

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

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА
ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**очной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021206
Авиловой Полины Александровны**

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

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	7
1.1. Творческое рассказывание как вид связной монологической речи	7
1.2. Творческое рассказывание в системе речевого творчества дошкольников и условия его формирования	18
1.3. Особенности творческого рассказывания младших школьников с общим недоразвитием речи	24
1.4. Возможности использования наглядного моделирования в формировании навыка творческого рассказывания у детей с общим недоразвитием речи	29
ГЛАВА II НАПРАВЛЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (КАРТ ПРОППА)	42
2.1. Изучение состояния навыка творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи	42
2.2. Методические рекомендации по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования (карт Проппа)	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	70
ПРИЛОЖЕНИЯ	74

ВВЕДЕНИЕ

Непременным условием всестороннего развития ребенка, его успешного обучения в школе является умение общаться с взрослыми и сверстниками. Средством общения является речь. По данным литературы (Е.В. Архипова, Т.В. Ахутина, Г.В. Бобровская) и собственных наблюдений большинство детей, поступающих в школу, испытывают значительные трудности и не владеют навыками связной речи в достаточном для этого возраста объеме.

Формирование связной речи у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи (ОНР). В логопедической работе с детьми с ОНР формирование связной речи и творческого рассказывания, в частности, как важнейшего этапа при обучении связной речи, становится важной целью всего коррекционного процесса.

Несмотря на неоднозначную трактовку понятия «творческий рассказ» можно принять за основу мнение, что это придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором структуры (тематическая направленность, логическая последовательность, композиционная целостность), соответствующим языковым оформлением (лексико-грамматические, синтаксические и эмоционально-выразительные средства) и использованием собственного опыта, привнесением новых, необычных для восприятия собеседника моментов (творческий компонент) (А.М.Бородич, В.П.Глухов, А.М.Дементьева, Э.П.Короткова и др.).

Овладение творческим рассказыванием знаменует собой переход на качественно новый уровень речемыслительной деятельности, а также максимально способствует приближению речи ребенка к тому уровню связной монологической речи, который требуется ему для овладения учебной деятельностью (Л.А.Горбушина, Т.Р.Кислова, Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева).

Обучение данному виду рассказывания приобретает особое значение как в плане речевого и познавательного развития детей с общим недоразвитием речи, так и развития их творческих возможностей.

Исследования особенностей формирования творческого рассказывания у детей с ОНР представлены в работах Е.В. Аханьковой, Н.С.Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой и др. Исследователи отмечают, что дети с ОНР испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания (составление рассказа на заданную тему) подменяется пересказом знакомого детям текста. У данной категории детей отмечается несформированность представлений о правилах построения рассказа-сообщения (зачин, развитие сюжетного действия, концовка, определение времени и места событий и др.), а также мелодико-интонационная невыразительность повествования и эмоциональная незаинтересованность.

Несмотря на интерес исследователей к изучению и развитию творческих способностей, творческого рассказывания, коррекционно-педагогическая работа по формированию навыка творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи остается недостаточно эффективной. Сохраняется потребность логопедической практики в совершенствовании коррекционно-педагогической работы по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с ОНР.

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить направления и содержание логопедической работы по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования (карт Проппа).

Объект исследования: особенности навыка творческого рассказывания младших школьников с ОНР.

Предмет исследования: направления и содержание логопедической работы по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего

школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования (карт Проппа).

Исходя из цели, объекта и предмета мы выделили **задачи исследования**:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему исследования.

2. Организовать практическое изучение состояния навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования (карт Проппа).

В основу нашего исследования была положена **гипотеза**, согласно которой логопедическая работа по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи должна учитывать речевые и когнитивные особенности младших школьников с ОНР и особенности творческого рассказывания как вида связной монологической речи.

Теоретико-методологической основой исследования являются исследования в области формирования связной речи детей К. Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, Э.П. Коротковой, А.М.Бородич, А. П.Усовой, О.И. Соловьевой и др.; исследования, посвященные изучению особенностей формирования связной речи детей с ОНР (В.К. Воробьева, В.П.Глухов, В.А.Ковшиковой, Р.И.Лалаевой, Е.Ф.Соботович, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, С.Н.Шаховской), в том числе, исследования в области формирования творческого рассказывания у детей с ОНР (Е.В. Аханькова).

Методы исследования: *теоретические:* анализ психолого-педагогической литературы по проблеме; *эмпирические:* анализ продуктов речевой деятельности детей, *количественный и качественный анализ результатов* исследования.

База исследования: МБОУ «Лицей №10» г. Белгорода.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2 глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Творческое рассказывание как вид связной монологической речи

Проблема развития связной речи, в широком смысле слова –словесного творчества, давно интересовала многих исследователей. Вопросы развития связной речи изучались в разных аспектах: психологическом (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин), психолингвистическом (Т.В.Ахутина, А.А.Леонтьев и др.), методическом (А.М. Бородич, В.К. Воробьева, М.М. Кониная, А.М. Леушина, Л.А. Пенъевская, О.И. Соловьева, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Е.А. Флериная).

Все исследователи единодушно подчеркивают роль специального обучения в становлении и развитии монологической речи детей дошкольного возраста (Е.В. Бодрова, Н.Ф. Виноградова, В.В. Гербова, А.В. Запорожец, Н.С. Карпинская, О.И. Никифорова, О.С. Ушакова, А.Е. Шибицкая и др.).

Связное высказывание отражает уровень развития ребенка: речевого, умственного и эмоционального, оно показывает, насколько ребенок владеет словом, 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 и грамотно отражало замысел говорящего.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. Л.С. Выготский (6) определял связную речь, как высшую форму речи, мыслительной

деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка.

По мнению Т. В. Тумановой (32), под связной речью в широком смысле слова следуют понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи».

Ф.А. Сохин (22) считает, что 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.

Связная речь, по мнению Н.П. Ерастова, характеризуется наличием четырех основных групп связей:

- логических – отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
- функционально-стилевых – отнесенность речи к партнерам общения;
- психологических – отнесенность речи к сферам общения;
- грамматических – отнесенность речи к структуре языка (11).

Из анализа литературных источников (4) следует, что понятие связная речь относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Первичная по происхождению форма речи – диалогическая. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребности непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), их цепи последовательных речевых реакций, он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора двух или нескольких участников речевого общения (9). Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание

предмета, о котором идет речь. В диалоге наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности.

Под монологической речью понимается связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщить о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации (9).

Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля над процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное восприятие (составление рассказа по наглядному материалу).

Несмотря на различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую. Монолог может приобретать диалогические свойства, а диалог может иметь монологические вставки, когда наряду с короткими репликами употребляется развернутое высказывание.

А.Р. Лурия (25) наряду с существующими различиями отмечает определенное сходство и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу.

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороны речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний (8).

Связная монологическая речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Она формируется в онтогенезе позже, чем диалогическая речь, и требует достаточно высокого уровня развития познавательной деятельности ребёнка.

Овладение связной монологической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольника и владение связной монологической речью – высшее достижение речевого воспитания наших дошкольников для успешного обучения в школе.

Владение связной монологической речью вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической и фонетической.

В каждой из этих сторон имеется программное ядро, которое влияет на организацию речевого высказывания и, следовательно, на развитие связной речи.

Лингвистические исследования (18) показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладение рядом языковых умений:

- соблюдать структуру определенного типа текста, позволяющую достичь поставленной цели;
- строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью;
- отбирать адекватные лексические и грамматические средства;

- пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации;
- соединять предложения и части высказывания с помощью;
- различных типов связи и разнообразных средств.

В младшем школьном возрасте связная речь представлена не только в форме устной, но и письменной речи, особенно когда речь идет об изложении и сочинении.

Владение связной письменной речью – это способность учащихся воспринимать связные речевые тексты и создавать на их основе самостоятельные высказывания. При написании сочинений и изложений младшие школьники дают описания предметов, восстанавливают деформированный текст, распространяют его, учатся записывать простейшие наблюдения за природой, основой которых, несомненно, является сформированность навыка творческого рассказывания.

Мотивация формирования письменной речи весьма разнообразна и зависит от многих факторов, в том числе уровень сформированности устной речи. Исследования психологов, лингвистов и других ученых в области наук «речеведческого» направления показали, что процессы письменной и устной речи различаются по многим параметрам: по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям. Способы осуществления процесса письменной речи с самого начала их возникновения выступают как осознанные действия, и только постепенно письменная речь превращается в навык. По мнению Л.С. Цветковой, эта письменная речь отличается от устной речи, формирующейся непроизвольно и протекающей автоматизировано (35, 152).

Таким образом, основным звеном в развитии письменной речи является развитие связной речи – умение отобразить в речи все существенные связи предметного содержания так, чтобы смысловое содержание речи образовало связный контекст, понятный для другого. Развитие связной – контекстной речи существенно связано с развитием письменной речи.

Исследование письменной речи школьника, проведённое А. С. Звоницкой (13), показывает, как лишь постепенно учащийся школы начинает справляться с теми трудностями, с которыми сопряжено построение связного контекста, понятного для читателя. В ходе изложения соотношение между мыслью автора и мыслью читателя от этапа к этапу изменяется. В начале расстояние между мыслью пишущего и читающего наиболее велико. Когда пишущий приступает к письменному изложению материала, ему весь материал уже известен. Читателя нужно в него ввести. Это тем более необходимо, что изложение всегда в какой-то мере включает не только некоторое объективное содержание, но и отношение к нему пишущего. В связи с этим встают специфические задачи, которые должны быть разрешены во введении, затем другие - в изложении и, наконец, в заключении, когда нужно подытожить всё изложение в свете тех установок, из которых исходит пишущий: построение связного контекста, понятного для читателя, требует особых приёмов и средств. Требуется специальная работа, чтобы этими средствами овладеть.

К.Д. Ушинский (31) указывал, что начинать обучение детей умению писать сочинения необходимо как можно раньше. Первоначальным этапом в обучении, предшествующего всем письменным работам, должны быть устные упражнения и сочинения. В педагогической практике К.Д. Ушинского применялись такие виды рассказов: описание окружающих ребенка предметов, рассказ из опыта, рассказ о событиях, связанных с яркими переживаниями, пересказ. К.Д. Ушинский поддерживал идею о необходимости развития творческих способностей детей.

А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев (25) к основным свойствам монологической речи относят: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическую последовательность изложения, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. Особенность этой формы речи состоит в том, что ее содержание, как правило, заранее задано и предварительно планируется.

На основе анализа лингвистических исследований И.Р. Гальперин (33) рассматривает следующие категории, присущие монологическому высказыванию (тексту): информативность, завершённость, цельность, связность, ретроспекция, последовательность.

Важнейшими текстовыми категориями являются смысловая цельность (целостность) и связность. Текст создается, чтобы не просто выразить мысль, как это делается в предложении, а развить эту мысль (замысел). Развитие мысли требует смены синтаксических конструкций. Суть этого явления заключается в том, что каждое последующее предложение опирается на предшествующее, продвигая высказывание от известного («данного») к неизвестному («новому»), вследствие чего образуется цепочка предложений, имеющая начало и конец, определяющая границы текста.

В.А. Бухбиндер и Е.Д. Розанов (5), отмечая, что неотъемлемым признаком текста является его связность, понимают связность текста как результат взаимодействия нескольких факторов. Это, прежде всего, логика изложения, отражающая соотнесенность явлений действительности и динамику их развития; это, далее, особая организация языковых средств – фонетических, лексико-семантических и грамматических, с учетом также их функционально-стилистической нагрузки; это коммуникативная направленность – соответствие мотивам, целям и условиям, приведшим к возникновению данного текста; это композиционная структура – последовательность и соразмерность частей, способствующих выявлению содержания, и, наконец, само содержание текста, его смысл.

Признак цельности как фундаментальное свойство текста рассматривается А.А. Леонтьевым (25). Он считает, что в отличие от связности, которая реализуется на отдельных участках текста, цельность – это свойство текста в целом. Цельность есть «характеристика текста как смыслового единства, как единой структуры, и определяется на всем тексте. Она не соотносима

непосредственно с лингвистическими категориями и единицами и имеет психологическую природу».

Все упомянутые факторы, гармонически сочетаясь в едином целом, обеспечивают связность текста.

Важной характеристикой развернутого высказывания является последовательность изложения. Связное высказывание представляет собой смысловое и структурное единство, части которого тесно взаимосвязаны как семантически, так и синтаксически. В.П. Лунова (22) выявила, что основу связности в сложном синтаксическом целом составляет коммуникативная преемственность предложений. В теме предложения повторяется часть информации предыдущего предложения, в реме содержится новая информация, которая развивает, обогащает смысл высказывания, движет смысл вперед.

В.К. Воробьева (8) прослеживает генетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем к описанию и рассуждению.

Повествование представляет собой связный рассказ о каких-либо событиях. Его основой является сюжет, развертывающийся во времени. Повествование служит для рассказа о развивающихся действиях и состояниях (повествование о фактах, событиях, о состоянии и настроении, о переживаниях). Материал в нем излагается на основе тех смысловых связей, которые подсказаны жизненной ситуацией. Последовательность событий определяется их фактическим ходом. Поэтому структура повествования жесткая, т.е. она требует определенной последовательности, не допускает перестановки (начало события, его развитие и конец). В повествовательных монологах используются средства, передающие развитие действия: видовременные глагольные формы; лексика, обозначающая время, место, образ действия; слова для связи предложений (22).

Следующая форма монологического высказывания – описание. В описании выделяется общий тезис, называющий объект, затем идет характеристика

существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Завершает описание итоговая фраза, выражающая оценочное отношение к предмету. Структура описания «мягкая», вариативная. При описании важными являются лексические и синтаксические средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому используются эпитеты, метафоры, сравнения. Для описания характерна перечислительная интонация. Разновидности описательных рассказов – сравнительный и объяснительный рассказы. В детском саду дошкольников учат составлять описание двух предметов с контрастными признаками, основанное на поэтапном сопоставлении их однозначных признаков (например, сначала по величине, далее по цвету, материалу, деталям, форме). Полезны и объяснительные рассказы с элементами рассуждения, доказательства, сопровождаемые показом называемых действий. Объяснить что-то другому лицу – значит подвести его в определенной последовательности к пониманию главных связей и отношений, характерных для того явления, о котором рассказывается.

Рассуждение – это логическое изложение материала в форме доказательства. В рассуждении содержится объяснение какого-либо факта, аргументируется определенная точка зрения, раскрываются причинно-следственные связи и отношения. В рассуждении обязательны две смысловые части: первая – то, что объясняется или доказывается; вторая – само объяснение или доказательство. В его структуре выделяются тезис (обычно начальное предложение), доказательства выдвинутого тезиса и вывод-заключение. Если в описании преобладают средства выражения определительных отношений, а в повествовании – средства выражения последовательности действий, то в рассуждении используются различные способы выражения причинно-следственных отношений, 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.

В дошкольном возрасте наблюдаются преимущественно контаминированные (смешанные) высказывания, в которых могут использоваться элементы всех типов с преобладанием одного из них.

Логико-смысловая организация высказывания включает предметно-смысловую и логическую организацию. Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации (9). Серьезной задачей являются систематизация материала, изложение его в нужной последовательности, по плану.

В старшем дошкольном возрасте дети овладевают основными видами монологической речи – пересказом и рассказом (А.М. Бородич, Ф.А. Сохин).

Рассказ сравнительно с пересказом более сложный вид связной речи, поскольку создание нового текста сложнее воспроизведения готового литературного произведения. Развитие связной речи детей осуществляется, прежде всего, при обучении рассказыванию, которое начинается с простого пересказа коротких литературных произведений с несложной фабулой и доводится до высших форм самостоятельного творческого рассказывания.

Под творческими рассказами понимают придуманные детьми рассказы с самостоятельным выбором содержания (ситуаций, действий, образов), логически построенным сюжетом, облеченным в соответствующую словесную форму (В.П. Глухов).

Творческое рассказывание – вид словесной деятельности, требующий наличия мотивации, активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, волевых усилий, участия положительных эмоций. Обучение творческому рассказыванию, как отмечает Е.В. Аханькова, играет важную роль в развитии словесно-логического мышления, представляя большие возможности для самостоятельного выражения ребенком своих мыслей, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и

явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем. Творческое рассказывание максимально приближает ребенка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельностью.

Творческий рассказ – это рассказ, подразумевающий создание собственной системы построения, выражающейся в привнесении новых, необычных для восприятия собеседника моментов. В основе творческого рассказа лежат представления не только о предметах и явлениях окружающей действительности (жизни), но и о языковом стандарте (языковая способность). Творческий рассказ предполагает привнесение творческих элементов не только в содержание, структуру рассказа (начало, середина и конец), но и в состав фраз (высказываний), интонационную сторону повествования (3,11,17).

Созвучно по определению, однако отличается по содержанию от творческого рассказа понятие «свободное сочинение». Оно заключается в том, что ребенку предоставляется полная свобода сочинять сказку или «то, что может быть».

Е.И. Тихеева указывает, что основными видами творческого рассказа детей дошкольного возраста могут быть:

1. придумать начало и конец события, изображенного на картине;
2. заканчивать рассказ, начатый воспитателем;
3. составлять рассказ по плану;
4. составлять рассказ по заглавиям;
5. составлять рассказ по опорным словам.

Формирование навыка творческого рассказывания базируется на преобразовании полученного детьми опыта, определении замысла рассказа, последовательном развитии сюжета и его языковой реализации.

Сочинять в полном смысле слова, пишет Е.И. Тихеева (28), дети могут в 6-7 лет. Но при правильной подготовке уже в 5 лет могут составить рассказ по четкому плану. Однако подготовка к этой деятельности должна начинаться

значительно раньше, с младшей группы. От рассказа воспитателя об окружающих ребенка предметах и игрушках в младшей группе, к самостоятельным рассказам на тему – в старших – такой путь наметила Е.И.Тихеева в обучении словесному творчеству.

Таким образом, творческое рассказывание представляет собой вид связного монологического высказывания и его характеристики, для овладения которым необходимо наличие мотивации, активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, волевых усилий, участия положительных эмоций. Обязательными компонентами творческого рассказа являются: созданные ребенком новые образы, ситуации, действия; логически построенный сюжет, творческое использование усвоенного ранее социального и речевого опыта и соответствующее языковое оформление.

Формирование навыка творческого рассказывания важно для овладения письменной речью, так как на нем будут строиться ответы учеников, их рассуждения, доказательства, написание сочинений, изложений и пр. В школе устная и письменная формы речи получают дальнейшее развитие, при этом не только устная речь является опорой для становления письменной, но и, наоборот, под влиянием письменной речи формируются книжные стили устной формы литературного языка.

1.2. Творческое рассказывание в системе речевого творчества дошкольников и условия его формирования

Исследователи рассматривают детское творчество как активный и действенный путь освоения окружающей действительности. Творческая деятельность способна оказать преобразующее влияние на личность ребенка. Она развивает способности ребенка, выявляет его запросы и интересы, активизирует прошлый опыт и речевое творчество.

Речевое творчество дошкольников изучалось такими авторами, как Н.И. Лепской, Е.И. Тихеевой, Т.Н. Ушаковой, (28, 31,19), которые выделили следующие формы детского творчества: словотворчество, как создание новых слов, неологизмов («улицонер», «неходяйка – неподходящая»); сочинение стихотворений; собственных рассказов и сказок, творческие пересказы.

Многие исследователи (Д.Б. Эльконин, 1989; В.Н. Дружинин, 1994; Н.В. Хазратова, 1994 и др.) выделяют возраст 3-5 лет как наиболее сензитивный для развития творчества, что наиболее ярко отражается в литературном и художественном творчестве. Сензитивность к творчеству связывают с прохождением фазы социализации: ребенок 3 лет готов к социализации (речь), но еще недостаточно социализирован (социальные нормы, стереотипы не усвоены в полной мере). Таким образом, в 3 года есть все внутренние условия созидательного творчества (К.Р.Роджерс, 1994) – открытость опыту, выражение себя (своих чувств и мыслей), способность к необычному сочетанию элементов, так как шаблонность решений отсутствует. В это время подражание ребенка значимому взрослому как креативному образцу (в игровой ситуации), возможно, является основным механизмом развития творческой деятельности (10).

Одной из ведущих видов активной творческой деятельности ребенка в дошкольном возрасте является игра. Именно в процессе игры происходят главнейшие изменения в психике ребенка, совершенствуются психические процессы, которые дают возможность детям перейти к новым видам деятельности, в том числе, к словесному творчеству. Д.Б. Эльконин (1978) убедительно показал, что игра ребенка, а, следовательно, и возникающее в ней воображение, рождается из противоречия между потребностью ребенка жить жизнью взрослых и невозможностью её удовлетворить в реальной жизни. И именно в игре посредством мнимой ситуации происходит удовлетворение социальной потребности (подражание взрослому). Безусловно, в игре ребенок идет от своей потребности, от своего переживания и «это особая форма

переживания путем вынесения его вовне, материализации и действенного воссоздания» (40) , которую он может актуализировать в речевой деятельности.

В 5-6 лет дети в основном усваивают семантический, синтаксический и морфологический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, Г.А. Фомичева, В.К. Лоткарев). Ребёнок начинает интенсивно овладевать монологической речью. В конце дошкольного возраста внутренний план монологических высказываний детей характеризуется целевой заданностью, наличием семантической доминанты, ограниченность начала и конца событий рассказа. Связность высказывания совершенствуется на основе активного и творческого анализа детьми речевого опыта, дифференцированного отбора языковых средств. Выразительность и образность высказываний достигается за счет введения определенных средств: повторов, уточнений, диалога, интонационной выразительности, средств художественной выразительности и т.д.

В основе детского речевого творчества лежит обобщение языковых явлений и образование на этой основе моделей формо- и словообразования. Механизм развития детского словообразования рассмотрен в работах Е.С. Кубряковой (15).

Показателями творческих действий у старших дошкольников выступают:

- дополнения, изменения, вариации, преобразования знакомого материала, создание новой комбинации из усвоенных элементов;
- применение известного в новых ситуациях;
- самостоятельные поиски, пробы наилучшего решения задания;
- нахождение новых приемов решения, когда старых уже недостаточно, самостоятельность и инициативность в их применении;
- быстрота реакций, находчивость в действиях, хорошая ориентировка в новых условиях;
- подражание образцу, но применение его при воплощении новых образов;
- нахождение своих оригинальных приемов решения творческих заданий.

С.Н. Цейтлин (36), объясняя истоки детского словотворчества, указывала, что ребенок мастерит слово, руководствуясь «разрешением системы», не владея

еще «многозапрещающей нормой языка». Спад словотворчества к концу дошкольного детства, по мнению А.Н. Гвоздева (1961) и Т.Н. Ушаковой (1997), связан с усвоением языковых норм и возрастанием процесса «лексикализации» – превращения отдельных элементов языка и их сочетаний в лексемы. Н.И. Лепская(19) отмечает в это время увеличение активности детей в сочинении собственных рассказов и сказок и совершенствование большой смысловой программы текста, то есть переход детей на уровень речетворчества.

Одним из видов творчества детей является литературно-художественное творчество, в частности, творческое рассказывание – рассказ, самостоятельно придуманный ребенком. Обязательными компонентами такого рассказа должны быть: созданные ребенком новые образы, ситуации, действия; логически построенный сюжет и соответствующее языковое оформление. Под понятием «новые» подразумеваются такие, которых ребенок полностью в жизни не воспринял, но элементы которых имеются в его опыте (Н.А. Орланова).

Понятие «рассказывание с элементами творчества» созвучно с «творческим рассказыванием», оно предполагает видоизменение уже предложенной сюжетной линии, замены образов, героев другими в готовом рассказе и др.

Большое внимание проблеме активности и творчества детей уделял Л.Н. Толстой. Несмотря на то, что Л.Н. Толстой считал сочинения детей во всех отношениях лучше сочинений взрослых, он раскрыл психологические особенности детей, разработал методы и приемы новой педагогики – педагогики творческого воспитания.

В педагогике вопрос о творческом рассказывании детей нашел теоретическое обоснование в работах Е.И. Тихеевой (1981), Е.К. Сухонько (1955).

По мнению Е.И. Тихеевой, основная задача усвоения языка должна заключаться в том, чтобы научить детей самостоятельно мыслить и логически последовательно выражать свои мысли. Она считает, одним из средств активизации данного процесса – самостоятельные сочинения детей. Е.И. Тихеева (28) дает определение сочинений, как более или менее законченного,

систематизированного словесного изложения определенного цикла понятий: «Сочинять значит выражать систематически свои мысли по поводу данного сюжета или предмета..., систематизировать свои мысли в виду конечной цели». Результатом этой способности творчески комбинировать свои знания и представления должен быть детский творческий рассказ.

Большое значение творческой деятельности детей дошкольного возраста придавала Е.А. Флерина (2). Творческий рассказ ребенка Е.А. Флерина рассматривала, как один из ценных действенных методов познания, потому что в нем большое место занимает воображение, память, мышление (анализ и синтез), эффективно развиваются эстетические чувства, развивается чувство ответственности за качество работы.

Так уже в младшей группе необходимо включать детей при подаче рассказов в придумывание конца знакомых фраз. Далее с детьми пяти лет А.М. Леушина (20) предлагает проводить придумывание рассказов к собственным рисункам, а также придумывание заключительной части к рассказам воспитателя. Работа с детьми шести лет должна вестись по линии закрепления и уточнения плановости в рассказе и по линии стимулирования творческой мысли ребенка.

Л.А. Пеньевская (23) показывает, что обогащение круга представлений детей положительно влияет на развитие творческого замысла рассказов, его целенаправленность, выразительность и богатство языка, предупреждает фантазирование, оторванное от реальной действительности. В рассказах творческого характера шестилетний ребенок не только воспроизводит материал своего прежнего опыта, но и преобразовывает его, создавая новые положения и ситуации, придумывая действия героев.

Таким образом, основой творческого рассказывания является речевое творчество детей – словотворчество; сочинение рассказов, сказок, описаний; сочинение стихотворений, загадок, небылиц; творческое пересказывание. Авторы подчеркивают, что только последовательная и систематическая работа на базе расширения опыта, знаний и учета возрастных особенностей, будет

способствовать развитию детского словесного творчества, и начинать эту работу необходимо с младшей группы.

Целью активизации творческой деятельности у нормально развивающихся дошкольников является «обеспечение, начиная с дошкольного возраста, целостного и всестороннего развития творческих способностей ребенка» (Л.А. Пеньевская).

Критериями речевого творчества дошкольников являются: самостоятельность, целенаправленность, композиционная целостность, новизна, осмысленность, оригинальность (1). Основными критериями творческих умений детей дошкольного возраста выступают:

- умение детей видоизменять, комбинировать и преобразовывать полученные представления под влиянием художественной литературы и окружающей действительности;
- умение представлять событие в последовательности его развития; от возникновения действия до его окончания, умение выявить героя, выразить зависимость между отдельными событиями и поступками;
- умение рассказать ясно и понятно, стремление более точно выразить мысли и чувства.

Творческая деятельность способна оказать преобразующее влияние на личность ребенка, является активным и действенным путём освоения окружающей действительности. Она развивает способности ребенка, выявляет его запросы и интересы, активизирует прошлый опыт и речевое творчество.

Таким образом, творческое рассказывание – это высший этап в развитии детского речевого творчества. Овладение детьми навыком творческого рассказывания зависит от ряда необходимых условий. Так, к «внешним» условиям можно отнести: создание положительной мотивации к занятиям у детей; построение и организация занятий, способствующих творческому развитию ребенка; сотрудничество родителей, логопеда, педагогов и других работников образовательного учреждения в целях воспитания творчески-развитого,

инициативного ребенка. Именно потребности ребенка являются основой для выделения данных условий. Однако учет лишь «внешних» условий, проводимых в тесной связи со всей системой образовательной и коррекционно-логопедической работой, не будет являться определяющим в овладении словесным творчеством. Успешное обучение детей творческому рассказыванию также определено и «внутренними» факторами (коррекционными), направленными на: развитие связной речи; обогащение словаря (расширение лексики, понимание детьми значений слов, выразительные средства языка, развитие интонационной выразительности речи и т.д.); формирование грамматического строя речи (формирование знаний о структуре рассказа, логике повествования, связях между предложениями и т.д.); расширение опыта детей (социального, речевого и языкового) и формирование познавательной деятельности; развитие самостоятельности и творческой активности детей при рассказывании.

1.3. Особенности творческого рассказывания младших школьников с общим недоразвитием речи

В настоящее время дети с недостатками речевого развития составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Под общим недоразвитием речи у детей (с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы; словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения (17). Это нарушение впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи в ее работе «Основы теории и практики логопедии». У этих детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого их

компонентов языка. При общем недоразвитии речи отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи. Наличие у этих детей вторичных отклонений в развитии психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной речью. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам (32). Типичным для всей группы ОНР является: позднее появление речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, характерные нарушения слоговой структуры слов. Речевое недоразвитие у детей младшего школьного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений.

Особенности формирования связной речи у младших школьников с ОНР представляют собой актуальную, теоретически и практически значимую проблему, которой посвящены исследования Е.В. Аханьковой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко, Л.П. Федоренко, и др.

Исследователи отмечают, что значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи (9).

В.П. Глухов указывает, что овладение детьми с общим недоразвитием речи такой формой высказывания, как рассуждение, протекает замедленно, с большими трудностями, так как требует продуманности, аргументированности, выражения своего отношения к высказываемому, отстаиванию своей точки зрения. Для того, чтобы овладеть навыком рассуждения, ученик должен

научиться вскрывать причинно-следственные отношения между фактами и явлениями действительности. Это умение формируется постепенно, в определённой последовательности. (41).

В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева отмечают, что становление связной речи у детей с общим недоразвитием речи осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Младшие школьники довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов. В процессе актуализации связной речи школьники младших классов с общим недоразвитием речи нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в подсказке, либо в форме вопросов. Наиболее лёгкой для усвоения является ситуативная речь – речь с опорой на конкретную ситуацию, наглядность (16).

Характеризуя состояние речемыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи, Л.Б. Халилова отмечает заметную узость их лингвистического кругозора, десемантизированность и когнитивную слабость готовой речевой продукции, трудности программирования речевого высказывания на всех стадиях его порождения (33). Элементарные синтаксические конструкции недостаточно информативны, содержащаяся в них главная мысль порой не соответствует заданной теме. Дети затрудняются в определении смысловых связей между частями текста, развертывании текстового сообщения.

Р.И. Лалаева пишет, что особенности связных высказываний у детей с ОНР во многом определяются характером заданий, формой связных высказываний (пересказ, рассказ по серии сюжетных картинок, самостоятельный рассказ на заданную тему, рассказ с элементами творчества и т. д.), степенью

самостоятельности смыслового программирования при выполнении этих заданий (16).

Несформированность связной речи, как отмечает Б.М.Гриншпун, связана с нарушением реализации нарушенного языкового внутреннего плана во внешнюю речь. В работе Е.Г.Корицкой и Т.А.Шимкович (14) констатируется ухудшение связной речи при возрастании самостоятельности речи и при отсутствии опоры на заданный сюжет.

Как указывает В.К. Воробьева, обучение детей, имеющих общее недоразвитие речи, рассказыванию с элементами творчества является сложной в достижении задачей. У детей с общим недоразвитием речи трудно формируются компоненты речевой деятельности. В особенности это касается наиболее сложного вида речевой деятельности – творческого рассказывания. Г.Р. Шашкина указывает на своеобразие лексической системы при общем недоразвитии речи (37), слово не формируется как фокус соединения лексического и грамматического значений. У большинства детей данного контингента отмечается бедность и качественное своеобразие лексики, недостаточность развития процессов обобщения и абстракции, нарушение процесса тематического отбора и семантического выбора слов при порождении высказывания. Г.Р. Шашкина подчеркивает, что для детей данной категории характерна «скудость высказывания, стремление избежать развернутой речи, трудности пересказа».

Раннее логопедами-практиками предлагалось использовать творческое рассказывание на последних этапах овладения связной речью в рамках дошкольного учреждения коррекционного вида (3), несмотря на то, что у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста в старшей группе формируются только предпосылки к творческому рассказыванию, в подготовительной к школе группе – работают над включением в рассказы детей элементов творчества (Т.Б.Барменкова, В.К.Воробьева, В.П.Глухов, Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева и др.).

Е. В. Аханькова (3) указывает на то, что дети с общим недоразвитием речи в состоянии осмыслить указанный им замысел высказывания, но создают содержательно бедные рассказы. Отмечается нарушение логики повествования, наличие трудности установления причинно-следственных отношений в частях рассказа. Речевые высказывания лишены точности и бедны по использованию эмоционально-выразительных средств. Несформированность творческого рассказывания детей с общим недоразвитием речи обусловлена трудностями преобразования полученного опыта. Неумение анализировать пережитый лично опыт, услышанный от других или полученный из книг создает трудности создания нового явления.

Таким образом, исследования авторов констатируют, что младшие школьники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормы в овладении навыками связной монологической речи. Для детей характерны трудности программирования содержания фраз, малая информативность сообщения, нарушение связности, смысловые несоответствия, фрагментарность, смысловые пропуски, отсутствие самостоятельности в составлении развернутого высказывания. Формирование навыков творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, представляет особые трудности, которые могут быть обусловлены также недостатком знаний и представлений об окружающей действительности и отмечаемой у этих детей инертностью процессов воображения, отставанием в развитии комбинаторных функций. Так, основной трудностью у детей является определение логической последовательности событий, неполное понимание прочитанного текста, трудности подбора слов, недоступность самостоятельного описания. Авторы замечают, что рассказы чаще всего представлены в виде перечисления предметов или действий. Характеризуя состояние речемыслительной деятельности детей с общим недоразвитием речи, Л.Б.Халилова отмечает заметную узость их лингвистического кругозора, когнитивную слабость готовой речевой продукции, трудности программирования речевого высказывания на всех стадиях его

порождения. Элементарные синтаксические конструкции у детей с общим недоразвитием речи недостаточно информативны, содержащаяся в них главная мысль порой не соответствует заданной теме. Дети затрудняются в определении смысловых связей между частями текста, развертывании текстового сообщения.

Важным условием развития навыка является развитие обобщения и осознания языковых явлений выступает как одно из условий успешного усвоения элементов лексики, грамматики, связного высказывания, формирования у детей первоначальных лингвистических представлений – пониманий того, что такое слово, предложение, текст и как они строятся.

1.4 Возможности использования наглядного моделирования в формировании навыка творческого рассказывания у детей с общим недоразвитием речи

Целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе логопедической работы с детьми с общим речевым недоразвитием. Это определяется, прежде всего, ведущей ролью связной речи в обучении детей как старшего дошкольного, так и, в особенности, школьного возраста. Отмечаемое у детей системное речевое недоразвитие, как правило, в сочетании с отставанием в развитии ряда психических функций требует дифференцированного подхода к выбору методов и приемов формирования навыков самостоятельных связных высказываний.

Вопросы развития связной речи детей с нормальным речевым развитием подробно рассматриваются в работах А. М. Бородич, Е. И. Тихеевой, К.Д. Ушинского, Л.П. Федоренкой, Г. А. Фомичевой и др. Методика работы по развитию связной речи дошкольников с ОНР освящена в ряде научно-методических трудов по логопедии Е.В. Аханьковой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой. Е.В. Аханькова в работе «Использование приемов творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи» отмечала

особенности формирования навыка творческого рассказывания у детей с речевой патологией.

В.П. Глухов в системе обучения детей с ОНР связной речи определяет следующие направления:

- обучение составлению высказываний по наглядному восприятию;
- обучение воспроизведению прослушанного текста;
- обучение составлению рассказа-описания;
- формирование навыка рассказывания с элементами творчества.

Обучению детей рассказыванию предшествует подготовительная работа. В.П. Глухов (9) выделяет следующие этапы подготовительной работы: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, а также коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий.

Задачи подготовительного этапа обучения:

- развитие направленного восприятия речи педагога и внимания к речи других детей;
- формирование установки на активное использование фразовой речи при ответах на вопросы педагога;
- закрепление навыков в составлении ответов на вопросы в виде развернутых предложений;
- формирование умений адекватно передавать в речи простые действия;
- усвоение ряда языковых средств, прежде всего лексических (слова-определения, глагольная лексика и др.), необходимых для составления речевых высказываний;
- практическое овладение простыми синтаксическими моделями фраз, составляемых на основе непосредственного восприятия и имеющихся представлений;

- формирование умственных операций, связанных с овладением фразовой речью,
- формирование умений соотносить содержание фразы-высказывания с предметом и темой высказывания.

Реализация указанных задач осуществляется на логопедических занятиях в ходе упражнений на составление высказываний по демонстрируемым действиям, ситуационным и сюжетным картинкам, в ходе специально подобранных речевых игр и упражнений, подготовительной работы к описанию предметов.

В.П. Глухов указывает, что работа по формированию связной речи строится также в соответствии с общедидактическими принципами (систематичность и последовательность в обучении, учет возрастных и индивидуально психологических особенностей детей, направленность обучения на развитие их активности и самостоятельности).

Основной формой работы должны быть учебные логопедические занятия, при этом учитываются указания и методические рекомендации по организации обучения детей с ОНР.

Использование приемов творческого рассказывания занимает особое место в системе логопедической работы по формированию связной монологической речи.

Обучение составлению творческих рассказов детей с общим недоразвитием речи осуществляется при условии сформированности определенных навыков связных развернутых высказываний (пересказ, составление рассказа по картине, рассказ-описание). Большое внимание при этом должно уделяться формированию языковых (прежде всего, грамматических) обобщений и практическому усвоению (по образцу, по наглядной опоре) лексических, грамматических и эмоционально-выразительных компонентов фразовых высказываний, различных типов синтаксических конструкций. И значительное место должно отводиться работе над пересказом, с постепенным усложнением структуры и языкового материала текста.

В целях формирования у детей с ОНР навыков составления самостоятельного рассказа с элементами творчества проводятся следующие виды занятий (3):

- составление рассказа по аналогии;
- придумывание продолжения (окончания) незавершенного рассказа;
- составление сюжетного рассказа по набору картин или предметов;
- сочинение на заданную тему по нескольким опорным словам и предметным картинкам;
- сочинение собственного рассказа.

Приемы обучения творческому рассказыванию зависят от умений детей, задач обучения и вида рассказа.

При обучении рассказыванию по аналогии рекомендуется вспомогательный прием совместного составления рассказа по предложенной педагогом сюжетной схеме: дети заканчивают предложения, начатые педагогом, затем педагог объединяет их высказывания в законченный текст, который используется как образец для составления своих вариантов рассказа.

Составление продолжения (окончания) незавершенного рассказа рекомендуется проводить в двух последовательно используемых вариантах: с опорой и без опоры на наглядный материал.

Е.В. Аханькова такой прием развития творческого рассказывания у младших школьников с ОНР, как придумывание отсутствующего сюжета в серии сюжетных картинок, в котором проверяется способность детей обозначить и сохранить сюжетную линию, введение новых героев, предметов в рассказ. Учащимся предлагается составить рассказ, связующий воедино начало и конец сюжета с опорой на картинки (3). При этом оценивается способность составить связный рассказ по серии картинок, способность созданий достаточно развернутого сюжета и адекватных образов, логико-смысловые особенности рассказа, грамматическое оформление рассказа, принятие помощи педагога в случае затруднения.

Дьяченко О.М. считает, что картинка придает однозначность фантазии ребенка. Когда же ему дается условное изображение в виде схемы, появляется определенный простор для его воображения и творчества.

Систему занятий по обучению рассказыванию по готовым сюжетам разработала Э. П. Короткова (22). Она предлагает серию сюжетов по близкой и доступной детям тематике, интересные приемы, активизирующие воображение: описание персонажа, опора на образ главного героя при составлении рассказа (полнее обрисовать его и ситуации, в которых он участвовал) и др.

Придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему – самое трудное задание. Использование этого приема возможно при наличии у детей элементарных знаний о структуре повествования и средствах внутритекстовой связи, а также умения озаглавить свой рассказ. Педагог советует, о чем можно придумать рассказ (об интересном случае, который произошел с мальчиком или девочкой, о дружбе зверей и др.). Предлагает ребенку придумать название будущего рассказа и составить план («Сначала скажи, как твой рассказ будет называться, и коротко – о чем ты будешь рассказывать сначала, о чем в середине и о чем в конце. После этого расскажешь все»).

Обучая построению собственного рассказа, учителю-логопеду следует учитывать те трудности, которые испытывают дети с ОНР. К ним можно отнести: умение правильно начать повествовательный рассказ (придумать завязку), затем продолжить его (развить действие), вовремя закончить текст (предусмотреть развязку); при этом ребенку необходимо помнить, что называется, как правило, один и тот же предмет (лицо), который совершает действия; кроме того, повествования младших школьников с ОНР часто отличаются обыденностью сюжета, языковой бедностью, аграмматизмами. Дети не умеют детализировать события, расчленять их на составные части (эпизоды), отражать причинно-следственные отношения.

Одним из факторов облегчающим процесс становления творческого рассказывания и связной речи в целом, по мнению С. Л. Рубинштейна, Д.Б.

Эльконина – это наглядность. Рассмотрение предметов, картин помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия.

Метод моделирования, разработанный Д.Б. Элькониним, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Подьяковым, заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Опыт показывает, что метод моделирования может быть успешно использован в развитии связной речи детей с ОНР (26).

Использование моделей развивает память, уточняет знания детей, развивает активность и самостоятельность в усвоении информации об изучаемом. Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко специалисты по моделированию выделили 3 этапа:

1. Использование готового символа или модели. На этом этапе взрослый демонстрирует готовую модель или символ, дети ее рассматривают и разбирают, а затем воспроизводят информацию с опорой на эту модель.

2. Составление модели педагога совместно с детьми.

3. Самостоятельное составление моделей.

Метод моделирования нашел свое практическое применение в работах Т. А. Ткаченко (29). Она разработала наглядную модель – опорные схемы для составления описательных и сравнительных, творческих рассказов.

Наглядная модель представляет собой лист, разделенный на шесть-восемь квадратов (по количеству характерных признаков предметов, объектов или времен года, о которых будет составляться рассказ). Схема для описания предметов:

1. Цвет (нарисованные пятна красного, желтого, синего и зеленого цветов не должны иметь четкие формы, узнаваемой детьми.)

2. Формы, изображенные геометрические фигуры не должны быть раскрашены, чтобы внимание детей концентрировалось исключительно на форме описываемого предмета;

3. Величина (нарисованные мячи символизируют не только объем рассматриваемого предмета, но и высоту);

4. Материал (наклеиваются прямоугольные кусочки фольги, пластмассы, пленки «под дерево»);

5. Части предмета;

6. Действия с предметом.

При проведении занятий по формированию связной речи Т.А. Ткаченко предусматривает реализацию следующих методических принципов:

- постепенное усложнение в ходе занятия речевого материала (от простых фраз к сложным, от 3-х словных к 4-х словным, от фраз к рассказу);
- постоянная активизация в ходе занятий детей (особенно из слабой подгруппы, но только на уровне фразовых ответов);
- определенная последовательность опроса детей при рассказывании.

Данные методические принципы определяют необходимость особого внимания к организации занятий по обучению младших школьников с ОНР составлению рассказов с элементами творчества и применению адекватных приемов обучения с учетом особенностей этой группы, как условие для навыка программирования связного высказывания. Применение этой системы позволяет формировать связную речь у детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями (29).

В начале обучения моделированию и пересказу художественных произведений уместно предложить учащимся 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 «карты Проппа», рекомендованные Д.Родари для моделирования сказки и представляющие собой набор нарисованных картинок, выполненных или самими детьми или педагогом (24).

Игра, предложенная Д. Родари, связана с именем замечательного русского фольклориста В.Я.Проппа. Исследователь и знаток русских народных сказок В.Я. Пропп проанализировал структуру многих народных сказок и выделил постоянные «функции» действующих лиц, последовательность которых всегда одинакова. Согласно исследованию В.Я. Проппа, таких функций 31, но, разумеется, не во всех сказках присутствуют одновременно все функции, их строгая последовательность может и нарушаться, возможны перескоки, добавления, синтез, однако это не противоречит основному ходу сюжета, считал исследователь. Сказка может начинаться и с первой функции, и с седьмой или двенадцатой, но вряд ли она будет возвращаться вспять.

Д. Родари обобщил выявленные Проппом функции (24):

- 1) зачин;
- 2) особое обстоятельство;
- 3) предписание или запрет;
- 4) нарушение;
- 5) отъезд героя;
- 6) появление друга-помощника;
- 7) задача и способ достижения цели;
- 8) вредительство;
- 9) одержание победы;
- 10) погоня;
- 11) спасение от преследования;
- 12) встреча с дарителем;
- 13) волшебные дары;
- 14) отлучка дарителя;
- 15) появление героя;
- 16) борьба с врагом;
- 17) «метка» героя;
- 18) трудные испытания;

- 19) победа;
- 20) новый облик героя;
- 21) возвращение;
- 22) прибытие домой;
- 23) ложный герой;
- 24) беда ликвидируется;
- 25) ложный герой изобличается;
- 26) узнавание героя;
- 27) счастливый конец;
- 28) мораль

Д. Родари предложил изготовить набор «пропповских карт», 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 с ОНР: они предложат множество вариантов, из которых педагог вместе с детьми отбирает наиболее точно и понятно передающие смысл той или иной функции (эпизода). Данные «карты» великий сказочник рекомендовал использовать и при пересказе известных детям сказок и при сочинении преобразованных, творческих сюжетов.

Введение наглядного моделирования (карт Проппа) в процесс ознакомления детей с содержанием сказок 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.

На начальных этапах лучше использовать «карты» по порядку, пронумеровав их цифрами, и сюжет сказок вести последовательно, воспроизводя известные тексты.

Следует отметить, что в пересказе художественных произведений присутствует не только познавательный, но и эмоциональный, оценочный компонент, нередко на первый план выступают переживания, оценочное отношение ребенка к происходящим событиям. Благодаря эмоциям детям становится понятным смысл смоделированной ситуации. В связи с этим интерес представляет возможность моделирования при помощи карт Проппа смысловой стороны художественного произведения с учетом эмоциональной оценки, переживания ребенком его содержания.

Умение самостоятельно выстроить наглядную модель не только сказки, но и любого другого художественного произведения позволит ребенку при пересказе чувствовать себя более уверенно, преодолеть страх допустить ошибки, больше внимания уделить не припоминанию последовательности событий, а языку художественного текста и его анализу (как автор описывает события, героев? Какими словами? Что выделяет, подчеркивает? Какие языковые средства для этого использует?). Наконец, активизируя речевую деятельность младших школьников, педагог получает возможность процесс обучения пересказу, подчас утомительный, мало интересный, скучный особенно для детей развитых, отличающихся хорошей памятью и правильной речью, в деятельность привлекательную, творческую, с элементами игры и соревнования. Незаметно для себя дети переходят от пересказа к собственному речетворчеству.

Таким образом, использование приемов творческого рассказывания занимает особое место в системе коррекционно-логопедической работы по формированию связной монологической речи детей дошкольного и младшего школьного возраста. Отмечено, что овладение творческим рассказыванием знаменует собой переход на качественно новый уровень речемыслительной деятельности. Творческое рассказывание играет важную роль в развитии

словесно-логического мышления, осознанного отражения в речи разнообразных связей и отношений между предметами и явлениями, способствует активизации знаний и представлений об окружающем. Занятия по творческому рассказыванию являются важным звеном в системе обучения связной выразительной речи детей младшего школьного возраста и играют большую роль в развитии их творческой активности и самостоятельности.

Проанализировав методики работы по развитию связной речи дошкольников с ОНР как теоретиков, так и практиков, можно прийти к выводу, что существует большое количество методов формирования связной речи, которые активно используются в логопедической практике.

Необходимо отметить, что важными методическими условиями формирования навыка творческого рассказывания являются «внешние» и «внутренние». Среди «внешних» условий можно выделить:

1. Создание положительной мотивации к занятиям у детей;
2. Построение и организация занятий, способствующих творческому развитию ребенка;
3. Сотрудничество родителей, логопеда, учителей и других работников общеобразовательного учреждения в целях воспитания творчески-развитого, инициативного ребенка.

Успешное обучение детей творческому рассказыванию также определено и «внутренними» факторами, направленными на:

1. Развитие связной речи младшего школьника;
2. Обогащение словаря (расширение лексики, понимание детьми значений слов, выразительные средства языка, развитие интонационной выразительности речи и т.д.);
3. Формирование грамматического строя речи (формирование знаний о структуре рассказа, логике повествования, связях между предложениями и т.д.);
4. Расширение опыта детей (социального, речевого и языкового) и формирование познавательной деятельности;

5. Развитие самостоятельности и творческой активности детей при рассказывании.

Использование карт Проппа, содержит в себе потенциальные возможности для обеспечения этих условий.

Вывод по главе I

Владение связной монологической речью – одна из центральных задач речевого развития детей, базис для развития творческого рассказывания. Ее успешное решение зависит от многих условий: речевого развития, социального окружения, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.д.

Творческое рассказывание рассматривается нами как способность ребенка к самостоятельному созданию собственной системы построения рассказа, в основе которой лежат представления об окружающей действительности и языковом стандарте.

Творческое рассказывание детей оценивается по следующим критериям: структураречевого сообщения (соответствие конкретной тематике;логическая последовательность;композиционная целостность; использование эмоционально-выразительных средств), содержание речевого сообщения (грамматическиправильно построеннаяречь; использование в речи разнообразных лексических средств языка;разнообразие использования эмоционально-выразительных средств языка), творческий компонент рассказывания (использование собственного опыта;введение «новых» элементов в рассказ (предметов, событий, ситуаций, людей);самостоятельность изложения).

Для детей с ОНР характерны трудности в овладении навыком творческого рассказывания: в определении замысла рассказа,последовательности выбранного сюжета и его языковой реализации, отсутствие навыков композиционного построения рассказа, логики повествования, невозможность преобразования сюжета (введение новых героев и др.), что в свою очередь обуславливает низкую

содержательность речевого сообщения, узкий диапазон использования лексических средств, синонимии слов, малое использование эмоционально-выразительных средств, трудности грамматического оформления предложений, что особенно ярко проявляется в самостоятельном рассказывании.

В качестве причин трудностей овладения навыком творческого рассказывания у детей с ОНР выступают речевое недоразвитие, недостаточная сформированность процессов внимания, восприятия, памяти и мышления, отсутствие необходимой мотивации и соответствующего интереса к созданию указанных речевых высказываний, редкое использование взрослыми творческих рассказов в собственной речи, что лишает ребенка образца подобного высказывания и т.д.

Успешное овладение данным видом рассказывания определяется рядом условий (мотивация детей, развитие познавательной деятельности, мышления и воображения, обогащение словаря и т.д.).

Для наибольшей эффективности в работе по формированию навыка творческого рассказывания у детей с общим недоразвитием речи рекомендуется применять такие методы и приемы, которые направлены на формирование языковой компетенции, психологической базы говорящего, повышают мотивационную готовность к порождению речевого высказывания, обеспечивают формирование навыков построения отдельных высказываний. Одним из методов, обеспечивающих необходимые условия для составления творческих рассказов, может выступать метод наглядного моделирования. Составление творческих рассказов при помощи карт Проппа позволяет ребенку быть активным, творческим участником образовательного процесса, повышая его мотивационную готовность к порождению связного высказывания.

ГЛАВА II НАПРАВЛЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ТВОРЧЕСКОГО РАССКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ (КАРТ ПРОППА)

2.1. Изучение состояния навыка творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи

Целью экспериментального этапа исследования являлось выявление особенностей навыка творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

- подобрать диагностический инструментарий для изучения навыка творческого рассказывания у младших школьников;
- выявить и описать формирование навыка творческого рассказывания у учащихся 1 – 4-х классов с ОНР.

Констатирующий эксперимент был проведен в три этапа:

1. Подбор диагностического инструментария.
2. Проведение изучения детей.
3. Количественный и качественный анализ полученных данных.

Изучение навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста проводилось на базе МБОУ «Лицей №10» г. Белгорода. Экспериментом было охвачено 20 детей с общим недоразвитием речи (III уровень р.).

С целью отслеживания выявления и описания формирования навыка творческого рассказывания у обучающихся с ОНР были выбраны учащиеся 1-4 класса, посещающие логопедический пункт (приложение 3).

Индивидуальные особенности детей выяснялись в процессе собеседования с учителями, психологом, логопедом.

Диагностика осуществлялась индивидуально с каждым ребенком во второй половине дня в спокойной, доброжелательной обстановке. Был найден контакт с каждым из исследуемых младших школьников, осуществлен индивидуальный подход к каждому ребенку.

Для изучения навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи были использованы задания из методик изучения связной речи, разработанных Е.В. Аханьковой, В.П. Глуховым, Л.Ю. Субботиной (3, 9).

Данные задания были выбраны, потому как:

1) соответствовали возможностям детей младшего школьного возраста. В методиках используется наглядный стимульный материал;

2) позволяли определить характеристику процесса творческого рассказывания, а так же оригинальность и гибкость мышления;

3) апробированы, валидны и надежны, соответствуют целям и задачам эксперимента.

1 задание – продолжение рассказа по заданному началу с использованием картинки (из методики В.П. Глухова) (9).

Задание направлено на выявление возможности решения поставленной речевой и творческой задачи детьми. Оценивается умение использовать при составлении рассказа предложенный текстовой и наглядный материал. Ребенку демонстрируется картинка, изображающая кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа, и предлагается придумать его продолжение (приложение 1).

«Коля учился в первом классе. Дорога от дома до школы шла через лес. Однажды зимой Коля возвращался домой из школы. Он шёл по лесной тропинке. Вот он вышел на опушку и увидел домики своей деревни. Вдруг из-за деревьев выскочили три больших волка. Коля бросил портфель и быстро влез на дерево.

Волки окружили дерево и, щёлкая зубами, глядели на мальчика. Один волк прыгнул и хотел схватить его...»

Вопрос: Что было дальше?

Критерии оценивания:

- способность придумать продолжение рассказа;
- логико-смысловые особенности рассказа;
- грамматическое оформление рассказа;
- принятие помощи педагога в случае затруднения.

Основываясь на данные критерии, делается общий вывод об уровне развития навыка творческого рассказывания:

4 балла – очень высокий уровень. Рассказ составлен самостоятельно. Соответствует по содержанию предложенному началу и доведен до логического завершения. Ребенок аргументирует происходящие события. Соблюдается связность и последовательность изложения. Творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам.

3 балла – высокий уровень. Рассказ составлен самостоятельно или с небольшой помощью педагога, достаточно информативен и завершен. В целом соответствует поставленной творческой задаче. Отмечаются нерезко выраженные нарушения связности, пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования. Наблюдаются некоторые языковые трудности в реализации замысла.

2 балла – средний уровень. Рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия, недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, что снижает коммуникативную целостность сообщения. Лексические и синтаксические затруднения препятствуют полноценной реализации замысла рассказа. Связность изложения нарушена.

1 балл – низкий уровень. Рассказ составлен целиком по наводящим вопросам, крайне беден по содержанию, схематичен, продолжен в соответствии с замыслом, но не завершен. Резко нарушена связность повествования. Допускаются грубые смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Выраженный грамматизм затрудняет восприятие рассказа.

0 баллов – очень низкий уровень. Отказ от выполнения задания и помощи педагога.

2 задание – придумывание отсутствующего сюжета в серии сюжетных картинок (из методики Е.В. Аханьковой) (3).

Проверялась способность детей обозначить и сохранить сюжетную линию, введение новых героев, предметов в рассказ. Определенную роль играло использование выразительных средств раскрытия образов в развитии логики повествования.

Учащимся предлагалось составить рассказ, связующий воедино начало и конец сюжета с опорой на картинки (приложение 2) .

Критерии оценивания:

- способность составить связный рассказ по серии картинок;
- способность созданий достаточно развернутого сюжета и адекватных образов;
- логико-смысловые особенности рассказа;
- грамматическое оформление рассказа;
- принятие помощи педагога в случае затруднения.

Балльная система оценки:

4 балла – в рассказе отображены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение. Соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета, смысловые и синтаксические связи между фрагментами рассказа (микротемами). Рассказ доведен до логического завершения. Творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета и адекватных образов.

3 балла – рассказ-описание достаточно информативен. Отличается логической завершенностью. В рассказе отражена большая часть основных действий сюжета. Отмечаются единичные случаи нарушения логической последовательности в описании: перестановка или смешение рядов последовательности. Характерна смысловая незавершённость одной-двух микротем, отдельные недостатки в лексико-грамматическом оформлении высказываний. В целом соответствует поставленной творческой задаче.

2 балла – рассказ составлен при непосредственной помощи педагога – отдельных побуждающих и наводящих вопросов. Описание недостаточно информативно – не отражены некоторые существенные предметы, признаки и действия. Отмечаются: незавершенность ряда микротем, возвращение к ранее сказанному. Выявляются заметные лексические затруднения, недостатки в грамматическом оформлении предложений. Отмечаются отдельные смысловые несоответствия. Лексические и синтаксические затруднения препятствуют полноценной реализации замысла рассказа.

1 балл – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали сюжетных картинок. Описание сюжета не отображает многих его существенных признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа: простое перечисление отдельных действий героев и деталей сюжета имеет хаотичный характер. Отмечаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок не в состоянии придумать и продолжить рассказ самостоятельно.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

3 задание – «Пять слов» для оценки воссоздающего и творческого воображения (из методики Л.Ю.Субботиной) (27).

Инструкция: «Сейчас я назову тебе 5 слов, а ты как можно скорее придумай и назови осмысленные фразы, так, чтобы в них входили все 5 слов, а все они составили бы связный рассказ».

Слова для работы: ключ, шляпа, лодка, дорога, дождь.

Каждое предложение оценивается по бальной системе, в соответствии с предлагаемыми критериями, на основе которых делается вывод об уровне развития воссоздающего и творческого воображения:

4 балла – очень высокий уровень. Остроумная, оригинальная фраза, связный рассказ.

3 балла – высокий уровень: Правильное логичное сочетание слов, составлен связный рассказ, но используются не все 5 слов.

2 балла – средний уровень. Банальная фраза.

1 балла – низкий уровень. Слова не имеют логической связи друг с другом.

0 баллов – очень низкий уровень. Бессмысленное сочетание слов, не составляет ни одного предложения.

Проведение задания В.П. Глухова «Продолжение рассказа по заданному началу с использованием картинки» с испытуемыми четырех экспериментальных позволило выявить следующие результаты, которые представлены на рисунке 2.1.

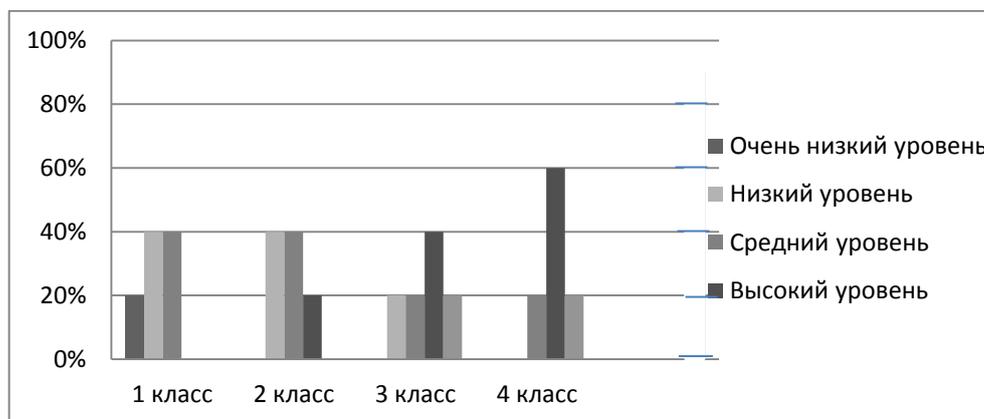


Рис. 2.1. Уровень выполнения задания на продолжение рассказа по заданному началу с использованием картинки (методика по В.П. Глухова)

У учащихся 1 класса, посещающих логопедический пункт, высокий уровень навыка творческого рассказывания не был выявлен. Дети испытывали трудности в придумывании продолжения рассказа. Рассказ продолжен в соответствии с замыслом, составлен по наводящим вопросам, беден по содержанию, схематичен. Недостаточная информативность, отсутствие объяснения передаваемых событий, снижает коммуникативную целостность сообщения. Связность повествования

нарушена. Например: «Он полез выше, а потом его волки не съели и ушли. Он пошёл домой из школы, а волки остались голодными» (Илья С., 7 лет). Средний уровень творческого рассказывания отмечен у 40% первоклассников, 40% показали низкий уровень и 20% испытуемых отказались выполнить задание (приложение 4).

Учащиеся 2 класса показала следующий результат: рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, отмечались нарушения связности, лексические и синтаксические затруднения препятствовали полноценной реализации замысла рассказа. Приведём пример высказывания Егора Ч. (8 лет): «Волки убежали ночью, тогда Коля пошёл домой». 40 % учащихся продемонстрировали средний и низкий уровни развития творческого рассказывания, 20 % – высокий уровень (приложение 5).

Учащиеся 3 класса составили рассказ с небольшой помощью педагога. Рассказ в целом соответствует поставленной творческой задаче, достаточно информативен и завершен. Отмечаются пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования. Наблюдаются некоторые языковые трудности в реализации замысла. Например: «Он (волк) не допрыгнул. А мальчик дождался пока волки не ушли и ушёл» (Костя К., 10 лет). Очень высокий уровень развития навыка рассказывания с элементами творчества был отмечен у 20% исследуемых, высокий – 40%, количество учащихся 3 класса со средним и низким уровнями развития навыка – 20% (приложение 6).

Учащимися четвертого класса творческая задача решена в создании достаточно развернутого сюжета. Приведём пример рассказа Феликса Х. (10 лет): «Волк откусил ему штанину, снял сапог. Коля начал кричать: «Помогите!». Снял второй сапог и бросил в волков. Волки испугались и начали драться. Коля в это время спустился с дерева и убежал». Рассказ составлен самостоятельно, соответствует по содержанию предложенному началу и доведен до логического завершения. Соблюдается связность и последовательность изложения. Языковое оформление, в основном, соответствует грамматическим нормам. Были

продемонстрированы следующие результаты: 20% детей показали очень высокий уровень развития навыка творческого рассказывания, 60% детей – высокий уровень и 20% средний (приложение 7).

Таким образом, 5% от общего количества испытуемых успешно выполнили задание. Их рассказ был составлен самостоятельно, соответствовал по содержанию предложенному началу и доведен до логического завершения. Возможности остальных испытуемых оказались ниже. Рассказ был крайне беден по содержанию, не завершен. Допускались грубые смысловые ошибки, отмечался выраженный грамматизм.

Задания на составление рассказа с придумыванием отсутствующего сюжета в серии сюжетных картин (из адаптированной методики Е.В. Аханьковой), предполагали оценку творческого воображения и мышления. Результаты представлены на рисунке 2.2

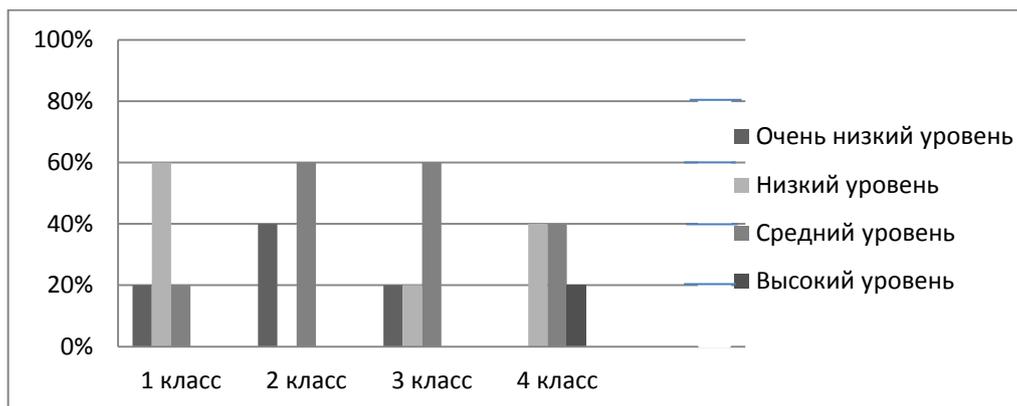


Рис. 2.2 Уровень выполнения задания на придумывание отсутствующего сюжета в серии сюжетных картинок (методика Е.В. Аханьковой)

Рассказы испытуемых 1 класса, в большинстве случаев, были представлены перечислением действий. Например (Руслан К., 7 лет): «Семья пришла в лес. Они увидели дым. Пришли – там пожар. Потушили». Рассказы детей схематичны: на первый план выступают трудности развертывания сюжета, а именно установление пространственно-временных связей. Отмечается скудное использование выразительных средств раскрытия образов сюжета, лексические затруднения. Введение новых персонажей наблюдалось только у 20%

испытуемых. 60% продемонстрировали низкий уровень навыка творческого рассказывания, по 20% – очень низкий и средний (приложение 8).

Результаты учащихся 2 класса следующие: установлена логическая взаимосвязь событий, дети испытывают затруднения в семантическом выборе слов в речевой деятельности, необходима помощь со стороны педагога. Наиболее часто использовали в своем рассказе слова «они», «туда», «потом» и др. София К. (8 лет): «Жила-была один раз семья. Они пошли в лес и увидели, что где-то горит. Они прибежали и начали тушить. Они не смогли потушить и позвали на помощь взрослых. Взрослые им помогли. Они пошли дальше». Средний уровень был отмечен у 60% детей второй экспериментальной группы, 40% продемонстрировали низкий уровень навыка рассказывания с элементами творчества (приложение 9).

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок с отсутствием сюжета учащиеся 3 класса с общим недоразвитием речи также оперировали только объектами, изображенными на картинке, новизна рассказа отсутствовала. Так, например (Миша Р., 9 лет): «По дороге шли мальчики и девочки. Они увидели, что идёт дым. Прибежалтуда и начали тушить пожар. Они потушили пожар и лес не сгорел». Элементарные синтаксические конструкции недостаточно информативны и бедны по своему лексическому составу (приложение 10). 60% продемонстрировали средний уровень развития навыка творческого рассказывания, по 20% – низкий и очень низкий.

Испытуемые 4 класса редко использовали диалогическую форму повествования (20% – высокий уровень), чаще описывали изображенный сюжет. В рассказе уже упоминается профессия людей. Рассказы характеризуются скудной смысловой насыщенностью и малым использованием выразительных средств. Например: «Четыре человека пошли в поход. Там увидели дым. Они заволновались. Один из них сказал: «Может сгореть лес». Остальные сказали: «Могут умереть животные». Мальчик принес кастрюлю с водой. Начали тушить и всё-таки потушили. Они лежали на траве и начали спорить, кто больше потушил»

(Феликс Х., 10 лет). У 40% испытуемых выявлены средний и низкий уровни развития навыка творческого рассказывания (приложение 11).

Таким образом, результаты двух заданий наглядно продемонстрировали тот факт, что начиная развивать придуманный сюжет, младшие школьники чаще заканчивают его неинтересно, «обрывают» без дальнейшего развития. Это указывает на недостаточный уровень актуализации имеющихся представлений и их применение. Лишь 5% из числа всех испытуемых продемонстрировали высокий уровень навыка творческого рассказывания. Отсюда можно сделать вывод о неосознанном влиянии речевых трудностей на творческие возможности рассказывания.

При проведении задания для оценки воссоздающего и творческого воображения «Пять слов» (адаптированная методика Л.Ю. Субботиной) были выявлены следующие результаты, которые представлены на рисунке 2.3.

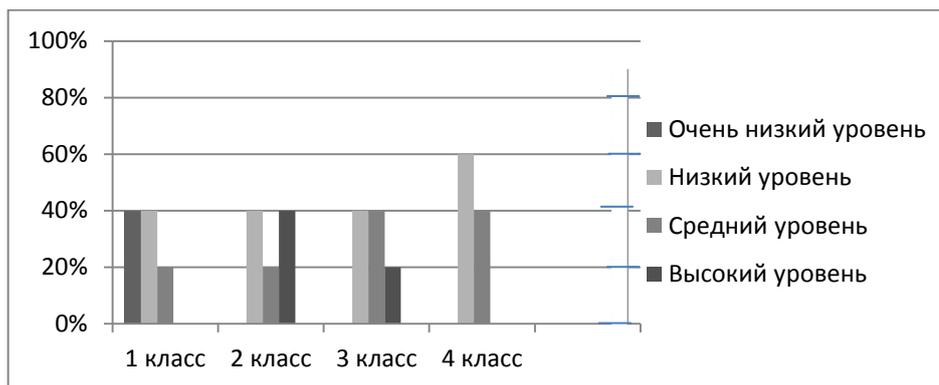


Рис. 2.3. Уровень выполнения задания для оценки воссоздающего и творческого воображения. 5 слов (методика Л.Ю. Субботиной)

В первом классе испытуемые с очень низким и низким уровнем составили 40% (Руслан К. (7 лет): «У меня есть ключ. Дорога. Дождь. Лодка»), со средним уровнем 20%. Следует отметить, что от выполнения задания отказались 20% первоклассников, объяснив это тем, что не могут ничего придумать (приложение 12).

Результаты исследования учащихся 2 класса с ОНР распределились следующим образом: низкий и высокий уровень – 40%, средний уровень – 20%. Дети испытывали трудности при составлении связного рассказа, включающего

все 5 заданных слов. Например: «Мама оделась и одела шляпу, закрыла ключом квартиру. Мама шла по дороге, шёл сильный дождь» (Алина Д., 8 лет). Прослеживалась логика построения предложений и связь слов между собой (приложение 13)

Испытуемые 3 класса испытывали трудности составления связного рассказа, с использованием заданных слов. Рассказы детей схематичны, на первый план выступают трудности развертывания сюжета. Приведем пример рассказа Насти Б. (9 лет): «Лодка ехала, тогда был дождь. Лодка наткнулась на ключ и остановилась». Отмечается скудное использование выразительных средств раскрытия сюжета, лексические затруднения (приложение 14). Высокий уровень был отмечен у 20% испытуемых, средний и низкий у 40%.

Рассказы учащихся четвертого класса в большинстве случаев, были представлены перечислением действий (60% – низкий уровень). Отмечаются пропуски сюжетных моментов, не нарушающие общей логики повествования (Лиля Т. (10 лет): «В лодке лежала шляпа, а в шляпе лежал ключ. Пошёл дождь. Лодка выплыла на дорогу»). Наблюдаются некоторые языковые трудности в реализации замысла (приложение 15). Средний уровень отмечен у 40% испытуемых.

Таким образом, в целом обучающиеся легко вступали в контакт, с удовольствием соглашались выполнить задание, но само выполнение задания доставляло им трудность, детям приходилось затратить достаточно много времени на придумывание предложения. Высокий уровень показали 15% всех испытуемых.

Дети лучше справлялись с заданиями на составление рассказов при наглядной опоре. Сказывается постепенное усложнение процессов преобразования представлений у детей, когда они от составления рассказа по наглядной опоре переходили к составлению рассказа на основе словесного материала и самостоятельно сочиняли рассказ.

Результаты проведения задания на выявление воссоздающего и творческого воображения Л.Ю. Субботиной «5 слов» позволили сделать вывод: творческое воображение определяет способности, как условие успешного овладения любой творческой деятельностью и в частности навыком творческого рассказывания.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. У младших школьников с ОНР преобладал низкий уровень развития навыка творческого рассказывания (40%).

2. Характерными особенностями являлись: содержательно бедные рассказы, трудности в поиске лексических средств воплощения творческого рассказывания, в рассказах недостаточно раскрыта тема рассказа, отмечается нарушение логики повествования, трудности установления причинно-следственных отношений в частях рассказа.

3. Несформированность творческого рассказывания детей с общим недоразвитием речи в первую очередь обусловлена трудностями преобразования полученного опыта. Неумение анализировать пережитый лично опыт, услышанный от других или полученный из книг создает трудности создания нового явления: новый сюжет, нового героя, ситуации.

4. У младших школьников с системным нарушением речи творческое рассказывание реализуется более свободно и легче при наличии опоры, предмета, картинки, рассказа.

Выявленные особенности указывают на необходимость организации специальной работы по развитию навыка творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2.2 Методические рекомендации по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования (карт Проппа)

Теоретический анализ психолого-педагогической, методической литературы, проведенное практическое исследование навыка творческого рассказывания у младших школьников с ОНР позволили говорить о необходимости проведения специально организованной логопедической работы по формированию навыка, которая бы учитывала:

1. Когнитивные и речевые особенности младших школьников с ОНР;
2. Особенности творческого рассказывания как вида связной монологической речи.

Логопедическая работа должна быть направлена на формирование следующих умений:

А) Для развития связной речи в целом:

1. Умение определять логическую последовательность сюжета.
2. Умение моделировать сюжетную линию.
3. Умение строить текст в соответствии с его композиционной структурой.

Б) Для развития навыка творческого рассказывания:

1. Умение «додумывать» сюжет сказки, учитывая заданные ориентиры (герои, начало (конец) сказки и др.).
2. Умение развивать сюжет на вариативной основе.
3. Умение преобразовывать сюжет.

В качестве основного средства для формирования умений может быть использован метод наглядного моделирования, в частности карты Проппа.

В реализации данной работы можно выделить 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный (см. рис. 2.4).



Рис. 2.4 Этапы работы по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами наглядного моделирования (карт Проппа)

Логопедическое воздействие должно осуществляться поэтапно. Этапы работы должны быть тесно связаны между собой и взаимообусловлены. В процессе обучения детей творческому рассказыванию параллельно учителю-логопеду необходимо осуществлять работу по обогащению представлений об окружающей действительности и развитию связной речи, формировать

мыслительные операции, возможности анализа и синтеза, выделение общего и частного.

Первый этап – подготовительный.

Цель: познакомить детей со сказкой, как жанром литературных произведений.

На первом этапе целесообразно использовался метод наглядного моделирования в обучении детей восприятию и анализу разнообразных сказок (художественных произведений). Как известно в сюжете сказок о животных основные действия 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 рядоположенность отдельных эпизодов.

Решая основную цель подготовительного этапа, приобщая детей к русским народным сказкам, привлекая внимание к специфическим элементам сказки, учитель-логопед развивает интерес ребенка к самостоятельной творческой деятельности.

Учителю-логопеду необходимо познакомить детей со специфическими элементами, структурой сказки, разницей между сказкой и рассказом, обратить внимание на наличие волшебства в сказке.

Определив структуру сказки, учитель-логопед может предложить детям прочитать разные варианты зачина («Жил да был...», «жили-были...», «В некотором царстве, в некотором государстве...», «В тридевятом царстве, в тридесятом государстве...» и т.п.) и конца сказки.

На подготовительном этапе учитель-логопед учит детей определять замысел сказки, знакомит детей с функциями сказки и картами Проппа, подробно объясняя значение каждой карточки и приводя пример из художественной литературы. Первоначально карты могут представлять собой схематические изображения персонажей. Совместное изготовление карт с детьми позволит лучше запомнить функции сказки, т. к. при совместном обсуждении они сами решают, как их обозначить.

В начале работы целесообразно подбирать небольшие сказки. Так, например, в сказке «Репка» можно выделить 4 повторяющиеся функции (особое обстоятельство – «Посадил дед репку, выросла репка большая-пребольшая», способ достижения цели – «Стал дед репку из земли тащить: тянет-потянет, вытянуть не может», появление друга-помощника – «Позвал дед бабку (внучку, Жучку, кошку, мышку)», одержание победы – «Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку –тянут-потянут, вытащили репку!»).

Последовательность основных событий произведения передается пространственным расположением карточек. Необходимо учить детей обозначать персонажей и атрибуты сказки заместителями или самостоятельно выбрать и расположить заместители в пространстве – на поверхности доски, стола, фланелеграфе, иллюстрации книги и пр.

Второй этап – основной.

Цель: развитие навыка творческого рассказывания средствами наглядного моделирования (карт Проппа).

Подэтап 1. Обучение пересказу сказки с опорой на план речевого высказывания (наглядной модели).

Последовательно расширяя область применения метода наглядного моделирования, укажем, что необходимо учителю-логопеду необходимо прочитать детям сказку, выделить её основные функции, выкладывая карты Проппа. Затем учитель-логопед предлагает детям пересказать сказку, опираясь на наглядную модель.

Далее приведен пример логопедического занятий по формированию навыка пересказа у младших школьников с ОНР с использованием метода наглядного моделирования (карт Проппа).

Пересказ русской народной сказки «Терешечка».

Цель – учить детей пересказывать сказку, опираясь на наглядную модель

Задачи:*Коррекционно-образовательные:*

- учить детей проникать в смысл текста, обращать их внимание на выразительные средства;
- совершенствовать умение удерживать в памяти текст сказки;
- учить строить схему, передавая узловые моменты с помощью карт Проппа;
- учить пересказывать сказку последовательно, используя слова и выражения, характерные для героев данной сказки.

Коррекционно-развивающие:

- развивать способность передавать свое отношение к положительным и отрицательным героям сказки;
- развивать умение образовывать однокоренные слова;
- обогащение словаря.

Коррекционно-воспитывающие:

- воспитывать любовь к русским народным сказкам.

Предварительная работа: чтение сказки «Терёшечка».

Оборудование: конверт, сказка «Терёшечка», карты Проппа, фланелеграф.

Ход занятия.

Этап	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
Орг. момент	-Здравствуйте, ребята! - Ребята, нам по почте пришло письмо, вот посмотрите какое оно! Конверт большой и, наверное, он не пустой! - Как вы думаете, что лежит в конверте?	Здравствуйте! Книга
Введение в тему занятия	- Правильно, ребята, это книга! Вам интересно узнать что написано в книге?	Да!

	- Давайте прочитаем! Чтение сказки «Терешечка».	
Основная часть Беседа с детьми	- Ребята, понравилась ли вам эта сказка? -Знаете, мне понравился Терешечка...Угадайте, почему? -Какой поступок Терешечки мне не понравился, как вы думаете? -Из чего был сделан Терешечка?	Да! Он ловил рыбу, кормил родителей. Не понравился поступок Терешечки, когда он изжарил ведьмину дочь. Из колодочки
Обогащение словаря	-Ребята, вы знаете, что такое колодочка? - На чем Терешечка поехал рыбу ловить? - На чем можно еще плавать по озеру или реке?	Деревянный брусок в форме ноги до щиколотки. На челноке – это легкая лодочка. На катере, пароходе, плоту.
Выделение детьми узловых моментов сказки с помощью карт Проппа	- Ребята, а сейчас я предлагаю вам стать мультипликаторами! Я ещё раз прочитаю сказку, а вы выложите на фланелеграфе основные моменты сказки при помощи карт Проппа, с которыми мы знакомились на прошлом занятии. - Какую карту вы прикрепили на фланелеграф первой? Почему?	Дети выкладывают на фланелеграфе карты Проппа.

	<p>- О чем рассказывает нам эта карта?</p> <p>- Был ли в сказке запрет и какой?</p> <p>- Можно ли ведьму назвать доброй?</p> <p>- Какой картой мы ее обозначим?</p> <p>- Есть ли в сказке вредительство?</p> <p>- Какую задачу нужно было выполнить Терешечке?</p> <p>- Кто помог ему вернуться домой?</p> <p>- Будет ли гусенок героем?</p> <p>- Как закончилась сказка? Счастливый ли у нее конец?</p>	<p>Жили-были.</p> <p>Это зачин сказки.</p> <p>Да, Терёшечке нельзя было подплывать к чужим людям.</p> <p>Нет, она хотела украсть и съесть Терёшечку.</p> <p>Враг.</p> <p>Да. Со стороны ведьмы – желание съесть Терёшечку. Со стороны Терёшечки то, что он зажарил ведьмину дочь.</p> <p>Вернуться домой</p> <p>- Защипанный гусь.</p> <p>Да, в сказке два героя.</p> <p>Да, потому что Терёшечка вернулся домой к родителям. Нет, потому что ведьма осталась жива, значит продолжит совершать плохие дела</p>
Физ.минутка	<p>В темном лесу есть избушка.</p> <p>Стоит задом наперед.</p> <p>В той избушке есть старушка.</p> <p>Злая ведьма там живет.</p> <p>Нос крючком.</p> <p>Глаза большие,</p> <p>Словно угольки горят.</p>	<p>Дети шагают.</p> <p>Дети поворачиваются.</p> <p>Грозят пальцем.</p> <p>Грозят пальцем.</p> <p>Показывают пальцем.</p> <p>Показывают пальцем.</p> <p>Покачивают головой.</p>

	Ух, сердитая какая! Дыбом волосы стоят.	Бег на месте. Руки вверх.
Пересказ сказки «Терёшечка» с опорой на наглядную модель	Посмотрите, ребята, у нас получился мультфильм, только немой. Сейчас мы его озвучим!	Дети пересказывают сказку, опираясь на наглядную модель.
Анализ пересказанной сказки	Полно ли передал содержание? Соблюдена ли последовательность событий? Использовал ли авторские слова и выражения?	
Итог занятия	Вы сегодня все молодцы! Вы стали настоящими мультипликаторами, озвучили замечательные мультфильмы по мотивам русской народной сказки «Терёшечка». Чем мы сегодня занимались? Что вам понравилось больше всего?	

Подэтап 2. Обучение творческому рассказу с элементами творчества через внесение изменений в известный сюжет.

Развивая систему работы по творческому рассказыванию можно разнообразить творческие задания для детей дополнительными вариантами, например, самостоятельно строить модели художественных произведений, придумывая продолжение изученной сказки.

Так, учителем-логопедом могут быть использованы следующие методические приёмы:

1. Сочинение конца сказки.
2. Сочинение начала сказки.
3. Сочинение сюжета по началу и концу сказки.
4. Преобразование сказки за счет введения новой функции.
5. Преобразование сказки за счет исключения функции.

Перед детьми ставится творческая задача: предлагается не полная сказка, а лишь завязка и развязка будущего сюжетного рассказа или сказки, задавая вопросы: «как вы думаете, что произошло между началом и концом сказки? Как могло развиваться действие? Какие события могли произойти?». Младшие школьники должны расположить карты Проппа определенной последовательности и придумать собственное начало, середину или продолжение сказки. При этом важно сохранить общий принцип моделирования: вначале обучение замещению героев и атрибутов сказки с помощью заместителей, а затем составлению схемы сюжета.

Далее учитель-логопед должен предложить детям составить новый рассказ, предполагая составление нового сюжета или изменение старого. Как усложнение поставленной задачи служит новое задание – введение или исключение новой функции в сюжет (это может быть новый персонаж, появление другого помощника, волшебное средство и др.), что позволяет моделировать новые ситуации и реализовывать языковые возможности.

В подобном моделировании происходит, как когда-то говорил Л.С. Выготский, слияние «аффекта и интеллекта», что позволяет ребенку построить замещающую ситуацию, где с помощью символических средств ребенок воспроизводит свое осмысление реальности.

Подэтап 3. Развитие навыка творческого рассказывания (составление собственной сказки) с помощью наглядного моделирования (карт Проппа).

На следующем этапе наглядное моделирование может успешно использоваться в такой области речевой деятельности детей, как составление собственных сюжетных рассказов, сочинение сказок, историй, приключений, придумывание загадок, что требует от ребенка достаточно высокого уровня владения связной монологической речью, обширного словарного запаса, творческого воображения, активного речевого поведения, навыков планирования монологического высказывания и т.д.

Учителем-логопедом могут быть использованы следующие методические приёмы:

1. Сочинение сказки по предложенному набору карт Проппа в группе.
2. Сочинение сказки по предложенному набору карт в минигруппах (с элементами соревнования).
3. Сочинение сказки на основе самостоятельно отобранных карт Проппа.
4. Преобразование сочиненной сказки за счет введения или исключения карты Проппа.

В ходе занятий по развитию навыка творческого рассказывания учителю-логопеду необходимо следить за построением и ходом повествования (за отбором сведений, конкретизацией действий, использованием глагольных форм, за предотвращением ненужных повторов-указаний на действующий предмет или лицо, на последовательность действий типа «потом», «затем»).

Не у всех младших школьников с ОНР хорошо развито абстрактное мышление, в таком случае им могут помочь карты Проппа, которые можно перемещать, добавлять или исключать. Сочинение сказки в минигруппах позволяет добавить соревновательный элемент, тем самым вызовет интерес, усилит внимание детей и будет побуждать к речетворчеству.

При коллективном составлении сказки по предложенному набору карт Проппа учитель-логопед должен напомнить детям о создании замысла и особенностях построения сказок – начало-завязка, интересное событие (вымысел), хороший конец. Перед созданием собственной сказки учитель-логопед

должен напомнить младшим школьникам о возможных способах развития сюжета, как в других сказках, об использовании сказочных приемов – включение в сказку героев других сказок, наделение речью не говорящих объектов, использование различной обстановки для развития сюжета, приемов перевоплощения, волшебства и т.д. Особое внимание необходимо направить на развитие навыков планирования развернутого высказывания и закрепление навыка грамматически правильного оформления высказывания.

Третий этап – заключительный.

Сказки собственного сочинения можно реализовать в проекте «Моя книга», в котором дети могут выступать не только в качестве авторов, но и в качестве художников-иллюстраторов, оформителей, декораторов.

Таким образом, в процессе проведения логопедической работы с использованием карт Проппа возможно решение задачи по развитию навыка творческого рассказывания и традиционных логопедических задач: активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь; знакомство с наглядным моделированием (картами Проппа).

Выводы по главе II

Экспериментальное изучение состояния навыка творческого рассказывания у младших школьников с ОНР показало, что уровень его овладения у детей данной категории значительно ниже нормы.

Рассказы детей характеризуются отсутствием смыслового единства (35%). Чаще всего рассказ представлен простыми предложениями с перечислением предметов и явлений. Для осуществления коммуникации чаще использовались невербальные средства.

Рассказы младших школьников с ОНР нельзя называть творческими. Это обусловлено не только несовершенными возможностями речевой деятельности

ребенка, но и неумением создавать новые образы на основе работы воображения. Можно предположить, что данные трудности обусловлены нарушением внутреннего планирования высказывания.

Для речевого оформления высказывания учащихся 1-2 классов с ОНР характерно наличие простых, нераспространенных предложений. Рассказы просты и схематичны: они не имеют сюжетного замысла, а в содержание таких рассказов включается простое перечисление предметов и действий.

Наиболее типичными особенностями рассказов учащихся 3-4 классов выступали: частое употребление местоимений вместо названия предметов, героев; неточное обозначение некоторых объектов, действий. В рассказах преобладали простые и короткие предложения, но смысловая составляющая возросла.

Теоретический анализ и проведенное практическое исследование позволили нам определить в качестве эффективного средства развития навыка творческого рассказывания метод наглядного моделирования, в основе которого лежит использование карт Проппа. Нами были определены методические этапы и приемы работы с картами Проппа, реализация которых позволяет формировать следующие умения для развития связной речи в целом: умение определять логическую последовательность сюжета, моделировать сюжетную линию, строить текст в соответствии с его композиционной структурой; для развития навыка творческого рассказывания: умение «додумывать» сюжет сказки, учитывая заданные ориентиры, умение развивать сюжет на вариативной основе, умение преобразовывать сюжет.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Творческое рассказывание представляет собой интегрированное овладение его основными компонентами: структура речевого сообщения (композиционное построение и логическая последовательность изложения), содержание речевого сообщения (разнообразие использования лексических средств, эмоционально-выразительных при грамматически правильном построении предложений), творческий компонент рассказа (самостоятельность изложения, использование собственного опыта, «новизны», находки).

Развитие навыка творческого рассказывания у детей с общим недоразвитием речи и нормально развивающихся дошкольников подчиняется общим закономерностям.

Творческое рассказывание развивается в процессе основных видов деятельности дошкольного возраста – речевой, предметной, игровой, музыкальной, художественной и др. Этому способствует развитие познавательной активности детей, мышления и воображения, формирование речемыслительной деятельности, расширение речевого и социального опыта детей, формирование навыка связного рассказывания, совершенствование творческих и других способностей ребенка.

Овладение творческим рассказыванием происходит по пути первичной эмоциональной включенности, заинтересованности творчеством, ориентации на эмоционально-выразительный аспект рассказывания; далее – опорой на образец взрослого; позднее на собственный речевой опыт, преобразование имеющихся представлений об окружающем.

Овладение творческим рассказыванием в дошкольном возрасте подчиняется системе формирования индивидуальной речевой системы ребенка и развития способностей ребенка.

Ведущим при овладении творческим рассказом у младших дошкольников с общим недоразвитием речи выступает предметная и речевая ориентировка по подражанию. Учащиеся с общим недоразвитием речи чаще всего использовали в

речи готовые речевые шаблоны, а не речевой образец и собственный речевой опыт.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи испытывают выраженные затруднения в поиске средств воплощения в творческом рассказывании, таких как лексический словарь, грамматическое оформление предложений, особенно, при самостоятельном рассказывании, трудности композиционного построения и логической последовательности рассказа.

Исходя из результатов исследования, можно увидеть следующую закономерность: у младших школьников с ОНР лучший результат наблюдался при использовании наглядного картинного материала, что свидетельствует о преобладании предметно-действенного мышления над абстрактно-логическим. Уровень развития процесса воображения влияет на сформированность навыка творческого рассказывания.

У детей младшего школьного возраста с системным нарушением речи отмечается слабая выраженность положительного мотивационно-потребностного компонента в творческой деятельности, отсутствует самостоятельность самовыражения. Основные трудности, с которыми столкнулись младшие школьники с ОНР: отсутствие опыта; невозможность представить абстрактную ситуацию, развернуть сюжет или придумать персонажа; невозможность реализации нарушенного языкового внутреннего плана во внешнюю речь.

Отмеченные особенности и результаты эксперимента, несомненно, свидетельствуют о несформированности навыка творческого рассказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Творческое рассказывание рассматривалось нами как способность ребенка к самостоятельному созданию собственной системы построения рассказа, в основе которой лежат представления об окружающей действительности и языковом стандарте.

Экспериментальное изучение, направленное на выявление особенностей творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы с

младшими школьниками с общим недоразвитием речи, позволила определить несформированность творческого компонента, что было обусловлено трудностями актуализации социально-коммуникативного опыта, комбинированием полученных ранее представлений, отражением увиденного в речи, а также особенностями речемыслительной деятельности.

В целом трудности обозначились в отсутствии навыков композиционного построения рассказа, логике повествования, что в свою очередь обуславливало низкую содержательность речевого сообщения. Узкий диапазон использования лексических средств, синонимии слов, малое использование эмоционально-выразительных средств имели определенное соответствие с трудностями грамматического оформления предложений, что особенно ярко это выступало в самостоятельном рассказывании.

Успешное овладение данным видом рассказывания определялось рядом условий: мотивация младших школьников, комплексная структура занятий, правильное понимание задания «придумай», развитие познавательной деятельности, мышления и воображения, обогащение словаря и т.д. Эффективность логопедической работы определяется систематичностью, последовательностью и комплексностью педагогического воздействия.

Младшие школьники с ОНР успешно овладевают таким видом творческих заданий как придумывание конца и начала событий рассказа, восстановление отсутствующего сюжета, коллективное рассказывание, сочинение сказки, самостоятельный рассказ детей на темы из личного опыта средствами наглядного моделирования.

Ранняя коррекционно-логопедическая работа, направленная на овладение творческим рассказыванием позволяет не только корректировать имеющиеся речевые нарушения, но и совершенствовать их творческий потенциал и психические процессы, способствует развитию познавательной деятельности младших школьников.

В логопедической работе необходимо использовать метод наглядного моделирования в развитии речи (в виде модели слова, предложения, при знакомстве с художественной литературой), обучение детей моделированию уже знакомых художественных произведений и на этой основе пересказу литературных текстов, что, на наш взгляд, поможет сформировать у них необходимые навыки для сочинения впоследствии собственных творческих рассказов.

Нами были определены методические этапы и приемы работы с картами Проппа, реализация которых позволяет формировать умения для развития связной речи в целом и для развития навыка творческого рассказывания:

1. Подготовительный этап.

2. Основной этап:

- обучение пересказу сказки с опорой на план речевого высказывания (наглядной модели).
- обучение творческому рассказу с элементами творчества через внесение изменений в известный сюжет.
- развитие навыка творческого рассказывания (составление собственной сказки) с помощью наглядного моделирования (карт Проппа).

Третий этап – заключительный.

Методические рекомендации по формированию навыка творческого рассказывания у младших школьников с ОНР с использованием метода наглядного моделирования (карт Проппа) могут быть полезны логопедам-практикам для совершенствования логопедической работы по формированию навыка творческого рассказывания у младших школьников с ОНР, т.к. логопедическая работа по формированию навыка творческого рассказывания у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи должна учитывать речевые и когнитивные особенности младших школьников с ОНР и особенности творческого рассказывания как вида связной монологической речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексиева, С.К. Активизация словесного творчества детей [Текст] / Алексиева С.К. // Дошкольное воспитание – 1970. – №9. – с.30-34.
2. Андриюшина, И.И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е. А. Флериной [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / И.И. Андриюшина – М., 2003. – 250 с.
3. Аханькова, Е.В. Использование приемов творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. канд. пед. наук. : 13.00.03 / Е.В. Аханькова – М., 2004. – 209 с.
4. Баринова, Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи. Развитие речи учащихся [Текст] / Е.А. Баринова – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1971. – 453 с.
5. Бухбиндер, В.А. О целостности и структуре текста [Текст] / В.А. Бухбиндер, Е.Д. Розанов // Вопросы языкознания. – 1975. – №6. – С.73–86. (6)
6. Вопросы детской (возрастной) психологии: Соб.соч. в 6 Т.-Т.4 Детская психология, ч.2 [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
7. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб.пособие / В.К. Воробьева – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.–158 с.
8. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада [Текст] / В.В. Гербова – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
9. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов – М.: Аркти, 2004. – 168 с.
10. Дружинин, В.Н. Деятельность, подражание, творчество [Текст] / В.Н. Дружинин // Школьный психолог, 2001. – №14 – с. 6-7. .
11. Ерастов, Н.Л. Культура связной речи [Текст] / Н.Л. Ерастов – Ярославль: Академия развития, 1982. – 183 с.

12. Жукова, Н.С. Логопедия. 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.
13. Звоницкая, А.С. Психологический анализ связности речи в ее развитии у школьников [Текст] / А.С. Звоницкая // Учен.зап. – ЛГПИ им. А.И.Герцена. – 1941. – 137 с.
14. Корицкая, Е. Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи: Нарушение речи у дошкольников [Текст] / Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович – М., 2002. – 295 с.
15. Кубрякова, Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи [Текст] / Е.С.Кубрякова – М.: Наука, 1991. – 238с..
16. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева – М., 1998. – 224 с.
17. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина – М.: Просвещение, 1967. – 367 с.
18. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы порождения речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307с.
19. Лепская, Н.И. Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н.И. Лепская. – М.: Фил.фак. МГУ, 1999.– 151с.
20. Леушина, А.М. О своеобразии образов в речи маленьких детей. [Текст]// Ученые записки / А.М. Леушина – ЛГПИ им. Герцена, 1946. – 392 с.
21. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст]// Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов./ А.А. Люблинская – М.: «Просвещение», 1971. – 224 с.
22. Методика развития речи [Текст] / Под ред. Л.П. Федоренко. – М., 1984. – с. 240, 73
23. Пеньевская, Л.А. Рассказывание детей старшей группы детского сада как средство обучения связной речи [Текст]: дисс. канд.пед.наук: 13.00.07 / Л.А. – М., 1947. – 170с.

24. Родари, Д. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй [Текст]//Д. Родари– М.: Прогресс, 1990. – 207 с.
25. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. [Текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.
26. Строгова, С.Ю. Развитие связной речи детей с использованием метода моделирования [Текст] / С.Ю. Строгова // Логопед. — 2010. —№8. — С. 10 – 16
27. Субботина Л.Ю. Развитие воображения у детей. Популярное пособие родителей и педагогов. [Текст] / Л.Ю. Субботина – Ярославль: Академия развития, 1996. – 235 с.
28. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей [Текст] / Е.И. Тихеева – М: Просвещение, 2003. – 144 с.
29. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов [Текст] / Т.А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – №10. – С. 16-21, 17
30. Ушакова, Т.Н. О механизмах детского словесного творчества. [Текст] / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1969. – №2. – с. 62- 74
31. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст]/ К.Д. Ушинский– Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 730 с.
32. Филичева, Т.Б., Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова – М.: Гном-пресс, 1999. –80 с.
33. Халилова, Л.Б. Характеристика связного высказывания и пути его формирования у учащихся с церебральным параличом [Текст]// Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом / Л.Б. Халилова: Сб. науч тр. АПН СССР, НИИ дефект. – М., 1989. – с. 57-64.
34. Художественное творчество и ребенок [Текст] / Под.ред. В.А.Звегинцева. – М.: Изд.Моск.Ун-та, 1972. –259 с.
35. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение [Текст]/ Л.С. Цветкова – М., 1988. – 207 с.

36. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]// Учебное пособие для студентов высших уч. Заведений/ С.Н Цейтлин – М.: Гум. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240с.
37. Шашкина, Г.Р. Логопедические занятия для детей с ОНР [Текст]// Дефектология/ Г.Р. Шашкина – 2008. – №6., – с.37-44.
38. Шибицкая, А. Е. Словесное творчество детей 6–7 лет на материале русских народных сказок: Художественное творчество [Текст] /Под ред. Н. Ветлугиной. – М. 1974. – 139 с., 58
39. Шустерман, З.Г. Новейшие приключения Колобка, или Наука думать для больших и маленьких. Часть [Текст]/ З.Г. Шустерман,М. Н. Шустерман. – ИГ «Весь»; Санкт-Петербург; 2015. – с. 80
40. Эльконин ,Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста [Текст]// Педагогические советы родителям/ Д.Б. Эльконин – М., 1957. – 24 с.
41. Ястребова, А.В. Вопросы организации коррекционного обучения учащихся первых классов общеобразовательных школ, имеющих не резко выраженное общее недоразвитие речи [Текст] // Дефектология/ З.М.Суслова, А.В. Ястребова– 1986. – - №2., – с.16-28.