

МЕТОД НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

АРТЕМЕНКО Светлана Анатольевна

воспитатель

МБДОУ «Детский сад «Солнышко»

г. Долинск, Сахалинская область, Россия

В статье раскрывается опыт работы, на основе обучения связной монологической речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Описывается поэтапный цикл развития связной речи на основе разных видов моделей, как методический прием активизации и развития речевой деятельности детей.

Ключевые слова: схематичное моделирование, двигательное моделирование, временно-пространственная модель, опорное моделирование, индивидуализация, дети с нарушениями речи, коррекционная работа.

Проблема овладения родным языком является одной из наиболее значимых и сложных задач речевого воспитания подрастающего поколения. Где развитие монологической речи, является приоритетным приобретением ребенка в дошкольном детстве, поскольку оно аккумулирует все речевые достижения дошкольника, являясь важным показателем его общего речевого развития.

Однако опыт работы показывает, что у детей с тяжелыми нарушениями речи, отмечаются особенности синтаксической, морфологической, лексической и фонетической сторон речи при восприятии и воспроизведении литературного текста. Предложения в диалоге чаще всего неполные или незаконченные, почти не употребляются причастия и деепричастия, краткие прилагательные. Своеобразно использование в диалоге падежных форм: редко используются косвенные падежи, наиболее часто отмечается употребление именительного и винительного падежа.

Лексические особенности разговорной речи характеризуются бедностью словаря, все части речи остаются в пассивном словаре, преимущественно используется общеупотребительная лексика, крайне редко синонимы, зато активно личные и указательные местоимения (такой, тот, та и др.) невербальные речевые средства (жесты, мимика, движения).

Фонетические особенности разговорной речи также характеризуется бедностью, слова теряют свое фактическое ударение, произносятся сжато, нечетко, объединяясь с ударным словом в один такт.

Перечисленные факты указывают на то, что в пересказах детей с нарушениями речи отсутствует осознание содержания во взаимосвязи со структурой произведения, не сформировано

умение четко членить содержание произведения на отдельные смысловые эпизоды, определить ярко выраженные композиционные элементы, не развито умение свободно пользоваться словарем, изменять грамматические конструкции. Анализируя вышесказанное, был сделан вывод, что необходим пересмотр и корректировка традиционных подходов к организации такого сложного раздела работы, как развитие связной речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Исследуя вопросы развития связной речи у дошкольников, требования, предъявляемые в Стандарте к реализации содержания образовательной области «Речевое развитие», был сделан вывод, что одним из основных направлений коррекционной работы, должно стать развитие связной монологической речи, как значимой и сложной задачи речевого воспитания старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Проблемой развития связной речи старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи занимались авторы Т.Б. Филичева, А.В. Соболева, О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, О.Н. Усанова и др., подчеркивая, что одним из эффективных методов становления связной речи является наглядность, и на этой основе происходит речевой акт. В частности отмечается, что реальный предмет дошкольник может замещать другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком.

Об особом значении схематизации для развития творческого рассказывания у старших дошкольников говорит в своих работах Ольга Михайловна Дьяченко. Она настоятельно рекомендует учить детей составлять план-схему для сочинения повествовательных произведений из собственных условных изображений, а не сю-

жетных или предметных картинок, поскольку у ребенка появляется определенный простор для его воображения и речевого творчества.

Автор Киселева О.И. также предлагает посмотреть на процесс обучения детей рассказыванию с позиций метода наглядного моделирования, и рекомендует соблюдать последовательность обучения от предметного к схематичному моделированию. Что позволяет обновить методику обучения дошкольников связной монологической речи и сделать сам процесс обучения привлекательным и интересным для детей.

Эти данные позволили сделать вывод, о целесообразности и эффективности использования метода наглядного моделирования, в процессе речевого развития дошкольников с нарушениями речи.

Анализ теоретических источников, по проблеме современных подходов к организации речевого развития ребенка дошкольного возраста, позволил проанализировать особенности использования возможностей метода моделирования, определить и оценить состояние исследуемого объекта, сделать собственные выводы.

1. В дошкольной методике накоплен интересный опыт обучения восприятию и пересказыванию литературных текстов на основе нескольких типов моделей: предметных, схематических, сериационных, двигательных, временно-пространственных.

2. Использование метода наглядного моделирования влияет на качество детского монолога, на сохранение содержания и логики повествования, выразительности и эмоциональности.

3. Метод наглядного моделирования не отменяет известные методы и приемы подготовки детей к восприятию текста и обучения пересказу, включая метод беседы по прочитанному, объяснение малопонятных слов, рассматривание иллюстраций, рисование по сюжету произведения, пересказ по частям, по ролям, от лица персонажа, по детским рисункам, с использованием театральной атрибутики.

4. Обучение детей наглядному моделированию художественных произведений и формирование интереса к этой деятельности, достаточно длительный и трудоемкий процесс, что актуализирует проблему обновления существующей методики на основе поэтапного применения методов и приемов обучения воспитанников с речевыми нарушениями.

Основная работа осуществлялась в рамках непосредственно образовательной деятельности, предусматривающей использование кор-

ректонных, общепедагогических, традиционных средств и методов обучения, что способствовало активизации и формированию речемыслительной деятельности воспитанников и повышению мотивации к обучению. Работу мы выстроили поэтапно.

На первом этапе дети осваивали действия замещения на основе внешних признаков (цвет, величина и пр.), постепенно заменяя их более условными. На втором этапе, дети упражнялись в рассказывании содержания произведения с использованием моделей, предложенных воспитателем. На третьем этапе, предполагалось самостоятельное построение каждым ребенком своих моделей

1. Алгоритм использования схематичного моделирования выстраивался в следующем порядке.

2. Сначала дети слушали пересказ воспитателя, сопровождаемый показом схемы.

3. Затем, дети учились словесно выделять основных персонажей и подбирали признаки для обозначения их графическими заместителями (это могли быть величина, цвет, форма или все признаки одновременно).

4. Далее, учились передавать последовательность эпизодов художественного произведения, правильно используя и располагая, схемы-заместители. Данный этап предполагал включение приемов: «Я начинаю, а вы заканчиваете», «Кто хочет рассказать первым?», «Продолжи рассказ» и др.

Как показал опыт работы, на первом (начальном) этапе наиболее доступной детям стала такая модель, как сериационный ряд, где наиболее эффективным было использование русских народных сказок. Последовательность основных событий произведения передавалась пространственным расположением схематических изображений персонажей и атрибутов каждого эпизода. Поскольку данная модель позволяла воспитанникам быстрее понять «логику» текста, «увидеть» способ построения, начало и конец произведения, закрепить многократные, нарастающие повторения по сути одних и тех же действий в произведениях.

Следующим шагом, стало освоение двигательного моделирования, заключающегося в воспроизведении основной последовательности действий произведения: присоединяя одно действие к другому, и следуя друг за другом.

Опыт показал, что двигательное моделирование, учит детей самостоятельно разыгрывать сказку, пересказывать её, гибко сочетая логику сюжета с её эмоциональной и художественной

выразительностью. То есть, овладевая двигательной моделью, воспитанники учились подбирать заместителей героев по заданному признаку, например по цвету и создавали схематичную модель. Например, для моделирования сказки «Лиса, заяц и петух», каждому ребенку предлагались круги одинаковой величины, но разного цвета (белого, серого, красного, коричневого) которыми они должны обозначать каждого героя сказки, с последующим объяснением своего выбора. Затем сказка рассказывалась взрослым, а воспитанники с помощью кругов разыгрывали её основные действия, пересказывали её с опорой на «заместители».

Временно-пространственная модель явилась более сложным направлением в работе над формированием у воспитанников умений рассказывания произведения. Первым шагом в работе с данной моделью стал набор карточек, где каждая была отдельной смысловой частью, эпизодом изображения заместителей персонажей или предметов. Слушая пересказ воспитателя, воспитанники находили у себя соответствующую карточку и выкладывали её на стол в логике содержания эпизода. Таким образом, последовательно из карточек-заместителей выстраивалась наглядная модель произведения. Например, моделируя последовательность такой народной сказки, как «Гуси-лебеди», дети начинали выстраивать сюжет с «проблемы», которая была заложена в начале произведения: нарушение родительского запрета и похищение мальчика лебедями. Затем персонаж (сестра), отправляясь на поиски брата, встречала на своем пути «дарителей», передающей ей волшебные предметы. А воспитанники, слушая пересказ, выкладывали на столе модель текста, в соответствии с содержанием эпизодов, помогая воспитателю комментировать происходящие события. Следующим шагом стало создание модели произведения на ковролине, где дети, в процессе деятельности кратко, в четкой последовательности передавали содержание сказки.

В то же время, рефлексия деятельности позволила сделать вывод об определенных трудностях, возникших в процессе использования временно-пространственной модели в работе с детьми. Основной проблемой стало то, что, воспитанники не понимали значение многих символов, и запоминание проходило не столь эффективно. Это указало на необходимость разбора и записи схем совместно с детьми. Постепенно, после совместного обсуждения и пересказа, мы начали обучать детей зарисовывать

символы в предложенную схему-модель. Что позволяло учить воспитанников фиксировать полученный результат в доступной для них схематичной форме. Наглядная модель высказывания выступала в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность рассказов ребёнка. Отметим, что значки-символы и их количество в схемах-моделях могло меняться в зависимости от содержания произведения и личного желания ребенка.

Поэтому, вторым направлением, для нас стал метод «рисуночного письма» или опорное моделирование, в процессе которого дети использовали, полученные навыки построения модели любого произведения путем самостоятельного рисования, на основе эмоциональной оценки, переживания его содержания, оценочного отношения к происходящим в произведении событиям. У воспитанников уточнялось, какие чувства переживают герои произведения, как изменяется настроение каждого эпизода в тексте, каким цветом можно обозначить то или иное настроение, которые позволяли ребенку выстроить замещающую ситуацию, с помощью символических средств. После этого, дети охотно рисовали, отображая главные события произведения, домысливая в цвете выражая свое отношение к его содержанию.

Старались выстраивать свою работу так, чтобы она стимулировала развитие каждого ребенка группы в соответствии с его индивидуальными возможностями, направленными на реализацию лично его особенных качеств и способностей. Так, в работе с медлительными детьми и воспитанниками, которым трудно давалось усвоение материала, мы проявляли следующий метод взаимодействия: не торопили с ответами, не прерывали их высказывания, не вызывали первыми и поощряли ответы. Кроме того, в работе с использованием метода рисуночного письма (опорного моделирования), предлагали нарисовать более простое изображение с меньшим количеством схем. И наоборот, учитывая уровень умственного и речевого развития более активных детей, поддерживали интерес к занятию разнообразными формами индивидуального подхода: предъявляли к их ответам более высокие требования, давали дополнительные задания, просили нарисовать более сложное изображение текста и др.

Таким образом, наглядность и красочность схематичного изображения позволяли каждому ребенку удерживать в памяти гораздо большее количество информации, что способствовало

продуктивному использованию опорного моделирования. При таком подходе к речевому развитию наши воспитанники не только быстрее запомнили содержание текстов благодаря схематическому изображению произведения, у них успешнее активизировался словарный запас, расширялся круг знаний об окружающем мире, развивались память, внимание, воображение.

Оценивая работу пошагового обучения рассказыванию на основе наглядного моделирования, был сделан вывод, что это направление:

– дает возможность превратить процесс обучения пересказыванию в интересную, занимательную и творческую игровую деятельность,

– становится основанием для подготовки к самому сложному этапу обучения монологической речи – составлению собственных сюжетных рассказов, сочинению сказок, историй по аналогии с известными произведениями,

– позволяет успешно преодолевать барьеры в общении и активизировать речевую деятельность каждого воспитанника группы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Гундорова И.В., Малышева Е.А. Влияние разных видов моделей на рассказывание русских народных волшебных сказок детьми старшего дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. – № 3. – 2012. – С. 70-74.
3. Киселева О.И. Нетрадиционные методы и приемы обучения старших дошкольников монологической речи // Детский сад: теория и практика. – № 3. – 2012. – С. 60-69.
4. Развитие монологической речи детей 6-7 лет: занятия на основе сказок / авт.-сост. А.А. Гуськова. – Волгоград: Учитель, 2010. – 151 с.
5. Сеничкина В.В. Конспекты тематических занятий по формированию лексико-грамматических категорий языка и развитию связной речи у детей с ОНР: Методическое пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 160 с.
6. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. – М.: Гном и Д, 2005. – 56 с.