

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**КОРРЕКЦИОННО - ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ГРАФИЧЕСКОГО
МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
5 курса группы 02021153
Борисовой Анны Славеевны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Российская Е.Н.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава I. Теоретические основы изучения коррекционно-педагогической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с ОНР средствами графического моделирования	
1.1. Понятие графического моделирования и его потенциальных возможностей в развитии речи младших школьников.....	6
1.2. Особенности связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи	13
1.3. Анализ основных подходов к организации и содержанию логопедической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи с использованием графических моделей.....	18
Глава II. Практика коррекционно-педагогической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования	
2.1. Особенности связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи	27
2.2. Развитие связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования	37
2.3 . Методические рекомендации по развитию связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Правильное формирование речи является одним из важнейших условий всестороннего развития детей. Уровень развития речи характеризует психическое развитие ребёнка, обуславливает характер его отношений с взрослыми и сверстниками, а также определяет возможности в познании окружающей действительности. Один из показателей уровня речевого развития ребёнка – сформированность лексико-грамматической стороны речи. У младших школьников с нарушениями речи отмечаются сложности в усвоении лексико-грамматических средств языка, что приводит к недоразвитию связной речи, в том числе и монологической.

На современном этапе развития педагогической теории и практики большое внимание уделяется переосмыслению концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и совершенствованию содержания их обучения, с целью повышения эффективности коррекционного воздействия (Г.В. Чиркина, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева и др.).

Работая с детьми с различными речевыми патологиями и сталкиваясь с трудностями в их обучении, логопеду приходится искать вспомогательные средства, направляющие, облегчающие и систематизирующие процесс усвоения детьми нового материала. Одним из таких средств выступает графическое моделирование.

Метод графического моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (слово, предложение, текст), а также научиться работать с ними. Это имеет особую важность для первоклассников, так как мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, а наглядный материал усваивается лучше вербального (А.Н. Леонтьев; Т.В. Егорова).

Вышеизложенное обусловило *проблему исследования*: каков характер влияния коррекционно-педагогической работы средствами графического моделирования на развитие связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: выявить возможности графического моделирования в развитии связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи.

Объектом исследования является процесс развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: графическое моделирование как средство развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования состоит в следующем: формирование связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи будет эффективным, если:

- 1) выявить нарушения связной речи и начать коррекционную работу, направленную на ее формирование;
- 2) в системе коррекционно-педагогической работы по развитию связной монологической речи применять метод графического моделирования.

В соответствии с целью и гипотезой нами были поставлены следующие *задачи исследования*:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по проблеме применения графического моделирования как средства развития связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи.
2. Исследовать состояние связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать и обосновать программу развития связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной программы.

5. Разработать методические рекомендации по развитию связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи.

Для решения вышеизложенных задач были использованы следующие *методы научного исследования*: теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической, психолингвистической и дефектологической литературы по проблеме исследования; эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности (анализ пересказов, ответов, представленных в виде диктофонных записей, и т. п.); констатирующий эксперимент; метод количественного и качественного анализа полученных результатов.

Методологической и теоретической основой исследования являются психолого-педагогические концепции развития речи детей (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.), речевая деятельность и механизмы порождения речевого высказывания (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Л.И. Айдарова, И.А. Зимняя), а также общедидактические и методические принципы, методы и приемы развития связной речи учащихся (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Ладыженская и др.), исследования в области графических средств формирования и развития связной монологической речи учащихся (Н.Г. Андреева, Т.А. Ткаченко, Т.Ю. Бардышева, Н.Е. Ильякова и др.).

База исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя образовательная школа № 7» г. Белгорода. В исследовании приняли участие 11 детей с общим недоразвитием речи, III уровень развития речи, в возрасте 7-7,5 лет.

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, разделенных на параграфы, заключения, используемого списка литературы и приложений.

Глава I. Теоретические основы изучения коррекционно-педагогической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования

1.1. Понятие графического моделирования и его потенциальных возможностей в развитии речи младших школьников

По мнению Л.А. Венгера, «Моделирование - это вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели; источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности» (10, 4).

Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониным (40), Л.А. Венгером (10), Н.А. Ветлугиной (11;12), Н.Н. Поддьяковым (33), заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми знаний об особенностях объектов окружающего мира и мира природы, их структуре, связях и отношениях существующих между ними, знаний об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, сохранение и воспроизведение информации, и, конечно, развитие речи.

Модель – это система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы – оригинала (20, 102). Модель используется в качестве заместителя изучаемого материала.

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

- чётко отображать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания;

- быть простой для восприятия и доступной для создания действий с ней;

- ярко и отчётливо передавать с её помощью те свойства и отношения, которые должны быть освоены с её помощью (8, 120).

В дидактике выделяют 3 вида моделей:

1. Предметная модель в виде физической конструкции предмета или предметов, закономерно связанных (плоскостная модель фигуры, воспроизводящая его главные части, конструктивные особенности, пропорции, соотношения частей в пространстве).

2. Предметно-схематическая модель. Здесь выделенные в объекте познания существенные компоненты и связи между ними обозначаются с помощью предметов — заместителей и графических знаков.

3. Графические модели (графики, формулы, схемы) (22, 70).

В нашем исследовании мы будем рассматривать графическое моделирование как средство развития связной монологической речи.

Графическое моделирование является одним из видов наглядного моделирования. Как приём наглядное моделирование часто встречается и в специальной методической литературе по логопедии. В.М. Акименко (1) использует наглядные модели для формирования артикуляционных укладов. Т.А.Ткаченко (37) применяет наглядные модели для формирования фонетико-фонематических процессов, а также в обучении детей описательным рассказам. В.К. Воробьева (15) в своей книге «Развитие связной речи у детей с системным недоразвитием речи» предлагает наглядное моделирование, как основной приём развития связной речи у данной категории детей. В.П. Глухов (18) использует готовые наглядные модели при обучении детей с общим недоразвитием речи рассказыванию. Н.Е. Ильякова (25), Т.Ю. Бардышева и Е.Н. Моносова (6) работают над формированием лексико-грамматических конструкций у детей с общим недоразвитием речи с помощью наглядных

моделей на уровне фразовой речи. Для формирования грамматического строя логопеды давно применяют наглядные графические модели предлогов. Широко известно применение наглядного моделирования в обучении звуковому и слоговому анализу в педагогических методиках Д.Б.Элькониной (41), Л.Е.Журовой (23) и в их современной интерпретации у Р.Н.Бунеева, Е.В.Бунеевой, Т.Р.Кисловой (9) «Школа 2100», чем активно пользуются логопеды-практики в рамках традиционной методики Г.А. Каше (27). Применение мнемотаблиц и пиктограмм у разных авторов тоже есть не что иное, как наглядное моделирование.

Под графическим моделированием понимается система действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы (модели, элементы которой находятся в отношении подобия к элементам некоторой другой системы). Графическое моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними.

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям младшего школьного возраста. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности школьников (35, 158).

В педагогике и психологии выявлены возможности успешного применения графического моделирования в обучении первоклассников и развитии их мышления.

Исследования С.Н. Николаевой (30), Н.Н. Кондратьевой (28) и других ученых доказывают целесообразность использования моделей на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, так как у первоклассников преобладает

образное мышление, а восприятие слова, если оно не сопровождается изображением, затруднено. Поэтому графические модели помогают лучше, чем другие средства наглядности, выделить, обобщить, систематизировать существенные признаки объектов, связи и отношения разной степени сложности.

Деятельность с использованием графической модели выступает для ребенка способом освоения окружающего мира в рамках знаково-символической деятельности, поскольку операции кодирования (декодирования), через которые осуществляется «чтение» (то есть восприятие и понимание изображений), - это знаково-символические операции. Восприятие ребенком изографа как элемента графической знаковой системы и включение его в эту систему позволяет научить школьника моделированию окружающего мира, сформировать у него представления об этом мире, а в дальнейшем выработать навыки программирования и оформления собственного связного речевого высказывания (26, 209).

Использование графического моделирования в коррекционном процессе отвечает одному из основных принципов коррекционной педагогики – принципу обходного пути. Опираясь на первично сохранное зрительное восприятие и сформированное к младшему школьному возрасту наглядно-образное мышление, речь формируется в обход ведущих, но нарушенных функций речеслухового и речедвигательного анализаторов. Кроме этого активное использование графического моделирования как метода обучения формирует и совершенствует саму умственную способность наглядного моделирования, которая обнаруживается при решении широкого круга как речевых, так и интеллектуальных задач.

Как следует из исследования О.В. Шиловой, использование наглядных моделей в коррекционном процессе само по себе не является инновацией, однако, развитие наглядного моделирования как самостоятельной интеллектуальной

способности в рамках речевой деятельности, является более современным подходом в образовании (39).

Коррекция общего недоразвития речи представляет собой системное многоуровневое воздействие, затрагивающее все структурные компоненты речи. Графическое моделирование с этой точки зрения может служить той базой, связующим звеном, позволяющим объединить все компоненты языка в единое целое, т.е. сформировать речь как систему. О комплексном подходе к задачам речевого развития детей говорит и дошкольная педагогика: важным фактором повышения результативности занятий по родному языку со старшими дошкольниками является комплексный подход к решению речевых задач, органическое сочетание разнообразных задач развития речи и мышления (М.М. Алексеева, О.С. Ушакова) (3, 74).

Графическое моделирование является актуальным современным эффективным методом коррекционно-развивающего обучения, воздействующим не только на отдельный недостаток - речевое недоразвитие, но и на всю познавательную деятельность и личность воспитанника в целом.

Ребенок достаточно рано встречается с символами, моделями, схемами: вывески в магазине транспорте, дорожные знаки, цветовое оформление служб (скорая помощь, пожарная служба, сигналы светофора), значки машин и т. п. Все это привлекает ребенка, он быстро и легко запоминает эти символы, понимает их значение. Поэтому использование педагогом в работе опорных схем поможет детям выделять главное, находить взаимосвязи.

Структурно-логические схемы составляются с помощью опорных сигналов, представляющих собой ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение, способный мгновенно восстановить в памяти известную ранее и понятную информацию (13, 12).

В. Ф. Шаталов говорит, что цель опорных схем — «...изложить изучаемый материал так, чтобы на основе логических связей материала (темы) он стал доступным, отпечатался в долговременной памяти» (31, 159), облегчил

запоминание. Опорные схемы - это, как стержень, на который нанизывается материал. Не застывшая модель, а постоянно дополняемая новым материалом система.

Часто у детей возникают затруднения в следующем:

- самостоятельном определении главных свойств и признаков предмета;
- установлении последовательности изложения выявленных признаков;
- удержании в памяти этой последовательности, которая является планом

рассказа-описания.

Чтобы избежать этих затруднений, необходимо использовать модели-схемы для составления описательных рассказов об игрушках, овощах, птицах, животных, посуде, одежде, времени года, транспорте и т. д.

В работе с опорными схемами можно выделить несколько этапов:

1. Введение элементов, символов. Например, обозначения:

- цвета;
- формы;
- величины;
- действия.

У ребенка не должно быть «привыкания», что этот символ применим только в какой-то одной области. Символ универсален.

2. Самостоятельный поиск детьми изображений, символизирующих какое-либо качество. Задачей этого этапа является активный поиск изображений, умение аргументировать свой выбор.

3. Творческое создание детьми опорных схем. Индивидуальная зарисовка планов, схем, загадок.

С использованием опорных схем может проходить обучение составлению творческих, описательных рассказов, рассказов по сюжетной картине.

Т.В. Большева утверждает, что использование схем при составлении описательных рассказов заметно облегчает овладение этим видом связной речи. Кроме того, наличие зрительного плана делает такие рассказы чёткими,

связными, полными, последовательными. Схемы-модели можно использовать не только для составления описательных рассказов, но и для сравнительных рассказов, придумывания загадок о предметах и ребусов, а также в таком важном и сложном разделе работы, как обучение детей самостоятельной постановке вопросов (7).

В.М. Акименко считает, что целесообразность использования мнемотаблиц при формировании связной речи у детей с общим недоразвитием речи очевидна, так как в процессе активно задействованы оба фактора, облегчающие процесс становления связной речи. Один из таких наглядность. Рассматривание предметов, картин помогает детям называть предметы и их характерные признаки, производимые с ними действия. Другой фактор – создание плана высказывания. Автор отмечает важность последовательного размещения в схеме всех конкретных элементов высказывания, а так же то, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим (2).

Эффективность использования наглядного моделирования в работе с младшими школьниками состоит в том, что:

- Во-первых, ребенок-младший школьник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с общим недоразвитием речи характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию, поэтому использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему.

- Во-вторых, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью.

- В-третьих, применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания.

Таким образом, метод графического моделирования является мотивационной и стимулирующей предпосылкой для познавательной и речевой активности детей с особенностями речевого развития.

1.2. Особенности связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом (19).

Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи, каждый из которых может быть диагностирован у детей любого возраста (29, 53-67).

1. Первый уровень – самый низкий. Дети не владеют общеупотребительными средствами общения. В своей речи используют лепетные слова и звукоподражания, а также небольшое число существительных и глаголов, искаженных в звуковом отношении. Одним и тем же ребенком может обозначать несколько разных понятий, заменять им названия действий, предметов. В речи преобладают предложения из одного-двух слов, грамматические связи в этих предложениях отсутствуют. Речь детей, как правило, понятна только в конкретной ситуации общения с близкими людьми. Понимание речи детьми ограничено. Звуковая сторона речи резко нарушена (количество дефектных звуков превосходит число правильно произносимых). Фонематическое восприятие нарушено грубо – дети могут путать сходные по звучанию, но разные по значению слова. До трех лет эти дети практически являются безречевыми. Спонтанное развитие полноценной речи у них невозможно. Преодоление речевого недоразвития требует систематической работы с логопедом (41, 309).

2. Второй уровень – у детей имеются зачатки общеупотребительной речи. Понимание речи достаточно развито. Дети более активно общаются при помощи речи. Наряду с жестами, звуковыми комплексами и лепетными словами они используют общеупотребительные слова, которые обозначают

предметы, действия и признаки, хотя их активный словарь резко ограничен. Дети пользуются простыми предложениями из двух-трех слов с зачатками грамматического конструирования. Одновременно отмечаются грубые ошибки в использовании грамматических форм. Звукопроизношение значительно нарушено (замены, искажения и пропуски целого ряда согласных звуков). Нарушена слоговая структура слова (дети сокращают количество звуков и слогов, переставляют их). Дети со вторым уровнем речевого развития нуждаются в специальном логопедическом воздействии длительное время, как в дошкольном, так и школьном возрасте (41, 310).

3. Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи взрослых, вносящих в их речь пояснения, т.е. самостоятельное общение для них затруднительно. Для их речи характерно неточное употребление слов. В свободных высказываниях дети мало используют прилагательных и наречий, не употребляют обобщающие слова и слова с переносным значением, с трудом образуют новые слова с помощью приставок и суффиксов, ошибочно используют союзы и предлоги, допускают ошибки в согласовании существительного с прилагательным в роде, числе и падеже (41, 311).

Отставание в развитии языковых средств (произношение, словарь, грамматический строй) не может, естественно, не оказывать определенного влияния и на формирование функций речи (или видов речевой деятельности).

Речь первоклассников с общим недоразвитием речи носит преимущественно ситуативный характер и имеет форму диалога. Она все еще тесно связана с непосредственным опытом детей. Первоклассники испытывают определенные трудности при продуцировании связных высказываний (монологическая речь), которые нередко сопровождаются поисками необходимых для выражения мысли языковых средств. У детей еще нет умений

и навыков связно излагать свои мысли. Поэтому для них характерны подмена связного высказывания однословными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений (42, 7).

Следует отметить, что у приходящих в школу детей с данным видом речевого дефекта происходит что-то вроде встречи со вторым языком (в лексическом и синтаксическом отношении, так как больше половины употребляемых детьми слов вообще не входит в школьный словарь) и с совершенно новым видом речевой коммуникации. В системе этой коммуникации существенная роль принадлежит обобщающей и регулирующей функциям речи. Овладение новым видом коммуникации (дидактической) осуществляется со значительными трудностями. Эти трудности могут возрастать в связи с усложнением программного материала.

На каждом уровне отмечаются основные трудности в развитии связной речи, задерживающие формирование всех речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой характеризуется появлением новых речевых возможностей.

Сравнительные экспериментальные исследования показали, что у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) качественно-количественные показатели успешности выполнения заданий на составление различных видов монологических высказываний значительно ниже, чем у детей с нормальным развитием речи (24). Сравнительные исследования показали, что общий уровень сформированности навыков составления монологических высказываний у детей с нормальным развитием речи значительно выше, чем у детей с общим недоразвитием речи, находящихся на третьем уровне речевого развития (условно, по средним «уровневым» показателям, в два раза – по первым трем видам высказываний и примерно в три раза выше – по трем следующим: рассказ-описание и рассказы с элементами творчества). В то же время дети со вторым уровнем речевого

развития существенно отстают от детей с III уровнем общего недоразвития речи в овладении навыками связных высказываний – у большинства детей первой ЭГ (примерно две трети группы) навыки монологической речи не сформированы, а у остальных детей находятся в начальной стадии формирования (последнее, прежде всего, относится к таким видам развернутых высказываний, как рассказ из личного опыта и сообщение по серии сюжетных картинок).

При составлении монологических высказываний у младших школьников с общим недоразвитием речи отмечались значительные нарушения связности изложения, пропуски смысловых звеньев, выраженная фрагментарность. Наибольшие трудности возникали при составлении рассказов с элементами творчества. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа-описания с большой частотностью отмечались нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных микротем. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя описание или рассказ на тему с элементами творчества, младшие школьники пользуются в основном короткими, малоинформативными предложениями, отмечают трудности в отборе соответствующих языковых средств (14).

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов, несемантизированные продолжительные паузы на границах фраз, повторы фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки) могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний.

Проведенное О.А. Антоновой исследование состояния связной монологической речи детей первого класса с общим недоразвитием речи (III уровня) показало, что для высказываний данной категории детей характерны нарушения связности и последовательности изложения, низкая

информативность, смысловые пропуски и ошибки, трудности в языковой реализации замысла (5, 3). Итоговое выявление уровней сформированности связной монологической речи позволило выделить специфические особенности речи первоклассников с общим недоразвитием речи по сравнению с нормой. В результате исследования был сделан вывод о том, что речевое развитие детей с общим недоразвитием речи существенно отстает от нормы по всем показателям: пересказ, составление рассказа по серии сюжетных картинок, составление рассказа – описания, составление рассказа из личного опыта, продолжение рассказа по заданному началу и др.

В ходе исследования О.А. Антонова определила, что дети с общим недоразвитием речи мало используют связную фразовую речь в процессе рассказывания, испытывают трудности в составлении развернутых синтаксических конструкций. Для их самостоятельных монологических высказываний, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, характерны употребление преимущественно коротких фраз, ошибки в построении развернутых предложений, затруднения в выборе нужных лексем, нарушения смысловой организации высказываний, отсутствие связи между элементами сообщения. Исследователь отметила, что недостаточное формирование связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи, обусловлено нарушением двух видов: операций механизма речеобразования, и операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения (5, 4).

Развитию связной (диалогической и монологической) речи младших школьников, имеющих общее недоразвитие речи, необходимо уделять особое внимание. Несформированность связной речи первоклассников с системными нарушениями речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями (17, 90).

Наличие у детей с общим недоразвитием речи вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью (16, 58).

Таким образом, связная монологическая речь первоклассников с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, а также испытывают значительные трудности в программировании связного монологического высказывания, в синтезировании отдельных его элементов в структурное целое и в отборе материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

1.3. Анализ основных подходов к организации и содержанию логопедической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи с использованием графических моделей

При формировании связной речи у детей с общим недоразвитием речи важно использовать специальные средства, облегчающие и направляющие процесс становления у них развернутого смыслового высказывания. Одним из таких средств является наглядность, которая способствует порождению речевого акта. Важность этого фактора отмечали С.Л. Рубинштейн (34), Д.Б. Эльконин (40), А.М. Леушина (32).

В логопедической литературе достаточно широко освещён вопрос использования графического моделирования в коррекционно-педагогической работе, направленной на развитие связной монологической речи детей с общим

недоразвитием речи (С.З. Желтухина, В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко, Т.В. Большева, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименко и др.).

Рассмотрим подходы различных авторов к организации логопедической работы по развитию связной монологической речи первоклассников средствами графического моделирования.

Н.Г. Андреева предлагает систему работы по развитию связной монологической речи младших школьников с общим недоразвитием речи. Она включает в себя планирование и конспекты логопедических занятий, на которых используются различные приёмы графического моделирования (знаковые схемы, демонстрационные предметные и сюжетные картинки, серии картин), а также материал для закрепления и контроля знаний (4).

Предлагаемая система логопедической работы включает в себя основные темы разделов: «Устная связная речь» «Лексика», «Предложение», «Текст», «Письменная связная речь».

Приведём описание нескольких занятий, разработанных Н.Г. Андреевой.

Темой одного из занятий является последовательный пересказ текстов с ярко выраженной причинно-следственной связью с опорой на предметные картинки и вопросы. Занятие направлено на формирование умения отвечать на вопросы полным предложением, составлять полные предложения-объяснения лексического значения слова, устанавливать причинно-следственные связи, последовательно пересказывать с опорой на предметные картинки, а также развивать фонематический анализ слов, опосредованное запоминание (4, 12).

Занятие «Последовательный пересказ текстов от первого (третьего) лица по графическим (знаковым) схемам» ставит своей целью формирование умения последовательно пересказывать текст от первого (третьего) лица по графическим (знаковым) схемам, развивать внимание, объём слухо-речевой памяти, а также способность к переключению, фонематический анализ (4, 16).

Тема четвёртого занятия – «Пересказ текста описательного характера с опорой на картинку, вопросы, графические схемы». Целью данного занятия

является формирование умения пересказывать текст описательного характера с опорой на графические схемы – контурное изображение предмета, части изображения предмета; развитие активного и пассивного словаря, совершенствование навыка фонематического анализа (4, 19).

Целями занятия «Последовательный пересказ текстов описательно-повествовательного характера с использованием опорных предметных картинок, сюжетной картинки. Составление плана пересказа» являются формирование умения пересказывать текст описательно-повествовательного характера с опорой на предметные картинки, сюжетную картинку, определять последовательность частей в тексте, составлять план текста и использовать составленный план при пересказе, а также развивать опосредованное запоминание, познавательный интерес, фонематический анализ слов (4, 22).

Л.Н. Ефименкова и Г.Г. Мисаренко предлагают свою систему коррекционной работы с учащимися первых классов, страдающими общим недоразвитием речи (21). Авторы отмечают, что логопеду целесообразно начинать коррекционную работу с формирования связной монологической речи учащихся.

Работа над связной монологической речью начинается с того, что логопед предлагает ученикам прослушать небольшие по объему и простые по содержанию тексты. Затем к каждому предложению последовательно задает вопросы. Ученики отвечают на вопросы полным предложением, а потом, опираясь на эти вопросы, пересказывают текст целиком. Таким образом осуществляется переход от речи на уровне предложения к связной речи на уровне текста. Постепенно количество вопросов уменьшается, они становятся более общими, что способствует развитию у детей внутренней речи, так как, отвечая на вопросы, ребенок должен проделать определенную мыслительную работу, подготовить свой ответ.

Учитывая особенности речевого развития детей шестилетнего возраста, большая часть работы над формированием связной монологической речи, как

отмечают Л. Н. Ефименкова и Г.Г. Мисаренко, строится на пересказе сначала повествовательных текстов, затем описательных и комбинированных (описательно-повествовательных) рассказов. Коррекционно-педагогическая работа проводится с использованием средств графического моделирования.

Начиная работу с повествовательными рассказами, дети учатся последовательно передавать содержание рассказов. С этой целью подбираются рассказы с четко выраженными причинно-следственными связями. При формировании у детей умения находить причинно-следственные связи в рассказе, развивается их логическое мышление.

Работа над развитием логического мышления продолжается с помощью текстов, в которых четко выражена временная последовательность событий. Затем в работу включаются тексты описательного характера, что способствует развитию у детей образного мышления.

Л. Н. Ефименкова и Г.Г. Мисаренко обращают внимание на то, что после обучения детей умению последовательно пересказывать текст, опираясь на причинно-следственные и временные связи, последовательно описывать предметы, опираясь на образ следует переходить к рассказу описательно-повествовательного характера (21, 84).

Перейдём к рассмотрению предложенной авторами логопедической работы по обучению пересказыванию различных видов текстов.

1. Работа над последовательным пересказом текстов с ярко выраженной причинно-следственной связью с опорой на предметные картинки и вопросы строится следующим образом. Логопед читает рассказ один раз, проводит словарную работу. Затем, задавая вопросы, выясняет причинно-следственные связи. Для того чтобы облегчить детям пересказ, логопед выставляет на доску картинки с изображением персонажей рассказа. Опираясь на картинки, ученики пересказывают рассказ по цепочке. В заключение рассказ повторяет целиком один из учеников, а остальные слушают. После этого ученики дополняют и

оценивают его пересказ. Логопед следит за тем, чтобы ученики пересказывали как можно ближе к тексту.

Для закрепления материала логопед может предложить ученикам дома нарисовать персонажей рассказа и повторить его родителям.

Авторы отмечают, что такой вид работы развивает у детей логическое мышление и способность к опосредованному запоминанию.

2. Для работы над пересказом текста описательного характера логопеду потребуются различные наглядные пособия: контурное нераскрашенное изображение предмета и отдельные части этого же предмета в цвете или несколько контурных изображений одного и того же предмета с выделенными цветом различными деталями.

Пересказывая текст описательного характера, дети должны опираться не на изображение всего предмета в целом, а рассматривать и описывать отдельные его детали, постепенно составляя его целостный образ. Раскрашенные отдельные детали контурно изображенного предмета представляют собой, по сути, картинный план описания предмета.

Вначале логопед читает ученикам рассказ описательного характера, затем выставляет на доску контурное изображение этого предмета и раскрашенные изображения его отдельных частей. Затем последовательно указывает на части, спрашивая: какой? какая? какие? Описанная часть прикрепляется на соответствующее место контурного изображения. После описания всех частей предмета логопед спрашивает детей, про что они будут рассказывать сначала, про что потом и т. д. Такой методический прием формирует у учеников умение планировать предстоящий пересказ. В заключение ученики полностью описывают данный предмет.

На первых порах ученикам предлагается описать один предмет. Затем им предлагаются два родственных предмета. Ученики сначала описывают каждый из них, а потом проводят сравнительный анализ этих предметов.

3. Последовательный пересказ текстов описательно-повествовательного характера строится следующим образом. Логопед читает рассказ по частям. Прочитав часть, спрашивает, о ком или о чем говорится в этой части. После ответа детей выставляет на доску предметную картинку и просит описать названный предмет. Затем читается следующая часть рассказа и проводится такая же работа. После чтения всех частей рассказа и описания действующих лиц (или предметов) ученики повторяют, о чем или о ком они рассказывали сначала, о чем или о ком затем и т. д. Вслед за этим логопед убирает предметные картинки и выставляет одну сюжетную картинку, на которой изображены все действующие лица (или предметы), читает рассказ целиком. Ученики пересказывают текст по цепочке (по частям или целиком).

4. Последовательные пересказы с опорой на серию картинок и последовательность действий. Для работы над данным видом пересказов логопеду потребуются серии сюжетных картинок.

Логопед ставит на доску серию сюжетных картинок и предлагает ученикам рассмотреть их. Затем читает рассказ. Дети слушают его и глядят на картинки. После чтения логопед читает текст по предложениям и просит детей повторить слова, обозначающие действие. Когда ученики выделяют все слова, обозначающие действие, логопед просит повторить подряд эти слова, опираясь на сюжетные картинки. После этого, опираясь на эти выделенные слова, как на план, ученики пересказывают текст полностью.

В.К. Воробьевой была разработана методика развития связной монологической речи у детей с системным недоразвитием речи. Эта методика применяется в логопедической работе к детям с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития, младшего школьного возраста для формирования связной речи с помощью картинно-графических планов и сенсорно-графических схем (15, 72).

Суть методики – формирования действий по усвоению внутренней и внешней программы связного речевого сообщения на этапе материализованного действия.

В описываемой системе развития связной речи автор выделяет четыре взаимосвязанных между собой раздела:

1 раздел. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа (15, 73).

2 раздел. Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи (15, 87).

3 раздел. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи (15, 113).

4 раздел. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения (15, 119).

В первом разделе дается связный, логически выстроенный рассказ и деформированный текст для сравнения. Детей учат сравнить и отличить рассказ от «не рассказа». Для более успешного усвоения материала предлагаются наглядные дидактические пособия.

На втором этапе В.К. Воробьева предлагает учить детей пересказу текстов цепного содержания с опорой на картинно-графический план.

Прослеживается цепное содержание в повествовательных текстах. В основе цепного типа текста лежит структурно-семантическая организация предложений, которая обеспечивает их последовательную передачу линейно, по цепочке.

При написании наглядного образа смысловой связи предложений, В.К. Воробьевой был применен модифицированный способ записи в виде графической схемы. Состоит схема в виде предметно-постановочной таблицы из квадратов и стрелок, которые расположены вертикально. Квадратами в таблице обозначены предметные компоненты мысли: субъект и объект

(предметные картинки; слова, записанные на карточках). Стрелкой обозначен предикат, выраженный глагольным словом.

Постепенно детям дается понятие, что предложение можно поменять. Вводится знак «запрета», он указывает детям на то, что слово с этим знаком называть нельзя, следует подобрать другое, новое слово. При введении знака «запрета» у детей закрепление правил смысловой и языковой стороны речи.

Также в рамках этого этапа осуществляется работа по обучению самостоятельного составления повествовательного, а затем описательного рассказывания с опорой на наглядность. В.К. Воробьева придерживалась мнения, что описательный рассказ составляется тяжелее, чем повествовательный.

В следующем периоде идет закрепление сформированных навыков, и дети переходят к самостоятельной связной речи.

На четвертом этапе дети уже могут составлять связный рассказ, предложенный логопедом с опорой на одну картинку, а затем и из личного опыта без опоры на картинку.

Методика развития связной речи В.К. Воробьевой, у детей формирует алгоритм учебных действий. Учит последовательно вычленять и осознавать те компоненты текста правила, которые являются релевантными для его опознания, или те компоненты, которые руководят учебным поведением детей в процессе их применения (тексты орфографических правил).

Итак, можно сделать вывод, что существует ряд основных подходов к организации и содержанию логопедической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи с использованием графических моделей. Организация обучения предполагает формирование у детей умений самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, планировать своё высказывание, а также самостоятельно определять его содержание.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Теоретический анализ показал что, одним из важнейших аспектов развития детей в младшем школьном возрасте является связная монологическая речь. Связной называется такая речь, которая направлена на удовлетворение потребности высказывания, передает тему, представляющую единое целое, организована по законам логики и грамматики, обладает самостоятельностью, законченностью и разделяется на связанные между собой части. Несформированность связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями.

Одним из эффективных способов развития связной монологической речи является графическое моделирование. Использование графических моделей вызывает интерес ребёнка, облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Кроме того применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания.

Глава II. Практика коррекционно-педагогической работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования

2.1. Особенности связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи

Целью нашего исследования явилось выявление возможностей графического моделирования в развитии связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи. В исследовании приняли участие 11 детей с общим недоразвитием речи, III уровень развития речи, в возрасте 7-7,5 лет. Исследование проводилось на базе школы №7 г. Белгорода.

При проведении исследования соблюдались основные диагностические принципы:

- принцип деятельностного подхода;
- принцип комплексного подхода;
- принцип системного изучения;
- принцип с опорой на онтогенез.

Для выявления уровня развития связной монологической речи первоклассников была использована методика В.К. Воробьевой (33, стр. 42-61) (Приложение 1). Обследование было направлено на решение следующих задач:

- 1) определение степени сформированности отдельных звеньев механизма речепроизводства;
- 2) определение объема имеющихся контекстных умений и их качеств;
- 3) выявление соотношения осознанных и интуитивных умений и навыков;

4) определение уровня сформированности различных видов связанных монологических сообщений.

Задания сгруппированы в четыре серии. Задание первой серии было направлено на определение репродуктивных возможностей речи детей. На данном этапе диагностики мы дважды зачитывали текст рассказа М. Садовского «Космическая одежда», перед повторным чтением давали детям установку на пересказ.

Цель второй серии - исследовать продуктивные виды связной речи. Она включала два задания:

1. Первоклассникам предлагалось самостоятельно, в последовательности логического развития событий разложить серию сюжетных картинок «Страшный зверь».

2. Мы предлагали детям составить рассказ по найденной программе.

Задания третьей серии были направлены на выявление особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности: 1. Мы предлагали первоклассникам составить продолжение рассказа по прочитанному началу. 2. Детям предлагалась самостоятельно, не опираясь на заданные элементы содержания выбрать тему и реализовать ее в рассказ.

Задача четвертой серии заключалась в выяснении состояния ориентировочной деятельности первоклассников - в умении выделить общие, характерные признаки, которые присущи организации именно этой языковой единицы. Детям было предложено прослушать, сравнить два отрывка: небольшой рассказ и нетекстовое сообщение (набор несвязанных предложений, деформированный вариант рассказа и т.п.), а затем определить, какой из отрывков является рассказом.

Для реализации единого подхода к анализу полученных в ходе исследования результатов, мы разработали оценочные критерии уровня сформированности связной монологической речи первоклассников, представленные в таблице 2.1 (Приложение 2).

Анализ полученных результатов позволил определить следующие особенности связной монологической речи первоклассников (таблица 2.2.)

Таблица 2. 2.

Особенности связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи

Имя	Количественная оценка в баллах			
	1.Пересказ	2.Рассказ по серии сюжетных картин	3.Рассказ на тему и продолжение по данному началу	4.Поиск рассказа
Виктор Б.	3	3	3	2
Настя П.	3	2	2	2
Никита Б.	3	3	2	1
Рома Г.	3	2	2	1
Марина Н.	2	2	2	2
Юлия Ш.	3	3	2	2
Анна К.	3	2	2	1
Никита Н.	3	3	3	2
Антон З.	4	2	2	2
Людмила С.	3	4	3	2
Иван Ч.	2	2	2	1

Результаты выполнения заданий всех серий фиксировались и анализировались. После подсчета суммарного балла и определения уровня развития той или иной стороны речи каждого ребёнка, вычислялся средний балл за выполнение заданий всеми испытуемым и их уровень. Исходя из полученных результатов, была составлена таблица 2.3., где выведен общий

балл по всем четырем сериям заданий, и указан уровень развития связной монологической речи по каждому первокласснику.

Таблица 2.3.

Уровни развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи

Имя	Общее количество баллов	Уровень развития монологической речи
Виктор Б.	11	средний уровень
Настя П.	9	средний уровень
Никита Б.	9	средний уровень
Рома Г.	8	ниже среднего
Марина Н.	8	ниже среднего
Юлия Ш.	10	средний уровень
Анна К.	8	ниже среднего
Никита Н.	11	средний уровень
Антон З.	10	средний уровень
Людмила С.	12	средний уровень
Иван Ч.	7	ниже среднего

Как видно из таблицы 2.3 большинство испытуемых с общим недоразвитием речи (63%) демонстрируют средний уровень развития связной монологической речи, 37% – уровень ниже среднего. Высокий и низкий уровни выявлены не были.

Полученные результаты наглядно отражены на рис. 2.1.

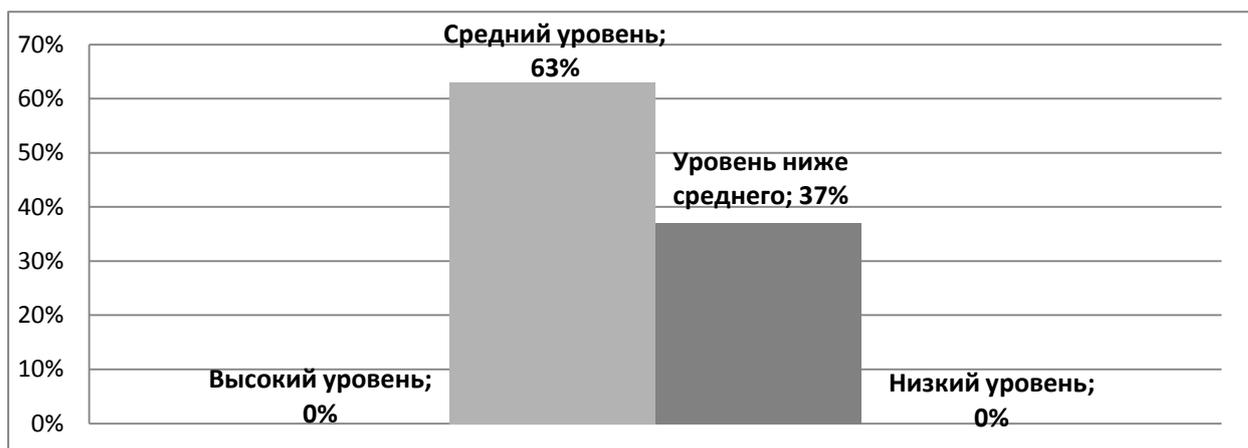


Рис. 2.1. Уровни развития связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи (%)

При оценке выполнения заданий учитывались показатели, которые характеризовали уровень овладения первоклассниками навыками монологической речи. Были определены: объем рассказа, последовательность, связность и полнота изложения; смысловое соответствие поставленной речевой задаче и исходному материалу (рассказу, наглядному сюжету), а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок. При затруднениях детям оказывалась помощь в виде уточняющих, наводящих и побуждающих вопросов.

Выполнение учащимися заданий первой серии показало, что пересказ одного человека (9%) был составлен самостоятельно, и полностью отражал содержание текста, пересказы восьми детей (73%) также отражали содержание текста, но были составлены с некоторой помощью (рис. 2.2.)

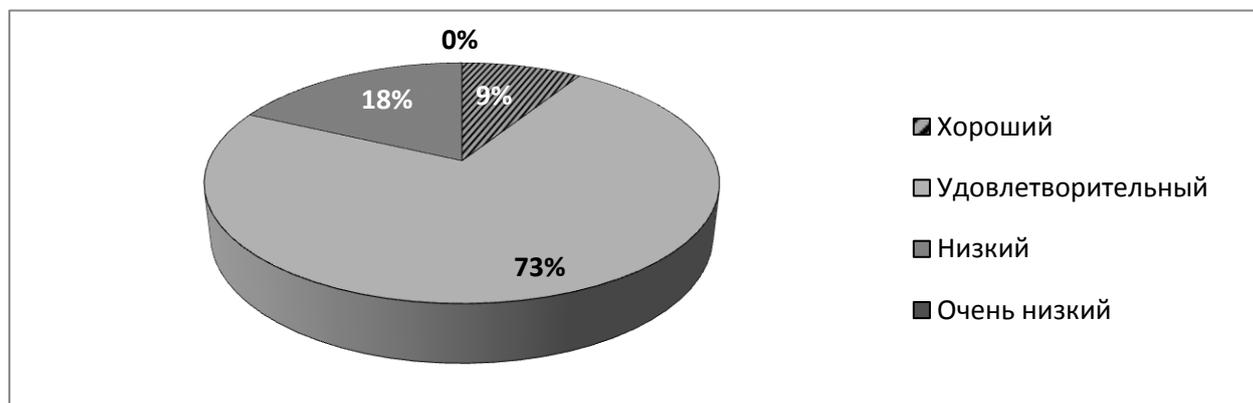


Рис. 2.2. Уровни выполнения задания «Пересказ» (%)

В пересказах большинства первоклассников наблюдались нарушения связности изложения (искажения смысловой и синтаксической связи между предложениями, многократные повторы фраз или их частей, пропуски глаголов, «обхождение» трудных слов, усечение составных частей и т.п.), хорошо обнаруживается ограниченность словарного запаса, при этом выявилось, что дети вовсе не называют некоторые предметы (скафандр, лаборатория, инженеры-конструкторы).

Также отмечались следующие ошибки: замена слов (неточное употребление): высотный полёт – «*высоко в небо* », космический корабль – «*ракета*», много опасностей подстерегает их в космосе – «*много страшного есть там*»; ошибки словообразования: одёжек – «*одёжков*», спрячешься – «*спрятаешься*», лётном комбинезоне – «*летучем комбинезоне*».

Двое детей испытывали значительные трудности при пересказе текста. Ни один из них не смог самостоятельно пересказать текст без ошибок. Отмечались разнообразные семантические и лексико-грамматические ошибки. Чаще всего встречались лексико-грамматические ошибки. Имели место ошибки словоизменения: толстыми и неуклюжими – «*толстыми и большими*», сильный мороз – «*холодный мороз*»; ошибки словообразования: надеть – «*наденуть*», ателье – «*ательях*»; однообразие в использовании межфразовых средств связи: указательные местоимения, лексические повторы, союзы *а*, *и*, вводно-модальное слово «*потом*». Приведем пример: «*Космонавты улетают далеко от земли. И потом там много страшного есть, а пока они в ракете есть защита у них. А в ракете космонавты работают в комбинезоне. А из ракеты в космос так нельзя выходить. И чтобы пойти в космос надо одеть космический костюм...*».

Первоклассники преимущественно пользовались простыми малораспространенными предложениями, часто не полностью оформленными – отсутствовало указание на субъект действия («*А чем выше поднимается, тем холоднее везде, а надо чтобы был быстрым и ловким*»), или незаконченными,

обрывочными высказываниями («Когда зимой выйдешь на улицу все надевают на себя много одёжков, и ещё шубу ...»).

В ходе выполнения задания, направленного на составление рассказа по серии сюжетных картинок, первоклассники с общим недоразвитием речи испытывали значительные трудности в создании целостной картины события, в выделении предметно-смысловых отношений ситуации, в связи с чем нами был сделан вывод о недостаточном осознании и осмыслении ими содержательной стороны материала (рис. 2.3.)

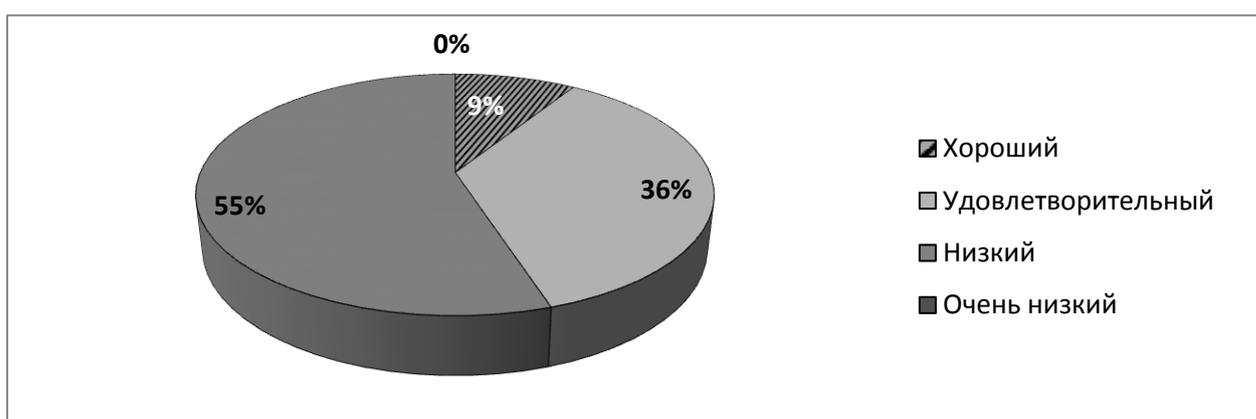


Рис. 2.3. Уровни выполнения задания «Рассказ по серии сюжетных картин» (%)

Только один испытуемый смог составить рассказ самостоятельно, с учетом взаимосвязи всех картинок. При этом преимущественно использовались простые распространенные предложения.

Отмечались следующие особенности выполнения заданий:

- составление фраз-высказываний первоклассники подменяли простым перечислением изображенных действий («Мальчик и девочка гуляют, мальчик с девочкой глаза увидели в темноте, пришёл дедушка, ребята кричат дедушке, они у дерева зашли а дедушка глаза там увидел, котёнок из дерева вышел»);

- для того чтобы составить фразу им требовались вспомогательные вопросы, указывающие на выполняемое действие.

Характерным также было:

- наличие пауз для поиска нужного слова;

- нарушения в грамматическом оформлении высказывания «*дети шли в лесе*», «*у деда было охотское ружьё*», «*от дерева кот вылез*», «*дети в дупле глаза увидели*»;

- ошибки в применении словоформ, нарушающие связь слов в предложении;

- нарушение нормативного порядка слов в предложении («*глаза увидели в дупле они*», «*шёл дети дед увидели*», «*увидел из дерева вышел кот дед*»).

Выполнение учащимися заданий третьей серии показало, что для большинства детей характерен низкий уровень выполнения задания. 9% демонстрируют очень низкий уровень. Полученные результаты представлены на рис 2.4.

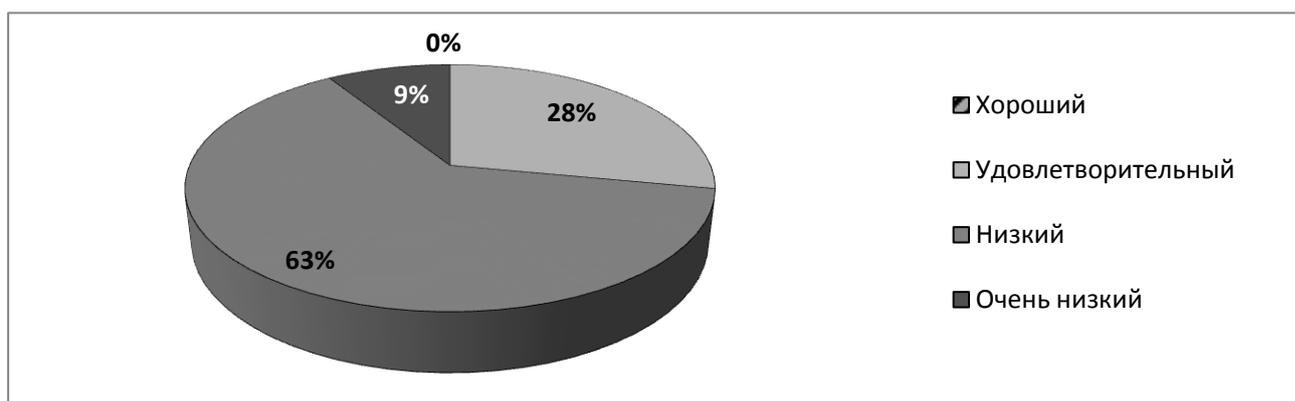


Рис. 2.4. Уровни выполнения задания «Рассказ на тему и продолжение по данному началу» (%)

В процессе выполнения задания третьей серии на продолжение рассказа по заданному началу, у первоклассников с общим недоразвитием речи возникали побочные ассоциации, которые становились доминирующими, ведущими для последующего развития сюжета. Ответы представляли собой набор высказываний, не объединенных темой начала или предложения, в которых заданная тема не развивалась, а только адекватно завершалась. Связность повествования резко нарушена; допускаются грубые смысловые ошибки. Для примера приведем продолжение рассказа Насти П.: «...он скушал сыра и пошёл к нему, а пошёл к молоку он, и потом кот выпил молоко».

Рассказ Антона З.: «...он, это, нууу... (Логопед: – Что мышонок сделал, чтобы напиться молока?) ну, он пришёл к тарелке котовой... и попил там... а потом... ммм...(Логопед: – Что сделала кошка когда проснулась?) Кошка встала и потом... она... и убежала за мышкой. А мышь запряталась».

При самостоятельном нахождении темы и реализации ее в рассказах, первоклассники не пробовали отыскать и развить собственную тему, а припоминали готовые образцы: прочитанные сказки и т.д. Некоторые дети, вместо рассказа воспроизводили отдельные, не связанные между собой единством содержания предложения, или перечисляли отдельные действия. Для примера приведем рассказ Ивана Ч.: «У нас есть кошка Лиза. Мы живём она с нами дома. Она любит покушать кукурузу и она пушистая, и ещё ест рыбу, и много другого. Хвост большой, а играет с фантиками много. А когти острые. Я с ней хожу».

Также для ответов первоклассников были характерны однообразие и бедность используемых средств фразовой речи – короткие фразы, недостаточное употребление осложненных и сложных предложений, что препятствовало возможности детей в составлении информативно полноценного сообщения: «Я летом...ну...гулять наверное буду. В лагерь иду. С Рэксом гулять буду. Папа с рыбалкой. С бабушкой в гостях будем». Результаты выполнения задания четвёртой серии представлены на рисунке 2.5.

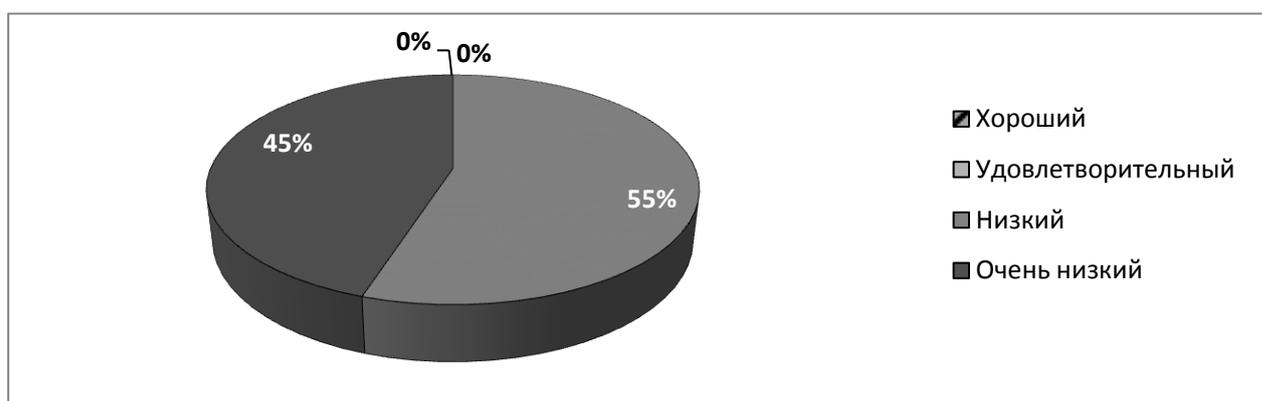


Рис. 2.5. Уровни выполнения задания «Поиск рассказа» (%)

Из рисунка 2.5. следует, что для первоклассников характерны низкий и очень низкий уровни выполнения задания. Это значит, что дети с общим недоразвитием речи испытывали значительные трудности в поиске рассказа, не могли сделать правильный выбор при сравнении рассказа и набора слов. При этом один и тот же ребенок мог придерживаться двух версий одновременно. Пример ответа Анны К.: «...ээ...ну, вот первый текст...и тот... тоже текст ... (Логопед: – А почему?) потому что, и там зверята, и тут есть». Ответ Ромы Г.: «нууу...я думаю что вот сначала это текст, потому что там что-то кто-то делал разное». Семь детей (63%) смогли справиться с заданием, используя помощь логопеда. В.К. Воробьева объясняет низкие показатели выполнения данной серии тем, что в программу обучения связной речи и дошкольников, и школьников с общим недоразвитием речи не включена задача формирования ориентировочных умений.

Таким образом, обобщая результаты исследования состояния связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи, можно выделить ряд специфических особенностей:

- дети испытывают значительные трудности в овладении основными видами связной монологической речи: пересказом; составлением рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в правильной последовательности; составлением рассказа с опорой на заданное начало и самостоятельным узнаванием текстового сообщения;

- итоги выполнения заданий в качестве основных причин несформированности умений и навыков связной монологической речи позволяют выделить нарушение двух видов операций – обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения, и операций, обеспечивающих его лексико-синтаксическое оформление. Нарушение операций прослеживается в несформированности умений: выделять большую программу целого текста; передавать смысловую программу заданного текста, устанавливать временную последовательность событий, изображенных на картинках; опознавать связные

высказывания; находить и развивать замысел, выбора слов, преимущественно глагольной лексики; чередование коммуникативно-сильных и коммуникативно-слабых предложений в рассказе.

Выявленные особенности связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи послужили опорой при организации коррекционно-логопедической работы. При подборе средств развития мы основывались на факторах, направляющих и облегчающих процесс становления связной монологической речи.

2.2. Развитие связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования

Основываясь на полученных результатах и исходя из выдвинутой в начале исследования гипотезы о том, что эффективному развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи будет способствовать коррекционно-педагогическая работа с использованием средств графического моделирования, мы организовали работу таким образом, чтобы сформировать действия по усвоению внутренней и внешней программы связного речевого сообщения на этапе материализованного действия.

Мы ставили перед собой главную цель – сформировать связную монологическую речь у первоклассников с общим недоразвитием речи методом графического моделирования.

Задачи коррекционно-педагогической работы:

1. Сформировать содержательную насыщенность самостоятельного связного монологического высказывания;

2. Сформировать структурно-смысловую (логико-смысловую) организацию связного самостоятельного монологического высказывания (текста) методом графического моделирования;

3. Активизировать познавательную деятельность, эмоциональную и творческую активность методом графического моделирования;

При подборе приемов и методов коррекционно-развивающего воздействия на формирование связной речи применялись общепринятые основные положения логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, которые были дополнены специфическим содержанием, имеющим коррекционную направленность.

В работе мы опирались на методику, предложенную В.К. Воробьевой.

Были выделены следующие этапы работы:

1. Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию образцов связной речи.

2. Формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой организации текста.

3. Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.

4. Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.

1) Занятия, направленные на формирование ориентировочной основы действий по узнаванию рассказа

Цель – научить детей сравнивать и отличать нормированное связное сообщение с разными вариантами ненормированной речи.

К сравнительным речевым упражнениям на этом этапе предлагались разные варианты карточек, в наглядной форме демонстрирующих те ориентиры, на которые ориентировались дети в процессе выполнения задания. В процессе тренировочных упражнений первоклассниками решалась познавательная задача, заключающаяся в выборе рассказа на основе сравнения

его содержания с сюжетом, изображенным на картинках, или с изображением отдельного предмета, серии несвязанных картинок.

Обучение умению отличать рассказ от «не рассказа» осуществлялось в связи с выполнением таких специальных упражнений как:

- Сравнение рассказа «Неудачная прогулка» и набора слов из него. Применение данного упражнения способствовало формированию у детей представления о том, что называние отдельных слов не является рассказом.

- Сравнение рассказа «Весенняя фея» и бессвязного набора предложений. Это упражнения способствовало развитию у первоклассников представления о том, что не каждое сочетание предложений образует правильно построенный рассказ.

- Сравнение рассказа «Как ворона горох вырастила» и его деформированного варианта.

2) Занятия, направленные на формирование первоначального навыка связного говорения по правилам смысловой и языковой организации текста

Цель – ознакомить первоклассников с правилами – закономерностями, лежащими в основе создания связного речевого сообщения.

Для наглядности смысловая структура цепного рассказа изображалась в виде графической схемы. Данный способ графической записи позволил наглядно продемонстрировать основное правило смыслового соединения предложений в повествовательном рассказе через повтор предметных значений.

Были проведены следующие упражнения:

- Обучение составлению рассказа с помощью текстов цепной организации.

Цель – знакомство со смысловой программой рассказа.

Первоклассникам была дана следующая инструкция: «Попробуем записать этот рассказ в виде схемы. Первый квадрат - это слово в предложении. Стрелка - действие. Второй квадрат еще одно слово. Получается предложение. В нашем тексте 8 предложений».

Далее детям предлагалось найти карточки со словами к первому предложению и правильно заполнить ими строчку. В качестве проверки правильности выполнения задания прочитывалось полученное предложение и осуществлялся переход к последующему. Так дети, подбирая карточки ко всем предложениям, постепенно заполняли всю схему.

- Пересказ рассказа «Как петух напал на медвежонка» с опорой на готовый картинно-графический план.

Цель – закрепить правила связного говорения в рассказах, состоящих из одной смысловой части, из одного смыслового отрезка.

- Составление рассказа по теме «Посуда» с помощью схемы-модели.

Цель – научить определять главные, существенные признаки предмета, отличать их от второстепенных, способствовать формированию у первоклассников навыков построения связного целостного описательного рассказа.

Для составления связного рассказа детям был предложен следующий алгоритм работы по схеме-модели «Описание посуды»

1. Что это.
 2. Вид посуды
 3. Цвет, размер (большая или маленькая).
 4. Материал (пластмасса, керамика, дерево и т.д.).
 5. Части посуды (чайник в разобранном виде: носик, крышечка, ручка).
 6. Действия с посудой (рука).
- 3) Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи

Цель: закрепить усвоенные правила на материале тренировочных упражнений, перейти к обучению навыкам самостоятельной связной речи.

В качестве регулятора процесса связного говорения детям раздавались ориентировочные карточки, на которых зафиксирован порядок действий по построению связного сообщения различной смысловой структуры.

Были проведены следующие упражнения:

- Составление творческого рассказа описательной направленности на тему «Поход в музей» с помощью схемы-модели.

Цель – способствовать формированию у первоклассников навыков построения связного целостного описательного рассказа.

Первоклассникам был предложен следующий алгоритм работы по схеме-модели «Поход в музей»

1. Часы, в углах которых изображены признаки времен года: снежинка, цветы, ягода, листочки. Время события.

2. Место происшествия (знак вопроса).

3. Скульптуры.

4. Картины.

5. Посуда (гжель).

6. Макет динозавра.

7. Шлем космонавта.

8. Впечатление от увиденного (салют).

- Описание времени года «Весна».

Цель – помочь в развитии у детей способности строить программу своего высказывания, навыка распространения простых предложений за счет включения в них прилагательных и наречий.

Мы обучали первоклассников составлять распространенные предложения. Имена прилагательные обозначались желтыми треугольниками. Предложение всегда начиналось с названия времени года: «Весной солнце теплое, ясное, лучистое». Количество треугольников означало, сколько признаков должен назвать ребенок. Аналогичным образом подбирались прилагательные к словам: небо, деревья.

Таким же образом составлялись предложения с глаголами (глаголы обозначаются красными полосками: «Весной солнце ласкает, греет») и наречиями (зелёные квадраты).

4) Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения

Цель – обучить первоклассников правилам построения более сложного, состоящего из нескольких смысловых частей текста.

Для реализации поставленной цели было проведено упражнение «Моделирование смысловой программы рассказа «Случай в лесу».

Графическая запись внутренней структуры анализируемого текста осуществлялась с помощью цветных фигур, картинок, опорных слов и словосочетаний, стрелок.

По смысловым вопросам («О ком рассказывается вначале? Потом?») первоклассники выделили два основных предмета сообщения – лису и лесника, и, обозначили их в модели или предметными картинками, или цветными квадратами. По вопросам: «Что случилось с лисой? С лесником?», были выделены два основных действия, которые обозначались двумя большими прямоугольниками и подсчитывалось их количество. В результате такого анализа была выстроена схематическая модель текста.

На основе данной графической модели первоклассники сделали вывод о том, что необходимо рассказать о двух фрагментах события, т.е. в рассказе должно быть две части. Эти части были озаглавлены.

Вслед за выделением главных событий перед испытуемыми была поставлена новая задача – подумать о том, как происходили первое и второе события.

Последовательность действий вначале определялась знакомым способом, через запись предметных значений в структуре картинно-подстановочной таблицы. В результате проведенного анализа был реконструирован внутренний смысловой план рассказа, включающий следующие части:

I часть – Предметы сообщения;

II часть – Логико-фактологическая цепочка (количество) событий – большая программа рассказа;

III часть – Количество высказываний в каждой смысловой части – малые программы, т.е. количество предложений в каждой смысловой части.

В результате речемыслительной работы была выстроена полная наглядная модель рассказа, на которую опирались первоклассники в процессе рассказывания.

После осуществления коррекционно-педагогической работы с первоклассниками средствами графического моделирования, нами был проведен контрольный эксперимент, с целью проверки эффективности разработанной программы.

Для выявления изменения состояния связной речи первоклассников после проведения коррекционной работы, применялась та же методика, что и в констатирующем эксперименте (методика В.К. Воробьевой), включающая в себя четыре серии заданий:

1. Пересказ текста.
2. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
3. Рассказ на тему и продолжение по заданному началу.
4. Поиск рассказа.

Нами были получены следующие результаты (таблица 2.4.).

Таблица 2.4.

Особенности связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи после проведения коррекционной работы

Имя	Количественная оценка в баллах			
	1.Пересказ	2.Рассказ по серии сюжетных картин	3.Рассказ на тему и продолжение по данному началу	4.Поиск рассказа
Виктор Б.	4	3	3	3
Настя П.	3	3	3	2

Никита Б.	3	3	3	2
Рома Г.	3	3	3	2
Марина Н.	3	3	2	2
Юлия Ш.	3	4	2	2
Анна К.	3	4	2	3
Никита Н.	4	4	4	3
Антон З.	4	3	2	3
Людмила С.	4	4	3	3
Иван Ч.	2	2	2	2

Исходя из результатов, представленных в таблице 2.4., была составлена таблица 2.5., где выведено общее количество баллов по четырем сериям заданий, и указан уровень развития связной монологической речи по каждому ребёнку после проведения коррекционной работы.

Таблица 2.5.

Уровни развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи после проведения коррекционной работы

Имя	Общее количество баллов	Уровень развития монологической речи
Виктор Б.	13	высокий уровень
Настя П.	11	средний уровень
Никита Б.	11	средний уровень
Рома Г.	11	средний уровень
Марина Н.	10	средний уровень
Юлия Ш.	11	средний уровень
Анна К.	12	средний уровень
Никита Н.	15	высокий уровень
Антон З.	12	средний уровень
Людмила С.	14	высокий уровень
Иван Ч.	8	ниже среднего

Как следует из таблицы 2.5. большинство испытуемых с общим недоразвитием речи (63%) демонстрируют средний уровень развития связной монологической речи, 27% – высокий уровень, и для 10% характерен уровень ниже среднего.

Для того чтобы проследить динамику уровня развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи до и после коррекционно-педагогической работы, и оценить эффективность коррекционного воздействия, мы проанализировали и сравнили результаты констатирующего и контрольного эксперимента. Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 2.6.

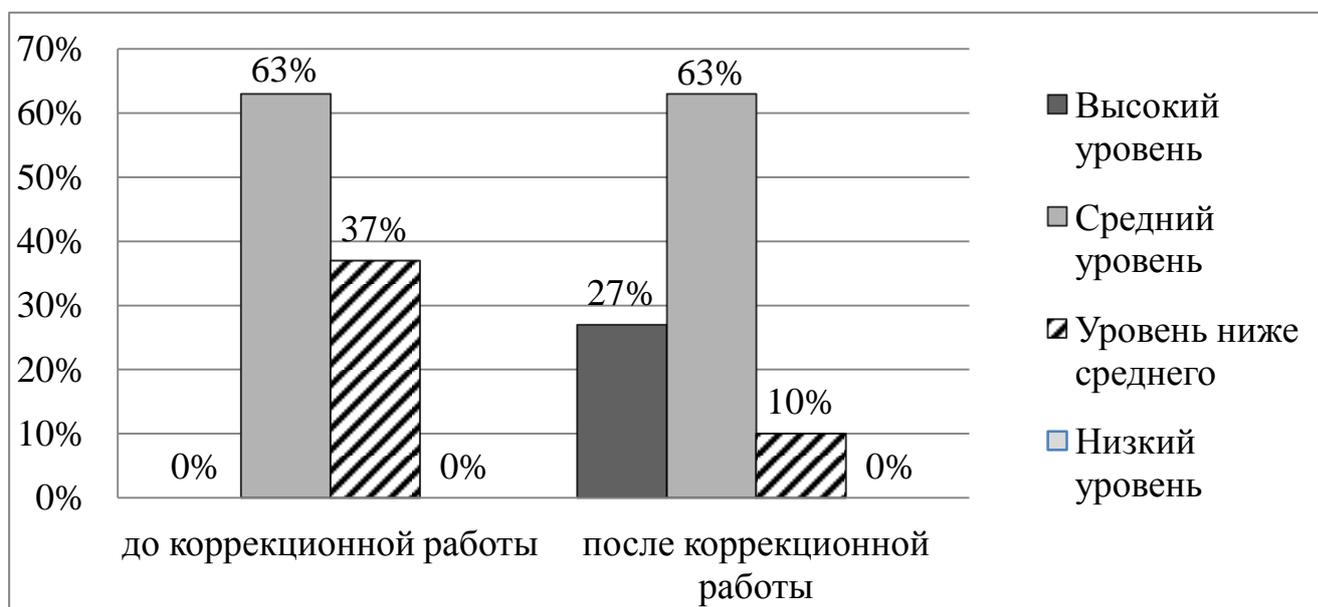


Рис. 2.6. Уровни развития связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи до и после проведения коррекционной работы, (%)

В целом, можно отметить, что после проведения коррекционной работы у первоклассников с общим недоразвитием речи повысился общий уровень развития связной монологической речи.

Сравним результаты выполнения заданий каждой серии, до и после проведения коррекционной работы.

На рисунке 2.7. представлены сравнительные результаты выполнения заданий первой серии.

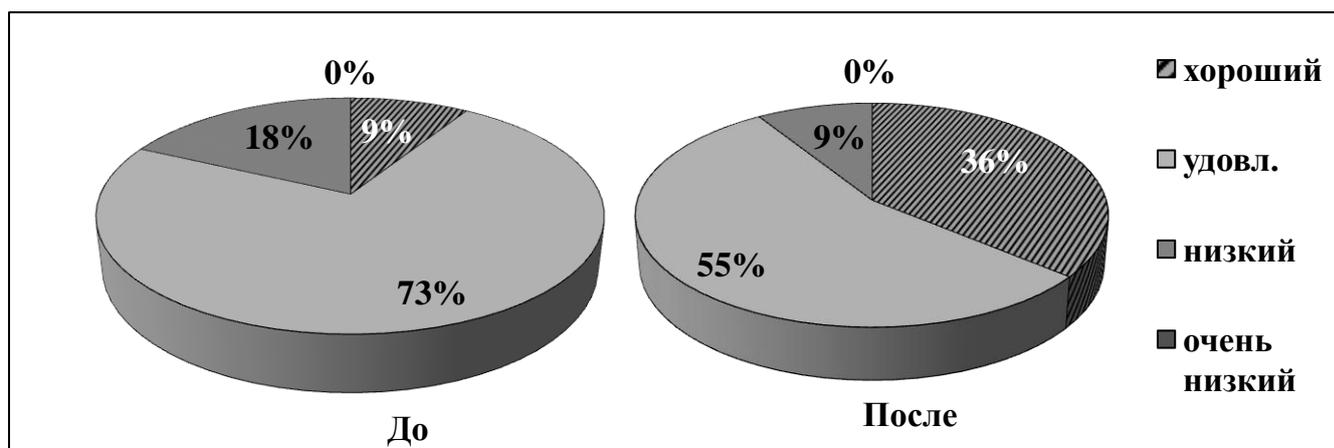


Рис. 2.7. Уровни выполнения задания «Пересказ» до и после проведения коррекционной работы, (%)

Из рисунка 2.7. следует, что общий уровень выполнения задания «Пересказ» повысился. Для большинства детей (55%) характерен удовлетворительный уровень выполнения задания – пересказ был составлен с помощью побуждающих вопросов, отмечались отдельные ошибки связного воспроизведения. Возросло число первоклассников, демонстрирующих хороший уровень выполнения пересказа (36%). Количество испытуемых показавших низкий уровень снизилось до 0%.

Приведём пример пересказа Марины Н. до и после проведения коррекционной работы. В обоих случаях пересказ составлялся с помощью наводящих вопросов.

Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
<i>Когда зимой выйдешь на улицу все надевают на себя много одёжков, и ещё шубу. А...есть мороз, от него никуда не спрячешься. И вот им сделали костюм хороший, чтобы не</i>	<i>Когда выходишь на улице зимой все кажутся большими и толстыми из-за одёжков и шуб. Так двигаться не удобно людям...ишш... есть холод от которого не спрячешься. Лётчик</i>

<p>холодно стало. А летчикам холодно лететь в небе. А у космонавтов...есть...защита в ракете есть... и чтоб мороз не был. И там они живут в кабине, а в космос надо надеть им космическую одежду. Многова людей шили её.</p>	<p>который высоко улетает, ему холодно, а надо чтобы он был быстрым... а... для них учёные и все сделали тёплый комбинезон, в нем не холодно. Но космонавты выше улетают но в ракете есть защита. Внутри они там в комбинезоне работают, ааа... в космос одевают скафандр. Чтобы его сделать работали многие люди. В скафандре тепло и хорошо работать.</p>
--	---

Результаты выполнения второго задания до и после проведения коррекционной работы продемонстрированы на рисунке 2.8.

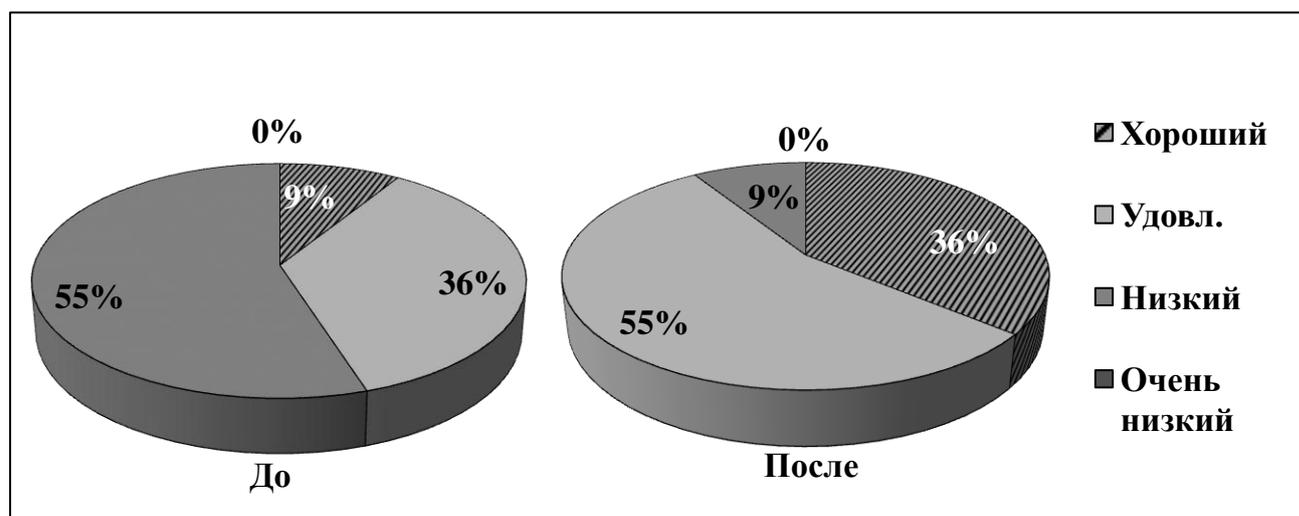


Рис. 2.8. Уровни выполнения задания «Рассказ по серии сюжетных картин» до и после проведения коррекционной работы, (%)

Как видно из рисунка 2.8., выявлена динамика в правильности выполнения задания по сравнению с результатами, полученными до проведения коррекционной работы – количество детей демонстрирующих хороший и удовлетворительный уровни выполнения задания увеличилось

(36% и 55% соответственно), уменьшилось число детей с низким уровнем (9%).

Самостоятельно составить рассказ и полностью отразить сюжет, изображенный на картинках, смогли четверо из одиннадцати детей. Рассказ строился в соответствии с грамматическими нормами языка. Наблюдалось увеличение словарного запаса детей. Шесть первоклассников смогли выполнить задание с помощью побуждающих вопросов. Логическая связь между предложениями не была нарушена, но отмечались единичные ошибки в построении фраз («там зверь страшный дети подумали спрятался», «дети шёл навстречу дед», «от дерева кот вылез», «дети закричали к охотнику», «в этом дупле», «как увидел дед вышел кот»), а также пропуски отдельных моментов действия, не влияющие на соответствие текста сюжету, изображенному на картинках. Приведём пример ответа Антона З.: *«Мальчик с девочкой шли в лесе за грибами. И вот...увидели дерево с дырой чёрной... (Логопед: – И что в этой дыре было?) а там глаза жетлые светили. И дети к деду побежали и рассказали всё. И дед с ружем подошёл и тоже там увидел глаза в дереве, а дети спрятались. И тут увидели всё что кот из оттуда вылез»*. Содержание третьей картинки, на которой изображено как дети вдалеке увидели деда, в рассказе Антона отображено не было. На низком уровне выполнил задание только один ребёнок.

Таким образом, можно сделать вывод, что у первоклассников уровень развития способности выделять предметно-смысловые отношения ситуации, создавать целостную картину события повысился.

Выполнение учащимися третьей серии показало, что 10% первоклассников смогли справиться с заданием на хорошем уровне, выросло число детей, демонстрирующих удовлетворительный уровень (45% после проведения коррекционной работы против 28% до неё), а также сократилось количество первоклассников с низким уровнем (45% после проведения

коррекционной работы против 63 % до неё). Полученные результаты представлены на рисунке 2.9.

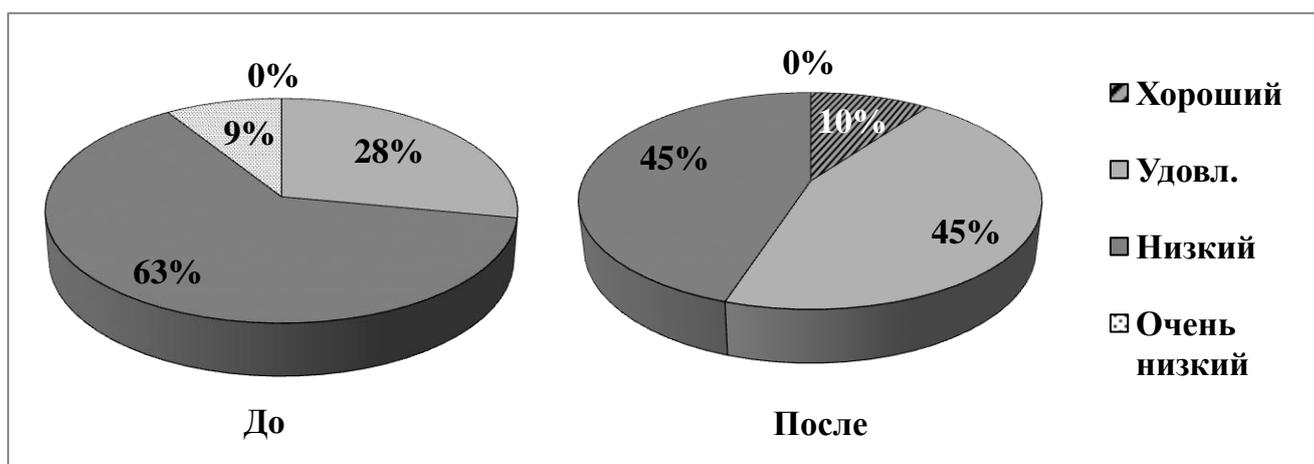


Рис. 2.9. Уровни выполнения задания «Рассказ на тему и продолжение по данному началу» до и после проведения коррекционной работы, (%)

Самостоятельно составить рассказ по предложенному началу (предложенной теме) смог один первоклассник. Его ответ характеризовался логической связностью и умением реализовывать замысел предложенного зачина, речь соответствовала грамматическим нормам языка, грубых нарушений выявлено не было.

Пять из одиннадцати детей смогли выполнить задание с небольшой помощью. Составленные ими по предложенному началу (предложенной теме) рассказы отличались содержательностью и логической завершенностью. Наблюдались некоторые трудности в грамматическом оформлении ответов («залезла мышка стул», «мышка убежала и кошки» «мышонок побежал к миска», «мышонок пошёл с молоком»), а также негрубые ошибки связности изложения («он побежал в норку», «и побежал к миске; кошка испугала мышку и проснулась»).

Низкий уровень выполнения задания также продемонстрировали пять первоклассников. Рассказы были составлены с помощью побуждающих вопросов. Отмечались схематичность, бедность содержания, нарушения связности и последовательности повествования. Приведём пример ответа Анны

К.: «...он подошёл тихо к миска. А кот спал тут... ии.....(Логопед: – И что сделал мышонок, чтобы напиться молока?) Он...ну...тихо стал молока пить и кота увидел. (Логопед: – А что сделала кошка?) Ну...и кот проснулся и шум услышал. А мышонок к норка побежал. А кошка побежала за мышонок и увидела миску пустую».

Перейдём к рассмотрению результатов, полученных при выполнении задания четвёртой серии (рис. 2.10.).

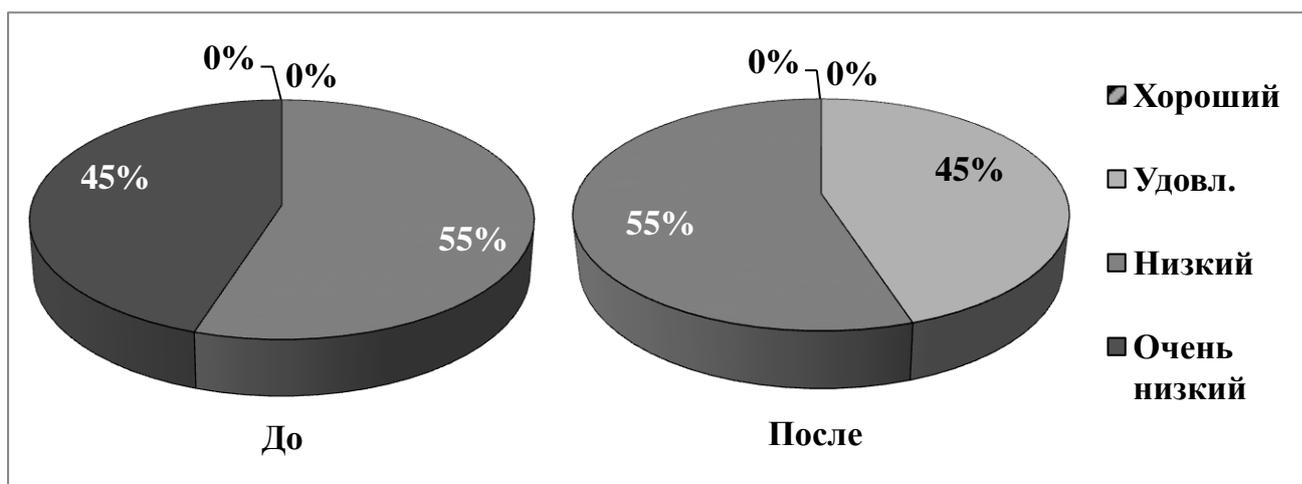


Рис. 2.10. Уровни выполнения задания «Поиск рассказа» до и после проведения коррекционной работы, (%)

На основе данных, представленных на рисунке 2.10. можно сделать вывод, что, несмотря на значительное число детей (55%), испытывающих трудности в самостоятельном выборе рассказа, сравнении заданных образцов в языковом и смысловом отношении, в целом общий уровень выполнения данного задания повысился – после проведения коррекционной работы очень низкий уровень выявлен не был, 45% первоклассников продемонстрировали удовлетворительный уровень (смогли самостоятельно найти рассказ, но испытывали некоторые затруднения в объяснении сделанного ими выбора).

Для примера, сравним ответы детей до и после проведения коррекционной работы.

Ответ Ивана Ч.

Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
<p><i>Эээ...тут нету рассказа. (Логопед: – А почему ты так решил? Почему первый текст не рассказ?) Потому что там и про барсуков и про малышей (Логопед: – А почему второй отрывок не рассказ?) Потому что там нету человека одного, там много всех.</i></p>	<p><i>Я думаю, что вот...первый наверно, это не рассказ, и второй не рассказ будет (Логопед: – Почему ты так думаешь?) А в первом только об одних барсуках говорят, а во втором о много людях (Логопед: – Ну, а если в тексте одна главная тема, тогда что это значит?) Значит рассказ о барсуках.</i></p>

Ответ Виктора Б.

Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
<p><i>Вот первый отрывок это будет рассказ, и второй...тоже (Логопед: – По каким признакам ты определил, что это два рассказа?) А...во втором есть мама и папа с детьми, и в первом барсук и барсучки (Логопед: – А про кого ещё говорится во втором отрывке?) там про хоккеист, про собаку есть и зверей всяких (Логопед: – Они между собой связаны?) Нет (Логопед: – А первый текст связный?) Да, наверное это рассказ</i></p>	<p><i>Ну наверно первый это рассказ (Логопед: – Почему ты так решил?) вот первый...второй не рассказ, потому что он непонятный, и не связный и вы его мало говорили, а первый долго</i></p>

Таким образом, выявление уровня связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи после повторной диагностики, позволило говорить о наметившейся положительной динамике в её развитии.

Предложенная нами система логопедической работы по развитию связной монологической речи средствами графического моделирования дала положительные результаты в работе с первоклассниками, имеющими в логопедическом заключении общее недоразвитие речи.

2.3. Методические рекомендации по развитию связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи

Для формирования и совершенствования связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи логопеду следует разработать систему специальных упражнений, в которых он должен:

- создавать в классе ситуацию речевого общения, моделирующую реальное устное общение. С этой целью ему следует сообщать информацию, вызывающую ответную реакцию детей;
- побуждать их к высказыванию собственного отношения к тому или иному событию, факту, явлению;
- добиваться применения усвоенного речевого материала;
- направлять внимание школьников на содержание высказываний;
- предусматривать формирование разных видов связной монологической речи: сообщения, повествования, описания, рассуждения и т. д.

В развитии связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи имеются определенные специфические особенности:

- отмечается неправильность построения предложений, отсутствие между ними связующих элементов;

- отсутствие отдельных смысловых звеньев, неправильная их последовательность;

- не всегда передана полнота пересказа – наблюдается наличие пропусков;

- задания (составление рассказа, пересказ) в основном выполняются с помощью логопеда.

Обучение связности высказывания является одним из первоначальных этапов работы. С помощью специальных упражнений школьники овладевают умениями объединять несколько предложений в правильной логической последовательности. При этом они должны соблюдать порядок слов, правила интонации, использовать союзы и союзные слова, местоимения и наречия. На первых порах можно применять следующие тренировочные упражнения:

1. С деформированным текстом из 4-5 фраз, направленные на то, чтобы научить первоклассников располагать предложения в логической последовательности;

2. На дополнение данного предложения другим, логически с ним связанным;

3. На логическое продолжение мысли (Дима вышел из дома. Он ...);

4. На составление связного высказывания по двум-трем опорным вопросам: «Кто пришёл? Кого встретил? Что увидел? »;

5. На нахождение в контексте не подходящих по смыслу предложений.

Затем следует перейти к отработке умений отражать причинно-следственные связи между фактами действительности в различных формах высказываний. Так, в процессе обучения детей повествованию (умению рассказывать об увиденном, прочитанном, каких-либо событиях и т. д.) следует направлять их внимание на смену действий и их причинно-временную последовательность. Средством выражения этих связей также являются глаголы, следовательно, первоклассников с недоразвитием речи необходимо

специально учить выбирать глаголы в определенной (логической) последовательности и опираться на них при построении рассказа.

Очень важно научить первоклассника использовать средства межфразовой связи: наречия, обозначающие место и время действия, – там, тут, тогда, личные указательные местоимения, а также текстовые синонимы.

Так как первоклассники с речевым недоразвитием испытывают трудности в описании предметов и других объектов действительности, то логопеду важно проводить дополнительную работу, направленную на формирование у них умения вычленять в объекте главное и второстепенное, сравнивать его с другими объектами, выделять в них общее и находить различия. Поскольку описание объектов действительности предполагает активное использование имен прилагательных, то в процессе работы над лексическими средствами должен быть накоплен необходимый их запас.

Практика обучения первоклассников с недоразвитием речи показывает, что они особенно медленно и с большими затруднениями овладевают такой формой высказываний, как рассуждение, – т.е. связным учебным высказыванием на проводимых занятиях. Рассуждение предполагает аргументированность, продуманность, выражение своего отношения к высказываемому, отстаивание собственной точки зрения. Чтобы овладеть рассуждением, ребенок должен научиться вскрывать причинно-следственные связи между фактами и явлениями действительности. Формируется данное умение постепенно, в определенной последовательности. На начальных этапах целесообразно как можно чаще предлагать детям вслед за логопедом повторять формулировки заданий, обобщающих правил, выводов и т. д.

Последовательность производимой детьми учебной работы определяет последовательность их высказываний, а порядок выполнения учебных действий – связность.

Пересказы и творческие сочинения первоклассников следует включать в программы праздников и концертов.

Таким образом, методику обучения связной монологической речи следует дополнять разнообразными формами работы и в повседневной жизни.

Для работы по развитию связной монологической речи у первоклассников, мы также можем предложить методику Т.Б. Филичевой, включающую следующие этапы [38]:

1) Обучение рассказыванию.

Первые, небольшие по объему, самостоятельные рассказы детей должны быть связаны со знакомой наглядной ситуацией. Например, логопедом дается задание: «Подойди к шкафу, возьми зелёный мяч и красный кубик». Обращаясь к детям, он задаёт вопрос: «Что можно сказать про Костю, что он сделал?» – «Костя подошел к шкафу и взял зелёный мяч и красный кубик».

Задания постепенно усложняются: детям необходимо запомнить и совершить большее количество действий, а затем точно рассказать о последовательности их выполнения. При этом, рассказ каждого ребёнка внимательно слушается, допущенные ошибки и неточности исправляются остальными детьми.

2) Рассказы - описания.

Процессу обучения детей различным видам рассказов-описаний предшествует большая работа по сравнению предметов. Сравнение способствует активизации мысли детей, повышает речевую активность, а также направляет их внимание на сходные и отличительные признаки предметов.

Примерный лексический материал:

ЗАЯЦ. У зайчика длинные ушки и вытянутая мордочка. Шкурка у зайца пушистая, мягкая, теплая. Летом она серая, а зимой белая: так ему проще скрываться от врагов. Задние лапы у зайца намного длиннее, чем передние. Поэтому он очень быстро бегает и скачет. Вместе с зайчатами заяц живет в лесу в норе.

3) Рассказы по серии сюжетных картинок.

Существует множество приёмов работы с сюжетными картинками, например:

Логопед дает детям предметные картинки, а сам демонстрирует сюжетные картинки, сопровождая их рассказом. От детей требуется к данной серии сюжетных картинок найти соответствующие предметные картинки. Логопед зачитывает рассказ и сам расставляет на доске картинки. Затем он их убирает и просит детей разложить картинки самостоятельно и повторить рассказ. В случае затруднений можно задать наводящие вопросы.

Каждый ребёнок получает по одной картинке, и рассказывает, что на ней нарисовано. При завершении задания один ребёнок составляет рассказ по всем картинкам.

Примерный дидактический материал:

КОРАБЛИК (набор картинок): На улице лето. Ярко светит солнце. Ребёнок сидит на берегу реки и делает бумажный кораблик. Ребёнок лежит на животе и держит кораблик над водой. Ребёнок лежит, улыбается, кораблик плывет. На небе появилась чёрная туча. Идет дождь, кораблик пошел ко дну. Ребёнок плачет. Выглянуло солнце. Ребёнок наклонился над водой. Лягушата приносят ребёнку кораблик. Ребёнок улыбается.

Было лето. Ярко светило солнце. Саша сидел у реки и делал бумажный кораблик. Саша сделал кораблик и лег на живот, чтобы было удобнее ее пустить по воде. И вот кораблик поплыл. Саша обрадовался: хороший вышел кораблик. На небе появилась чёрная туча, стало темно, полил дождь. Кораблик намок и утонул. Саша заплакал. Жалко кораблик. Около берега плавали лягушата. Заметили они, что Саша плачет, жалко им стало Сашу. Лягушата достали кораблик и отдали его Саше. А тут и дождь закончился. Саша плакать перестал.

По ходу рассказа можно задавать следующие вопросы: «Какое было время года? Куда пошел Саша? Что он делал? Почему Саша заплакал? Кто Саше помог? Что произошло дальше?»

4) Разучивание стихотворений.

Методические указания к процессу разучивания стихотворений детьми с общим недоразвитием речи: Каждое новое стихотворение логопед должен выразительно прочитать наизусть. После прочтения стихотворения логопед говорит, что это стихотворение дети будут заучивать наизусть. Затем еще раз читает это стихотворение. Далее логопед задает вопросы по содержанию стихотворения, помогая детям уяснить его основную мысль. После этого логопед выясняет, какие слова детям непонятны, в доступной форме объясняет их значение. Логопед читает отдельно каждую строчку стихотворения. Дети проговаривают ее хором, а потом индивидуально. Логопед обязательно учитывает индивидуальные способности детей, поэтому в числе первых рассказывает стихотворение тот ребенок, который запоминает быстрее других. Заучивание стихотворений развивает у детей чувство ритма, поэтому полезно просить детей отхлопывать или оттопывать ритм.

5) Пересказ художественных текстов.

Методические указания. До начала чтения рассказа логопед объясняет детям смысл трудных слов, они проговаривают их хором и индивидуально. Затем проводится небольшая беседа, подводящая детей к содержанию рассказа.

Прочитав рассказ, логопед задает вопросы с целью выяснить, поняли ли его дети. Только после этого их просят пересказать прочитанное. При этом на разных ступеньках обучения пересказыванию применяются различные виды пересказа:

- Перед началом пересказа логопед составляет план рассказа. Если ребенок пересказывает с большими паузами, то логопед задает наводящие вопросы.

- Логопед пересказывает, а ребенок (в зависимости от своих речевых возможностей) вставляет слово или предложение. Пересказ организуется "по цепочке", когда один ребенок начинает

пересказывать, следующий продолжает, а третий заканчивает. Этот вид работы помогает выработать у детей устойчивое внимание, умение слушать товарища и следить за его речью. Часто применяется пересказ в лицах, типа простой драматизации.

- Творческое рассказывание: пересказ текста и его продолжение с добавлением фактов, событий из жизни героев; составление рассказа на основе личного опыта по аналогии с услышанным.

Таким образом, при организации специальной коррекционной работы по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи необходимо учитывать их возрастные особенности, особенности речевых нарушений и опираться на более развитые виды речевых высказываний. Следует использовать средства графического моделирования, увеличить количество тренировочных упражнений, использовать разные виды помощи со стороны педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив теоретическую и методическую литературу и проведя опытно-экспериментальную работу по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования, мы ещё раз убедились в актуальности данной проблемы.

В ходе изучения теоретического материала по теме мы выяснили, что связной называется такая речь, которая направлена на удовлетворение потребности высказывания, передает тему, представляющую единое целое, организована по законам логики и грамматики, обладает самостоятельностью, законченностью и разделяется на связанные между собой части.

Самостоятельная связная монологическая речь детей с общим недоразвитием речи является несовершенной. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли, дети владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме. Несформированность связной речи младших школьников с общим недоразвитием речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями.

Анализ логопедической литературы позволил сделать вывод, что одним из эффективных способов развития связной монологической речи является графическое моделирование. Использование графических моделей вызывает интерес ребёнка, облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. Кроме того применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания.

Мы также рассмотрели ряд подходов различных авторов к организации логопедической работы по развитию связной монологической речи

первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования.

С целью исследования феномена связного монолога у первоклассников с общим недоразвитием речи, нами была выбрана методика В.К. Воробьевой.

В результате проведенного эмпирического исследования мы выяснили, что большинство испытуемых с общим недоразвитием речи (63%) демонстрируют средний уровень развития связной монологической речи, 37% – уровень ниже среднего. Высокий и низкий уровни выявлены не были.

Также можно сделать вывод, что состояние связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи отличается рядом специфических особенностей:

- дети испытывают значительные затруднения в овладении основными видами связной монологической речи: пересказом; составлением рассказа по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их в последовательности сюжета; составлением рассказа с опорой на заданный материал и самостоятельно узнаванием текстового сообщения;

- прослеживается несформированность умения: передавать смысловую программу заданного текста; выделять большую программу целого текста; устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий; находить и развивать замысел; опознавать связные высказывания; выбора слов, преимущественно глагольной лексики; чередование коммуникативно-сильных и коммуникативно-слабых предложений в рассказе.

В соответствии с полученными результатами нами была организована и проведена логопедическая работа по развитию связной монологической речи первоклассников с общим недоразвитием речи средствами графического моделирования, которая принесла положительные результаты. 55% первоклассников улучшили свои результаты, полученные на диагностическом этапе эксперимента. Большинство испытуемых (63%) продемонстрировало

средний уровень развития связной монологической речи, 27% – высокий уровень, и только у 10% был выявлен уровень ниже среднего.

По результатам проведённого эксперимента можно сделать выводы о правильности выдвинутой гипотезы о том, что эффективному формированию связной монологической речи у первоклассников с общим недоразвитием речи будет способствовать логопедическая работа коррекционно-педагогического воздействия с применением метода графического моделирования. Это подтверждается результатами контрольного эксперимента.

Поставленная проблема в нашей работе, безусловно, не исчерпывается данным исследованием. Вместе с тем задачи нашего исследования решены, а гипотеза нашла своё подтверждение.

ИСПОЛЬЗУЕМЫЙ СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии: учебно-метод. пособие / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. –105 с.: ил. – (Сердце отдаю детям).
2. Акименко, В.М. Развивающие технологии в логопедии / В. М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 109 [2] с.: ил. – (Сердце отдаю детям).
3. Алексеева, М.М., Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
4. Андреева, Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда / Н.Г. Андреева // под ред. Р.И. Лалаевой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 182 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
5. Антонова, О.А. Особенности состояния монологической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / О.А. Антонова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 1–5.
6. Бардышева, Т.Ю. Обучение связной речи детей 6–7 лет. Картинографические планы рассказов (комплект из 30 наглядных пособий) / Т.Ю. Бардышева, Е.Н. Моносова. – М.: Скрипторий 2003, 2012. – 30 с.
7. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большева. – СПб: Детство-Пресс, 2005. – 96 с.
8. Будаева, Л. Н. Использование приемов моделирования текстовых задач в начальном курсе математики / Л.Н. Будаева // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 119-121.

9. Бунеев, Р.Н. По дороге к Азбуке. Часть 3 (5-6лет). Пособие для дошкольников 4-6 лет. – Издание 2-е, переработанное / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова. – М.: Баласс, 2008. – 64 с.

10. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 9. – С. 4.

11. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.

12. Ветлугина, Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н.А. Ветлугина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.

13. Винокур, М.С. Листы опорных сигналов и структурно-логические схемы на уроках географии: Пособие для уч./ М. С. Винокур, О. Я. Скуратович. – Киев: Рад. шк., 1990. – 48 с.

14. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

15. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 160 с. – (Высшая школа).

16. Глухов, В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 56-73.

17. Глухов, В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 89-97.

18. Глухов, В.П. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – 2-е изд., испр. и доп. / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2004. – 168 с.

19. Глушкова, Е.В. Современное состояние проблемы изучения фонематических функций у дошкольников с ОНР / Е.В. Глушкова. <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2014/02/23/sovremennoe-sostoyanie-problemy-izucheniya>.

20. Деркач, А. А. Акмеология: Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).

21. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.: ил.

22. Желтухина, С.З. Сущность и возможности метода наглядного моделирования как средства развития связной речи дошкольников / С. З. Желтухина // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 69-72.

23. Журова, Л.Е. Обучение грамоте в детском саду / Л.Е. Журова. – М.: Педагогика, 1978. – 87 с.

24. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

25. Ильякова, Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. От прилагательных – к рассказам-описаниям / Н.Е. Ильякова. – М.: ГНОМ и Д, 2007. – 8 с.; (32) л. ил. – (Слова – в словосочетания, словосочетания – в предложения).

26. Карнаухова, Я.Б. Организация и содержание логопедической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с ОНР

методом изографического моделирования / Я.Б. Карнаухова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. – С. 207-216.

27. Каше, Г.А. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни) / Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – 93 с.

28. Кондратьева, Н.Н. Программа экологического образования детей «Мы»: Азбука экологии / Н.Н. Кондратьева. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 60 с.

29. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Под редакцией Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.

30. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Н. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.

31. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1987. – 544 с.

32. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 350 с.

33. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.

34. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

35. Сергеева, Е.Е. Использование метода наглядного моделирования для формирования связной речи дошкольников с ОНР / Е. Е. Сергеева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 29. – С. 157-161.

36. Смышляева, Т.Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т.Н. Смышляева, Е.Ю. Корчуганова // Логопед. – 2005. – № 1. – С. 7-12.

37. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Акцидент, 1997. – 112 с.

38. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.

39. Шилова, О.В. Статья «Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи у старших дошкольников» / О.В. Шилова. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/09/29/ispolzovanie-metoda-naglyadnogo-modelirovaniya-v-korreksii-obshchego>.

40. Эльконин, Д. Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Д. Б. Эльконин, В.В. Давыдов. – М.: Издательство Академия педагогических наук РСФСР, 1962. – 288 с.

41. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.: ил.

42. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: книга для учителя-логопеда. – 2-е изд., доп. / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.