**МОДЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ НАВЫКАМ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

 Процесс формирования речи происходит в строгой последовательности, параллельно с физическим и умственным развитием ребёнка. Речевая функция особенно интенсивно развивается в первые годы жизни и служит показателем интеллектуального развития ребёнка. Являясь более ранимой, речевая функция легко подвергается нарушениям.

 Различные неблагоприятные воздействия внутриутробного периода, родовая травма, асфиксия, тяжело протекающие детские болезни первых лет жизни, а так же понижение слуха различной степени могут привести к нормальному становлению речи.

 Рано начатые логопедические занятия включают в активную деятельность различные мозговые системы и тем самым ускоряют их созревание и способствуют наиболее полной компенсации тех или иных речевых нарушений.

 Нераспознанные в дошкольном возрасте стёртые речевые нарушения являются часто причиной школьной неуспеваемости. Ранняя диагностика даже лёгких речевых нарушений и своевременная логопедическая помощь являются важными моментами в предупреждении школьной неуспеваемости.

 Для выявления картины речевой патологии и обоснования диагноза необходимо комплексное обследование ребёнка психоневрологом и логопедом, а так же динамическое наблюдение в процессе логопедических занятий и медикаментозного лечения.

 Первая задача, которая встаёт перед логопедом и врачом, - это отдифференцировать общее недоразвитие речи от недоразвития речи вследствие умственной отсталости, а так же в результате глухоты и тугоухости. Комплексный медикопедагогический подход поможет логопеду исключит у ребёнка снижение слуха или умственную отсталость.

 Необходимо помнить, что при первичном общем недоразвитии речи формирование речевой функции и интеллекта имеют свои отличительные качественные особенности. Так, начальные этапы психического развития этих детей на первом году жизни не нарушены, пред речевое развитие так же в ряде случаев протекает нормально. Но уже в раннем дошкольном возрасте у них выявляется несоответствие речевого и психического развития: психическое развитие опережает речевое развитие. Не владея словесными формами общения, эти дети отличаются эмоционально избирательным отношением к окружающему, у них рано формируется критичность к своей речевой недостаточности, проявляется выраженный интерес и стремление к познавательной деятельности.

 Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы. При общем недоразвитии речи отмечается позднее её начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения.

 Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи и лепетного её состояния до развёрнутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

 Наряду с недоразвитием речи у детей при всех трёх уровнях наблюдается сужение представлений об окружающем, недостаточное развитие слухового и зрительного внимания, снижение элементарных математических представлений, моторная неловкость.

 Принимая во внимание природу дефекта и обусловленную структуру нарушения речи, нужно создать такие условия, которые были бы необходимы и достаточны для устранения и предупреждения имеющихся отставаний. Поиски радикальных путей устранения нарушений словарного запаса и грамматического строя речи привели к методике модельного обучения. Модель – это образец , который всегда может наполнится определённым лексическим содержанием. Модельное обучение – это особый способ формирования лексико-грамматического строя речи.

 В методике обучения старших дошкольников с отставанием в формировании речевых навыков особое значение имеет система в коррекционном процессе. Особенностью в построении системы модельного обучения является то, что в её основе, наряду с общими дидактическими признаками, лежит ряд конкретных методических требований, обусловленных спецификой речевого нарушения у детей: сочетание коррекции произношения с развитием фонематического слуха и звукового анализа; обогащение и активизация словарного запаса; уяснение закономерностей в установлении необходимой связи слов в словосочетаниях; последовательное формирование умения устанавливать лексико-синтаксические отношения между членами предложения.

 Содержание модельного обучения нашло отражение в двух направлениях – лексической и грамматической, составляемых к каждой запланированной лексической теме. Лексическая составляющая метода определяет содержание словарной работы и уточняет тот её минимум, которым должны будут овладеть дети. В основу работы над составлением лексического минимума был положен тематический принцип и принцип учёта коммуникативной ценности слова в устной речи. Поскольку за основу в модельном обучении было принято предложение, а в нём глагол как структурный центр, от которого зависти управление, то необходимо подбирать наиболее употребляемые глаголы. Грамматическая часть модельного метода, включает в себя тот минимум средств, без которых не может осуществляться основная, коммуникативная функция речи.

 На всех этапах обучения лексический и грамматический минимум должен распределяться по трём разделам: слова, словосочетания и их модели; возможная сочетаемость слов; модели предложений.

 Данная система модельного обучения состоит из четырёх последовательно усложняющихся этапов. Логопед проводит обучение по моделям три раза в неделю, через день, как часть занятия. Кроме того, логопед предлагает воспитателям и родителям отрабатывать ряд моделей.

 На первом этапе обучения основной целью является уточнение и расширение словаря детей путём активизации их деятельности. Основными моделями являются модели типа: «это кукла», «ребёнок играет». В качестве основной формы, с помощью которой закрепляется словарь, используется диалогическая речь. Логопед знакомит детей с формой вопроса и ответа. Вопрос задаётся либо по картинке, либо по предметам, взятым из окружающей, но конкретной действительности. Ответ даётся сначала хором, а затем один ребёнок спрашивает, другой отвечает. Например: Что это? – Это диван. Это диван? – Да, это диван. Мальчик бегает? – Да, мальчик бегает. И др. В зависимости от изучаемой лексической темы в данных моделях используются разные группы звуков.

 Ведущими на первом этапе обучения являются две обобщающие формы суждений, равные утвердительным и отрицательным предложениям. Развитие и активизация словарного запаса детей происходит в основном за счёт имён существительных, частично за счёт прилагательных, а так же глаголов, которые отрабатываются в основном на третьем этапе.

 На втором этапе формируются предложные модели. Основная цель этапа уточнить и развивать пространственные представления детей с помощью отработки предлогов, являющихся одним из важных средств управления существительными. На этом этапе основным является расширение модели за счёт моделей предложного словосочетания. При этом используется та же форма диалогической речи, что и на первом этапе. Течении данного этапа в форме диалогической речи с предлогами В, НА, ПОД, ЗА, ОКОЛО, У дети «пропускают» все ранее изученные слова, а так же новые, то есть имена существительные, а отчасти и глаголы, обозначающие действия предметов. Ответы детей могут быть не полными, типа: *Где лежит книга? – На столе, около стола*.; или полными, типа: *Где лежит книга? – Книга лежит на столе*. В зависимости от ситуации, создаваемой логопедом или детьми, приходится изменять форму ответа.

 На третьем этапе у детей формируется умение устанавливать лексико-грамматические отношения с помощью моделей словосочетаний. На данном этапе выделяются основные модели и их разновидности. Под основной моделью словосочетания подразумевается его структурная основа, выраженная взятым в исходной форме стержнем – подчиняющим словом, которое требует определённого согласования, управления и примыкания. Количество моделей по типу управления зависит от количества глаголов разного управления: *книгу кладём, книгу читаем, книгу покупаем, о книге говорим, и т. д*. Основных моделей по типу согласования может быть столько, сколко различий имеется по родам, числам и падежам у имён существительных: *голубое, чистое небо; грязный, мокрый, чёрный снег*. Основных моделей по типу примыкания может быть столько, сколько словосочетаний глагол способен образовать с наречием: *тихо разговариваем; приехали сюда; живём здесь,* и т. д.

 Разновидность модели – это её расширение или усложнение за счёт изменения главным образом исходной формы стержневого слова, а иногда и зависимых слов. Например в управлении за счёт присоединения приставки, меняющей, а иногда и не меняющей лексического значения данного слова: *пускать – основная модель, отпускать, выпускать, запускать – её разновидности*.

 На третьем этапе основное внимание уделяется формированию умения и навыка у детей правильно выбирать слова и ставить их в правильную грамматическую форму. Дети учатся пользоваться моделями различных словосочетаний. Основными вопросами, с помощью которых закрепляются грамматические формы, являются вопросы косвенных падежей. Вопросы ставятся от стержневых слов разного типа словосочетаний. При этом учитывается не только частность глагола, но и частность употребления падежей имён существительных в устной речи, а так же характер речевых нарушений у детей.

 Кроме того, с целью закрепления грамматических форм связи в пределах лексической темы используются две формы суждения, применяемые на первом и втором этапах: (логопед «срывает с дерева» яблоки и груши)*Что мы сорвали с дерева? Мы сорвали яблоки и груши.* (логопед «срывает с дерева» мандарин и апельсин*) Разве мы сорвали грушу и сливу? Нет, мы сорвали не грушу и сливу, а апельсин и мандарин.* И т. д.

 Таким образом, хоровые и многократные проговаривания, состоящие из повторения одних и тех же форм связи слов, подобранных в определённой системе по каждой теме, значительно облегчают усвоение детьми моделей словосочетаний. Дети довольно быстро овладевают подобной формой связи и свободно начинают пользоваться ею в речи. Этому в значительной степени способствует то, что после 3 – 5 занятий на каждом из них, кроме основной задачи, даётся задание составить подобные модели по аналогии с помощью подставных картинок – таблиц. Составлении образцов по аналогии постепенно усложняется.

 Итак, третий этап характеризуется формированием у детей моделей словосочетаний, с помощью которых они овладевают механизмом соединения слов. За счёт отработанных словосочетаний дети расширяют и усложняют структурные основы предложения. Поэтому именно этот этап считается основным, и по времени должен быть самым продолжительным.

 Своеобразие четвёртого этапа модельного обучения состоит в закономерном переходе от моделей словосочетаний к включению их в модели предложений. Элементарной структурой предложения дети начинают пользоваться с первого этапа обучения. На четвёртом этапе эта конструкция усложняется и расширяется за счёт моделей словосочетаний. Для обучения выделяются три типа основных моделей, соответствующих простым предложениям: *I Это ребёнок. II Ребёнок играет. III нет игрушек*.

 С помощью первой группы моделей(*Это ребёнок*), которой дети особенно широко пользовались на первом этапе, уточнялись число и род имён существительных, а затем и зависимость от них имён прилагательных и местоимений. С помощью второй модели (*Ребёнок играет*), которая становится основой на четвёртом этапе, отрабатывалось 1, 2 и 3-е лицо единственного и множественного числа глагола настоящего времени, а затем и согласование в роде сказуемого, выраженного глаголом прошедшего времени, с подлежащим. С помощью третей модели (*Нет игрушки*) отрабатывалась часто нарушаемая детьми форма родительного падежа имён существительных единственного и множественного числа.

 Под разновидностью исходной модели предложения понимается расширение и усложнение её структурных основ за счёт введения новых слов. Ядром разновидности модели предложения в пределах темы является глагол, от его сочетания с другими словами.

 Рассмотрим на примере модель предложения второго основного типа с переходным глаголом как структурным центром предложения, усложнённую и расширенную за счёт моделей словосочетаний по типу согласования, управления и примыкания:

* *Мальчик поёт.*
* *Большой мальчик поёт.*
* *Большой мальчик поёт песню.*
* *Большой мальчик поёт красивую песню.*
* *Большой мальчик поёт красивую песню маме.*
* *Большой мальчик поёт красивую песню своей маме.*
* *Большой мальчик поёт тихо красивую песню своей маме.*
* *Большой мальчик поёт тихо здесь красивую песню своей маме.*

 Кроме моделей с переходными глаголами, выделяются модели с непереходными – безличными глаголами, образующими нулевую и одноместную связь. Сюда относятся возвратные и некоторые невозвратные глаголы. Распространение этих глаголов не было необходимым ни с точки зрения семантической, ни с точки зрения грамматической. Если оно и могло происходить, то за счёт возможной сочетаемости слов.

 Представляю в общем виде модель предложения с непереходным глаголом:

* *Мальчик разговаривает.*
* *Большой мальчик разговаривает.*
* *Большой мальчик разговаривает вечером.*

 Таким образом, основной единицей обучения на четвёртом этапе была модельная фраза, в которой сказуемое-глагол является связующим звеном и его структурным центром. Моделей предложений может быть столько, сколько высокочастотных глаголов разного типа имеется в пределах планируемых лексических тем.

 Третья группа основной модели предложения могла быть расширена за счёт моделей словосочетаний по типу согласования, управления и примыкания.

 На последнем этапе обучения детям предлагаются различные виды упражнений не только по аналогии с речевыми образцами, но и без неё. С этой целью выполняются упражнения как в форме ответов на одни и те же вопросы: *Кто (что) это? Чего (кого) не стало? Кому дадим?* и др., так и в форме игры: *Кто лучше и больше придумает предложений по теме…, по картине…* и др.

 Методика модельного обучения позволяет значительно ускорить процесс формирования предложения у детей с задержкой речевого развития. Преимущество данной методики состоит в том, что она построена на многократном повторении одних и тех же речевых образцов. Вопросо – ответная форма, широко используемая на всех этапах обучения, способствовала оперативной и своевременной, дифференцированной и постоянной проверке качества полученных детьми знаний. Главное не только то, что и как принимал ребёнок: искажал или точно называл показанные ему предметы и действия, правильно или не правильно устанавливал между словами грамматическую зависимость, а то, что дети научились строить предложения по модели.