрудняется в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их логическом оформлении. Одним из эффективных средств решения этой проблемы является применение на занятиях по развитию речи метода

моделирования. В основе метода моделирования, разработанного Л. А. Венгером, Д. Б. Элькониным, Н.А. Ветлугиной лежит принцип замещения: реальный предмет ребёнок замещает другим предметом, его изображением, каким – либо условным знаком. Метод моделирования эффективен еще и потому, что позволяет педагогу удерживать познавательный интерес дошкольников на протяжении всего занятия. Именно познавательный интерес детей способствует активной мыслительной деятельности, длительной и устойчивой сосредоточенности внимания. С помощью схем и моделей дошкольники учатся преодолевать различные затруднения, переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха – придают им уверенность в своих силах. Необходимо при этом учитывать, что использование моделей возможно при условии сформированности у дошкольников умений анализировать, сравнивать, обобщать (62).

Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Модель представляет собой обобщенный образ существенных свойств моделируемого объекта (план комнаты, географическая карта, глобус и т.д.)

Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьяковым (62), заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Л.А. Венгер отмечает, что основы моделирования закладываются в дошкольном возрасте, вырастая из замещений в игре и продуктивных видах деятельности детей (рисование, конструирование и т.д.), однако дошкольники осваивают лишь основы моделирования, что проявляется в умении использовать модель в познании разнообразного содержания, выделении и установлении связи "замещаемое - замещающее"; некоторых правил моделирования, замещении содержания, видоизменении готовых моделей (6).

В.И. Логинова считает, что "под моделированием понимается процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях и связях объектов" (29)

Психолог И.Б. Новиков характеризует моделирование как "опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная, искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная при его исследовании в конечном итоге получить информацию о самом моделируемом объекте" (38).

В настоящее время моделирование рассматривается с разных позиций. В одних работах моделирование выступает как общая интеллектуальная способность (Л.А. Венгер, Р.И. Говорова), в других - как вид знаково-символической деятельности (Г.А. Глотова). Под знаково-символической деятельностью понимается сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное образование, позволяющее моделировать и преобразовывать во внутреннем плане сознания субъекта объективный мир; процессы конструирования идеализированной предметности и оперирования в ней знаковыми средствами, что играет большую роль, в формировании планирующей функции мышления, необходимой в школьной жизни (6).

Деятельность со знаково-символическими средствами не ограничивается содержанием, определенным понятием "моделирование", поэтому возникает необходимость выделения других способов оперирования знаково-символическими средствами.

Первым этапом становления знаково-символической деятельности является замещение, оно развивается на протяжении дошкольного детства, качественно изменяясь. По мере освоения ребенком игры, речи, рисования на смену изолированным заместителям приходят их системы. В этих формах деятельности ребенок осваивает разные алфавиты и синтаксисы, если



пользоваться терминологией знаковых систем (Н.Г. Салминой), и они сами становятся предметом анализа. Одно и то же содержание ребенок научается выражать на разных языках - символьном, графическом и т.д.

Второй этап становления знаково-символической деятельности - моделирование. В его основе лежит замещение - возможность переноса значения с одного объекта на другой, возможность репрезентировать одно через другое.

Модели - это формы особых абстракций, в которых существенные отношения объекта закреплены в наглядно-воспринимаемых и представляемых связях и отношениях, вещественных или знаковых элементах (51). А под моделированием понимается процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов. Особенность моделирования как метода обучения в том, что оно делает наглядным скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений, при формировании знаний, приближающихся по содержанию к понятиям.

Доступность метода моделирования для дошкольников показана была психологами и педагогами (А.В. Запорожцем, Л.А. Венгером, Д.Б. Элькониным, В.И. Логиновой, М.В. Крулехт). Она определяется тем, что в основе моделирования, как уже отмечалось, лежит принцип замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением, знаком. Как показали исследования, ребенок рано овладевает замещением объектов в игре, в процессе освоения речи, в формировании природоведческих знаний, конструирования, в изобразительной деятельности, а также в трудовой деятельности (6).

Третий этап становления знаково-символической деятельности - умственное экспериментирование. Знаково-символическая деятельность приобретает функцию опережающего отражения действительности,

прогнозирования, предвидения. Именно здесь максимально полно реализуется функция знаков как усилителей человеческих способностей в реальном мире. Здесь лежат широкие возможности развития креативности, творчества как усиление субъектом самого себя.

Кроме того, третий этап характеризуется наличием всех процессов, в которых знаково-символическая деятельность находит своё воплощение: замещение, кодирование, моделирование, схематизация и обобщение. Рассмотрим их особенности (51).

Замещение – знаково-символическая деятельность, целью которой является функциональное воспроизведение реальности, использующая любые способы работы. Под замещением, как правило, имеется в виду замены каких-либо объектов или предметов разнозначными предметами.

Кодирование (декодирование) – вид деятельности со знаково-символическими средствами, который заключается в переводе реальности на знаково-символический язык и в последующем декодировании информации. В кодировании могут использоваться любые заместители.

Схематизация – знаково-символическая деятельность, целью которой является ориентировка в реальности (структурирование, выявление связей), осуществляющая одновременно в двух планах с постоянным поэлементным соотношением символического и реального плана. В схематизации в качестве заместителей выступают схемы. Ребёнок "видит" сквозь схемы действительные свойства, осуществляет анализ реальности посредством схемы. Схемы выступают средством ориентировки в действительности.

Моделирование – знаково-символическая деятельность, заключающаяся в получении объективно новой информации за счёт оперирования знаково-символическими средствами, в которых представлены структурные, функциональные элементы. Моделирование своим объектом имеет модели. Основная характеристика модели в том, что она является заместителем в широком смысле слова.

Содержание моделирования включает в себе опосредованное, практическое или теоретическое обследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его замещать в определенном отношении, и дающая при его исследовании в конечном итоге, информацию о самом модулируемом объекте.

Как выше было изложено, основы моделирования формируются в дошкольном возрасте, вырастая из замещений в игре и продуктивных видах деятельности. Так, разыгрывая тот или иной сюжет в игре, дети моделируют взаимоотношения взрослых людей, а при помощи предметов, используемых в качестве игровых заместителей, создают модели, отображающие взаимосвязи реальных предметов и действий.

Рисунок дошкольника, бесспорно, – наглядная модель изображаемого объекта или ситуации, и не случайно многие исследователи детского рисования называют его схематическим (т.е. модельным) изображением, которое используется в деятельности взрослых.

Еще более явно выступает момент наглядного моделирования в детской конструктивной деятельности. Создаваемые детьми конструкции из строительного материала и различных конструкторов представляют собой объемные модели предметов и ситуаций и затем используются в качестве таковых в процессе сюжетно-ролевых игр.

Однако следует заметить то, что в самых разных видах деятельности дети не просто "символизируют" или обозначают предметы и ситуации, но создают их наглядные модели, устанавливая между отдельными заместителями отношения, адекватные отношениям замещаемых объектов.

Моделирующий характер детской деятельности послужил одним из оснований для выдвижения Л.А. Венгером гипотезы, согласно которой формирование мыслительных способностей ребенка основано на овладении

опосредованным решением мыслительных задач. А такой формой опосредования в дошкольном возрасте является наглядное моделирование (6).

Другое основание для разработки гипотезы Л.А. Венгер и его ученики почерпнули из ряда психологических и педагогических исследований, продемонстрировавших понимание дошкольниками различного рода моделей в качестве средства сообщения детям разнообразных знаний. Так, установлено, что дошкольники без всякого предварительного обучения соотносят схематическое изображение лабиринта с реальным лабиринтом и используют его в качестве модели, облегчающей последующую ориентировку в реальном пространстве. Наглядные модели звукового состава используются в качестве одного из основных средств обучения дошкольников грамоте по методике Д.Б. Эльконина и Л.Е. Журовой (62).

Подводя итоги ряда исследований, А.В. Запорожец заключил, что наглядные модели – специфические средства, позволяющие детям усваивать обобщенные знания о некоторых связях и закономерностях явлений деятельности (62).

Наглядное моделирование нашло широкое применение в работах по поэтапному формированию умственных действий и понятий, выступая в качестве одного из главных средств построения ориентировочной основы действий.

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

Схематическая наглядность отражает основные качества, свойства, действия предмета или явления в их взаимосвязи и определенной последовательности. Таким образом, она помогает ребенку вычленить главное,

основное при характеристике предмета (лица) или последовательности его действий, наглядно демонстрирует каркас, структуру заданного вида рассказа, помогая удерживать в памяти последовательность его частей. В методике развития речи детей дошкольного возраста наиболее признанными являются:

Схемы для составления описательных рассказов (С.Ткаченко). Эти схемы используются для составления рассказов об игрушках, одежде, посуде, временах года, овощах и фруктах. Эта модель представляет собой лист картона, размером 45х30 см., разделенный на 6-8 квадратов (по количеству характерных признаков предмета или объекта, о которых надо рассказать) (51).

Схемы-рисунки (Л.Соломенникова). Эти схемы можно использовать для обучения пересказу и составлению описательных рассказов. Этот вид схематической наглядности представляет собой полосу картона, разделенную на квадраты (количество квадратов зависит от характерных признаков предмета, объекта) (51).

Эффективность использования наглядного моделирования в развитии связной речи детей с общим недоразвитием речи отмечают В.П. Глухов, Т. А. Ткаченко, Л. Ефименко (17), К. Воробьева (8).

Так, включение моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания. При этом используемые модели могут включать стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи («стрелка» вместо глагола, «волнистая линия» вместо прилагательного в моделях предложений и др.); схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а тех же выполняемых действий по отношению к ним с целью обследования; стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа.

В процессе коррекционного обучения большое внимание уделяется воспитанию словообразовательных навыков у детей с ОНР. Применение моделей способствует более точному и прочному усвоению детьми на практическом уровне отдельных словообразовательных операций. Используя наглядную модель, дети практически усваивают способы образования относительных прилагательных со значением отнесенности к продуктам питания; наглядные схемы ориентируют детей на поиск слов «родственников» в определенном лексико-семантическом поле.

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

Как отмечает В.П. Глухов, в начале обучения составлению описательного рассказа предлагаемая логопедом наглядная модель может включать ряд схем, нацеливающих детей на названия основных признаков описываемого предмета. На последующих занятиях педагог учит детей описывать объект, опираясь на модели, включающие ряд наглядных опор, напоминающих каждому ребенку последовательность и характер частей, из которых должен состоять рассказ (10).

Постепенно дети научаются составлять план своего высказывания (сначала устно, а затем в «уме») и описывают предметы без помощи наглядных опор.

В процессе работы над умением детей составлять рассказ по определенной сюжетной линии логопед может использовать модели, включающие опорные стилизованные картинки, соответствующие основным частям рассказа. Называние предлагаемых логопедом наглядных опор напоминает детям о так называемых «ключевых» словах рассказа и способствует правильному определению последовательности высказывания.

Приемы помощи логопеда детям с ОНР на начальных занятиях по составлению сюжетного рассказа могут быть различными: предоставление образца рассказа, использование вопросов различного типа, совместное составление рассказа, стимулирование детей к самостоятельному придумыванию продолжения (конца, начала) рассказа с опорой на наглядные модели.

Применение наглядных моделей в работе над монологической речью детей с ОНР позволяет логопеду впоследствии более успешно обучить детей составлению связного речевого высказывания по заданной или самостоятельно выбранной теме, а также сочинению рассказа по замыслу.

Таким образом, сфера применения наглядного моделирования отнюдь не ограничивается решением учебных задач. Она охватывает самые различные виды детского мышления.

Наглядные модели – специфические средства, позволяющие детям усваивать обобщенные знания о некоторых связях и закономерностях, явлениях действительности. Существуют разные подходы к классификации и использованию наглядного материала, что обусловлено разными задачами обучения и воспитания.

Различные виды наглядного моделирования можно применять в обучении детей дошкольного возраста пересказу и различным видам рассказов.

#### **1.4. Методические аспекты работы по формированию навыка составления описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

В психолого-педагогической литературе отмечается, что дети старшего дошкольного возраста, как правило, слабовосприимчивы к рассказам описательного характера, менее всего тяготеют к созданию подобных текстов. В качестве возможных причин исследователи указывают на недостаточную сформированность у детей важнейших процессов внимания, восприятия, памяти и мышления, отсутствие необходимой мотивации и соответствующего интереса к созданию указанных речевых высказываний, редкое использование взрослыми текстов-описаний в собственной речи, что лишает ребенка образца подобного высказывания и т.д. (23).

Напомним: описание предметов создается для того, чтобы охарактеризовать этот предмет, т.е. сообщить обо всех присущих ему признаках, качествах, свойствах и пр. Именно сведения о признаках предмета являются ведущими, составляют ту новую информацию, ради которой создается текст. Достоверность и выразительность описания в значительной мере зависят от того, удастся ли говорящему (или пишущему), во-первых, вычленив характерные детали предмета, во-вторых, увидеть их главные, а не только яркие признаки, в-третьих, найти точные слова для обозначения этих признаков.

Описание предполагает перечисление постоянных или однородных признаков и потому отличается статичностью. Перечислять признаки можно в разной последовательности в зависимости от цели высказывания, поэтому композиция и, следовательно, план текстов-описаний может быть разным, но структурная схема, как правило, одинакова для многих описаний, например:

1. Оценка предмета.
2. Общий вид предмета.



### 3. Назначение предмета.

В дошкольной методике развития речи допустим двоякий план описательного рассказа: во-первых, план может развиваться от частных особенностей к общей оценке как выводу; во-вторых, от общей оценки к частным признакам, качествам, свойствам, подтверждающим общее впечатление.

Чаще всего описания начинаются с общего тезиса, общей оценки, выраженной в одном или нескольких предложениях. Структурно это могут быть простые или сложные предложения, способные передавать мысли обобщенно. За первым предложением, открывающим описание, идут другие, уточняющие картину, дополняющие ее. Отправным моментом в построении описания является название самого предмета или его части. Развитие мысли происходит за счет того, что каждое следующее предложение добавляет к сказанному новые признаки, поэтому связь предложений в описаниях, как правило, параллельная (23).

Для педагогов-практиков очевидны трудности, с которыми сталкиваются дошкольники при составлении описательных рассказов. Как известно, недостатки детских описаний предмета бывают связаны с тем, что дети не умеют рассматривать и обследовать то, о чем говорят, выделять те части и детали, из характеристики которых складывается общая картина, не умеют вычленять существенные признаки. Характерны также недочеты с точки зрения употребления языковых средств: в текстах часто встречаются неоправданные повторы, называющие предмет и его части, преимущественно в качестве слова-связки дети используют глагол «был», что приводит к однотипным, повторяющимся синтаксическим конструкциям.

Таким образом, овладевая способом составления данных рассказов, ребенок должен целенаправленно освоить следующие познавательные умения:

– научиться самостоятельно и осознанно обследовать предмет (или живой объект), чтобы получить о нем разнообразную сенсорную информацию;

– использовать сенсорные эталоны, оценивая степень выраженности различных качеств и свойств предмета, самостоятельно определять его главные свойства и признаки (среди них величина, цвет, форма, пространственное расположение, назначение и т.д.);

– анализировать наблюдаемый предмет, устанавливая простейшие связи, например, между структурой предмета и его функцией, особенностями внешнего вида и назначением, условиями существования и пр., тем самым выявлять последовательность и иерархию свойств и признаков;

– удерживать в памяти эту последовательность, которая, в конечном счете, служит для ребенка планом высказывания;

– учиться образно и выразительно передавать содержание описания и свое отношение к предмету, подбирая для этого наиболее подходящие, точные языковые средства (определения, эпитеты, сравнения, соответствующие фразеологизмы и пр.) (23).

Для решения упомянутых задач специалисты предлагают использовать наглядные модели разных типов – предметные, предметно-схематические и схематические.

На первых этапах обучения более приемлема предметная модель, представляющая собой набор предметных или сюжетных картинок, определяющих содержание будущего рассказа. Например, чтобы составить описательный рассказ о кошке, можно использовать картинки со следующими изображениями: кошка; кошка с котятами; кошка ест, играет, спит, сидит на дереве; мышка; собака; аквариум с рыбками; человек и др. Педагог предлагает ребенку отобрать соответствующие картинки на эту тему, каждый выбирает картинки по своей инициативе. Так при помощи предметных моделей ребенок обучается умению воспроизводить свои представления о предметах, живых объектах и явлениях, опираясь на собственный опыт их восприятия, отбираются факты для рассказа, выявляется их взаимосвязь, активизируется личный опыт детей.

Если дети достаточно легко усваивают предметные модели, педагог усложняет задачу: в этом случае в качестве модели могут использоваться более схематичные изображения. Это своеобразный переходный тип модели – предметно-схематическая модель. В отличие от предметной этот тип наглядной модели включает меньшее количество изображений, приобретающих более обобщенное значение. Так, для рассказа о кошке может быть использован набор картинок с такими изображениями: кошка; радуга; тарелка; человек, что предполагает рассказ о том, как выглядит кошка, какая она, каков ее внешний вид, чем она питается, где и как находит пищу, где живет кошка, как относится к ней человек и пр. Со временем указанные модели могут широко использоваться не только в образовательном процессе, но и в игровой деятельности дошкольников (23).

Наконец, последовательно усложняя процесс обучения детей, педагог знакомит ребят с более сложным типом наглядной модели – схематической моделью, которая строится с помощью условных обозначений, знаков, символов. В дошкольной методике разработаны схематические модели для описания самых разнообразных предметов и явлений, наблюдаемых ребенком с детства: игрушек, посуды, одежды, времен года, овощей и фруктов – с учетом наиболее существенных с точки зрения познания характеристик. Описание схем и методики работы с ними можно найти в статье Т.Ткаченко (50).

К основным методам обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР связной речи Глухов В.П. (10) относит обучение пересказу, рассказу описанию, но этому предшествует подготовительная работа. Цель этой работы – достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления разных видов развернутых высказываний.

Подготовительная работа включает в себя: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, а также коммуникативных умений

и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий.

Большое значение Глухов В.П. придает упражнениям, в которых происходит составление предложений по картинкам (предметным, ситуационным).

Для упражнений используются картинки двух видов:

- картинки, на которых можно выделить субъект и выполняемое им действие;
- картинки с изображением одного или нескольких персонажей и четко обозначенного места действия (10).

По ним дети упражняются в последовательном составлении предложений различной семантико-синтаксической структуры. Приведем примеры структур предложений, составляемых по картинкам с изображением действий.

По картинкам первого вида:

- субъект — действие (выраженное непереходным глаголом), например: Мальчик бежит; Самолет летит;
- субъект — действие (предикат, выраженный нерасчленяемой группой сказуемого). Дети сажают деревья; Девочка катается на велосипеде;
- субъект — действие — объект, например: Девочка читает книгу;
- субъект — действие — объект — орудие действия, например: Мальчик забивает гвоздь молотком.

По картинкам второго вида:

- субъект — действие — место действия (орудие, средство действия), например: Ребята играют в песочнице; Мальчики катаются с горки на лыжах.

К числу упражнений, проводимых с применением игровых приемов, относится также игра-упражнение «Будь внимателен», когда дети «по цепочке» составляют ряд предложений, различающихся какой-либо деталью; от детей требуется заметить это отличие и внести соответствующие

изменения в ответ, составленный предыдущим ребенком. Следующий прием заключается в том, что один ребенок составляет предложения по нескольким картинкам, объединенным общим действующим лицом, а второй, используя цветовые сигналы, контролирует правильность даваемого (10).

При этом Глухов В.П. большое внимание уделяет формированию у детей старшего дошкольного возраста с ОНР некоторых грамматических обобщений и противопоставлений. Так, при составлении предложений по парным картинкам с изображением одного или нескольких действующих лиц обращается внимание на дифференциацию форм единственного и множественного числа глаголов и правильное оформление предикативной связи. Например: Девочка собирает ягоды (землянику, малину).

Игровые приемы направлены и на активизацию внимания, восприятия, формирование слухового и зрительного контроля за содержанием высказывания.

От составления предложения по отдельной ситуационной картинке в последующем можно перейти к составлению фразы по нескольким предметным картинкам (вначале по трем – четырем, затем — по двум). Например, по картинкам: «Девочка», «Лейка», «Клумба с цветами»; «Мальчик», «Кубики», «Домик»; «Мальчики», «Скворечник на дереве» (10).

В процессе подготовительной работы у Глухова В. П. обращается внимание на формирование и закрепление у детей практических навыков в составлении ответа на вопросы в виде развернутых фраз (в 3 - 4 и более слов). Дети усваивают определенный тип фразы-ответа, включающего «опорные» содержательные элементы вопроса педагога. Вначале дети упражняются в составлении ответов высказываний, начинающихся с повторения последнего слова (или словосочетания) из вопроса педагога. Например: Что делает мальчик? Мальчик... Мальчик сажает дерево.

Указанный прием облегчает детям составление ответа в виде развернутого предложения и таким образом обеспечивает им возможность активного участия в диалоге, беседе по теме занятия.

При обучении составлению вопросов эффективно могут применяться инструкции-задания типа «Саша, спроси у Миши, где лежит/стоит (название игрового предмета)?»; «Ваня, спроси у Лены, где Мишка!» (мячик, кукла)», включающие в свой состав предполагаемый вопрос.

Закрепление указанных коммуникативных навыков осуществляется путем систематического повторения детьми различных вопросительных предложений по данной инструкции, речевому образцу педагога, а также путем корректировки высказываний ребенка педагогом и другими детьми в процессе живого речевого общения. Важным является усвоение детьми ключевых вопросительных слов как опорно-смысловых семантических единиц («Где?», «Куда?», «Когда?» и др.). На этой основе усваивается общая структурно-смысловая схема фразы-вопроса .

Вопросительное слово-слово, обозначающее действие, связанное с предметом - слово, обозначающее тот или иной предмет (объект действия). Указанная схема дополняется затем словами-определениями, словами с обстоятельственным значением.

После подготовительной работы Глухов В. П. предлагает систему обучения рассказыванию детей, выстроенную по этапам, где предусматривается овладение детьми навыкам монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию; воспроизведение прослушанного текста; составление рассказа-описания; рассказывание с элементами творчества (10).

При обучении детей с ОНР дошкольного возраста описанию предметов решаются следующие основные задачи:

- развитие умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов;
- формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания предмета;

— овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

С этой целью рекомендуется поэтапное обучение, включающее следующие виды работы: подготовительные упражнения к описанию предметов; формирование первоначальных навыков самостоятельного описания; описание предметов по основным признакам; обучение развернутому описанию предмета (с включением различных признаков-микротем); закрепление полученных навыков составления рассказа-описания, в том числе при проведении игровых и предметно-практических занятий; усвоение первоначальных навыков сравнительного описания предметов.

После предварительного этапа, как отмечает Глухов В.П., на следующем этапе обучения происходит переход от составления детьми (с помощью педагога) описания простого предмета к более самостоятельным и развернутым высказываниям (описание по вопросам, по плану-схеме; без предваряющего плана, с опорой только на образец) (10).

Для описания по вопросам подбираются предметы и игрушки с ярко выраженными, легко определяемыми при восприятии признаками (мяч, арбуз, морковь, лимон и др.). Первоначально такие описания состоят из 4-5 фраз и включают определение (называние) предмета, перечисление его основных внешних признаков (форма, цвет, величина) и некоторых отличительных свойств. Составление описания по вопросам предваряется образцом, который дает логопед. Образец -даёт детям обобщённое представление о форме высказывания-описания и ориентирует их на развернутые фразовые ответы. При затруднениях в составлении ответов используется приём дополнения предложения, начатого логопедом, с последующим повторением ребёнком всей фразы (10).

После проведения серии таких занятий дети переходят к описанию предметов по предваряющему плану. При этом последовательно используется наглядный и речевой материал. На данном этапе возможно включение

наглядных моделей-схем. В качестве примера приводим схему развёрнутого описания предметов из групп «Овощи», «Фрукты».

- 1) Определение предмета.
- 2) Отличительные признаки – форма, цвет, вкусовые качества, свойства, выявляемые при тактильном восприятии; место произрастания.
- 3) Предназначение предмета, отнесение его к соответствующей предметной группе (10).

В.П. Глухов в своем пособии «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» предлагает для обучения составлению описательных рассказов следующую предметную схему (см. рис.1.1) (10)

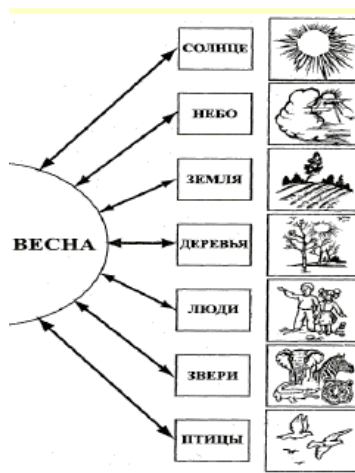


Рис.1.1 Образец предметной схемы и для составления описательного рассказа «Времена года» (по Глухову В.П.)

В.К. Воробьева рекомендует использовать своеобразную наглядность – схему, помогающую ребенку строить рассказ последовательно, перечисляя признаки описываемого предмета (8) (см. рис. 1.2).



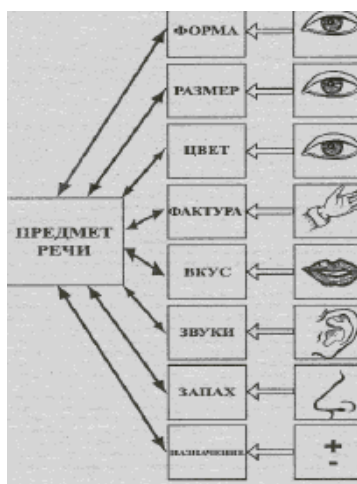


Рис. 1.2. Сенсорная схема при обучении дошкольников описательным рассказам (автор В.К. Воробьева)

При составлении описательных рассказов исследователем рекомендуется использовать схемы, составленные по образку Т.Ткаченко (51) (см. приложение ).

Однако В.К. Воробьева использует и схему при обучении детей рассказам – сравнениям при описании-сопоставлении двух объектов. Данная схема помогает ребенку правильно и последовательно строить описание, ориентируясь на качества, свойства предмета, при этом сохраняя сравнительный ряд (8) (см. рис. 1.3).



Рис. 1.3. Образец структурной схемы для составления сравнительного описательного рассказа

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к следующим выводам:

Использование схем при составлении описательных рассказов заметно облегчает овладение детьми связной речи. При составлении детьми различных рассказов используются модели, предполагающие, с одной стороны, четкость структуры и последовательность частей текста, а с другой стороны, возможность его варьирования.

На первом этапе проводятся занятия, игры и упражнения, подготавливающие детей к построению описательных монологов с использованием моделей. Дошкольники овладевают способами замещения реальных компонентов объекта условными обозначениями. У детей развивают наблюдательность, обогащают лексику.

На втором этапе обучения формируют у детей представления о структуре описательного текста, учат составлять монологи с опорой на готовую и самостоятельно составленную модель.

### **Выводы по первой главе**

Связная речь является сложной формой речевой деятельности. Для полноценного овладения связной речью необходим достаточный уровень речевого и интеллектуального развития.

Развитие связной речи в дошкольном возрасте является важным условием успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, ребенок, может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, писать изложения и сочинения.

Формирование связной речи у детей многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи.

Даже при IV уровне общего недоразвития речи у детей отмечаются трудности смыслового программирования и языкового оформления связного

высказывания, недостатки формирования логико-семантических и формально-грамматических операций продуцирования связного высказывания.

Эффективность процесса формирования связной речи зависит, прежде всего, от своевременного его начала и эффективности выбранного метода коррекционного воздействия с учетом выявленных нарушений и особенностей данной группы детей.

Эффективным средством обучения монологической речи ребёнка является метод моделирования. Схемы, передавая структурное строение рассказа, его последовательность, служат своеобразным наглядным планом для создания монологов, поэтому они успешно могут использоваться в практике.

## **ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ**

### **2.1 Исследование уровня сформированности навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

После изучения теоретического материала по проблеме формирования навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы перешли к практической части работы.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №6 «Аленушка» г. Строитель. Период экспериментального исследования составлял 3 месяца с октября по декабрь 2015 года.

МБДОУ д/с «Аленушка» работает по общеобразовательной программе дошкольного образовательного учреждения, разработанной на основе: примерной основной общеобразовательной программы «Детство» под редакцией Т.И. Бабаевой; коррекционных программ: «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной; «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

В исследовании принимали участие 12 детей старшей группы, имеющих общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Список детей представлен в приложении 1.

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов:

1. Констатирующий этап эксперимента — выявление уровня сформированности описательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (1 и 2 неделя октября 2015 г.).

2. Формирующий — этап организация и проведение коррекционно-педагогической работа по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования (3 – 4 неделя октября – ноябрь 2015г.)

3. Контрольный этап — анализ эффективности коррекционно-педагогической по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (декабрь 2015г.).

В целях комплексного исследования сформированности уровня навыка описательного рассказа использовалась адаптированная серия заданий, по методикам О.С. Ушаковой (53) и В.П. Глухова (10), которая включала в себя:

1. Составление рассказа описания по картинам из серии «Времена года» (по методике О.С. Ушаковой).

2. Составление рассказа-описания предметов одежды и обуви (по методике О.С. Ушаковой).

3. Составление рассказа-описания домашних (по методике О.С. Ушаковой).

4. «Составление рассказа-описания» (по методике В.П. Глухова).

Для составления описательного рассказа детям предлагались модели предметов (игрушки) и картины, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Задание 1. «Составление описательного рассказа по картине "Времена года».

Вопросный план к сюжетным картинкам «Времена года» включал следующие вопросы:

1. Какое время года изображено на картине?

2. По каким признакам ты узнал это время года?

3. Кто изображен на картине? Опиши их (во что одеты, чем заняты и др.)

Критерии оценивания:

Рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета — 3 балла.

Рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета — 2 балла.

Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания — 1 балл.

Задание 2. Составь рассказ-описание куртки и сапог: какие они, для чего нужны, что с ним можно делать?

Цель: выявляется умение описывать предмет (картину, игрушку), составить описание без наглядности.

- 1) Ребенок описывает предметы по очереди;
- 2) перечисляет признаки;
- 3) называет отдельные слова.

Критерии оценивания:

Разнообразие лексических средств (использование разных частей речи, образных слов — определений, сравнений, синонимов, антонимов) — 3 балла;

Некоторое нарушение точности словоупотребления — 2 балла; однообразие лексики,

Повторение одних и тех же слов — 1 балл.

Задание 3. Опиши собаку, какая она, или придумай про нее рассказ.

- 1) Ребенок составляет описание (рассказ);
- 2) перечисляет качества и действия;
- 3) называет 2—3 слова.

Критерии оценивания:

Разнообразные способы связей между предложениями — 3 балла;

Использование способов формально-сочинительной связи( через союзы а, и, наречие потом) — 2 балла;

Неумение связывать между собой предложения — 1 балл.

Задание 4: «Составление рассказа-описания» по методике В.П. Глухова (10).

Цель: выявление полноты и точности отражения в рассказе основных свойств предмета, наличие логико-смысловой организации сообщения.

Задачи: развивать у детей способность отражать основные свойства предметов, используя языковые средства словесной характеристики.

Инструкция. При описании куклы дается следующая инструкция-указание. «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине, назови основные части тела; скажи, из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

Критерии оценивания:

В рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета — 3 балла.

Рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета—2 балла.

Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания — 1 балл.

В.П. Глухов рекомендует использовать следующие показатели при оценке сформированности навыков монологической речи (10):

— степень самостоятельности при выполнении задания

- уровень логико-смысловой организации речевого высказывания
- полнота
- логическая последовательность и точность раскрытия темы речевого сообщения
- соблюдение смысловой и грамматической (межфразовой) связи между предложениями и частями (фрагментами) текста
- уровень языкового оформления развернутого речевого высказывания
- его соответствие языковой норме.

Применительно к анализу составленного ребенком рассказа-описания особое внимание обращается на полноту и точность отражения в нем основных свойств предмета, наличие (отсутствие) логико-смысловой организации сообщения, последовательность в описании при знаков и деталей предмета, использование языковых средств словесной характеристики, в случае, когда ребенок оказывается не способным составить даже короткий описательный рассказ, ему предлагается для пересказа образец описания, данный логопедом.

Таблица 2.1

О.С.Ушаковой и Е.М. Струниной (53) выделены 3 уровня развития связных описательных высказываний детей

I уровень – высокий (10-12 баллов)	Ребенок активен в общении, ясно и последовательно выражает свои мысли, описание полное, логичное, без пропуска существенных признаков, повторений. Использует образную речь, точность языка, развивает сюжет, соблюдает композицию. Умение выражать свое отношение к воспринимаемому. Лексическим запас словаря достаточный для данного возраста, сформирована, связность описательного рассказа.
II уровень - средний (6-9 баллов)	Ребенок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других, при описании допускает ошибки и незначительные паузы, отличается не высоким лексическим запасом словаря, чаще пользуются не связными между собой фразами, пытаются обрисовать в слове виденное на картине, прибегают к усвоенным формулам, предложенным педагогом
III уровень – низкий (0-5 баллов)	Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, не умеет последовательно излагать свои мысли по увиденному и воспринятому, точно передавать их содержания, словарь ребенка скуден, прибегают к усвоенным формулам, схематичности и свернутости высказываний.



Исследование проводилось индивидуально с детьми в свободное от занятий время. Высказывания детей дословно фиксировались, а затем анализировались и оценивались.

В результате исследования описательной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи мы получили следующие данные:

Таблица 2.2

Результаты исследования уровня сформированности навыка описательного рассказа на констатирующем этапе

	Список детей	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание	Общее количество баллов	Уровень развития
1	Данил Б.	1	2	2	1	6	Средний
2	Дмитрий Д.	1	2	2	1	6	Средний
3	Анастасия Ж.	0	1	1	1	3	Низкий
4	Александра К.	1	2	0	2	5	Низкий
5	Дмитрий Л.	1	1	1	1	4	Низкий
6	Оксана М.	1	1	1	0	3	Низкий
7	Кирилл П.	1	1	2	1	5	Низкий
8	Илья Р.	2	1	2	1	6	Средний
9	Михаил С.	2	1	1	1	5	Низкий
10	Станислав С.	1	1	0	1	3	Низкий
11	Екатерина Т.	1	1	2	1	5	Низкий
12	Ксения Ю.	1	1	1	0	3	Низкий

С высоким уровнем развития речи в группе детей нет. Со средним уровнем развития описательной речи в подгруппе 3 ребенка. С низким развитием описательной речи в подгруппе 9 детей. Следовательно, в группе преобладают дети со средним и низким уровнем развития описательной речи.

По данным таблицы 2.2 был построен рисунок 2.1, где отражен показатель развития описательной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР экспериментальной группы на констатирующем этапе.

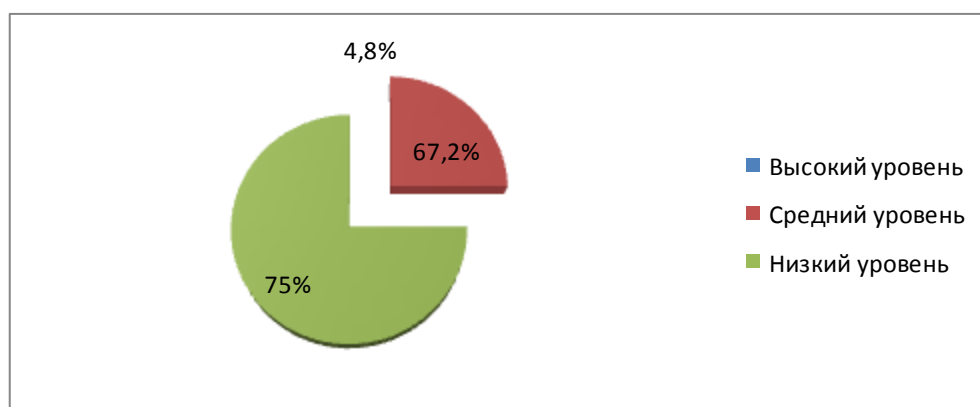


Рис. 2.1 Результаты исследования уровня сформированности навыка описательного рассказа на констатирующем этапе

При обработке результатов исследования связной описательной речи на констатирующем этапе показали, что уровень сформированности навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий (75%) (средний уровень – 25%).

Качественный анализ результатов показал, что дети со средним уровнем развития связной описательной речи (Данил Б., Дмитрий Д., Илья Р.) составляют описательный рассказ с некоторой помощью, рассказ об предметах одежды и обуви составляют с незначительной помощью взрослого. У Данила и Ильи наблюдаются длительные паузы с поиском нужного слова. У Дмитрия речь недостаточно информативна. В рассказе-описании у Данила отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков, Дмитрий долго ищет подходящие слова для ответа, у Ильи прослеживается смысловая незавершенность одной-двух микротем. В рассказе на тему у Данила прослеживаются нерезко выраженные нарушения связности, Илья пропускает сюжетные моменты, не нарушающие общей логики повествования, у Дмитрия наблюдаются языковые трудности в реализации замысла.

Дети с низким уровнем активизации связной описательной речи (Александра К., Оксана М., Станислав С., Ксения Ю.) рассказ-описание могут составлять только при помощи наводящих вопросов, указаний на детали

предмета, описание самого предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. У Вани не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания, простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеют хаотичный характер. Рассказ на тему Ксюша и Станислав составляют целиком из наводящих вопросов, он крайне беден по содержанию, резко нарушена связность повествования. Александр допускает в рассказе на тему грубые смысловые ошибки, прослеживается выраженный аграмматизм, затрудняющий восприятие рассказа. В рассказе Оксаны и Александра отдельные фрагменты рассказа представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна. Подробнее ознакомится с рассказами детей можно в приложении 3.

Из всего перечисленного выше, можно сделать вывод, что в группе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно развита связная описательная речь.

Таким образом, результаты констатирующего этапа показали, что уровень сформированности навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий (75%) (средний уровень – 25%). Все стороны сторон связной описательной, практически у всех детей, имели низкие показатели.

Особенно трудными для детей с ОНР оказались задания на выявление уровня сформированности монологической речи, они показали, что дети не могут составить фразу высказывание с использованием нескольких картинок, рассказ по серии сюжетных картинок составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечался пропуск существенных моментов действия.

## **2.2 Организация коррекционно – педагогической работы по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования**

Результаты проведенного нами констатирующего этапа эксперимента говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию навыка описательного рассказа старших дошкольников с ОНР.

Развитие и перспективы ребенка, имеющего речевые нарушения, во многом зависят от специалистов, которые с ним работают в дошкольном образовательном учреждении. Взаимодействие специалистов способствует полноценному развитию ребенка, а значит, и формированию связной речи.

Для успешного формирования описательной речи у детей с ОНР необходимо положить в основу коррекционно-педагогической работы четкую методологическую базу, исходя из разработанных теоретических вопросов, сформулировать задачи и руководствоваться при построении занятий общедидактическими и специальными принципами.

При поведении занятий по обучению дошкольников описательным рассказам мы учитывали особенности построения этих занятий для детей с ОНР:

1. Проведение специальной подготовительной работы (подготовка к восприятию и предварительный разбор содержания текста или наглядного сюжета – с выделением важных смысловых звеньев, последовательности событий и др.).
2. Специальный языковой разбор текстового материала.
3. Включение в занятия лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, облегчающих детям овладение навыками связных высказываний (опорные вопросы, речевой образец, разнообразный иллюстративный материал и др.).

Нами было разработано примерное перспективное планирование работы по формированию навыка описательных рассказов старших дошкольников с ОНР, которое для наглядности представлено нами в виде таблицы (см. табл. 2.3).

Таблица 2.3

№	Тема	Лексическая тема
1	Составление описательного рассказа «Любимый город» с опорой на модель (предметные картинки).	Мой город
2	Составление описательного рассказа «Любимый фрукт» по развёрнутой схеме.	Фрукты
3	Составление описательно-информативного рассказа «Ласточка» с опорой на развёрнутую схему.	Перелетные птицы
4	Составление описательно-информационного рассказа «Одежда». Демонстрация моделей.	Одежда. Обувь.
5	Составление описательно-информационного рассказа «Домашние птицы» по схеме.	Домашние птицы
6	Составление совместного описательного рассказа о зимних развлечениях по картине «Зимние забавы».	Зима. Зимние забавы

Успех коррекционно-воспитательной работы в группе для детей с ОНР определяется строгой, продуманной системой, суть которой заключается в логопедизации всего учебно-воспитательного процесса, всей жизни и деятельности детей.

Единственный путь осуществления логопедизации — это тесное взаимодействие логопеда и воспитателя (при разных функциональных задачах и методах коррекционной работы). Воспитатель совместно с логопедом участвует в исправлении у детей речевого нарушения, а также процессов, тесно связанных с ним, и кроме того, осуществляет ряд общеобразовательных мероприятий, предусмотренных массовой программой детского сада. Однако необходимо учитывать, что коррекционно-воспитательное направление является наиболее значимым, ведущим, а общеобразовательное — подчиненным.

Необходимая предварительная работа к занятиям логопеда должна проводиться воспитателем.

При обучении детей составлению рассказов-описаний необходимо опираться на следующие этапы работы (по В.П. Глухову) (10):

### Этапы работы по обучению детей в составлении рассказов-описаний

Таблица 2.4

Этапы	Задачи
<b>I этап</b>	подготовительные упражнения к описанию предметов;
<b>II этап</b>	формирование первоначальных навыков самостоятельного описания;
<b>III этап</b>	описание предмета по основным признакам;
<b>IV этап</b>	обучение развернутому описанию предмета.

Нами был составлен план работы с воспитателями (см. табл. 2.3). Для воспитателей предложены игры, которые можно проводить в разных режимных моментах, они способствуют закреплению знаний и умений, которые приобретали и приобретут дети на логопедических занятиях, целью которых — формирование навыка описательного рассказа.

Таблица 2.5

### План работы с воспитателями

№	Тема	Программное содержание	Форма проведения	Примечания
1	Задания	Способствовать формированию навыка описательного рассказа, т.е. формировать монологическую речь, умение выделять признаки предметов, умения сравнивать предметы по форме, цвету и других признаков, используя модельные схемы	Во время режимных моментов	I этап работы по обучению в составление рассказов-описаний

На первом этапе мы совместно с воспитателями проводили занятия, игры и упражнения, подготавливающие детей к построению описательных монологов с использованием моделей. Дошкольники овладевали способами

замещения реальных компонентов объекта условными обозначениями. У детей развивалась наблюдательность, обогащали лексику.

Первая задача — научить ребенка правильно использовать заместителей. Замещение основывается на каком-либо различии между персонажами. Это могут быть различия по цвету (например, крокодил будет изображаться зеленым кружком, солнце — желтым), по величине (слон — большой кружок, мышка — маленький).

В первых занятиях число кружков должно совпадать с числом замещаемых объектов, причем их должно быть всего два-три. В дальнейшем вводить лишние кружки, чтобы ребенок сам выбирал нужные, увеличивать и количество замещаемых объектов.

В качестве символов – заместителей использовать геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещаемый предмет. У ребят будет развиваться умение самостоятельно, связно и последовательно составлять развернутое высказывание на основе построения наглядной модели.

В играх «Угадай-ка», «Выбери персонажей» - могут закрепляться навыки действий замещения. Дети по условным обозначениям могут отгадывать, о каком предмете идет речь, подбирали к ним условные заместители, а затем с их помощью перечисляли его признаки.

На данном этапе работы особое внимание уделялось развитию у детей сенсорного восприятия, навыков обследования предметов.

При рассматривании объектов мы использовали графические схемы Т.А. Ткаченко, которые помогали определять способы обследования предмета и закреплять результаты в наглядном виде (51) (Приложение 3).

В процесс обучения мы ввели модели разнообразных видов: предметные, предметно-схематические, схематические; приёмы обучения детей действиям замещения и самостоятельного построения моделей связного высказывания различной структуры. Пример конспекта НОД представлен в приложении 5.

На втором этапе обучения наша работа была нацелена на формирование навыка составления описания предметов, начиная от простого описания, с помощью вопросов взрослого. При этом ребенка приучали работать по опорной наглядной модели. Первоначально данные модели включали ирреальное изображение предметов, затем заменялись схемами-заместителями.

Логопед составлял и озвучивал рассказ, а дети показывают на соответствующий квадрат схемы.

Например, при составлении рассказа-описания «Дикие животные» мы использовали схему, отражающая основные части рассказа-описания: перечисление признаков внешнего вида, где живет, чем питается, как защищается от врагов, детеныши животного (см. рис. 2.2).

Простое описание предмета состояло из 4-5 фраз, при этом на данном этапе обучения дети отвечали на вопросы логопеда, а затем повторяли рассказ-образец. Например: Это мяч. Мяч по форме круглый. На ощупь он упругий. Мяч сделан из резины. Мячом играют. Пример конспекта логопедического занятия представлен в приложении 4.

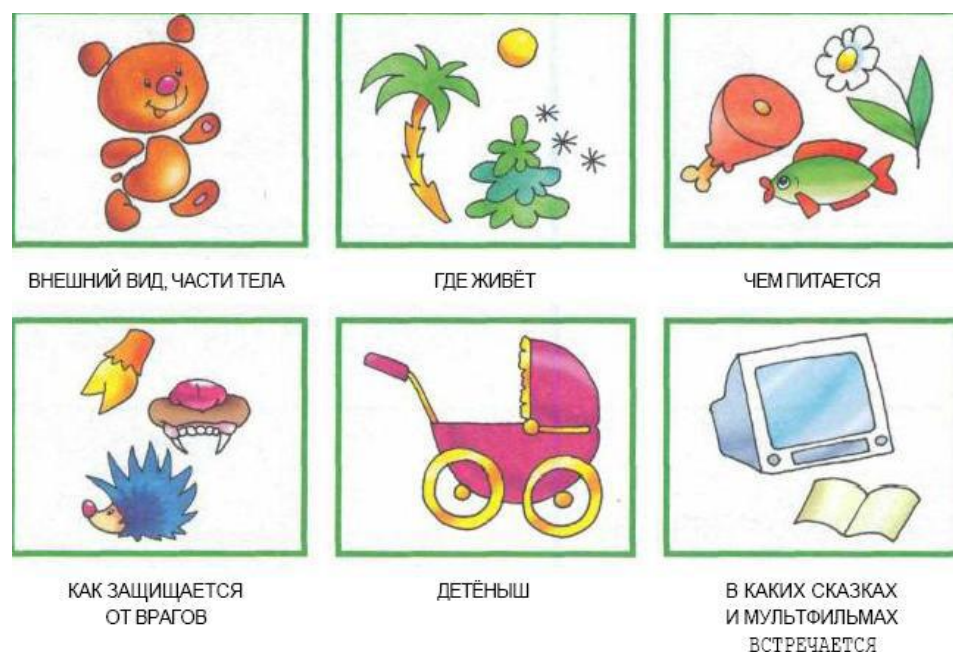


Рис. 2.2 Схема для составления описательного рассказа «Дикие животные» (Т.А. Ткаченко)



На третьем этапе, цель которого было, формирование у детей представления о структуре описательного текста, учить составлять монологи с опорой на готовую и самостоятельно составленную модель, соблюдая последовательность, логичность, связность изложения, используя разнообразные лексические и интонационные средства выразительности.

При обучении детей описанию игрушек, натуральных предметов и объектов мы использовали схематические модели. С их помощью у детей формировалось умение выделять и называть объект описания, составлять описание путем перечисления признаков, свойств и качеств объекта в определенной последовательности; формировать действия по использованию готовой модели. Необходимо использовать модели не только для составления описательного рассказа одного предмета, но и для параллельного сравнительного описания двух объектов. На последующих занятиях (четвертый этап) детей мы учили детей составлять модель описательного монолога и пользоваться ею. Так, при описании времён года можно использовать предметно – схематическую модель. В качестве элементов модели служили предметные картинки с изображением: солнца, неба, земли, деревьев, людей, зверей, птиц. Карточки по одной выставлялись на наборном полотне - схеме, коллективно обсуждали их значение, отбирали содержание, определяли последовательность изложения. Сначала детям предлагался образец рассказа составленного совместно, а затем каждый ребёнок самостоятельно составлял связный, последовательный рассказ по модели.

Данный этап включал работу по моделям Т. Ткаченко. (см. рис. 2.3 и приложение 3)

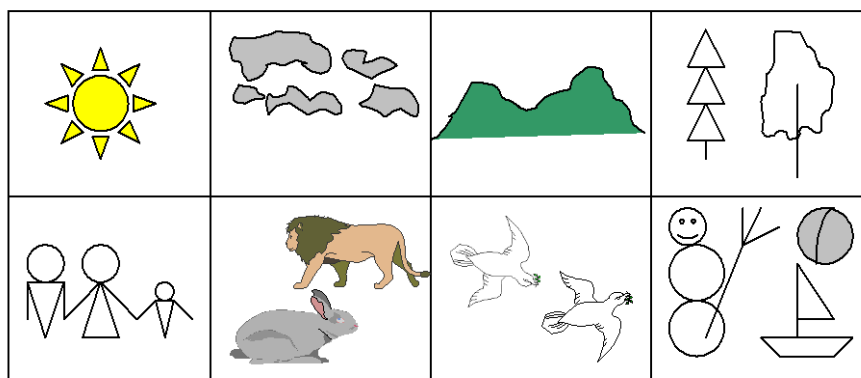


Рис. 2.3 Схема-модель «Описание времен года» Т. А. Ткаченко

Наконец мы усложнили задание. Уменьшая опору на реальность, мы вновь вернулись к цветным кружкам. Но теперь они давались детям индивидуально и не по одному кружку, а для начала по два - три разных цветов. И уже недостаточно просто назвать, на кого или на что они могут быть похожи, а надо придумать, кто это такие и что с ними однажды случилось. Следует отметить, что выбор моделей осуществлялся с учетом композиции рассказа-описания. Так, для описания персонажей мы использовали блок-схемы или наглядные модели, отражающие по цвету или форме основной признак замещающего объекта.

Таким образом, предложенная система коррекционно-педагогической работы по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи должно включать в себя взаимодействие логопеда и воспитателей. Разработка планов работы для воспитателей и реализация их на практике способствует всестороннему воздействию на развитие ребенка, участие воспитателей в коррекционном процессе содействует совершенствованию и закреплению имеющихся у детей знаний и умений. Разработанная система занятий для детей может способствовать формированию элементов связной описательной речи, т.е. формирование умения соотносить предметы с его графическим изображением (модельной схемой), формирование умения описывать предметы с опорой на модельные схемы, формирование умения описывать предметы по памяти.

### 2.3. Анализ эффективности работы по формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования

Для проверки эффективности проведенной работы на формирующем этапе нами был проведен контрольный этап. На контрольном этапе мы использовали ту же серию заданий, что и на констатирующем этапе.

В результате исследования описательной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на контрольном этапе мы получили следующие данные:

Таблица 2.6

Результаты исследования уровня сформированности навыка описательного рассказа на контрольном этапе

	Имя ребенка	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание	Общее количество баллов	Уровень развития
1	Данил Б.	3	3	3	3	12	Высокий
2	Дмитрий Д.	2	3	3	2	10	Высокий
3	Анастасия Ж.	1	2	2	2	7	Средний
4	Александра К.	2	2	1	2	9	Средний
5	Дмитрий Л.	1	1	1	2	5	Низкий
6	Оксана М.	2	2	1	0	5	Низкий
7	Кирилл П.	2	2	3	2	9	Средний
8	Илья Р.	3	3	3	2	11	Высокий
9	Михаил С.	1	1	1	2	5	Низкий
10	Станислав С.	1	1	1	1	4	Низкий
11	Екатерина Т.	2	2	2	2	8	Средний
12	Ксения Ю.	2	1	1	1	5	Низкий

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод: низкий уровень сформированности навыка описательного рассказа понизился и составил 42%, то есть пятеро учащихся (Дмитрий Л., Оксана М., Михаил С., Станислав С., Ксения Ю.) были малоактивны и малоразговорчивы в общении, не смогли последовательно излагать свои мысли по увиденному и воспринятому, точно передавать их содержания. Средний уровень составил 33%, четверо

дошкольников (Анастасия Ж., Александра К., Кирилл П., Екатерина Т.) при описании допускали ошибки и незначительные паузы, чаще использовали не связанные между собой фразы, пытаясь обрисовать в слове виденное на картине. И появился высокий уровень, который составил 25%, то есть трое учащихся (Данил Б., Дмитрий Д. и Илья Р.) были активны в общении, последовательно выражали свои мысли, описание полное, логичное.

Графически результаты исследования можно представить в виде диаграммы:

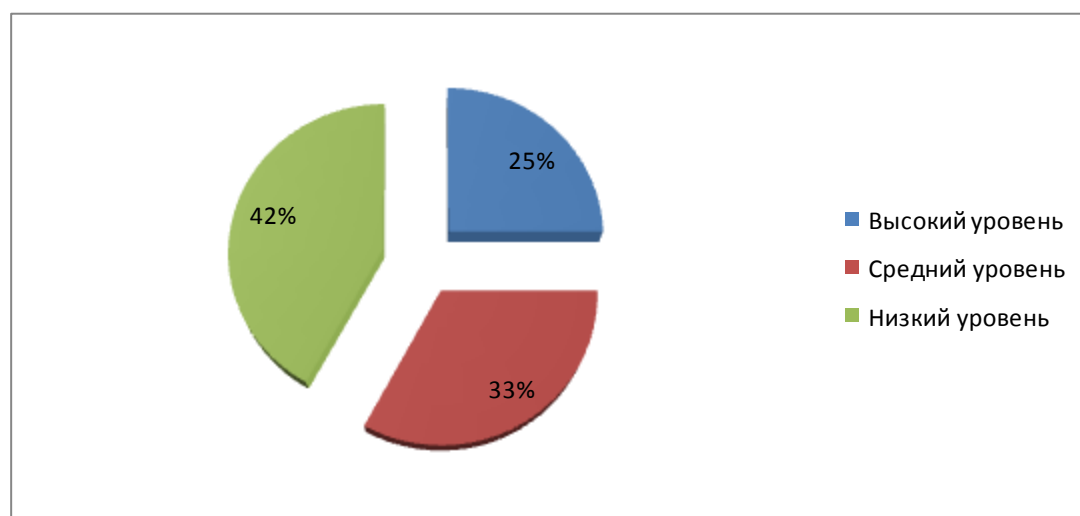


Рис. 2.4 Результаты исследования уровня сформированности навыка описательного рассказа

Для выявления эффективности нашего исследования мы сравнили результаты констатирующего и контрольного этапов.

Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлен в таблице 2.7 и рисунке 2.5.

Таблица 2.7

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа

	Список детей	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1	Данил Б.	6	Средний	6	Средний
2	Дмитрий Д.	6	Средний	6	Средний
3	Анастасия Ж.	3	Низкий	3	Низкий
4	Александра К.	5	Низкий	5	Низкий

5	Дмитрий Л.	4	Низкий	4	Низкий
6	Оксана М.	3	Низкий	3	Низкий
7	Кирилл П.	5	Низкий	5	Низкий
8	Илья Р.	6	Средний	6	Средний
9	Михаил С.	5	Низкий	5	Низкий
10	Станислав С.	3	Низкий	3	Низкий
11	Екатерина Т.	5	Низкий	5	Низкий
12	Ксения Ю.	3	Низкий	3	Низкий

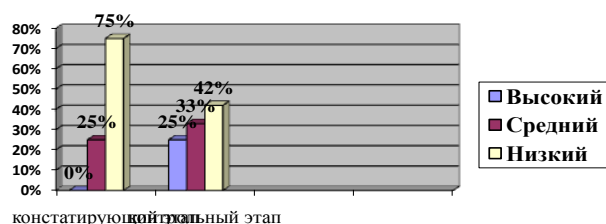


Рис.2.5 Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа

Анализируя результаты обследования, мы видим, что результаты формирования навыка описательного рассказа у старших дошкольников с ОНР улучшились, у 3 детей — высокий уровень, у 4 детей — средний уровень формирования навыка описательного рассказа, у 5 детей – низкий уровень формирования навыка описательного рассказа.

Таким образом, результаты нашего исследования показывают, что при целенаправленной работе над развитием обучения составлению рассказов-описаний с помощью метода моделирования можно добиться достаточно прочного и успешного результата в данном направлении.

### Вывод по второй главе

Наше исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №6 «Аленушка» г. Строитель. Период экспериментального исследования

составлял 3 месяца с октября по декабрь 2015 года. В исследовании принимали участие 12 детей старшей группы, имеющих общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития. Список детей представлен в приложении 1.

Опытно-экспериментальная часть состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе нами использовалась адаптированная серия заданий, по методикам О.С. Ушаковой и В.П. Глухова.

При обработке результатов исследования связной описательной речи на констатирующем этапе показали, что уровень сформированности навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий (75%) (средний уровень – 25%).

Результаты проведенного нами констатирующего этапа эксперимента говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию навыка описательного рассказа старших дошкольников с ОНР. Работа на формирующем состояла из четырех этапов.

Для проверки эффективности проведенной работы на формирующем этапе нами был проведен контрольный этап. На контрольном этапе мы использовали ту же серию заданий, что и на констатирующем этапе.

Анализируя полученные данные на контрольном этапе, можно сделать вывод: низкий уровень сформированности навыка описательного рассказа понизился и составил 42%, средний уровень составил 33%, высокий уровень, который составил 25%.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема развития связной речи является значимой, так как от сформированности связной речи зависит полнота познания окружающего мира, становление сознания, успешность обучения в школе и развитие личности в целом. Особенно актуальной и важной становится данная проблема по отношению к детям с общим недоразвитием речи.

Связная речь – это особая сложная форма коммуникативной деятельности. У детей с недоразвитием речи эта форма самостоятельно не формируется. При описании дети, страдающие общим речевым недоразвитием, затрудняются строить фразы, прибегают к перефразировкам и жестам, теряют основную нить содержания, не заканчивают фразы. Такая речь хаотична, бедна выразительностью оформления.

Изучение связной описательной речи детей с ОНР выявило: лишь немногие из них способны самостоятельно построить текст; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание. Как правило, рассказы бессвязны, в качестве средств межфразовой связи используются повторы и местоимения. Налицо проблемы с грамматическим оформлением предложений.

В теоретической части нашей работы мы рассмотрели следующие вопросы: охарактеризовали связную речь и ее развитие в онтогенезе, изучили возможности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР, изучили возможности использования метода моделирования в коррекционно-педагогической работе.

Далее нами было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 6 «Аленушка» г. Строитель. Опытно-

экспериментальная часть состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что у большинства обследуемых детей старшего дошкольного возраста с ОНР развитие навыка описательного рассказа не соответствует норме, что характеризуется наличием большого количества ошибок и неумением составить связное высказывание.

Для изучения уровня сформированности навыка описательного рассказа дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали адаптированную серию заданий по методикам В.П. Глухова и О.С. Ушаковой.

При обработке результатов исследования связной описательной речи на констатирующем этапе показали, что уровень сформированности навыка описательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий (75%) (средний уровень – 25%).

На формирующем этапе были продолжены игры, задания, занятия, способствующие формированию навыка описательного рассказа у старших дошкольников с ОНР. Для выявления эффективности проведенной работы был организован контрольный этап. Анализируя полученные данные, мы выявили, что низкий уровень сформированности навыка описательного рассказа понизился и составил 42%, средний уровень составил 33% и появился высокий уровень, который составил 25%.

В результате анализа полученных в ходе опытно-экспериментального исследования данных мы обнаружили, что динамика количественных и качественных изменений в активизации связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР стала выше после проведения экспериментальной работы по обучению детей навыку описательного рассказа с использованием метода моделирования.

Данная цель была достигнута, так как были решены все поставленные задачи.



Следовательно, можно утверждать, что полученные в ходе нашего исследования данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что в работе по обучению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня составлению рассказов-описаний с помощью метода моделирования будет эффективным, если педагог при подборе видов метода моделирования учитывает структурные и содержательные особенности рассказа-описания, подбирает наглядность, организует специальную деятельность по анализу изображения, выделению его наиболее значительных признаков, проводит занятия систематически, то это позволит активизировать фонетическую, лексическую, грамматическую, монологическую, диалоговую стороны речи – связную речь в целом, подтвердилась.

Постепенно овладевая всеми видами связного высказывания с помощью моделирования, дети с ОНР учатся планировать свою речь, сознательно используют в активной речи различные типы грамматически правильно оформленных предложений, высказываний с постепенным усложнением структуры и языкового материала текста, что обеспечивает успешность обучения детей в школе.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе [Текст]: учебное пособие / А.К. Аксенова. – М., 2002. – 320 с.
2. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Речевое развитие дошкольников [Текст]: учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 1999. – 159с.
3. Бессонова, Т.П., Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / Т.П. Бессонова, О.Е Грибова. – М., 1998. – 64с.
4. Бабунова, Т. М. Дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие / Т. М. Бабунова. – М.: Сфера, 2007. – 208 с.
5. Бородич, А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебное пособие / А.М. Бородич. – М., 1984. – 189 с.
6. Венгер, Л. А. Домашняя школа мышления [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1769/20189>
7. Волкова Л.С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой
8. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / В. К. Воробьева. – М.: Астрель, 2006. – 158 с.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь: монография [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 415с.
10. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст]: учебное пособие / В. П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.

11. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст]: учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
12. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию [Текст] / В. П. Глухов // Дефектология. — 1994. — № 2. — с. 56-73.
13. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст]: пособие для логопеда / О. Е. Грибова. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 96 с.
14. Дети с проблемами развития [Текст]: комплексная диагностика и коррекция / Под ред. Л.П. Григорьевой. — М., 2002. — 415с.
15. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения [Текст]: сборник методических рекомендаций. — СПб.: Детство-Пресс, 2000. — 232 с.
16. Дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. — М.: Просвещение, 1983 г. — 159 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: дети с общим недоразвитием речи [Текст]: пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. — М., 1981. - 112 с.
18. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/239411/>
19. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учебное пособие / Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева. — Екатеринбург: Литур, 2006. — 320 с.
20. Зимняя, Н.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=654616>

21. Кирьянова, Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5 – 6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи [Текст]: пособие для логопеда / Р. А. Кирьянова. – СПб., 2004. – 368 с.

22. Коноваленко, В. В., Коноваленко, С. В. Развитие связной речи. Фронтальные логопедические занятия по лексической теме «Осень» в подготовительной к школе группе для детей с ОНР [Текст]: пособие для логопеда / В. В.Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

23. Корицкая, Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития [Текст] / Е.Г. Корицкая, Т.А Шимкович // Нарушения речи у дошкольников. – М., 1975. – 175 с.

24. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст]: учебное пособие / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 496 с.

25. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет изучения [Текст]: учебное пособие для студентов / Т.А. Ладыженская. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 840 с.

26. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст]: учебное пособие для студентов / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975. – 265с.

27. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб., 1999. – 160 с.

28. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст]: учебное пособие / М. Р. Львов. – М.: Академия, 2002. – 248с.

29. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи [Текст] / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – 148-167

30. Логопедия [Текст]: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд. – М., 2002. – 680 с.
31. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / Под ред. Е.Д.Хомской. – Ростов-на-Дону, 1998. – 368 с.
32. Люблинская, А.А. Детская психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1833164/>
33. Матросова, Т.А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями [Текст]: учебное пособие / Т.А. Матросова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 112 с.
34. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебное пособие для логопедов / Под ред. Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 239с.
35. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст]: учебное пособие / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
36. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст]: автореферат дисс. докт. филол. наук: 13.00.05 / О.А. Нечаева. – М., 1975. – 46 с.
37. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 528 с.
38. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
39. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учебное пособие / под ред. Р. Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.

40. Понятийно - терминологический словарь логопеда [Текст]: учебное пособие / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 400с.
41. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст]: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.
42. Психология развития [Текст]: учебное пособие / Под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 524 с.
43. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд. – М., 1984. – 223 с.
44. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: учебное пособие / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.
45. Сазонова, С. Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / С. Н. Сазонова. – М.: Гном и Д, 2002. – 48с
46. Смирнова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст]: учебное пособие для логопеда / С.А. Смирнова. – М., 1991. – 326 с.
47. Смирнова, Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 4–5 лет с общим недоразвитием речи [Текст]: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2004. – 72 с.
48. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) [Текст]: учебное пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. – М.: Классике Стиль, 2003. –160 с.
49. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст]: учебное пособие / А.В. Текучев. – М., 1986.
50. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет [Текст]: пособие для логопедов, дефектологов / Т.А. Ткаченко. – М: Гном и Д. – 2001 г. – 12с.

51. Ткаченко, Т. П. Использование схем в составлении описательных рассказов [Текст] / Т. П. Ткаченко // Дошкольное воспитание. М., – 1990. – № 10. – С. 16-21
52. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст]: учебное пособие / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1967. – 216 с.
53. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: учебное пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: Владос, 2004. – 287 с.
54. Филичева, Т. Б. Логопедия [Текст]: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 2003. – 320 с.
55. Филичева, Т. Б., Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: Кн. для логопеда / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 224 с.
56. Филичева, Т. Б., Совершенствование связной речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Соц-полит. Журнал, 1994. – 80 с.
57. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст]: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232с.
58. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография [Текст]: Кн. для логопеда / Т. Б. Филичева – М.: Альфа, 2001. – 349 с.
59. Характеристика связной речи детей 6-7 лет [Текст]: пособие для логопедов / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Педагогика, 1980. – 210с.
60. и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.
61. Шаховская, С.Н. Планы-конспекты логопедических занятий по формированию связной устной речи у детей: III период обучения [Текст]:

пособие для логопедов / С.Н. Шаховская, Е.Д. Худенко. – М.: Руссико, 1995. – 112с.

62. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.