

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**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО  
РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа студентки  
заочной формы обучения  
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование (профиль «Логопедия»)  
5 курса группы 02021153  
Вороновой Татьяны Михайловны**

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Т.А. Алтухова

**БЕЛГОРОД 2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	7
1.1. Определение и основные характеристики связной речи.....	7
1.2. Характеристика повествовательного рассказа как одного из типов связного монологического высказывания.....	14
1.3. Закономерности и условия развития связной речи в онтогенезе.....	19
1.4. Особенности повествовательного рассказа детей с общим недоразвитием речи.....	26
1.5. Возможности использования метода моделирования в формировании навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	31
ГЛАВА II. НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	46
2.1. Изучение состояния навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	46
2.2. Методические рекомендации по формированию навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	93
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	96
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	102

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей дошкольного возраста. Это связано с тем, что в связной речи реализуется основная коммуникативная функция (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин).

Развитие связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать как цель и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций.

Овладение связной повествовательной речью составляет важнейшее условие успешного обучения в школе.

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.

Все исследователи отмечают сложную организацию повествовательной связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания (А.А. Леонтьев, Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович).

Ф.А. Сохин отмечает, что развитие связной речи осуществляется, прежде всего, при обучении рассказыванию.

Построение целостного и связного текста повествовательного типа требует от ребенка овладения рядом языковых умений: строить высказывания в соответствии с темой и основной мыслью, соблюдать структуру текста, соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств, отбирать адекватные лексические и грамматические средства.

Особенности овладения навыком составного повествовательного рассказа у детей дошкольного возраста представлены в работах: А.Г. Арушановой, Н.Е. Арбековой, В.В. Гербовой, Н.В. Елкиной, О.И. Киселевой и др.

Разработкой вопросов методики формирования навыка повествовательного рассказа у старших дошкольников занимались Е.А. Смирнова, В.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина.

Многочисленными исследованиями было установлено, что нарушение связной речи входит в структуру общего недоразвития речи (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Формирование связной речи у детей с нарушенным речевым развитием относится к одним из самых важных направлений логопедической работы.

Вопросами развития связной речи детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как: В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева и др. В своих исследованиях авторы описывают особенности овладения связной речью детьми с общим недоразвитием речи и подчеркивают значимость специального обучения связной речи этих детей, поскольку это является необходимым условием успешного преодоления дефекта и дальнейшего успешного обучения при переходе детей в начальное звено школы.

В исследованиях В.К. Воробьевой, В. П. Глухова и других говорится, что для повествовательных высказываний детей с общим недоразвитием речи характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, низкий уровень используемой фразовой речи. Самостоятельное повествовательное рассказывание у таких детей характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова, нарушением порядка слов в предложениях. В повествовательных рассказах дети с общим недоразвитием речи, часто ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, опускают действующих лиц.

Несмотря на имеющиеся методические разработки, практика демонстрирует, что дошкольники с общим недоразвитием речи в силу их речевых и когнитивных особенностей испытывают значительные трудности в овладении навыком повествовательного рассказывания.

В связи с этим выбранную нами тему дипломной работы «Формирование навыка составления повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования» можно считать актуальной.

**Проблема исследования:** совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования:** определить направления и содержание логопедической работы по формированию навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Объект исследования:** особенности навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** направления и содержание логопедической работы по формированию навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза исследования:** логопедическая работа по формированию навыка повествовательного рассказывания с использованием метода моделирования должна осуществляться с учетом онтогенетических закономерностей развития связной речи, а так же речевых и когнитивных особенностей детей с общим недоразвитием речи, структурно-композиционных и лингвистических особенностей рассказов – повествований.

Исходя из проблемы, цели, объекта, предмета исследования были определены **задачи исследования:**

1. На основе анализа литературных источников теоретически обосновать проблему формирования навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить состояние навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по формированию навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили: теории развития детской речи (М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, К.Д. Ушинский, В.И. Яшина и др.); психолого-педагогические исследования особенностей детской речи (А.М. Вербенец, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Т.В. Лаврентьева, Д.Б. Эльконин, и др.); системный подход к анализу речевых нарушений (Р.Е. Левина); исследования в области особенностей связной речи у детей с общим недоразвитием речи и современные разработки в области развития навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.А. Куликовская, Г.Е. Сычева, Т.А. Ткаченко и др.).

В исследовании нами использовались следующие **методы**: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы); эмпирические: анализ продуктов устно-речевой деятельности; количественный и качественный анализ полученных данных.

**База исследования:** Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 46 «Колокольчик» г. Белгорода.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

## 1.1. Определение и основные характеристики связной речи

Связная речь является предметом изучения разных наук – лингвистики, психолингвистики, психологии и специальных методик (М.М. Алексеева (3), Л.С. Выготский (15), В.П. Глухов (17), Н.И. Жинкин (21), И.А. Зимняя (23), А.А. Леонтьев (35), А.Р. Лурия (38), С.Л. Рубинштейн (43), Д.Б. Эльконин (62) и др.).

В психологической и психолингвистической литературе связная речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь (9).

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания (43).

Ф.А.Сохин полагает, что: «В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности». Связная речь является не просто последовательностью связанных друг с другом мыслей, но и то, что связная речь как бы впитывает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития (46).

«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» (15, с. 145).

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: процесс, деятельность говорящего; продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; название раздела работы по развитию речи (3).

В.К. Воробьева рассматривает связную речь как вид речемыслительной деятельности, результатом которой является текстовое сообщение. Как продукт речемыслительной деятельности текстовое сообщение выступает в единстве двух планов – внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового. Внутренний план, отражая содержание, заданное интеллектом, представляет собой совокупность программ разных уровней: это и программа целого текстового сообщения, и программы каждого отдельно взятого предложения. Нарушение цельности внутреннего плана приводит к разрывам мысли и непониманию такого сообщения партнером по коммуникации. Внешний план монологического высказывания представляет собой линейную последовательность предложений, организованных по правилам языка в группу. Этот план характеризуется признаком связности, проявляющейся в зависимости коммуникативно-слабых предложений от коммуникативно-сильных. Устная диалогическая речь происходит в конкретной ситуации и сопровождается мимикой, жестами и интонацией. Связность диалога обеспечивается за счет лиц, участвующих в нем. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых, и как бы прикрепленных к определенным бытовым темам разговора. Речевые клише облегчают ведение диалога (14).

По мнению профессора А.В. Текучева, под связной речью следует



понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства (47).

Диалогическая (диалог) речь – это первичная по происхождению форма речи и служит потребностям непосредственного живого общения. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания, наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля. Простейшие формы диалога не требуют построения программы высказывания (9).

Л.П. Зернова, Г.Р. Шашкина выделяли диалог как форму речи, состоящую из реплик, из цепи речевых реакций. Он осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь (59).

Д.Б. Эльконин считает, что в большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь – характер монолога. Но, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную с монологической, где каждое очередное высказывание в очень значительной мере обусловлено предыдущим (63).

Монологическая речь – это весьма организованный вид речи, который требует специального речевого воспитания. Произвольность монологической

речи предполагает, в частности, умение избирательно пользоваться наиболее уместными для данного высказывания языковыми средствами, т.е. умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые наиболее точно передавали бы замысел говорящего (9).

М.М. Алексеева, Б.И. Яшина говорят, что монолог развивается на основе диалогической речи. Само содержание монологической речи по большей части включает в себе мысленную обращенность к реальному или к предполагаемому слушателю или собеседнику, как это имеет место и во внутренней речи. Монологическая речь является относительно развернутым видом речи, она в большей степени произвольна (3).

По мнению В.П. Глухова, монологическая (монолог) речь – представляет собой наиболее сложную форму речи и определяется как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности (15).

С.Л. Рубинштейн, развивая учение о монологической речи, рассматривал ее как основной вид речемыслительной деятельности, выделяя два взаимосвязанных плана – мыслительный и речевой (43).

А.Р. Лурия к основным свойствам монологической речи относит:

1)развернутость высказывания, законченность, логическую завершенность;

2) неиспользование литературной лексики;

3) непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическую последовательность изложения, понятное содержание для слушателя, ограниченное употребление невербальных средств для передачи информации;

4) связность монолога, которая обеспечивается одним говорящим (38).

А.Р. Лурия считает, что монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Она является очень сложной, произвольной, организованной речью

и поэтому требует специального речевого воспитания (38).

Сопоставляя диалогическую и монологическую речь, А.А. Леонтьев выделял такие отличительные качества монологической речи, как развернутость, произвольность и программированность.

Таким образом, описывая свойства монологической речи, можно говорить о ее одностороннем и непрерывном характере высказывания, произвольности, развернутости, логической последовательности изложения сообщения, обусловленности его содержания ориентацией на слушателя и ограниченном употреблении невербальных средств в передаче информации (35).

Анализируя диалогическую и монологическую формы речи, Л.П. Федоренко отмечает сходство их языковых систем. Это прослеживается в том, что монологическая речь, развивающаяся на основе диалогической формы, впоследствии включается в разговор, беседу, т.е. в диалог (52).

Исключительно плодотворной для развития теории связной речи явилась мысль Н.И. Жинкина о правилах внутренней, смысловой организации текста, отражающей ход мысли говорящего. С этой точки зрения для логопедов особый интерес представляет выделение двух пластов в содержательной стороне рассказа - системы предметных (денотатных) обозначений, т.е. осознание того, о чем будет идти речь, и системы предикатов, т.е. осознание того, что будет сообщаться об отношениях реальных предметов действительности. И та и другая системы представляют собой определенную иерархию, поскольку в рассказе важно не только выделить указанные элементы, но и соединить их в речевое сообщение. Соединение в рассказе предметных (субъектных) и предикативных элементов может быть осуществлено различными способами, которыми ведает особый вид синтеза – планирующий, или упреждающий, синтез. В зависимости от целей коммуникации человек в одних случаях противопоставляет предметные обозначения, в других – присоединяет их один к другому, в третьих – устанавливает между ними причинно-следственные

отношения. Установление в тексте иерархии предикатов обусловлено их различной функциональной нагрузкой, поскольку одни из них передают основную мысль и являются, главными, другие, передающие второстепенные мысли – дополнительными, а третьи – дополнительными ко вторым (21).

Исследователи М.М. Алексеева, Б.И. Яшина отмечают, что определить место текста в системе языка или речи, вычленив собственно текстовые категории, присущие только этой единице. При всех различиях в исследованиях в них есть много общего. Прежде всего, текст рассматривается, как речетворческое произведение, как продукт речи, как основная единица речи. Основными характеристиками текста являются цельность и связность. Для исследователей является бесспорным положение о том, что продуцирование текстов и их осмысление происходят в процессе коммуникации. Именно в процессе общения формируются определенные типы высказываний (3).

Как отмечают Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет оценить состояние связной речи у ребенка можно по следующим показателям: логичность, связность, последовательность, цельность и полнота высказывания.

Логичность речи - это коммуникативное качество, предполагающее умение последовательно, непротиворечиво и аргументированно оформлять выражаемое содержание.

Связность речи – одна из основных характеристик речевой деятельности человека. Она отражает степень взаимосвязи между собой произносимых им слов. В связной речи каждое слово является логическим продолжением сказанного ранее слова (40).

В педагогических исследованиях Л.Г. Шадринной сказано, что связность формируется в текстах повествовательного характера. Связность как один из самых значимых категориальных признаков повествовательного текста характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств; коммуникативной направленности; композиционной структуры (61).

Полнота речи – полное словесное выражение мысли. Полной речью считается распространенная речь, с прилагательными, дополнениями, вводными конструкциями, причастными и деепричастными оборотами. Полнота речи напрямую зависит от уровня сформированности активного словаря дошкольника.

Последовательность (программа высказывания) – это правильно выстроенный во временном порядке план событий. От того насколько правильно будет выстроена последовательность событий зависит степень информативности и понятности высказывания.

Цельность – это характеристика текста в целом, она определяет его как смысловую единую структуру (6).

Лингвистические исследования показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладения рядом языковых умений:

- 1) строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью;
- 2) пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации;
- 3) соблюдать структуру определенного типа текста, позволяющую достичь поставленной цели;
- 4) соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств;
- 5) отбирать адекватные лексические и грамматические средства (9).

Таким образом, можно считать, что связная речь является наивысшей ступенью развития устной речи детей дошкольного возраста и реализуется в формах диалога и монолога. Основными характеристиками связного монологического высказывания выступают: связность, полнота, логичность и последовательность. Для построения ребенком связного текста необходимо овладение рядом специальных формируемых языковых умений.

## **1.2. Характеристика повествовательного рассказа как одного из типов связного монологического высказывания**

Выделяют типы монологической речи: описание, повествование, элементарные рассуждения.

М.М. Алексеева отмечает, что описание представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных в «статическом состоянии». В описании выделяется общий тезис, называющий объект; характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Завершает описание итоговая фраза, выражающая оценочное отношение к предмету. При описании важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков (3).

В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Структура повествования жесткая, требует определенной последовательности, не допускает перестановки (начало события, его развитие и конец). В повествовательных монологах используются видовременные глагольные формы, лексика, обозначающая время, место, образ действия, слова для связи предложения.

Рассуждения – особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений). В его структуре выделяются тезис (начальное предложение), доказательства выдвинутого тезиса и вывод (заключение). В рассуждении используются придаточные предложения с союзом – потому что, глагольные словосочетания, имена существительные в родительном падеже с предлогами ОТ, С, ИЗ-ЗА, вводные слова, частица ВЕДЬ и бессоюзная связь, а также слова ВОТ, НАПРИМЕР (9).

М.М. Алексеева, В.И. Яшина считают наиболее доступными для детей старшего дошкольного возраста два основных вида монолога – самостоятельный рассказ и пересказ.

Рассказ – это самостоятельное развернутое изложение ребенком определенного содержания. В методике термином «рассказ» принято обозначать самостоятельно созданные детьми монологи разного типа (описание, повествование, рассуждение). Здесь допускается с лингвистической точки зрения терминологическая неточность, так как рассказом называют повествование.

Повествование – это особый тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состояниях предметов. Основой повествования является сюжет, развертывающийся во времени, на первый план выдвигается порядок протекания действий (3).

М.П. Брандес выделяет следующие повествования: о событии, о переживании, о состоянии и настроении, краткое сообщение о фактах (10).

Разновидностью повествования является, по утверждению Т.А. Ладыженской, рассказ, в котором различаются завязка, кульминация, развязка. Т.А. Ладыженская представляет схему повествования следующим образом:

- 1) начало события;
- 2) развитие события;
- 3) конец события (32).

Инвариантная схема повествования как типа текста включает ряд компонентов:

1) характеристику ситуации общения, в которой определяется отношение автора к получателю информации, формулируются задачи общения, называются функции общения;

2) перечень структурно-композиционных частей: формы слов или словосочетания, выражающие обстоятельственные значения времени, места и др. В «чистом» виде повествование почти не существует: оно, как правило, включает в себя элементы описания и рассуждения (6).

Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет в своей работе описывают отличия повествования от описания и рассуждения:

Описание – это образец монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета. При описании объект речи раскрывается, т.е. уточняются форма, состав, структура, свойства, назначение (объекта). Назначение описания – запечатлеть какой-то момент действительности, дать образ предмета, а не просто назвать его. Описание статично, в нем утверждается наличие или отсутствие каких-либо признаков предмета. В описании употребляются языковые категории, раскрывающие сопологающие признаки фактов, явлений, предметов: именные конструкции, формы настоящего времени глаголов, слова с качественным и пространственным значением.

Рассуждение – это модель монологического сообщения с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на полное или сокращенное умозаключение. Рассуждение ведется с целью достижения вывода.

Повествование рассматривается как текст, в котором на первом плане порядок протекания действий. Каждое предложение его обычно выражает какой-либо этап, стадию в развития действия, в движении сюжета к развязке. Повествование представляет собой ответы на вопросы: что? где? когда?

Повествование характеризуется рядом признаков. Прежде повествование отличается динамичностью, которая передается семантикой глаголов, видоизмененными формами глаголов со значением мгновенности, стремительности, наличием обстоятельственных слов со значением временной последовательности, союзов со значением чередования и др. В повествовательном рассказе допустимо смешение времен. Другим существенным признаком этого типа речи является наличие сюжета и действующих персонажей. В повествовании может быть передан диалог (40).

Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет описывают, что структура предложений в тексте повествовательного типа близка к разговорной форме. В описании широко используются поэтические сравнения, эпитеты и метафоры и другие языковые средства художественной выразительности.



Тексты повествовательного характера встречаются в книжных стилях: публицистическом, художественном и в разговорной речи. В художественной речи повествование связано с вымыслом автора и направлено на раскрытие образа. В публицистической речи повествование непосредственно связано с передачей фактов, в разговорной речи – работает на создание эмоционально-оценочной информативности текста.

Повествование раскрывает тесно связанные между собой события, явления, действия как объективно происходившие в прошлом. Именно поэтому главное средство такого рассказа – сменяющие друг друга и называющие действия глаголы прошедшего времени совершенного вида. Предложения повествовательных контекстов не описывают действия, а повествуют о них, то есть передают самое событие, действие.

Повествование теснейшим образом связано с пространством и временем. Обозначение места, действия, название лиц и не лиц, производящих действия, и обозначение самих действий – это языковые средства, с помощью которых ведется повествование.

Стилистические функции повествования разнообразны, связаны с индивидуальным стилем, жанром, предметом изображения. Повествование может быть более или менее объективированным, нейтральным, или, напротив, субъективным, пронизанным авторскими эмоциями (40).

При всем разнообразии конкретных текстов-повествований, можно выделить некоторые наиболее типичные способы построения такого типа текстов.

Риторика предлагает рассказчику несколько типичных схем повествования.

1. Начало повествования. Возможны варианты:

- обращение к адресату;
- общая мысль рассказа;
- общепринятая истина, высказанная в афористической форме;

– место, время, действующее лицо.

2. Середина повествования. Структура самого повествования может быть различной. Можно следовать естественному порядку событий. Можно начать с некоторого необычного, яркого момента, которое было не в начале, а в середине или в конце события и т.д.

Конкретная композиция зависит от конкретных задач, которые ставит перед собой автор. Но в любом случае риторики рекомендуют «нагнетать» степень заинтересованности адресата, продвигаясь к кульминации истории, которая и завершает середину повествования.

3. Конец повествования обычно содержит развязку истории. Она, по рекомендации риторик, должна быть рассказана так, чтобы соответствовать началу и середине. После развязки может следовать «нравственная мысль», или вывод из всего повествования (4).

Структура повествования характеризуется большей жесткостью, чем описание и рассуждение, т.к. перестановка компонентов ограничена фактором временной последовательности, нарушение которой может привести к искажению сюжета.

Для повествовательных рассказов характерна цепная связь между предложениями.

При составлении повествовательных рассказов необходимо соблюдать определенные правила. Наиболее общепринятыми из них являются следующие: простота; ясность; краткость; правдоподобие; постепенное нарастание «интереса» до кульминации и развязки в заключении.

К жанровым особенностям повествовательного текста относятся: насыщенность действием, динамичность повествования; наличие хронотопа (пространство и время); чередование времен: прошлое, настоящее, будущее время; условно-аллегорическое время; заданность ценностных ориентиров; наличие отдельных сюжетных мотивов: например, одиночества, любви и верности, покаяния, дружбы и др.; символичность образов (9).

Таким образом, одним из типов связного монологического высказывания выступает повествование. Основой повествования является сюжет, развертывающийся во времени, где на первый план выдвигается порядок протекания действий. Повествование характеризуется рядом признаков: динамичностью, которая передается, прежде всего, семантикой глаголов, применением их формы, наличием обстоятельственных слов со значением временной последовательности, союзами со значением чередования; жесткостью структуры, цепной связью между предложениями, трехчастной композицией.

### **1.3. Закономерности и условия развития связной речи в онтогенезе**

Как отмечается в исследованиях (Л.С. Выготский (15), А.М. Леушина (36), Н.Н. Поддьяков (51), С.Л. Рубинштейн (43), Д.Б. Эльконин (62) и др.) проблема развития связной монологической речи рассматривается через вопросы о содержании, функциях, формах связной речи и о взаимосвязи умственного развития детей и развития связности речи.

Связная речь – результат общего развития речи, показатель не только речевого, но и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский (15), Н.И. Жинкин (21), А.Н. Леонтьев (35), А.Р. Лурия (36), С.Л. Рубинштейн (43), Д.Б. Эльконин (62) и др.).

Связное высказывание отражает уровень развития ребенка: умственного, речевого, эмоционального. Оно показывает, насколько ребенок владеет словарным богатством родного языка, его грамматическим строем, нормами языка и речи; умеет избирательно пользоваться наиболее уместными для данного монологического высказывания средствами, то есть умеет употреблять слово, словосочетание, которое бы точно, полно, выразительно, грамотно отражало замысел говорящего.

Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием

мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми (15).

Психологические исследования Л.С. Выготского (15), А.А. Леонтьева (35), А.М. Леушиной (36), С.Л. Рубинштейна (43) и других доказывают, что у маленьких детей диалог предшествует монологу. Они отличаются по своей психологической природе и лингвистическим средствам.

На первом-втором году жизни, в процессе непосредственно-эмоционального, практического общения со взрослыми закладываются основы будущей связной речи. Постепенно речь приобретает развернутый, связный характер, и уже к 4 – 5 годам устная речь ребенка, много общающегося со взрослыми, становится достаточно богатой и полной. Однако ни один ребенок, хорошо и бегло говорящий, не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется его речь. Говорящий ребенок всегда имеет в виду лишь содержание своей речи, имеет дело с непосредственно воспринимаемыми предметами, образами или мыслями, которые он хочет обозначить в речи, и лишь в редких случаях задумывается, как ему нужно произнести то или иное слово (15).

А.М. Леушина, проводившая специальный психологический анализ ситуативного этапа развития детской речи, показала, что «... ситуативная речь ребенка – это, прежде всего, ярко выраженная диалогическая, разговорная речь. Она диалогична по самой своей структуре и притом даже тогда, когда внешне по форме она носит характер монолога; ребенок разговаривает с реальным или воображаемым (мнимым) собеседником или, наконец, сам с собой, но он неизменно разговаривает, а не просто рассказывает».

Складывающаяся функция сообщения, усложнение познавательной деятельности требуют более развернутой речи, и прежние средства ситуативной речи не обеспечивают понятности и ясности его высказываний (36).

По мнению М.И. Лисиной, форма речевого высказывания обусловлена пониманием ребенка собеседником. Уже младшие дошкольники адаптируют свою речь к слушателю, и ответы последнего влияют на строение и содержание будущей фразы. Сфера общения ребенка со сверстником, начиная с трех лет, более вербализована, и она скорее стимулирует к использованию речи, чем коммуникации со взрослым. Взрослый легко понимает ситуативную речь ребёнка. Сверстник воспринимает своего партнера только в конкретной, наличной ситуации. Вследствие этого детям для взаимного понимания необходимы развернутые, т.е. контекстные высказывания. В общении со сверстниками речь ребенка становится связной и лексически более разнообразной (37).

Выявив обусловленность особенностей речи ситуацией общения, исследователи делают значимый для методики вывод о ведущей роли взрослого и его требований к речи ребенка в ее развитии и о необходимости учета в этом влияния характера задания, ситуации общения (44).

По мнению А.А. Леонтьева, речевое общение – это мотивированный живой процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Оно органически включается во все другие виды деятельности человека (трудовую, общественную, познавательную и т.п.). «Чтобы полноценно общаться, – пишет А.А. Леонтьев, – человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения. Он должен, во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения. Он должен, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания. Он должен, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-то из звеньев акта общения будет нарушено, то оно будет неэффективным» (35).

Общение будет полноценным лишь тогда, когда ребенок овладеет определенными коммуникативными действиями и умениями:

1) ориентироваться в ситуации и содержании общения:

а) осознавать свое коммуникативное намерение (есть ли желание вступить в активное общение или нет);

б) по отдельным признакам (заглавию, началу, внешним приметам) предполагать предмет речи, общий характер речевого произведения;

2) планировать дальнейшие речевые действия: уточнять задачу восприятия (предельно полно «вычерпать» информацию или взять ее частично; подготовиться к возражению или творческому развитию мысли; поддержать собеседника или продумать способ воздействия на него и т.д.);

3) проникать в смысл высказывания:

а) понимать значение слов, форм слов, конструкций, интонации, мимики, жестов;

б) реагировать на эти сигналы текста и собеседника;

в) анализировать состав микротем и формулировать общую тему высказывания;

г) определять логику развития мысли автора речи и его основную мысль, прямо сформулированную в тексте, раскрывать мысль, не сформулированную прямо в тексте (подтекст);

д) чувствовать общую тональность высказывания; отношение говорящего к предмету речи;

4) осуществлять самоконтроль за восприятием речи: осознавать степень понимания высказывания; оценивать соответствие внутренней установке и задаче восприятия; пользоваться приемами совершенствования понимания текста (41).

Раньше всего дети переходят к связному изложению в рассказах спокойного, повествовательного характера. В передаче событий, вызвавших

яркие эмоциональные переживания, ребенок дольше задерживается на ситуативно-экспрессивном изложении.

Онтогенетически рассказывание видоизменяется от простого пересказа коротких литературных произведений с несложной фабулой и до высших форм самостоятельного повествовательного рассказывания. При этом автор подчеркивает, что среди всех видов связной монологической речи повествовательный рассказ является наиболее доступным, т.к. правило он организован по цепной связи предложений, где следующее предложение вытекает из предыдущего. Такой вид монологической речи предполагает наличие реальных ситуаций, образов или действий, которые уже знакомы ребенку и позволяют на их основе дополнить данный вид рассказа. Составление подобных повествовательных рассказов становится возможным при условии достаточного уровня развития воображения, предполагающего активную аналитико-синтетическую деятельность мозга (47).

Многие исследователи, психологи, педагоги, изучая роль наглядности, подчеркивают значение ее восприятия для художественно-речевой деятельности (Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, И.Н. Крохина, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина и др.) (12; 15; 29; 51; 54).

Особое место в формировании связности речи старших дошкольников занимает наглядность. Современные психологи связывают использование наглядности с формированием конкретных представлений и понятий, обогащением чувственного опыта. Кроме того, наглядные средства вырабатывают у ребенка логику мышления, способность к поиску наиболее точных выразительных средств (А.Н. Дахин, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков). Исследование роли наглядности в развитии ребенка-дошкольника связано с изучением особенностей его восприятия. В дошкольном возрасте, утверждал А.Н. Леонтьев, восприятие может подчиняться сознательным целям, поэтому необходимо воспитывать у детей активные формы восприятия (18; 21; 35; 51).

Е.А. Флерица констатировала, что ребенок реагирует, прежде всего, на содержание картины, ярко и непосредственно воспринимает ее исполнение (цвет, форма, построение). Поэтому картинка, преподносимая ребенку, должна быть высокохудожественной и доступной детскому пониманию (54).

Овладение связной монологической речью происходит постепенно в старшем дошкольном возрасте. Уже к пяти годам дети начинают интенсивно овладевать монологической речью. Познание окружающей действительности (предметы, их признаки, действия, связи и отношения); потребность в общении приводят к овладению разными типами речи. Тип речи – повествование, требуют от говорящего владения общими умениями связной речи (50).

Многие исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в возрасте 2-3 лет (43).

Т.А. Ладыженская отмечает, что в три – четыре года ребенок пытается рассказать о том, что с ним произошло, что он делал, чем занимался. В его повествованиях встречаются элементы описания и рассуждения. Между четырьмя и пятью годами у детей появляется монолог типа инструкции, с помощью которой ребенок планирует как совместные, так и собственные действия (32).

Уже с четырех лет им становятся доступны такие виды монологической речи, как описание и повествование. В 5 – 6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения (20).

Переход от ситуативной речи к контекстной происходит, по мнению Д.Б. Эльконина к 4 – 5 годам. Это связано с освоением словарного состава и грамматического строя речи, с развитием умения произвольно использовать средства языка (62).



Высказывания детей в данном возрастном диапазоне уже достаточно распространенные и информативные, в них присутствуют определенная логика изложения (Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова и др.) (48; 51).

Так, например, в исследованиях Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой говорится, что после пяти лет дети способны рассказать об увиденном, объяснить причинно-следственные отношения, составлять повествовательный рассказ по картине, серии картин. После пяти – шести лет дети довольно охотно сами придумывают рассказы, сказки, включая туда нередко эпизоды из собственной жизни, фантазируя и придумывая (49; 53).

Как показано в исследовании В.В. Коноваленко появление контекстной речи у ребенка определяется задачами и характером его общения с окружающими. Изменение образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новыми отношениям со взрослыми, появлением новых видов деятельности требующих более развернутой речи, а прежние средства ситуативной речи не обеспечивают полноты и ясности высказывания (26).

К необходимым условиям успешного овладения монологической речью можно отнести формирование специальных мотивов, потребности к употреблению монологических высказываний; сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств построения развернутого сообщения (Л.П. Федоренко) (52).

Овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функций речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.). Исследования ряда авторов показали, что дети старшего дошкольного возраста овладевают навыками планирования монологических высказываний. Формирование навыков построения связных развернутых высказываний требует применения всех речевых и познавательных возможностей детей, одновременно способствуя их совершенствованию (15; 38).

В исследованиях А.А. Леонтьева говорится, что для формирования навыка связного повествовательного рассказа необходимы психологические условия, такие как мотивация, произвольность, регуляция своей речевой деятельности, так же должны на высоком уровне быть развиты такие психические процессы как память, внимание, мышление и воображение (35).

Таким образом, развитие связной речи в онтогенезе формируется постепенно от простой (диалогической) к более сложной (монологической) форме речевого высказывания. Связано это с усложнением детской деятельности и форм общения с окружающими людьми.

Полноценное овладение навыками связной монологической речи происходит при наличии определенных психологических, лингвистических и педагогических условий. К психологическим относится высокий уровень развития памяти, внимания, мышления, так же мотивация, общение; к лингвистическим – сформированные операции восприятия и порождения речевого высказывания; педагогические условия – нормальная речевая среда, разнообразная наглядная деятельность детей.

#### **1.4. Особенности повествовательного рассказа детей с общим недоразвитием речи**

Многочисленными исследованиями установлено (Л.Н. Анисимова (4), В.К. Воробьева (14), В.П. Глухов (17), Р.И. Лалаева (33), Р.Е. Левина (34), Т.А. Ткаченко (50), Т.Б. Филичева (53), Г.В. Чиркина (53), С.Н. Шаховская (58) и др.), что старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. Развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи характеризуется определенными трудностями и особенностями обусловленными структурой нарушения: недостаточностью сформированности языковых средств и спецификой когнитивного развития.

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 в построении предложений (2).

В исследованиях Р.Е. Левиной отмечается, что для детей с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития характерно:

- преобладание простых фраз;
- затруднения при построении предложений;
- трудности при построении распространенных и сложных предложений;
- малая доступность рассказа-описания, рассказа-повествования, пересказа (34).

Т.Б. Филичева, характеризуя речевой статус детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (IV уровень), отмечает своеобразие их связной речи, проявляющееся в нарушении логической последовательности, пропуске значимых для сюжета эпизодов, в застревании на второстепенных деталях, в использовании простых, малоинформативных предложений (53).

Кроме нарушений вербального компонента в структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи, в исследованиях Е.Г. Корицкой, Т.А. Шимкович описываются специфические особенности неречевых процессов: внимания, памяти, восприятия, воображения, мышления. Исследователи отмечают снижение познавательной активности, замедление скорости, приема и переработки информации, снижение продуктивности запоминания словесного материала по сравнению с наглядным, отставанием словесно-логического мышления, которое проявляется в недостаточности сформированности операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения. Данные особенности также ограничивают возможности старших дошкольников с общим недоразвитием речи в овладении связным высказыванием (27).

Е.Г. Корицкая и Т.А. Шимкович, указывая на значительные трудности детей с общим недоразвитием речи в овладении последовательным, развернутым рассказыванием, отмечают, что эти трудности значительно увеличиваются по мере возрастания самостоятельной речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет. Еще более ощутимыми они становятся при задании сократить подробное повествование до одной-двух фраз, а также при задании выделить в рассказе главную мысль (27).

Характеризуя связную речь детей с общим недоразвитием речи, многие исследователи отмечают, что самостоятельная контекстная речь детей данной категории является несовершенной по своей структурно-семантической организации. У них недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и в отборе материала для той или иной цели. Затруднения в программировании содержания развернутых высказываний у таких детей связаны с длительными паузами, пропусками отдельных смысловых звеньев, недостаточностью понимания изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Даже правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий (57).

В совместной работе Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой содержится попытка дифференцированного описания нарушений различных

видов повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи (22; 39; 53).

Анализируя процедуру составления рассказа по серии сюжетных картинок, авторы отмечают сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей расположить картинки в нужном порядке. Сам повествовательный рассказ в этом случае сводится к перечислению предметов или действий, изображенных на картинках. В редких случаях дети бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Все это тормозит процесс развития связной речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы (22).

В.К. Воробьева, В.П. Глухов отмечали, что значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи 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 (14; 17).

По мнению В.К. Воробьевой и В.П. Глухова, развернутые повествовательные высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на взаимоотношения действующих лиц. Старшие дошкольники испытывают трудности при продуцировании повествовательного связного высказывания, которые нередко сопровождаются поисками языковых средств, стандартных шаблонов. Особенности в построении такого высказывания – результат затруднений в планировании и развитии речевого сообщения (14; 17).

По данным И.Т. Власенко при составлении повествовательного рассказа по определенной теме, картине или серии сюжетных картинок, у детей

наблюдаются нарушения логической последовательности, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов, «застывание» на избранных моментах; при рассказывании о событиях из собственной жизни, составлении повествовательного рассказа на заданную тему с элементами творчества, дети преимущественно используют простые предложения. Для дошкольников данной группы так же характерны трудности при планировании высказываний и отборе соответствующих языковых средств (13).

По мнению Г.А. Ванюхиной рассказ-повествование малодоступен для таких детей. Так же у них отмечаются значительные трудности при составлении повествовательного рассказа по плану или серии сюжетных картинок. Обычно дети заменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей, при этом нарушают всякую связность: они не завершают начатое, возвращаются к ранее сказанному, при этом рассказывание приобретает набор различных фраз без какой либо связи (11).

В своей статье Е.В. Шмидт отмечает, что дети, имеющие трудности при составлении повествовательных рассказов в редких случаях бывают инициаторами общения, они не обращаются с вопросами к взрослым, игровые ситуации не сопровождают рассказом. Телевизор, игрушки, компьютер заменяют живое общение. Речевой опыт уменьшается в количественном и качественном отношении, несмотря на то, что дети с общим недоразвитием речи и так имеют трудности в становлении всех компонентов речевой системы. Дополнительные затруднения в овладении связной повествовательной речью создает наличие у детей вторичных отклонений в развитии высших психических процессов (внимания, памяти, воображения). Все это тормозит процесс развития связной речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы (60).

Анализируя структуру составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок, Л.Н. Анисимова отмечает сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением детей

расположить картинки в нужном порядке. В спонтанной речи, при свободном рассказывании, которое оказывается более доступным, нежели составление рассказа на заданную тему, дети используют преимущественно простые предложения. Самостоятельное рассказывание характеризуется многочисленными повторами одного и того же слова (чаще всего подлежащего), нарушением порядка слов в предложении, незаконченностью предложений, ошибками в употреблении слов. При повествовании дети с общим недоразвитием речи ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» главную мысль (4).

Таким образом, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной монологической речи. Рассказ-повествование малодоступен для детей данной категории. У них отмечаются значительные трудности при составлении повествовательного рассказа по плану или серии сюжетных картинок. Обычно дети заменяют рассказ перечислением отдельных признаков или частей, при этом нарушают всякую связность. Это связано с особенностями их речевого и когнитивного развития.

### **1.5. Возможности использования метода моделирования в формировании навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

В научно-методической литературе, посвященной вопросам формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, описываются различные методы и средства. Наряду с которыми, одно из главных мест отводится использованию наглядности, а именно наглядному моделированию.

Использование метода моделирования в формировании навыка составления повествовательного рассказа, заключается в том, что мышление ребенка развивается с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта Л.А. Венгером, Г.А. Готовой, Н.Н. Поддьяковым, Д.Б. Элькониным (12; 16; 51; 62).

У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий, в процессе которого внешние модели и действия с ними переходят во внутренний план и становятся модельными (обобщенными) представлениями, ориентирующими ребенка в связях и отношениях действительности (56).

Содержание метода моделирования носит в себе опосредованное, практическое или теоретическое обследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его замещать в определенном отношении, и дающая при его исследовании в конечном итоге, информацию о самом модулируемом объекте (27).

Исследователи (Л.А. Венгер, Г.А. Готова) отмечают, что основы моделирования закладываются в дошкольном возрасте, вырастая из замещений в игре и продуктивных видах деятельности детей, где реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Первоначально способность к замещению формируется у детей в игре (камешек становится конфеткой, песок – кашкой для куклы, а он сам – папой, шофером или поваром) (12; 16).



В настоящее время метод моделирования рассматривается с разных позиций. В одних работах моделирование выступает как общая интеллектуальная способность (Л.А. Венгер, Р.И. Говорова), в других - как вид знаково-символической деятельности (Г.А. Глотова). Под знаково-символической деятельностью понимается сложное, системное, многоуровневое, иерархически организованное образование, позволяющее моделировать и преобразовывать во внутреннем плане сознания субъекта объективный мир (12; 16).

Виды моделирования:

1. Предметное моделирование (детские рисунки сюжетных фрагментов героев, предметов для игры; плоскостные театры; фланелеграф; иллюстрации рассказов, сказок, стихотворений);

2. Предметно - схематическое моделирование (структура текста - круг, разбитый на сектора (начало, середина, конец); театры геометрических фигур, театр-символизация; схемы предлогов: нас, в, к); Составные части схем отражают основные свойства объектов (цвет, форма, величина, материал, действия с объектами, части объекта).

3. Графическое моделирование (структуры описательного рассказа об игрушках, транспорте и другие; схемы к рассказам, стихотворениям; наборы схем для графического плана; детские схемы) (7).

Главная функция моделирования состоит в образном воссоздании формы, сущности явления, его структуры, связей, взаимодействий. Она помогает привести в состояние активности все анализаторы и связанные с ними психические процессы ощущения, восприятия, представления, в результате чего возникает богатая эмпирическая основа для обобщающе-аналитической мыслительной деятельности детей.

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

- четко отображать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания;
- быть простой для восприятия и доступной для создания действий с ней;
- ярко и отчетливо передавать с ее помощью те свойства и отношения, которые должны быть освоены;
- облегчать познание (8).

Использование метода моделирования в формировании самостоятельной монологической речи детей дает возможность:

- самостоятельного анализа ситуации или объекта;
- развития децентрации (умения менять точку отчета);
- развития замыслов – идей будущего продукта (24).

В психолого-педагогической литературе выделен ряд закономерностей формирования моделирования у старших дошкольников:

- моделирование выполняется на знакомом детям материале, с опорой на знания, полученные на занятиях или в обыденной жизни;
- целесообразно начинать с моделирования единичных конкретных ситуаций, а позднее – с построения моделей, имеющих обобщённый характер;
- следует начинать с иконических моделей, т.е. сохраняющих известное сходство с моделируемым объектом, постоянно переходя к условно-символическим изображениям отношений;
- начинать следует с моделирования пространственных отношений, а затем переходить к моделированию временных, логических и т. д.;
- обучение моделированию осуществляется легче, если начинается с применения готовых моделей, а затем их построения;
- процесс обучения моделированию заканчивается интериоризацией действий, т.е. переводом планирования во внутренний план (30).

Использование метода моделирования, возможно в различного рода связных высказываниях, применение которых повышает интерес детей к данному виду деятельности:

- пересказе;
- повествовательном рассказе;
- рассказе – описании;
- логопедической сказке;
- сравнительном описании предметов;
- фрагментарном рассказывании по пейзажной картине;
- творческом рассказывании;
- творческой сказке по силуэтным изображениям;
- придумывании загадок, сочинений и заучивании стихов (25).

Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий (8).

Моделирование – очень эффективный способ, позволяющий выявлять содержание и последовательность действий, определенные отношения между персонажами литературного произведения. Оно предполагает умение использовать при решении разнообразных умственных задач, условные заместители реальных предметов и явлений, наглядные пространственные модели, отображающие отношения между предметами (18).

Т.А. Ткаченко в своих исследованиях отмечала, что дети с общим недоразвитием речи при развитии связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств Т.А. Ткаченко основывалась на

факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи (50).

Одним из таковых факторов, по мнению А.М. Леушиной, С.Л. Рубинштейна и других, является наглядность, при которой происходит речевой акт (36; 43).

В качестве другого вспомогательного средства Т.А. Ткаченко выделяет моделирование плана высказывания, на значимость которого указывал известный психолог Л.С. Выготский (49; 15).

Введение наглядного моделирования в процесс ознакомления детей с содержанием повествовательного рассказа может привести к более глубокому пониманию его основных событий, к прослеживанию и выстраиванию «логики» действий. С другой стороны, использование наглядных моделей – это путь развития умственных способностей ребенка, в процессе которого внешние модели и действия с ними переходят во внутренний план и становятся модельными (обобщенными) представлениями, ориентирующими ребенка в связях и отношениях действительности.

Актуальность использования моделирования в работе с дошкольниками состоит в том, что:

во-первых, ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с общим недоразвитием речи характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование 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 (29).

Д. Родари предлагал изготовить набор «пропповских карт» или карт Франко Пассаторе, обозначив каждую функцию либо с помощью предметного

(несложного сюжетного) рисунка или наклеенного изображения вырезанного из газет или журналов, либо подобранных соответствующие символы, условные знаки, что будет соответствовать предметному или схематическому моделированию. Данные «карты» великий сказочник рекомендовал использовать и при пересказе известных детям сказок и при сочинении преобразованных, творческих сюжетов, составлении различного рода историй и рассказов.

Прочтение этих картинок всякий раз иное, так как каждая карта может быть связана с предыдущей лишь путем вольных ассоциаций и в любом случае благодаря игре фантазии детей.

Для схематического моделирования подойдут модели, которые отличаются следующими чертами: 1) четким членением содержания на отдельные смысловые части (эпизоды) и 2) ярко выраженными композиционными элементами (имеется в виду завязка – развитие действия, кульминация – развязка) (56).

И.Я. Базик предложила несколько типов схематических моделей. Один тип моделей – это модели смысловых отношений. Первоначально они могут представлять собой схематические изображения персонажей каждого эпизода. Последовательность основных событий произведения передается пространственным расположением их отображений. Затем наглядные модели смысловых отношений представляющее собой уже набор карточек, где каждая карточка – это отдельная смысловая часть, эпизод с изображением заместителей персонажей или предметов. Стрелки между карточками обозначают переход от одного эпизода к другому (5).

О.М. Дьяченко назвала подобный вид модели сериационным рядом. Она соответствует кумулятивным произведениям, в которых происходят многократные, нарастающие повторения по сути одних и тех же действий, и представляет собой постепенно увеличивающиеся или (уменьшающиеся) полоски или кружки разной длины и величины, что соответствует ее структуре.

Двигательное моделирование, по мнению О.М. Дьяченко заключается в воспроизведении основной последовательности сюжета, где основные действия как бы присоединяются друг к другу, следуя одни за другими.

Овладевая двигательной моделью, дети учатся подбирать заместителей героев произведения по заданному признаку (например, по цвету) и создавать схематическую модель по ходу изложения сюжета. При этом, ребенок обозначает каждого героя произведения соответствующим кружком и объясняет свой выбор (19).

Для формирования навыков связной повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи В.К. Воробьева для наглядного показа правил смысловой связи предложений предлагает денотативно-графическую схему в виде предметно-подстановочной таблицы. Таблица представляет собой ряд горизонтальных строчек-предложений, каждая из которых обозначает отдельную мысль. Квадратами в таблице обозначены предметные компоненты мысли: субъект и объект. В структуре конкретной предметно-подстановочной таблицы они заполняются или предметными картинками, или словами, записанными на карточках. При начальном знакомстве с правилами смысловой связи предложений, вне зависимости от возраста детей, заполнение этих частей графической таблицы осуществляется реальными изображениями предметов, что способствует развитию симультанных процессов, возможности наглядно-образного представления содержания рассказа. Стрелкой обозначен предикат, выраженный глагольным словом. Общая рамка указывает на подчиненность плана раскрытию единой темы сообщения.

Применение предметно-подстановочной таблицы позволяет реально показать детям принцип одинакового смыслового строения всех предложений рассказа: на первом месте – обозначение предмета (денотата), на втором – действия, на третьем – снова обозначение, но уже нового предмета сообщения (14).

Т.А. Ткаченко разработала систему занятий для детей с общим недоразвитием речи по составлению различного рода рассказов на основе схем. Автор предлагает следующий порядок видов самостоятельного рассказывания: пересказ рассказа, составленного по демонстрируемому действию; составление рассказа по демонстрируемому действию; пересказ рассказа с использованием фланелеграфа; пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок; составление рассказа по серии сюжетных картинок; пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картины; составление рассказа с использованием одной сюжетной картины.

При пересказе рассказа, составленного по демонстрируемому действию, наглядность представлена максимально: в виде предметов, объектов и действий с ними. Планом высказывания служит порядок действий, производимых на глазах детей. Необходимые речевые средства дает образец рассказа логопеда. Начинаются такие занятия со «спектакля», который разыгрывают дети из группы. Все действия «артистов» заранее обговаривает с ними логопед, остальные дети наблюдают за ними, сидя на стульях. После «спектакля» логопед дает образец рассказа.

При составлении рассказа по следам демонстрируемого действия наглядность и план высказывания аналогичный используемым на предыдущем этапе; усложнение достигается за счет отсутствия образца рассказа, что кроме того, позволяет разнообразить лексическое и грамматическое наполнение связной речи.

В пересказе рассказа с использованием фланелеграфа непосредственное действие с предметами и объектами заменяются действиями на фланелеграфе с предметными картинками. План рассказывания обеспечивается порядком картинок, последовательно выставляемых на фланелерграф.

Наглядность при пересказе с наглядной опорой в виде серии сюжетных картинок представлена предметами, объектами и действиями с ними, изображенными на сюжетных картинках. Их последовательность служит

одновременно планом высказывания, образец рассказа логопеда дает необходимые речевые средства.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок наглядность и план обеспечиваются теми же средствами, что и на предыдущем этапе; усложнение достигается за счет отсутствия рассказа логопеда.

При пересказе рассказа с использованием одной сюжетной картины уменьшается наглядность за счет отсутствия динамики событий: дети наблюдают, как правило, конечный этап действий; моделирование плана достигается путем использования образца рассказа логопеда и его вопросного плана.

Самым сложным видом из всех, является составление повествовательного рассказа с использованием одной сюжетной картины. Отсутствие образца рассказа логопеда еще более усложняет задачу по составлению связного высказывания детьми.

Автор отмечает, что особенностью данной системы работы является то, что последовательно применяя вышеперечисленные этапы, удается формировать связную речь у детей с общим недоразвитием речи, которые изначально не владели, развернутыми смысловыми высказываниями (42).

В.П. Глухов к основным методам обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР связной речи, относит обучение повествовательному рассказу, но этому предшествует подготовительная работа. Главной целью этой работы, является достижение уровня речевого и языкового развития, необходимого для составления различных видов развернутых высказываний.

Подготовительная работа включает в себя: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, а также коммуникативных умений для полноценного общения детей (17).



Большое значение В.П. Глухов придает упражнениям, в которых происходит составление предложений по картинкам (предметным, ситуационным).

Для этого используются модели в виде картинок двух видов:

- картинки, на которых можно выделить субъект и выполняемое им действие;
- картинки с изображением одного или нескольких персонажей и четко обозначенного места действия.

По ним дети упражняются в последовательном составлении предложений различной семантико-синтаксической структуры.

По картинкам первого вида:

- субъект - действие (выраженное непереходным глаголом), например: Мальчик бежит; Самолет летит;
- субъект - действие (предикат, выраженный нерасчленяемой группой сказуемого) Дети сажают деревья; Девочка катается на велосипеде;
- субъект - действие - объект, например: Девочка читает книгу;
- субъект - действие - объект - орудие действия, например: Мальчик забивает гвоздь молотком.

По картинкам второго вида:

- субъект - действие - место действия (орудие, средство действия), например: Ребята играют в песочнице; Мальчики катаются с горки на лыжах.

Следующий прием заключается в том, что один ребенок составляет предложения по нескольким картинкам, объединенным общим действующим лицом, а второй, используя цветовые сигналы, контролирует правильность даваемого ответа (17).

При этом автор большое внимание уделяет формированию у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи некоторых грамматических обобщений и противопоставлений. Так, при составлении предложений по парным картинкам с изображением одного или нескольких действующих лиц обращается внимание на дифференциацию форм единственно

го и множественного числа глаголов и правильное оформление предикативной связи. Например: Девочка собирает ягоды (землянику, малину).

От составления предложения по отдельной ситуационной картинке в последующем можно перейти к составлению фразы по нескольким предметным картинкам (вначале по трем – четырем, затем – по двум). Например, по картинкам: «Девочка», «Лейка», «Клумба с цветами»; «Мальчик», «Кубики», «Домик»; «Мальчики», «Скворечник на дереве» (16).

В процессе подготовительной работы у В. П. Глухова обращается внимание на формирование и закрепление у детей практических навыков в составлении ответа на вопросы в виде развернутых фраз (в 3 - 4 и более слов). Дети усваивают определенный тип фразы-ответа, включающего «опорные» содержательные элементы вопроса логопеда. Вначале дети упражняются в составлении ответов высказываний, начинающихся с повторения последнего слова (или словосочетания) из вопроса педагога. Например: Что делает мальчик? Мальчик... Мальчик сажает дерево.

Указанный прием облегчает детям составление ответа в виде развернутого предложения и таким образом обеспечивает им возможность активного участия в диалоге, беседе. Так же важная роль метода моделирования отводится построению детьми повествовательного рассказа, разными способами организации зачинов (слова однажды, как-то раз, может быть указано место и время события).

После подготовительной работы В. П. Глухов предлагает систему обучения рассказыванию детей, выстроенную по этапам, где предусматривается овладение детьми навыкам монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию; воспроизведение прослушанного текста; составление рассказа - повествования; рассказывание с элементами творчества (17).

Как отмечает В.П. Глухов, в начале обучения составлению повествовательного рассказа предлагаемая наглядная модель может

включать ряд схем, напоминающих каждому ребенку последовательность и характер частей, из которых должен состоять повествовательный рассказ.

Схематическая наглядность отражает основные качества, свойства, действия предмета или явления в их взаимосвязи и определенной последовательности. Таким образом, она помогает ребенку вычленить главное, основное при характеристике предмета (лица) или последовательности его действий, наглядно демонстрирует каркас, структуру заданного вида рассказа, помогая удерживать в памяти последовательность его частей (17).

В методике развития связной речи детей дошкольного возраста наиболее признанными являются:

Сериационный ряд – представляющий собой постепенно увеличивающиеся полоски и кружки разной длины и величины. Он отражает структуру кумулятивного рассказа, в котором происходят многократные, нарастающие повторения действий.

Двигательное моделирование – воспроизведение основной последовательности действий в рассказе. Этот вид схематической наглядности представляет собой круги разного цвета.

Временно-пространственная модель – соответствует структуре творческих рассказов. Она представляет собой ряд блоков со стрелочками. Каждый из этих блоков соответствует одному эпизоду. В нем размещаются заместители тех персонажей, которые участвовали в данном эпизоде, а также схематически изображаются некоторые декорации. Стрелки обозначают последовательность перехода от одного эпизода к другому (17).

Таким образом, метод моделирование является эффективным средством для формирования у детей с общим недоразвитием речи навыка повествовательного рассказывания. Поскольку позволяет детям, опираясь на различного рода наглядные модели, поэтапно выражать свои мысли сначала в экспрессивной затем в импрессивной речи, осуществлять последовательность действий и определенных отношений в повествовательном рассказывании.

Использование наглядных моделей в процессе обучения детей с общим недоразвитием речи способствует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, обогащению их активного словаря, закреплению навыка словообразования, формированию и совершенствованию умений понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания.

### **Выводы по первой главе**

Связная речь представляет собой цельное монологическое высказывание, необходимое для передачи информации. Основными характеристиками связного высказывания выступают: связность, полнота, логичность и последовательность.

Полноценное овладение навыками связной монологической речи происходит при наличии определенных психологических, лингвистических и педагогических условий. Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

В работах отечественных исследователей в области теории и практики логопедии отмечено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеются трудности в составлении связных монологических высказываний.

Связные монологические высказывания, старших дошкольников с нарушением речевого развития, в частности повествовательные рассказы, характеризуются нарушением композиционной структуры, связности и последовательности изложения, смысловыми пропусками, фрагментарностью. Это обусловлено низким уровнем развития лексико-грамматической стороны речи, несформированностью понимания самих текстовых сообщений, а также

несформированностью высших психических функций, в частности, внимания, памяти, восприятия, воображения и мышления.

Метод моделирования является эффективным средством для формирования у детей с общим недоразвитием речи навыка повествовательного рассказывания, так как позволяет детям, опираясь на различного рода наглядные модели структурировать рассказ, поэтапно выражать свои мысли сначала в импрессивной, затем в экспрессивной речи, осуществлять последовательность действий и определенных отношений в повествовательном рассказывании.

Моделирование также способствует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, обогащению активного словаря, закреплению навыка словообразования, формированию и совершенствованию умений понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания, что является лингвистической базой формирования навыка повествовательного рассказывания.

## **ГЛАВА II. НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ**

### **2.1. Изучение состояния навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

После изучения теоретического материала по проблеме формирования навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы перешли к практической части работы.

Целью констатирующего этапа нашего исследования являлось изучение состояния навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи констатирующего этапа:

1. Выявить особенности овладения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи навыком составления повествовательного рассказа.
2. Определить уровень развития навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 46 «Колокольчик» г. Белгорода.

В ходе эксперимента принимали участие дети из двух старших групп с нормальным речевым развитием (контрольная группа) и с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития (экспериментальная группа) по 8 человек в каждой. Списки детей представлены в приложении 1.

Предварительно с детьми был налажен психологический контакт. При этом все обследуемые находились в равных условиях, т.к. время проведения,

сама процедура обследования, обработка и интерпретация результатов были стандартизированы. В ходе изучения навыка составления повествовательного рассказа нами были использованы рекомендации Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой (55).

Детям было предложено два задания, позволяющие оценить навык повествовательного рассказывания по серии сюжетных картинок и сюжетной картинке.

Задание 1 рассказ по серии сюжетных картинок «Пожар» и задание 2 по сюжетной картинке «Одни дома» представлены в приложении 2 и 3.

Задание 1. Самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в логической последовательности, составить рассказ по этим картинкам.

Данное задание направлено на изучение умения составлять логическую программу рассказа и реализовывать ее.

Инструкция: разложи эти картинки по порядку и составь рассказ.

Оценивание ориентировалось в соответствии со следующими критериями:

Критерий смысловой адекватности и самостоятельности выполнения:

15 баллов – картинки разложены самостоятельно и правильно, в рассказе верно передан смысл происходящего;

10 – использование стимулирующей помощи при раскладывании картинок, либо при уяснении смысла происходящего, либо и на том и другом этапе;

5 – при раскладывании картинок или при интерпретации происходящего понадобилась развернутая помощь в виде наводящих вопросов или же при правильно разложенных картинках дано собственное толкование событий;

0 – невозможность адекватного понимания происходящего даже при оказании второго вида помощи.

Критерий возможности программирования рассказа:

15 баллов – рассказ содержит все основные смысловые единицы в правильной последовательности, между ними имеются связующие звенья, нет трудностей переключения;

10 – пропуск отдельных смысловых звеньев, или отсутствие связующих элементов, или неоправданные повторы однотипных, упрощенных связующих элементов;

5 – выраженная тенденция к фрагментарности рассказа, перечислению деталей, событий без обобщающей сюжетной линии, неоднократные необоснованные повторы слов, грамматических конструкций, или наличие непродуктивных слов, или сочетание нескольких ошибок из предыдущего пункта;

0 – невозможность самостоятельного построения связного рассказа.

Критерий грамматического оформления:

15 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций;

10 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно, но однообразно или имеются нарушения порядка слов;

5 баллов – наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы, либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств);

0 баллов – множественные аграмматизмы.

Критерий лексического оформления:

15 баллов – адекватное использование вербальных средств;

10 – длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены;

5 – выраженная бедность словаря, неоднократные вербальные замены (семантически близкие), искажение звуковой структуры слов;

0 – далекие вербальные парафазии, неадекватное использование вербальных средств.



При оценке результатов по изучению умения составлять логическую программу высказывания и реализовывать ее выделяют следующие уровни:

К I уровню (менее 20 баллов) относятся ответы тех детей, которые не смогли расположить картинки в логической последовательности и составить рассказ.

II уровень (20-30 баллов) представлен ответами детей, которые смогли расположить картинки в нужной последовательности, но не сумели выразить ее в речевой продукции.

III уровень (35-45 баллов) составляют ответы детей, которые смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, но не сумели построить развернутый рассказ.

К IV уровню (50-60 баллов) относятся ответы детей, которые смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, и сумели построить относительно развернутый рассказ.

Задание 2: Составить повествовательный рассказ по сюжетной картинке.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается сюжетная картинка и дается следующая инструкция: «Рассмотри внимательно картинку и расскажи, что нарисовано на картинке. Составь рассказ - повествование, который будет называться «Одни дома».

При оценке семантического и языкового оформления повествовательного рассказа выделяют следующие уровни:

Уровни семантической оценки рассказа:

I уровень. Отсутствие рассказа. Вместо рассказа – ребенок лишь отвечает кратко на отдельные вопросы либо воспроизводит 1 – 2 предложения. Оценка – 0 баллов.

II уровень. Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако: а) отдельные смысловые звенья (1-2) искажены; б) основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных

событий, либо в) пропущены отдельные смысловые звенья (1-2). Оценка – 5 баллов.

III уровень. Рассказ в целом соответствует изображенной ситуации. Имеются основные смысловые звенья, отмечаются лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев; последовательность сюжета не нарушена; не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдает смысловая целостность. Оценка – 10 баллов.

IV уровень. Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. Имеются все основные смысловые звенья, которые воспроизводятся в правильной последовательности. Рассказ характеризуется смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Оценка – 15 баллов.

Уровни языкового оформления рассказа:

I уровень: а) рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними; б) рассказ очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений. Оценка – 0 баллов.

II уровень. В рассказе имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий. Оценка – 5 баллов.

III уровень. В рассказе имеются грамматически правильные предложения. Однако связующие звенья представлены эпизодически. Рассказ краткий. Оценка – 10 баллов.

IV уровень. Рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью. Оценка – 15 баллов.

На основании оценки языкового и семантического уровня рассказа определялся итоговый уровень:

I уровень – менее 10 баллов

II уровень – 10-15 баллов

III уровень – 20-25 баллов

IV уровень – 25-30 баллов.

Сначала мы проанализировали результаты, полученные в экспериментальной группе.

Результаты выполнения детьми экспериментальной группы задания 1 представлены в таблице 2.1. Рассказы детей представлены в приложении 4.

Таблица 2.1

Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок (ЭГ)

№ п/п	Список детей	Критерий смысловой адекватности и самостоятельности	Критерий возможности программирования	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	Количество баллов	Уровень
1	Александр Б.	5	5	5	0	15	Низкий уровень
2	Алина С.	0	5	5	0	10	Низкий уровень
3	Вероника З.	0	5	0	5	10	Низкий уровень
4	Владимир К.	5	0	5	0	10	Низкий уровень
5	Даниил Д.	5	5	0	0	10	Низкий уровень
6	Илья Л.	10	5	5	5	25	Средний уровень
7	Кира Д.	5	5	5	0	15	Низкий уровень
8	Кирилл О.	10	10	5	5	30	Средний уровень
Среднеарифметический показатель по группе		5	5	3,75	1,8		

Результаты анализа полученных данных по изучению навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок детьми экспериментальной группы представлены на рисунках 2.1, 2.2.

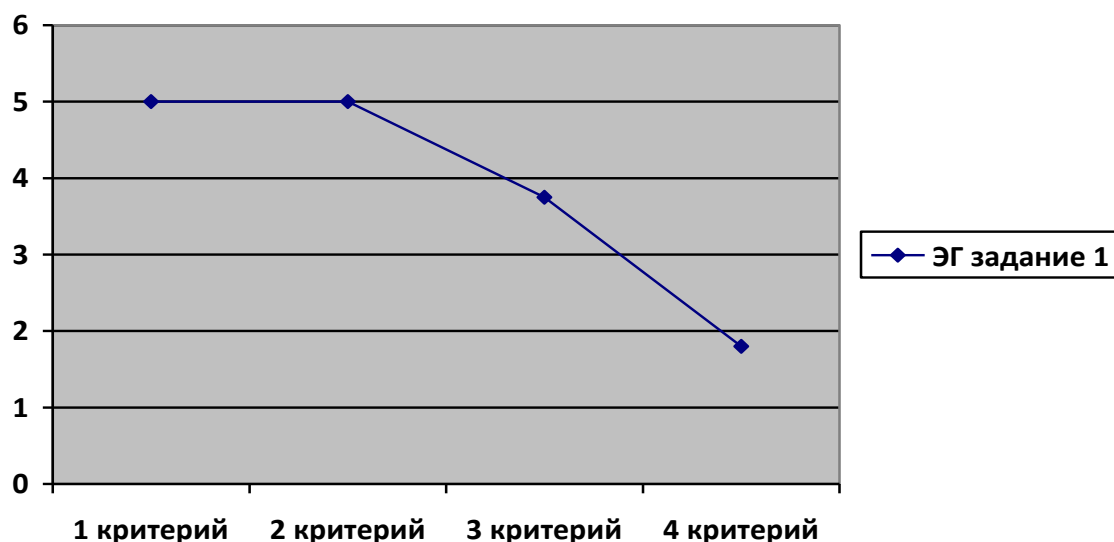


Рис. 2.1 Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок детьми экспериментальной группы по критериям.

Из данного графика видно, что у большинства старших дошкольников экспериментальной группы при составлении повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок «Пожар» нарушены грамматическое и лексическое оформление рассказа, являются недостаточными возможность программирования, смысловая адекватность и самостоятельность составления рассказа.

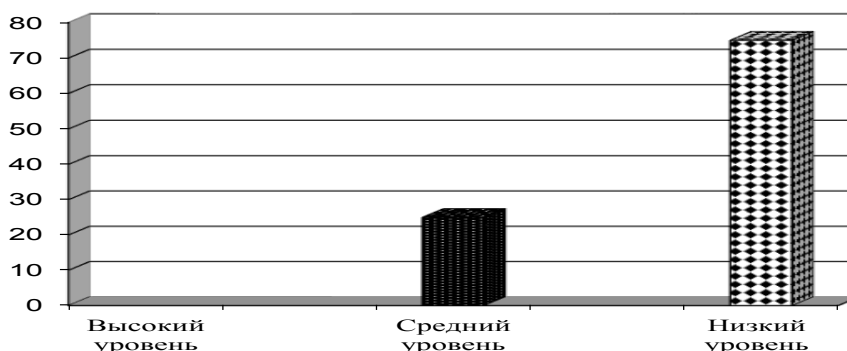


Рис. 2.2 Уровень сформированности навыка повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок у детей ЭГ

Из рисунка 2.2 видно, что в экспериментальной группе, преобладает низкий уровень сформированности навыка повествовательного рассказа, который составляет 75%, т.к. 6 дошкольников не смогли расположить картинки в нужной последовательности, не сумели выразить ее в речевой продукции; средний уровень составил – 25%, т.к. только 2 ребенка сумели расположить картинки в логической последовательности, но не смогли составить повествовательный рассказ.

У детей возникли сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением расположить картинки в нужном порядке. (В лесу. Она бегла. Цветочки собирала. Там был дым. Тушили. Они бить. Огонь. Девочка. Коровки.). Также наблюдались нарушение последовательности при передаче событий (Открыла, коники убежали. Девочка тушила, бегала), пропуск существенных для содержания моментов, многочисленные повторы (там, огонь) и трудности подбора слов (пожар – огонь, телята – коровки). Сам рассказ сводился к перечислению предметов, действий, изображенных на картинках (Огонь. Девочка. Кровки.

Они бить. Дядя пришел.). Наименьшее количество баллов дети набрали по критерию лексического и грамматического оформления рассказа.

Результаты выполнения детьми экспериментальной группы задания 2 представлены в таблице 2.2. Рассказы детей представлены в приложении 5.

Таблица 2.2

Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по сюжетной картинке (ЭГ)

№ п/п	Список детей	Семантическая оценка рассказа	Языковое оформление рассказа	Баллы	Уровень
		Балл	Баллы		
1	Александр Б.	5	5	10	Низкий уровень
2	Алина С.	5	5	10	Низкий уровень
3	Вероника З.	5	5	10	Низкий уровень
4	Владимир К.	5	5	10	Низкий уровень
5	Даниил Д.	5	0	5	Низкий уровень
6	Илья Л.	10	10	20	Средний уровень
7	Кира Д.	5	0	5	Низкий уровень
8	Кирилл О.	5	5	10	Низкий уровень
Среднеарифметический показатель по группе		6,25	4,37		

Результаты анализ полученных данных по изучению навыка составления повествовательного рассказа по сюжетной картинке детьми экспериментальной группы представлены на рисунках 2.3, 2.4.

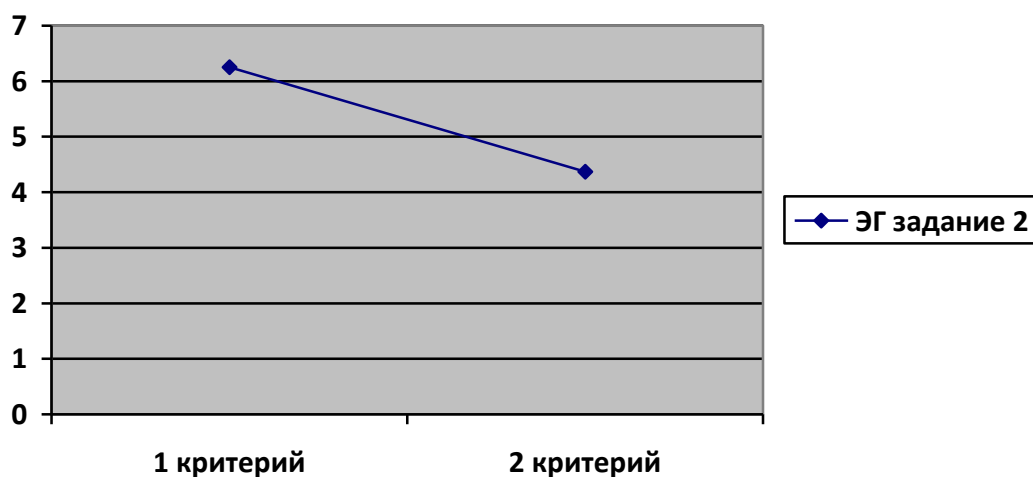


Рис. 2.3 Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по сюжетной картинке детьми экспериментальной группы по критериям.

Из данного графика видно, что почти у всех старших дошкольников экспериментальной группы при составлении повествовательного рассказа по сюжетной картинке «Одни дома» сформированность семантической оценки и языкового оформления рассказа находится на низком уровне.

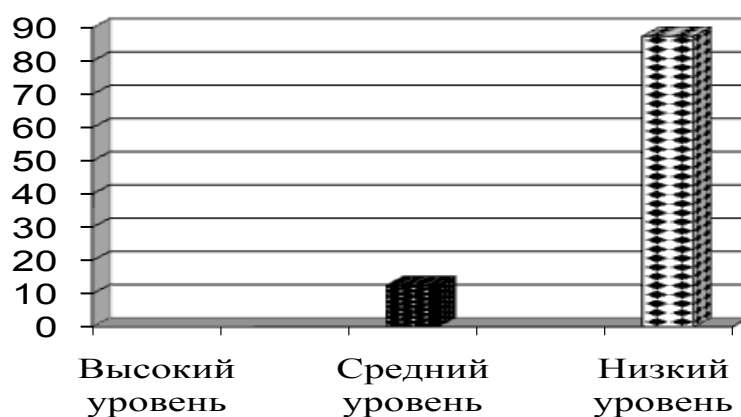


Рис. 2.4 Уровень сформированности навыка повествовательного рассказа по сюжетной картинке у детей ЭГ

Из рисунка 2.4 видно, что при составлении повествовательного рассказа по сюжетной картинке у старших дошкольников с общим недоразвитием речи преобладает низкий уровень – 87,5%, а средний уровень составил – 12,5%.

У детей с низким уровнем отмечались следующие особенности рассказывания: кратко отвечал Даниил Д. на отдельные вопросы, рассказ состоял преимущественно из неправильных предложений (С ним мама, там дальше.), отсутствовали связующие звенья между ними (Мальчик там девочка, тетка. У них бусы. С ним мама, там дальше. Там мишка. Там машина и другая.); также у Киры Д. рассказ был очень краткий, не законченный (Два дети. Игрушки есть. Бусы кругам. Глаз видна.). Отмечены нарушения грамматического оформления предложений (Два дети; Глаз видна, бусы кругам), слов (видна, кругам), трудности в подборе слов, слова использовались однообразные (дети, игрушки, бусы, есть). У Владимира К. рассказ в значительной степени соответствовал изображенной ситуации, но отдельные смысловые звенья были искажены или пропущены (Дома дети. Мама. Мальчик на диване. Девочка стоит. Рассыпались бусы. Ругается.). У Александра Б. (Мама стоит. Там дети. Есть миска, масинка. Да, салики на полу. Одеяло сидит смотрит.), так же у него наблюдаются нарушения звуков (миска, масинка, салики, смотрит). У этих детей так же наблюдаются трудности в подборе слов для рассказа (Девочка и мальчик. Играют. Стоит. Там дети.), т.е. предложения состояли из одного слова или были незаконченные.

Для мальчика со средним уровнем характерно то, что рассказ примерно соответствовал тому, что изображено на картинке, состоял из простых предложений и был очень кратким.

Наглядно результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по двум заданиям в экспериментальной группе представлены на рисунке 2.5.



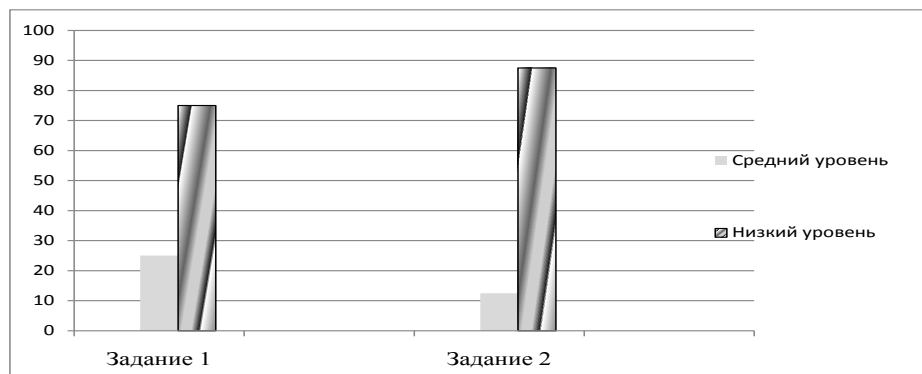


Рис 2.5 Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа в экспериментальной группе по двум заданиям.

Из гистограммы видно, что при выполнении задания 1 по составлению повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок низкий уровень составил 75%, средний – 25%; при составлении повествовательного рассказа по сюжетной картинке низкий уровень составил 87,5%, средний – 12,5%. Полученные результаты говорят о том, что выполнение задания 2 по составлению рассказа по сюжетной картинке оказалось сложнее, по сравнению, с заданием по составлению рассказа по серии сюжетных картинок. При выполнении двух заданий у детей экспериментальной группы преобладающим был низкий уровень. При выполнении задания 1 средний уровень был выше, по сравнению с результатами задания 2.

Обобщая результаты по двум заданиям, делаем вывод, что для большинства детей экспериментальной группы с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень сформированности навыка повествовательного рассказывания.

При изучении навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок в контрольной группе получены следующие результаты, которые представлены в таблице 2.3. Рассказы детей представлены в приложении 7.

Таблица 2.3

Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок (КГ)

№ п/п	Список детей	Критерий смысловой адекватности и	Критерий возможности программирования	Критерий грамматического оформления	Критерий лексического оформления	Количество баллов	Уровень
1	Борис А.	5	10	5	5	25	Средний уровень
2	Варвара И.	15	15	10	10	50	Высокий уровень
3	Дмитрий В.	5	5	10	5	25	Средний уровень
4	Елена Г.	5	5	10	5	25	Средний уровень
5	Игорь В.	15	15	10	10	50	Высокий уровень
6	Карина В.	15	15	10	10	50	Высокий уровень
7	Николай О.	15	15	15	15	60	Высокий уровень
8	Ярослав М.	15	15	15	15	60	Высокий уровень
Среднеарифметический показатель по группе		10,6	8,12	10	8,75		

Результаты анализа полученных данных по изучению навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок детьми контрольной группы представлены на рисунках 2.6, 2.7.

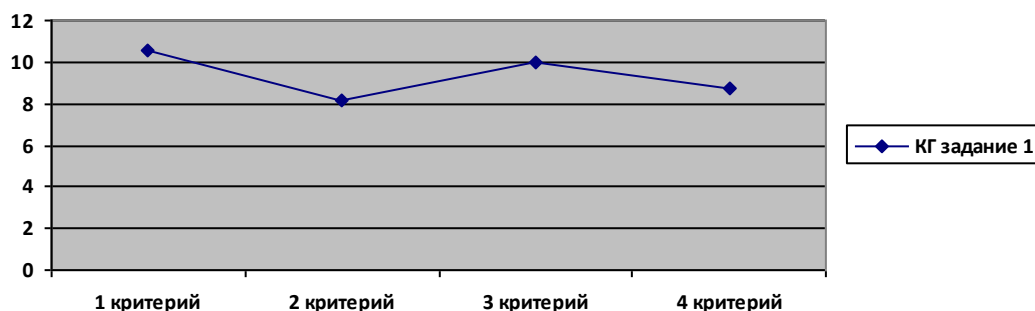


Рис. 2.6 Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок детьми контрольной группы по критериям

Из графика следует, что большинство старших дошкольников контрольной группы, при составлении повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок «Пожар» справилось с заданием на высоком уровне, у них имелись некоторые недочеты, но в целом текст соответствовал вышеуказанным критериям, и только у трех человек наблюдались недостаточно сформированные: возможность программирования, лексическое оформление, смысловая адекватность и самостоятельность составления рассказа.

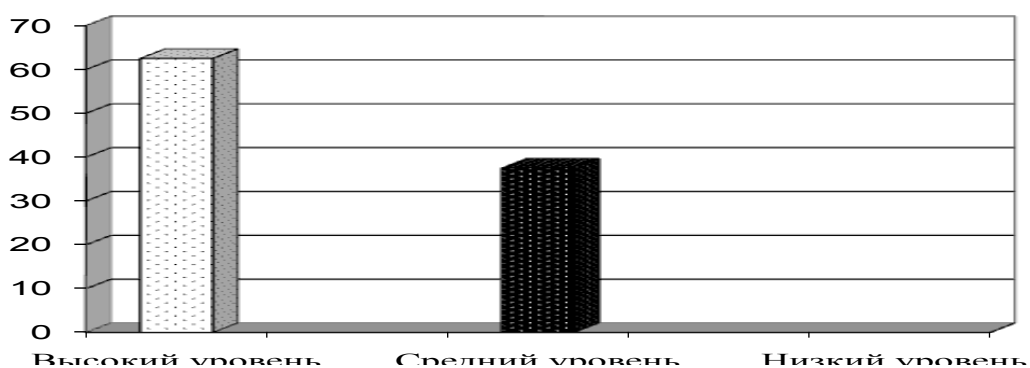


Рис. 2.7 Уровень сформированности навыка повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок в КГ

Из рисунка видно, что дети успешно справились с данным заданием, средний уровень составил – 37,5%, высокий уровень – 62,5%. При выполнении

задания дети смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, но не сумели построить развернутый повествовательный рассказ, но с направляющей помощью педагога задание было выполнено, и остальные дети смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, например: Борис А. (Девочка шла в лес. Стала собирать ромашки. Запахло дымом. Она побежала. Она тогда побежала к пожарникам. Она взяла лом и стала ударять. И когда все прибежали, телят уже не было. Все тушили. И ей подарили книжку).

Результаты выполнения детьми контрольной группы задания 2 представлены в таблице 2.4. Рассказы детей представлены в приложении 7.

Таблица 2.4

Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по сюжетной картинке (КГ)

№	Список детей	Семантическая оценка текста	Языковое оформление текста	Баллы	Уровень
		Баллы	Баллы		
1	Борис А.	10	15	15	Средний уровень
2	Варвара И.	15	10	25	Высокий уровень
3	Дмитрий В.	15	15	30	Высокий уровень
4	Елена Г.	5	5	10	Средний уровень
5	Игорь В.	15	10	25	Высокий уровень
6	Карина В.	15	15	30	Высокий уровень
7	Николай О.	10	15	25	Высокий уровень
8	Ярослав М.	15	10	25	Высокий уровень
Среднеарифметический показатель по группе		12,5	11,8		

Результаты анализа полученных данных по изучению навыка составления повествовательного рассказа по сюжетной картинке детьми контрольной группы представлены на рисунках 2.8, 2.9.

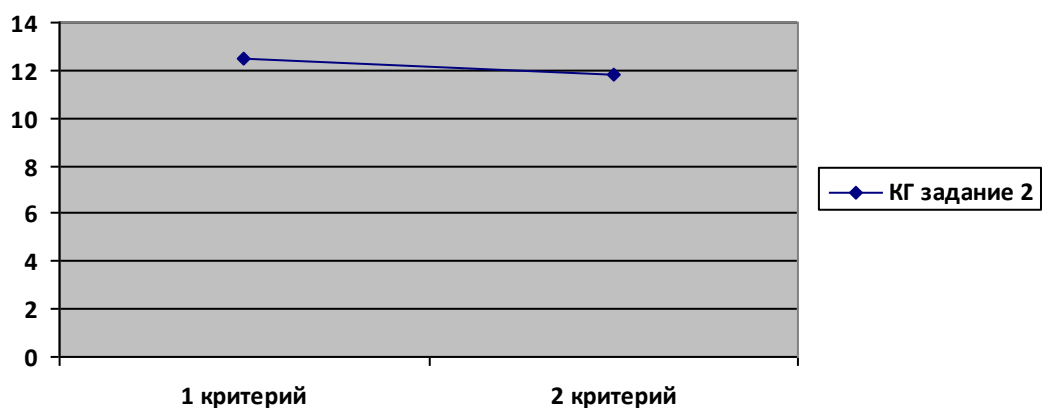


Рис. 2.8 Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок детьми контрольной группы по критериям

Из рисунка видно, что почти у всех старших дошкольников контрольной группы при составлении повествовательного рассказа по сюжетной картинке «Одни дома», на высоком уровне сформированы семантическая оценка и языковое оформление рассказа.

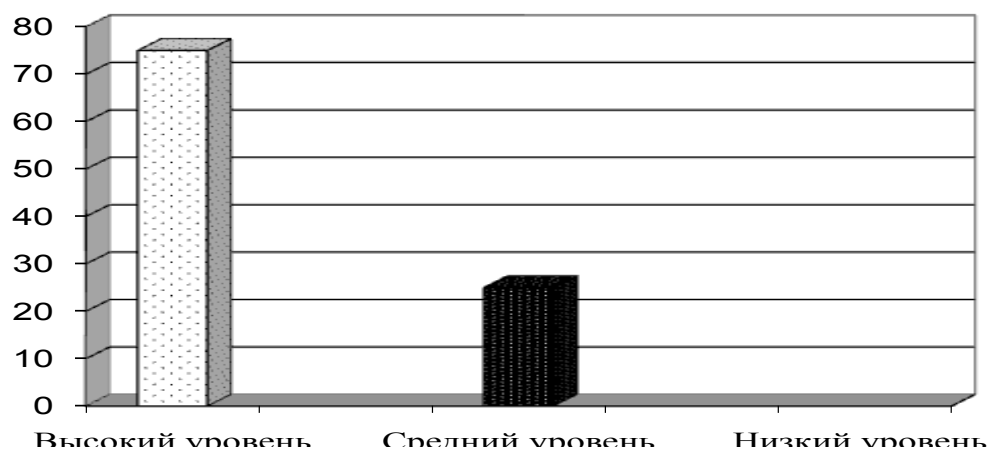


Рис. 2.9 Уровень навыка составления повествовательного рассказа по сюжетной картинке в КГ

Результаты составления рассказа по сюжетной картинкам получились следующие: средний уровень – 25% – рассказ в целом соответствовал изображенной ситуации, имелись основные смысловые звенья, отмечались лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев, например у Бориса А. – (На картинке мама и дети. Игались с игрушками. Вокруг много бус. Они их рассыпали. Мама говорит, нельзя так и отругала детей. Мальчик залез на диван и укрылся. Девочке жалко бусы. Она извинилась.). Высокий уровень – 75% – например у Ярослава М., повествовательный рассказ полностью соответствовал изображенной ситуации, имелись все основные смысловые звенья, отмечены частичные пропуски деталей ситуации (Соня и Дима брат и сестра. Они дома играли с мишкой и машинками. Соня попросила Диму достать мамины красивые бусы из шкатулки, чтоб примерить, пока мамы нет. Но Дима сказал, что мама не разрешает без спроса ничего брать. Соня взяла сама и одела, а Дима побоялся, чтобы мама не увидела, и стал снимать бусы с Сони. Они, раз и порвались. Дима испугался и спрятался на диване под одеяло. А Соня хотела собрать, но не успела. Тут пришла мама в комнату. Она услышала все. Соне стало стыдно, она рассказала маме, что сама виновата. И больше ни будет ничего брать без спроса.).

Обобщая результаты по двум заданиям делаем выводы, что для большинства детей контрольной группы характерен высокий уровень развития.

Таким образом, результаты исследования в контрольной группе показали, что средний уровень составил –25%, высокий уровень – 75%.

Дети: Борис А. и Елена Г. со средним уровнем смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, но не сумели построить развернутый повествовательный рассказ (Девочка гуляла в лесу, собирала цветы. Увидела дым. Туда побежала. Она била ломом по двери. И когда все прибежали, телят не было, она их выпустила уже. Все тушили, еще потом крыша обвалилась. И ей подарили две книжки.). Повествовательный рассказ по сюжетной картинке в целом соответствовал изображенной ситуации;

последовательность сюжета не нарушена; не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдала смысловая целостность (Девочка шла в лес. Стала собирать цветы - ромашки. Запахло дымом. Она побежала. Она стала бить по двери. Выпустила телят. И когда все прибежали, телят уже не было. Все тушили. И ей подарили книги.). В рассказе имелись грамматически правильные предложения, однако связующие звенья представлены эпизодически, рассказ краткий (Девочка была в лесу, собирала цветы. Увидела дым. Туда побежала. Она била лом. И когда все прибежали, телят не было. Все тушили еще потом. И ей подарили две книжки.).

Дети с высоким уровнем смогли расположить картинки в нужной последовательности, отразить ее в речи, и сумели построить относительно развернутый повествовательный рассказ. Рассказ полностью соответствует изображенной ситуации. В рассказе по сюжетной картинке имелись все основные смысловые звенья, которые воспроизводились в правильной последовательности; рассказ характеризовался смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные и другие связи между событиями; допускались частичные пропуски деталей ситуации. Рассказы состояли из грамматически правильных предложений, характеризовались связностью, развернутостью. Например: Варвара И. (Девочка пошла в лес. Стала собирать ромашки. От деревни запахло дымом. Она побежала в ту сторону. Потом взяла лом и стала сильно бить по замку. Телята выбежали. И потом крыша упала. Все тушили, тушили. И ей подарили две книги. Она поблагодарила).

Наглядно результаты исследования навыка составления повествовательного рассказа по двум заданиям в контрольной группе представлены на рисунке 2.10.

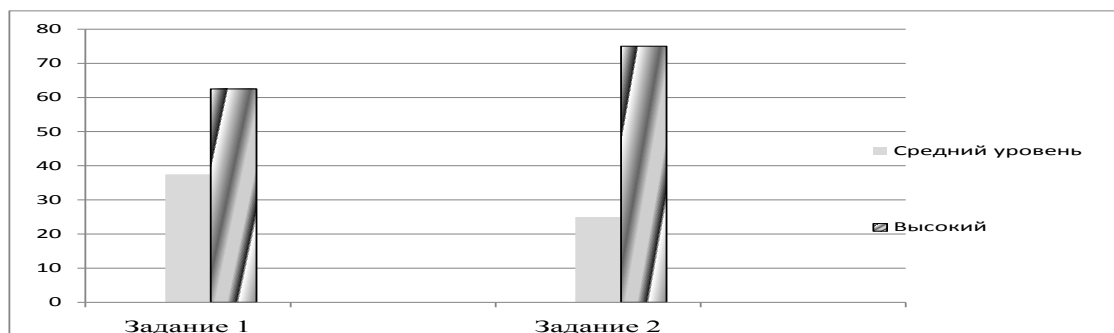


Рис 2.10 Результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа в контрольной группе по двум заданиям

Из гистограммы видно, что при выполнении заданий 1 и 2 у детей контрольной группы преобладал высокий уровень сформированности навыка составлять повествовательные рассказы по серии сюжетных картинок и по сюжетной картинке. Высокий уровень выше при выполнении задания 2, по сравнению с результатами задания 1; средний уровень несколько выше в задании 1, в сравнении с результатами задания 2.

Далее на рисунке 2.11 представлены результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников по серии сюжетных картинок в экспериментальной и контрольной группах.

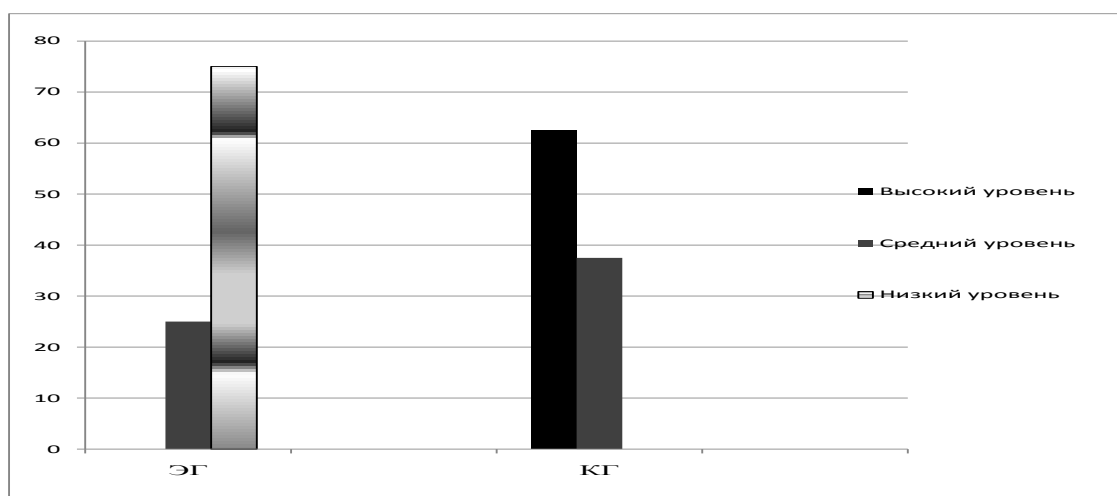


Рис. 2.11 Сравнительный анализ результатов изучения навыка составления повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок у детей ЭГ и КГ



На рисунке 2.12 представлены результаты изучения навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников по сюжетной картинке в экспериментальной и контрольной группах.

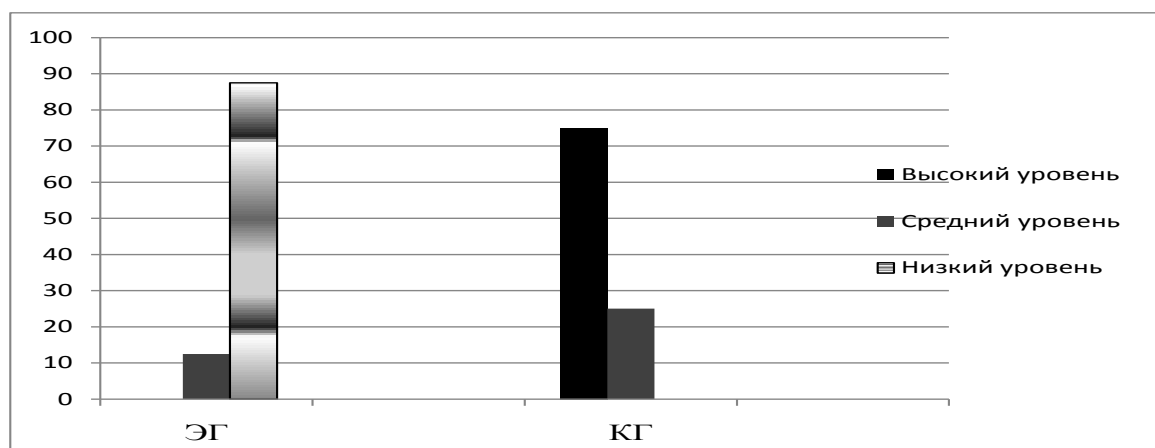


Рис. 2.12 Сравнительный анализ результатов изучения навыка составления повествовательного рассказа по сюжетной картинке у детей ЭГ и КГ

Как видно из рисунков 2.11 и 2.12, уровень связной повествовательной речи у детей с общим недоразвитием речи значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием, как при составлении рассказа по серии сюжетных картинок, так и по сюжетной картинке.

У детей с общим недоразвитием речи экспериментальной группы в отличие от детей с нормальным речевым развитием контрольной группы большие трудности возникли при составлении повествовательного рассказа, как по серии сюжетных картинок ЭГ – 75% низкий и 25 % средний уровни, КГ – 37,5% средний и 62,5% высокий уровни, так и по сюжетной картинке ЭГ – 87,5% низкий и 12,5 % средний уровни, КГ – 25% средний и 75% высокий уровни.

Дети экспериментальной группы затруднялись в составлении предложений, у них отмечались трудности планирования развернутых высказываний и их языкового оформления. Так же наблюдались сложности в определении логической последовательности изложения, обусловленные неумением расположить картинки в нужном порядке, пропуски существительных, многочисленные повторы, трудности подбора предлогов и союзов для связи предложений. При составлении рассказа по сюжетной картинке для данной категории детей были характерны: нарушения связности рассказов и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи. Повествовательные рассказы носили простой характер перечисления, детям нужна была постоянная стимуляция – дополнительные вопросы.

Дети контрольной группы с нормальным речевым развитием показали значительно лучшие результаты. Их повествовательные рассказы по серии сюжетных картинок и по сюжетной картинке представляли собой связный текст, составленный без посторонней помощи. Последовательность сюжета не нарушена, только не отражены лишь некоторые причинно-следственные отношения, незначительно страдала смысловая целостность, допускались частичные пропуски деталей ситуации. Рассказы состояли из грамматически правильных предложений, характеризовались связностью, развернутостью.

Таким образом, полученные нами результаты подтвердили имеющиеся в научно-методической литературе данные об особенностях и трудностях овладения дошкольниками с общим недоразвитием речи навыками составления повествовательных рассказов.

## **2.2. Методические рекомендации по формированию навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования**

Следующим этапом практической части работы стала разработка методических рекомендаций по формированию навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования.

Методические рекомендации разработаны с учетом работ следующих авторов: Е.Л. Агаевой (1), И.Я. Базик (5), В.К. Воробьевой (14), В.П. Глухова (17), Ю.А. Гаркуши (28), Р.М. Дьяченко (19), Т.А. Ткаченко (49), Т.Б. Филичевой (53), Г.В. Чиркиной (53) и других, которые учитывают особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи.

При определении направлений работы мы руководствовались имеющимися научно-методическими разработками и результатами изучения состояния навыка повествовательного рассказывания у детей с общим недоразвитием речи, полученных на констатирующем этапе нашего исследования.

Для реализации каждого из выделенных направлений нами были отобраны специальные схемы, графические модели, пространственно-временные модели, мнемотаблицы, пиктограммы и т.д., позволяющие на наш взгляд оптимизировать коррекционно-педагогическую работу.

В таблице 2.5 представлены выделенные нами направления работы и соответствующие модели.

Таблица 2.5

Направления коррекционно-педагогической работы по формированию навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования

№ п/п	Направления работы	Задачи	Модели	
Базовый уровень работы	1	Работа над композиционной структурой повествовательного рассказа	Сформировать у детей четкое представление о структуре повествовательного рассказа	Геометрические и графические модели: модель круг, разделенный на три части; модель «Дом» (И.Я. Базик, Н.Г. Смольникова)
	2	Работа над логической последовательностью изложения рассказа	Сформировать у детей представления о повествовательном рассказе, как группе связанных друг с другом предложений	Графические схемы, символические изображения предметов, мнемотаблицы (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко)
	3	Работа по обогащению глагольной лексикой повествовательного высказывания	Формировать представление о роли слов-действий в передаче динамики событий	Предметные и графические изображения, геометрические фигуры, различные мнемотаблицы (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко)
	4	Работа над причинно-следственными связями повествовательного рассказа	Формирование навыков планирования смысловой структуры высказывания	Символы и пиктограммы, пространственно-временные модели, сериационный ряд (В.К. Воробьева, В.П. Глухов)
	5	Работа над структурой предложений	Формировать навык логической последовательности в предложениях	Пиктограммы (символические изображения), мнемодорожки, геометрические изображения предметов и действий с ними (В.П. Глухов, О.М. Дьяченко, Т.А. Ткаченко)
Основной уровень работы	6	Пересказ литературных произведений	Формировать навык пересказа литературных произведений	Двигательные модели, отражающие движение сюжета, графические и геометрические модели, планы-схемы (И.Я. Базик, Т.А. Ткаченко)
	7	Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картин	Формировать у детей умение составлять связный рассказ с использованием различных моделей	Графический план, схемы-модели, пространственно-временные модели, сериационный ряд, мнемотаблицы (В.К. Воробьева, О.М. Дьяченко, Т.А. Ткаченко)
	8	Составление повествовательного рассказа по сюжетной картине	Формировать у детей умение составлять повествовательный рассказ по сюжетной картине	Схемы-модели, графический план, мнемотаблицы, пространственно-временные модели, сериационный ряд (В.К. Воробьева, О.М. Дьяченко, Т.А. Ткаченко)

Рассмотрим каждое направление более подробно:

### 1. Работа над композиционной структурой повествовательного рассказа

При объяснении композиционной структуры рассказа И.А. Смольникова (45) предлагает использовать графическую модель «Дом» изображенную на рисунке 2.13.

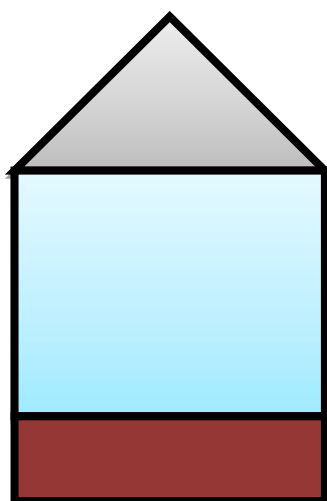


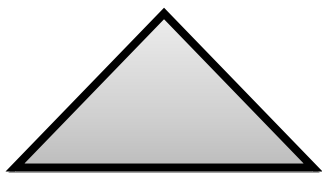
Рис. 2.13 Модель «Дом»

Для объяснения композиционной структуры рассказа детям дается следующая инструкция: «Посмотрите на этот «Дом», он нам поможет разобраться, из каких частей состоит рассказ. Фундамент – это начало (зачин), собственно дом – это середина (основная часть), крыша – конец (заключение). При правильном определении частей рассказа мы сможем построить дом».

Образец: «Вышел я из лесу на луг и удивился. Сколько цветов! Они похожи на праздничный хоровод.

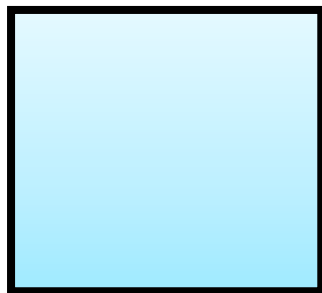
По зеленому лугу белеют ромашки, желтеют одуванчики, синее мышинный горошек. А выше всех, всех веселее – лиловые колокольчики. Они колышутся, кланяются от летнего ветерка. Это они радостно приветствуют меня.

Все лето цветут эти милые цветы наших лугов».



Все лето цветут эти милые цветы наших лугов.

(Заключение)



По зеленому лугу белеют ромашки, желтеют одуванчики, синеет мышиный горошек. А выше всех, всех веселее – лиловые колокольчики. Они колышутся, кланяются от летнего ветерка. Это они радостно приветствуют меня.

(Основная часть)



Вышел я из лесу на луг и удивился. Сколько цветов! Они похожи на праздничный хоровод. (Зачин)

Затем детям предлагается при прослушивании рассказа разложить в правильной последовательности данные части модели «Дом». Что бы каждая часть соответствовала определенному месту рассказа: началу, середине и окончанию.

## 2. Работа над логической последовательностью изложения рассказа

При работе над логической последовательностью повествовательного рассказа Т.А. Ткаченко (49) предлагает использовать графическую схему, изображенную на рисунке 2.14.

Детям предлагается после прослушивания рассказа «Хлеб» составить графическую схему последовательности рассказа, при этом стараясь не пропускать смысловых звеньев и помня о композиционной структуре текста.

«.....Посеяв в землю зерно, люди ждут, когда вырастут золотые колоски пшеницы.

И вот появляются первые росточки. Их поливает дождик и греет своими лучами теплое солнце. Когда колоски созреют, их срезают, молотят и отправляют на мельницу. На мельнице зерна пшеницы перемалывают в муку. Затем муку рассыпают по мешкам и отправляют на пекарню. Там муку просеивают и замешивают из нее тесто и пекут ароматный хлеб, батоны и булочки.

Во сколько труда нужно чтоб получить хлеб!»

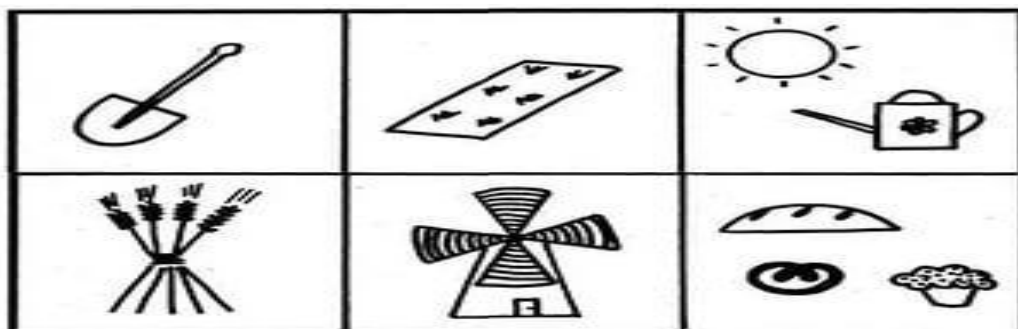


Рис. 2.14 Графическая схема рассказа «Хлеб»

### 3. Работа по обогащению глагольной лексикой повествовательного высказывания

Ведущая роль при передаче содержания в повествовательном высказывании отводится глаголу. Трудно сохранить структуру предложения и рассказа в целом из-за частых пропусков детьми глагольных слов, обозначающих действие. Существенную помощь в работе по данному направлению оказывает графическая программа смысловой структуры рассказа, предложенная В.К. Воробьевой, в которой данные слова (глаголы) представлены стрелками (14). Опираясь на эту программу, ребенок не только вспоминает, подбирает глагольные слова, но и в устной форме с помощью моделирования применяет их путем обозначения в заданной последовательности.

Например, на этом этапе дети прослушивают небольшой адаптированный рассказ познавательного характера:

«Что случилось с крокодилом?» (по М. Москвину)

Рано утром крокодил подплыл к *берегу*.

*На берегу* несколько дней назад он закопал *яйцо*.

*Из яйца* должен был появиться *крокодильчик*.

Но вместо *крокодильчика* из яйца выпал *птенец*.

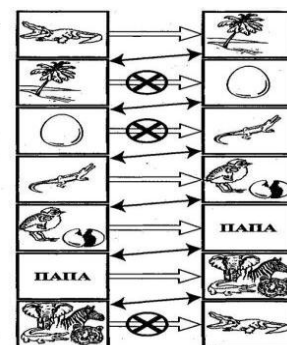
*Птенец пропищал одно слово: «Пааа-па!»*

*Это слово слышали другие звери.*

*Звери стали громко смеяться над крокодилом.*

*Ведь у крокодила из яйца должен появиться крокодильчик.*

*А вместо крокодильчика на свет появился птенец.*



Сначала дети внимательно слушают, затем обозначают фишками каждое услышанное слово, что способствует его запоминанию. Затем находят в ряду лишний, не подходящий по смыслу глагол.

Список глагольных слов, предложенных для прослушивания, включает слово, не подходящее по смыслу, но похожее на слово текста в звуковом отношении. Подобный подбор лексического материала помогает группировке словаря, основанной на принципе семантического тождества. Так, к прослушанному рассказу предлагаются следующие синонимические ряды:

закопал – зарыл – закрыл – положил

выпал – вынул – вылез – вылупился

смеяться – хохотать – насмехаться – хлопать

Такая работа способствует построению близких по контекстному значению слов, а их подстановка в одно и то же предложение дает возможность детям увидеть, как изменяется внешняя, языковая форма предложения при сохранении его смыслового содержания.

#### 4. Работа над причинно-следственными связями повествовательного рассказа

На данном этапе дети должны понять, как на наглядных моделях разворачивались события, в какой последовательности они далее развивались, и чем все это завершилось. Умение создавать подобные повествовательные рассказы по опорным картинкам и моделям зависит не только от уровня связной речи, но и от навыков логического анализа событий, от умения устанавливать причинно-следственную связь - связь между одним событием,



которое называют причиной, и другим событием, которое называют следствием.

В.П. Глухов, для решения данной задачи предлагает смоделировать события повествовательного рассказа по серии из 4-5 и т.д. картинок. На данном этапе объясняется детям, чтобы составить правильную последовательность будущего повествовательного рассказа, где есть причина возникновения той или иной ситуации, и есть последствия этой ситуации. Детям нужно догадаться, с чего начинался рассказ, что было сначала, что произошло (случилось) потом, и чем все это закончилось. Им предлагается внимательно рассмотреть данные картинки на рисунке 2.15 и расположить их в той последовательности, в которой, будут происходить события в повествовательном рассказе (17).

Пример рассказа: «Медведь и пчелы»

Шел медведь по лесу. Видит – дерево стоит высокое. Посмотрел медведь вверх, а на дереве большое дупло с пчелиным гнездом. Медведь обрадовался, что может полакомиться медом, да и полез на дерево. Влез на дерево, лапу в дупло просунул и меда зачерпнул. Слез и давай с лапы сладкий мед слизывать.

Внутри дупла рой диких пчел жил. Не понравилась это пчелам, вылетели они из гнезда и напали на воришку. Ой, ой, ой! Что тут началось! Медведь взревел от досады, и бежать, а пчелы за ним. Жалят беднягу, свой тяжким трудом добытый мед защищают!

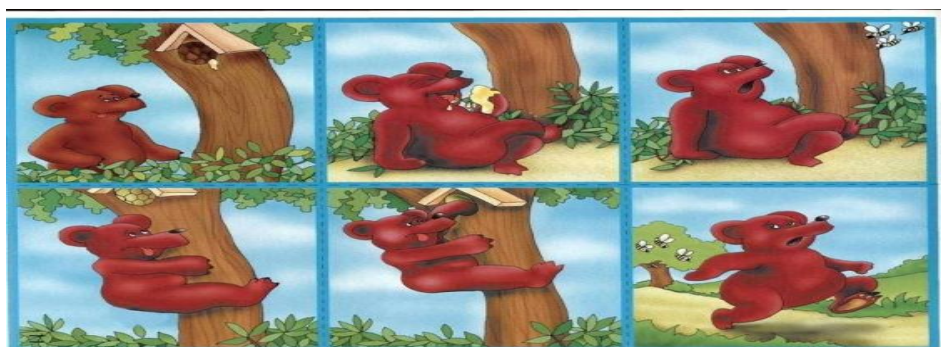


Рис. 2.15 Опорные картинки к рассказу «Медведь и пчелы»

Если ребенок самостоятельно не понимает причинно-следственную связь событий, можно оказать помощь в виде прямых разъяснений.

В.К. Воробьева в свою очередь, предлагает графические символы (пиктограммы) изображений, предложенные на рисунке 2.16, последовательно отражающие содержание произведения, с изображением персонажей их действий и существенных деталей (14).

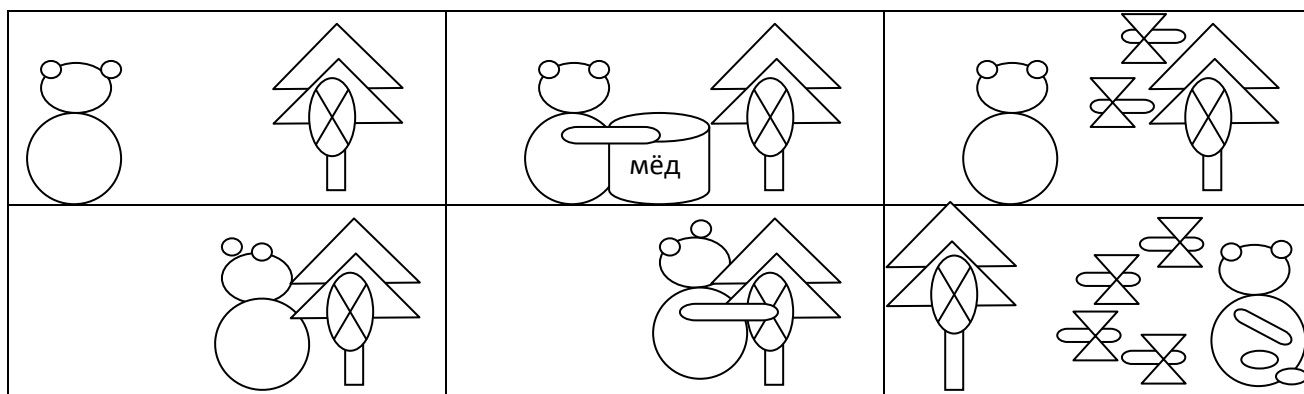


Рис. 2.16 Графические символы к рассказу «Медведь и пчелы»

В.П. Глухов предлагает использовать блоки-квадраты, которые после чтения и разбора рассказа «Медведь и пчелы» рисунок 2.17, дети заполняют силуэтными (черно-белыми) изображениями персонажей и значимых объектов, соответствующих каждому из последовательных фрагментов-эпизодов. Детям предлагается 4 блока-квадрата, картинки к ним с силуэтными изображениями персонажей и отдельных предметов (например: медведь, дерево, мед, пчелы, пчелиное гнездо) (17).

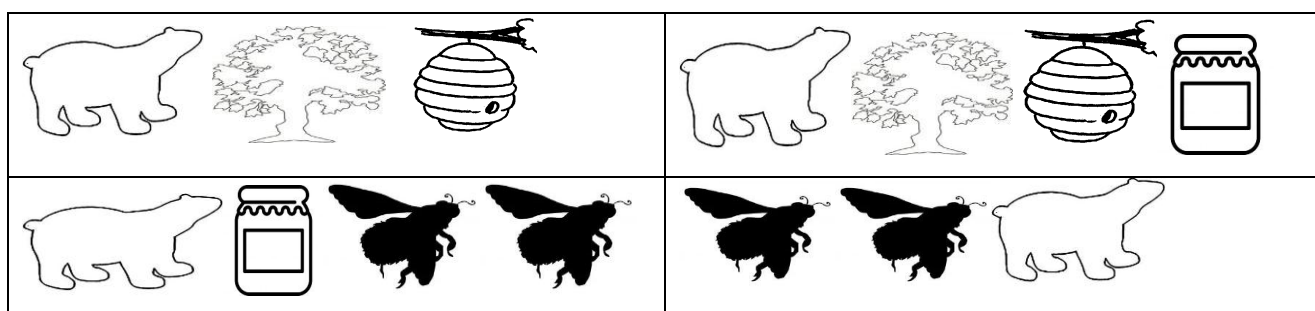


Рис. 2.17 Блоки-квадраты к рассказу «Медведь и пчелы»

Логопед, предлагает детям расположить силуэтные изображения в квадраты, тем самым уточняя то о чем говориться в рассказе. Логопед задает вопросы по содержанию каждого из фрагментов текста, например:

1. Кто главный герой рассказа?
2. Что увидел медведь в начале?
3. Зачем медведь полез на дерево?

Детям предлагается выбрать силуэтные изображения к этой части рассказа и разместить их в первом блоке-квадрате (центральный персонаж – медведь – дерево – пчелиное гнездо).

Аналогично заполняются последующие блоки.

Дети заполняют блоки схемы поочередно. Используются направляющие вопросы логопеда:

1. Что увидел медведь на дереве?
2. Что взял медведь из пчелиного гнезда?
3. Кто напал на медведя?
4. Чем закончился рассказ?

Составление такой схемы позволяет детям усвоить способы программирования содержания развернутого сообщения путем установления последовательности взаимосвязи основных смысловых звеньев повествовательного рассказа.

Эти приемы моделирования помогают детям овладеть навыками устного самостоятельного планирования при составлении причинно-следственных связей в повествовательном рассказе.

## 5. Работа над структурой предложений

На этом направлении работы над структурой предложения В.П. Глухов предлагает использовать модели-действия двух видов, представленные на рисунках 2.18, 2.19: 1) модели, на которых можно видеть субъект и выполняемое им действие; 2) картинки с изображением одного или нескольких

персонажей и четко обозначенного места действия. По ним дети упражняются в последовательном составлении предложений различной семантико-синтаксической структуры (17). Приведём примеры структур предложений, составляемых по картинкам с изображением действий с опорой на которые дети должны ответить, кто или что нарисовано и что делает, т.е. какое совершает действие, опираясь на образец логопеда.

По картинкам первого вида:

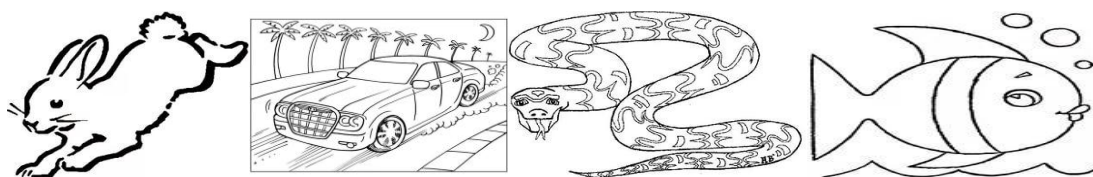


Рис. 2.18 Модели – действия

Субъект – действие (Заяц прыгает. Машина едет. Змея ползет. Рыба плавает.)

Субъект – действие – объект (Мальчик ловит рыбу.)

Субъект – действие – объект – орудие действия (Девочка красит забор кисточкой.)

По картинкам второго вида дети учатся работать с предлогами, образовывать множественное число предметов и их действий.

Субъект – действие – место действия (орудие, средство действия): дети танцуют на сцене. Мальчики играют на площадке в футбол.



Рис. 2.19 Модели-действия (место, орудие, средство)

При подборе картинок следует также учитывать задания на составление ряда последовательных предложений методом распространения начальной структуры подлежащее + сказуемое. Например, рисунок 2.20:

Мальчик пишет – Мальчик пишет письмо.

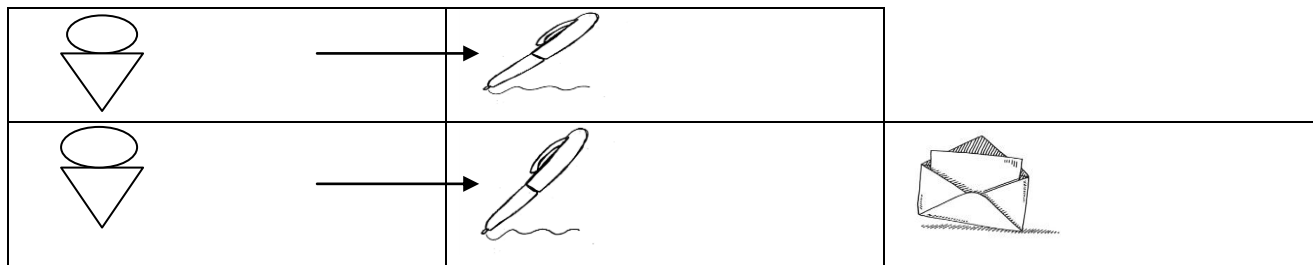


Рис. 2.20 Схема составления последовательности предложений

Затем работа усложняется, и детям предлагается составить более развернутые предложения.

Например: Девочка рисует – Девочка рисует домик – Девочка рисует домик красками.

Для детей используется постановка соответствующих вопросов к моделям и образец ответа. Последний применяется в начале работы с данным видом моделей, а также в дальнейшем – при затруднениях в построениях в построении фразы. В случае необходимости подсказываются первое слово фразы или его начальный слог. Могут быть применены и такие приемы, как совместное составление предложения 2-3 детьми (один составляет начало фразы, другие продолжают); составление предложений по картинкам с использованием фишек: ребенок произносит фразу и после каждого слова убирает одну из расположенных перед ним фишек, тем самым соблюдает структуру предложения.

Авторы: Т.А. Ткаченко (49), Т.Б. Филичева (53), А.В. Лагутина (31), предлагают использовать при составлении предложения специальные карточки (прямоугольники синего и красного цвета; карточки с символами, соответствующими членам предложения; пиктограммы). Причем, предлоги и

союзы также обозначаются специальными символами, представленными на рисунке 2.21.

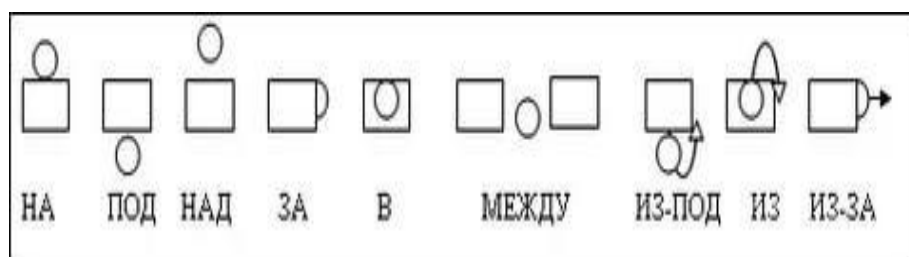


Рис. 2.21 Символы предлогов

Пример представлен на рисунке 2.22.

Белка живет в дупле. Кабан, олень и лось живут в лесу.

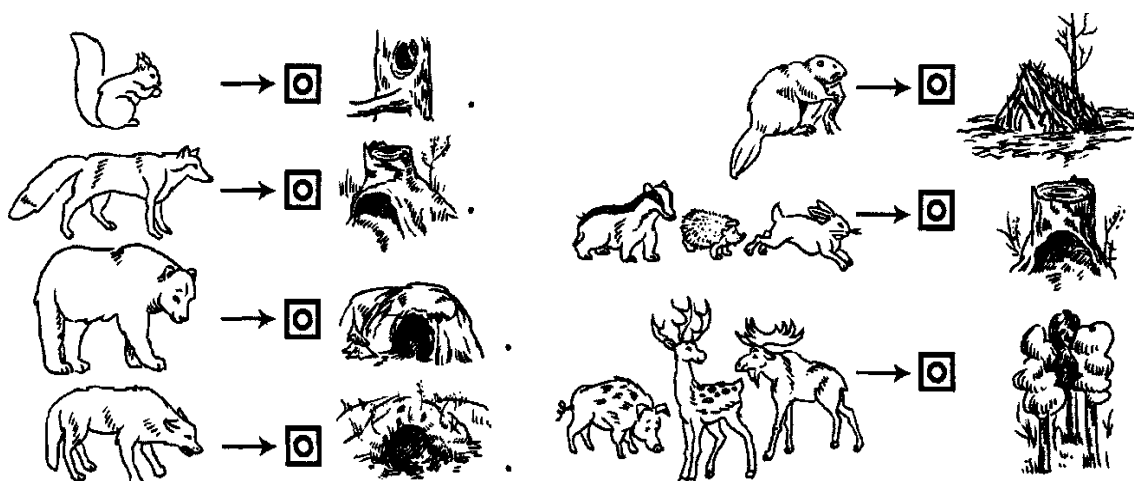


Рис. 2.22 Графические модели составления предложений с предлогами и союзами

В дальнейшем предусматривается переход к составлению предложений более сложной структуры, прежде всего предложений с «двойной предикативностью». Сюда относятся предложения с однородными сказуемыми (Дедушка сидит в кресле и читает газету – с употреблением вспомогательного вопроса: где сидит дедушка и что он делает?); сложносочиненные конструкции из 2 симметричных частей, где вторая часть дублирует первую (заяц любит

морковку, а белка любит орехи и т.п.), упражнения на составление таких предложений можно проводить на основе разнообразных дидактических игр (игровое занятие «Кто что любит?»).

При этом уделяется внимание формированию у детей некоторых грамматических обобщений и противопоставлений. Так, при составлении предложений по парным картинкам с изображением одного или нескольких действующих лиц обращается внимание на дифференциацию форм единственного и множественного числа глаголов и правильное оформление предикативной связи. Например:

Девочка собирает - ягоды (землянику, малину).

Ребята собирают - цветы, грибы.

От составления предложений по отдельной ситуационной картинке в последующем можно перейти к составлению фразы по нескольким предметным картинкам (вначале по 3-4, затем – по 2). Например, по пиктограммам: девочка, лейка, клумба с цветами; мальчик, кубики, домик; мальчик, скворечник на дереве и др.

В процессе работы обращается внимание на формирование и закрепление у детей практических навыков в составлении ответа на вопросы в виде развернутых фраз (3-4 и более слов). Дети усваивают определённый тип фразы-ответа, включающего опорные содержательные элементы вопроса логопеда.

Вначале дети упражняются в составлении ответов – высказываний, начинающихся с повторения последнего слова (или словосочетания) из вопроса логопеда. Например:

Вопрос логопеда – Что делает мальчик? Ответ ребенка – Мальчик сажает дерево.

Указанный прием облегчает детям составление ответа в виде развернутого предложения и таким образом обеспечивает им возможность активного участия в диалоге, и при составлении повествовательного рассказа.

О.М. Дьяченко предлагает составление предложений по предметным картинкам, символам.

1. Составление предложений по двум предметным картинкам (бабушка, кресло; девочка, ваза; мальчик, яблоко) с последующим распространением однородными определениями, другими второстепенными членами предложения (Мальчик ест яблоко. Мальчик ест сочное сладкое яблоко. Маленький мальчик в клетчатой кепке ест сочное сладкое яблоко).

2. Восстановление различного рода деформированных предложений, когда слова даны вразбивку (живет, в, лиса, лесу, густом); когда одно или несколько, или все слова употреблены в начальной форме (жить, в, лиса, лес, густой); когда имеется пропуск слов (Лиса... в густом лесу); отсутствует начало (...живет в густом лесу) или конец предложения (Лиса живет в густом...).

3. Составление предложений по «живым картинкам» (по предметным картинкам, вырезанным по контуру) с демонстрацией действий на фланелеграфе.

Этот вид работы очень динамичен, позволяет моделировать ситуации, включая пространственные ориентиры, помогает закрепить в речи многие предлоги, предложно-падежные конструкции (петух, забор – Петух взлетел на забор. Петух перелетел через забор. Петух сидит на заборе. Петух ищет корм за забором и т.д.)

4. Восстановление предложений со смысловой деформацией («Шел сильный дождь, потому что дети открыли зонты»).

5. Составление предложений со словами из числа названных логопедом (мальчик, девочка, читать, писать, рисовать, мыть, книжку).

В процессе выполнения этих заданий у детей активизируется сформированное ранее представление о семантике слов и словосочетаний, совершенствуется навык отбора языковых средств для точного выражения собственной мысли.



Начинать эту работу необходимо с подбора глагольного словаря к определенному существительному. Дети называют предмет, нарисованный на картинке, а затем вспоминают, придумывают и называют, что этот предмет может совершить (например: «Кошка спит, мяукает, играет» и т.д.), т.е. отвечают на вопросы: что делает? или что умеет делать? После такой предварительной работы легче справиться с составлением предложений по предметным картинкам.

В первую очередь используется детский опыт, поэтому надо начинать с предметных картинок с изображением детей, затем взрослых, позже добавляются картинки, на которых нарисованы знакомые животные, а в последнюю очередь используются картинки с изображением неодушевленных, но знакомых детям предметов.

Далее предметная картинка заменяется словом, дается задание: «Составьте предложение про кошку». Предложения, составляемые детьми, как правило, нераспространенные (Кошка бежит. Кошка мяукает. Кошку гладят. Кошку кормят). Следует учить детей распространять предложения, для чего ставится обязательное условие: сказать про кошку, какая она (словарь прилагательных), или указать, где она находится (Кошка лежит на диване), или почему она это сделала. (Кошка захотела есть и утащила кусок колбасы со стола). Эта наработка определенных речевых структур подводит детей к составлению описательного рассказа о данном предмете.

С помощью данных заданий, дети учатся последовательно строить различные предложения, в которых самостоятельно определяют начало, середину и конец, конец (19).

## 6. Пересказ литературных произведений.

В начале обучения пересказу художественных произведений и моделированию уместно предложить детям предметную модель, которая может быть представлена в виде серии сюжетных картин, книжных

иллюстраций, набора открыток, изображений на фланелеграфе или в плоскостном театре и т.п., последовательно отражающих движение сюжета. Примером предметной модели являются и «карты Проппа», рекомендованные Д. Родари для пересказа различных литературных произведений и представляющие собой набор нарисованных картинок, выполненных или самими детьми или педагогом.

Д. Родари обобщил выявленные Проппом функции и свел их к 20: предписание или запрет, нарушение, вредительство, отъезд героя, задача, встреча с дарителем, волшебные дары, появление героя, сверхъестественные свойства антигероя, борьба, победа, возвращение, прибытие домой, ложный герой, трудные испытания, беда ликвидируется, узнавание героя, ложный герой изобличается, наказание антигероя, свадьба.

Д. Родари предложил изготовить набор «пропповских карт» (из 20, 31 или даже 50 штук), обозначив каждую функцию либо с помощью предметного (несложного сюжетного) рисунка или наклеенного изображения, либо подобрав соответствующие символы, условные знаки, что будет соответствовать предметному или схематическому моделированию сказки. Выполнение этого задания можно поручить и самим детям: они предложат множество вариантов, из которых педагог вместе с детьми отбирает наиболее точно и понятно передающие смысл той или иной функции (эпизода). Так, в первые дни игры лучше использовать «карты» по порядку, пронумеровав их цифрами, и сюжет сказок вести последовательно, воспроизводя известные тексты. Но дети любят придумывать свои правила игры, например: строить сказку, используя три карты, вытащенные наугад; начать сочинение сказки с конца; поделить колоду пополам и действовать двумя командами, соревнуясь; придумывать «по цепочке» и т.д. Незаметно для себя дети переходят от пересказа к собственному речетворчеству.

Таким образом, преимущества «пропповских карт» очевидны: каждая из них – это целый срез сказочного мира и целый хор волшебных голосов,

живущих в рассказе детей. Кроме того, каждая функция перекликается с собственным миром ребенка и дает пищу для его фантазии, преобразования известных сюжетов. Это позволяет ребенку разобраться и в самой рассказе и в себе самом, справедливо считал Д. Родари.

В дальнейшем, усложняя задачу, логопед вводит схематическое моделирование. Для схематического моделирования подойдут и народные сказки, и сюжетные авторские рассказы, которые отличаются следующими чертами:

1) четким членением содержания на отдельные смысловые части (эпизоды);

2) ярко выраженными композиционными элементами (имеется в виду завязка – развитие действия, кульминация – развязка).

С этой точки зрения легко поддаются моделированию такие тексты, как «Рукавичка», «Заяц-хвоста», «У страха глаза велики», «Лиса и заяц», «Заюшкина избушка», «Волк и семеро козлят», «Три медведя», рассказы В. Сутеева «Под грибом», «Кто сказал мяу?», С. Михалкова «Как друзья познаются» и др. Для реализации данной задачи были разработаны мнемотаблицы представленные в приложении 8.

Дальнейший шаг в обучении может быть связан с освоением, по выражению О.М. Дьяченко, двигательного моделирования. Оно может быть использовано при ознакомлении детей с бытовыми сказками и сказками о животных и заключается в воспроизведении основной последовательности действий сказки. Как известно в сюжете сказок о животных основные действия как бы присоединяются друг к другу, следуя одно за другим («Волк и лиса», «Зимовье», «Лиса, заяц и петух» и т.д.), а для бытовых сказок характерны нечеткость структуры и рядорасположенность отдельных эпизодов.

Овладевая двигательной моделью, дети учатся подбирать заместителей героев сказки по заданному признаку (например, по цвету) и создавать схематическую модель по ходу изложения сказочного сюжета. Так, для

моделирования сказки «Лиса, заяц и петух» каждому ребенку предлагаются кружки одинаковой величины, но разного цвета (белого, оранжевого, серого, коричневого, красного). Ребенок обозначает каждого героя сказки соответствующим кружком и объясняет свой выбор. Затем сказка рассказывается взрослым, а дети с помощью кружков разыгрывают ее основные действия. О.М. Дьяченко назвала эту модель временно-пространственной моделью, подчеркивая, что она более всего соответствует структуре волшебных сказок. Слушая рассказ логопеда, дети находят у себя соответствующую карточку и выкладывают ее на стол в соответствии с содержанием эпизода (19).

Таким образом, из карточек с заместителями выстраивается наглядная модель сказки. Временно-пространственная модель сказки «Хаврошечка» представлена на рисунке 2.23.

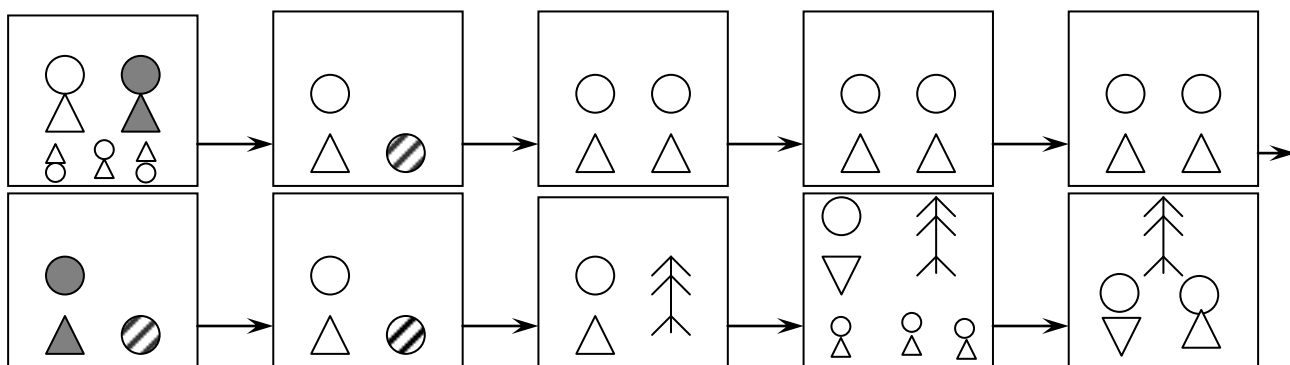


Рис. 2.23 Временно-пространственная модель сказки «Хаврошечка»

Затем дети учатся самостоятельно строить модели художественных произведений, но не из готовых карточек, а путем самостоятельного рисования.

Предлагаем конспекты, представленные в приложении 9 с использованием временно-пространственных моделей пересказа сказок для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Так же рекомендуется составлять план-схему представленную на рисунках 2.24, 2.25, 2.26, для составления повествовательных рассказов не из предметных и сюжетных картинок, а из условных изображений, так как, по

мысли О.М. Дьяченко, картинка придает однозначность фантазии ребенка. Когда же ему дается условное изображение в виде схемы, появляется определенный простор для его воображения и творчества. Постепенно план-схема может усложняться, включая большее число блоков, символизирующих отдельные эпизоды действия, увеличивая количество действующих лиц, разветвляя сюжетную линию и т.д.

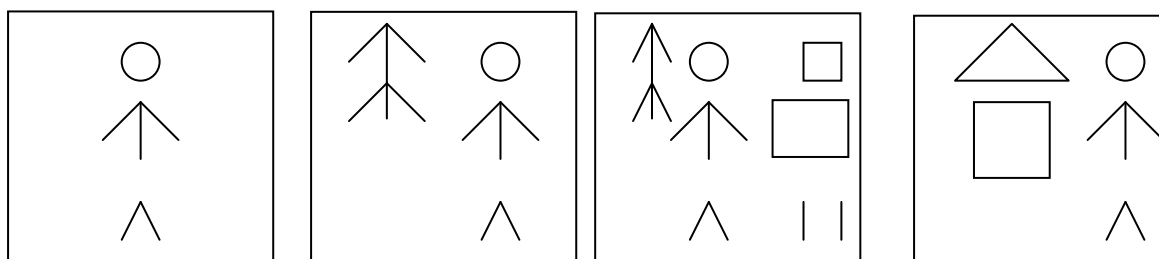


Рис. 2.24 План-схема повествования

На этом этапе обучения педагог предлагает лишь тему будущего повествования, каждый ребенок самостоятельно составляет модель своего произведения, рисует ее и составляет повествовательный рассказ на ее основе.

Развивая систему работы по повествовательному рассказыванию, предложенную О.М. Дьяченко, можно разнообразить задания для детей дополнительными вариантами, например, предлагая не полную модель, а лишь завязку и развязку будущего повествовательного рассказа:

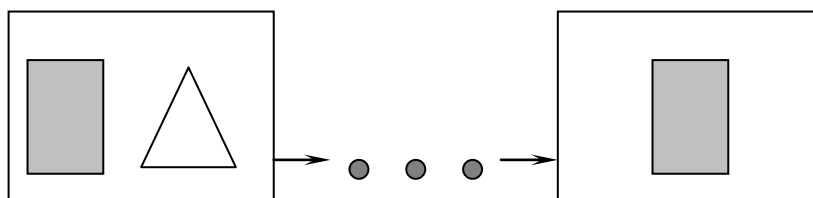


Рис. 2.25 План-схема повествования

«Подружилась лиса с зайцем, пригласила она зайца на концерт...(пауза)... Заглянула лиса в норку, а заяц уже спит». Как вы думаете,

что произошло между началом и концом сказки? Как могло развиваться действие? Какие события могли произойти?

Можно продемонстрировать ребятам лишь завязку повествования, а развить действие и закончить его они должны самостоятельно:

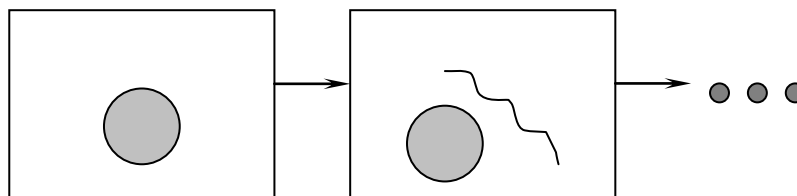


Рис. 2.26 План-схема повествования

«Жила-была лиса – рыжая шубка, пушистый хвост. Вот захотелось лисоньке рыбкой полакомиться. Прибежала к речке – ходит-ходит по берегу, рыбу видит, а поймать не может. «Поищу себе помощников», - думает лиса...». Подумайте, как дальше развивалось действие? Чем завершилась эта сказка?

Таким образом, в образовательной практике данный метод может быть использован логопедом в обучении старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлению различных повествовательных рассказов.

Таким образом, моделирование художественных произведений позволяет детям наглядно представить движение сюжета в повествовательном рассказе и появление персонажей в определенной последовательности, зрительно ощутить взаимосвязь его содержания и художественной формы (структуры), развить умение четко членить содержание рассказа на отдельные эпизоды, осознать, что повествовательный рассказ имеет определенную композицию: завязку, развивающееся действие и развязку.

Умение самостоятельно выстроить наглядную модель художественного произведения позволит ребенку при пересказе или рассказе чувствовать себя более уверенно, преодолеть страх допустить ошибки, больше внимания уделить не припоминанию последовательности событий, а языку художественного рассказа и его анализу (как автор описывает события, героев? Какими

словами? Что выделяет, подчеркивает? Какие языковые средства для этого использует?). Наконец, активизируя речевую деятельность старших дошкольников, логопед получает возможность обучения пересказу детей.

Например, контролируя умение детей ориентироваться в уже готовых, известных моделях художественных произведений, можно предложить им творческие задания типа «Угадай, какое произведение здесь зашифровано?», «Верно ли «записано» произведение?», «Найди ошибку и исправь» и т.д. (19).

### 7. Составление рассказа по серии сюжетных картин.

Прежде, чем дать детям задание составить рассказ по серии картин, необходимо подготовительная работа: рассмотреть внимательно все картинки серии, отметить, что главное на каждой из них, определить сюжетную линию и т.д. Часто при составлении рассказа дети упускают диалоги героев, слова-признаки, характеризующие и описывающие персонажей. В картинно-графическом плане я акцентирую внимание дошкольников именно на это. Например, диалоги я обозначаю стрелкой с вопросом от того героя, который начинает диалог. Это помогает детям не «потерять» характеристики героев, найти причинно-следственные связи в рассказе и т.д. Слова - признаки, характеризующие персонажей, я обозначаю либо знаком вопроса, или, если необходимо передать настроение героя - использую пиктограммы. Пиктограммы я выставляю при рассматривании каждой картинки из серии, чтобы акцентировать внимание детей на определённом признаке или действии героя.

Обучение детей связной речи можно построить не только с помощью графического плана, но и с опорой на графические символы. Когда есть возможность смотреть на сюжетную картинку и её графическую схему, ребёнку гораздо легче составить логичный рассказ. Графическая схема служит при этом не «шпаргалкой», а средством обучения. Так, например, можно предложить ребёнку самому составить свои графические схемы для иллюстраций или, наоборот, глядя на схемы, нарисовать свои сюжеты.

Составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин предполагает:

1. Составление рассказов по сюжетным многофигурным картинам с изображением нескольких групп действующих лиц или нескольких сценок в пределах общего, хорошо знакомого им сюжета («Семья», «Зимние развлечения», «Игры на детской площадке» и т.д.).

2. Составление небольших рассказов-описаний по серии сюжетных картин, в которых на первый план выступает изображение места действия, предметов, события, определяющих тематику картин («Ледоход», «Река замерзла» и др. из тематических серий О.И. Соловьевой, В.А. Езикеевой и т.д.).

3. Рассказывание по сериям сюжетных картин, достаточно подробно изображающих развитие сюжетного действия. Могут быть использованы серии картинок по сюжетам Н. Радлова («Зонтик», «Тигр и зайчики» и др.), В.Г. Сутеева (серия «Находка» и т.д.), картинный материал В.В. Гербовой.

При составлении различных по сложности рассказов усиливается роль и значения моделирования и композиционного оформления сюжета, самостоятельного отбора лексики, синтаксических конструкций, выразительных средств языка. Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в построении сюжета, тут им на помощь приходит картинно-графический план. Он служит моделью рассказа, и ребенку, при наличии наглядной опоры остается самостоятельно подобрать лексический материал, построить предложения. Прежде, чем дать детям задание составить рассказ по серии картин, необходимо подготовительная работа: рассмотреть внимательно все картинки серии, отметить, что главное на каждой из них, определить сюжетную линию и т.д. Часто при составлении рассказа дети упускают диалоги героев, слова-признаки, характеризующие и описывающие персонажей. В картинно-графическом плане акцентируется внимание дошкольников именно на это. Например, диалоги обозначаются стрелкой с вопросом от того героя, который начинает диалог. Это помогает детям не



«потерять» характеристики героев, найти причинно-следственные связи в рассказе и т.д. Слова – признаки, характеризующие персонажей, обозначаются либо знаком вопроса, или, если необходимо передать настроение героя – используются пиктограммы. Пиктограммы выставляются при рассматривании каждой картинке из серии, чтобы акцентировать внимание детей на определенном признаке или действии героя.

### 8. Составление рассказа по сюжетной картине

Составление рассказа по сюжетной картинке – значительно более сложный этап по сравнению с пересказом готового текста. Данный вид развития связной речи очень труден для детей с общим недоразвитием речи и требует определенного подхода к его реализации. Дети при рассказе по сюжетной картине должны выделять изображенные на картине предметы, основных действующих лиц, выделить основную событийную основу рассказа, взаимодействие различных героев картины, отметить особенности развития действия, составить экспозицию (начало) рассказа и окончание рассказа – развязку, итог повествования.

Коррекционно-логопедическое обучение с целью формирования навыка рассказывания по сюжетной картине состоит из 3-х этапов:

- 1) выделение значимых для развития сюжета фрагментов картины;
- 2) определение взаимосвязи между ними;
- 3) объединение фрагментов в единый сюжет.

Для этого можно использовать пособия «Логико-малыш», «Оживи картинку». Данные пособия помогают обучить детей с общим недоразвитием речи составлению повествовательного рассказа по сюжетной картинке. Примером метода моделирования может служить предлагаемый рассказ по сюжетной картинке: в задании предлагается сюжетная картина и схематичные изображения наиболее значимых сюжетных отрывков рассказа.

Педагог может пользоваться для обучения, как всей сюжетной картиной, так и схематичными изображениями.

Если дети в достаточной мере овладели навыком связного рассказа по сюжетной картинке, логопед может ввести элементы «ТРИЗ» – ребенку предлагается придумать другой конец повествовательного рассказа или продолжить его, включить новых героев, изменить действия в сюжете рассказа.

Для повествовательного рассказа по сюжетной картинке картинно-графический план просто необходим. Ребенку трудно «сконструировать ситуацию», изображенную на картине, придумать развитие событий и грамотно закончить свой рассказ, т.е. оформить речевым материалом схему построения высказывания: зачин - развитие событий - итог.

При составлении повествовательных рассказов по сюжетной картинке особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, зрительного восприятия, логического мышления. Существует несколько видов занятий с картинным материалом.

Обучая старших дошкольников рассказыванию по отдельной сюжетной картинке с придумыванием детьми предшествующих событий. Например, картинка «Зимние забавы» представлена на рисунке 2.26.



Рис. 2.27 «Зимние забавы»

При составлении повествовательного рассказа по этой картинке детям раздаются карточки с фрагментами картинка, и предлагается им составить предложения. Затем выставляется большая картинка, дети находят на ней свои фрагменты. Предваряя появление картинно-графического плана, проводится беседа по содержанию картины, по ходу беседы выставляются опорные карточки-символы и фрагменты картины. Таким образом, составляя свой рассказ, дети комбинируют в рассказе свои знания и изображенные на картине действия.

Самым сложным для детей является рассказывание по картине какого-либо художника. Чаще всего это изображение природы. Взрослому и то не всегда легко составить рассказ по картине. Например, возьмем картину великого русского художника И.И. Шишкина «Зима». Сюжет - зимний лес, в центре картины засыпанная снегом елочка, на одной из веток дерева - птица. Как ребенку справиться с такой задачей? После совместного рассматривания картины детям следует предложить картинно-графический план (для составления этого плана используются как схематичные изображения предметов, так и фрагменты картины), которые представлены на рисунке 2.27.



Рис. 2.28 Схематичное изображение к картине И.И. Шишкина «Зима»

Далее проводится с детьми беседа:

- Как называется картина?
- Кто ее автор?
- Что изображено на картине?
- Где изображена птица, она какая?

- Что делает?
- Где изображена елочка? Какая она?
- Что тебе понравилось, запомнилось?

Даже если ребенок скажет по одному предложению на каждый пункт плана, уже получится небольшой рассказ. Конспекты непосредственно образовательной деятельности представлены в приложении 10.

Таким образом, мы можем предположить, что представленные направления и содержание коррекционно-педагогической работы с использованием метода моделирования позволят повысить эффективность формирования навыков повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

### **Выводы по второй главе**

Проведенное исследование, целью которого было изучение состояния навыка повествовательного рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, показало, что при составлении рассказа по серии сюжетных картинок получены следующие результаты: ЭГ – 75% низкий и 25% средний уровни, КГ – 37,5% средний и 62,5% высокий уровни. При составлении рассказа по сюжетной картинке получили результаты: ЭГ – 87,5% низкий и 12,5% средний уровни, КГ – 25% средний и 75% высокий уровни. Также были отмечены качественные различия навыка повествовательного рассказывания у детей экспериментальной и контрольной групп. Отмечено, что для детей с общим недоразвитием речи характерны трудности планирования развернутых высказываний, сложности в определении логической последовательности изложения, у детей с нормальным речевым развитием повествовательные рассказы представляли собой связный текст, составленный без посторонней помощи.

В предложенных нами методических рекомендациях по формированию навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования рассмотрены следующие направления коррекционно-педагогической работы: работа над композиционной структурой повествовательного рассказа, работа над логической последовательностью изложения рассказа, работа по обогащению глагольной лексикой повествовательного высказывания, работа над причинно-следственными связями повествовательного рассказа, работа над структурой предложений, пересказ литературных произведений, составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картин, составление повествовательного рассказа по сюжетной картине.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время проблема развития связной речи является значимой, так как от сформированности связной речи зависит полнота познания окружающего мира, становление сознания, успешность обучения в школе и развитие личности в целом. Особенно актуальной и важной становится данная проблема по отношению к детям с общим недоразвитием речи.

Значительные трудности в овладении навыками связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью произносительной, семантической, когнитивной сторон речи.

Одной из самых главных задач в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи является формирование у них связной повествовательной речи, это необходимо не только для преодоления речевого дефекта, но и обучения в школе, так как успешность обучения во многом зависит от состояния развития связной речи.

При спонтанном развитии не достигается того уровня развития связной повествовательной речи, который достигается благодаря специальному обучению.

Исследователи связной повествовательной речи детей с общим недоразвитием речи отмечают, что лишь немногие из них способны самостоятельно построить текст; большинству требуются вопросы-подсказки; рассказы отличаются непоследовательностью, отсутствием оценочных суждений, завершающих описание. Как правило, рассказы бессвязны, в качестве средств межфразовой связи используются повторы и местоимения. Отмечены проблемы с грамматическим оформлением предложений.

Нами было проведено исследование на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад

комбинированного вида № 46 «Колокольчик» г. Белгорода, в котором принимали участие дети из двух старших групп с нормальным речевым развитием (контрольная группа) и с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития (экспериментальная группа) по 8 человек в каждой.

Проведенное исследование показало, что у детей с общим недоразвитием речи в отличие от детей с нормальным речевым развитием большие трудности возникали при составлении повествовательного рассказа, как по серии сюжетных картинок, так и по сюжетной картинке.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок получены такие результаты: ЭГ – 75% низкий и 25% средний уровни, КГ – 37,5% средний и 62,5% высокий уровни.

При составлении рассказа по сюжетной картинке получили такие результаты: ЭГ – 87,5% низкий и 12,5% средний уровни, КГ – 25% средний и 75% высокий уровни.

Результаты исследования показали, что у детей с общим недоразвитием речи отмечались трудности планирования развернутых высказываний, наблюдались сложности в определении логической последовательности изложения, рассказы носили простой характер перечисления. Дети с нормальным речевым развитием показали лучше результаты, по сравнению с результатами детей с общим недоразвитием речи. Их повествовательные рассказы представляли собой связный текст, составленный без посторонней помощи, состояли из грамматически правильных предложений, характеризовались связностью, развернутостью.

Нами были предложены методические рекомендации по формированию навыка составления повествовательного рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием метода моделирования. Были выделены следующие направления работы: работа над композиционной структурой повествовательного рассказа, работа над логической последовательностью изложения рассказа, работа по обогащению глагольной

лексикой повествовательного высказывания, работа над причинно-следственными связями повествовательного рассказа, работа над структурой предложений, составление повествовательного рассказа по сюжетной картине, пересказ литературных произведений, составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картин. Были выделены направления работы и отобраны специальные модели, учитывающие онтогенетические закономерности развития связной речи.

Предложенные рекомендации повысят эффективность коррекционной работы по формированию навыка повествовательного рассказывания при использовании наглядного моделирования у дошкольников с общим недоразвитием речи.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агаева, Е.Л. Формирование у старших дошкольников представлений о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования [Электронный ресурс] / Е.Л. Агаева. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/formirovanie-u-starshih-doshkolnikov-predstavlenij-o-logicheskikh-otnoshenijah-na.html>
2. Александрина, И.Н. Формирование связного высказывания у детей с ОНР [Текст] / И.Н. Александрина // Логопед. – 2008. – № 8. – С. 4-12.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Анисимова, Л.Н. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / Л.Н. Анисимова // Логопед. – 2009. – № 7. – С. 72-78.
5. Базик, И.Я. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию: Старший дошкольный возраст [Текст] / И.Я. Базик // Дошкольное воспитание. 1984. – №11. С. 34-36.
6. Бахтин, М.М. Основные характеристики текста [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijsad/razvitie-svjaznoi-rechi-reb-nka-v-igre.html>
7. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст] / С.А. Бешенков – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
8. Богатырев, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) // Издательский дом «Образование и наука» [Электронный ресурс]/ А.И. Богатырев. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm).
9. Бородич, А.М. Методика развития связной речи детей [Текст] / А.М. Бородич – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.

10. Брандес, М.П. Предпереводческий анализ текста [Текст] / М.П. Брандес – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
11. Ванюхина, Г.А. Истоки качества связной речи дошкольников с системными речевыми нарушениями [Текст] / Г.А. Ванюхина // Логопед. – 2005. – № 5. – С. 18-25.
12. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. 1982. № 3. С. 46—52.
13. Власенко, И.Т. Составление повествовательного рассказа [Электронный ресурс] / И.Т. Власенко. – Режим доступа: [http://www. plam.ru/health/](http://www.plam.ru/health/)
14. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
15. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 352 с.
16. Глотова, Г.А. Человек и знак: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека / Г.А. Глотова. Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1990. 256 с.
17. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
18. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование [Текст] / А.Н. Дахин // монография – Новосибирск: НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
19. Дьяченко, О. М. Формирование действий пространственного моделирования в процессе ознакомления дошкольников с детской художественной литературой / О.М. Дьяченко // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://psibook.com/research/formirovanie-u-starshih-doshkolnikov-predstavleniy-o-logicheskikh-otnosheniyah-na-osnove-naglyadnogo->

prostranstvennogo-mod.html

- 20.Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2010. – 132 с.
- 21.Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: 1982. – 143 с.
- 22.Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
- 23.Зимняя, Н.А. Речевой механизм в схеме порождения речи. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком [Электронный ресурс] / Н.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=654616>
- 24.Иванова, Н.Н. Использование наглядного моделирования в работе над развитием связной речи [Текст] / Н.Н. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. - № 1. – Том II. – 111с.
- 25.Кондратьева, Н.Н. Как использовать модель для развития речевого творчества [Текст] / Н.Н. Кондратьева, О.Н. Сомкова // Дошкольное воспитание. 1991. – №10. – 56с.
- 26.Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / В.В. Коноваленко. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.
- 27.Корицкая, Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи [Текст] / Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович // Сост. Р.А. Белова-Давид. – М.: 2002. – 86 с.
- 28.Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М., 2007 – С.18
- 29.Крохина, И.Н. Использование обобщенных моделей в коррекционной работе с детьми с ОНР [Текст] / И.Н. Крохина // Логопед. – 2011. - № 3. – С. 24-3
- 30.Кудрова, Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с

- недоразвитием речи [Текст] / Т.И. Кудрова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 51
- 31.Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук [Текст] / А.В. Лагутина. – М, 2007. – 26 с.
- 32.Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 2005. – 238 с.
- 33.Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст] / Р.И. Лалаева. – М., 2004. – 72 с.
- 34.Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р.Е. Левина – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
- 35.Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.
- 36.Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольников [Электронный ресурс] / А.М. Леушина. – Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>
- 37.Лисина, М.И. Речевое развитие ребенка [Электронный ресурс] / М.И. Лисина. – Режим доступа: [http://baby-like.ru/publ/mamochkam\\_o\\_detkakh/formy\\_lisinoj/3-1-0-93](http://baby-like.ru/publ/mamochkam_o_detkakh/formy_lisinoj/3-1-0-93)
- 38.Лурия, А.Р. Язык и сознание. [Текст] А.Р. Лурия. – М: изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 211 с.
- 39.Мастюкова, Е.М. Логопедия [Текст] / Е.М. Мастюкова – М.: Просвещение, 2000. – 342 с.
- 40.Плещенко, Т.П. Стилистика и культура речи [Текст] / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет. – М.: Тетра Системс, 2001. – 544 с.
- 41.Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов [Текст] / И.П. Подласый – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
- 42.Путкова, Н.М. Обучение построению связного речевого высказывания (старший дошкольный возраст) [Текст] / Н.М. Путкова // Логопед. – 2005. –

№ 2. – 91с.

- 43.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 594 с.
- 44.Сингаевская, О.В. Развитие связной речи дошкольников [Текст]/ О.В. Сингаевская, А.В. Соболева // Логопедия сегодня. – 2011. – № 2. – С. 26-30.
- 45.Смольникова, И. А. Информационные технологии и образование / И. А. Смольникова. – М., 2003. – 30 с.
- 46.Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Просвещение, 2009. – 223 с.
- 47.Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст] / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1986. – 341 с.
- 48.Тихеева, Е.И. Развитие речи детей [Текст] / Е.И. Тихеева; под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
- 49.Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов [Текст] / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. 1990. – №10. С. 16-21.
- 50.Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольников 4-6 лет [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Ювента, 2007. – 234 с.
- 51.Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
- 52.Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи [Текст] / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1994. – 211 с.
- 53.Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
- 54.Флерина, Е.А. Связная монологическая речь [Электронный ресурс] / Е.А. Флерина. – Режим доступа: [http://vestnik.yspu.org/releases/2009\\_1g/32.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2009_1g/32.pdf)
- 55.Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст] / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002 –136 с.
- 56.Челышева, А. А. Использование метода наглядного моделирования в работе

- по развитию связной речи у дошкольников с ОНР (II-III уровень) [Текст] / А.А. Чельшева // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — 106с.
57. Чехнелидзе, Т.А. Учусь составлять рассказы [Текст] / Т.А. Чехнелидзе. – Москва: Центр Офесс, 2011. – 32с.
58. Шаховская, С.Н. Развитие речемыслительных способностей детей [Текст] / С.Н. Шаховская. – М.: Просвещение, 2009. – 86 с.
59. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
60. Шмидт, Е.В. Особенности детей с ОНР при составлении повествовательных рассказов [Электронный ресурс] / Е.В. Шмидт. – Режим доступа: [http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero\\_id=11974](http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=11974)
61. Щадрина, Л.Г. Тексты повествовательного характера [Электронный ресурс] / Л.Г. Щадрина. – Режим доступа: <http://www.warheroes.ru/hero>
62. Эльконин, Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д.Б. Эльконин. – Воронеж, 2005. – 198 с.
63. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в раннем детстве [Текст] / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 216с.