

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**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРЕСКАЗУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

студента заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.03  
Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия»)  
5 курса группы 02021153  
Малыхиной Светланы Николаевны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Е.А Николаева

БЕЛГОРОД 2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРЕСКАЗУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ</b> .....	7
1.1. Характеристика связной речи и ее развитие в онтогенезе .....	7
1.2. Особенности развития связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	13
1.3. Наглядное моделирование как средство обучения пересказу дошкольников с общим недоразвитием речи .....	20
<b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРЕСКАЗУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ</b> .....	27
2.1. Исследование уровня сформированности навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	27
2.2. Содержание логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядного моделирования .....	45
2.3. Анализ эффективности логопедической работы .....	50
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	65
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	67
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	72

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие речи детей старшего дошкольного возраста является одним из главных условий подготовки их к обучению в школе, так как речь играет ведущую роль в организации и развитии не только собственно речевой деятельности, но так же и в развитии речемыслительных процессов, регуляции деятельности и поведения в целом. Адекватное 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 (диалогической и монологической) речи.

Проблема развития связной монологической речи является предметом исследования ученых в области лингвистики, психолингвистики, психологии, педагогики, общей и специальной методик (М.М. Алексеева, Б.И. Яшина, Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, В.П. Глухов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Анализ развития речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) свидетельствует о значительных трудностях в овладении навыками связной монологической речи, которые обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Наличие у детей вторичных отклонений в развитии высших психических функций (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления) также создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью (Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов, Е.А. Карпушкина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.).

В отдельных исследованиях (В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова,

Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.) указывается на трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления; нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженную «немотивированную» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

В общей и специальной методике имеется немало исследований, посвященных формированию связной монологической речи, в том числе и навыка пересказа, у старших дошкольников (М.М. Алексеева, Б.И. Яшина, А.М. Бородич, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова; В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Т.А. Ткаченко, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Исследователи отмечают необходимость специальной систематической работы по формированию связной монологической речи, в т.ч. навыкам пересказа и отмечают, что она должна быть направлена на развитие умений осмысливать текст, обеспечивать полноту передачи произведения, последовательность и связность, а также на развитие грамматически правильной речи, усвоение различных языковых средств построения связных и высказываний и развитие невербальных психических процессов.

В настоящее время в специальной педагогике (логопедии) продолжается поиск наиболее эффективных форм, методов и средств организации обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, в том числе и детей с нарушением речевого развития. И все более распространенным явлением в развитии связной монологической речи становится использование в коррекционно-образовательном процессе метода наглядного моделирования. Применение наглядного моделирования позволит педагогам существенно увеличить эффективность процесса формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, поможет научить детей составлять связные речевые высказывания.

Однако, анализ литературы показал, что в имеющиеся в настоящее время

разработки фрагментарны и раскрывают лишь некоторые стороны применения наглядного моделирования в коррекционно-образовательный процесс по формированию навыка пересказа. Не определены условия и система специальных занятий, ориентированных на обучение старших дошкольников с ОНР навыкам пересказа. Все выше сказанное и определило **актуальность** выбранного нами **исследования**.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с ОНР на основе использования наглядного моделирования.

**Цель исследования:** разработать систему логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядного моделирования.

**Объект исследования:** особенности развития навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР.

**Предмет исследования:** система логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с ОНР с использованием наглядного моделирования.

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

1. Теоретически обосновать проблему развития связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР.
2. Выявить уровень развития навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР.
3. Разработать, апробировать и проверить эффективность системы логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с ОНР с использованием наглядного моделирования.

**Гипотеза исследования:** коррекционно-педагогическая работа по обучению пересказу старших дошкольников с ОНР будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- отбор текстов для пересказа, обусловлен возрастными

возможностями детей и уровнем их речевого развития;

- использование наглядных (графических) моделей, сопровождающих пересказ детей;
- организация взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей группы.

**Теоретико-методологическая база** исследования представлена: исследованиями связной монологической речи детей (А.М. Бородич, Л.С. Выготский, В.П. Глухов, А. Зимняя, А.М. Леушина, Т.А. Ладыженская, Д.Б.Эльконин и др.); системным подходом к анализу речевой деятельности детей с речевым недоразвитием (Р.Е. Левина); исследованиями в области изучения связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.); современными разработками в области обучения пересказу детей с ОНР (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Куликовская, Г.Е. Сычева, Т.А. Ткаченко и др.); психолого-педагогические исследования в области применения наглядного моделирования в педагогическом процессе (Л.А. Венгер, А.М. Вербенец, О.Д. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, Л.М. Фридман и др.).

Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**: теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности детей; количественный и качественный анализ результатов проведенного эксперимента.

**База исследования**: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Лучик».

**Структура работы.** Дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРЕСКАЗУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

## 1.1. Характеристика связной речи и ее развитие в онтогенезе

Связная монологическая речь является предметом изучения разных наук – лингвистики, психолингвистики, психологии и специальных методик (М.М. Алексеева, Б.И. Яшина, Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, В.П. Глухов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Раскроем содержание таких понятий, как «связная речь», «монологическая речь», «связная монологическая речь».

В психологической и психолингвистической литературе связная речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь (10, 22). В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: процесс, деятельность говорящего; продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; название раздела работы по развитию речи (2).

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и монологической формам речи.

Диалогическая (диалог) речь – это первичная по происхождению форма речи и служит потребностям непосредственного живого общения. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания, наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля. Простейшие формы диалога не требуют построения

программы высказывания.

Монологическая (монолог) речь представляет собой наиболее сложную форму речи и определяется как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности (46).

Большое внимание монологической речи уделяли внимание в своих исследованиях Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

А.А. Леонтьев в качестве дифференциальных признаков монолога называл обусловленную длительность говорения, связанность, настроенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера, наличие заданности, предварительного обдумывания (32).

Л.С. Выготский, рассматривая монологическую речь как высшую форму речи, отмечал ее композиционную сложность, необходимость максимальной мобилизации слов, сознательность и намеренность (10).

С.Л. Рубинштейн, развивая учение о монологической речи, рассматривал ее как основной вид речемыслительной деятельности, выделяя два взаимосвязанных плана – мыслительный и речевой (39).

Сопоставляя диалогическую и монологическую речь, А.А. Леонтьев выделял такие отличительные качества монологической речи, как развернутость, произвольность и программированность (32).

Таким образом, описывая свойства монологической речи, можно говорить о ее одностороннем и непрерывном характере высказывания, произвольности, развернутости, логической последовательности изложения сообщения, обусловленности его содержания ориентацией на слушателя и ограниченном употреблении невербальных средств в передачи информации.

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формы словообразования, а также разнообразные синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел



высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, использование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой на слуховое и зрительное восприятие (7).

В методике выделяют следующие типы монологической речи: описание, повествование, элементарные рассуждения (2, 7, 46).

Описание представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных в «статическом состоянии». В описании выделяется общий тезис, называющий объект; характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Завершает описание итоговая фраза, выражающая оценочное отношение к предмету. При описании важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков.

В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Структура повествования жесткая, требует определенной последовательности, не допускает перестановки (начало события, его развитие и конец). В повествовательных монологах используются видовременные глагольные формы, лексика, обозначающая время, место, образ действия, слова для связи предложения.

Рассуждения – особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений). В его структуре выделяются тезис (начальное предложение), доказательства выдвинутого тезиса и вывод (заключение). В рассуждении используются 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.

Наиболее доступными для детей дошкольного возраста являются два

основных вида монолога – самостоятельный рассказ и пересказ (2, 7).

Рассказ – это самостоятельное развернутое изложение ребенком определенного содержания. В методике термином «рассказ» принято обозначать самостоятельно созданные детьми монологи разного типа (описание, повествование, рассуждение). Здесь допускается с лингвистической точки зрения терминологическая неточность, так как рассказом называют повествование.

Пересказ – это осмысленное воспроизведение литературного образца в устной речи. При пересказе ребенок передает готовое авторское содержание и заимствует готовые речевые формы (словарь, грамматические конструкции, внутритекстовые связи). Различают следующие виды пересказа: подробный, близко к тексту, выборочный, сжатый, творческий.

Также в зависимости от источника высказывания М.М. Алексеева, В.И. Яшина выделяют монологи по игрушкам и предметам; по картине; из опыта; творческие рассказы. А в зависимости от ведущего психического процесса, на который опирается монолог, выделяют рассказы по восприятию, по памяти, по воображению (творческие) (2).

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 «раскрывает» «замысел» в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответ на вопросы, что сказать, в какой последовательности и как сказать» (19). Эта программа реализуется затем во внешней речи на основе законов грамматики и синтаксиса данного языка.

В психологических исследованиях (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.) анализируются различные звенья механизма порождения текста, рассматриваемого как продукт речевой деятельности, подчеркивается роль долговременной и оперативной памяти в процессе порождения речевого высказывания. Для анализа состояния связной речи детей и разработки системы ее целенаправленного формирования особое значение приобретает учет таких

звеньев механизма ее порождения, как наличие внутреннего замысла, общей смысловой схемы высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией, контроль за реализацией смысловой программы и использованием языковых средств (20, 22, 32).

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

Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах А.М. Бородич, А.М. Леушиной, Т.А. Ладыженской, О.С. Ушаковой, С.Н. Цейтлин, и др.

Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет (11).

В 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, О.С. Ушакова и др.).

Уже с четырех лет им становятся доступны такие виды монологической речи, как описание и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения. Высказывания детей в данном возрастном диапазоне уже достаточно распространенные и информативные, в них присутствуют определенная логика изложения (11, 13, 20).

Так, например, в исследованиях Т.А. Ладыженской отмечено, что к четырем годам дети могут пересказать знакомую сказку, а к пяти годам пересказывают только что прочитанные короткие рассказы, прослушав их два раза. После пяти лет дети способны рассказать об увиденном, объяснить причинно-следственные отношения, составить рассказ по картине, серии картин. После пяти – шести лет дети довольно охотно сами придумывают рассказы, сказки, включая туда нередко эпизоды из собственной жизни.

Автор отмечает, что в три-четыре года ребенок пытается рассказать о том, что с ним произошло, что он делал, чем занимался. В его повествованиях встречаются элементы описания и рассуждения. Между четырьмя и пятью годами у детей появляется монолог типа инструкции, с помощью которой ребенок планирует как совместные, так и собственные действия (30).

Как указывает А.М. Леушина, основная линия развития связной речи состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребенок переходит к речи контекстной. Появление контекстной речи определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности требуют более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания. Возникает контекстная речь (33).

Переход от ситуативной речи к контекстной происходит, по мнению Д.Б. Эльконина, к 4-5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2-3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя речи, с развитием умения произвольно использовать средства языка (51).

К необходимым условиям успешного овладения монологической речью можно отнести формирование специальных мотивов, потребности к употреблению монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Н.А. Головань, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко, И.А. Зимняя и др.). Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста овладевают навыками планирования монологических высказываний (В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, Н.И. Жинкин и др.). Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения

всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию. Следует отметить, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических средств языка.

Таким образом, связную монологическую речь на современном этапе развития науки можно рассматривать как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение. Как продукт речемыслительной деятельности текстовое сообщение выступает в единстве двух планов – внутреннего (смыслового) и внешнего (языкового). Основными свойствами связной монологической речи являются ее связность, последовательность и логико-смысловая организация.

У детей старшего дошкольного возраста имеются потенциальные возможности для овладения связной монологической речью, в частности, сформированные специальные мотивы, различные виды контроля и самоконтроля; соответствующий уровень развития фонетической, морфологической, грамматической и синтаксической сторон речи; становление регулирующей и планирующей функции речи.

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

Одним из наиболее распространенных вариантов речевого дизонтогенеза в детской популяции является общее недоразвитие речи.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи (31).

Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левина использовала системный подход к анализу речевых нарушений и выделила три уровня общего недоразвития речи, для каждого из которых характерны специфические трудности в развитии всех компонентов речи как системы, в том числе и особенности связной речи (31).

В работах отечественных исследователей в области логопедии (Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов, Е.А. Карпушкина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Е.В. Шлай и др.) отмечается, что у дошкольников с общим недоразвитием речи имеются специфические трудности усвоения связной монологической речи.

Одной из первых работ, в которой вопросы состояния связной речи детей с нарушениями речевого развития оказались предметом специального изучения, явилась книга Л.Ф. Спириной. По степени овладения связной контекстной речью Л.Ф. Спирова выделяла две группы учащихся. Речь детей одной группы не обладает признаками связности, несмотря на достаточный объем словаря и набор синтаксических конструкций. Эти дети испытывают существенные затруднения в передаче содержания текста, а отсутствие развернутой предикативной речи является, по мнению автора, основным признаком, характеризующим несформированность контекстной речи у данной группы детей.

Связная речь другой группы детей сформирована лучше, для нее характерны больший объем, более совершенные способы выражения мысли, использование, как простых, так и некоторых видов сложных предложений. Вместе с тем учащиеся испытывают явные затруднения в реализации связи предложений в рассказ, которая осуществляется главным образом путем повторения одних и тех же частей речи. По данным автора, нарушения контекстной речи оказываются весьма стойкими: необходимые умения начинают формироваться у учащихся в ходе учебных занятий лишь к четвертому классу, но степень их сформированности в этот период еще недостаточна для построения собственных связных высказываний (41).

В исследованиях Н.Н. Трауготт у детей с недоразвитием речи, наряду с нарушением экспрессивной речи, выявлены и выраженные недочеты в понимании сложных речевых оборотов: дети не умеют «улавливать» содержание не только сложных, но и относительно простых текстов. Как отмечает автор, даже достаточный словарный запас не дает ребенку возможности самостоятельно овладеть навыком связного изложения (45).

Р.Е. Левина также уделяла внимание анализу понимания речи (в том числе и связной) у детей с различными формами детской алалии и указывала на обусловленность данного явления различными причинами.

Так, например, причину нарушения понимания речи у детей с нарушением фонематического восприятия, Р.Е. Левина видела в нечетком восприятии звукового состава слова. У детей с нарушением зрительного (предметного) восприятия недостаточное понимание речи обусловлено недоразвитием семантической стороны речи. Неточность понимания речи у детей с нарушением психической активности объясняется недостаточной активной направленностью восприятия. Вместе с тем, как отмечает Р.Е. Левина, для их речевого поведения характерно несоответствие между хорошим пониманием содержания последовательно разложенных в порядке рассказа серии картинок, умением самостоятельно устанавливать их последовательность и невозможностью передачи данного содержания языковыми средствами (31).

В.К. Врорбьева также отмечает, что для речи данной категории детей характерны несвязность, затруднения в понимании, сложность овладения формами описательно-повествовательной монологической речи. Причину данного явления автор видит в неумении «видеть» содержания картины, что обусловлено, по ее мнению, нерасчлененностью восприятия, бедностью жизненного опыта, ограниченностью познавательных интересов, снижением внимания (9).

В.К. Орфинская детей, между которыми прослеживаются различия в понимании и создании связных высказываний, делила на две группы:

Первая группа – дети, у которых речевые нарушения обусловлены

кинетической апраксией, характеризуются хорошим пониманием речи окружающих и контекстной речи.

Вторая группа – дети, у которых речевые нарушения обусловлены кинестетической апраксией, хорошо понимают обращенную к ним речь, но затрудняются в осмыслении контекстной речи (37).

Л.В. Мелехова, изучая отдельные виды монологической речи у детей с нарушением речевого развития, пришла к выводу, что наибольшие затруднения у них возникают при пересказе прочитанного текста. Затруднения проявляются в аграмматичности фраз, длительности пауз между ними, в увеличении числа искаженных слов (35).

Особое внимание затруднениям, проявляющимся в развернутой речи детей с нарушениями речевого развития, обращала С.Н. Шаховская. Среди данных затруднений она выделяла «скудность высказывания», «стремление избежать развернутой речи», трудности построения фразы при пересказе, неумение одновременно следить за формой речи и ее содержанием, неуверенность и затрудненность выражения мысли в связной форме (34).

На значительные трудности детей с общим недоразвитием речи в овладении последовательным, развернутым рассказыванием, указывали в своих исследованиях Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович. Они отмечали, что эти трудности значительно увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет. Еще более ощутимыми они становятся при задании сократить подробное повествование до одной-двух фраз, а также при задании выделить в рассказе главную мысль (27).

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, анализируя процедуру составления рассказа детей с нарушением речевого развития по серии сюжетных картинок, отмечают сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей расположить картинки в нужном порядке. Сам рассказ в этом случае сводится к перечислению предметов или действий, изображенных на картинках. При пересказе сказки или небольшого рассказа обнаруживаются неполное понимание прочитанного текста, нарушение



последовательности в передаче событий, пропуск существенных для содержания моментов, многочисленные повторы, трудности подбора слов. Но самым сложным или почти недоступным для этих детей оказывается самостоятельное описание игрушки или знакомого предмета, которое ограничивается названием отдельного признака предмета или перескакиванием с одной мысли на другую. Речь при этом становится более аграмматичной, усугубляются трудности лексического характера. В спонтанной речи, при свободном рассказывании, которое оказывается более доступным, нежели описание предмета, дети используют преимущественно простые предложения. Самостоятельное рассказывание характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова (чаще всего подлежащего), нарушением порядка слов в предложении, незаконченностью предложений, ошибками в употреблении слов (21).

Г.В. Гуровец, наряду с нарушением выбора нужных слов, у детей с речевыми нарушениями обнаруживает и затруднения в механизме «запуска» речи, составлении схемы целого высказывания, проявляющиеся в основном при пересказе (14).

В.А. Ковшиков связывает особенности построения текстовых высказываний при нарушении речи со степенью нарушения языковой системы и выделяет три степени нарушения языковой системы у детей, связывая с ними различную картину в построении текста.

Так, дети с первой степенью нарушения языковой системы оказываются несостоятельными при создании текста, т.к. испытывают дефицит языковых средств. Частое обращение к невербальным средствам делает их речевые высказывания непонятными вне конкретной ситуации.

При второй степени нарушения языковой системы тексты становятся более понятными, т.к. дети чаще обращаются к вербальным средствам и уже пытаются выразить временные и причинно-следственные отношения словесно.

Тексты детей с третьей степенью нарушения языковой системы приближаются к текстам детей с нормальным развитием (13).

Исследуя особенности связной речи детей с общим недоразвитием речи,

В.П. Глухов указывает на значительные различия в степени владения этим видом речи дошкольниками старшего возраста. Если у одних детей навык самостоятельного рассказывания не был сформирован, то у других недостатки в построении развернутых сообщений были выражены в меньшей степени (12).

Особенности развития связной речи детей с разными уровнями развития языковой системы представлены в периодизации общего недоразвития речи Р.Е. Левиной. В рамках нашего исследования остановимся на характеристике общего недоразвития речи, III уровень речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития имеется развернутая фразовая речь, представленная простыми, некоторыми распространенными, а также сложными предложениями. Несмотря на наличие в лексике почти всех частей речи, наблюдаются трудности при построении связного высказывания.

Несформированность речевых операций у дошкольников с данным уровнем речевого недоразвития наиболее отчетливо проявляется в разных видах монологической речи (описание, рассказ по картинке, пересказ и др.). Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем речи затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической речи к контекстной (9).

В исследованиях В.П. Глухова установлено, что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи, которые проявляются в:

- трудностях программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления;
- нарушении связности и последовательности изложения, смысловых пропусках, выраженной «немотивированной» ситуативности и фрагментарности;
- низком уровне используемой фразовой речи (12).

Кроме нарушений вербального компонента в структуре речевого дефекта

при нарушении речевого развития, в ряде исследований (В.П. Глухов, Г.В. Гуровец, Н.И. Жинкин, В.А. Ковшиков, В.К. Орфинская и др.) описываются специфические особенности неречевых процессов: внимания, памяти, восприятия, воображения, мышления. Исследователи отмечают снижение познавательной активности, замедление скорости, приема и переработки информации, снижение продуктивности запоминания словесного материала по сравнению с наглядным, отставанием словесно-логического мышления, которое проявляется в недостаточности сформированности операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения. Данные особенности также ограничивают возможности старших дошкольников с общим недоразвитием речи в овладении связным монологическим высказыванием (12, 14, 20, 37).

Таким образом, проведенный анализ исследований, посвященных проблеме развития связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи, позволяет говорить о том, что дети с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. Связные монологические высказывания у дошкольников с нарушением речевого развития характеризуются нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, фрагментарностью, низким уровнем развития фразовой речи, несформированностью понимания самих текстовых сообщений. В большинстве работ отмечается, что нарушения речи при ОНР сопряжено с несформированностью высших психических функций, в частности, внимания, памяти, восприятия, воображения и мышления.

Исходя из этого, формирование связной монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционно-педагогической (логопедической) работы.

### **1.3. Наглядное моделирование как средство обучения пересказу дошкольников с общим недоразвитием речи**

Перспективным направлением в развитии связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является применение наглядного моделирования.

Моделирование представляет собой продукт сложной познавательной деятельности, включающей, прежде всего, мыслительную переработку исходного чувственного материала по очищению от случайных моментов (15).

В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (23, 25, 42). Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Моделирование – очень эффективный способ, позволяющий выявлять содержание и последовательность действий, определенные отношения между персонажами литературного произведения. Оно предполагает умение использовать при решении разнообразных умственных задач, условные заместители реальных предметов и явлений, наглядные пространственные модели, отображающие отношения между предметами (50).

Т.А. Ткаченко в своих исследованиях отмечала, что дети с общим недоразвитием речи при развитии связной речи нуждаются во вспомогательных

средствах. При подборе таких средств Т.А. Ткаченко основывалась на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи (43).

Одним из таких факторов, по мнению А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейна и других, является наглядность, при которой происходит речевой акт (33,39). В качестве другого вспомогательного средства Т.А. Ткаченко выделяет моделирование плана высказывания, на значимость которого указывал известный психолог Л.С. Выготский (10, 43).

Введение наглядного моделирования в процесс ознакомления детей с содержанием художественного произведения может привести к более глубокому пониманию его основных событий, к прослеживанию и выстраиванию «логики» действий. С другой стороны, использование наглядных моделей – это путь развития умственных способностей ребенка, в процессе которого внешние модели и действия с ними переходят во внутренний план и становятся модельными (обобщенными) представлениями, ориентирующими ребенка в связях и отношениях действительности (23).

В дошкольной методике, где накоплен некоторый опыт подобной работы, рекомендуется использовать в обучении пересказу художественных произведений несколько типов моделей. Наиболее целесообразно продвигаться от использования предметной модели к схематической.

В начале обучения моделированию и пересказу художественных произведений уместно предложить учащимся предметную модель, которая может быть представлена в виде серии сюжетных картин, книжных иллюстраций, набора открыток, изображений на фланелеграфе или в плоскостном театре и т.п., последовательно отражающих движение сюжета. Примером предметной модели являются и «карты Проппа», рекомендованные Д.Родари для моделирования сказки и представляющие собой набор нарисованных картинок, выполненных или самими детьми или педагогом.

Д. Родари предложил изготовить набор «проповских карт», обозначив каждую функцию либо с помощью предметного (несложного сюжетного) рисунка или наклеенного изображения, либо подобрав соответствующие

символы, условные знаки, что будет соответствовать предметному или схематическому моделированию сказки. Данные «карты» великий сказочник рекомендовал использовать и при пересказе известных детям сказок и при сочинении преобразованных, творческих сюжетов (38).

В дальнейшем, усложняя задачу, целесообразно вводить схематическое моделирование. Для схематического моделирования подойдут произведения, которые отличаются следующими чертами: 1) четким членением содержания на отдельные смысловые части (эпизоды) и 2) ярко выраженными композиционными элементами (имеется в виду завязка – развитие действия, кульминация – развязка) (25).

И. Базик предложила несколько типов схематических моделей (2, с. 34-36). Один тип моделей – это модели смысловых отношений. Первоначально они могут представлять собой схематические изображения персонажей каждого эпизода. Последовательность основных событий произведения передается пространственным расположением их отображений (5).

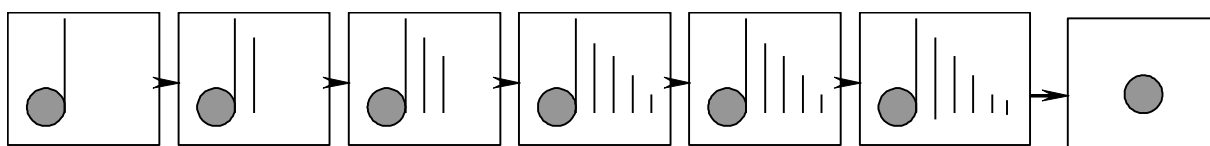
О.М. Дьяченко назвала подобный вид модели сериационным рядом. Она соответствует кумулятивным произведениям, в которых происходят многократные, нарастающие повторения по сути одних и тех же действий, и представляет собой постепенно увеличивающиеся или (уменьшающиеся) полоски или кружки разной длины и величины, что соответствует ее структуре.

Дальнейший шаг в обучении может быть связан с освоением, по выражению О.М.Дьяченко, двигательного моделирования. Оно заключается в воспроизведении основной последовательности действий произведения, где основные действия как бы присоединяются друг к другу, следуя одно за другим (16).

Овладевая двигательной моделью, дети учатся подбирать заместителей героев произведения по заданному признаку (например, по цвету) и создавать схематическую модель по ходу изложения сюжета. При этом, ребенок обозначает каждого героя произведения соответствующим кружком и объясняет свой выбор. Затем сказка рассказывается взрослым, а дети с помощью кружков

разыгрывают её основные действия. Данная модель учит детей самостоятельно разыгрывать сказку, пересказывать её, гибко сочетая логику сказки с эмоциональной и художественной выразительностью (16, с.43-47).

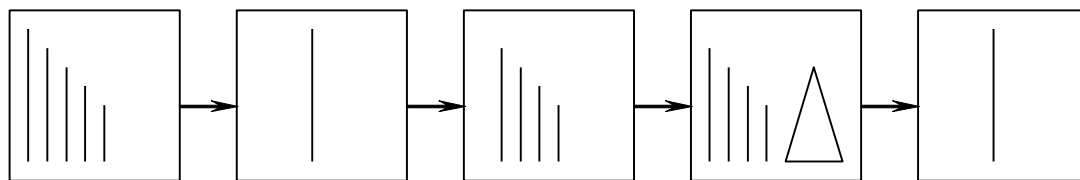
По рекомендации И. Базик, на следующем этапе обучения наглядные модели смысловых отношений представляют собой уже набор карточек, где каждая карточка – это отдельная смысловая часть, эпизод с изображением заместителей персонажей или предметов. Стрелки между карточками обозначают переход от одного эпизода к другому (5).



О.М. Дьяченко назвала эту модель временно-пространственной моделью, подчеркивая, что она более всего соответствует структуре волшебных сказок. Ссылаясь на исследования В.Я. Проппа, О.М. Дьяченко отмечает, что подобная модель становится возможной благодаря четкой структуре волшебных сказок и определенной и обязательной последовательности действий в волшебной сказке (16).

Использование временно-пространственной модели возможно в работе со старшими дошкольниками. Слушая рассказ воспитателя, дети находят у себя соответствующую карточку и выкладывают ее на стол в соответствии с содержанием эпизода. Таким образом из карточек с заместителями выстраивается наглядная модель произведения.

О.И. Киселева выделяет еще один тип схематических моделей – это модели соотношения формы и содержания литературных произведений. По ее определению, это комплексные модели, которые помогают проследить не только логическую последовательность развития сюжета, но и установить единство содержательной и структурной сторон текста. Чтобы построить такую модель, детям нужно усвоить принцип пространственного размещения основных компонентов структуры произведения: завязка – развитие действия, кульминация – развязка (25).



Однако в пересказе художественных произведений присутствует не только познавательный, но и эмоциональный, оценочный компонент, нередко на первый план выступают переживания, оценочное отношение ребенка к происходящим событиям. Благодаря эмоциям ребенку становится понятным смысл изображенной ситуации. В связи с этим интерес представляют рекомендации Л.Н. Анисимовой, которая предложила моделировать смысловую сторону художественного произведения с учетом эмоциональной оценки, переживания ребенком его содержания. Автор рекомендует педагогу начинать работу с вопросов, направленных на осознание детьми чувств, которые переживают герои произведения, на выяснение изменений настроения каждого эпизода в художественном тексте. На основе проведенного анализа педагог договаривается с детьми, каким цветом можно обозначить то или иное настроение (3).

Затем может быть организована работа детей с раздаточным материалом. Каждый ребенок получает четыре прямоугольника (блока) разного цвета и силуэты персонажей. Перед детьми ставится творческая задача: расположить силуэты персонажей на определенных блоках в соответствии с настроением каждого эпизода. Опираясь на созданную модель, дети кратко передают содержание произведения, припоминают отдельные строки и выражения (3).

В подобном моделировании происходит, как когда-то говорил Л.С. Выготский, слияние «аффекта и интеллекта», что позволяет ребенку построить замещающую ситуацию, где с помощью символических средств ребенок воспроизводит свое осмысление реальности (10, с.65).

Умение самостоятельно выстроить наглядную модель художественного произведения позволит ребенку при пересказе чувствовать себя более уверенно, преодолеть страх допустить ошибки, больше внимания уделить не



припоминанию последовательности событий, а языку художественного текста и его анализу.

Применяя наглядные модели, логопед может существенно увеличить эффективность процесса формирования связного речевого высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи.

### **Выводы по первой главе**

Дошкольный возраст рассматривается как период интенсивного развития речевой культуры, что позволяет говорить о развитии таких ее признаков, как правильность, точность, связность, целостность.

Исследования связной монологической речи, в т.ч. навыка пересказа, показали наличие у них потенциальных возможностей для овладения ею, в частности сформированные мотивы, соответствующий уровень развития речи и высших психических функций, становление регулирующей и планирующей функции речи.

В работах отечественных исследователей в области теории и практики логопедии отмечено, что у дошкольников с ОНР имеются трудности усвоения связной монологической речи, в т.ч. овладение навыком пересказа. Связные монологические высказывания у дошкольников с нарушением речевого развития характеризуются нарушением связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, фрагментарностью, низким уровнем развития фразовой речи, несформированностью понимания самих текстовых сообщений. Кроме того, нарушения речи при ОНР сопряжено с несформированностью высших психических функций, в частности, внимания, памяти, восприятия, воображения и мышления, что также ограничивает возможности полноценного формирования навыка пересказа.

Целенаправленное формирование связной монологической речи, в т.ч. и навыка пересказа, у дошкольников с ОНР имеет важное значение в системе работы учителя-логопеда. Наглядное моделирование является эффективным средством обучения пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи, поскольку оно позволяет выявлять содержание и последовательность действий, определенные отношения между персонажами литературного произведения. Включение наглядных моделей в процесс обучения способствует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРЕСКАЗУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

### **2.1. Исследование уровня сформированности навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Изучение уровня сформированности навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи проводилось нами на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Лучик» сентября по октябрь 2015 года. На констатирующем этапе экспериментальной работы приняло участие 14 детей с первично сохранным интеллектом, имеющих по заключению ПМПК «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития».

Цель констатирующего этапа эксперимента заключалась в выявлении уровня сформированности навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи констатирующего этапа эксперимента:

1. Выявить особенности овладения различными видами пересказа старшими дошкольниками с ОНР.
2. Определить уровень развития навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР.

Для оценки уровня развития навыка пересказа нами были выделены следующие критерии:

- смысловая целостность теста;
- самостоятельность выполнения задания;
- лексико-грамматическое оформление текста;

- последовательность и связность пересказа;
- плавность пересказа.

Для определения уровня развития навыка пересказа, на основе анализа тестовой методики Т.А. Фотековой (48) и методики исследования связной речи В.П. Глухова (12), нами была разработана 3-балльная система оценки уровня развития навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР (см. приложение 1).

По результатам оценки развития нами были выделены следующие уровни сформированности навыка пересказа.

Высокий уровень (15-14 баллов) – пересказ составлен самостоятельно; полностью передается содержание текста, соблюдается связность и последовательность изложения. Используются разнообразные языковые средства в соответствии с текстом произведения. При пересказе соблюдаются нормы родного языка. Речь плавная, паузы единичны.

Средний уровень (13-10 баллов) – пересказ составлен с некоторой помощью (побуждение, стимулирующие или наводящие вопросы). Полностью передается содержание текста. Отмечаются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений. Большое количество пауз.

Низкий уровень (9-5 баллов) – используются повторные наводящие вопросы, отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента, неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия. Отмечаются бедность и однообразие употребляемых языковых средств, нарушения структуры предложения. Большое количество пауз.

Очень низкий уровень (менее 5 баллов) – пересказ составлен по наводящим вопросам. Связность изложения значительно нарушена. Отмечаются пропуски частей текста, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается бедность и однообразие употребления языковых средств.

Детей, которые не набрали ни одного балла (0 баллов) считаем, как не выполнившими задание и относим к очень низкому уровню.

Для решения задач констатирующего эксперимента мы использовали следующие виды пересказа:

1. Подробный пересказ (текст «В раздевалке»).
2. Выборочный пересказ (текст «Дружок и Пушок»).
3. Сжатый пересказ (текст «Пудик»).

Тексты представлены в приложении 2.

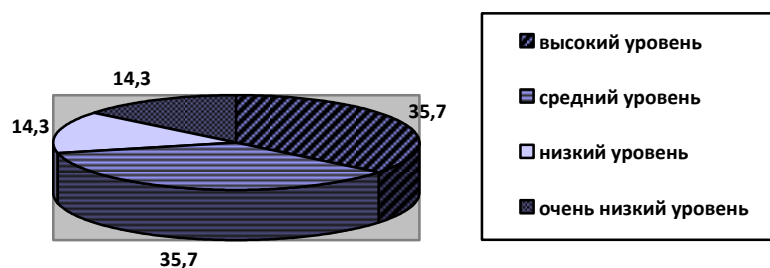
Результаты выполнения детьми подробного пересказа текста «В раздевалке» представлены в таблице 2.1.

**Таблица 2.1**

**Уровень развития навыка подробного пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

№	ИФ ребенка	Критерии оценки (в баллах)					Общий уровень/балл
		смысловая целостность	самостоятельность	лексико-грамматическое оформление	последовательность и связность	плавность	
1	Аня У.	3	3	3	3	3	Высокий (15 баллов)
2	Дима М.	2	2	2	2	2	Средний (10 баллов)
3	Катя Л.	3	2	2	3	2	Средний (12 баллов)
4	Ангелика Г.	3	3	3	3	3	Высокий (15 баллов)
5	Дима З.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
6	Ангелина С.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
7	Вероника Г.	0	1	0	0	0	Очень низкий (1 балл)
8	Саша К.	2	2	2	2	2	Средний (10 баллов)
9	Вася К.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
10	Кирилл У.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
11	Дима А.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
12	Ульяна К.	0	0	0	0	0	Очень низкий (0 баллов)
13	Саша К.	2	2	2	2	2	Средний (10 баллов)
14	Данил К.	3	2	2	3	2	Средний (12 баллов)

Наглядно результаты выполнения подробного пересказа представлены на рис. 2.1.



**Рис. 2.1. Уровень развития навыка подробного пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Как видно из таблицы 2.1. и рис. 2.1. 2 детей (14,3%) продемонстрировали высокий уровень развития навыка подробного пересказа, 5 детей (35,7%) – средний уровень, 5 детей (35,7%) – низкий уровень и 2 детей (14,3%) – очень низкий уровень.

Качественный анализ пересказов старших дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что 4 детей (28,6%) набрали максимальное количество баллов (3 балла) по критерию смысловой целостности. При выполнении задания дети воспроизвели все смысловые звенья.

Приведем пример пересказа Анжелики Г.

*Света зашла в аздевалку. Ее встетили лебятя. Она подошла к свему шкафу сняла кутку. Света повесила кутку свой шкафчик. Потом Света лазулась, поставила ботинки и взяла сандали. Обула сандали и пошла в глуппу. Взяла куклу и начала иглать.*

При анализе смысловой целостности подробных пересказов нами были получены следующие результаты:

3 детей (21,4%) по критерию смысловой целостности набрали по 2 балла. Они воспроизвели текст с незначительными сокращениями.

Приведем пример пересказа Саши К.

*Света засла айзевалку. Подосла свой скафчик сняла кутку повесила скафчик. Света сняла ботинки взяла сандали. Засла лупу взяла куклу стала иглать.*

5 детей (35,7%) по критерию смысловой целостности набрали по 1 баллу. Их пересказ был неполным, имелись сокращения, искажения смысла, у

некоторых детей включение посторонней информации («красивые ботинки», «детский сад»).

Приведем пример пересказа Анжелины С.

*Света засуа садик. аздеуась. вязауа куку игает. Сняуа касивые ботинки. Сандаи обуа.*

2 детей (14,3%) по критерию смысловой целостности набрали 0 баллов, так как отказались пересказывать текст и воспроизводили его только по наводящим вопросам экспериментатора.

Приведем пример пересказа Вероники Г.

*-Куда зашла Света? – аздевака.*

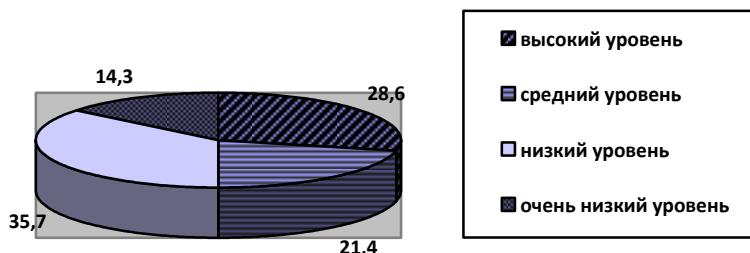
*-Кого Света встретила в раздевалке? – не отвечает.*

*-Что делала Света в раздевалке? – ботинки снять, сандали, кутку.*

*-Что Света сделала с курткой? – сняла*

*-Куда Света поставила ботинки? – красивые? сандали.*

Наглядно результаты представлены на рисунке 2.2.



**Рис. 2.2. Результаты анализа смысловой целостности текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

При анализе самостоятельности подробных пересказов нами были получены следующие результаты:

2 детей (14,3%) набрали по 3 балла, продемонстрировали высокий уровень по данному критерию, так как выполнили самостоятельный пересказ после первого предъявления.

5 детей (35,7%) по критерию самостоятельности набрали по 2 балла, что соответствует среднему уровню и выполнили пересказ после повторного

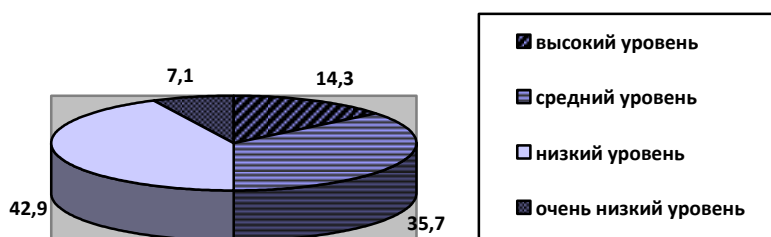
прочтения (2 ребенка) и после наводящих вопросов (3 детей).

Например: Куда зашла Света? Кого Света встретила в раздевалке? И т.д.

6 детей (42,9%) набрали по данному критерию по 1 баллу (низкий уровень) и не смогли самостоятельно пересказать рассказ, им требовались повторные наводящие вопросы.

1 ребенок (Ульяна К.) (7,1%) имеет очень низкий уровень по критерию самостоятельности, так как она совсем не смогла пересказать рассказ даже по наводящим вопросам.

Количественный анализ полученных результатов по данному критерию представлен на Рис. 2.3.



**Рис. 2.3. Результаты анализа самостоятельности высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Как видно из таблицы 2.1. и качественного анализа пересказов детей по критерию лексико-грамматического оформления у 2 детей (14,3%) (набрали по 3 балла) подробный пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм.

У 5 детей (35,7%) (набрали по 2 балла) в пересказах имеет место стереотипность оформления высказывания, замены слов. Приведем пример пересказа Димы М.

*Света зашла глупу. Вот подосла свой скафчик сняла кутку повесила скафчик. А знаете сняла ботинки взяла сандали. Засла лупу вот взяла куклу стала иглать.*

У 5 детей (35,7%) (набрали по 1 баллу) выявлены в пересказах аграмматизмы, повторы, словесные замены, бедность и однообразие языковых средств.

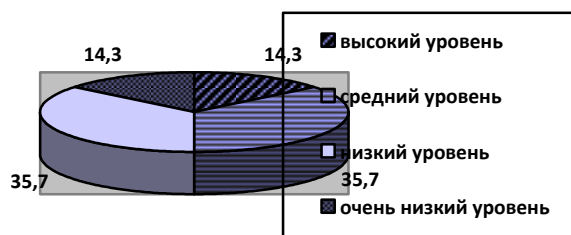


Пример пересказа текста «В раздевалке» Кирилла У.

*Плисла комнату. Кукла иглать. Она вещи сняла, азулась, поставила вещи, сандалии обула.*

2 детей (14,3%) набрали 0 баллов и вообще отказались пересказывать текст, их ответы на вопросы позволяют нам говорить только о фонетических нарушениях и нарушениях грамматического оформления.

Количественный анализ результатов по критерию лексико-грамматическое оформление высказывания представлен на Рис. 2.4.



**Рис. 2.4. Результаты анализа лексико-грамматического оформления высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

По критерию плавности пересказа у 2 детей (14,3%) речь плавная, имела место только одна пауза – перед перечислением действий Светы. Приведем пример: Аня У.

*Света зашла в лаздевалку. Ее встетили лебята. Она подосла к скафу сняла кутку. .... Света повесила кутку свой скафчик. Потом Света лазулась, поставила ботинки и взяла сандали. Обула сандали и пошла в глуппу. Взяла куклу и стала иглать.*

У 5 детей по критерию плавности имеется средний уровень. При пересказе имели место остановки в речи, паузы перед перечислением действий девочки и заходом в группу.

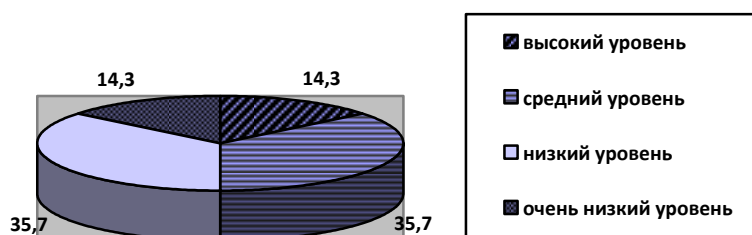
Например, Катя Л.

*Света засла глупу..... Подосла свой скафчик .....сняла кутку..... повесила скафчик. ....Света сняла ботинки взяла сандали. ....Засла лупу взяла куклу стала иглать.*

5 детей (35,7%) по данному критерию продемонстрировали низкий

уровень. В монологическом высказывании детей были длительные паузы, которые сопровождались мимикой и жестом (вопросительно смотрели на логопеда, ждали помощи, «мычали»).

У 2 детей (14,3%), которые не смогли пересказать текст, также условно можно отметить низкий уровень сформированности по данному критерию (Рис. 2.5).



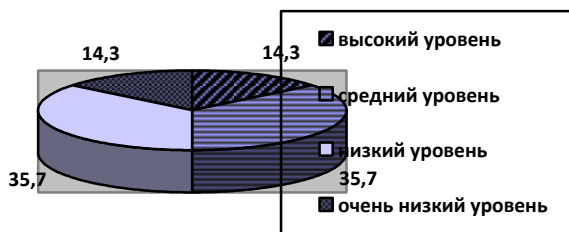
**Рис. 2.5. Результаты анализа плавности оформления высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Обобщив результаты выполнения детьми выборочного пересказа текста «Дружок и Пушок», мы представили их в таблице 2.2. и на рис. 2.6.

**Таблица 2.2**

**Уровень развития навыка выборочного пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

№	ИФ ребенка	Критерии оценки (в баллах)					Общий уровень/балл
		смысловая целостность	самостоятельность	лексико-грамматическое оформление	последовательность и связность	плавность	
1	Аня У.	3	3	3	3	3	Высокий (15 баллов)
2	Дима М.	2	2	2	2	2	Средний (10 баллов)
3	Катя Л.	2	2	2	2	2	Средний (10 баллов)
4	Анжелика Г.	3	3	3	3	3	Высокий (15 баллов)
5	Дима З.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
6	Ангелина С.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
7	Вероника Г.	0	1	0	0	0	Очень низкий (1 балл)
8	Саша К.	2	3	2	2	2	Средний (11 баллов)
9	Вася К.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
10	Кирилл У.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
11	Дима А.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
12	Ульяна К.	0	1	0	0	0	Очень низкий (1 балл)
13	Саша К.	2	3	2	2	2	Средний (11 баллов)
14	Данил К.	3	3	2	2	2	Средний (12 баллов)



**Рис. 2.6. Уровень развития навыка выборочного пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Как видно из таблицы 2.2. и рис. 2.6. 2 детей (14,3%) продемонстрировали высокий уровень развития навыка выборочного пересказа, 5 детей (35,7%) – средний уровень, 5 детей (35,7%) – низкий уровень и 2 детей (14,3%) – очень низкий уровень.

Качественный анализ пересказов старших дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что 3 детей (21,4%) по критерию смысловой целостности набрали по 3 балла. В их пересказах воспроизведены все смысловые звенья.

Приведем пример пересказа Данила К.

*Дужок собака. Белый он. Дужок бегаёт с Шуой. Он кости любит. Гызет. Дужок не спит, оханяет дом.*

*Пушок кот. Он сеий. Пушок не гуляет, дома сидит. Пушок молоко пьет. А ночью мышей ловит.*

4 детей (28,6%) по критерию смысловой целостности набрали по 2 балла. Они воспроизвели текст с незначительными сокращениями.

Приведем пример пересказа Саши К.

*Длужок белый. Это собака. Длужок дом охланяет.*

*Кот Пушок сельый. Он молоко любит. Мышей Пушок поймает.*

5 детей (35,7%) по данному критерию набрали по 1 баллу. Дети ограничивались перечислениями и включали в свой пересказ постороннюю информацию, отсутствующую в оригинальном тексте («мохнатый», «кусаётся», «люблю я молоко»).

Приведем пример пересказа Кирилла У.

*Дужок – собака, уает, гавкае. Юбит котика.*

*Пушок – котик, сеуй он. Котик мооко пьет, я пью.*

2 детей (14,3%) набрали 0 баллов. Они отказались пересказывать текст и воспроизвели его только по вопросам экспериментатора.

Приведем пример пересказа Вероники Г.

*-Кто такой Дружок? – собака*

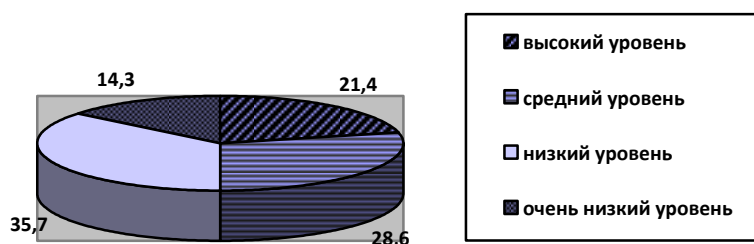
*-Какого цвета Дружок? – серый*

*-Что делает Дружок на улице? – гуает.*

*-Что любит Дружок? – гуят.*

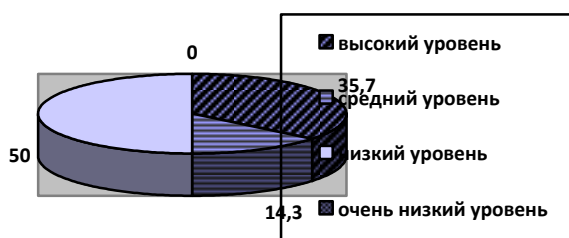
*-Что ночью делает Дружок? – лает. и т.д.*

По критерию последовательности и связности пересказа получены аналогичные результаты (Рис. 2.7).



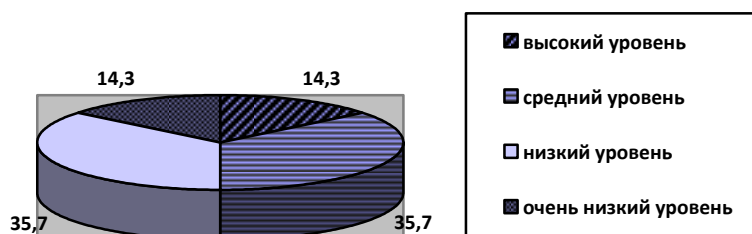
**Рис. 2.7. Результаты анализа смысловой целостности текста (последовательности и связности пересказа) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

По критерию самостоятельности выполнения выборочного пересказа 5 детей (35,7%) набрали по 3 балла и пересказала текст после первого предъявления. 2 детей (14,3%) выполнили выборочный пересказа только после повторного прочтения текста «Дружок и Пушок». 7 детей (50%) по критерию самостоятельности набрали по 1 баллу и смогли рассказать о Дружке и Пушке при наличии помощи со стороны экспериментатора (наводящие вопросы) (рис. 2.8).



**Рис. 2.8. Результаты анализа самостоятельности высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Как показал качественный анализ выборочных пересказов детей по критерию лексико-грамматического оформления у 12 детей (85,7%) (дети набрали от 2 до 0 баллов) имеют место аграмматизмы, бедность и однообразие языковых средств (Рис. 2.9.).



**Рис. 2.9. Результаты анализа лексико-грамматического оформления высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

По критерию плавности пересказа у 2 детей (14,3%) в процессе выборочного пересказа речь была плавной, пауз – нет.

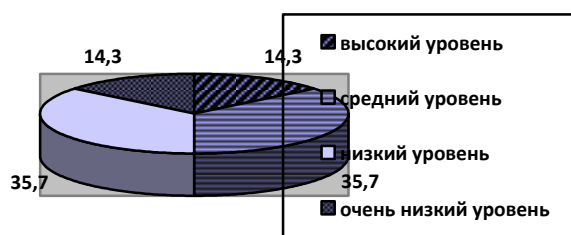
5 детей (35,7%) по критерию плавности набрали по 2 балла. В процессе выборочного пересказа в речи детей зафиксированы 3-4 паузы.

Например, Саша К.

*Длужок .....белый..... Это собака. Длужок дом..... охлаляет.*

У 5 детей (35,7%) в выборочном пересказе имели место длительные паузы, которые, также как и в случае подробного пересказа, сопровождалась вопросительной мимикой.

2 детей (14,3%), которые не смогли выборочно пересказать текст, набрали по 0 баллов (Рис. 2.10).



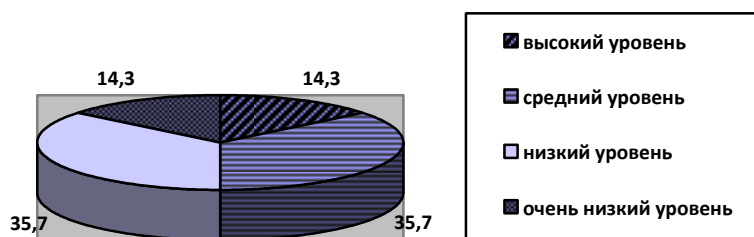
**Рис. 2.10. Результаты анализа плавности оформления высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Результаты выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи сжатого пересказа текста «Пудик» представлены в таблице 2.3. и на рис. 2.11.

**Таблица 2.3**

**Уровень развития навыка сжатого пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

№	ИФ ребенка	Критерии оценки (в баллах)					Общий уровень/балл
		смысловая целостность	самостоятельность	лексико-грамматическое оформление	последовательность и связность	плавность	
1	Аня У.	3	3	3	3	3	Высокий (15 баллов)
2	Дима М.	2	2	2	2	2	Средний (10 баллов)
3	Катя Л.	2	2	2	2	2	Средний (10 баллов)
4	Анжелика Г.	3	3	3	3	3	Высокий (15 баллов)
5	Дима З.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
6	Ангелина С.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
7	Вероника Г.	0	1	0	0	0	Очень низкий (1 балл)
8	Саша К.	3	3	2	2	2	Средний (12 баллов)
9	Вася К.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
10	Кирилл У.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
11	Дима А.	1	1	1	1	1	Низкий (5 баллов)
12	Ульяна К.	0	1	0	0	0	Очень низкий (1 балл)
13	Саша К.	2	3	2	2	2	Средний (11 баллов)
14	Данил К.	3	3	2	2	2	Средний (12 баллов)



**Рис. 2.11. Уровень развития навыка сжатого пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Как видно из таблицы 2.3. и рис. 2.11. 2 детей (14,3%) продемонстрировали высокий уровень развития навыка сжатого пересказа, 5 детей (35,7%) – средний уровень, 5 детей (35,7%) – низкий уровень и 2 детей (14,3%) – очень низкий уровень.

Качественный анализ пересказов старших дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что 4 детей (28,6%) по критерию смысловой целостности набрали по 3 балла. В сжатых пересказах детей воспроизведены все смысловые звенья.

Приведем пример пересказа Саши К.

*Жиув-быув вообей. Пудик. Он не етаув. Быув веете и Пудик унаув. Кошка увидеа вообья. Вообыха поетеа к кошке. Оханяет Пудика. Пудик поетей окно. Спаса Пудика. Вообыха без хвоста остаась.*

3 детей (21,4%) по критерию смысловой целостности набрали по 2 балла. Они воспроизвели текст с незначительными сокращениями.

Приведем пример пересказа Дима М.

*Жил-был волабей Пудик. Был ветел. Пудик упал. Волабыха полетел кошка. Ключуть глаз кошке. Пудик полетел окно. Спасла Пудика. Волабыха нет хвоста.*

5 детей (35,7%) по данному критерию набрали по 1 баллу. Дети ограничивались перечислениями и включали в свой пересказ постороннюю информацию, отсутствующую в оригинальном тексте («хвост съела», «вылезил из гнезда»).

Приведем пример пересказа Ангелина С.

*Быув Пудик. Вообей. Убил выуазит гнездо. Кошка поймауа. Маме кошка хвот съеуа.*

2 детей (14,3%) набрали 0 баллов. Они отказались пересказывать текст и воспроизводили его только по вопросам экспериментатора.

Приведем пример пересказа Вероники Г.

*-Как звали воробья? – Пудик*

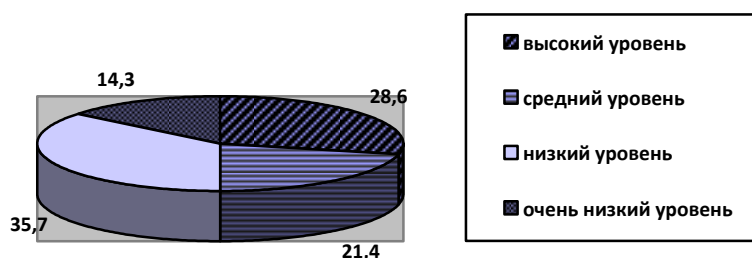
*-Что не умел делать воробей Пудик? – крылья..... летал*

*-Почему Пудик упал из гнезда? – не отвечает.*

*-Кто подкрался к Пудику? – кошка.*

*-Что сделала воробья-мама? – спасала. и т.д.*

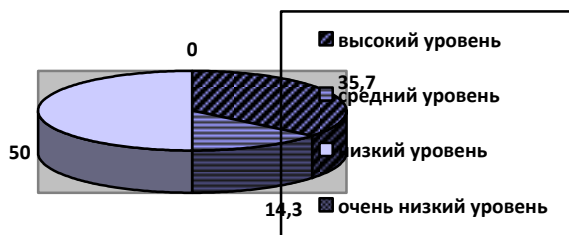
Количественный анализ полученных результатов представлена на рисунке 2.12.



**Рис. 2.12. Результаты анализа смысловой целостности текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

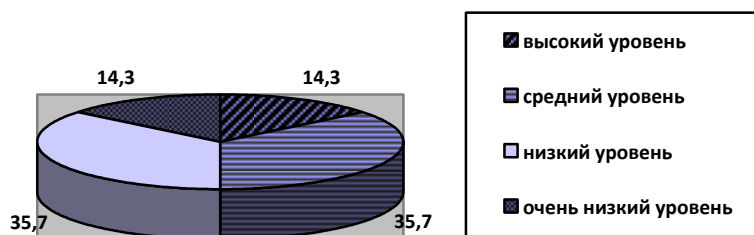
По критерию самостоятельности у детей выявлен аналогичный результат, что и при выборочном пересказе: 5 детей (35,7%) набрали по 3 балла, т.е. пересказали текст самостоятельно после первого предъявления; 2 детей (14,3%) набрали по 2 балла и пересказали текст самостоятельно после повторного прочтения. 7 детей (50%) набрали по 1 баллу и сжато пересказали текст с помощью наводящих вопросов экспериментатора (рис. 2.13).





**Рис. 2.13. Результаты анализа самостоятельности высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Качественный анализ сжатых пересказов детей по критерию лексико-грамматического оформления показал, что у 12 детей (85,7%) (дети набрали от 2 до 0 баллов) имеют место аграмматизмы, бедность и однообразие языковых средств (Рис. 2.14.).



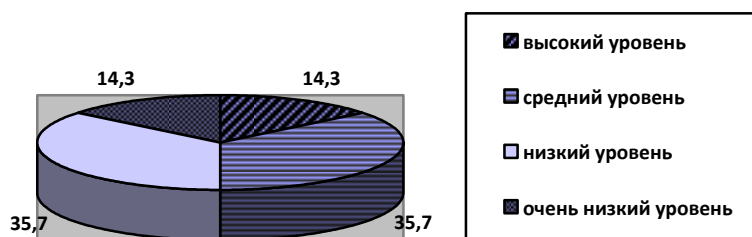
**Рис. 2.14. Результаты анализа лексико-грамматического оформления высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

По критерию плавности пересказа у 2 детей (14,3%) (они набрали по 3 балла) в процессе сжатого пересказа пауз не зафиксировано. 5 детей (35,7%) по критерию плавности набрали по 2 балла и в их пересказах зафиксированы 3-4 паузы.

Например, Ангелина С.: *Быув.... Пудик. Вообей. Убил выуазит .....гнездо. Кошка поймау..... Маме кошка хвот .....сьеуа.*

У 5 детей (35,7%) в сжатом пересказе имели место длительные паузы, которые, также как и в случае подробного и выборочного пересказа, сопровождались вопросительной мимикой.

2 детей (14,3%), которые не смогли сжато пересказать текст, набрали по 0 баллов (Рис. 2.15).



**Рис. 2.15. Результаты анализа плавности оформления высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Для выявления общего уровня сформированности навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы использовали следующую систему оценок:

Высокий уровень – 45-42 балла.

Средний уровень – 41-30 баллов.

Низкий уровень – 29-15 баллов.

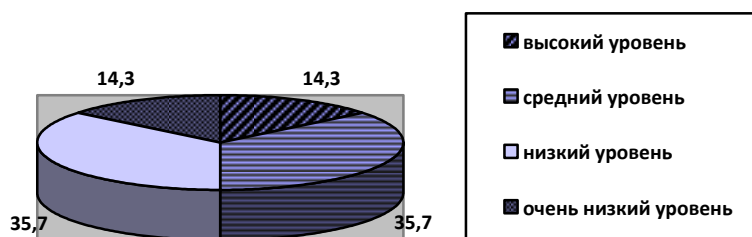
Очень низкий уровень – менее 15 баллов.

Обобщив полученные на констатирующем этапе эксперимента данные, мы представили их в Таблице 2.4 и на рис. 2.16.

**Таблица 2.4.**

**Итоговый уровень развития навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

№	ИФ ребенка	Виды пересказа (в баллах)			Общий уровень/балл
		подробный	выборочный	краткий	
1	Аня У.	15	15	15	Высокий уровень (45 баллов)
2	Дима М.	10	10	10	Средний уровень (30 баллов)
3	Катя Л.	12	10	10	Средний уровень (32 балла)
4	Анжелика Г.	15	15	15	Высокий уровень (45 баллов)
5	Дима З.	5	5	5	Низкий уровень (15 баллов)
6	Ангелина С.	5	5	5	Низкий уровень (15 баллов)
7	Вероника Г.	1	1	1	Очень низкий уровень (3 балла)
8	Саша К.	10	11	12	Средний уровень (33 балла)
9	Вася К.	5	5	5	Низкий уровень (15 баллов)
10	Кирилл У.	5	5	5	Низкий уровень (15 баллов)
11	Дима А.	5	5	5	Низкий уровень (15 баллов)
12	Ульяна К.	0	1	1	Очень низкий уровень (2 балла)
13	Саша К.	10	11	11	Средний уровень (32 балла)
14	Данил К.	12	12	12	Средний уровень (36 баллов)



**Рис. 2.16. Уровень развития навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

-навык пересказа у старших дошкольников с ОНР находится на недостаточном уровне развития. Это касается всех видов пересказа – подробного, выборочного, сжатого;

-у 14,3% детей выявлен высокий уровень сформированности навыка пересказа. Дети составляют пересказ самостоятельно, полностью передают содержание текста, соблюдают связность и последовательность изложения. Дети употребляют разнообразные языковые средства в соответствии с заданным текстом. Речь их плавная, зафиксировано не более одной паузы в подробном пересказе;

-у 35,7% детей выявлен средний уровень сформированности навыка пересказа. Дети полностью передают содержание текста, но им требуется дополнительная помощь либо в виде повторного чтения или стимулирующих, наводящих вопросов. Имеют место отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений. В пересказах зафиксировано большое количество пауз;

-у 35,7% детей имеет место низкий уровень сформированности навыка пересказа. Дети не смогут самостоятельно пересказать предложенный рассказ, им требуется дополнительная помощь в виде повторных наводящих вопросов. В высказываниях детей имеются неоднократные нарушения связности изложения, единичные смысловые несоответствия. Отмечаются бедность и однообразие

употребляемых языковых средств, нарушения структуры предложения. В пересказах имеются от 3 до 4 пауз;

-14,3% детей продемонстрировали очень низкий уровень развития навыка пересказа. Дети либо отказываются пересказывать текст либо только отвечают на некоторые вопросы экспериментатора по тексту;

-у старших дошкольников с ОНР отмечается несформированность компонентов связной монологической речи, а именно смысловая целостность, последовательность и связность; самостоятельность, лексико-грамматическое оформление и плавность высказывания.

Таким образом, полученные результаты обусловили необходимость разработки системы коррекционно-педагогической работы по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР.

## **2.2. Содержание логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядного моделирования**

Экспериментальная работа по обучению пересказу старших дошкольников с ОНР проводилась нами с ноября 2015 года по февраль 2016 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Лучик».

На формирующем этапе эксперимента мы разделили детей на две подгруппы – ЭГ и КГ (по 7 человек). С ЭГ мы проводили работу по разработанной нами системе, а КГ работала по плану учителя-логопеда.

Цель формирующего эксперимента – разработать и апробировать систему логопедической работы по обучению подробному пересказу старших дошкольников с ОНР с использованием наглядного моделирования.

В основу организации и проведения логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с ОНР были положены следующие общие

принципы логопедического воздействия, выделенные В.П. Глуховым (12) и общедидактические принципы:

1. Принцип тесной взаимосвязи в работе над различными сторонами речи.
2. Онтогенетический принцип, предполагающий учет общих закономерностей развития речевой системы в онтогенезе.
3. Принцип коммуникативного подхода – предполагает использование различных методических приемов (игра, беседа и т.д.), способствующие активизации разнообразных речевых проявлений ребенка.
4. Принцип систематичности и последовательности коррекционно-педагогической работы.
5. Принцип учета возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей.
6. Тематический принцип.
7. Принцип комплексного подхода в работе.

Задачи коррекционно-педагогической работы по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР.

1. Формировать умение передавать события при помощи заместителей (моделирование)
2. Развивать умения воспринимать литературное произведение, осознавая наряду с содержанием и элементы художественной выразительности.
3. Формировать умения планировать развернутые высказывания.
4. Обучать оформлению высказываний с соблюдением лексико-грамматических норм и использованием средств художественной выразительности.
5. Развивать навыки контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.
6. Активизировать и развивать высшие психические функции (памяти, внимания, восприятия, мышления).
7. Развивать у детей навыки речевой коммуникации.

Данные задачи решались на логопедических занятиях, которые проводились 1 раз в неделю по 25 минут (требования СанПиНа к продолжительности занятий в старшей группе).

При планировании коррекционной деятельности, т.е. разработке занятий, мы придерживались следующего алгоритма структуры занятия по обучению пересказу, представленного в методических разработках В.П. Глухова (12), В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко (26):

- предварительная работа;
- организационный момент;
- подготовка к восприятию текста;
- чтение рассказа;
- содержательный и языковой разбор текста;
- лексико-грамматические упражнения по тексту произведения;
- повторное чтение рассказа с установкой на самостоятельный пересказ;
- моделирование рассказа с помощью графической схемы;
- пересказ по плану с наглядной опорой в виде графических схем;
- подведение итогов занятия;

По каждой теме были предусмотрены два занятия. В рамках первого (подготовительного) занятия решались следующие задачи, направленные на развитие психо-речевой базы пересказа:

1. Развивать умения воспринимать литературные произведения.
2. Активизация и обогащение словарного запаса по теме.
3. Закрепление навыков грамматически правильного оформления высказывания.
4. Формирование активного слухового и зрительного контроля.
5. Развитие высших психических функций (память, внимание, мышление, восприятие).

6. Обогащение знаний детей об окружающем мире.

В рамках второго (основного) занятия основной акцент в работе делался собственно на формирование навыка пересказа и решались следующие задачи:

1. Формирование умения планировать развернутые связные высказывания с соблюдением лексико-грамматических норм и использованием средств художественной выразительности.

2. Развитие умения моделировать самостоятельный рассказ с помощью графических схем.

Наряду с учителем-логопедом, в работу по формированию навыка пересказа были включены воспитатели, которые проводили подгрупповые и индивидуальные занятия с детьми ЭГ.

Воспитателем велась предварительная работа и работа по закреплению изученного. Предварительная работа была направлена на расширение и обогащение словаря, грамматических категорий, а также знаний детей об окружающем мире. Для этого использовались следующие методические приемы:

- чтение художественной литературы по лексической теме;
- отгадывание загадок по лексической теме;
- беседа с детьми;
- дидактические игры;
- продуктивная деятельность.

Ниже представлено примерное перспективное планирование работы по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР (Таблица 2.5.).

**Таблица 2.5.**

**Перспективное планирование работы по обучению пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Лексическая тема	Тема и содержание занятия	Методические приемы
Дикие животные	Пересказ рассказа «Белки»	Чтение, беседа, рассматривание иллюстраций, графических схем; лексико-грамматические упражнения по тексту произведения
Животные	Пересказ рассказа «Барашек»	Чтение, беседа, лексико-грамматические упражнения по тексту; моделирование; рассматривание

		графических схем.
Зима	Пересказ рассказа «Как медведь сам себя напугал»	Чтение, беседа, рассматривание предметных картинок, графических схем; подбор слов-предметов к словам-признакам; выстраивание серии картинок к рассказу, графической мнемодорожки; договаривание предложений детьми; импровизация движений в такт стихотворению.
Зима. Звери в лесу зимой.	Пересказ рассказа «Пушок».	Чтение, беседа, рассматривание детских иллюстраций к рассказу, графических схем; составление картинного и графического плана рассказа; дидактическая игра «Кто, где живет?»; трансформация текста (изменение лица).

Работа воспитателя по закреплению изученного материала заключалась в закреплении:

- словаря и грамматических категорий (по заданию учителя-логопеда);
- умений оформлять связные высказывания с соблюдением лексико-грамматических норм и использованием средств художественной выразительности;
- навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний. Для этого использовались: повторение рассказа с опорой на графический план, продуктивная деятельность детей.

Данная работа проводилась воспитателем в процессе образовательной деятельности (первая половина дня), а также в ходе режимных моментов в первую и вторую половины дня.

В таблице 2.6. представлены виды работ, реализуемые воспитателем и учителем-логопедом в тесной взаимосвязи на подготовительном этапе и на этапе закрепления материала.

**Таблица 2.6.**

**Примерный план взаимодействий учителя-логопеда и воспитателя по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

№ п/п	Наименование темы	Виды работ	
		Подготовительная работа	Закрепление темы
1	Пересказ рассказа «Белки»	1. Чтение рассказов Т.Д. Нуждиной «Белка», И. Соколова-Микитова «Белки», стихотворения Е. Трутневой «Почему грибы на елке?» 2. Обогащение словаря по теме «Дикие животные». 3. Дидактическая игра «Угадай»	1. Упражнять детей в выстраивании графического плана рассказа. 2. Повторить упражнения с предложениями НА, С, В, К. 3. Повторить рассказ с опорой на графический план.



		словечко».	
2	Пересказ рассказа «Барашек»	1. Чтение рассказа С. Воронина «Барашек». 2. Обогащение словаря по теме «Дикие животные». 3. Загадывание и заучивание загадок о животных. 4. Дидактическая игра «Скажи по-другому».	1. Упражнять детей в выстраивании графического плана рассказа. 2. Выполнить рисунок к одному из фрагментов рассказа и рассказать, о чем нарисовал. 3. Повторить рассказ с опорой на графический план.
3	Пересказ рассказа «Как медведь сам себя напугал»	1. Чтение рассказа Н. Сладкова «Как медведь сам себя напугал». 2. Обогащение словаря по теме «Дикие животные». 3. Рассматривание картинок, иллюстраций по теме. 4. Продуктивная деятельность по содержанию рассказа.	1. Упражнять детей в выстраивании графического плана рассказа. 2. Повторить дидактические упражнения «Подбери к предмету действие», «По действию назови предмет».. 3. Повторить рассказ с опорой на графический план.
4	Пересказ рассказа «Пушок»	1. Чтение рассказа Г. Скребицкого «Пушок» 2. Обогащение словаря по теме «Дикие животные». 3. Рассматривание картинок, иллюстраций по теме. 4. Продуктивная деятельность (рисование сюжетных фрагментов к рассказу).	1. Упражнять детей в выстраивании графического плана рассказа. 2. Повторить рассказ с опорой на графический план. 3. Повторить дидактическую игру «Кто где живет?».

Из описанного нами в параграфе 1.3. многообразия моделей, используемых при работе по формированию навыка пересказа, нами применялись предметные модели, которые были представлены в виде серии предметных и сюжетных картин, книжных иллюстраций, а также схематическое изображение персонажей и главных элементов повествования, последовательно отражающих движение сюжета.

Конспекты занятий представлены в приложении 3.

### **2.3 Анализ эффективности логопедической работы по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядного моделирования**

С целью оценки эффективности разработанной нами системы логопедической работы по обучению пересказу старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы провели контрольный эксперимент, в котором приняли участие 7 детей, вошедших в ЭГ и 7 детей КГ.

Для оценки уровня сформированности навыка пересказа у детей ЭГ и КГ, мы использовали только подробный пересказ, поскольку рамки формирующего этапа экспериментальной работы не позволили нам организовать работу по формированию навыка выборочного и краткого видов пересказа.

На контрольном этапе мы предложили детям сделать подробный пересказ текста «Зима» (по Л. Ефименковой).

Текст представлен в приложении 1.

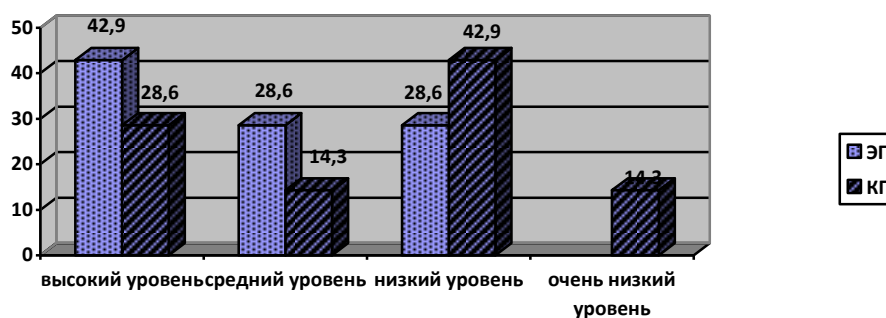
Критерии и баллы так же нами не изменялись.

Результаты выполнения старшими дошкольниками подробного пересказа текста «Зима» представлены в таблице 2.6. и на рис. 2.17.

**Таблица 2.6.**

**Уровень развития навыка подробного пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Группа	ФИ ребенка	Критерии оценки					Общий уровень/ Баллы
		смысловая целостность	самостоятель- ность	лексико- грамматическо е оформление	последователь- ность и связность	плавность	
КГ	Аня У.	3	3	3	3	3	Высокий уровень (15 баллов)
	Дима М.	2	2	2	2	2	Средний уровень (10 баллов)
	Данил К.	3	2	3	3	3	Высокий уровень (14 баллов)
	Вероник Г.	1	1	1	1	1	Низкий уровень (5 баллов)
	Вася К.	1	1	1	1	1	Низкий уровень (5 баллов)
	Дима З.	1	1	1	1	1	Низкий уровень (5 баллов)
	Дима А.	2	1	1	1	1	Низкий уровень (6 баллов)
ЭГ	Анжелика Г.	3	3	3	3	3	Высокий уровень (15 баллов)
	Саша К.	3	3	2	2	2	Средний уровень (12 баллов)
	Катя Л.	3	3	2	3	3	Высокий уровень (14 баллов)
	Ульяна К.	1	1	1	1	1	Низкий уровень (5 баллов)
	Кирилл У.	2	2	1	2	2	Низкий уровень (9 баллов)
	Ангелина С.	3	2	2	2	2	Средний уровень (11 баллов)
	Саша К.	3	3	2	3	3	Высокий уровень (14 баллов)



**Рис. 2.17. Уровень развития навыка подробного пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Как видно из таблицы 2.6. и рис. 2.17 3 детей (42,9%) ЭГ продемонстрировали высокий уровень развития навыка подробного пересказа, 2 детей ЭГ (28,6%) – средний уровень и 2 детей ЭГ (28,6%) – низкий уровень.

Среди дошкольников КГ у 2 детей (28,6%) выявлен высокий уровень сформированности навыка подробного пересказа, у 1 ребенка (14,3%) – средний уровень, у 3 детей (42,9%) – низкий уровень и у 1 ребенка (14,3%) сохранился очень низкий уровень.

Сравним полученные результаты контрольного эксперимента с данными констатирующего этапа экспериментальной работы (Таблица 2.7).

**Таблица 2.7.**

**Сравнительный анализ уровня развития навыка подробного пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Уровни/баллы	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий / 3 б.	1 (14,3%)	3 (42,9%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)
Средний / 2 б.	3 (42,9%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
Низкий / 1 б.	2 (28,6%)	2 (28,6%)	3 (42,9%)	3 (42,9%)
Очень низкий / 0 б.	1 (14,3%)	-	1 (14,3%)	1 (14,3%)

Как видно из таблицы 2.7 у детей, вошедших в ЭГ, наметилась более выраженная положительная динамика в уровне развития навыка подробного пересказа: на 28,6% увеличилось количество детей с высоким уровнем (Саша К., Катя Л.), на 14,3% уменьшилось количество детей со средним уровнем и очень низким уровнем. Среди детей КГ имеет место только увеличение на 14,3% детей с высоким уровнем развития навыка пересказа (Данил К.).

Перейдем к качественному сравнительному анализу уровня развития навыка пересказа у детей ЭГ и КГ.

Качественный анализ подробных пересказов старших дошкольников с ОНР (ЭГ) показал, что 5 детей набрали максимальное количество баллов – 3 балла по критерию смысловой целостности. При выполнении пересказа дети воспроизвели все смысловые звенья текста.

Приведем пример пересказа Кати Л.

*Зимой небо хмурое. Оно в тучах. Солнце пачется ....тучами. Солнце холодное, не геет. Метель метет. Много сугобов. Деевья и кусты в снеге.*

1 ребенок по критерию смысловой целостности набрал 2 балла. Кирилл У. воспроизвел текст с незначительными сокращениями.

Приведем пример пересказа Кирилла У.

*Зима. Хмурое небо, тучи. Солнце спляталось. Солнце холодное, не глет. Делевья, кусты в суглобах.*

1 ребенок (Ульяна К.) по критерию смысловой целостности набрал 1 балл. Пересказ девочки был неполный, имели место сокращения смысловых звеньев.

Приведем пример пересказа Ульяны К.

*Зима. Соса нет. Холодно. Снега много, сугобы. Деевья и кусты сугобы.*

Среди детей КГ по критерию смысловой целостности 2 детей набрали по 3 балла, 1 ребенок – 2 балла и 4 детей – по 1 баллу.

Таким образом, 5 детей ЭГ (71,4%) по критерию смысловой целостности высказывания набрали 3 балла, 1 ребенка (14,3%) – 2 балла и 1 ребенок (14,3%) – 1 балл. 2 детей КГ (28,6%) набрали 3 балла, 1 ребенок (14,3%) – 2 балла и 4 детей (57,1%) – 1 балл (таблица 2.8).

**Таблица 2.8**

**Сравнительный анализ сформированности смысловой целостности высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Уровни/баллы	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий / 3 б.	2 (28,6%)	5 (71,4%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)
Средний / 2 б.	2 (28,6%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)
Низкий / 1 б.	2 (28,6%)	1 (14,3%)	3 (42,9)	4 (57,1%)
Очень низкий / 0 б.	1 (14,3%)	-	1 (14,3%)	-

Как видно из таблицы 2.8 у детей, вошедших в ЭГ, наметилась более выраженная положительная динамика в сформированности смысловой целостности высказывания: на 42,8% увеличилось количество детей, набравших по 3 балла, на 14,3% уменьшилось количество детей, набравших по 2, 1 и 0 баллов. Среди детей КГ увеличилось на 14,3% детей, набравших 1 балл.

Аналогичные результаты получены и по критерию последовательности и связности пересказа.

По критерию самостоятельности 4 детей ЭГ набрали по 3 балла. Среди детей КГ самостоятельно с пересказом после первого предъявления выполнил только один ребенок (Аня У.).

2 детей ЭГ по критерию самостоятельности набрали по 2 балла. Дети начали выполнять пересказ после одного наводящего вопроса. Среди детей КГ 2 детям требовались не только наводящие вопросы, но и повторное чтение текста. (Какое небо зимой? Чем затянуто небо зимой? Где прячется солнце? Какое солнце зимой?)

1 ребенок ЭГ набрал по данному критерию 1 балл. Ульяна К. не смогла самостоятельно начать пересказ текста, но отвечало полно на вопросы экспериментатора. Среди детей КГ низкий уровень по критерию самостоятельность высказывания выявлен у 4 детей (таблица 2.9).

**Таблица 2.9**

**Сравнительный анализ сформированности самостоятельности высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Баллы	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
3 балла	1 (14,3%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)
2 балла	3 (42,9%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)
1 балл	2 (28,6%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)	4 (57,1%)
0 баллов	1 (14,3%)	-	-	-

Как видно из таблицы 2.9 у детей, вошедших в ЭГ, наметилась более выраженная положительная динамика в уровне развития самостоятельности высказывания: на 42,9% увеличилось количество детей, набравших по 3 балла, на 14,3% уменьшилось количество детей, набравших 2, 1 и 0 баллов. Среди детей КГ динамики в сформированности данного критерия не выявлено.

Как видно из таблицы 2.6 и качественного анализа пересказов детей по критерию лексико-грамматического оформления 1 ребенок ЭГ и 2 детей КГ набрали по 3 балла. Их пересказ был составлен без нарушений лексических и грамматических норм.

4 детей ЭГ и 1 ребенок КГ набрали по 2 балла. В их пересказах имели место стереотипность оформления высказывания.

2 детей ЭГ и 4 детей КГ набрали по 1 баллу, так как их пересказы аграмматичны, имели место повторы (таблица 2.10). **Таблица 2.10.**

**Сравнительный анализ сформированности лексико-грамматического оформления высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Баллы	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
3 балла	1 (14,3%)	1 (14,3%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)
2 балла	3 (42,9%)	4 (57,1%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
1 балл	2 (28,6%)	2 (28,6%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)
0 баллов	1 (14,3%)	-	1 (14,3%)	-

Как видно из таблицы 2.10 у детей, вошедших в ЭГ и КГ, нет ярко выраженной динамики в сформированности лексико-грамматического оформления высказывания, что вполне закономерно, так как у детей ОНР, III уровень речевого развития.

По критерию плавности пересказа у 3 детей ЭГ речь в процессе пересказа плавная, без пауз. 3 детей ЭГ по данному критерию набрали по 2 балла, так как дети в пересказе допускали остановки.

Например, пересказ Ангелины С.

*Зима.... Небо хмулое..... Тучи на ..... небе Солнце холодное.....не глет.  
Метель.... Деревья....огломные суглобы*

1 ребенок ЭГ набрал 1 балл. В его пересказе имели место длительные паузы, которые сопровождались мимикой (вопросительно смотрела на экспериментатора, ждала помощи).

Среди детей КГ по уровню плавности 2 детей набрали 3 балла, 1 ребенок – 2 балла и 4 детей – 1 балл (таблица 2.11). **Таблица 2.11.**

**Сравнительный анализ сформированности плавности высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Баллы	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
3 балла	1 (14,3%)	3 (42,9%)	1 (14,3%)	2 (28,6%)
2 балла	3 (42,9%)	3 (42,9%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)
1 балл	2 (28,6%)	1 (14,3%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)
0 баллов	1 (14,3%)	-	1 (14,3%)	-

Как видно из таблицы 2.11, положительная динамика по критерию плавность высказывания наметилась у членов ЭГ: на 28,6% увеличилось количество детей, набравших 3 балла, на 14,3% уменьшилось количество детей, набравших 1 и 0 баллов.

По результатам контрольного эксперимента и данных сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного экспериментов можно сделать следующие выводы:

-у старших дошкольников ЭГ наметилась положительная динамика в развитии навыка пересказа: на 28,6% увеличилось количество детей с высоким уровнем развития навыка пересказа и на 14,3% уменьшилось количество детей со средним уровнем. Детей с очень низким уровнем развития навыка пересказа среди членов ЭГ не выявлено;

-среди детей, вошедших в КГ выявлены дети с очень низким уровнем развития навыка пересказа и динамика наблюдается только у одного ребенка – на 14,3% увеличилось количество детей с высоким уровнем развития навыка пересказа;

-изменения в уровне развития навыка пересказа связаны, по нашему мнению, в первую очередь с динамикой в развитии таких критериях, как смысловая целостность, последовательность и связность пересказа (на 42,8% увеличилось количество детей с высоким уровнем), самостоятельность высказывания (на 42,8%), плавность речи (на 28,6%).

Таким образом, полученные на контрольном этапе эксперимента данные, позволяют нам отметить, что выделенные нами в гипотезе условия и разработанная с учетом их система логопедической работы по развитию навыка пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи эффективны.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов экспериментальной работы можно сделать следующие выводы.

Формирование связной монологической речи, в том числе и навыка пересказа, относится к одной из важнейших задач логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Решение этой задачи необходимо, во-первых, для преодоления системного недоразвития речи; во-вторых, подготовки детей к обучению в школе общеразвивающей направленности; в-третьих, развитию личности детей.

У дошкольников с общим недоразвитием речи имеются особенности в развитии связной монологической речи, которые проявляются в трудностях программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления; нарушении связности и последовательности изложения, выраженные в смысловых пропусках, фрагментарности высказывания, а также, низком уровне развития фразовой речи.

Экспериментальная работа по изучению уровня развития навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволила нам выявить низкий уровень развития навыка пересказа. Дети не могли самостоятельно пересказать предложенный текст, им требовалась дополнительная помощь в виде наводящих вопросов, повторного чтения текста. В их высказываниях имели место нарушения связности изложения, бедность употребляемых языковых средств, нарушения структуры предложения и большое количество пауз.

С целью совершенствования системы работы по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами была разработана и апробирована система логопедической работы. Для этого, опираясь на исследования в области теории и практики развития навыка пересказа (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко и др.) нами был разработан перспективный план работы по развитию навыка

пересказа, подобраны специальные методические приемы, среди которых важное место отводилось графическим моделям, определены основные направления работы по развитию психо-речевого базиса пересказа, а также содержание совместной работы учителя-логопеда и воспитателя.

Данные контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности проведенной нами системы коррекционно-педагогической работы по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Об этом свидетельствуют следующие данные: на 28,6% увеличилось количество детей с высоким уровнем развития навыка пересказа, на 14,3% уменьшилось количество детей со средним уровнем. Детей с очень низким уровнем развития навыка пересказа на контрольном этапе эксперимента не выявлено.

Исходя из выше сказанного, можно отметить, что коррекционно-педагогическая работа по развитию навыка пересказа у старших дошкольников с ОНР эффективна при соблюдении следующих условий:

- отбор текстов для пересказа, обусловлен возрастными возможностями детей и уровнем их речевого развития;

- использование наглядных (графических) моделей, сопровождающих пересказ детей;

- организация взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей группы.

Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрина, И.Н. Формирование связного высказывания у детей с ОНР [Текст] / И.Н. Александрина, Н.Д. Судакова // Логопед. – 2013. - № 8. – С. 4-12.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
3. Анисимова, Л.Н. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Л.Н. Анисимова // Логопед. – 2015. - № 7. – С. 72-78.
4. Арбекова, Н.Е. Развиваем связную речь у детей 6-7 лет. Конспекты фронтальных занятий логопеда [Текст] / Н.Е. Арбекова. – М.: Изд-во ГНОМ, 2011. – 172 с.
5. Базик, И. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию: Старший дошкольный возраст [Текст] / И. Базик // Дошкольное воспитание. – 1984. – №11. С. 34-36.
6. Белоусова, Л.Е. Научиться пересказывать? Это просто! [Текст] /Л.Е. Белоусова. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2014. – 64 с.
7. Бородич, А.М. Методика развития связной речи детей [Текст] / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
8. Ванюхина, Г.А. Истоки качества связной речи дошкольников с системными речевыми нарушениями [Текст] / Г.А. Ванюхина // Логопед. – 2009. - № 5. – С. 18-25.
9. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
10. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 352 с.

11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 472 с.
12. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – М.:АРКТИ, 2004. – 168 с.
13. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Текст] / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М.: Изд-во: АСТ, 2007. – 318 с.
14. Гуровец, Г.В. Генезис, клиника и основные направления работы при моторной алалии [Текст] / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская // Недоразвитие и утрата речи вопросы теории и практики. – М., 1985. – 132 с.
15. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М., 1986. – 312 с.
16. Дьяченко, О.М. Возможности развития умственных способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой [Текст] / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 11. С.43 – 47.
17. Елкина, Н.В. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Н.В. Елкина. – Ярославль, 2014. – 220 с.
18. Ермишина, Г.И. Обучение пересказу детей с ОНР (подготовительная к школе группа) [Текст] / Г.И. Ермишина // Логопед. – 2015. - № 3. – С. 78-83.
19. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
20. Жинкин, Н.И. Язык. Речь. Творчество [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
21. Жукова, Л.С. Преодоление общего недоразвития речи [Текст] / Л.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.:АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
22. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1994. – 160 с.
23. Иванова, Н.Н. Использование наглядного моделирования в работе над развитием связной речи [Текст] / Н.Н. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. - № 1. – Том II. – С. 107-111.

24. Карнаухова, Я.Б. Развитие связной речи методом изографического моделирования у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Я.Б. Карнаухова // Логопедия сегодня. – 2013. - № 1. – С. 63-66.
25. Киселева, О.И. Использование метода наглядного моделирования в обучении детей монологической речи [Текст] / О.И. Киселева. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 32 с.
26. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2011. – 48 с.
27. Корицкая Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи / Нарушение речи у дошкольников [Текст] / Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович. – М., 2002. – 97 с.
28. Крохина, И.Н. Использование обобщенных моделей в коррекционной работе с детьми с ОНР [Текст] / И.Н. Крохина // Логопед. – 2014. - № 3. – С. 24-31.
29. Кулакова, Т.В. Обучение детей пересказу на логопедических занятиях [Текст] / Т.В. Кулакова, И.В. Козина, Т.С. Павлова // Логопед. – 2010. - № 4. – С. 50-61.
30. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
31. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968, С. 67-166.
32. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
33. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников [Текст] / А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. – Т. 30. – С. 27–71.

34. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов [Текст] / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011. – 464 с.
35. Мелехова, Л.В. Речь дошкольника и ее исправление [Текст] / Л.В. Мелехова, М.Ф. Фомичева. – М., Просвещение, 1967. – 126 с.
36. Нищева, Н.В. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыка пересказа. Конспекты занятий [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб.: ООО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 80 с.
37. Орфинская, В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии [Текст] // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – С. 81-122.
38. Родари, Д. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй [Текст] / Д. Родари. – М.: Прогресс, 1990. – 86с.
39. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: ПИТЕР, 2009. – 594 с.
40. Сомкова, О.Н. Как использовать модель для развития речевого творчества [Текст] / О.Н. Сомкова, Н.Н. Кондратьева // Дошкольное воспитание. – 2001.-№ 10. – С. 52-54.
41. Спинова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 кл [Текст] /Л.Ф. Спинова. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
42. Строгова, С.Ю. Развитие связной речи детей с использованием метода моделирования / С.Ю. Строгова // Логопед. – 2013. - № 8. – С. 10-16.
43. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов [Текст] / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – №10. С. 16-21.
44. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников 4-6 лет [Текст] / Т.А. Ткаченко – М.: Ювента, 2012. – 45с.

45. Трауготт, Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами [Текст] // Логопедия. Методическое наследие / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. – С. 7-30.
46. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
47. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
48. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т.А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2010. – 87 с.
49. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
50. Чельшева, А.А. Использование метода наглядного моделирования в работе по развитию связной речи у дошкольников с ОНР (II-III уровень) [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 104-106.
51. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в раннем детстве [Текст] / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 97 с.