

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 ДОШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ-
ОПИСАНИЙ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) обра-
зование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021158
Ветровой Юлии Сергеевны**

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

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ.....	7
1.1. Понятие «текст». Составление текстов-описаний детьми дошкольного воз- раста.....	7
1.2. Специфика порождения текстов-описаний детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	10
1.3. Анализ методических подходов к обучению дошкольников с общим недо- развитием речи составлению текстов-описаний.....	15
ГЛАВА II. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ.....	21
2.1. Изучение особенностей порождения текстов-описаний дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	21
2.2. Содержание логопедической работы по обучению дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текстов-описаний.	28
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	37
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	39
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	44

ВВЕДЕНИЕ

Успешность обучения в школе является неким итогом того, как проходило психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте в целом и развитие речи в частности. Качество речи определяет готовность ребенка к школьному обучению. Кроме того, от уровня развития связной речи зависит успеваемость обучающегося: написание изложений, ответы у доски. Без умения четко формулировать свои мысли, образно и логично рассуждать невозможно полноценное общение, творчество, самопознание и саморазвитие личности.

Каждый вид связной речи важен для психического развития ребенка. Но именно благодаря речи-описанию закрепляются и расширяются представления детей об окружающих предметах и явлениях, их признаках, активизируется и обогащается соответствующий словарь, обозначающий признаки знакомых предметов, закрепляется правильность употребления грамматических форм (словоизменений и структуры предложений).

Изучением связной речи занимались такие ученые как Л.П.Федоренко, Т.А.Ладыженская, М.С. Лаврик, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Л.Н. Ефименкова, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова и Е.М. Мастюкова, А.Г. Зикеев, Мазанова Е.В. и др.

Описанию как функционально-смысловому типу речи ребенка на разных возрастных этапах его развития посвящали свои исследования такие ученые, как Л.А. Варзацкая, М.К. Вашуленко, З.А. Доморацкая, А.А. Зрожевская, Н.А. Сорокина, Т.И. Тамбовкина и др.

В последние годы отмечается увеличение количества детей, имеющих нарушения речи. И среди них самое распространенное - общее недоразвитие речи.

По данным исследователей (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и др.), у детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Связные высказывания, как правило, у воспитанников с ОНР короткие; отличаются непоследовательно-

стью, даже если ребенок передает содержание знакомого текста, состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой. Уровень информативности высказывания очень низкий. Дети испытывают серьезные затруднения при составлении рассказов по наглядной опоре, описании предмета или явления. Описание нередко превращается в простое перечисление предметов и их частей, связь между предложениями отсутствует.

В описательной речи дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются затруднения в самостоятельном определении главных признаков и свойств изучаемого предмета, установлении последовательности их изложения, удерживания в памяти данной последовательности. Перечисление признаков детьми характеризуется неполнотой и неточностью, низким уровнем информативности.

Проблема, в рамках которой осуществляется данное исследование - совершенствовать логопедическую работу по обучению составлению текстов-описаний дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить содержание логопедической работы по обучению составлению текстов-описаний старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

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

Предмет исследования: содержание логопедической работы по обучению составлению текстов-описаний старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В связи с проблемой исследования выдвигается **гипотеза**: процесс обучения составлению текстов-описаний старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет успешным при соблюдении следующих условий:

- тексты будут соответствовать возрастным возможностям детей и уровню их речевого развития;
- использование в логопедической работе моделей различных видов (предметные, предметно-схематические, схематические);

- поэтапность проведения коррекционно-педагогической работы.

В ходе исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Теоретически обосновать проблему формирования текстов-описаний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Исследовать особенности порождения текстов-описаний дошкольниками с общим недоразвитием речи.
3. Спланировать логопедическую работу по формированию текстов-описаний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: теоретические: анализ специальной литературы по проблеме исследования; эмпирические: эксперимент (констатирующий); метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическая база исследования представлена: исследованиями связной монологической речи детей (А.М. Бородич, Л.С. выготский, В.П. Глухов, И.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 развития навыка составления описательных рассказов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Куликовская, Г. Е. Сычева, Т.А. Ткаченко и др.).

Экспериментальная база проведения исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «детский сад комбинированного вида № 18 «Лучик» г. Белгорода. В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста, имеющие III уровень речевого развития при общем недоразвитии речи в количестве 10 человек, а также дети, не имеющие нарушений речи в количестве 10 человек. Возраст испытуемых - 5 лет.

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

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ

1.1. Понятие «текст». Составление текстов-описаний детьми дошкольного возраста

Текст был вовлечен в орбиту лингвистических исследований в 70-е гг. XX века. Исходным направлением в лингвистическом исследовании текста является познание грамматической природы текста, описание его грамматических признаков. На этом строятся основные положения грамматики (лингвистики) текста. В этом случае текст определяется как «последовательность языковых единиц любого порядка» (3, 3), как «максимальная языковая единица» (16, 20), как «единица высшего уровня языковой системы» (2, 528). В то же время лингвисты отмечают, что «описание лишь формально-грамматической структуры текста не объясняет многих его существенных признаков, прежде всего коммуникативных и смысловых» (2, 529).

Лингвистика текста (И.Р. Гальперин, Г.В. Колшанский, Л.М. Лосева, О.И. Москальская, Т. М. Николаева, Е.И. Шендельс, Е.А. Падучева и др.) изучает правила построения связного текста и его смысловые категории, выражаемые по этим правилам. Лингвистикой текста было показано, что «текст как целое поддается изучению лингвистическими методами и обладает свойствами тех объектов, которые традиционно изучались нашей наукой, – свойствами слова и предложения» (31, 161). Как отмечает Л.А. Новиков, этому направлению лингвистики свойствен «аналитический аспектный подход к изучению языка» (35), который «позволил детально рассмотреть и описать различные языковые уровни, но вместе с тем создал и известную предпосылку к их обособлению и даже разобщению», что нашло отражение в так называемом поаспектном анализе текста (35). В то же время «лингвистика художественного текста имеет дело с целенаправленным взаимодействием единиц... нескольких разных уровней тек-

ста, благодаря чему в нем во всей полноте реализуются определенные семантические и эстетические функции. Здесь смысл (собственно семантический, эстетический) коррелирует с текстом в целом, а не только с определенными его уровнями и единицами» (35, 9).

Для лингвистики текста и синтаксиса текста, как правило, свойствен узкий подход к определению текста и неразличение целого текста и его фрагмента, сложного синтаксического целого. Однако определения текста, которые дают «Лингвистический энциклопедический словарь» и энциклопедия «Русский язык» содержат широкую трактовку текста: «Текст (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которых являются связность и цельность» (34, 555).

Выведение на первый план речевой природы текста отражается в понимании текста как реализации языковой системы, языковых уровней и их единиц, как произведения речи. При этом определения, характеризующие текст как «произведение речи (высказывания), воспроизведенного на письме или в печати» (41, 153), как «результат целесообразной речетворческой деятельности, как письменный источник, как речевое произведение» (32, 16), т.е. подчеркивающие письменную его природу, вызывают у исследователей противоречивые мнения, поскольку в них не учитывается устная форма существования текста, для наименования которой в современной лингвистике существуют термины «устный коммуникат», «диалогическое единство», «дискурс», «текстоид»; текстовая структура особого типа, обладающая коммуникативно-событийной, прагматической и динамической интегративностью.

В связи с решением вопроса о принадлежности текста к системе языка или системе речи обсуждается проблема двойной системности текста (языковой и речевой), на которую указывала М.Н. Кожина (22). Основой любого текста является языковая система, однако речевая природа текста, его подчиненность коммуникативным целям автора может привести к нарушениям законов языка в тексте. И.А. Зимняя разработала концепцию, согласно которой вербально-

коммуникативная функция и способы формирования и формулирования мысли являются корреляторами языка и речи. Благодаря тому, что вербально-коммуникативная функция фокусирует связь языка и речи, текст становится речевым произведением, за которым стоит языковая система (19).

Авторы методической литературы определяют текст на основе деятельностного подхода как продукт, результат речевой деятельности, произведение речи – устное или письменное (29), как «результат целенаправленного речевого творчества, целостное речевое произведение, коммуникативно обусловленная реализация авторского замысла» (30, 352), как «изначально готовый продукт речевой деятельности, представляющий иерархическую структуру, аналитически развертываемую до уровня основных, базисных смыслов» (14, 37).

Некоторые исследователи говоря о текстообразовании, приходили к понятию монологическая речь. В.П. Глухов говорил о том, что «монологическая речь-связная речь одного лица, коммуникативная цель которой-сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности» (9, 4).

Разновидности монологической речи в дошкольном возрасте (12): описание, повествование, элементарные рассуждения. Описание-сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Повествование-сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику».

Рассуждение - особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений).

Авторы единодушно отмечают, что текст создается на определенную тему, может иметь заглавие (тема текста отражается в его заголовке), что специальные языковые средства отражают связь предложений в тексте.

Таким образом, текст – это продукт, результат речевой деятельности, произведение речи – устное или письменное. Различают следующие разновидности монологической речи в дошкольном возрасте: описание, повествование, элементарные рассуждения. Рассуждение - особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений).

1.2. Специфика порождения текстов-описаний детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Прежде чем перейти к описанию специфики порождения текстов детьми с общим недоразвитием речи, необходимо вспомнить, как развивается связная речь в онтогенезе у детей, развитие которых происходит в пределах нормы. Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах Л.А. Пенъевской, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.С. Лаврик и др. (27, 36 и др.). Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет (23, 28).

В преддошкольном периоде речь ребенка, выступая как средство общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. При переходе к дошкольному возрасту появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. Это приводит к появлению такой формы речи как сообщение в виде рассказа-монолога о том, что происходило с ребенком вне непосредственного контакта со взрослым. Как известно, у дошкольника развивается самостоятельная практическая деятельность, что приводит к появлению потребности в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи-связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется прежде всего усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одно-

временно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как со стороны ее содержания, так и в плане повышения языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения.

Уже с 4-х лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание (простое описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения.

Далее, рассмотрим какие особенности связной речи в целом и текстообразования в частности присущи для детей с общим недоразвитием речи.

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения (53). При этом, отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. Типичным для всей группы детей с ОНР является: позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов (12). Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с проявлениями лексико - грамматических и фонетико - фонематических нарушений.

В зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются три уровня речевого развития по Р.Е. Левиной (53), выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки речевого общения в основном сформированы. Фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует; при попытке рассказать

о каком-либо событии, предмете они способны назвать лишь отдельные слова или одно-два сильно искаженных предложения.

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

Наиболее распространен у детей 5-6-летнего возраста с ОНР третий уровень речевого развития. Дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи (описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.). Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи (12).

Как отмечала В. К. Воробьева, у детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления (8).

Для текстообразования детей характерны трудности лексико-синтаксического оформления предложений. Могут наблюдаться многочисленные пропуски глагольных слов, неадекватные вербальные замены глагольных слов.

Выше указанные трудности отражаются на связности речевого высказывания, нарушение которой сопровождается нарушением цельности. Мы можем наблюдать структурную неполноту предложений, пропуск в них слов, значимых для обеспечения смыслового единства.

Как отмечала В.К. Воробьева, для детей с ОНР характерно наличие аграмматических конструкций (8).

Вместе с тем заметно, что особую трудность у воспитанников вызывает выбор глагольных слов, служащих в предложении выразителями предикативных, смысловых отношений. При выборе глаголов отмечается стереотипия («ребята стоят, горка стоит, деревья стоят, лодка стоит»), сужение семантического диапазона. Наиболее частым в речи детей оказывается глагол «делать» («делают горку, делают удочки, делает венок»), который, обладая отвлеченным значением и семантической широтой, выступает скорее в функции указателя на «действие вообще». Тенденция к неоправданно широкому использованию данного глагола довольно прочна и сохраняется даже тогда, когда в лексиконе ребенка появляется необходимое наименование. В этом случае синтаксическая структура предложения формально усложняется, предикативная часть приобретает как бы вид составного сказуемого, например: «Девочка делает плетет венок» или «Дядя дейт поивает голку» («делает поливает горку»). Наряду с указанной синтаксической конструкцией частым оказывается включение во фразу вспомогательных глаголов для обозначения начала или продолжения действия: «стал спасать», «начал бросаться в воду», «стал кричать» и т.д. (8).

Связные высказывания, как правило, у воспитанников с ОНР короткие; отличаются непоследовательностью, даже если ребенок передает содержание знакомого текста, состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой. Уровень информативности высказывания очень низкий.

Дети испытывают серьезные затруднения при составлении рассказов по наглядной опоре, описании предмета или явления. Описание нередко превращается в простое перечисление предметов и их частей, связь между предложениями отсутствует.

У воспитанников с ОНР были выявлены следующие нарушения последовательности изложения: пропуск, перестановка членов последовательности, смешение различных членов последовательности (когда ребенок, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему).

Одним из главных показателей владения родным языком является умение логически последовательно, связно и грамотно излагать свои мысли (42, 19). Ребенок должен уметь рассказывать – не просто называть предметы, но описывать их, выделяя их существенные свойства и качества, передавать последовательность событий и их взаимосвязь.

Развитие связной монологической речи в целом и развитие процесса текстообразования в частности является основной задачей обучения дошкольников родному языку (25).

В.К.Воробьева (8) и Т.А.Ткаченко (47) отмечают, что описания более трудны для детей с ОНР, нежели повествовательные рассказы. «Сложность обучения описанию, – пишет В.К.Воробьева, – обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи не достаточно накопленного жизненного опыта, а необходима активная интеллектуальная работа ребенка по выделению признаков и свойств предмета или явления (8, 31).

Дети затрудняются:

- самостоятельно определить главные признаки и свойства изучаемого предмета;
- установить последовательность их изложения;
- удержать в памяти данную последовательность.

Кроме того, описательный рассказ имеет параллельную организацию: мысль каждого нового предложения подчиняется только общей теме, а не следует из мысли предыдущего предложения, как при повествовании. Отсюда отсутствие строгой программы: порядок описания и вычленения признаков можно изменить, и структура рассказа не изменится, смысловых «дыр» не возникнет.

Известно, что мыслительные задачи у дошкольников решаются с преобладающей ролью внешних средств, и привлечение наглядности значительно ускоряет процесс понимания и запоминания. Схемы, таблицы, наборы сюжетных и предметных картин позволяют облегчить, систематизировать и направить процесс усвоения нового материала.

Исходя из этого, в качестве вспомогательного средства при формировании монологической речи целесообразно использовать наглядное моделирование. Как писал Л.С. Выготский (10, 67), «для развития связной речи необходимо наличие предварительной программы высказывания, схемы высказывания, заключающей последовательность этапов, предложений. Необходимо также, чтобы каждое звено высказывания вовремя сменялось последующим звеном». Создать такую программу позволяет картинно-графический план. В нем отображаются все смысловые звенья рассказа и последовательность, в которой они сменяют друг друга – т.е. моделируется план высказывания.

Таким образом, мы видим, что процесс текстообразования весьма затруднителен для дошкольников с общим недоразвитием речи. А составление текстов-описаний является наиболее трудным, что проявляется в трудностях лексико-синтаксического оформления предложений, более коротких связных высказываниях, отличающихся непоследовательностью, фрагментарностью. Характерен низкий уровень информативности высказываний. Это связано с ограниченностью словарного запаса, отставанием в овладении грамматическим строем родного языка.

1.3. Анализ методических подходов к обучению дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текстов-описаний

Несформированность связной речи в целом и текстообразования в частности у детей старшего дошкольного возраста негативно сказывается на развитии речемыслительной деятельности, снижает их познавательные возможности. Именно поэтому так важно найти адекватные случаю методические пути и средства формирования связной речи в целом, текстообразования в частности. В то же время, мы обнаруживаем, что работа по обучению осознанным навыкам построения связного и цельного высказывания отражена не в полной мере.

В программе коррекционного обучения и воспитания детей Т.Б. Филичевой (6-го года жизни) с общим недоразвитием речи приводятся рекомендации

по формированию связной речи в соответствии с периодами обучения. Предусматривается постепенное усложнение содержания работы по формированию связной речи, в том числе на специальных занятиях по обучению рассказыванию. В III периоде первого года обучения развитие самостоятельной связной речи детей выдвигается в числе основных задач коррекционного обучения.

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

1. развитие умения выделять существенные признаки и основные части (детали) предметов;
2. формирование обобщенных представлений о правилах построения рассказа-описания предмета;
3. овладение языковыми средствами, необходимыми для составления описательного рассказа.

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

Коррекционно-логопедическая работа по формированию различных сторон речи детей на занятиях с использованием картин включает формирование навыков грамматически правильной речи, развитие фразовой речи, обогащение словарного запаса и проводится с учетом особенностей конкретного иллюстративного материала, в соответствии с задачами каждого периода обучения.

В.К. Воробьева (8) определяя последовательность логопедической работы при обучении навыкам описательной речи, исходила из того факта, что мыслительная работа всегда опережает речевую. Поэтому вначале, до формирования навыка описательной связной речи, необходимо уделить особое внимание раз-

витию исследовательской способности детей, привлечь их внимание к признакам предмета, научить не только слышать слова, характеризующие предмет, но и запоминать их ансамбль. С этой целью в канву логопедического занятия (любого типа) целесообразно включать задания по аудированию текстов-загадок. В результате прослушивания такого рассказа дети должны отгадать, о каком предмете (или о ком) рассказывается в нем. Сам текст рассказа должен иметь комбинированный, повествовательно-описательный, характер. Повествовательная канва сюжета дает возможность ввести детей в определенную ситуацию и поддерживает мотивационный фон речемыслительной деятельности, а наличие в нем описания — решить те учебные задачи, которые наметил логопед.

В.П. Глухов (12) указывает, что важное место в общей коррекционной работе по развитию связной, грамматически правильной речи детей с ОНР занимает обучение рассказыванию по картинкам. То, какую методику обучения мы используем, зависит от отмечаемых у детей этой группы особенностей психического и познавательного развития, речевых нарушений. От этого зависит отбор и последовательность использования иллюстративного материала, структура занятий и приемов коррекционной работы. Особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного и слухового восприятия, логического мышления и др.

Т.А. Ткаченко (47) был предложен метод наглядного моделирования, на котором остановимся подробнее.

Наглядное моделирование—это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Благодаря использованию этого метода ребенок лучше сможет представить абстрактные понятия в наглядной форме, наиболее доступной для дошкольников. Наглядный материал, как известно, у детей данного возраста усваивается лучше вербального. Описанные выше результаты достигаются во многом благодаря тому, что мы задействуем как зрительную, двигательную, так и ассоциативную память. Также, использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников.

Таким образом, актуальность использования этого метода связана с тем, что он вызывает интерес у дошкольников, несмотря на их относительно быструю утомляемость; ускоряет процесс запоминания; учит детей систематизировать полученные знания, видеть главное.

Моделирование обычно начинается с простого замещения предметов. При этом используются символы и знаки. Ребенку легче будет представить предмет, выявить отношения между предметами, их связями, видя их зрительно.

В ходе использования метода наглядного моделирования дети знакомятся с моделью-графическим способом предоставления информации. Стоит отметить, что в качестве таких моделей могут выступать символические изображения предметов (например, пиктограммы-знаки, отображающие важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений на которые они указывают), геометрические фигуры и т. д.

В качестве символов-заместителей на начальном этапе работы используются геометрические фигуры, своей формой и цветом напоминающие замещающий предмет, а моделями связного высказывания может быть представлена полоска разноцветных кругов.

Далее, посмотрим, как конкретно мы можем использовать наглядные модели при работе с описательными рассказами.

Здесь большую помощь оказывает предварительное составление модели описания.

Элементами модели описательного рассказа могут стать символы-заменители качественных характеристик объекта: принадлежность к родовидовому понятию; величина; цвет; форма; составляющие детали; качество поверхности; материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов); как он используется (какую пользу приносит); за что нравится (не нравится).

Методический подход к развитию связной речи, в том числе текстообразования Т.А. Ткаченко мы считаем наиболее проработанным и детализированным. Данный подход нашел свое отражение в различных методических пособиях, активно используемых логопедами-практиками. Одним из таких пособий яв-

ляется книга Н.Э. Теремковой «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР». Здесь на практическом материале лексических тем у ребенка происходит накопление и обогащение словарного запаса, развиваются навыки связной речи и совершенствуются психические процессы (внимание, память, мышление).

Использование метода наглядного моделирования предполагает использование символики.

Символ «ГЛАЗ» - определяем цвет, форму, величину предмета. Если предмет живой – добавляются местонахождение (жилище) предмета, способ передвижения.

Через символ «УХО» вычленяются способы обнаружения предмета (какие звуки издает?)

Через символ «РУКА» устанавливаем фактурные признаки (твердый, шершавый, колючий и т.п.)

Через символ «РОТ» - вкусовые ощущения (кислый, сладкий, горький)

Логические признаки обозначает вопрос (?), символизирующий предложение: «К какой группе относится этот предмет?»

Признаки польза – вред обозначаются соответственно знаками (+) или (-).

Подводя итог первой главы, отметим, что изучение процесса текстообразования в целом и текстообразования при составлении описательных рассказов остается актуальным в настоящий момент. Причин тому несколько. Во-первых, существует множество споров вокруг изучаемого нами круга понятий по теме исследования. Во-вторых, диагностический материал остается в данный момент весьма скудным. В-третьих, среди всех существующих видов текста, наиболее сложным и западающим у детей дошкольного возраста остается текст-описание.

Обозначим круг понятий нашей работы, на которых мы остановились. Текст – это продукт, результат речевой деятельности, произведение речи – устное или письменное.

Описание-сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности. Оно представляет собой относительно развернутую сло-

весную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Нами были выделены из описанных источников литературы следующие особенности текстообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи: трудности лексико-синтаксического оформления предложений. Они выбирают слова, преимущественно глагольной лексики. Могут наблюдаться многочисленные пропуски глагольных слов, неадекватные вербальные замены глагольных слов.

Выше указанные трудности отражаются на связности речевого высказывания, нарушение которой сопровождается нарушением цельности. Мы можем наблюдать структурную неполноту предложений, пропуск в них слов, значимых для обеспечения смыслового единства. Можно обозначить наличие аграмматических конструкций. Наблюдаются стереотипии при выборе глаголов и т. д.

Среди методических подходов к формированию текстообразования мы выделили подход Т. А. Ткаченко, который считаем наиболее проработанным и детализированным. Данный подход нашел свое отражение в различных методических пособиях, активно используемых логопедами-практиками. Одним из таких пособий является книга Н. Э. Теремковой «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР».

Описанные выше методы обучения детей базируются на специальных упражнениях, в которых используется разнообразный образный материал. Эти методы достаточно эффективны, потому что активируют мотивацию ребенка. Используя образную память, дети могут быстро и эффективно запомнить предъявляемые изображения, произношение и смысл слов. У них формируются четкие ассоциативные связи между словами, их звучанием и смыслом, что в свою очередь помогает ребенку постепенно осваивать речь в целом.

ГЛАВА II. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ

2.1. Изучение особенностей порождения текстов-описаний дошкольниками с общим недоразвитием речи

Исследование проходило на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «детский сад комбинированного вида № 18 «Лучик» г. Белгорода.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста, имеющие III уровень речевого развития при общем недоразвитии речи в количестве 10 человек, а также дети, не имеющие нарушений речи в количестве 10 человек. Возраст испытуемых – 5 лет.

В качестве экспериментальной группы выступали воспитанники логопедической группы, имеющие III уровень речевого развития при ОНР. В качестве контрольной группы выступали воспитанники других групп детского сада, не имеющие речевых нарушений.

Нами был подобран диагностический материал, составленный Н.Э. Теремковой (46). Воспитанникам как контрольной группы (не имеющим речевые нарушения), так и экспериментальной (имеющим общее недоразвитие речи) предлагалось в процессе индивидуальной работы рассказать как можно подробнее о любом фрукте по плану:

- А) Название.
- Б) Цвет.
- В) Форма.
- Г) Вкус.
- Д) Где растёт?
- Е) Какой на ощупь?
- Ж) Что можно приготовить? (Рис. 2.1.)

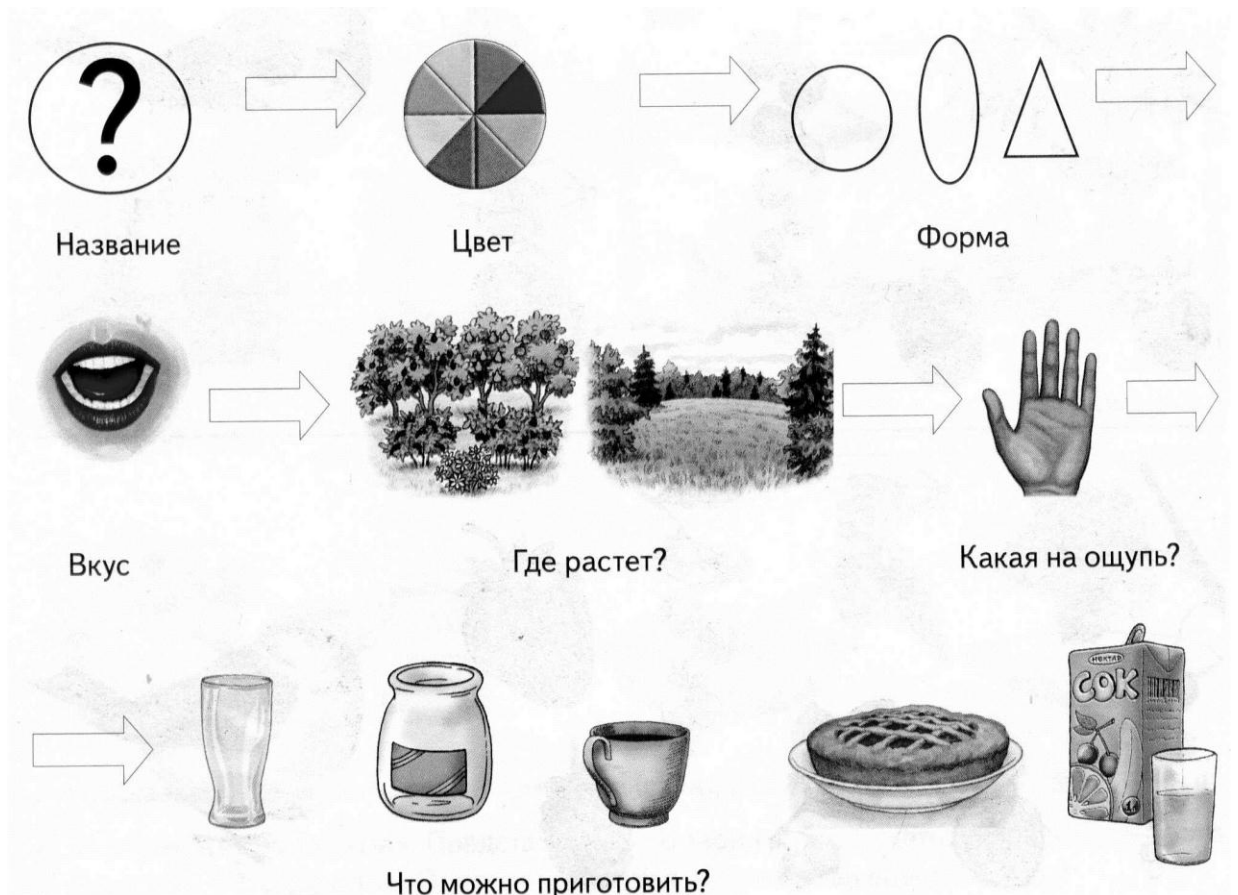


Рис. 2.1. Наглядный план описания фруктов.

Был приведен пример такого описания: «Яблоко - это фрукт. Оно красное (зеленое, желтое), круглое, сладкое, сочное. Растет в саду. Яблоко на ощупь твердое, гладкое. Его едят сырым, из него варят варенье, готовят вкусный сок».

На данном этапе нами фиксировались детские рассказы-описания. На втором этапе исследования мы проводили количественную обработку полученных данных по плану:

1. Самостоятельность выполнения задания (если задание выполнено самостоятельно, то ставим «+»).
2. Количество предложений в тексте.
3. Количество слов в тексте.
4. Количество существительных.
5. Количество прилагательных.
6. Количество глаголов.

7. Количество аграмматизмов.
8. Количество пропущенных опорных пунктов.
9. Наличие межфразовых связей в тексте (с помощью местоимений).
10. Выводы об уровне продуцирования текстов-описаний.

Выводы об уровне продуцирования текстов-описаний были сделаны на основании следующих критериев, сформулированных В.П. Глуховым (12, 30-31):

1. Задание не выполнено (0 баллов).

2. «Низкий уровень (1 балл)»: рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания: простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии составить рассказ-описание самостоятельно.

3. «Недостаточный уровень (2 балла)»: рассказ составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен—в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета. Отмечается незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному; отображение признаков предмета в большей части рассказа носит неупорядоченный характер. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений.

4. «Удовлетворительный уровень (3 балла)»: рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании признаков (перестановка или смешение рядов последовательности), смысловая незавершенность одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении предложений.

5. «Хороший уровень (4 балла)»: в рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается определенная логическая последовательность в описании признаков предмета (например, от описания основных свойств к второстепенным). Соблюдаются смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами), используются различные средства словесной характеристики.

Результаты изучения особенностей текстообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.1, а у дошкольников, не имеющих речевые нарушения, - в таблице 2.2.

Таблица 2.1.

Результаты изучения особенностей текстообразования у дошкольников, имеющих III уровень речевого развития при общем недоразвитии речи.

ФИ воспитанника	Самостоятельность выполнения	Количество предложений в тексте	Количество слов в тексте	Количество существительных	Количество прилагательных	Количество глаголов	Количество аграмматизмов	Пропуски опорных пунктов	Наличие межфр. связей с помощью местоимений	Выводы об уровне разв. Описаний (к-во баллов)
Б. Ярослав	-	5	18	3	2	4	3	2	-	2
Д. Тимур.	-	5	20	3	3	3	2	1	+	2
Л. Крилл	+	3	16	2	5	2	4	1	-	2
О. Дмитрий	+	4	6	2	3	1	2	4	-	1
П. Степан	-	3	18	3	4	2	3	3	-	1
К. Виктория	+	5	22	4	6	3	3	0	-	2
Т. Ярослав	-	3	16	2	5	1	2	3	-	2

Т. Диана	+	5	19	3	2	3	1	1	-	2
Щ. Алина.	+	4	18	3	4	1	2	2	-	2
П. Александр	+	6	22	4	4	3	1	0	+	3

Таблица 2.2.

Результаты изучения особенностей текстообразования у дошкольников, не имеющих нарушения речи

ФИ воспитанника	Самостоятельность выполнения	Количество предложений в тексте	Количество слов в тексте	Количество существительных	Количество прилагательных	Количество глаголов	Количество аграмматизмов	Пропуски опорных пунктов	Наличие межфр. связей с помощью местоимений	Выводы об уровне разв. Описаний (к-во баллов)
И. Александр	+	6	28	5	9	4	0	0	+	4
К. Анна	+	5	22	4	6	3	1	0	+	4
Т. Павел	+	4	20	4	6	3	0	0	-	3
С. Роман	+	5	23	5	5	4	0	0	+	4
А. Кристина	+	4	22	4	5	3	0	0	+	4
П. Полина	+	6	21	4	4	2	0	0	+	4
Т. Анна	+	4	25	5	7	4	0	0	+	4
Д. Виктория	+	5	27	3	5	3	1	0	+	4
Ш. Дарья	+	5	25	4	5	4	1	0	+	4
А. Антон	+	4	22	4	5	3	0	0	+	4

Перейдем к анализу полученных данных.

Обратимся к таблице 2.1., где отображены результаты изучения особенностей текстообразования у дошкольников, имеющих III уровень речевого развития при общем недоразвитии речи без использования метода наглядного моделирования.

Мы видим, что самостоятельно задание выполнили лишь 6 человек. Многие затруднялись в начале описания. Количество предложений в тексте было недостаточным у большинства воспитанников. Только двое воспитанников не допустили пропусков опорных пунктов. Наличие межфразовых связей между предложениями с помощью местоимений было выявлено у 2-х воспитанников. В речи детей были отмечены многочисленные аграмматизмы. Приводя примеры аграмматизмов, отметим, что были выявлены довольно стойкие ошибки при согласовании прилагательных с существительными (*яблоко – зеленый*), существительных и местоимений (*яблоко – он*). Наблюдаются пропуски предлогов («можно сделать варенье» вместо «из него можно сделать (приготовить) варенье»). Наиболее часто в речи детей встречается глагол «делать» (вместо «приготовить», «сварить», «испечь») («можно сделать варенье. Можно сделать пирог»). Глагол «делать» обладает отвлеченным значением и семантической широтой, выступает скорее в функции указателя на «действие вообще».

Кроме того, многие высказывания детей данной категории были непоследовательны. У детей одна мысль вклинивалась в другую. Некоторые воспитанники составляли рассказ, не называя его объект. В рассказах-описаниях преобладали простые предложения. Имелось много пауз, повторов, слов «такой», «там», «тут».

Интерпретируя полученные результаты, обратимся к В.П. Глухову, который затруднения в генерации связной речи и в свободном порождении речевых высказываний у детей связывал с недостаточным развитием соответствующих мыслительно-языковых способностей и с плохой сформированностью модельных представлений о внутренней структуре вещей и их взаимосвязи с внешними отношениями. Воспитанники затрудняются в планировании речевых выска-

званий, в умении соотносить свои речевые высказывания с рассматриваемым объектом, в умении пользоваться различными средствами выразительности.

Далее, проанализируем результаты изучения особенностей текстообразования у дошкольников, не имеющих нарушения речи. Данные были представлены в таблице 2.2.

Мы видим, что все воспитанники данной категории выполняли задание самостоятельно, не прибегая к помощи педагога. Количество предложений в тексте было достаточным. Почти у всех испытуемых было отмечено наличие межфразовых связей между предложениями с помощью местоимений. В речи детей практически не было выявлено наличие аграмматизмов. Глаголы использовались более разнообразные. Большинство детей было отнесено к «хорошему уровню выполнения задания».

Проведем сравнительный анализ особенностей текстообразования в группе детей, имеющих речевые нарушения и не имеющих. Рисунок 2.2. наглядно демонстрирует полученные данные.

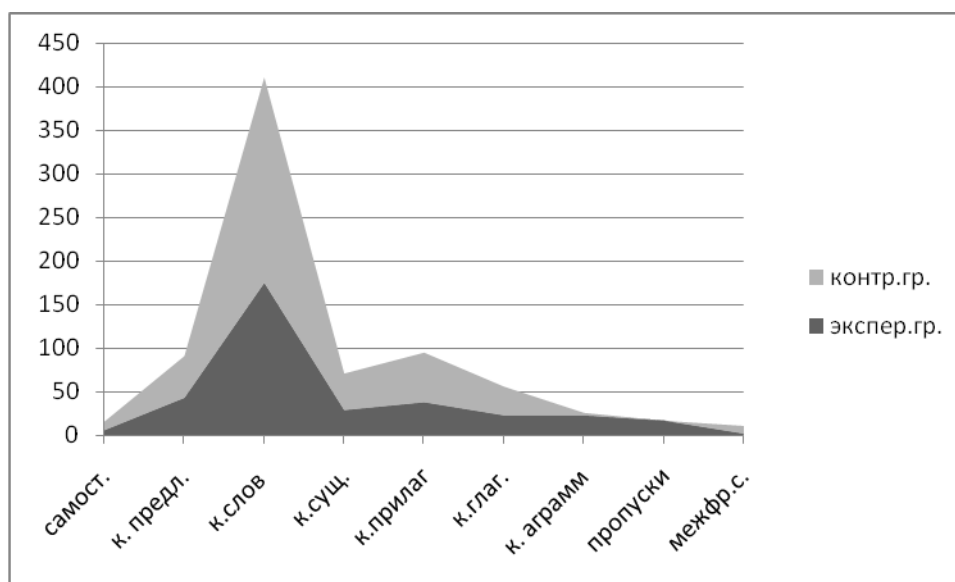


Рис. 2.2. Сравнительный анализ процесса текстообразования в контрольной и экспериментальной группах

Условные обозначения: самост. – самостоятельность выполнения задания (количество воспитанников, выполнивших задание самостоятельно); к. предл. – количество предложений в тексте; к. слов – количество слов в тексте; к. сущ. – количество существительных в тексте; к. прилаг. – количество прилагательных в тексте; к. глаг. – количество в тексте глаголов; к. аграмм. – количество аграмматизмов; пропуски – пропуски опорных пунктов; межфр. с. – наличие межфразовых связей в тексте, выраженное в использовании местоимений.

Исходя из представленных данных, видно, что воспитанники контрольной группы (не имеющие речевые нарушения) в большей степени выполняли задание самостоятельно. Их тексты-описания состояли из большего количества предложений, слов. Количество использованных существительных, прилагательных и глаголов значительно превышало аналогичные данные в экспериментальной группе (имеющие речевые нарушения). Было выявлено значительно меньшее количество аграмматизмов у воспитанников, не имеющих общее недоразвитие речи. Они также меньше допускали пропусков опорных пунктов, наличие межфразовых связей в тексте у них было выявлено в большем количестве.

2.2. Содержание логопедической работы по обучению дошкольников с общим недоразвитием речи составлению текстов-описаний

При организации работы педагоги должны опираться на следующие положения:

1. Постепенный переход от репродуктивной к продуктивному виду деятельности.
2. Постепенное сокращение опоры на наглядность при формировании описательной речи.
3. Поэтапная работа для совершенствования лингвистической структуры описательной речи.

В ходе работы по развитию описательной речи дошкольников можно использовать следующее календарно-тематическое планирование, направленное на развитие описательной речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Этапы логопедической работы

Этап	Направления работы	Задачи	Методы и приемы работы
Подготовительный	Формирование	Развитие	Практические мето-

	психологической базы	познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления	ды: рассматривание предметов, дидактические игры: — Узнай изображение по контуру. — Что похоже на мышку? На мячик? — Чудесный мешочек. — Узнай на вкус. — Что изменилось? — Раскрась овощи. — Загадки-описания. — Исключение лишнего.
Подготовительный	Формирование лингвистической базы	Развитие словаря; развитие грамматического строя речи	Наглядный метод: знакомство с иллюстрациями, схемами. Словесный метод: беседа. Практические методы: обследование, рассматривание и показ предметов, картинок, инструкции, вопросы, объяснения, дидактические игры: «Жадина», «Какой сок? Какое варенье?», «Поваренок» и др.
Основной	Формирование описательной речи	Знакомство со способами сенсорного обследования объектов и закрепление результатов обследования в графическом виде. Знакомство с наглядными моделями.	Практические методы: осматривание, ощупывание предметов и т. д. Дидактические игры: «Подбери по цвету и форме», «Угадай, про какой предмет я рассказала», «Сравни предметы и найди нужную картинку (графический символ, по которому проводилось сравнение)» («помидор круглый, а

		<p>Описание с помощью взрослого, самостоятельное описание по готовой модели.</p> <p>Описание по сокращенной схеме, составление моделей описания.</p>	<p>огурец»), «Найди сходство предметов и соответствующую картинку (графический символ, по которому проводилось нахождение сходства)», «Угадай, какие это фрукты»</p> <p>Метод параллельного описания разных предметов ребенком и педагогом.</p> <p>Наглядный метод: рассказ по опорной схеме.</p> <p>Игра «Опиши овощи, фрукты, ягоды».</p> <p>Наглядный метод: рассказ по опорной схеме.</p>
--	--	--	---

Система логопедической работы может включать в себя 2 этапа.

1. Подготовительный этап.

Цель: Формирование психологической и лингвистической базы описательной речи.

Формирование психологической базы имеет цель: развитие познавательных процессов. Здесь были выделены следующие направления работы:

1) восприятие:

- развитие тактильно-двигательного восприятия;
- развитие обоняния, вкуса;

2) внимание:

- развитие свойств внимания: концентрации, распределения;

3) память:

- развитие зрительной памяти;

4) мышление:

-развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, классификации, Обобщения.

Формирование лингвистической базы описательной речи имеет цель: формирование лексико-грамматического компонента речи.

При развитии грамматического строя речи были выделены следующие направления работы:

1) словообразование:

- формирование словообразования существительных;
- формирование словообразования глаголов;
- формирование словообразования прилагательных.

2) словоизменение:

- формирование словоизменения существительных;
- формирование словоизменения глаголов;
- формирование словоизменения прилагательных.

3) синтаксис:

- формирование навыка образования простых и сложных предложений;
- совершенствование синтаксической структуры предложения.

При обогащении словаря работа шла по следующим направлениям:

- 1) обогащение словарного запаса за счет имен существительных;
- 2) обогащение словарного запаса за счет глаголов;
- 3) обогащение словаря именами прилагательными;
- 4) обогащение словаря наречиями.

Упражнения подготовительного этапа представлены в приложении 1.

2. Основной этап.

Цель: формирование описательной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

На основном этапе мы выделили 3 блока: 1) Знакомство со способами сенсорного обследования объектов и закрепление результатов обследования в графическом виде. Знакомство с наглядными моделями. 2) Описание с помо-

щью взрослого, самостоятельное описание по готовой модели. 3) Описание по сокращенной схеме, составление моделей описания.

Блок 1. Знакомство со способами сенсорного обследования объектов и закрепление результатов обследования в графическом виде. В процессе беседы составляется схема, отражающая сенсорные каналы получения информации о признаках предметов. Использование схем дает возможность закреплять действия замещения. В приложении 2 представлен пример беседы, проводимой на данном этапе работы.

Данная методика предполагает использование символики:

Символ «ГЛАЗ» - определяем цвет, форму, величину предмета. Если предмет живой – добавляются местонахождение (жилище) предмета, способ передвижения.

Через символ «УХО» вычленяются способы обнаружения предмета (какие звуки издает?)

Через символ «РУКА» устанавливаем фактурные признаки (твердый, шершавый, колючий и т.п.)

Через символ «РОТ» - вкусовые ощущения (кислый, сладкий, горький)

Логические признаки обозначает вопрос (?), символизирующий предложение: «К какой группе относится этот предмет?».

Выше описанные символы отражаются в картинно-графическом плане. В нем отображаются все смысловые звенья рассказа и последовательность, в которой они сменяют друг друга.

Символы, представленные на схеме предъявляются последовательно, каждый символ при этом поясняется педагогом (Рис. 2.3.).

Использование данных символов облегчит запоминание и усвоение материала, порядка его изложения.

В приложении 3 представлены упражнения и игры, предназначенные для работы на данном этапе.

Блок 2. Описание с помощью взрослого, самостоятельное описание по готовой модели.

Здесь были выделены следующие направления работы:

- параллельное описание педагогом и ребенком двух однотипных предметов;
- сравнение связного и деформированного текстов;
- составление загадки по плану-схеме. Схема представлена на рисунке 2.3.

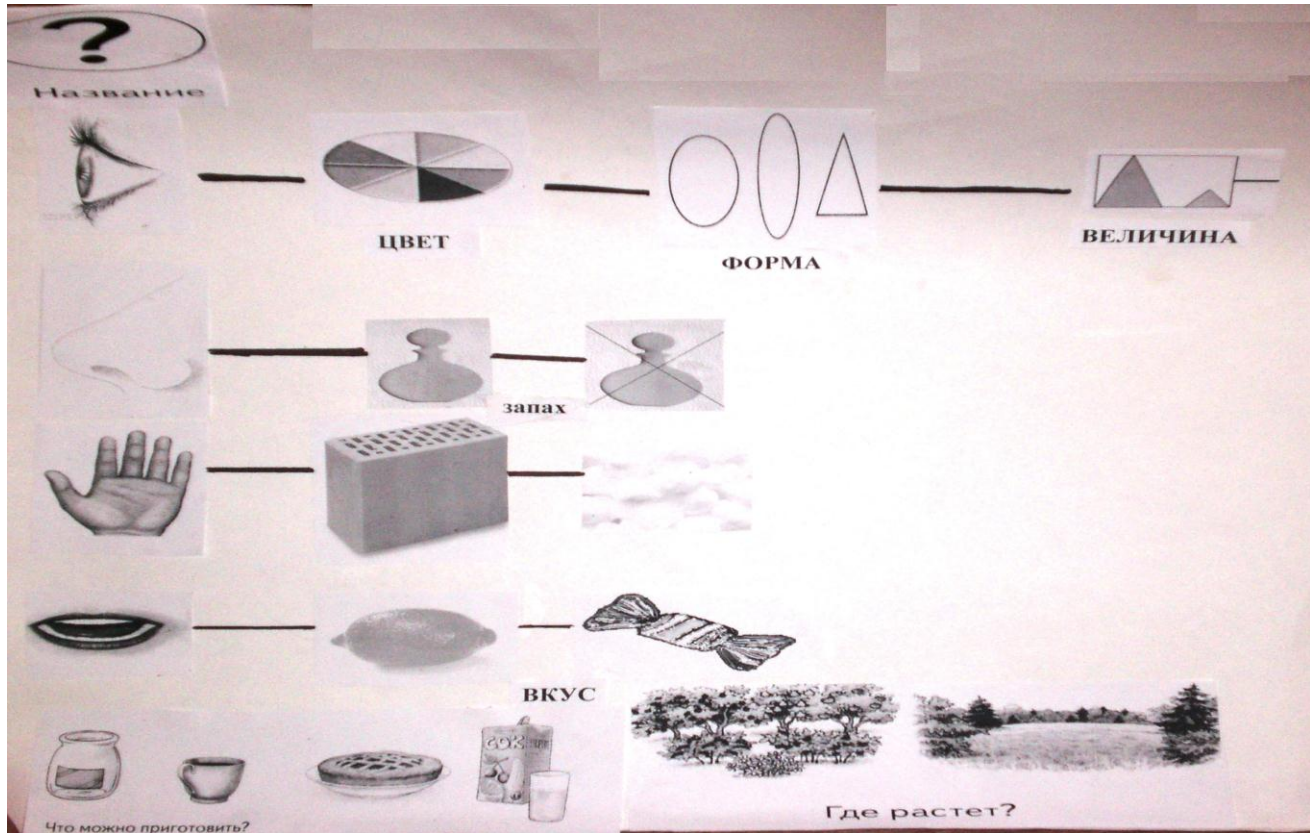


Рис. 2.3. Картинно-графическая схема для описания фруктов, овощей и ягод

Блок 3. Описание по сокращенной схеме, составление моделей описания.

Направления работы для данного этапа были следующими:

- составление описания по «сокращенной модели»;
- самостоятельное составление рассказов с опорой и без опоры на модель.

Исходя из этапов и блоков, которые были выделены в логопедической работе по формированию описательной речи у старших дошкольников с ОНР, нами был разработан фрагмент календарно-тематического плана. Он наглядно представлен в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

**Календарно – тематический план по формированию
описательной речи**

Тема занятия	Этап лог. работы	Основные задачи	Общее кол-во проведен-ных занятий
«Фрукты», «Овощи», «Ягоды».	1 этап. Подготовительный. Формирование психологической базы	Развитие познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления. Использованные упражнения представлены в приложении 1.	3
	1 этап. Подготовительный. Формирование лингвистической базы. Совершенствование грамматического строя речи.	1. Подбор признаков к предмету. 2. Образование множественного числа существительных. 3. Согласовывание числительных, местоимений и наречий с существительными. 4. Овладение предложно-падежным управлением.	3
«Фрукты»	2 этап. Основной. Формирование описательной речи. Знакомство со способами сенсорного обследования объектов.	1. Знакомство со способами сенсорного обследования фруктов: с помощью зрения (необходимо посмотреть, тогда узнаем цвет, форму, величину), обоняния (необходимо по запаху определить-узнаем наличие и качество аромата), тактильных ощущений (необходимо погладить рукой-познакомимся с характером поверхности фрукта), вкуса (необходимо надкусить и попробовать на вкус). В приложении 2 представлен пример беседы, направленной на знакомство со способами сенсорного обследования предметов. 2. Формирование представлений о структуре описательного текста, знакомство с моделями описаний. Детям показывают символы-глаз, рука, нос, рот и модели описания признаков-цвета, формы, величины, вкуса и т. д. 3. Составление описательных рассказов с опорой на готовую модель, соблюдая последовательность, связность, логичность. Упражнения основного этапа представлены в приложении 3.	2
«Овощи»	2 этап. Основной. Формирование	1. Параллельное описание педагогом и ребенком двух однотипных предметов.	1

	описательной речи. Описание с помощью взрослого, самостоятельное описание по готовой модели.	2. Сравнение связного и деформированного текстов. 3. Составление загадок по плану-схеме.	
«Ягоды»	2 этап. Основной. Формирование описательной речи. Описание по сокращенной схеме. Составление моделей описания.	1. Составление описания предмета по «разорванной схеме». 2. Составление описания по «сокращенной» схеме, в которой представлены лишь графические предметы-заменители. 3. Самостоятельное составление рассказов с опорой и без опоры на модель.	1

Из нашего календарно - тематического плана видно, что в представленных занятиях были отражены все направления и этапы логопедической работы по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Подводя итог данной главы, отметим, к каким мы пришли выводам. В ходе нашей практической работы мы исследовали особенности порождения текстов-описаний дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Мы увидели, что многие воспитанники с общим недоразвитием речи нуждались в помощи педагога, затруднялись в начале описания. Количество предложений в тексте у них было недостаточным. Отмечались пропуски опорных пунктов. Практически отсутствовали межфразовые связи между предложениями с помощью местоимений. В речи детей были отмечены многочисленные аграмматизмы. Высказывания были непоследовательны.

Данные особенности мы связывали с недостаточным развитием соответствующих мыслительно-языковых способностей, неумением планировать речевые высказывания и соотносить речевые высказывания с рассматриваемым объектом.

Сложности описательной речи детей могут быть преодолимы благодаря специально организованной работы педагогов при соблюдении следующих условий: соответствие текстов возрастным возможностям детей и уровню их

речевого развития, использование моделей различных видов, поэтапность проведения коррекционно-педагогической работы.

С учетом вышеописанных нами требований к работе по формированию описательной речи, нами была описана поэтапная работа в данном направлении и был разработан пример фрагмента календарно-тематического плана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Качество речи определяет готовность ребенка к школьному обучению. Благодаря речи-описанию закрепляются и расширяются представления детей об окружающих предметах и явлениях, их признаках, активизируется и обогащается соответствующий словарь, обозначающий признаки знакомых предметов, закрепляется правильность употребления грамматических форм (словоизменений и структуры предложений).

Среди других видов связной монологической речи именно описание является наиболее трудным даже для детей, речевое развитие которых является нормативным.

В описательной речи дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются затруднения в самостоятельном определении главных признаков и свойств изучаемого предмета, установлении последовательности их изложения, удерживания в памяти данной последовательности. Перечисление признаков детьми характеризуется неполнотой и неточностью, низким уровнем информативности.

Мы пришли к выводу, что преодоление описанных выше сложностей в описательной речи детей возможно при условии специально организованной логопедической работы, включающей использование таких методов и приемов как наглядное моделирование. Его применение создает условия для более прочного усвоения компонентов языковой системы, развивает навыки построения связного высказывания в процессе составления текстов-описаний, что выражается в преодолении имеющихся трудностей текстообразования детей с общим недоразвитием речи. Простота, лаконичность и ясность символов, используемых в методе наглядного моделирования делают текст легко понимаемым, запоминаемым и используемым детьми. Дети с удовольствием занимаются развитием речи по этой методике, быстро запоминают последовательность описания (алгоритм) того или иного предмета, могут самостоятельно сделать описание любого другого предмета по усвоенному алгоритму. Упражнения, в рамках ме-

тогда наглядного моделирования, в которых используется разнообразный образный материал достаточно эффективны, потому, что активизируют мотивацию ребенка. Используя образную память, дети могут быстро и эффективно запомнить предъявляемые изображения, произношение и смысл слов. У них формируются четкие ассоциативные связи между словами, их звучанием и смыслом, что помогает ребенку постепенно осваивать речь в целом.

Таким образом, мы подтвердили гипотезу нашего исследования: процесс обучения составлению текстов-описаний старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет успешным при соблюдении следующих условий:

- тексты будут соответствовать возрастным возможностям детей и уровню их речевого развития;
- использование в логопедической работе моделей различных видов (предметные, предметно-схематические, схематические);
- поэтапность проведения коррекционно-педагогической работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Баженова Е.А. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Л.М. Алексеева и др.]; Под ред. М.Н. Кожинной / Е.А. Баженова, М.П. Котюрова. - М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
3. Борботько В.Г. Структурные характеристики дискурса (на материале французского языка): автореф. дис. канд. филол. наук.: 10.01.01 / В.Г. Борботько. – М., 1976. – 24 с.
4. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2001. – 256 с.
5. Варзацкая Л. А. Методика развития связной речи младших школьников. - Житомир, 1995. –132с .
6. Вашуленко М. К. Речевое развитие дошкольников - залог их последующей успешности //Детский садик. - 2004. - №20. – С. 7-10
7. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М., 2005. – 130 с.
8. Воробьева В. К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией: Нарушения речи и голоса у детей / В.К. Воробьева. – М.: Просвещение, 2005. – 214 с.
9. Воротнина Л.М. Творческое рассказывание / Л.М. Воротнина // Дошкольное воспитание.- 2011.- № 9. – С. 12-17
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. – 352 с.
11. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология — 2004. — № 2. – С. 56-73.

12. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием.-М.: АРКТИ, 2002.-144 с.
13. Доморацкая З.А. Особенности описаний детей 6 лет // Характеристика связной речи детей 6-7 лет / Под ред. Т.А.Ладыженской. М.: НИИ СиМО АПН СССР,1979.
14. Еремеева А.П. Расширение культуроведческой компетенции учащихся в процессе обучения речевой деятельности / А.П. Еремеева // Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку. Коллективная монография / А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, О.В. Гордиенко, Т.М. Пахнова. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – 104 с.
15. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников // Дети с ОНР.2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985.
16. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Выпуск 1. / Л.Н. Ефименкова – М.: Книголюб, 2008. – 288 с.
17. Жукова И. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Е. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / И.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Е. Филичева. — М.: Просвещение, 2010. – 128 с.
18. Жукова И.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М.: Просвещение,1973. –212 с.
19. Зимняя И.А. Вербальное мышление (психологический аспект) / И.А.Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – С. 72-75.
20. Зрожевская А.А. Обучение монологам-описаниям // Дошкольное воспитание.1986, №12.
21. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. — М.: Просвещение, 1971. – 207 с.
22. Кожина М.Н. Стилистика русского языка / М.Н. Кожина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., Просвещение, 1993. – 464 с.

23. Колшанский Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. - М.: Наука, 1980. – 154 с.
24. Корицкая Е. Г., Шимкович Т. А. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи: Нарушение речи у дошкольников / Сост. Р. А. Белова-Давид. — М.: Наука, 2002. – 247 с.
25. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. – М.: Просвещение, 2006. – 128 с.
26. Левина Р.Е. Заикание у детей: Преодоление заикания у детей / Под ред. Р. Е.Левинной.-М., 1975
27. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст] : Избранные труды / Р.Е. Левина, ред. - сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. - М. : «АРКТИ», 2005. – 221 с.
28. Логопедическое сопровождение детей с ОНР: -работа по развитию понимания речи / Под общей редакцией проф. Г.В. Чиркиной- М. АРКТИ, 2005. – 212с.
29. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Изд. центр Академия: Высш. Шк., 1999. – 345 с.
30. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 420 с.
31. Мурзин Л.Н. Язык, текст и культура / Л.Н. Мурзин // Человек – Текст – Культура: Коллективная монография/ Под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994. – 172 с.
32. Накорякова К.М. Литературное редактирование: общая методика работы над текстом: Практикум / К.М. Накорякова. – 3 изд. – М.: ИКАР, 2002. – 432 с.
33. Нестеренко А. А. Страна загадок / А.А. Нестеренко. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. Ун-та., 1993. – 94 с.

34. Николаева Т.М. Русский язык: энциклопедия. – 2-е изд., переработ. и доп. / гл. ред. Ю.Н. Караулов / Т.М. Николаева // . – М.: Наука, 1997. – 320 с.
35. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ / Л.А.Новиков. – Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 304 с.
36. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования: монография / Т.Ф. Новикова – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 214 с.
37. Новоторцева Н. В. Развитие речи детей / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: Академия развития 1996. – 214 с.
38. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской. — М.: Флинта, Наука, 1998. – 258 с.
39. Подгорная Н.И., Библик Н.М., Скрипченко Н.Ф. Дидактические игры и познавательные задания в 1 классе. - Киев «Радянська школа» 1988. – 240 с.
40. Полянская Т. Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста / Т.Б. Полянская. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. – 64 с.
41. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов /Д.Э.Розенталь, М.А.Теленкова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2001. – 399 с.
42. Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Технологии развития связной речи дошкольников / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. – Ульяновск, 2005. – 157 с.
43. Сорокина Н.А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями. – М.: Владос, 2013. – 156 с.
44. Спыну В. В. Обучение составлению описательных рассказов дошкольников с ОНР на основе использования мнемотехнических таблиц [Текст] / В. В. Спыну // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 654-657
45. Тамбовкина Т.И. Развитие творческой активности учащихся на уроках русского языка. – Калининград, 2001. – 167 с.
46. Теремкова Н.Э. Логопедические домашние задания для детей 5– 7 лет с ОНР. Альбом 1. – М.: Гном, 2013. – 48 с.

47. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2007. – 46 с.
48. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова. - М.: Просвещение, 2004. – 288 с.
49. Ушакова О.С., Знакомим дошкольников с художественной литературой [Текст] / О.С. Ушакова, Гавриш Н.В. – М: ТЦ «Сфера», 1998. – 224 с.
50. Филичева Т.Б., Чиркина Г. В., Туманова Т.В., Лагутина А.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2014. – 207 с.
51. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1991. –213 с.
52. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. –М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
53. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при ОНР // Психолингвистика и современная логопедия. – М., 1997. – С.41-47