НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ.

Автор: Бредихина Оксана Петровна учитель – логопед МАДОУ города Нижневартовска ДС №52 «Самолётик»

**Пояснительная записка**

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

 На использовании наглядных моделей основаны многие методы дошкольного обучения. К примеру, метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б. Элькониным и Л.Е. Журовой, предполагает построение и использование наглядной модели (схемы) звукового состав слова. Данный метод используется в различных модификациях как при обучении нормально развивающихся дошкольников, так и детей дошкольного возраста с нарушением речи.

 Многие авторы разрабатывают вопросы применения наглядного моделирования для определенного решения познавательных задач, формирование представлений о логических отношениях, способности к перспективной абстракции у старших дошкольников при нормальном развитии (Н.М. Ветрова, Е.Л. Агеева и др.). Ряд авторов придает большое значение формированию графического моделирования в продуктивных видах деятельности детей дошкольного возраста с нормально развитой речью (Л.И. Цеханская) и детей с речевой патологией (Ю.Ф. Гарькуша).

 В энциклопедическом словаре дается определение «Моделирование – это исследование каких - либо явлений, процессов путем построения и изучения моделей»

 В.И. Логинова считает, что «под моделированием понимается процесс создания моделей и их исследование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях и связях объектов».

 Психолог И.Б. Новик характеризует моделирование как «опосредованное практическое или теоретическое исследование объектов, при котором непосредственно изучается интересующий нас объект, а вспомогательная, искусственная или естественная система («квазиобъект»), находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его замещать при определенном отношении и дающая при его исследовании в конечном итоге информацию о самом моделируемом объекте». Моделирование своим объектом имеет модели. Модель – это «любой образ (мысленный или условный, изображение, описание, схема, чертеж, график, план и т.п.) какого-либо процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя». Сущность моделирования это - процесс замещения реальных предметов или объектов искусственно созданными.

Согласно В.В.Давыдову средствами теоретического мышления выступают разные виды моделей:

* вещественные (макеты, модели механизмов)
* образные (рисунки, схемы, чертежи)
* знаковые (формулы в математике, химии, физике).

Образные и знаковые модели называются мысленными. Преобразовывая и переконструируя учебную модель, ребенок получает возможность изучить свойства всеобщего отношения так такового, без многих частных признаков, затрудняющихся его рассмотрению. Особенность и значение моделирования заключается в том, что оно делает наглядным скрытый от непосредственного восприятия свойства связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений, при формировании знаний, приближающихся по сознанию к понятиям.

Наглядное моделирование нашло широкое применение в работах по поэтапному формированию умственных действий, понятий, выступает в качестве одного из главных средств построения ориентировочной основы действия (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Н.Г.Салмина).

Доступность метода моделирования для дошкольников показана была психологами (А.В.Запорожцем, Л.А.Венгером, Н.Н. Подъяковым, Д.Б. Элькониным). Оно определяется тем, что в основе моделирования лежат принципы замещения: реальный предмет может быть замещен в деятельности детей другим предметом, изображением, знаком.

Чтобы модель как наглядно-практическое средство познания выполняло свою функцию, она должна соответствовать ряду требований:

* *Четко* отражать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания; быть по структуре аналогичной изучаемому объекту;
* *Быть* простой для восприятия и доступной для создания и действий с ней;
* *Ярко* и отчетливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены с ее помощью;
* Облегчать познания.

В дидактике выделяются 3 вида моделей:

*1-ый вид* — *предметная модель, в* виде физической конструкции предмета или предметов, закономерно связанных. В этом случае модель аналогична предмету, воспроизводит его главнейшие части, пропорции и соотнесение частей в, взаимосвязь объектов. Это модель постройки, которую должен воспроизвести ребенок.

*2-ой вид* — *предметно-схематическая модель.* Здесь выделение в объекте познания существенных компонентов и связи между ними обозначаются при помощи предметов заместителей и графических знаков. Структура такой модели должна быть подобна главнейшим компонентам изучаемого объекта и тем связям, отношениям, которые становятся предметом познания.

Предметно-схематическая модель должна обнаружить эти связи, отчетливо представить их в изолированном обобщенном виде.

*3-ий вид* — *графическая модель.* Это обобщенно передающие разные виды отношений (графики, формулы, схемы и т. п.). Этот вид моделей используется главным образом в школе, хотя последние исследования свидетельствуют с доступности некоторых из них и для детей дошкольного возраста. Освоение модели требует активны познавательных, обследовательских действий детей.

Таким образом, использование моделей позволяет раскрывать детям существенные особенности объектов, закономерные связи, формировать системные знания и наглядно схематическое мышление. Как метод используется в старшем дошкольном возрасте. Значительно сложнее научить ребенка использовать модель отношений между более широким и узким классами вещей - так называемых родовитых отношений (родом называется более общее понятие, видом более частное). Такая модель должна передавать одновременно и то, что род всегда имеет больший объем, чем входящие в него виды, и то, что один род может включать много отдельных видов, и, наконец, то, что каждый вид имеет особые признаки, отличающие его от других видов того же рода.

Связность речи включает развитие умений строить высказывания разных типов: описание (мир в статике), повествование (событие в движении и во времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

В каждой из этих сторон имеется программное ядро, которое влияет на организацию речевого высказывания и, следовательно, на развитие связной речи.

Современные методические и психологические исследования подтверждают, что умениям и навыкам связной речи нужно обучать специально. Причем, успешное формирование этих умений и навыков предполагает не только опору на практическое овладение образцом, но и знание тех знаков и правил, по которым строится связное высказывание. Кроме обучения детей составлению рассказов, необходимо развивать у дошкольников с ОНР способность узнавать какой образец является рассказом.

Методические разработки в этом направлении имеются у кандидата педагогических наук Воробьевой В.К., которая считает, что начинать работу по обучению рассказыванию следует с формирования умения узнавать образцы связной речи. «Необходимость такого раннего начала работы по узнаванию рассказов диктуется потребностью создать в памяти ребенка правильные образы монологических высказываний, которые явились бы для него эталонами, способными выступать регуляторами в собственном говорении». Кроме того, по мнению автора, дошкольников следует знакомить с правилами построения рассказа и закреплять эти правила в самостоятельной речи.

В обучении детей рассказыванию используются разные виды моделей. Распространенной моделью является круг, разделенный на три неравные подвижные части, каждая из которых изображает начало, основную часть, и конец рассказа. Сначала модель выступает как изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа (исследование Н.Г.Смольниковой)

Можно использовать также абстрактные символы для замещения слов и словосочетаний, состоящих в начале каждой части повествования или рассуждения. Например, это могут быть геометрические формы: кружок- начало рассказа, прямоугольник - основная часть, треугольник - концовка; функции заместителей детям объясняются.

Сначала дети обучаются конструированию таких моделей на готовых известных текстах, затем учатся воспринимать, анализировать и воспроизводить новые тексты с опорой на модель и, наконец, сами создают свои рассказы и рассуждения с опорой на картинки заместители.

Широкую известность приобрели работы Л.А.Венгера по проблемам моделирования. Для обучения связной речи используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий.

Сначала создается картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений. Затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей; которые соединены между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказы и сказки по предложенной модели.

Постепенно у ребенка формируются обобщенные представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельной речевой деятельности.

Одно из важных «читательских умений» умение выделять в сюжете главное, несколькими словами передать содержание отдельной сцены. На достаточно простых произведениях этому можно научить пяти летнего ребенка. Выделение основной сюжетной линии имеет наибольшее значение для понимания больших произведений, иначе они «распадаются» в сознании ребенка на ряд не связанных между собой эпизодов. Однако обучение лучше начинать с совсем коротеньких сказок и историй.

Например: сказка Г.Х.Андерсена «Принцесса на горошине»

План сказки составленный ребенком:

1. Как принц не нашел принцессу
2. Как пришла принцесса.
3. Как королева положила горошину.
4. Как все узнали, что принцесса настоящая.
5. Как принц женился на принцессе.
6. Как горошину отправили в музей.

К каждой главе сделан рисунок.

Морарь Е.Я. вводит структурную или комплексную модель: Завязка, кульминация, развязка. Эта модель отражает структуру повествовательного текста.

О.М.Дьяченко показала, что у дошкольников можно сформировать умение пересказывать литературный текст на основе обучения составления его плана. При пересказе используется линейная схема- модель.

Модель представляет собой от 3 до 6 блоков рамочки с условными заместителями персонажей, передающих основной смысл эпизода.

О.М.Дьяченко предлагает изготовить рамочки из бархатной бумаги и размещать их на фланелеграфе. Стрелы, соединяющие блок - рамки, а также фигурки и условные заместители персонажей также делаются из бархатной бумаги. Рамочки располагаются в одну линию. Использование линейной схемы-модели - путь развития умственных способностей ребенка в процессе которого внешние модели и действия переходят во внутренний план.

Ориентирами для последовательного, логичного описания игрушек, натуральных предметов, времен года могут выступать также схемы, отражающие посредством определенной символики основные микротемы описания. Интересный опыт применения подобных схем отражен в статьях Т.Ткаченко.

Автор этой предметно - схематической модели считает возможным ее использования для детей старшего дошкольного возраста как в массовых группах, так и в речевых. Модель служит для детей планом составления описательного рассказа об игрушке или планом составления загадки.

В работе с детьми эта модель может иногда изменяться.

Например, если форма описываемой игрушки сложная (луноход), квадрат, изображающий этот признак закрывается листом белой бумаги или если игрушка цельная, на части не разбирается, то белой бумагой закрывается соответствующий квадрат. Аналогичные схемы для описания предметов одежды, посуды, овощей и фруктов.

1.2. **Актуальность**

Многочисленные исследования отечественных педагогов и психологов (П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, Н.Н.Подъяков, Л.А.Венгер Н.И.Ветрова и др.) показывают, что использование моделирования как средство формирования разнообразных знаний и навыков оказывают положительное влияние на интеллектуальное развитие детей; что с по­мощью пространственных и графических моделей относительно легко и быстро совершенствуется ориентировочная деятельность, формируются перцептивные интеллектуальные и практические действия , происходят сдвиги в развитии мышления. Введение наглядных моделей в процесс обучения позволяет развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умение использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ.

В педагогике моделирование как наглядно - практический метод получает большое распространение. На мой взгляд использование наглядного моделирования является перспективным направлением совершенствования процесса коррекционно - развивающегося обучения детей старшего дошкольного возраста имеющими общее недоразвитие речи. *Я* считаю, что выбранная мной тема является актуальной т. к. использование предметно схематических моделей облегчает процесс освоения связной речи.

Применение наглядного моделирования в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

 **Применение наглядного моделирования в работе с детьми имеющими общее недоразвитие речи.**

**2.1. Исследование связной монологической речи**

В ходе своей работы я определила

**Цель:**Применение наглядного моделирования в логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

З**адачи:**

1. Применять моделирование в описательной речи детей;
2. Формировать умение вычленять и называть признаки объекта описания;
3. Развивать умение перечислять признаки в определенной последовательности (в логике описательной структуры);
4. Учить связывать слова, фразы и периоды в целостный текст;
5. Способствовать развитию связной монологической речи.

 Объектом исследования явились дети старшего дошкольного возраста.

*Я* считаю, что применение наглядной модели может существенно увеличить эффективность процесса формирования связного высказывания у дошкольников.

Экспериментом были охвачены дети старшего дошкольного возраста логопедической группы с ОНР.

В целях комплексного исследования связной монологической речи я провела диагностику по В.П.Глухову.

Детям предлагались следующие задания:

**Пересказ текста:** «Белочка и зайчик»

Цель: Выявить возможность детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему текст.

**Рассказ по серии картинок**: «Доигрались» или «Нашли ежа»

Цель: Выявить возможность детей в составлении связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных фрагментов- эпизодов.

**Рассказ из опыта**: Цель: Выявить индивидуальный уровень и особенности связной фразовой и монологической речи, при передаче своих жизненных впечатлений.

**Рассказ – описание предмета**: «Игрушка»

Цель: Выявить умение достаточно полно и четко выделять основные свойства и детали предмета.

Данные диагностики показали, что наибольшие трудности дети испытывают в рассказе-описании. Поэтому в ходе последующей коррекционной работе по проблеме развития связной речи специальное внимание уделяла формированию навыков описательной речи.

2.2. **Использование моделирования в ходе коррекционного обучения и в описательной речи детей**

Анализ рекомендаций по использованию моделирования в развитии описательной речи дошкольников дал спроектировать последовательность применения моделирования в обучении описательной монологической речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих третью степень ОНР.

Недостатки в лексико-грамматическом оформлении речи обусловили необходимость подготовительных упражнений, таких как *\*упражнения в наблюдательности* (детей учила видеть признаки предметов, рассматривать их в разной последовательности);

\* *словарные и грамматические упражнения,* сопровождающие рассматривание и предназначенные для обогащения словаря названиями признаков «Угадай, какие это фрукты?», синонимами, антонимами , образными средствами языка; а также для содействия усвоению подчинительных связей между существительными, прилагательными и глаголами например: игра «Помоги Наташе разложить вещи по местам» , способов словообразования , построение описательных предложений и т. п. Указанные упражнения сочетала с обучением детей *действиям замещения (выделяемый признак обследуемого предмета обозначался каким-либо символом).* Упражнения в подборе таких символов проводила до полного освоения детьми действий замещения.

При рассматривании предметов использовала сенсорно - графическую схему В.К.Воробьевой, отражающую сенсорные каналы получения информации о признаках предметов (зрительный, обонятельный, тактильный, вкусовой) и сами признаки.

Рассмотрим подробно модель описания, разработанную В.К.Воробьевой.

Графическая модель структуры исследовательской деятельности включает в себя **три части**:

* Первая часть представляет собой перечень маркеров, обозначающих способ выделения того или иного свойства предмета.

\*Вторая часть представляет собой перечень символов, помогающих выделять признаки изучаемого предмета.

* Третья часть представляет собой изображение самого предмета

Количество признаков может, соответственно целям и задачам обучения, сужаться или расширяться.

Первая часть графической схемы включает в себя соответствующую символику - «маркеры»:

* Через маркер глаз дети учатся вычленять признаки цвета, формы, величины, места нахождения, способа передвижения;

\*Через маркер рука —фактурные признаки предмета (твердый, гладкий, пушистый и т.д.);

\*Через маркер рот — вкусовые ощущения (сочный, сладкий, кислый);

* Через маркер ухо — способы обнаружения предмета.
* Через маркер нос — аромат, запах.

Для обозначения логических признаков, а именно:

* Через маркер «?» - свободное изображение различных групп предметов (игрушек, овощей, животных и др.) символизируется предложение: «К какой группе относится этот предмет?»
* Через маркер «+» обозначают признаки польза—вред.

В процессе организации действий по вычленению признаков предмета В.К.Воробьева предлагает располагать части графического плана слева направо, в процессе речевых упражнений с опорой на данную модель справа налево. В первом случае подобная организация модели обеспечивает аналитическую деятельность, когда ребенок осознает канал обнаружения того или иного признака; во втором случае иное расположение модели описания обеспечивает синтез отдельных характеристик в единое целое описание.

Педагоги, работающие с детьми, которые страдают общим недоразвитием речи, знают, как непросто научить описательной речи. Описание обладает как общими, типичными для всех типов монолога чертами, так и специфическими. Связность и образность характерны для любого монолога, но в описательном тексте межфразовая связь подчиняется законам его перечисленной структуры, а выразительные средства языка призваны подчеркнуть особенности объекта описания.

Качество описательного текста определяется полнотой характеристики внешних признаков или внутренних качеств объекта описания; логикой описания (соблюдение структуры описания, целесообразность последовательности); его связностью (правильность согласованности слов в предложениях; использования различных способов межфразовой связи); образностью (использование средств лексической выразительности).

Опишу работу с моделью на примере рассматривания яблока.

* «Что нам помогает увидеть яблоко—его цвет, форму, величину? Правильно, **глаза** (помещаю на табло карточку с изображением глаза). Мы посмотрели на яблоко и увидели, что оно (красного цвета). Найдите карточку, обозначающую красный цвет, поставьте ее в 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 предлагаю погладить 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 схему.
* Затем детям предлагаю закрыть глаза и по запаху определить местонахождение 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).

Логопед (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 напомнит 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 предлагала рассказать о нем, опи­раясь на образец, данный логопедом. «Послушайте, как много мы узнали о яблоке: это яблоко, оно красное, круглое и большое. Яблоко ароматное, на ощупь гладкое и твердое, на вкус сочное, кислосладкое. Яблоки относятся к фруктам. Они очень полезные и вкусные».

В образце описания яблока логопед может повторить ход исследовательской деятельности детей, в этом случае удается 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 логопед 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.

При описании других объектов (игрушки, одежда, посуда, животные, времена года и пр.) применяла модели, рекомендуемые Т.А. Ткаченко. Их модифицировала таким образом, чтобы они отражали параллельную (лучевую) связь предложений в рассказе. На этапе усвоения содержания и структуры рассказа продолжала формировать действия по использованию моделей, поэтому схемы описаний давались готовые. Они представляли обобщенный план описания. Если предыдущие модели иллюстрировали конкретные признаки конкретного предмета, то в новой модели *признаки обозначались обобщенно* Ребенок, ориентируясь на обобщенные символы цвета, величины, материала и т.п., самостоятельно определял признаки описываемого объекта и перечислял их в своем рассказе.

Труднее всего было научить детей осознанно использовать различные способы межфразовой связи. Непроизвольно, подражая образцам педагогов, дети чаще употребляли такой способ связи, как повтор, реже - местоименную связь, при этом практически не использовали синонимы. *Для совершен­ствования связности описаний необходима была, специальная работа.* Обучение начиналось со сравнения связного описания и деформированного. Оба описания предлагала детям один за другим. Рассказы сопровождались показом одной и той же модели.

Указка, следуя за описаниями логопеда, привлекала внимание детей к повторению слова «груша» (в первом рассказе), а во втором - она показывала только на символы признаков. Далее обсуждала вопрос-. «Какой рассказ лучше? Почему?». Детей подводили к выводу-, в первом рассказе все предложения связаны друг с другом, они «дружат». Такой рассказ легче понять. Дети повторяли правильный образец, а затем по такой же схеме описывали по готовым моделям знакомые предметы. На последующих занятиях детям предлагала сравнить описание, в котором использовался только повтор, и описание, построенное с использованием не только повтора, но и местоименной связи.

*Я* обращала внимание на то, что и в том, и в другом рассказе предложения «дружат». Но в первом рассказе слово «кошка» повторяется очень часто - рассказ воспринимается хуже. Предлагала вспомнить, какие слова прозвучали во втором рассказе вместо слова «кошка» (синий кружок). Он будет «сигнализировать»: «Замени слово «кошка» на маленькое слово». Дети далее описывали кошку (или другое животное) по уточненной модели. Указкой привлекала внимание детей к синему кружку, который стимулировал таким образом к местоименной связи фраз в описании. Аналогично проводила обучение детей способам синонимической связи. Этой работе предшествовали упражнения на подбор синонимов «Назови по- другому». Синонимическую связь в описании демонстрировала на знакомом детям рассказе. Описание сочетала с показом модели, в которой заранее на некоторые стрелки помещала кружки со знаком «равно». Акцентируя внимание детей постукиванием указкой по данному знаку, вводила в описание синонимическую замену.

Описание с синонимической заменой

*Это кошка Мурка. Мурка серая*, *с белой грудкой. У нее маленькие чуткие ушки и жесткие, как щетинки, усы. У этого зверя длинный пушистый хвост и мягкие лапки. Это животное любит молоко, мясо и рыбку.*

Спрашивала: «Что нового вы заметили в моем рассказе? Как вы думаете, что обозначает этот знак?» Выслушав догадки детей, объясняла: «Это знак равенства. Он подсказывает, что слово "кошка" можно заменить другим словом, близким по смыслу, чтобы было понятно, что речь идет про кошку, а не про её признаки. Как можно назвать кошку по-другому?» *(Зверь, животное, четвероногое, мурлыка, Мурка)* Затем предлагала повторить рассказ, следуя за «подсказками» схемы.

Для закрепления действий замещения, направленных на обозначение различных способов связи, использовался «диктант»: я описывала какой- либо объект, а дети на раздаточных моделях отмечали значками местоименную или синонимическую замену.

На первом занятии я сама выстраивала сенсорные маркеры-символы и заполняла графическую схему. После знакомства с правилами строения сенсорно-графической схемы я подводила детей к самостоятельному составлению сенсорно-графического плана.

Опыт моей работы показывает широкие возможности использования наглядных моделей в ходе коррекционно-развивающего обучения, которое осуществляется логопедом.

Мной подобраны логопедические игры и задания с применением наглядного моделирования.

Последовательное усложнение предлагаемого мной дидактического материала игр и заданий осуществляла в соответствии с постепенным расширением речевых возможностей детей ОНР в ходе логопедической и коррекционно-воспитательной работы. Вводила наглядные модели в процесс обучения, что позволяло более целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказ.

Рассмотрим подробнее специфику применения наглядного моделирования в ходе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

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

Так, например, в процессе игр и заданий мной закреплялось понимание детьми значений глаголов (игра «Помоги Наташе разложить вещи по местам»); развивалось понимание категории рода у прилагательных. Игра «Угадай, какие это фрукты?», уточнялся смысл логико-грамматических конструкций, включающих субъект действия, объект действия и предикат (задание «Исправь ошибку»), достигалось более полное и точное понимание последовательности связного речевого высказывания логопеда и др.

 В процессе коррекционного обучения большое внимание уделяется воспитанию словообразовательных навыков у детей с ОНР. Применение наглядных моделей может способствовать более точному и прочному усвоению детьми на практическом уровне отдельных словообразовательных операций. Например, в игре «Вкусный сок» дети, используя наглядную модель, практически усваивают способы образования относительных прилагательных со значением отнесенности к продуктам питания. Предлагая детям выполнить задания по теме «В семье слов», логопед на практическом уровне формирует у детей умение подбирать родственные слова к заданному слову. В последнем случае наглядные схемы ориентируют детей на поиск слов- «родственников» в определённом лексико-семантическом поле.

 Продуктивным, на мой взгляд, является использование наглядных моделей при формировании у детей умений конструировать предложения различных типов.

На первом этапе работы в данном направлении возможно обучение детей конструированию отдельных словосочетаний по наглядной модели.

Затем целесообразно использовать наглядные модели, максимально конкретизирующие структуру предложения (например, составление простого нераспространённого и распространённого предложения с прямым дополнением в игре «Кто из животных какую пользу приносит?»).

В качестве элементов таких наглядных моделей могут быть использованы стилизованные изображения предметов, о которых говорится в предложении, в сочетании с однотипным изображением отдельных членов предложения (например, изображение «стрелки» на месте сказуемого).

 При необходимости помогала детям с помощью дополнительных вопросов, указаний, пояснений.

На первых занятиях, посвященных составлению простых предложений, дети составляли однотипные предложения по одной модели. В составляемые предложения включаются, как правило, беспредложные конструкции. В процессе последующих занятий можно предложить детям

составлять предложения по двум-трем, а затем и большему числу моделей. В структуру предложений входят как беспредложные, так и предложные конструкции.

Постепенно модели усложнялись, приобретали более абстрактный характер (изображение «волнистой линии» вместо определений, относящихся к предмету, о котором говорится в предложении; схематические изображения предлогов и союзов и др.) Такая работа над структурой предложений подготавливает детей к овладению полноценным лексическим и синтаксическим анализом предложения в период школьного обучения.

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

В начале обучения составлению описательного рассказа предлагаемая мной наглядная модель включала ряд схем, нацеливающих детей на называние основных признаков описываемого предмета. Например, в задании «Опиши овощи и фрукты» схемы направляют внимание ребенка на обозначение формы, цвета, сочности, вкуса описываемых овощей или фруктов.

На последующих занятиях учила детей описывать объект, опираясь на модели, включающие ряд наглядных опор, напоминающих каждому ребенку последовательность и характер частей, из которых должен состоять рассказ. Например: в задании «Расскажи о домашнем животном» наглядная модель рассказа-описания включает следующие стилизованные изображения: «зеркало» - внешний вид животного; «человек» - какую пользу животное приносит человеку; «кастрюля»- чем питается животное; «домик»- где оно живет; «коляска»- как называются детеныши; «ухо»- какао животное подает голос.

При затруднениях некоторых детей в процессе рассказывания может использовала дополнительные опоры, помогающие ребенку определить последовательность изложения отдельных частей рассказа (например, при описании внешнего вида животного). Постепенно дети научились составлять план своего высказывания и описывать предметы без помощи наглядных опор.

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

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

 Приобретая навыки речевого высказывания, дети составляли развернутый рассказ с опорой на модели, состоящие из 8-10 наглядных опор, самостоятельно осуществляли выбор моделей или необходимых для рассказывания наглядных опор, а также овладевали умениями придумывать рассказы, сказки по предложенной взрослым наглядной модели.

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

Таким образом, проводимое мною коррекционное обучение свидетельствует о широких возможностях применения и использования наглядного моделирования в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи.

**Заключение.**

**Анализ коррекционно – развивающей работы, проведенной с детьми.**

 Работа по развитию описательной речи при помощи моделирования велась в течение учебного года. Наблюдения показали: введение моделей облегчает процесс овладения детьми содержанием, структурой описательных текстов, их связностью. Анализ рассказов выявил их улучшение почти по всем показателям: большинство детей к концу обучения самостоятельно, без наводящих вопросов описывали игрушки, животных, плоды; описания стали более подробными у всех воспитанников (объем рассказов увеличился в среднем на 1,5 предложения); многие овладели структурой, логикой и связностью описания

 Комплексное обследование позволило целостно оценить речевую способность детей в разных формах речевого высказывания.

Индивидуальный качественный анализ высказывания детей с ОНР (на основе проведённой методики исследований) позволил установить на какие моменты следует обратить внимание при обучении детей данному виду рассказывания, а также получить объективные сравнительные данные в первичном и динамических исследованиях.

**Вывод:** Подводя итог, хочется подчеркнуть, что введение в процесс обучения дошкольников с ОНР различных вариантов наглядно-графических программ, моделирующих строение текста параллельно организации, способствует овладению детьми правилами описательной речи, повышают качество их речевой продукции, активизируют речемыслительную деятельность.

Включение наглядных моделей в процесс обучения содействует закреплению понимания значения частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания. Продуктивным на мой взгляд, является использование наглядных моделей и при формировании у детей умений конструировать предложения разных типов.

**Список литературы**

1. Богуш А.М. «Обучение правильной речи в детском саду» Киев .1980
2. Венгер JI.A. «Восприятие и обучение» М. Просвещение 1969
3. Воробьева В.К. «Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательной повествовательной речи»Дефектоглогия 1990 № 4
4. Гриншпун В.М. Селиверстов В.И. «Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью» Дефектология 1988 № 3
5. Гризик Т. «Обучение детей описыванию предметов» Дошкольное воспитание 1989 № 5
6. Глухов В.П. «Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию» Дефектология 1994 № 2
7. Глухов В.П. «Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с ОНР» М. 1995
8. Ефименкова J1.H. «Формирование речи у дошкольников» М. Просвещение 1981
9. Кондратьева Н. Сомкова О. «Как использовать модель для развития речевого творчества» Дошкольное воспитание 1991 № 10
10. Коноваленко В.В. Коноваленко С.В. «Формирование связной речи и развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР» М. Г ном и Д. 2003
11. Малетина Н. «Моделирование в описательной речи детей с ОНР» Дошкольное воспитание 2004 № 6
12. Смирнова JI.H. «Логопедия в детском саду» М. Мозаика-синтез 2003
13. Ткаченко Т А. «Если дошкольник плохо говорит» Санкт-Петербург 1997
14. Ткаченко Т А. «Логопедическая тетрадь. Формирование и развитие связной речи» Санкт-Петербург Детство-Пресс 1998
15. Ткаченко Т А. «В первый класс без дефектов речи» Санкт-Петербург Детство-Пресс 1999
16. Тимонен Е.И. Туюлайнен Е.Т. «Неприрывная система коррекции ОНР в условиях специальной группы детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи» Санкт-Петербург Детство-Пресс 2002
17. УшаковаО.С. СтрупинаЕ.М. «Методика развития речи детей дошкольного возраста» М.Владос 2003

18.Формирование монологической речи у дошкольников с ОНР 3 уровня под редакцией Ячная Г.М. Опочицкая О.А. Нижневартовск 2001