

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: «ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА».

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становление и развития всех сторон речи: фонетической, лексической и грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем. Давно установлено, что к старшему дошкольному возрасту проявляются существенные различия в уровне речи детей. Главной задачей развития связной речи ребенка в старшем возрасте, является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: пересказ литературных произведений, составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание различных видов творческих рассказов, освоение форм речи – рассуждения (объяснительная речь, речь – доказательство, речь - планирование), а также сочинение рассказов по картине, и серии сюжетных картинок. Все вышеназванные виды речевой деятельности актуальны при работе над развитием связной речи детей.

Дети в дошкольном возрасте испытывают большой интерес и потребность в развитии речи. А, следовательно, это надо поддерживать, укреплять и развивать.

С целью выявления у детей уровня развития знаний по развитию связной речи, был проведен мониторинг детей старшей группы (*см.приложение*).

Результаты обследования таковы:

10% детей – высокого уровня всестороннего развития.

20% - среднего уровня.

70% - низкого уровня

Исходя из результатов мониторинга была намечена:

- индивидуальная работа с детьми низкого уровня;
- работу по сенсорно-графическим схемам(по Воробьевой) на занятиях вне занятий.

Таким образом, изучая проблему развития связной речи, можно сделать вывод, что нельзя останавливаться на достигнутом, а наоборот, нужно продолжать более углубленно изучать данную проблему и внедрять новые технологии.

С этой целью в дальнейшем намечены следующие мероприятия:

- систематически включать в занятия по развитию речи дидактические игры, направленные на развитие психических процессов.
- большое внимание уделять сенсорно-графическим схемам по составлению описательных рассказов.
- использовать метод цепного рассказывания

Часть 1

Формирование связной повествовательной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи с опорой на сенсорно-графические схемы (по Воробьевой)

Учить детей дошкольного возраста составлять описательные рассказы — очень важный аспект их развития. Умение ребенка точно, лаконично и образно описывать предмет способствует усовершенствованию его речи, мышления, облегчает процесс обмена информацией. Одним из приемов, которые значительно облегчают ребенку составление описательного рассказа, является использование наглядных опорных схем. Они заметно упрощают задачи, делают высказывания дошкольника четкими, связными и последовательными.

Главной целью данной технологии является формирование у детей прочных навыков составления описательных рассказов о предметах, животных, птицах, временах года и др. В соответствии с целью сформированы основные задачи:

- ознакомление детей с моделями и картинно-графическими схемами;
- обучение последовательности описания;
- совершенствование монологической речи;
- увеличение объема памяти детей через усвоение ими способов
- запоминания (кодирования) информации.
- повышение педагогической грамотности родителей и педагогов в формировании у детей красивой, образной речи
- развитие связной речи детей;
- развитие умственных способностей детей;
- развитие основных психических процессов — памяти, внимания, образного мышления;

Сложность обучения описанию 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. Технология описательного текста носит отчасти условный характер и зависит от той или иной последовательности выделения свойств, качеств предмета или явления.

Графическая модель структуры технологии включает в себя три части:

первая представляет перечень символов, обозначающих способ выделения того или иного свойства предмета;

вторая объединяет корпус выделенных признаков;

третья представляет изображение самого предмета.

Объем второй и третьей частей (количество признаков) может, соответственно целям и задачам обучения, сужаться или расширяться.

Естественно-генетический путь усвоения знаний о предмете – через сенсорные каналы: зрительное, слуховое и тактильное восприятие. В связи с этим *перечень первой части модели* включает соответствующую символику:

- через символ «глаз» дети учатся вычленять признаки цвета, формы, величины, места нахождения, способа передвижения;
- через символ «рука» – фактурные признаки предмета (твердый, гладкий, пушистый и т.д.);
- через символ «рот» – вкусовые ощущения (сочный, сладкий, кислый);
- через символ «ухо» – способы обнаружения предмета.

Для обозначения *логических признаков*, а именно отнесенности предмета к определенной группе, применяется свободное изображение различных (близких) групп предметов (игрушек, животных, овощей и т. п.), которое впоследствии заменяется знаком вопроса (?), символизирующим предложение: «К какой группе относится этот предмет?»

Признаки *польза – вред* (например, при описании насекомых) обозначались соответственно знаками «+» или «—».

В лексико-грамматическом оформлении речи обусловили необходимость подготовительных упражнений, таких как

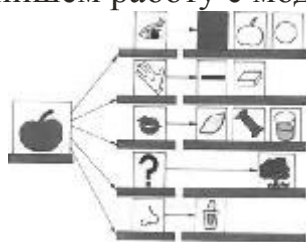
- *упражнения в наблюдательности* (детей учат видеть признаки предметов, рассматривать их в разной последовательности) ;
- *словарные и грамматические упражнения*, сопровождающие рассматривание и предназначенные для обогащения словаря названиями признаков, синонимами, антонимами, образными средствами языка; а также для содействия усвоению подчинительных связей между существительными, прилагательными и глаголами, способов словообразования, построения описательных предложений и т.п.

Указанные упражнения сочетались с обучением детей *действиям замещения* (выделяемый признак обследуемого предмета обозначался каким-

либо символом). Упражнения в подборе таких символов проводились до полного освоения детьми действий замещения.

При рассматривании предметов использовали *сенсорно-графическую схему ВК. Воробьевой*, отражающую сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой) и сами признаки. Эта схема помогала определять способы сенсорного обследования предмета и закреплять результаты обследования в наглядном виде. Схема составлялась в ходе обследования, поэтому дети имели возможность закреплять действия замещения.

Опишем работу с моделью на примере рассматривания яблока.



- «Что нам помогает увидеть яблоко - его цвет, форму, величину? Правильно, глаза (*помещаем на табло карточку с изображением глаза*). Мы посмотрели на яблоко и увидели, что оно... (*красного цвета*). Найдите карточку, обозначающую красный цвет, поставьте ее в этот карманчик. Что еще мы узнаем о яблоке, если внимательно посмотрим на него? Верно, какое оно по форме: круглое, треугольное или овальное? Выберите нужную карточку и вставьте ее в схему. (*Таким же образом на схеме размещались соответствующие символы величины.*) Мы увидели глазами, что яблоко красное, круглое, большое. Повторите, что мы увидели?» (Фразу «Яблоко красное, круглое, большое» дети повторяют несколько раз)

- Затем детям предлагают закрыть глаза и по запаху определить местонахождение яблока. «Что помогает определить запах яблока? (*Предлагается разместить на схеме карточку с изображением носа*) Что можно сказать про яблоко? Какое оно? Оно... (*при необходимости помочь*) душистое, ароматное.

Давайте повторим вместе: яблоко душистое, яблоко ароматное. Подумайте, какой карточкой можно обозначить этот признак?» (*Рассматриваются различные символы, выбирается изображение флакона духов, условно обозначающего аромат, запах яблока*)

- «Погладьте яблоко рукой. Что мы узнали о яблоке? Какое оно? (*Гладкое*). А если надавить на него рукой? Мягкое яблоко или твердое? С помощью чего мы узнали, что яблоко гладкое, твердое?» (*Размещают картинку, изображающую руку, и символы, обозначающие признаки «гладкий», «твердый»*)

- «Что мы должны сделать, чтобы узнать, какое яблоко на вкус? Правильно, надкусить его, попробовать {яблоко разрезается, дети пробуют его. Схема дополняется изображением рта и символами вкуса: кислое обозначается изображением лимона, а сладкое - конфеты}. Что еще вы узнали о яблоке?

Чем наполнился ваш рот, когда вы разжевали яблоко? (Соком?) Какое яблоко?» (Сочное.) Дети подбирают символ, обозначающий сочность (стакан с соком), и дополняют им схему.

Воспитатель (показывая карточку со знаком вопроса). Это знак вопроса. К какой группе предметов можно отнести яблоко? Правильно, к фруктам. Какой карточкой обозначим это? Правильно, фрукты растут на деревьях. Изображение дерева напомним нам, что яблоко относится к фруктам.

В процесс обследования предметов можно включать словарные упражнения, например на подбор синонимов: «Яблоко красное, спелое. Как по-другому можно сказать, какое оно?» (Румяное.) На словообразование: «У яблока красный бок, как сказать одним словом, какое яблоко?» (Краснобокое.) Яблоко чуть кислое и чуть сладкое. Как сказать одним словом, какое оно?» (Кисло-сладкое.)

Индивидуальное и хоровое повторение словосочетаний и предложений помогает закрепить в речи детей образцы согласования слов и различные синтаксические формы.

После рассматривания предмета детям предлагали *рассказать* о нем, *опираясь на образец, данный воспитателем*: «Послушайте, как много мы узнали о яблоке: это яблоко, оно красное, круглое и большое. Яблоко ароматное, на ощупь гладкое и твердое, на вкус сочное, кисло-сладкое. Яблоки относятся к фруктам. Они очень полезные и вкусные».

В образце описания яблока педагог может повторить ход исследовательской деятельности детей, в этом случае удастся продемонстрировать *конструкции сложноподчиненных предложений и межфразовую связь*. Например: «Это яблоко. Если его рассмотреть, то мы увидим, что оно румяное, круглое и большое. Если понюхать, то можно узнать, что яблоко душистое. Когда яблоко трогаем, то чувствуем: оно гладкое и твердое. А откусив кусочек от яблока, узнаем, что это сочный, кисло-сладкий плод. Яблоки - полезные фрукты!».

Описание яблока педагог обязательно сопровождает движением указки по составленной модели, тем самым дается образец использования модели в качестве наглядного плана.

На следующем этапе обучения описательной речи дети уже *самостоятельно составляли наглядные планы* для рассказов о фруктах и овощах. Со временем карточки с изображением сенсорных источников получения информации (глаз, нос, рот, рука и др.) убирают - схема рассказа упрощается.

**Перспективный план по развитию связной речи в старшей группе
(составление описательных рассказов по технологии Воробьевой)**

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

Часть 2.

Формирование связной повествовательной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи с опорой на смысловое программирование и языковые средства оформления текста по Воробьевой В.К.

Актуальность технологии

Связная речь предполагает высокий уровень мышления и высокий уровень развития собственных речевых навыков. Мышление обеспечивает нахождение замысла, содержания и логической программы. Речевые навыки проявляются в том, что ребёнок должен владеть достаточным словарём. Ещё Л.С. Выготский писал, что связная речь требует максимального объёма словаря и уверенного использования фразовой речи ребёнком. Специфика связной речи заключается в том, что необходимо овладеть навыком группировки предложений.

Несмотря на то, что данная проблема на современном этапе очень актуальна, она остаётся малоизученной. Методические рекомендации недостаточно разработаны, малоэффективны.

Проблеме получения образования детьми с ОВЗ уделяется особое внимание. ФГОС ДО учитывает индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; возможности освоения ребёнком Программы на разных этапах её реализации.

Об актуальности данной проблемы говорит тот факт, что невозможно обучить детей связной речи «глобально», только на основе последовательного выполнения инструкций педагогов.

Ведущая педагогическая идея технологии заключается в повышении эффективности развития связной повествовательной речи у детей с ТНР посредством создания системы речевых упражнений.

Теоретическая база технологии.

Связной речью считается такая речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определённую функцию (обычно коммуникативную), обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты. Повествование определяется как рассказ о действиях, поступках, событиях. Композиция повествования опирается на хронологическую последовательность событий.

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и интеллектом нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне.

Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи у детей данной категории (в частности, переход от ситуативной формы речи к контекстной, от элементарных форм диалогической речи к её более сложным формам и к монологическим высказываниям). Связная речь носит ситуативный характер, что проявляется в большом количестве личных и указательных местоимений, в частом использовании прямой речи, жестов, мимики. Использование наглядных опор улучшает качество речевой продукции детей с общим недоразвитием речи. Однако и в этом случае дети затрудняются в определении причинно-следственных связей и отношений, наблюдается чрезмерная детализация ситуации, в ряде случаев вместо связного высказывания они просто перечисляют изображённые объекты. В пересказах и самостоятельных рассказах детей с общим недоразвитием речи отмечаются существенные недостатки программирования текста, нарушение связи между отдельными предложениями, наличие пауз, повторов, невозможность подчинить речевую деятельность замыслу, отставание в развитии планирующей функции речи, нестойкость замысла, трудности кодирования и декодирования текста. Дети употребляют короткие, чаще всего аграмматичные фразы. Преобладающая часть ошибок в оформлении высказываний связана с особенностями развития познавательной деятельности, с недостаточным уровнем сформированности процессов абстрагирования и обобщения [3].

Специальные исследования по проблеме нарушения связной речи были проведены В.К. Воробьёвой. [3].

По мнению В.К. Воробьёвой [3], основными причинами несформированности связной речи у детей с системным недоразвитием речи являются:

- а) трудности программирования всего рассказа;
- б) трудности, связанные с построением фразы и отбором словаря;
- в) отсутствие группировки предложений.

Определяя основные разделы системы обучения навыкам связной речи, В.К. Воробьёва исходит из утвердившегося в психолингвистике представления о речи как о совокупности отдельных речевых действий, которые следует формировать поэтапно. При этом она опирается на следующие принципиальные положения:

- на принцип взаимообусловленности развития речи и мышления, ориентирующий на адекватное усвоение и порождение речи в единстве формы и содержания, означающего и означаемого;
- на раздельную коррекцию умственной деятельности и коррекцию речи (возможность раздельного формирования умственных и речевых действий создаёт условия для поэтапного обучения, целью которого является полноценное овладение правилами смысловой и языковой организации связного монологического сообщения);
- на осознанное усвоение правил смысловой (содержательной) и языковой (лексико-синтаксической) организации текста.

В.К.Воробьёва в учебном пособии «Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи» [3] подробно описывает систему работы по формированию навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой организации текста, то есть как ознакомить детей с закономерностями, которые лежат в основе создания связного речевого сообщения.

Характеристика условий, в которых возможно использование данной технологии:

Применение технологии возможно в группах комбинированной направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи 5-7 лет в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида.

Занятия по развитию связной повествовательной речи проводятся в соответствии с тематическим перспективным планированием. Отдельные задания и упражнения систематически включаются в индивидуальные и подгрупповые занятия, закрепляются воспитателями группы.

Описание технологии

Ц е л ь технологии заключается в формировании связной повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи посредством смысловой и языковой организации текста.

Задачи:

- развитие умения анализировать наглядную ситуацию, выделять главное и второстепенное, основное и фоновое;
- формирование умения располагать смысловые звенья в определённой последовательности;
- развитие способности удерживать смысловую программу в памяти;
- ознакомление детей с правилами, т.е. закономерностями, которые лежат в основе создания связного речевого сообщения:
 - а) развитие мотивационно-побудительной сферы, интереса к процессу составления, придумывания рассказа;
 - б) обучение умению выделять и осознавать правила построения внутреннего, смыслового, внешнего, языкового планов рассказа.

Реализация намеченных задач предусматривает поэтапную организацию работы по формированию первоначальных навыков связного говорения. Выделяется два этапа становления таких навыков, связанных отношениями преемственности:

1. развитие навыка связной речи практическими методами;
2. формирование умения осознавать правила, по которым строится рассказ.

Развитие навыка связного говорения (I этап).

Основное внимание уделено:

- формированию тех мотивов, которые обеспечивают развитие связной речи;
- составлению относительно длительного рассказа.

Приемы обеспечения мотивации определяются характером конкретной учебной цели. Для активации содержательно-смысловой и языковой сторон связного речевого сообщения педагог использует **следующие игры** :

Игры на восстановление порядка картин серии, объединённых единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента. Детям предлагается:

- отобрать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ, расположить их в последовательности протекания события;
- восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти;
- найти «ошибку» логопеда и восстановить правильный порядок элементов серии;
- расположить картинки серии соответственно опорным словам или словосочетаниям, предложенным педагогом (в этом случае в качестве опорных слов выступают как наименования предметов (т.е. существительные), так и последовательное наименование действий (т.е. глаголы);
- самостоятельно расположить картинки в последовательности рассказа и составить по ним рассказ с определенной эмоциональной установкой: грустный, смешной, веселый;
- исправить «ошибку» в чтении рассказа логопедом посредством правильного расположения картинок серии.

Игры эвристического характера направлены на выбор недостающего элемента ситуации. Причем найти этот недостающий фрагмент ситуации предлагается или среди фоновых картинок, или посредством рассказа о содержании недостающего звена. Игры такого плана способствуют развитию прогностических умений, так необходимых для развития навыков связной речи. Варианты их различны:

- найти «пропавшую» картинку среди фоновых, определить ее место в ряду заданных;
- найти лишнюю картинку, оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой протекания события;
- выстроить последовательность события по одной заданной картинке, отобрать из нескольких наборов сюжетных серий картинки, адекватные по содержанию представленной;
- «распутать» две сюжетные канвы, состоящие из двух наборов серии. Причем первоначально предлагаются эпизоды диаметрально противоположных событий, постепенно сближая их по ситуации. Вначале педагог предлагает «развести» содержание таких ситуаций, которые

происходят в различное время года, например: «делают снежную горку - ловят рыбу», а затем таких ситуаций, как «ловят рыбу - случай на реке»;

- подобрать к сюжетной картинке отдельные предметные изображения субъектов и объектов ситуации;

- подобрать к каждой картинке серии адекватные предметные изображения.

Игры на развитие замысла, побуждающие детей с общим недоразвитием речи к придумыванию небольшого сюжета. Учитывая сложность предлагаемого задания, учитель-логопед последовательно формирует такие умения на основе специально подобранного дидактического материала, предлагая вначале придумать событие с опорой на заданную программу, которая представлена последовательностью предметных картинок, например: «дедушка - мальчик - лес - пенёк - кучка сухих листьев - ёжик». Затем задание усложняется: детям предлагается самостоятельно из банка предметных картинок отобрать только те, которые помогут придумать какой-либо случай.

Игры в «семантические абсурды» (небылицы).

Детям предлагается:

- найти несоответствие между рассказом и иллюстрацией к нему;

- найти несоответствие в содержании речевого сообщения;

- найти в рассказе слова, словосочетания и фразы, не подходящие по смыслу, и заменить их подходящими. Игры на лексические замены подготавливают к развитию поисковой деятельности, направляя внимание детей на выбор языковых средств, адекватных смысловым и синтаксическим отношениям речевого сообщения.

Ассоциативные словесные игры.

Игры направлены на актуализацию выбора слов из долговременной памяти и систематизацию имеющегося у ребенка лексикона. Система подобных упражнений носит подготовительный характер к пересказу рассказа своими словами и проводится как на материале «свободных» слов, так и на словах, выбранных из текста.

Чтение, как прием развития связной речи создает возможность развития интереса к различным типам связного сообщения: сказкам, рассказам и т.п. Кроме того, прочитанный отрывок из рассказа является хорошим поводом для того, чтобы предложить детям использовать его в качестве зачина для придумывания продолжения. Чтение с различными установками, нацеливающими ребенка на придумывание начала конца, середины к прочитанному фрагменту рассказа является эффективным

приемом, обеспечивающим развитие желания создавать относительно длительные связные сообщения.

От этапа развития навыка связной речи практическими методами переходим к этапу формирования умения осознавать правила, по которым строится рассказ.

Знакомство с правилами строения рассказа (II этап)

Исходя из того, что вид графического представления смысловой программы рассказа должен определяться его структурным типом, на этом этапе педагог использует небольшие по объему повествовательные тексты цепной структуры. Для наглядного показа правил смысловой связи предложений в указанном типе рассказа принята денотативно-графическая схема в виде предметно-подстановочной таблицы. Таблица представляет собой ряд горизонтальных строчек - предложений, каждая из которых обозначает отдельную мысль. Квадратами в таблице обозначены предметные компоненты мысли: субъект и объект. Они заполняются предметными картинками. Стрелкой обозначен предикат, выраженный глагольным словом. Общая рамка указывает на подчиненность плана раскрытию единой темы сообщения.

Применение предметно-подстановочной таблицы позволяет реально показать детям принципы одинакового смыслового строения всех предложений рассказа: на первом месте - обозначение предмета (денотата), на втором - действие, на третьем - снова обозначение, но уже нового предмета сообщения. Способ графической записи позволяет наглядно продемонстрировать основное правило смыслового соединения предложений в повествовательном рассказе, через повтор предметных значений.

Применяются специально подобранные или адаптированные рассказы с «твердым» типом межфразовой связи, выраженной лексическим повтором, например: «Как пень испугал Ваню».

«Ваня пошел в лес. В лесу Ваня увидел большую ель. Под елью чернело пятно. Пятно было похоже на волка. «Волк», - закричал Ваня. Ваня залез на ель. С ели он увидел пень. Это пень испугал Ваню».

На этом этапе обязательным являются **четыре типа ООД**, каждая из которых имеет свою базовую коррекционную цель (Приложение 3).

Первый тип ООД по формированию навыков связной повествовательной речи проводится с целью ознакомления детей с правилами смысловой связи предложений в рассказе повествовательного характера, уточнения значения слов, сложных по семантике, развития объема линейной кратковременной памяти.

Педагог предлагает детям в процессе прослушивания рассказа запомнить, о каких предметах (о ком? или о чём?) сообщается в нём. После

прочтения рассказа проводится сенсорно-словарная работа. Логопед предлагает из банка предметных картинок отобрать только те, о которых говорится в нашем рассказе. Далее следует знакомство детей с предметно-графическим планом. Детям предлагается «записать» рассказ на предложенной странице, «но только записывать его мы будем не словами, а картинками». Предъявляя графическую схему, педагог объясняет значение всех ее элементов: первый квадрат - это первое слово, далее стрелка - это тоже слово, второй квадрат – это ещё одно слово. Всё вместе составляет целое предложение. Посчитаем количество предложений в нашем рассказе – их шесть. Далее предлагается найти предметные картинки к первому предложению и правильно заполнить ими строку. В качестве проверки правильности выполнения задания дети «прочитывают» данное предложение и переходят к последующему. Постепенно дети заполняют всю схему. Педагог подчеркивает, что человек так последовательно должен думать, чтобы у него получился рассказ. Но этого еще недостаточно. На этапе знакомства с правилами смысловой связи предложений в рассказе педагог строит работу таким образом, чтобы дети сами нашли правило смысловой связи предложений. Чтобы сосредоточить внимание детей на стыке двух предложений, логопед закрывает экраном все предложения, кроме первых двух. Анализируя предметную канву начальных предложений, они замечают, что в двух соседних предложениях говорится об одном и том же предмете, а в графическом плане это фиксируется двумя одинаковыми картинками.

Так дети подводятся к выводу о том, что именно за счет такого повтора предметных картинок осуществляется связь отдельных предложений в единое целое - рассказ. Закрепляя найденное правило, логопед предлагает детям соединить цветными стрелками одинаковые предметные картинки двух соседних предложений, устанавливая тем самым определенную цепочку смысловых связей через единство предметных обозначений. В заключение этой части занятия педагог закрепляет первый опыт детей по установлению правил смысловой дружбы предложений в целый рассказ через сравнение с процессом изготовления ёлочной гирлянды: - «Помните, дети, как мы с вами делали гирлянду на новогоднюю ёлку? Покажите пальчиками, как вы соединяли отдельные кольца вместе. Вот так и наши предложения, соединяясь одно с другим, образуют рассказ». Итоговым этапом является пересказ с опорой на предметно-графическую схему. Его цель заключается в том, чтобы показать детям «правоту» проведенного анализа.

Работа по усвоению правил смысловой связи предложений в повествовательном рассказе цепной организации включает не только формирование действий по установлению повторяемости предметных компонентов двух соседних предложений. Очень важно сформировать и действия по преобразованию последовательного ряда высказываний, основными из которых являются действия замены денотатов, разрушающие

предметную повторяемость, и действия изъятия и перестановки отдельных горизонтальных элементов в графической программе. Эти цели реализуются в **ООД второго типа**. Они заключаются в закреплении представления о правилах смысловой связи предложений в рассказе, в формировании навыков первоначального программирования связного сообщения, в развитии зрительной и вербальной линейной памяти.

Педагог предлагает детям прослушать тот вид сравнительных упражнений, который наиболее близок к варианту «поломки», подготавливая тем самым осознанный анализ целостности речевого высказывания. Дети самостоятельно составляют предметно-графический план к знакомому рассказу, т.е. к рассказу, который они анализировали в первом типе занятий. Педагог закрывает экраном правый вертикальный ряд предметно-графической схемы, побуждая детей восстановить содержание через ориентацию на картинки первого вертикального ряда. Моделируя «поломки» смысловой программы логопед основное внимание направляет на то, чтобы научить детей контролировать построение картинно-графического плана и находить места разрыва смысловых связей предложений.

Опираясь на положение о том, что ведущая роль при передаче содержания, как отдельного предложения, так и целого рассказа отводится предикату, а также на данные обследования, свидетельствующие о трудности сохранения структуры предложения из-за частых пропусков глагольных слов, особое место в процессе обучения контекстным умениям необходимо уделить словарной работе, в частности, развитию глагольной синонимии. Этой работе посвящён **третий тип ООД по формированию навыков повествовательной речи**. Цель занятий этого типа заключается в развитии глагольной синонимии (научить детей группировать глагольные слова по значениям), в закреплении навыка самостоятельного смыслового программирования с опорой на графический план, в формировании представления о сохранности смысловой связи предложений при изменении их лексической наполняемости, в развитии линейной вербальной памяти.

Педагог предлагает детям вспомнить уже знакомый рассказ и выстроить к нему картинно-графический план или прочитывает новый рассказ небольшого объема и предлагает к нему составить предметно-графический план. Внимание детей сосредотачивается только на глаголах. Предлагается детям вспомнить и назвать по порядку только слова-действия (т.е. слова-стрелки). Логопед маркирует знаком «запрета» несколько глагольных слов. Фишка, обозначающая запрет, указывает детям на то, что данное слово называть нельзя, следует подобрать другое, новое слово. Дети учатся подбирать подходящее слово из группы заданных. Этап пересказа рассказа имеет двойную цель. С одной стороны, необходимо сформировать у детей представление о том, что одну и ту же мысль можно выразить по-разному, что помогает преодолевать речевые штампы и клише, с другой стороны, выработать у детей стойкий навык не повторять одинаковых предложений,

подыскивать новые глагольные слова. Для того чтобы в полной мере реализовать поставленные задачи, педагог применяет способ смыслового и языкового сопоставления одного и того же предложения, воспроизведенного с различными предикатами: просит одного ребенка «прочитать» предложение по-старому, т.е. с текстовым глагольным словом, а другого ребенка это же предложение «прочитать» с новым словом.

От освоения действий по изменению языковой формы отдельного предложения, создающего хорошую базу для последующих преобразований внешней формы языкового сообщения, учитель-логопед переходит к работе по изменению средств межфразовой связи, чему посвящено содержание **четвертого типа ООД** (знакомство детей с правилами языковой, лексико-синтаксической связи предложений в рассказе).

Необходимость ведения такого типа занятий объясняется тем, что до сих пор дети с нарушениями речи усвоили только один способ связи предложения в рассказе - прямой лексический повтор. Такой способ, оправдавший себя в качестве средства показа смысловой связи предложений, страдает известной искусственностью, в то время как живая устная речь, характеризующаяся разнообразными видами лексико-синтаксической связи, требует постоянной смены грамматических оборотов. В устной речи предложения всегда короче, нежели в письменной, поэтому при проведении логопедической работы необходимо добиваться «правильности» и разнообразия конструкций, а не увеличения числа слов в предложении. Новые средства синтаксического сцепления предложений вводились в следующей последовательности: местоимения; производные слова; контекстные синонимы.

Успех в работе по усвоению местоимений в качестве средства межфразовой связи во многом обусловлен правильным подбором учебного материала, а именно - учётом разной функциональной направленности местоимений. Так, связь предложений посредством личных местоимений третьего лица («он, она, они, оно») считается более «выпуклой» в силу того, что местоимения второго или последующего предложения начинают обладать ярко выраженным значением предметности, т.к. выступают полнозначными заместителями наименования предмета сообщения предыдущего предложения. Такой тип сцепления отрабатывается как ведущий. Затем диапазон местоименной связи предложений существенно расширяется за счет использования указательных местоимений со значением признака действия («там, тут, туда, оттуда, тогда, отсюда» и т.д.); притяжательных и относительных местоимений со значением признака предмета («этот, такой» и т.п.).

Наиболее успешная реализация поставленных задач зависит от дозировки учебного материала. Учитывая трудности детей с системными

нарушениями речи в овладении языковыми формами, новые средства связи вводятся постепенно. Вначале отрабатывается только один способ на возможных парах предложений. В дальнейшем, только после того, как у детей появляется представление о возможности применения в данном случае того или иного средства межфразовой связи, переходим к одновременному использованию различных способов лексического сцепления на паре контактных предложений.

Структура ООД в этом случае строится по уже знакомой схеме. Используется знакомый детям рассказ или прочитанный новый. Дети самостоятельно выстраивают смысловую программу к рассказу из предложенных предметных картинок. Усвоение новых средств связи предложений обеспечивается освоением действия подстановки запрограммированного средства в определенное место предметно-графической схемы. Данное место, т.е. определённые предметные картинки маркировались:

- фишкой «запрета», не разрешающей ребенку назвать данную картинку;
- фишкой «вопроса» (квадрат со знаком вопроса), побуждающей к поиску нового слова;
- фишкой «пробела» (квадрат, не заполненный предметным изображением), стимулирующей поиск нового слова.

Пересказ проводится аналогично тому, как это делалось на предыдущем занятии, т.е. поочередно: один ребенок «прочитывает» предложение так, как оно дано в рассказе, другой ребенок - с новым словом.

Таким образом, в результате проведения указанных типов ООД, дети с нарушениями речи знакомятся и практически овладевают закономерностями смысловой и языковой организации связной повествовательной речи и, что самое важное, начинают осознавать, нарушение каких правил приводит к «поломке» программы высказывания и к трудностям понимания такой речи партнером по коммуникации.

приложение 2

Перспективное планирование ООД по формированию связной повествовательной речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Месяц	Цели	Содержание ООД	Форма ООД
Сентябрь	Обследование связной речи		
Октябрь	Формирование навыков смыслового (внутреннего)	<u>Занятие 1.</u> Упражнения: «Сравнение двух сходных сюжетных»	Индивидуально-подгрупповая

	<p>программирования текста.</p>	<p>картинок», «Подбери к сюжетной картинке соответствующие предметные изображения», «Найди лишние предметные картинки, которые не соответствуют данной сюжетной картинке».</p> <p><u>Занятие 2.</u> Работа с серией сюжетных картинок. Упражнения: «Подбери картинки к рассказу» (с расположением их в последовательности протекания события); «Восстанови последовательность картинок по памяти» (по ранее прочитанному рассказу); «Найди ошибку» (восстановить правильный порядок элементов серии).</p> <p><u>Занятие 3.</u> Упражнения: «Распутай два события» (детям предлагаются вперемешку сюжетные картинки двух серий); «Найди ошибку в тексте» (сравнить его с серией сюжетных картинок).</p> <p><u>Занятие 4.</u> Упражнения: «Сравнение рассказа с набором слов из него»; «Сравнение рассказа и</p>	<p>Индивидуально-подгрупповая</p> <p>Индивидуально-подгрупповая</p> <p>Индивидуально-подгрупповая</p>
--	---------------------------------	--	---

		набора предложений»	
Ноябрь	Формирование навыков смыслового (внутреннего) программирования текста.	<u>Занятие 1.</u> Упражнения: «Сравнение рассказа с его деформированным вариантом»; «Сравнение рассказа с отдельным предложением из этого рассказа».	Индивидуально-подгрупповая
		<u>Занятие 2.</u> Упражнения: «Сравнение рассказа с его неполным некомплектным вариантом»; «Добавь предложения к незаконченному тексту» (по серии сюжетных картинок); «Вставь пропущенные предложения в текст» (с использованием сюжетных картинок).	Индивидуально-подгрупповая
		<u>Занятие 3.</u> Работа с деформированным текстом. Ассоциативные словесные игры.	Индивидуально-подгрупповая
	Овладение языковыми средствами оформления связного текста.	<u>Занятие 4.</u> Пересказ текста цепной организации «Для милой мамочки» (4 предложения).	Фронтальная
Декабрь	Овладение языковыми средствами оформления связного текста.	<u>Занятие 1.</u> Пересказ текста цепной организации «Строитель» (4 предложения)	Фронтальная
		<u>Занятие 2.</u>	Фронтальная

		<p>Пересказ текста цепной организации «Белка-проказница» (5 предложений)</p> <p><u>Занятие 3.</u> Пересказ текста цепной организации «Нашли ежа» (6 предложений)</p>	Фронтальная
Январь	Овладение языковыми средствами оформления связного текста.	<p><u>Занятие 1.</u> Пересказ текста цепной организации «Запасливый ёж» (6 предложений).</p>	Фронтальная
		<p><u>Занятие 2.</u> Пересказ текста цепной организации «Соня и щенок» (7 предложений).</p>	Фронтальная
		<p><u>Занятие 3.</u> Пересказ текста цепной организации «Как пень испугал Ваню» (8 предложений)</p>	Фронтальная
Февраль	Овладение языковыми средствами оформления связного текста.	<p><u>Занятие 1.</u> Составление рассказа по готовой картинно-графической программе с опорой на заголовок «Мальчик сделал скворечник».</p>	Фронтальная
		<p><u>Занятие 2.</u> Составление рассказа по готовой картинно-графической программе с опорой на заголовок «Как дети ходили на рыбалку».</p>	Фронтальная
		<p><u>Занятие 3.</u> Составление рассказа по готовой картинно-</p>	Фронтальная

		графической программе с опорой на заголовок «Как белка спасла зайца».	
Март	Овладение языковыми средствами оформления связного текста.	<u>Занятие 1.</u> Составление рассказа по готовой картинно-графической программе с опорой на заголовок «Как кот Васька хотел съесть птенцов».	Фронтальная
		<u>Занятие 2.</u> Обучение детей соединению предложений в рассказ местоимениями. Текст «Белка-проказница».	Фронтальная
		<u>Занятие 3.</u> Обучение детей соединению предложений в рассказ местоимёнными наречиями. Текст «Запасливый ёж».	Фронтальная
Апрель	Овладение языковыми средствами оформления связного текста.	<u>Занятие 1.</u> Обучение детей соединению предложений в рассказ производными словами. Текст «Нашли ежа».	Фронтальная
		<u>Занятие 2.</u> Обучение детей соединению предложений в рассказ синонимами. Текст «Соня и щенок».	Фронтальная
		<u>Занятие 3.</u> Обучение распространению предложений в рассказе «Как пень испугал	Фронтальная

		В а н ю » з а с ч ё т прилагательных.	
Май	Овладение языковыми средствами оформления связного текста.	<u>Занятие 1.</u> Обучение распространению предложений в рассказе «Как белка спасла зайца».	Фронтальная
		<u>Занятие 2.</u> Обучение распространению предложений в рассказе «Как дети ходили на рыбалку» за счёт наречий.	Фронтальная
		<u>Занятие 3.</u> Обучение распространению предложений в рассказе «Как кот Васька хотел съесть птенцов» за счёт наречий.	Фронтальная

В работе с родителями своих воспитанников по проблеме развитию связной речи, использую активные формы: дни открытых дверей, папки – ширмы, круглый стол. Постоянно оказываю консультативную помощь родителям по проблеме, подобрала тематику общих и индивидуальных консультаций. Результатом стало анкетирование родителей на тему: «Развитие связной речи по технологии Воробьевой» (см.приложение). Выявлен уровень осведомленности о развитии речи детей и составил 80%

Рекомендовано родителям посещение занятий во время проведения дней открытых дверей., провести консультацию на тему: «Развиваем речь детей с помощью сенсорно- графических схем Воробьевой».(см.приложение).На мой взгляд, такие формы работы с способствуют повышению педагогической культуры родителей. Работа с родителями помогает систематически и целенаправленно осуществлять развитие связной речи у детей.

приложение 3

Анкета для родителей по теме:

«Развитие связной речи

по технологии Воробьевой»

- 1.Знаете ли вы, что такое технология Воробьевой?
- 2.Что вы бы хотели узнать об этой технологии?
- 3.Что такое сенсорно-графические схемы?
- 4.Интересует ли вас тема опроса?
- 5.Требуется ли вам консультация по этой теме?
- 6.Как вы относитесь к нетрадиционным технологиям обучения детей связной речи?

Благодарим за сотрудничество!

Список используемой литературы:

Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи// Дефектология. 1989. № 5.

Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. СПб.: Акцидент, 1991.

Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1985.

Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Совершенствование связной речи. М.: Социально-политический журнал. Ассоциация «Гуманитарий», 1994.

Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов// Дошкольное воспитание, 1990.

№ 10. Глухова В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с общим речевым недоразвитием // Дефектология, 1990. №3

6 рец.

6 фото