

3. Гризик Т. И. Назови и рассказы: Пособие для детей 3-4 лет. – М. : Просвещение, 2007. – Ч. 1. – 189 с.
4. Детство. Пример. основ. общеобразоват. программа дошкольного образования / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена; науч. ред. Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. – СПб. : Детство-Пресс, 2011. – 528 с.
5. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2007. – 384 с.

УДК 376.37-053"465.99/.07"

ББК Ч457.091

Привалова Светлана Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

Баранова Елена Александровна, учитель-логопед, Филиал МБДОУ детского сада комбинированного вида «Надежда» детский сад № 477, Россия, г. Екатеринбург

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности становления монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Раскрываются лингвистические особенности монологической речи, в частности, повествовательный тип речи. С учетом лингвистических особенностей данного типа текста по О.С. Ушаковой, Е. М. Струниной выделены общие умения, показатели которых, конкретизируются в рамках дошкольного возраста. Дан общий анализ результатов исследования монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР без подробных характеристик по уровням и показателям. Данные диагностические результаты позволяют выявить индивидуальные различия в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На базе теоретического анализа и практического опыта авторы приходят к выводу о том, что воспитатель должен конкретно представлять себе, какие трудности возникают у детей

при рассказывании, на что в первую очередь следует обратить внимание ребенка.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; монологическая речь; диагностика; повествование; сюжетный рассказ.

Privalova S. E., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

privalovas.75@mail.ru

Baranova E. A., teacher of kindergarten № 477, Russia, Ekaterinburg

dsad477@mail.ru

PECULIARITIES OF FORMATION OF MONOLOGICAL SPEECH CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GHS

Abstract. In the article some features of the formation of monologic speech in children of the senior preschool age with OHR are considered. The linguistic features of monologic speech, in particular, the narrative type of speech, are revealed. Taking into account the linguistic features of this type of text, O.S. Ushakova, E.M. Strunina identified general skills, the indicators of which are specified in the preschool age. A general analysis of the results of the study of monologic speech in children of senior preschool age with OHP without detailed characteristics by levels and indicators is given. These diagnostic results allow us to identify individual differences in the development of coherent speech of children of senior preschool age with OHP. On the basis of theoretical analysis and practical experience, the authors come to the conclusion that the educator should have a concrete idea of the difficulties that children experience when telling the story, what first of all it is necessary to pay attention to the child.

Keywords: senior preschool age; monologic speech; diagnostics; narrative; story.

В ФГОС ДО обозначена образовательная область «речевое развитие», в которой представлены некоторые частные задачи: «развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи» [5].

Монологическая речь сложнее, т. к. отличается большей развернутостью, слушателя надо ввести в обстоятельства событий,

помочь понять рассказ. При реализации данного вида работы требуется лучшая память, более напряженное внимание к содержанию и форме речи, опора на логическое мышление. Также монологическая речь сложнее в лингвистическом отношении, в ней должны использоваться полные, распространенные предложения, наиболее точный словарь [3].

В методике обучению связной речи выделяются описательный и сюжетный рассказ. В своей статье мы делаем ограничение в рамках сюжетного рассказа.

Сюжетный рассказ (повествовательный) рассказ – это передача событий, происходящих в определенной временной последовательности с каким-нибудь героем. Детям дается представление о типичной структуре таких рассказов – вначале (экспозиция) называется герой (или герои), иногда дается описание его внешнего вида, затем излагается первое событие (завязка), по возможности объясняется, когда, где оно происходило. Далее действие развивается, устанавливается временная или причинная связь между двумя-тремя эпизодами, после чего следует окончание (развязка) [1].

Соответственно, с учетом лингвистических особенностей данного типа текста О. С. Ушакова, Е. М. Струнина выделяют общие умения, показатели которых, конкретизируются в рамках дошкольного возраста:

1) понимать тему. Рассказы детей анализируются с позиций соответствия темы, заданной в названии, и содержания.

2) собирать материал к высказыванию. Анализируется количественный и качественный анализ, так как объем рассказа будет зависеть от наличия осведомленности о сообщаемом предмете, тематике, интереса к ней со стороны ребенка, стремление к полноте передачи информации, от уровня развития мыслительной деятельности.

3) строить высказывание в определенной композиционной форме. При анализе рассказов детей следует обратить внимание не только на последовательность передачи событий, на наличие начала, середины, конца, но и на соотносительность концовки с названием.

4) выражать свои мысли правильно. Структурная организация текста рассказа обусловлена наличием логической схемы построения и выражения в специальных знаках начала и

конца рассказа, в синтаксисе отдельных предложений, в строении и сочетании соединений предложений [4].

Целью написания нашей статьи является общий анализ результатов исследования без подробных характеристик по уровням и показателям. Воспитатель должен конкретно представлять себе, какие трудности возникают у детей при рассказывании, на что в первую очередь следует обратить внимание ребенка. Основная задача педагога – формировать умение правильно начинать рассказ на предложенную тему и излагать его живо, интересно, логически последовательно.

В качестве диагностического инструментария мы использовали индивидуальное обследование самостоятельной устной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР по О. Б. Иншаковой [2]. Задание: составить рассказ по серии картинок.

Материал: серия картинок «два мальчика увидели ежа», «несут его в руках», «кормят ежа молоком из блюдца». Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть. Инструкция: рассмотри картинки и составь последовательный рассказ.

В качестве речевого материала для данной статьи мы использовали некоторые детские рассказы детей старшего дошкольного возраста, записанные нами по результатам внедрения диагностики.

1. Андрей, 6 лет: «Так, так. Шли мальчики. Одного зовут дядя Серёжа, а одно зовут Андрей. Шли, шли и нашли ёжика в лесу. А потом дядя Серёжа и Андрей взяли его домой... В кепочке, потому что он им понравился. А потом они пришли домой, и у дяди Серёжи было в руках молоко... Да и у Андрея в одной руке было яйцо. А ёжик пил. Пил молоко в блюдечке. Также Андрей добавил яйцо, чтобы было повкуснее».

2. Влад, 6 лет: «Два мальчика нашли ёжика. Они, они взяли и потащили его домой. А потом они на руке держат, они носят домой... А потом они принесли домой, дали молоко и яйцо. Он попил молочко ёжик, а еще дали яйцо ёжику. Также ежик понюхал, там все тепло! Хорошо!».

3. Егор, 5 лет: «Два мальчика под кустом нашли ёжика. И два мальчика понесли его в дом... И два мальчика, один мальчик молоко ему дал, а другой мальчик ему покушать дал. Яйцо покушать. И второй мальчик ёжику налил молоко... И еще

мальчики, когда шли домой, рассматривали ёжика, чтобы он нигде не был ранен».

4. Марк, 6 лет: «Мальчики сначала были в лесу. Не нашли грибов. Потом они посмотрели – там был ёжик. Схватили они его к себе домой и начинали его в шляпе нести домой, потому что он был сильно колючий. Потом, когда они вернулись домой, они дали ему молочко, ёжику... Потом они его сильно полюбили... Потом дали ему еще корм. И он с молоком все съел и выпил. И так ежик остался там очень хороший. Потом они его отпустили в лес».

5. Иван, 6 лет: «Два мальчика гуляли по улице. Потом один мальчик нашёл ёжика в кустах. И друг позвал своего друга. И сказал: «Друг, посмотри, я нашел ёжика. Они решили его не беспокоить, не мучить его, а ... они его понесли с другом. Он его нес в кастрюле. Потому что ёжик, если его тащить, то это будет невозможно, потому что у него иголки на спине. И, когда они дошли до дома, друг вынес тарелку и молоко и что они там едят???... Да и налил ему молоко в тарелку. Потом, когда он её выпил, он пошел дальше своим путем, куда и шел!».

При анализе мы обращали внимание на то, как ребенок начинает свое высказывание («Так, так. Шли мальчики», «Два мальчика нашли ёжика», «Мальчики сначала были в лесу»), каким словом определяет место или время начала события, как связывает предложения между собой, обуславливает ли предыдущее предложение со структурой последующего.

Было отмечено, что у дошкольников мысль в основном развивается линейно, связь между предложениями чаще всего осуществляется с помощью повтора какого-либо члена предложения:

1. Потом они посмотрели – там был ёжик. 2. Схватили они его к себе домой и начинали его в шляпе нести домой, потому что он был сильно колючий. 3. Потом, когда они вернулись домой, они дали ему молочко, ёжику. 4. Потом они его сильно полюбили.

В большинстве рассказов отсутствует временной зачин, начинаются повествования сразу с названия действующих лиц. Для синтаксических конструкций характерен прямой порядок слов, начинающийся с подлежащего, например, «мальчики». При анализе речевого материала обращали внимание на строение и сочетание соединений предложений: в рассказах присутствует местоименная замена («они ... они»), лексический повтор («ёжик ... ежик»).

В анализируемых рассказах представлен и другой вид связи – глагольный. Последовательность событий передается временной соотнесенностью глаголов: «Шли, шли и нашли», «взяли и потащили ... держат ... несут ... принесли ... дали».

Мы обратили внимание на то, что в рассказах наряду с цепной и местоименной связью используется и формально-присоединительная связь. Дошкольники часто интонационно отделяли и обособляли какие-то части простого или сложного предложения, а также использовали особые присоединительные союзы («да и», «также», «и», «а»).

Нами было замечено, что дети в своих рассказах часто употребляют наречие (обстоятельства времени) «потом». Это средство служит для передачи последовательности событий. В данном случае, если дошкольник многократно употребляет в своих рассказах наречие «потом» с частыми паузами, это говорит о нарушении связности и плавности изложения, ограниченность словарного запаса. Причинами пауз может быть неравномерность обогащения словаря, темп отбора слов, синонимическая бедность словаря, не совсем сформированные умения построения сюжетной линии. Паузы такого рода следует отличать от логических пауз.

В детских рассказах встречаются частые повторы. Наличие повторов говорит об отсутствии внимания к слову, об ограниченности словарного запаса, стилистических возможностей детей, об отсутствии к внутреннему рассуждению. При анализе результатов мы обращали внимание на то, какие части речи чаще всего повторяются (имена существительные, глаголы, союзы). Выявленные особенности позволяют в дальнейшем определить направления работы по лексическому развитию дошкольников.

Еще один показатель, на который мы обращали внимание при оценке детских рассказов, являлся выразительность речи. Проанализировав детские высказывания с позиции того, насколько ребенок образно и эмоционально передает содержание, употребляет эпитеты, сравнения, слова с уменьшительными и ласкательными суффиксами, можно говорить об отсутствии языковых средств выразительности. Полученные данные представляют возможность педагогу не только четко выделить общие направления работы, например, над выразительностью речи у многих детей, т. к. отсутствие языковой выразительности наблюдалось практически у

всех дошкольников, но и обозначить частные задачи в работе с подгруппами и отдельными детьми.

Сюжетные картины, используемые в старшем дошкольном возрасте, служат для обучения построению связного высказывания, т. к. дошкольник концентрируется на сюжете, действиях и взаимоотношениях героев. В большинстве рассказов последовательно выражена передача событий, присутствуют структурные компоненты текста (начало, середина, конец). В некоторых высказываниях в концовке выражено эмоциональное отношение рассказчика, например, «Хорошо!». Мы можем предположить, что некоторые умения строить высказывания в определенной композиционной форме сформированы.

В процессе нашего исследования было установлено, что в большинстве случаев дошкольники правильно строят отдельные предложения, но определенную трудность они испытывают при овладении различными видами связей, согласования фраз и частей рассказа. Дошкольник, не достроив одной части высказывания, переходит к следующей, с совершенно новым содержанием, смысловые связи выражены слабо.

Дети старшего дошкольного возраста могут передать пространственную последовательность событий, которая позволяет объединить отдельные фразы в целостное высказывание. Но в тоже время в своей работе нам необходимо формировать умение видеть зависимость некоторых фактов, явлений.

Таким образом, эти данные свидетельствуют о становлении к концу пятого года жизни монологической речи. Это выражается в том, что высказывания детей в большинстве случаев композиционно завершены. В текстах в среднем выделяется три микротемы, которые, как правило, раскрываются частично, случаются, что они не связаны друг с другом. Это приводит к тому, что последовательность может нарушаться. Между предложениями, как отмечалось выше, формально-сочинительная связь. В качестве связок дошкольники используют союзы, местоимения, наречия. Это позволяет сделать вывод о необходимости использования механизмов развития монологической речи для формирования различных типов высказывания.

Литература

1. Бородич А. М. Методика развития речи: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкол. Педагогика и психология». – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – С. 56-57.
2. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 279 с.
3. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию: Пособие для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
4. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – С. 235-242.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М. : УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

УДК 372.46

ББК 4410.241.3

Чуйкова Ирина Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогического и специального образования, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», Россия, г. Сургут

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВЕННОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных качеств речи у детей дошкольного возраста. Анализируются научные подходы к проблеме формирования действенности речи у детей старшего дошкольного возраста, которые обеспечивают эффективность коммуникации, т. е. возможность решать поставленные коммуникативные задачи с использованием речевых средств. Рассматривается структурно-содержательная модель, целью которой является формирование действенности речи у детей старшего дошкольного возраста при ознакомлении с произведениями художественной литературы. Предлагаются методические рекомендации, способствующие