Муниципальное автономное дошкольное общеобразовательное учреждение

«Детский сад № 313 комбинированного вида» Кировского района г. Казани

**Развитие связной речи у детей**

**старшего дошкольного возраста**

**с ОНР III-IV уровня с использованием мнемотехники**

Выполнила: учитель-логопед

Петрова Е.В.

Казань 2014

**Содержание**

**Введение…………………………………………………………………….…….3**

**Глава I. Теоретические основы формирования и развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III-IV уровня**

* 1. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня…………………………………..….………5
	2. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III-IV уровня………………….……….…………9
	3. Мнемотехника как коррекционно - развивающая технология развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III-IV уровня..17

**Список использованной литературы…………………...…………………...21**

**Введение**

Важным условием для всестороннего развития ребенка, для успешного обучения в школе является умение общаться с взрослыми и со сверстниками. Передать этот опыт можно с помощью речи. По данным литературных источников большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме. Особенно эти трудности наблюдаются у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, памяти, и др.) создаёт дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью. В связи с этим, формирование связной речи у детей приобретают особую актуальность в старшем дошкольном возрасте и первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. Организация обучения связной речи детей с общим недоразвитием речи предполагает формирование умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания. Так как недостаточно сформированная собственная речь, незнание многих слов и выражений, смешение значений слов и аграмматизмы оказывают отрицательное влияние на понимание художественной литературы и учебных текстов, что в свою очередь, затрудняет процесс обучения в школе. Поэтому необходим поиск инновационных или интерактивных развивающих технологий, которые позволят оптимизировать процесс формирования связной устной речи и будут способствовать дальнейшему развитию ребенка. Одной из таких технологий является мнемотехника, эффективное коррекционное средство при обучении связной речи дошкольников.

Изучением теоретических основ развития речи занимались Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов, В.К. Воробьева.

Закономерности формирования связной речи раскрыты в трудах Н.И. Жинкина, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, и др.

Авторы подчеркивают необходимость специального обучения связной описательно – повествовательной речи детей с общим недоразвитием речи для преодоления дефекта и успешного школьного обучения.

**1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня**

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, каким является общее недоразвитие речи, было дано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.) в 50-60-е гг. XX века [2].

Известная клиническая классификация и психологическая ти­пология не удовлетворяли требованиям специальной педагогиче­ской практики. Необходимо было принципиально новое психоло­го-педагогическое решение данной проблемы. Оно было представ­лено в разработке оригинальной педагогической классификации, позволяющей теоретически обосновать и реализовать единую форму фронтального обучения детей с различными нарушениями речи, имеющих нормальный слух и первично сохранный интеллект.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смыс­ловой стороне речи [3].

Общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи — алалии и афазии. Общее недораз­витие речи может также отмечаться при фонационных расстрой­ствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и не­достаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи [1].

Нарушения речи у детей многообразны по своим проявле­ниям. Одни недостатки касаются только произношения, дру­гие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях зву­кового анализа.

Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы, что выражается в общем недоразвитии речи.

Для общего недоразвития речи характерными признака­ми являются: позднее ее появление (нередко лишь к 7-8 го­дам), скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произно­шения и фонемообразования. При общем недоразвитии речи наблюдаются сложные и стойкие нарушения письма, связанные с нарушениями всех компонентов речи ребенка и их взаимодействия [3].

При ОНР отмечается позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Ре­чевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это мо­жет быть лепетная речь, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития.

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяют четыре уровня общего недоразвития речи. Первые три уровня вы­делены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [3].

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет.

В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недостат­ки менее разнообразны.

Дети пользуются простыми распространенными предложения­ми из трех-четырех слов. Сложные предложения в речи детей от­сутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правиль­ная грамматическая связь, логика событий не передается.

К числу ошибок словоизменения относятся: смешение в кос­венных падежах окончаний существительных; замена окончаний существительных среднего рода окончанием женского рода; ошиб­ки в падежных окончаниях имен существительных; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударе­ние в слове; неразличение вида глаголов; неправильное согласо­вание прилагательных с существительными; неточное согласова­ние существительных и глаголов [1].

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по ар­тикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки зву­ков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, слож­ных по слоговой структуре слов.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, од­нако их совокупность ставит ребенка в затруднительное положе­ние при обучении письму и чтению. Учебный материал воспри­нимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются [2].

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, ле­жащих в его основе, понимание соотношения первичных и вто­ричных нарушений необходимо при направлении детей в специаль­ные учреждения, выборе адекватных коррекционных мероприятий, предупреждении нарушений чтения и письма в начальной школе.

Дети с общим недоразвитием речи обычно имеют функциональ­ные или органические отклонения в состоянии центральной нерв­ной системы.

Наличие органического поражения мозга обусловливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жалуются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, ко­ординации движений, недифференцированность движений паль­цев рук и артикуляционных движений (т.е. несформированность общего и орального праксиса) [1].

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в ру­ках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, на­строение быстро меняется. Нередко возникают расстройства на­строения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдаются заторможенность и вялость. Эти дети довольно быстро утомляются, причем это утомление на­капливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребенка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна, вялости либо, напротив, повышенной двигатель­ной активности.

Таким детям трудно сохранять усидчивость, ра­ботоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на занятии, встают, ходят по группе, выбегают в коридор.

Как правило, у детей общим недоразвитием речи отмечаются неустойчивость внима­ния и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания сло­весных инструкций, недостаточность регулирующей функции ре­чи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, на­рушение познавательной деятельности, низкая умственная рабо­тоспособность.

Психическое состояние детей с общим недоразвитием речи неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматиче­ского благополучия такие дети могут достигать довольно высо­ких результатов в детском саду [3].

Дети с функциональными отклонениями в состоянии ЦНС эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечание, плохую отметку, неува­жительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимо­стью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, не­решительностью, пугливостью. Все это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, стра­дающих общим недоразвитием речи [2].

**1.2. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III-IV уровня**

Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, вместе с тем выполняет важную роль в процессе воспитания и обучения детей, так как она выступает в виде средства получения знаний и средства контроля за этими знаниями [12].

Связная речь представляет собой развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Связную речь в норме характеризуют следующие особенности: развернутость, логичность, непрерываемость и программированность. Дошкольников с недоразвитием связного высказывания отличают: недостаточное умение отражать причинно-следственные отношения между событиями, узкое восприятие действительности, нехватка речевых средств, трудности планирования монолога.

В посвященных развитию связной речи исследованиях Е.И. Тихеевой, А.П. Усовой, А.М. Леушиной, Л.А. Пеньевской, М.М. Кониной, О.И. Соловьевой и других отмечается, что умение связно говорить развивается лишь при целенаправленном руководстве педагога и путем систематического обучения на занятиях.

Особенности развития связной речи изучались Л.С.Выготским, С.Л.Рубинштейном, А.М.Леушиной, Ф.А.Сохиным, Р.Е.Левиной и другими учеными в области психологии [14].

В овладении речью, считает Л.С.Выготский, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений [13].

Ребенок часто в своей речи не в состоянии овладеть динамикой образных представлений, справиться с нахлынувшей на него волной переживаний. Ситуативность речи маленького дошкольника связана с этим недифференцированным единством эмоциональной и объективно-предметной стороны: ребенок — весь во власти наглядных представлений, во власти непосредственного чувственного опыта, над ним довлеет ситуация, в которую он невольно включает и своего собеседника. Ясно, что в этих условиях образ предмета неизбежно возникает пе­ред ребенком в аспекте эмоционального к нему отноше­нии; и только освободившись от этой власти ситуации, достаточно выделив себя из окружающего предметного мира, ребенок получает возможность дифференцировать и свoe отношение к миру от его предметного содержания [12].

 Умение рассказывать, описывать, излагать начинает формироваться у ребёнка после трёх лет. К этому возрасту дети становятся более самостоятельны, расширяется круг их об­щения, объём практической деятельности возрастает. У ребенка возникает потребность поделиться с окружающими мыслями, переживаниями, соображениями. При совместной игре дети обмениваются своими впечатлениями, объясняют друг другу правила, высказывают отношение к происходящему — для этого требуется объяснительная речь.

Связность речи нельзя отделить от связности мыслей, логики мышления маленького человека. Оценивая характер высказывания ребёнка, мы получаем представление о разви­тии речи в целом [5].

ΙΙΙ уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения. Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным и ограничено знакомыми ситуациями.

На этом уровне понимание речи детей приближается к низкой возрастной норме. Их же активный словарь в количественном отношении значительно беднее, чем у сверстников с нормальной речью.

Это отчетливо проявляется при изучении предметного, глагольного словаря и словаря признаков. Дети не могут назвать по картинкам целый ряд доступных своему возрасту слов, хотя имеют их в пассивном запасе.

Преобладающим типом лексических ошибок является неправильное употребление слов в речевом контексте, из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать как переливать, перелетать, подпрыгивать, кувыркаться. Они не знают названия оттенков цветов (оранжевый, серый, голубой), плохо различают и форму предметов [12].

Активный, и особенно пассивный, словарь детей значительно обогащается за счет существительных и глаголов. Вместе с тем в процессе речевого общения часто имеет место неточный отбор слов, следствием чего являются вербальные парафазии (кресло-«диван»). Дети, находящиеся на третьем уровне речевого развития, используют в речи в основном простые предложения. При употреблении сложных предложений, выражающих временные, пространственные, причинно-следственные отношения, появляются выраженные нарушения. Характерными для этого уровня являются и нарушения словоизменения. В речи детей наблюдается еще большое количество ошибок на согласование, управление. Наиболее распространенными являются следующие ошибки: неправильное употребление некоторых форм существительных множественного числа («браты»), смешание окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («висит ореха»), замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода (зеркало - «зеркалы»), склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («пасет стаду»), неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный («солит- сольи»), ошибки в беспредложном и предложном управлении («пьет вода»), неправильное согласование существительного и прилагательного, особенно в среднем роде («небо синяя»). Иногда встречается и неправильное согласование глаголов с существительными («мальчик рисуют»). На этом уровне речевого развития наблюдаются и нарушения словообразования. Эти нарушения проявляются в трудностях дифференциации родственных слов, в непонимании значения словообразующих морфем, в невозможности выполнения заданий на словообразование [8].

В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда. Редко используют антонимы, практически отсутствуют синонимы.

Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики и звукопроизношения с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, составление рассказа).

При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют действующих лиц.

Рассказ-описание мало доступен для детей: они обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей.

Часть детей оказывается способной лишь отвечать на вопросы. Таким образом, экспрессивная речь детей со всеми указанными особенностями может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений со стороны логопеда, родителей [6].

Связная речь — показатель того, насколько ребёнок осоз­наёт речевое действие. Рассказывая, говоря о чём-то, он дол­жен понимать логику выражения мысли, последовательность излагаемого [7].

Используя научно-методические рекомендации по вопросам формирования связной речи детей с нормальным речевым развитием как основу для обучения детей с общим недоразвитием речи, необходимо адаптировать формы и приемы этой работы с учетом речевых нарушений и сопутствующих отклонений в развитии.

Значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с ОНР обусловлены недо­развитием различных компонентов языковой системы — фонетико-фонематического, лексического, грамматиче­ского. Наличие у этих детей вторичных отклонений в развитии психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладе­нии связной монологической речью [13, с. 63].

Формирование у детей навыков построения связных развернутых выска­зываний требует мобилизации речевых и познавательных возможностей, одно­временно способствуя их совершенство­ванию. Овладение связной речью воз­можно только при наличии определен­ного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связ­ной речи должна быть направлена и работа по развитию лексических и грамматических средств языка. Это приобретает особое значение для детей с системным речевым недоразвитием.

Исследованиями установлено, что старшие дошкольники с ОНР (с III уровнем речевого развития) зна­чительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. У этих детей отмечаются труд­ности планирования развернутых высказываний и их языкового оформле­ния. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последователь­ности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи, большое число ошибок на построение предложений и др.

Указанное необходимо учитывать в процессе организации и проведения коррекционных занятий по развитию связной речи детей.

В программе коррекционного обуче­ния и воспитания детей (6-го года жизни) с общим недоразвитием речи приводятся рекомендации по формированию связной речи в соответствии с периодами обучения. Предусматри­вается постепенное усложнение содер­жания работы по формированию связ­ной речи, в том числе на специальных занятиях по обучению рассказыванию. Развитие самостоятельной связной речи детей выдвигается в числе основных задач коррекционного обучения. Особое внима­ние уделяется закреплению навыка связного, последовательного и выразительного пересказа литературных про­изведений; значительное место отводит­ся упражнениям по составлению слож­ных сюжетных рассказов, сказок, рас­сказов из собственного опыта.

Также рекомендуется включать в занятия доступные задания творческого характера (составление рассказа по аналогии с пересказываемым текстом, продолжение к действию, изображенному на серии сюжетных картинок и др.).

При проведении занятий по обуче­нию рассказыванию перед логопедом стоят следующие основные задачи:

— закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации;

— формирование навыков построения связных монологических высказываний; развитие навыков контроля и само­контроля за построением связных вы­сказываний;

— целенаправленное воздействие на активизацию ряда психических процес­сов (восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций), тесно связан­ных с формированием устного речевого сообщения [14, с. 35].

Формирование у детей навыков построения связных развернутых выска­зываний в свою очередь включает:

— усвоение норм построения такого высказывания (соблюдение последова­тельности в передаче событий, логиче­ской связи между частями-фрагментами рассказа, завершенность каждого фраг­мента, соответствие его теме сообщения и др.);

— формирование навыков планирова­ния развернутых высказываний; обучение детей выделению основных смысло­вых звеньев рассказа;

— обучение лексико-грамматическому оформлению связных высказываний в соответствии с нормами родного языка.

Осуществление указанных специаль­ных задач обучения рассказыванию связывается с общими задачами позна­вательного развития детей, нравствен­ного и эстетического воспитания, твор­ческого развития личности.

В соответствии с принципом комму­никативного подхода к формированию устной связной речи особое внимание должно уделяться тем видам связных высказываний, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения детьми знаний в период подготовки к школе и на начальных этапах школьно­го обучения (развернутые ответы, пере­сказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, высказывания по аналогии). Важное значение при этом имеет практическое усвоение языковых (лексических и грамматических) средств построения связных высказыва­ний непосредственно в ходе обучения рассказыванию.

Коррекционная работа по развитию связной речи должна строиться с учетом тематического прин­ципа обучения и на основе тесной взаимосвязи в работе логопеда и воспи­тателей логопедических групп.

Общими особенностями построения этих занятий для детей с ОНР III-IV уровня явля­ются:

— проведение специальной подготови­тельной работы (подготовка к восприя­тию и предварительный разбор содер­жания текста или наглядного сюжета — с выделением важных смысловых звень­ев, последовательности событий и др.);

— специальный языковой разбор тек­стового материала;

— включение в занятия лексических и грамматических упражнений, игровых приемов, активизирующих внимание, зрительное и вербальное восприятие;

— использование вспомогательных методических приемов, облегчающих детям овладение навыками связных высказываний (опорные вопросы, рече­вой образец, разнообразный иллюстра­тивный материал и др.).

Большое внимание необходимо уделять овладению детьми навыками пла­нирования связных развернутых выска­зываний [6, с. 72].

* 1. **Мнемотехника как коррекционно - развивающая технология развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III-IV уровня**

В современной педагогике к развивающим технологиям коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи (ОНР) относятся: мнемотехника, моделирование, ритмопластика, развивающие игры, экспериментирование, которые целиком базируются на педагогической психологии и нейрофизиологии. В основе коррекционно-развивающих технологий лежат ассоциативно-рефлекторная теория И.П. Павлова - И.М. Сеченова и теория формирования понятий Л.С. Выготского, Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявленского, A.M. Орловой и др. [9]. Ассоциативно-рефлекторная теория учит, что усвоение новых знаний и умений (равно как и коррекция их дефектов) представляет собой процесс образования и упрочения системы ассоциаций. Постепенно, по мере изучения материала, ассоциативные связи становятся все более устойчивыми и восстанавливаются все быстрее, доводя усвоение до уровня знания, а умение- до уровня навыка.

Коррекционно-развивающие технологии предполагают формирование понятий, начиная с создания полноценной чувственной основы, обеспечивают ее осознание и усвоение, после чего постепенно замещают чувственные представления формально-теоретическими знаниями. Данное положение стало основополагающим при выборе развивающей технологии - мнемотехники, как эффективного средства развития связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III-IV уровня. При отборе особое внимание обращалось на возможность средствами данной технологии облегчить процесс формирования навыков программирования высказываний у детей с ОНР III-IV уровня, которые представляют собой систему предметно – смысловых отношений. Кроме этого мнемотехника позволяет данную систему смоделировать, т.е. представить в виде наглядного графического плана, отражающего правила построения как высказывания, так и целого рассказа. Создание наглядного плана высказывания, на значимость которого неоднократно указывал Л.С. Выготский, является одним из факторов, облегчающих процесс формирование связной речи. Он указывал важность последовательного размещения в предварительной программе всех конкретных элементов высказывания [4]. Второй фактор, по мнению Л.С. Рубинштейн, А.М. Леушиной, Л.В. Эльконина, это наглядность. [10, 11].

 Констатируя выше изложенное, можно сделать вывод, что наиболее эффективной коррекционно - развивающей технологией, которая облегчает процесс формирования связной речи и в которой учтены выше перечисленные факторы, является мнемотехника.

Мнемотехника**,** или мнемоника, в переводе с греческо­го - «искусство запоминания». Мнемотехника - это систе­ма методов и приемов, обеспечивающих эффективное запо­минание, сохранение и воспроизведение информации [10]. Сущность мнемотехники заключается в следующем: на каждое слово или словосочетание создается определенная ассоциация, таким образом, весь текст зарисовывается схематично.

 Использование мнемотехники для развития речи детей в настоящее время становится актуальным, так как использование мнемотехники увеличивает объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций. Данный прием позволяет ребенку с общим недоразвитием речи не только легко воспроизводить текстовую информацию, но и увеличивать объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций, а также развивать память, мышление, внимание, а значит и речь.

Данный метод привлекал внимание многих известных ученых. В.К. Воробьева считала, что процесс формирования связной монологической речи у детей с нарушениями речи наиболее эффективен при использовании сенсорно – графических схем. Т.А. Ткаченко в своей работе «Учим говорить правильно» предлагала активизировать связную речь при помощи предметно- схематических моделей. В.П. Глухов в книге «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР» рекомендует прием моделирования сюжета произведения с помощью условной наглядной схемы, где используются блоки – квадраты, которые после чтения и разбора текста заполняются силуэтными изображениями персонажей и значимых объектов.

Л.Н. Ефименкова в книге «Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте» предлагает усваивать способы программирования содержания развернутого сообщения путем установления последовательности и взаимосвязи основных смысловых звеньев рассказа и называет это схемой составления рассказа.

Таким образом, основной целью данной коррекционно - развивающей технологии является развитие связной монологической речи у детей с ОНР. Данная цель достигается путем использовании мнемотаблиц, которые позволяют детям эффективнее воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать, сохранять и воспроизводить её. Мнемотаблицы – схемы, в которых заложена определённая информация. Содержание мнемотаблицы – это графическое или частично графическое изображение персонажей рассказов, явление природы, некоторых действий и др. Данные схемы служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, помогают детям выстраивать последовательность рассказа и наблюдать лексико – грамматическую наполняемость рассказа.

Овладение приёмами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает задачи, направленные на: развитие основных психических процессов – памяти, внимания, образного мышления; преобразование абстрактных символов в образы; развитие мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении; развитие творческих способностей – фантазии, воображения.

Как любая коррекционно - развивающая технология, мнемотехника строится согласно дидактическим принципам от простого к сложному и состоит из трех этапов [9]: рассматривание таблиц и разбор того, что на ней изображено, перекодирование информации, пересказ с опорой на символы (образы). На первом этапе работы даются готовые схемы. На последующих этапах коллективно выдвигаются и обсуждаются различные версии и отбираются наиболее удачные варианты.

При ознакомлении с художественной литературой и при обучении составлению рассказов педагог вместе с детьми беседует по тексту, рассматривают иллюстрации и отслеживают последовательность заранее приготовленной модели к данному произведению. А в более старшем возрасте – дети сами под руководством взрослого учатся выбирать нужные элементы модели, последовательно их располагать в единую модельную цепь, которые необходимы для пересказа литературного произведения.

Однако, необходимо отметить, что мнемотехникой вся работа по развитию связной речи у детей с ОНР не ограничивается. Это - прежде всего начальная, «пусковая», наиболее значимая и эффективная коррекционно – развивающая технология, позволяющая детям с нарушениями речи легче воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, сохранять и воспроизводить ее.

Таким образом, использование данной технологии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоение текстов, формирует приемы работы с памятью. При этом виде деятельности включаются не только слуховые, но и зрительные анализаторы. Дети относительно легко вспоминают картинку, а потом припоминают слова.

**Список использованной литературы**

1. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова - М.: ВЛАДОС, 1998. - 554 с.

2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева - М.: ACT: Астрель, 2007. - 124 с.

3. Глухов В.П.Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. // Дефектология. - 1986. - № 6. - С. 11-16.

4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168с.

5. Гурович Л.М. Ребенок и книга. - М., 1992.

6. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1990. - 256 с.

7. Жукова Н.С Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – 2 изд., перераб. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.

8. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников / Н.С Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: издательство Литур, 2003. – 320 с.

9. Калягин В.А. Логопсихология / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. — М.: Академия, 2006. — 320 с.

10. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П. Короткова. - М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

11. Ладыженская Т.А.Система работы по развитию связной устной речи учащихся. - М., 1975.

12. Тихеева Е.И. Развитие речи дошкольника / Е.И. Тихеева – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1954. – 76 с.

13. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Акцидент, 1998. – 112 с.

14. Ткаченко Т.А. В первый класс - без дефектов речи: Методическое пособие. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999.- 112 с.