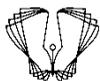


О.А. Бизи́кова

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений*



**Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2014**

УДК 371.927(075.8)

ББК Ч 437

Б 59

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент

Сургутского государственного педагогического университета

Н.П.Рассказова;

кандидат педагогических наук, доцент, методист МБДОУ № 66

Н.С.Малетина

Бизикова О.А.

Б 59 **Развитие монологической речи у дошкольников:** Учебное пособие для студ. высш. учебных заведений. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. — 235 с.

ISBN 978–5–00047–224–8

Содержание учебного пособия соответствует одному из основных разделов программы курса «Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста». Материал раздела «Теории и технологии развития монологической речи дошкольников» представляет систему работы по обучению детей разным типам монолога. Наличие заданий после каждого параграфа или внутри параграфа дает возможность для углубления усвоенного материала и самопроверки, для применения усвоенного материала на практике.

Особенностью пособия является то, что в нем технологии развития монологической речи представлены в соответствии с требованиями примерных общеобразовательных программ дошкольного образования и основаны на современных исследованиях в данной области.

Пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»).

УДК 371.927(075.8)

ББК Ч 437

ISBN 978–5–00047–224–8

© Бизикова О.А., 2014

© Издательство НВГУ, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие посвящено вопросам развития монологической речи дошкольников. Развитие форм речевого общения является центральным звеном в речевой работе дошкольной образовательной организации (далее — ДОО). Общение является основой коммуникативной компетенции дошкольников, базисной характеристики их личности, важнейшей предпосылкой благополучия в социальном и интеллектуальном развитии.

Монологическая речь, являясь более сложной формой связной речи, демонстрирует все речевые достижения детей, активизирует даже те усвоенные речевые средства, которые не востребованы в диалогической речи. Развитие монологической речи у детей особенно важно для их будущего обучения в школе.

Появление новых программ, современных подходов к дошкольному образованию привело к пересмотру задач и содержания развития монологической речи. Современные программы представляют содержание, адекватное лингвистической характеристике монолога. Оно соответствует существующей типологии монологических высказываний. Задачи развития связной речи предусматривают освоение детьми разных типов монолога: описания, повествования и рассуждения. Принципиальные изменения программного содержания требуют таких же изменений технологий развития монологической речи дошкольников.

В данном пособии учтены положения федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (2003 г.); исторический опыт в разработке этого раздела развития речи детей и современные подходы к организации работы по развитию речи.

Содержание пособия соответствует государственным образовательным стандартам высшего педагогического образования по направлению «Педагогическое образование» профиль «Дошкольное образование» (2011 г.), учебной программе по курсу «Теории и технологии развития речи детей».

Пособие состоит из восьми глав. Первые из них освещают теоретические основы развития монологической речи дошкольников (характеристика монолога как формы речи и его типов,

особенности усвоения детьми монологической речи разных типов). Третья и четвертая глава освещают общие вопросы, связанные с технологиями развития монологической речи дошкольников (история становления технологий, задачи и содержание, средства, методы и приемы развития монологической речи). Главы с пятой по восьмую рассматривают технологии развития у детей различных типов монологической речи с опорой на предметы и игрушки, картины, опыт детей, их воображение, художественную литературу.

После каждого параграфа предложены задания, предполагающие закрепление, расширение теоретических основ, а также применение этого материала в решении практических задач.

Данное пособие адресовано студентам и преподавателям дошкольных отделений педагогических колледжей, студентам вузов, получающим педагогическое образование, связанное с дошкольным образованием, а также практическим работникам дошкольных образовательных организаций.

ГЛАВА I

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

§ 1. Характеристика монолога как формы речи

Овладение монологической речью — необходимая ступень развития речи дошкольников, поскольку именно при построении монолога в наибольшей степени проявляются их речевые умения. Развивая монологическую речь детей, нужно знать характерные черты этой формы речи.

В определении Т.Г.Винокур монолог характеризуется так: *«Монолог — это форма речи, образуемая в результате активной речевой деятельности, не рассчитанная на активную же, сиюминутную словесную реакцию»*¹.

Кроме того, Т.Г.Винокур подчеркивает следующие отличия монолога от диалога: в его создании участвует один человек, монологическое высказывание более контекстное, оно отличается большей связностью и логической последовательностью, кроме того, оно протекает относительно долго по времени, поэтому его объем чаще всего превосходит объем диалогической реплики. Монологическое высказывание также отличается от диалогического высказывания (реплики) **четким структурным построением**. Любой монолог состоит из трех частей: 1) начала (зачин, вступление), 2) середины, 3) конца (завершение) высказывания.

Таблица 1

Специфика структуры монологов разных типов

Части	Специфика содержания структурных частей		
	в описании	в повествовании	в рассуждении
Начало	Общая характеристика объекта описания	1) Экспозиция и 2) завязка событий	Тезис, выражающий мнение, суждение, мысль

¹ Винокур Т.Г. Монолог // Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп. / Гл. ред. Ю.Н.Караулов. М.: Дрофа, 1998. С. 240.

Середина	Последовательное перечисление отдельных признаков объекта описания	1) Изложение <i>развития событий</i> во временной последовательности, 2) их <i>кульминация</i>	Доказательство мнения (последовательное приведение аргументов)
Конец	Заключительная оценка объекта описания	Развязка	Вывод-заключение

Из таблицы 1 хорошо видно, что в зависимости от типа монолога (описания, повествования, рассуждения) его структура может видоизменяться, конкретизироваться, однако в любом случае в монологическом высказывании четко выделяются начало, середина и окончание монолога.

Структура монолога подчинена его *теме*, которая определяет **целостность и взаимосвязь его частей** (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли говорящего). От начала (зачина) зависит содержание основной части монолога, а конец монолога подводит итог всему сказанному.

Например, *зачин*: *Она была успешна во всем с детства. Готовились к празднику — ее поздравительные открытки были ярче и оригинальнее других. В подвижных играх она бегала быстрее всех, бросала мяч дальше, прыгала выше. Она пела, плясала, хорошо декламировала. Словом, она была способным ребенком.*

Несоответствие содержания основной части монолога его началу разрушает его целостность. В качестве примера можно привести следующие высказывания:

1. *Осенью эта поляна кажется сказочной. Листья меняют свою окраску. Как осенний дождь, падают они, устилая землю. Земля становится разноцветной: где желтой, где зеленой, где красной.*

2. *У меня такой озорной щенок. Весь черный, лохматый, глаз почти не видно, даже острые кончики ушей едва заметны в этом комке пуха. Лапки толстенькие, короткие, а хвост как метелка.*

В первом примере содержание высказывания не раскрывает «сказочности» поляны, а во втором — озорного характера щенка.

Связи (целостности) первой и последующих частей монолога нет, поэтому непонятно: о чем хотел сказать автор высказывания?

Изменим начало в приведенных монологах, и увидим, как восстанавливается целостность частей (первой и второй), поскольку появляется смысловая связь между первой фразой и последующими:

1. *Осенью эта поляна кажется ярким ковром. Листья меняют свою окраску. Как осенний дождь, падают они, устилая землю. Земля становится разноцветной: где желтой, где зеленой, где красной.*

2. *У меня такой милый щенок. Весь черный, лохматый, глаз почти не видно, даже острые кончики ушей едва заметны в этом комке пуха. Лапки толстенькие, короткие, а хвост как метелка.*

В структуре монологе может быть несколько микротем, но все они также связываются между собой единой темой. Например, в монолог «Мой щенок» можно включить две микротемы: внешность и характер щенка. Тогда начало текста может соответствовать либо первой микротеме (У меня такой милый щенок), либо сразу обеим (Я завела себе симпатичного и озорного щенка).

3. Целостность монолога обеспечивается его **связностью** (связью между словами в предложении, между предложениями, между частями монолога). «Ключ» к связному построению монолога скрывается в актуальном членении предложений, т.е. выделении в них *данного* и *нового*.

Непрерывное движение, цепь мыслей в связной речи ученые связывают с теорией «актуального членения» предложения (В.Матезиус, В.В.Виноградов, Г.А.Золотова, Г.К.Крушельницкая, Г.Л.Солганик). Эта теория выделяет тему и рему: «исходный пункт» («данное») и «новое». Языковеды сравнивают нашу речь с движением конькобежца. Он одной ногой отталкивается, на другой скользит вперед. При построении текста происходит то же самое: говорящий отталкивается от того, что *уже сказано* и делает шаг вперед в развитии мысли, сообщая *новое*. В движении мысли участвует каждое предложение. Как правило, в русском языке *новое* выносится в конец предложения, это позволяет логически последовательно воспринимать мысль говорящего. Если это правило нарушается, то восприятие мысли затрудняется. Из двух

ниже представленных вариантов отрывков из высказываний легче воспринимается второй вариант, т.к. в нем «правильная связь» между предложениями.

1. Он увидел из окна девочку, женщину и пса *Шарика*. Рядом с девочкой бежал *Шарик*.

2. Он увидел из окна девочку, женщину и пса *Шарика*. *Шарик* бежал рядом с девочкой.

Межфразовая связь может быть последовательной (цепной) и параллельной. **Последовательная связь** — это своеобразная цепочка, в которой то, что было новым (Н) в предыдущем предложении, становится данным (Д) в последующем предложении. Рассмотрим это на примере отрывка из рассказа «Как я провел лето».

Летом (Д₁) я гостил в деревне (Н₁). Деревня (Д₂) стояла на берегу реки (Н₂). По ней (Д₃) плыли белые пароходы, длинные плоты (Н₃).

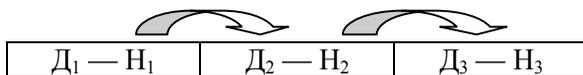


Рис. 1. Схема последовательной связи

Схема хорошо иллюстрирует, как «цепляются» предложения за счет перехода «нового» в «данное», как постепенно связно и логично раскрывается содержание высказывания. Ниже представлен еще один пример последовательной связи предложений в тексте:

В монологе (Д₁) предложения связаны между собой (Н₁). Связь предложений (Д₂) бывает последовательная и параллельная (Н₂). Последовательная связь (Д₃) подобна цепочке: новое из предыдущего предложения становится данным в последующем (Н₃). При параллельной связи (Д₄) данное повторяется в каждом последующем предложении (Н₄).

Связность предложений может выражаться и в **параллельном** построении. Иногда этот параллелизм выражается в синтаксической структуре предложений. При параллельной связи предложения не сцепляются одно с другими, а сопоставляются, при этом благодаря параллелизму конструкций, в зависимости от лексического «наполнения», возможно сопоставление

или противопоставление². При *параллельной связи* возникает своеобразный «пучок» мыслей. В нескольких предложениях *данное* (тема) одно и то же, а *новое (рема)* — в каждом предложении свое.

Пример текста с параллельной межфразовой связью:

Монолог (Д₁) — это форма связной речи (Н₁). Он (Д₂) представляет собой связное высказывание одного человека (Н₂). Эта форма речи (Д₃) протекает относительно долго по времени (Н₃).

Схема такого текста представлена на рис. 2.

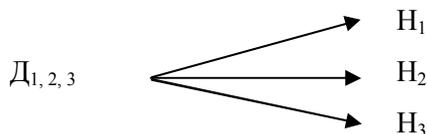


Рис. 2. Схема параллельной связи предложений

Как видим, и при последовательной, и при параллельной связи в предложениях повторяются какие-то сведения. Как отмечает Г.Л.Солганик, один из наиболее общих распространенных способов связи предложений заключается в *повторении* какого-либо члена предыдущего предложения в последующем³.

В потоке связной речи повтор строго обусловлен: повторяется то слово, которое выражает смысл высказывания. Лексический повтор придает речи ясность и точность, хотя исследователи и отмечают узость сферы употребления этого вида связи⁴. Повторение одного и того же слова бывает не всегда желательным, чтобы избежать однообразия, прямой повтор как способ связи чередуется с другими способами связи.

Чаще всего предупреждает повтор *употребление местоимений*, поскольку местоимения являются одной из самых употребительных частей речи. Наиболее лаконичной является связь, выраженная

² Солганик Г.Л. Синтаксическая стилистика. М.: Высш. шк., 1973. С. 132.

³ Там же. С. 51.

⁴ Борчакова Д. О связности в устных коммуникациях // Синтаксис текста. М.: Наука, 1979. С. 248—261; Гиндин С.И. Внутренняя организация текста. Элементы теории и семантический анализ. М.: Русский язык, 1972. С. 24.

личными местоимениями: «Наш знакомый *охотник* шел берегом лесной реки. Вдруг *он...*».

При использовании личных местоимений следует учитывать, что иногда замена ими номинаций приводит к порождению неясности. Например, сообщение «*Я видела детей с шарами. Они были красные, синие и зеленые*» порождает вопрос: шары или дети красные, синие и зеленые? В предложении два существительных множественного числа: дети и шары, местоимение *они* можно отнести и к первой номинации, и ко второй. В таких случаях более уместен для связи предложений *повтор*.

Как указывают лингвисты-исследователи (Л.М.Мальчевская З.Л.Тураева), для замены повтора используются также притяжательные и указательные местоимения и синонимическая замена, что делает связь между предложениями гибкой и разнообразной⁵.

При синонимической замене соотносящиеся члены предложения заменяются в последующем предложении словом-синонимом. Причем не обязательно синонимом в строгом смысле этого слова, а его разновидностью: контекстным (или ситуативным). Синонимическая связь, по мнению лингвистов О.Л.Коменской и Н.Д.Зарубиной, помогает уточнить, выявить не только прямое значение того или иного слова, но и самые разнообразные его смысловые оттенки, что делает речь выразительной, помогает избегать в каждом предложении повторений одного и того же слова. Если к тому же синонимы в последующем предложении носят оценочный характер, речь становится еще образнее⁶.

Помимо названных способов межфразовой связи в русском языке существует множество других способов. Наиболее распространенные способы межфразовой связи представлены в *Приложении 1*.

Отдельное монологическое высказывание отличается от отдельного высказывания в диалоге (реплики) **большим объемом**. Монолог — более длительное по времени высказывание,

⁵ Мальчевская Л.М. Некоторые языковые средства выражения связи между предложениями: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1964. 28 с.; Тураева З.Л. Лингвистика текста. М.: Просвещение, 1986. 127 с.

⁶ Коменская О.Л. Структура и функции текста как средства коммуникации. М.: МГПИИЯ, 1984. 52 с.; Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. М.: Русский язык, 1987. 48 с.

чем диалогическая реплика, и для привлечения внимания слушателей требует определенной яркости. Как считал Л.В.Щерба, монолог лежит в основе литературного языка, ибо всякий монолог и есть литературное произведение в зачатке. Монолог он рассматривал как организованную систему облеченных в словесную форму мыслей, являющуюся преднамеренным воздействием на окружающих. Поэтому для монолога характерны такие отличительные черты как большая **приближенность к книжной речи**, его **выразительность и образность**.

Писатели для выразительности произведений используют лексические, стилистические, синтаксические и другие средства. Для детей более доступными являются лексические и интонационные средства.

К наиболее часто употребляемым лексическим средствам выразительности относятся: тропы (метафора, сравнение, эпитеты), аллегории, метонимии, перифразы и т.п. (см. *Приложение 2*).

Интонационная выразительность в монологах детей достигается различными модуляциями голоса: усилением или уменьшением силы голоса, приданием голосу эмоциональной окраски (грустные или веселые нотки, требовательные или нерешительные интонации и др.), различным темпом речи, ритмом, логическим ударением, вопросительной, повелительной или повествовательной интонацией.

Таким образом, монологическая речь — это развернутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание и должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на его основе высказывание. Монологическая речь — это организованный вид речи. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь монолог как целое. Из-за его определенной композиционной сложности монологу надо учить. Л.В.Щерба считал, что только немногие люди с литературным дарованием способны к монологу, большинство же не в состоянии связно рассказать что-либо⁷.

⁷ Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. С. 113—129.

§ 2. Лингвистическая характеристика описания и повествования

Специфика описательного монолога. Четкое и конкретное определение описания дает О.А.Нечаева: *описание — это модель монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета в широком понимании, имеющая для этого определенную языковую структуру*⁸.

Из анализа лингвистической характеристики описания, данной в работе О.А.Нечаевой, можно выделить ряд особенностей описания, которые отличают его от других типов монолога.

1. Наличие *объекта речи*, или объекта описания. Объект описания, как правило, называется в начале описания. В загадке объект подразумевается, а не называется, в этом случае его называет отгадавший, ориентируясь на перечисленные признаки.

Объектом описания могут быть предметы окружающего мира, игрушки, явления живой и неживой природы, люди, животные, помещения, их внутреннее убранство, ландшафты и пр., а также их изображения (картины, фотографии).

2. Описание отличается *специфичными функциями*, которые заключаются либо в *перечислении внешних признаков* объектов (жанры описания — портрет, интерьер, пейзаж), либо в *перечислении внутренних признаков объектов*: качеств человека, особенностей его поведения, свойств материала, признаков сезона, повадок и мест обитания животных и т.д. (жанр описания — характеристика).

3. Еще одной особенностью описания является *статичность*, выражающаяся в едином временном плане. Признаки объекта описания наблюдались или наблюдаются в определенный момент, поэтому в описании, как правило, используются глаголы одного времени, смешение времен не допускается. Нередко описание сравнивают с фотографией предметов, явлений, запечатленных в какой-то определенный по времени момент.

⁸ Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ, 1974. С. 94.

Одновременность описаний хорошо прослеживается в примерах описаний, разных по времени⁹:

❖ *А кукла Елизавета Петровна ни на Ниточку, ни на Петрушку **не была похожа**, она **не умела** ни лаять, ни мурлыкать, ни мяукать, ни воду пить, ни валяться. Она даже говорить **не умела**. Она **была** кукла не говорящая (Введенский А. О девочке Маше, о собаке Петрушке и о кошке Ниточке).*

❖ *И видит Никита, что это маленький воробышек прыгает на дороге. Нахотленный такой, прямо как шарик **катится**. Хвостик у него коротенький, клюв желтый, и никуда он **не улетает**. Видно еще **не умеет** (Чарушин Е. Воробей).*

❖ *Добрый художник сразу догадался: это не простые, а волшебные карандаши. И все, что нарисуеть ими, будет живое.*

— *Нет у меня дочери. А какая жизнь без детей,— подумал он и решил,— нарисую себе доченьку. **Будет** она маленькой и мышленной. Волосы пусть **будут** рыжие, а глаза — синие! Какая девочка **получится**! Синеглазая, рыжая, с бантами — славная! **Назову** ее Еженькой (по Шарову А. Приключения Еженьки и других нарисованных человечков).*

4. Структура описания соответствует его функциям. Его композиционная схема (структура), как уже говорилось, включает:

— общую характеристику объекта, передающую впечатления от объекта или его основные признаки;

— последовательное перечисление отдельных признаков;

— оценочное суждение, вывод.

Структура описания отличается гибкостью. Во-первых, третья часть в него может включаться не всегда. Она может либо опускаться, либо отдельное оценочное суждение может служить началом, первой частью описания: «Маше подарили необыкновенно красивую куклу». Гибкость предполагает также вариативность последовательности перечисления признаков. Например, описывать куклу можно снизу вверх, а можно и наоборот, и описание ни в том, ни в другом случае не потеряет ни яркости образа куклы, ни связности сообщения.

Пример описания в последовательности сверху вниз:

⁹ Примеры заимствованы из пособия Малетиной Н.С. Развитие речевого общения дошкольников. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2005. С. 86.

❖ *Маше подарили необыкновенно красивую куклу. Пышные светлые локоны куклы были подвязаны голубой атласной ленточкой. Голубые глаза куклы закрывались и открывались. У куклы был маленький носик и милые розовые губки. Кукла была наряжена в голубое шелковое платье. Вверху по вороту оно было украшено белым кружевом, а низ длиной юбки — оборкой с таким же кружевом. На ногах куклы были хрустальные туфельки. Кукла была хороша, как принцесса!*

Пример описания в последовательности снизу вверх:

❖ *Маше подарили необыкновенно красивую куклу. На ее ногах были хрустальные туфельки, а наряжена она была в голубое шелковое платье. Низ длиной юбки платья завершала оборка с белым кружевом, и верх платья по вороту был украшен таким же кружевом. Голубые глаза куклы закрывались и открывались. У куклы был маленький носик и милые розовые губки. Пышные светлые локоны куклы были подвязаны голубой атласной ленточкой. Кукла была красива, как принцесса!*

5. Особенностью описания является использование специфических для него *речевых средств*. Чаще всего в описании встречаются:

- существительные, называющие части или детали объектов;
- прилагательные, характеризующие особенности объекта описания;
- тропы (эпитеты, сравнения, метафоры и др.);
- синонимы, антонимы, многозначные слова;
- глаголы в описании применяются реже: они нужны для определения временных признаков объекта описания.

Если же необходимости в определении временных признаков объекта описания нет, то описание обходится без глаголов, например:

Наша Маша маленька,
На ней шубка аленька,
Опушка бобровая,
Маша чернобровая.

Специфика повествовательного монолога. Повествование — другой тип монолога — существует как самостоятельный тип речи и как интегрированный тип, который может включать в себя

описания и рассуждения. В работе О.А.Нечаевой повествование определяется как *тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состоянии предметов или явлений*¹⁰.

Признаки, или особенности повествования как типа речи, вытекающие из анализа работ О.А.Нечаевой, О.М.Казарцевой, Е.Н.Судаковой и др.:

1. Каждое повествование имеет *тему сообщения*, ядро рассказа, его обобщенное содержание. Тема обобщенно представлена в названиях повествований: «Куручка Ряба», «Живая шляпа», «Маша и медведь», «Палочка-выручалочка» и др.

2. В повествованиях о развивающихся действиях присутствуют *действующие лица*. Среди них выделяются главные действующие лица (герои повествования), второстепенные и эпизодические персонажи. В крупных повествовательных текстах действующих лиц больше, чем в коротких повествованиях. В повествовательных произведениях для детей количество действующих лиц небольшое, например, в сказке «Три поросенка» их четверо (поросята и волк). В рассказе Носова «Живая шляпа» действующих лиц всего трое (двое мальчиков и котенок).

3. Повествование как один из типов монологической речи выполняет *специфические функции*. Главная его особенность заключается в его целевом предназначении — изложить события во временной последовательности, передать развитие действий героев или состояний предмета.

4. В отличие от статичного описания повествование *динамично*. Последовательная смена событий, развитие сюжета в повествовании невозможно представить одной «фотографией», подобно описанию. Для иллюстрации перехода одного действия (или состояния) к другому, для показа их развития требуется несколько «кадров».

5. Яркой отличительной чертой повествования является его *композиционная схема, структурное построение*. Структура повествования характеризуется жесткостью, невозможностью изменения последовательности каждой из частей. Сообщение о развивающихся событиях требует определенной последова-

¹⁰ См.: Нецаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ, 1974. С. 145.

тельности в презентации действующих лиц, места действия, самих действий, поэтому структура повествования такова:

- 1) экспозиция;
- 2) завязка, или начало действия;
- 3) последовательное развитие событий;
- 4) кульминация (момент наивысшего эмоционального напряжения в изложении событий);
- 5) развязка (завершающее действие).

Экспозиция знакомит слушателей или читателей с героями (действующими лицами), с местом и временем действия. В крупных литературных произведениях экспозиция может занимать несколько страниц или глав. В сказках экспозиция иногда может ограничиваться одним предложением, в котором представлены либо герои, либо место действия, либо время:

- «Жили-были дед и баба, и была у них курочка Ряба»;
- «В некотором царстве, в некотором государстве...»; «... у самого синего моря»; «Жил-был в одной деревеньке мужик Иван»;
- «Когда я был маленький...»; «Это случилось в студеную пору...»; «Стояло лето»; «Давным-давно, когда еще ваши бабушки и дедушки не родились...».

Завязка (начало действия или причина события) также в сказках излагается коротко. Бывает, что в одном предложении представлена экспозиция и завязка: «Надумали бык, баран, свинья, кот да петух жить в лесу».

Наиболее длительная часть повествования — *развитие событий*, когда одно действие или событие сменяет другое. Даже в самых коротких повествованиях объем этой части заметно больше других.

Действие, предполагающее наиболее эмоциональные переживания, — это *кульминация повествования*, за ней следует окончание повествования, *развязка*. Все названные части повествования чаще всего присутствуют даже в коротких повествовательных сообщениях. Логика повествования не позволяет менять местами его структурные элементы, изменение последовательности разрушает эту логику. Именно поэтому структура повествования отличается жесткостью, т.е. неизменностью.

Особенность повествования заключается и в том, что оно может включать *описания* героев, их одежды, места действия, а также элементы *рассуждения*. За эту особенность повествовательные тексты, содержащие описания или рассуждения, в методической литературе (Т.И.Гризик, О.С.Ушакова, В.И.Яшина) называют комбинированными типами монолога¹¹. Однако повествования без описаний и рассуждений существуют редко, т.к. последние значительно обогащают и детализируют их.

Следующей особенностью повествовательной речи можно назвать специфические средства для выражения динамики, поступательного движения, действия. Наиболее характерным средством являются *глаголы* различных видов и времен. Особенно характерным является использование глаголов прошедшего времени совершенного вида:

Однажды Толя *шел* с прогулки. Он *захотел* пить, *постучал* в избу. Дверь *открыла* знакомая старушка. Она *встретила* Толю приветливо, *дала* воды. Мальчик *покраснел*. Он *выпил* воды и *выбежал* на улицу. Вода *показалась* ему горькой. (По рассказу В.Осеевой)

Однако для большей выразительности и динамичности могут использоваться и другие глаголы.

Типичны для повествования глаголы прошедшего времени несовершенного вида, они дают возможность выделить какое-то действие, подчеркнуть его длительность (при этом может присутствовать слово «долго»): *слушал долго, долго ее нюхал*.

Глаголы настоящего времени позволяют представить действия как бы происходящими на глазах читателя, слушателя:

Почему плачет синичка?

Во дворе *рос* высокий тополь. Оля с Машей *сделали* на тополе качели и *начали* качаться. А возле них синичка *летает и поет, поет и летает*. Маша подумала, что синичке весело, и она радуется. Вдруг Оля *увидела* в дупле тополя гнездышко с маленькими птенчиками. Тогда девочка *поняла*, что синичка *не радуется, а плачет*. Почему же *плачет* синичка? (По В.Сухомлинскому)

¹¹ См.: Гризик Т.И. Развитие речи // Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6—7 лет в детском саду. М., 1997. С. 186; Ушакова О.С. Программа по развитию речи детей дошкольного возраста. М.: Сфера, 2009; Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2013.

Формы глагола будущего времени совершенного вида с частицей «как» и краткие формы глагола типа «хлоп», «прыг», «цап» подчеркивают стремительность действий:

Я стал гладить Яшкину лапу и думаю: совсем как у ребеночка. И пощекотал ему ладошку. А ребеночек-то **как дернет** лапку — и меня по щеке. Я и мигнуть не успел, а он надавал мне оплеух и **прыг** под стол. Сел и скалится. (Б.Житков)

Однажды все были заняты, а петух в это время расхаживал по двору и звал кур. **Вдруг** откуда ни возьмись — сорочонок. Подлетел к петуху, растопырил крылья и раскрыл рот.

Петух сразу схватил в клюв огромного червяка, поднял, трясет им перед носом сорочонка. Тот смотрел, смотрел, потом **цап** — и съел. (По Г.Скребицкому)

Таким образом, из анализа специфических признаков описания и повествования следует, что это два разных типа монологической речи, которые отличаются:

— *своеобразием выполняемых функций* (назначением): описание строится с целью характеристики внешних или внутренних признаков объекта описания, а повествование — изложить события во временной последовательности, передать развитие действий героев или состояний предмета;

— *темой* сообщения: в описании наличие *объекта* (то, что или кто описывается), а в повествовании — наличие сюжета или изменение состояний, в центре повествования — действующие лица и события, с ними происходящие, или предмет и преобразования его состояния;

— описание статично (перечисляются единовременные или постоянные признаки), а повествование динамично (временная последовательность событий, состояний);

— *специфичностью структуры*: в описании перечислительная, гибкая и вариативная структура, в повествовании — жесткая структура;

— использованием специфических средств: в описании преобладание существительных и прилагательных, в повествовании — глаголы различных видов и времен.

√ ЗАДАНИЯ

1. Подберите из произведений детской художественной литературы и выпишите в тетрадь для практических занятий примеры описаний в жанре портрета, характеристики и пейзажа; повествования с различным началом (экспозицией и завязкой).

2. Выделите в подобранных описаниях объект речи, сформулируйте назначение (функцию) описаний, покажите статичность описания, подчеркните выразительные средства.

3. Прочтите деловую «статейку» К.Д. Ушинского. Прокомментируйте жанр представленного описания, выделите в нем типичные черты данного типа монолога.

Лисица

Лиса принадлежит к одному отряду с волком и собакой, но вся ее фигура обличает в ней хитрость, ловкость, умение притворяться. Мордочка у нее длинная, тонкая, верхняя губа немножко приподнята, точно улыбается, а из-за тонких губ скалятся белые, острые зубы. Глаза небольшие, пронизательные; ушки всегда настороже; лапки маленькие, хорошенькие. Ходит лиса тихо, вкрадчиво. Одета кумушка чисто и прилично: рыжеватая шубка ее отликает золотом и всегда лоснится, как шелк. На горлышке у лисы белый галстучек, на груди белый жилет; свой пушистый хвост носит кумушка на отлете, очень осторожно и ловко¹².

4. Прочтите сказку «Курочка Ряба»:

а) определите ее тему;

б) назовите ее действующих лиц;

в) выделите структурные элементы повествования;

г) выделите и оцените функции используемых глаголов.

Жили-были дед и баба, и была у них курочка Ряба. Раз снесла курочка яичко, не простое, золотое.

Стал дед яичко бить. Бил-бил — не разбил. Баба яичко била-била — не разбила. А мышка бежала, хвостиком махнула, яичко упало и разбилось.

Плачет дед, плачет баба. А курочка кудахчет: «Не плачь дед! Не плачь баба! Я снесу вам яичко другое. Не золотое, а простое».

¹² Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия. СПб.: Комета, 1994. С. 36.

§ 3. Лингвистическая характеристика речи-рассуждения

В речевом общении люди не только повествуют о чем-то или описывают что-то, не только спрашивают или побуждают к действию, но и рассуждают. Рассуждение — это тип монологической речи в форме доказательства. Доказательства используются, прежде всего, в научной речи; все прошедшие школьный курс математики знакомы с доказательствами теорем. Доказательства широко используются и во всех других науках: в литературоведении, лингвистике, философии и т.д.

Характеризуя рассуждение, О.А.Нечаева справедливо рассматривает рассуждение как логическую категорию и как языковую категорию. Мысль человека выражается в определенных моделях, выработанных в многовековом опыте общения. В логическом плане такой моделью является *ряд связанных между собой суждений*. А языковая модель — это два или несколько *взаимосвязанных между собой предложений или сложное предложение с причинно-следственной или обусловленной связью*. При этом не любая из названных синтаксических структур с причинно-следственными отношениями бывает рассуждением. В рассуждении выводное суждение имеет смысл, нуждающийся в доказательстве¹³.

Рассуждение отличается от описания и повествования тем, что в нем отражаются не факты и явления, а мысли, суждения о фактах и явлениях, объяснение причинно-следственных связей какого-либо факта или явления.

Как логическая категория рассуждение — это ряд суждений, которые относятся к определенному предмету или вопросу и которые следуют одно за другим таким образом, что из предшествующих суждений следуют другие, а в результате получается ответ на поставленный вопрос. Как категория языка рассуждение «характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение, и специфической языковой структурой»¹⁴. То есть

¹³ Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974.

¹⁴ Там же. С. 150.

рассуждение — это «особый тип речи, опирающийся в логическом плане на умозаключение и имеющий свою структурно-языковую характеристику»¹⁵.

Как «особый тип речи» рассуждение имеет специфические признаки, которые касаются его функций, композиции и речевых средств.

Функции рассуждения заключаются в том, чтобы объяснить какой-либо факт или аргументировано доказать свое мнение, свою гипотезу, свою точку зрения. Рассуждения нельзя увидеть, их можно только понять.

Специфические функции, или цели, с которыми ведется рассуждение, различны. Эти цели определяют смысловые разновидности рассуждений.

Таблица 2

Разновидности речи-рассуждения (О.А.Нечаева¹⁶)

Цель	Разновидности и примеры рассуждений
Дать обоснованную оценку предмету по наличию у него какого-то признака	1) оценочные именные рассуждения со сказуемым в форме имени прилагательного или имени существительного в выводе: — Этот черный предмет — не пень, так как он движется. — При обычных условиях ртуть — жидкий металл, потому что температура затвердения ртути очень низкая.
	2) оценочные рассуждения со значением состояния со сказуемым в форме слов категории состояния: — Все видно хорошо, потому что ярко светит луна и множество звезд, и снег всюду мигает искрами.
Дать обоснование действиям или состоянию	3) рассуждения с обоснованием реальных или гипотетических действий: — Ни одно споровое растение не размножается семенами. Все грибы — споровые растения. Следовательно, ни один гриб не размножается семенами.

¹⁵ Там же. С. 152.

¹⁶ Там же. С. 165.

Выявить причинную связь обусловленных явлений	4) <i>рассуждения с обусловленными действиями или признаками:</i> — У треугольников 3 стороны и 3 угла. У данной фигуры тоже 3 стороны и 3 угла. Следовательно, эта фигура — треугольник.
Предписать какое-то действие как необходимое, обосновать возможность или желательность действия	5) <i>рассуждения с целью предписания или описания действий:</i> — Все ученики обязаны приходиться в школу вовремя. Иванов — ученик. Следовательно, Иванов обязан приходиться в школу вовремя.
Обоснованно что-то утверждать или отрицать в категорической форме	6) <i>рассуждения с категорическим отрицанием или утверждением</i> в форме риторического вопроса или восклицания или со сказуемым, выраженным отрицательными словами: — Такая мелкая птаха, а уже научился вздыхать. Его ли это дело? (Шолохов М. Судьба человека). — Никто, кроме родителей, не имеет права решать, в какой кружок записать ребенка. Воспитатели — не родители. Следовательно, они не имеют права решать этот вопрос.

Структура рассуждения. В построении рассуждения выделяются три части:

- 1) тезис (утверждение или отрицание чего-либо);
- 2) подтверждение, доказательство тезиса путем аргументации;
- 3) вывод-заключение.

Тезис — это выдвинутое суждение, которое обосновывается в процессе последующего доказательства (аргументации).

Суждение в учебниках по логике характеризуется как форма мышления, в которой утверждаются или отрицаются: связи между предметами и их признаками, отношения между предметами, факты существования предметов¹⁷. Языковая форма суждения — предложение. Всякое суждение — предложение, но не всякое предложение является суждением.

Суждение состоит из субъекта (предмета суждения) (S) и предиката (P), отражающего признак предмета, или отношения между предметами, или факты их существования.

¹⁷ Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. М.: Юристъ, 1996. С. 64.

Суждение о связи между предметом и его признаком (атрибутивное суждение). Связь между субъектом и предикатом может выражаться словами: «есть», «не есть», «является», «не является»; если слова-связки опускаются, связь обозначается на письме знаком тире. Нередко предикат определяется логическим ударением.

Иванова имеет высшее педагогическое образование (Лицом, имеющим высшее образование, является *Иванова*).

Иванова имеет *высшее* педагогическое образование (Педагогическое образование *Ивановой* является высшим).

Иванова имеет высшее *педагогическое* образование (Высшее образование *Ивановой* является педагогическим).

Суждения с отношением выражают отношения между предметами. Это могут быть отношения:

- равенства или неравенства ($A = B$; Катя старше Гали);
- родства (Виктор — отец Павлика и Саши; Саша — сын Веры);
- пространственные суждения (Мурманск — северный город; Казань восточнее Москвы);
- временные суждения (мораль возникла раньше права);
- причинно-следственные (устаревший подход педагогов к решению этой задачи — причина недостаточно высоких результатов усвоения детьми диалогических умений, соответствующих современным требованиям).

В суждениях существования (экзистенциальных суждениях) выражается сам факт существования или не существования предмета суждения: *Бог есть. Синих яблок не бывает.*

В логике выделяются различные виды суждений: *ложные* и *истинные* суждения. Бывают также суждения со *сложным субъектом* или со *сложным предикатом*.

Пример суждения со сложным субъектом: Занятия по ФЭМП (S_1), занятия по развитию речи (S_2) и занятия по ознакомлению с окружающим (S_3) должны проводиться в первую половину дня (P).

Пример суждения со сложным предикатом: Дети (S) не должны подвергаться телесным наказаниям (P_1), унижению (P_2) и насилию (P_3).

По качеству суждения бывают *утвердительные* и *отрицательные*. По количеству — *единичные*, *частные*, *общие*.

Единичные суждения что-либо утверждают или отрицают об одном предмете. *Частные суждения* — это такие суждения,

в которых что-либо утверждается или отрицается о части предметов некоторого класса (некоторые птицы улетают на юг).

Общим суждением называются такие суждения, в которых что-либо утверждается или отрицается обо всех предметах какого-либо класса: Все воспитатели имеют педагогическое образование. Никто из родителей не вправе применять физические наказания.

Доказательство — логическая операция обоснования истинности какого-либо суждения с помощью других истинных и связанных с ним суждений¹⁸. Исходные фактические суждения, положения, с помощью которых обосновывают тезис, называются аргументами, или доводами. Аргументы отвечают на вопрос: чем можно подтвердить тезис? В качестве аргументов могут выступать теоретические или эмпирические обобщения, утверждения о фактах, определения. Аргументы (исходные суждения) в логике рассматриваются как посылки.

Вывод — это логический переход от посылок к заключению. Заключение — новое суждение, полученное логическим путем из посылок. Вывод в речи-рассуждении, как правило, краткий и четкий. Он представлен одним предложением, которое связывается с тезисом — либо подтверждая, либо опровергая его, в зависимости от того, какая задача ставилась. Вывод-заключение выражается в форме умозаключения. В психологии умозаключение определяется как *форма мышления, посредством которой из одного или нескольких суждений выводится новое суждение*¹⁹.

Примеры умозаключений: 1) Петр — брат Ивана. Иван — брат Сергея. Значит Петр — брат Сергея. 2) Если $A = B$, а $B = C$, то $A = C$.

В логике выделяют дедуктивные и индуктивные умозаключения²⁰. **Дедуктивное умозаключение** (от лат. deductio — «выведение») — переход от общего к частному. **Индуктивным умозаключением** называется умозаключение, в котором на основании принадлежности признака отдельным предметам или частям

¹⁸ Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. М.: Юристъ, 1996. С. 202.

¹⁹ Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика. М.: Проспект, 2010. С. 124.

²⁰ Кириллов В.И., Старченко А.А. Логика. М.: Юристъ, 1996.

некоторого класса делают вывод о его принадлежности классу в целом²¹.

Структура речи-рассуждения. Главной, ведущей в смысловом и структурном отношении частью рассуждения является тезис или выводное суждение: рассуждение ведется с целью достижения этого вывода. В рассуждении всегда решается какой-то вопрос, говорящий (или пишущий) на основе исходных посылок должен прийти к необходимому выводу. Тезис доказывается с помощью аргументов и фактов. Факты — это примеры из жизни, мысли автора рассуждения и т.п. Рассмотрим на примере краткого текста структуру речи-рассуждения (табл. 3).

Таблица 3

Структурный анализ текста речи-рассуждения

Части текста	Комментарии
Овладение родным языком — сложный процесс.	<i>Тезис</i> — суждение, выражающее утверждение о сложности овладения родным языком.
Он включает, во-первых, обогащение словарного запаса человека. Во-вторых, предполагает овладение нормами языка. В-третьих, человек должен научиться связно излагать свои мысли.	<i>Доказательство</i> — цепочка из нескольких суждений-аргументов, объясняющих причины и доказывающих сложность процесса овладения родным языком.
<u>Следовательно</u> , для овладения родным языком совершенно необходимо долго трудиться.	<i>Заключение-вывод</i> в форме нового суждения, связанного с тезисом.

На примере данного текста хорошо прослеживаются особенности речи-рассуждения. В этом рассуждении в первой части утверждается, что овладение родным языком — сложный процесс. Во второй части объясняются, указываются причины того, почему овладение родным языком — сложный процесс, и обобщение ряда аргументов позволяет сделать вывод о необходимости долго трудиться.

²¹ Там же. С. 164.

Четкости разграничения частей этого рассуждения и конкретизации их значений способствует использование вводно-модальных слов и союзов («во-первых», «во-вторых», «в-третьих», «следовательно»).

Речевые средства речи-рассуждения. Синтаксически рассуждение представляет собой комплекс преимущественно сложных предложений: с их помощью передаются различного рода отношения (причинно-следственные, условные, временные, целевые и пр.). Для рассуждения характерны сложноподчиненные предложения, наличие в придаточных предложениях союзов: **потому что, так как, затем, чтобы** и т.п.

В предложениях, выражающих тезис, для утвердительных общих суждений используются местоимения: **всякий, каждый, все**. Для отрицательных суждений — **никакой, никто, ни один**. Используются также слова со значением необходимости: **нужно, необходимо, надо, должно, обязан** и т.п.

Для выражения уважительного отношения к чужому мнению в речи-рассуждении используются такие слова и обороты: **я думаю, я считаю, мне кажется, на мой взгляд, по-моему**.

Связь тезиса с аргументами устанавливается при помощи:

— союзов: **так как, потому что, ибо, раз, поэтому, постольку, поскольку, если, то** и т.п.;

— вводных слов: **во-первых, во-вторых, в-третьих, например**.

Для связи доказательства с выводом используются слова: **следовательно, значит, таким образом**. В построении вывода в речи-рассуждении для связи применяются и такие слова и сочетания слов как: **отсюда (из этого) следует; отсюда (из этого) вытекает; это доказывает, что** и т.д.

При создании речи-рассуждения часто используется **повторение** одних и тех же слов и словосочетаний, выражающих то же самое смысловое содержание, например: «Все металлы — электропроводны. Ртуть металл. Следовательно, ртуть электропроводна»²².

Рассуждение, части которого связаны союзами, называется **полным рассуждением**. Полные рассуждения особенно распространены

²² Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. С. 160.

в научно-деловой речи²³. В разговорной и художественной речи чаще встречаются рассуждения неполные, в них опускаются некоторые части рассуждения и союзы: «Беззаботные кулики, вольные птички. Куда захотят, туда и подадутся». (Астафьев В. Последний поклон)

Если построить умозаключение к этому рассуждению, то получится следующее: «Кулики — вольные птицы, т.к. вольные птицы летят туда, куда хотят. Кулики летят, куда хотят. Следовательно, кулики — вольные птицы»²⁴.

Сказуемые в рассуждениях, как правило, выражены глаголами настоящего времени, которые относят характерные признаки к предметам рассуждения (например, «включает», «является», «дается»).

Рассуждение — выражение в речи обобщенного, в той или иной степени абстрагированного результата мышления, поэтому для конкретизации отвлеченных суждений и для воздействия на чувства слушателей и читателей при рассуждении и используются сравнения. Например, в рассуждении «Старый друг — это надежный друг! Он, как мать, никогда от тебя не откажется, никогда тебя не обманет» друг сравнивается с матерью, которая никогда не отречется от сына, никогда его не предаст.

Таким образом, рассуждение как функционально-смысловой тип речи является типизированной, структурно оформленной в языковом плане разновидностью монологического сообщения с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на полное или сокращенное умозаключение. Речь-рассуждение отличается от других типов монолога специфическими функциями, структурой и языковыми средствами.

²³ Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. М.: Флинта, 1999. С. 281.

²⁴ Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи. Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. С. 167.

√ ЗАДАНИЯ

1. Определите тип монолога. Докажите свое мнение.

Василису справедливо назвали Премудрой. Она все делала умело: испекла пышный и красивый каравай, соткала за ночь чудесный ковер, одним взмахом руки превратила комнату в озеро с белыми лебедями.

2. Подберите из произведений литературы примеры речи-рассуждения, опираясь на типологические признаки данного типа монолога.

3. Постройте речь-рассуждение, отвечая на вопрос «Надо ли учить дошкольников построению речи-рассуждения?».

√ ОБОБЩАЮЩЕЕ ЗАДАНИЕ ПО ГЛАВЕ

Самый простой способ определения типа монолога (применяемый уже в начальной школе) — это использование вопроса и приема «фотографирования»:

Тип монолога	Вопрос	Прием «фотографирования»
Описание	Какой?	Можно сделать один фотоснимок (кадр)
Повествование	Что и как произошло?	Можно сделать несколько фотоснимков
Рассуждение	Почему?	Нельзя сфотографировать

Пользуясь данными способами, определите типы монологов:

1. На помощь Артемону шло семейство ежей. Летели, гудели толстые черно-бархатные шмели в золотых плащах, шипели крыльями свирепые шершни. Ползли жужелицы и кусачие жуки с длинными усами (А.Н.Толстой).

2. Тут и скворушка, видимо, заинтересовался вареньем. Он вскочил на край вазочки. Потом запустил в вазочку свой длинный клюв и вытащил ягодку. И, наконец, для удобства — прыг прямо в варенье, да и завяз (по Г.Скребицкому).

3. Я вхожу в густой ельник. На елке лениво свистят дрозды. Вдруг я слышу шаги. Кто это? Я прислонился спиной к дереву. Около кустов малины шла медведица с медвежонком (по Н.Сладкову).

4. Для чего дятлу такой твердый клюв? Дятлы устраивают себе дома в дуплах деревьев. Делают они их с большим искусством и, что самое удивительное, без видимого труда. Об этом можно судить хотя бы потому, что часто за весну пара дятлов выдалбливает несколько дупел, прежде чем остановит свой выбор на одном из них. А для этого дятлу нужен крепкий клюв (по Э.Н.Головановой).

Пример оформления ответа:

Я считаю, что второе высказывание является повествованием: в нем говорится о нескольких действиях скворушки (сначала он заинтересовался, вскочил, потом запустил в вазочку клюв, и, наконец, прыг в варенье и увяз). Все эти действия нельзя передать на одной фотографии, так как они совершаются в разное время, одно за другим. Значит, это последовательные действия.

ГЛАВА II

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

§ 1. Особенности овладения детьми описательной и повествовательной речью

Этот вопрос важен для методики обучения детей описанию и повествованию, поскольку он показывает возможности детей, их трудности в усвоении монологов данных типов.

Особенности описательных монологов дошкольников. Анализ исследований обнаружил особенности, связанные с усвоением дошкольниками 4—7 лет типологических черт монологов-описаний.

В повседневной жизни, по мнению В.В.Гербовой, А.А.Зрожевской, у ребенка-дошкольника редко возникают естественные потребности в реализации описательной функции речи, поэтому такие ситуации следует специально создавать не только для того, чтобы ребенок овладел описательной речью, но и для активизации его словаря прилагательных²⁵.

Не все умения, необходимые для построения описания, фиксируются у дошкольников в стихийном опыте. Даже у детей 4—6 лет только начинают появляться умения определять объект описания; возрастная динамика развития данного умения незначительна, это свидетельствует о недостаточности стихийного речевого опыта детей для овладения данным умением (Т.И.Гризик)²⁶.

Дети могут составить описание, не назвав его объект. Вот примеры описательных монологов детей пятого года жизни: «У нее головка... И еще рыжая шубка (длинная пауза). А тут... хвостик. И еще ушки другие. Она красивая» (Таня З., 4 г. 3 м.).

²⁵ Гербова В.В. Составление описательных рассказов // Дошкольное воспитание. 1981. № 9; Зрожевская А. Обучение монологам-описаниям // Дошкольное воспитание. 1986. № 12. С. 42—44.

²⁶ Гризик Т.И. Особенности обучения детей 4—6 лет описанию и повествованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. С. 7—8.

У дошкольников 4—6 лет практически сформированы умения соблюдать статичность описания (Т.И.Гризик); они интуитивно используют глаголы одного времени, эта черта описания присутствует практически во всех высказываниях детей.

По мнению исследователей (В.В.Гербова, Т.И.Гризик, А.А.Зрожевская, Т.Ткаченко), наиболее сложным для дошкольников при построении описания является соблюдение последовательности; описания детей чаще непоследовательны, одна мысль вклинивается в другую, определенный порядок перечисления признаков отсутствует. Например, описывая куклу, ребенок старшей группы может начать описание с головы, а затем отметить особенности обуви куклы и вновь вернуться к голове: «Это кукла. Она тут с кочичками с шариками. Она в туфлях зеленых. А платьице у нее красное. Гольфы голубые с белым. Волосы чуть-чуть коричневые... светло-коричневые» (пример из исследования Т.И.Гризик).

Нередко дети не знают, как начать, как закончить описание. Большинство описаний детей пятого и шестого года жизни не имеют завершающего предложения, в качестве завершения дети часто используют слово «все»: «Петух. Кукарекает. Поет. Хвостик. Лапки. Ротик. Горлышко. Гребешок. И хвостик. Глазки. Носик. И все». (Костя Т., 4 г., из исследования А.А.Зрожевской).

Предложения в описаниях детей, как правило, бессвязны; чаще используются номинативные предложения: «Петух... Травка и цветочки... такие зелененькие. Гребешок. Хвостик. Крылышки и шейка. Небо. Земля». (Маша Л., 4 г.).

Объем описаний детей невелик, но с возрастом дошкольники описывают более подробно, об этом свидетельствует динамика, проследить которую можно по таблице 4.

Таблица 4

Объем описательных монологов у дошкольников
(данные А.А.Зрожевской)

Единицы монолога	Среднее количество единиц монолога у детей		
	5-го года жизни	6-го года жизни	7-го года жизни
Предложения	5	7	11
Слова	11	28	42

Недостатком описаний детей является отсутствие в них яркого полного образа, что объясняется отсутствием наблюдательности (умения видеть существенные признаки объекта описания) и неумением пользоваться образными средствами языка (эпитетами, сравнениями, метафорами). Примеры, приводимые выше, достаточно ярко иллюстрируют эту особенность.

Характеристика специфики повествований дошкольников. Несмотря на то, что в свободных высказываниях детей преобладают монологи повествовательного типа и главная характеристика повествования — динамика — не вызывает у них особых трудностей, есть ряд затруднений в освоении монологов данного типа.

В исследованиях Т.И.Гризик и Н.Г.Смольниковой выявлено, что детям удается передать события в развитии, но сложным для них является соблюдение структуры повествовательного текста. Их рассказы чаще всего лишены логической завершенности; затянутость или отсутствие развязки делает их монологи бесконечными²⁷. Данная особенность обусловлена тем, что большинство даже старших дошкольников не расчленяют либо начало и середину, либо середину и конец рассказа.

В эксперименте Н.Г.Смольниковой детям старшего дошкольного возраста предлагалось послушать тексты с нарушением целостности структуры. Только 6% испытуемых самостоятельно определили отсутствие начала рассказа; 12% — его середины и 10% — конца рассказа²⁸. Эти данные показывают, что анализ структуры повествования сложен даже для старших дошкольников, следовательно, свои рассказы они строят, не осознавая необходимости придерживаться определенной структуры.

Из анализа работ Т.И.Гризик и Н.Г.Смольниковой следует также, что дошкольников затрудняет выделение главной темы повествовательного текста. Однако следует отметить, что тема рассказа с несложной фабулой, в котором простые действия героя

²⁷ См.: Особенности раскрыты на основе работ: Гризик Т.И. Особенности обучения детей 4—6 лет описанию и повествованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 16 с.; Смольникова Н.Г. Формирование структуры высказываний у старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. 23 с.

²⁸ Смольникова Н.Г. Формирование структуры высказываний у старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.

не требуют установления глубоких смысловых связей, доступна старшим дошкольникам. Они, отвечая на вопрос «О чем этот рассказ?» после прослушивания рассказа М.Пришвина «Еж» (название не давалось), говорили: «Это рассказ про ежа», «о еже», «про ежа». Это свидетельствовало о том, что дети обобщали основную мысль этого текста (Н.Г.Смольникова). Однако более сложная тема повествования детьми даже старшего дошкольного возраста не выделяется. На аналогичное задание по сказке В.Сутеева «Палочка-выручалочка» дети отвечали так: «Про зайца и ежика», «Про зайца и ежа, как они шли», т.е. в данном случае основная мысль сказки детьми не обобщена.

В собственных сочинениях дети затрудняются придерживаться заявленной темы. Особенно ярко это проявляется в рассказах детей на заявленную тему. Например, на тему «Приключения котенка в детском саду» дошкольники шестого года жизни могли повествовать о том, как котенок подбросили в детский сад, как он переживал и сидел, ждал, когда его кто-то захочет взять, в конце рассказа его находили добрые люди и забирали. Этот сюжет не отвечал предложенной теме, но большинство рассказов обследованных детей придерживалось именно этого сюжета в различных его вариациях. Очевидно, жизненные впечатления рисовали в детском воображении именно такие события.

Придерживаться темы в собственных сочинениях трудно для детей и по причине изменения их замыслов в ходе речевой деятельности. Эта особенность, характерная для творчества дошкольников, особенно ярко проявляется в рассказах на основе воображения. Иные события так будоражат детей, что они забывают о первоначальном замысле и следуют за поворотами своей фантазии.

Типичным недостатком детских повествований является *отсутствие детализации действий*.

Однажды мы с папой поехали в лес. Там мы встретили семью лосей. Один лось побежал за нами. Он проводил нас до самого шоссе. Интересная была встреча.

Недостатки детализации действий приводят к тому, что детские монологи схематичны, они не передают настроения, динамики и характера действий. Схематичность детского повествования

особенно ярко видна при сравнении детского и «взрослого» сочинений на одну и ту же тему:

Детское сочинение: Я пошел на горку. Горка была ледяная, крутая и длинная. Я нашел картонку и начал кататься. Хорошо катался. Только трудно забираться на горку.

Отрывок из рассказа А.Н.Толстого: Никита спустил скамейку на снег, сел на нее верхом, крепко взялся за веревку, оттолкнулся ногами раза два, и... Вниз, все вниз. Скамейка пронеслась по воздуху и скользнула на лед. Пошла тише, тише и стала. Никита засмеялся, слез со скамейки и потащил ее в гору, увязая по колено.

Языковая бедность детских повествований обусловлена тем, что они не умеют *расчленять* действия на составные части. Этому детей необходимо учить специально.

Поскольку основным средством повествования являются различные глагольные формы, дети интуитивно используют их в своих высказываниях, но при этом наблюдается довольно типичный недостаток употребления видовременных форм глаголов — их смешение. Дети допускают неточности в выборе формы глагола: «Люба собирает ромашки, а потом сплела венки»; «Мальчик быстро поднимался, отряхнул одежду и побежал дальше».

Для детских повествований характерным является чрезмерно частое использование *повтора*, когда из средства связи он переходит в разряд речевых недостатков. Логика повествовательного текста такова, что рассказчик вынужден называть одного и того же действующего героя несколько раз. Для избегания повторов используются различные средства: многообразие синонимов, местоимения. Дошкольники не владеют этой палитрой средств. Кроме того, динамика повествования, необходимость передачи последовательности событий приводит детей к повторам слов «потом», «затем», «начали», «стали». Все повторы снижают качество детских повествований.

Утром мы проснулись и пошли делать зарядку. Потом мы завтракали. Потом мы ходили в лес. Мы собирали грибы. Потом мы пришли домой.

Таким образом, можно обобщить особенности овладения детьми построением описательных и повествовательных монологов. У дошкольников не часто возникает потребность в построении описательных монологов, наиболее характерна склонность к продуцированию повествовательных монологов. Трудности

в усвоении описательной речи дошкольников особо ярко проявляются в определении объекта описания, в построении последовательного и связного текста, в полной и образной характеристике объекта описания.

Недостатки в структурировании текста наблюдаются и при составлении детьми повествовательных монологов (непоследовательность, нередкое отсутствие завершенности). Кроме этого, фиксируются недостатки в использовании главного средства выразительности повествования — глагольных форм. И так же, как в описании, существуют затруднения в усвоении способов межфразовой связи.

√ ЗАДАНИЯ

1. Сформулируйте оценку предложенному ниже описанию картины «Дети кормят курицу и цыплят»:

«Тут мальчик, курица. Цыплята. Девочка еще. Цыплята, желтенькие такие, бегают. Девочка кормит их. И мальчик тоже. Забор (показывает пальцем). Там травка зеленая, деревья, березки... (после паузы), у девочки бант синий» (Дима Б., 6 лет 2 мес.).

2. Дайте оценку усвоения специфических особенностей повествования Антоном (5,5 лет) на основе анализа его рассказа по серии картинок «Собака-санитар»:

«Когда была война, там солдата ранили. Это собака с сумкой санитарной, на ней крестик. А потом собака убежала рассказывать другим санитарам. Они спасли солдата».

§ 2. Особенности речи-рассуждения дошкольников, задачи обучения дошкольников данному типу монолога

Рассмотрим, доступно ли дошкольнику рассуждение как форма мышления и как тип монологической речи? На этот вопрос в психолого-педагогических источниках нет однозначного ответа.

Швейцарский психолог Ж.Пиаже указывал на недоступность рассуждения дошкольникам, отмечая алогичность детских рассуждений. К этому выводу он пришел на основе анализа рассуждений при решении предлагаемых задач и вопросов детьми дошкольного возраста. Например, на вопрос «Почему солнце держится на небе и не падает?» ребенок отвечал: «Потому что оно должно

светить». Алогичность таких умозаключений позволяла Ж.Пиаже считать рассуждения недоступными детям²⁹.

Однако, по мнению отечественного психолога А.В.Запорожца, причина детских алогичных рассуждений в несостоятельности вопросов и заданий, даваемых Ж.Пиаже. Вопросы, считал А.В.Запорожец, выходили за пределы опыта детей³⁰. Близость задач детскому опыту обеспечивает успешность рассуждений детей (П.П.Блонский, А.В.Запорожец, Н.Н.Поддяков, У.В.Ульянкова и др.).

О трудностях рассуждений для детей, по мнению некоторых психологов, говорит и тот факт, что дети дошкольного возраста редко используют рассуждения. Но П.П.Блонский, исследуя природу возникновения рассуждения у детей, указывал на то, что дети редко самостоятельно прибегают к рассуждению по причине их доверчивости (послушности) и недостаточности опыта. Послушание исключает возражение, а стало быть, и необходимость доказывать³¹.

Недостаточность опыта дошкольников, отсутствие знаний о связи тех или иных явлений обычно является одной из основных причин неспособности детей к доказательству³². Опыт детей позволяет им понимать причинные зависимости, от чего зависит развитие рассуждений.

Источником опыта детей является восприятие. Тесную связь мыслительной деятельности детей с восприятием подчеркивал С.Л.Рубинштейн. В процессе наблюдения, при восприятии картин дети чаще прибегают к целому ряду рассуждений и умозаключений³³. Связь мышления и восприятия отмечал и Л.А.Венгер. Однако, по его утверждению, понимание причинности зависит от способа знакомства детей с явлениями. При непосредственном наблюдении и действии дети чаще правильно объясняют явления,

²⁹ Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. СПб.: Союз, 1997. С. 46.

³⁰ Запорожец А.В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М.: АПН РСФСР, 1948.

³¹ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. С. 76.

³² Там же. С. 82.

³³ Рубинштейн С.Л. Основы общей педагогики. СПб.: Питер, 1998. С. 357—358.

чем при опосредованном (картинка или словесное описание). Он считал также, что уровни понимания причин явлений нельзя напрямую соотносить с возрастом: в одном и том же возрасте могут наблюдаться значительные различия этого процесса³⁴.

Н.Н.Поддьяков считает, что способность к рассуждению зависит у детей от умений выявлять такие свойства предметов или объектов окружающего мира, которые недоступны непосредственному восприятию. А выявить такие свойства позволяют ребенку практические действия с предметами и различного рода их преобразования³⁵.

Действия с предметами, утверждает В.С.Мухина, приводят 4-летних детей к пониманию того, что причины какого-либо явления могут заключаться в свойствах самих предметов (стул упал, т.к. у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте опыт детей позволяет уточнять представления детей о причинах, приходить к ним путем рассуждений и более правильно их понимать³⁶.

Дети 5—6 лет, по мнению П.Я.Гальперина, овладевают некоторыми формами теоретического мышления, сначала опираясь на наглядные средства, а затем — на внешнее речевое рассуждение. Эта точка зрения указывает, что не только определенный уровень развития логического мышления способствует развитию речи-рассуждения, но и на взаимное влияние речи-рассуждения на развитие логического мышления³⁷.

Анализируя процесс возникновения детских рассуждений, П.П.Блонский отмечает также, что сам ребенок не дает причинных объяснений и не требует их от других. Но дети прибегают к объяснению в том случае, если их побуждают вопросами³⁸.

³⁴ Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. М.: Знание, 1994. 240 с.

³⁵ Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольников. М.: Педагогика, 1983. 270 с.

³⁶ Мухина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А.Венгера. М.: Просвещение, 1975. С. 202—203.

³⁷ Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М.: Педагогика, 1981.

³⁸ Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А.В.Петровского. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. С. 80.

Это говорит о том, что появление в речи детей данного вида высказываний управляемо.

Высказывание суждений есть своего рода действие. Дети 6—7 лет, высказав то или иное суждение, считают его окончательным или достаточным, не требующим доказательств. Чтобы продвинуть ребенка дальше в его рассуждении, считал П.П.Блонский, необходимы стимулирующие вопросы.

Ребенок 4—5 лет ищет основания для суждения, у него возникают простейшие формы рассуждения, заключающие в себе как движение мысли от частного к общему, так и элементы дедукции. В шесть-семь лет рассуждение приобретает более сложный характер. У старших дошкольников можно наблюдать возникновение элементарной формы логически правильного рассуждения.

По мнению А.В.Запорожца, при соответствующем обучении подавляющее большинство детей 6—7 лет пользуются формой дедуктивного умозаключения³⁹. В экспериментальном исследовании Н.Н.Поддякова и Н.И.Кузиной доказано, что детям старшего дошкольного возраста доступен определенный уровень объяснительной речи. Они способны объяснить правила игры, объяснить, как действует игрушка⁴⁰.

Наблюдения за речью детей шести лет, проведенные Н.В.Семеновою и В.И.Яшиной⁴¹, также показали, что у старших дошкольников есть все предпосылки для усвоения речи-рассуждения. Многие дети даже без специального обучения прибегают в повседневной жизни к речи-рассуждению, особенно, если в общении с ними воспитатели создают проблемные ситуации, а не строят его в основном на дисциплинарных указаниях. Чаще всего дети используют рассуждения в самостоятельной игровой деятельности,

³⁹ Запорожец А.В. Развитие рассуждений у ребенка-дошкольника // Избр. психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. М.: Педагогика, 1986. Т. 1.

⁴⁰ Поддяков Н.Н., Кузина Н.И. Исследование объяснительной связной речи у дошкольников // Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддяков. М.: Педагогика, 1972. С. 97—102.

⁴¹ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001; Яшина В.И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. М.: Академия, 1999. С. 456—460.

что подтверждает выводы психологов о том, что практические действия детерминируют мыслительную деятельность.

Несмотря на использование рассуждений дошкольниками, педагогические исследования (Н.В.Семенов и В.И.Яшиной) выявили, что без специального обучения рассуждения детей 6—7 лет имеют ряд недостатков в их речевом оформлении.

1. *Краткость*, из-за которой рассуждения недостаточно доказательны: в повседневных рассуждениях чаще всего приводится один аргумент (в 70% случаев). Например, «Правила в шахматах не такие, как в шашках!», «Ты уже был капитаном!», «Любимая игрушка — мишка, мне папа его подарил».

Реже фиксируется два аргумента (в 30% случаев): «Любимая игрушка — кукла, потому что она красивая, у нее красивые волосы»; «Лук сухой, его давно не поливали», «Две игрушки: две куклы. Одна, потому что похожа на ребенка, а другая — взрослая. Потому что они любимые». Объем детских рассуждений колеблется от 5 до 15 слов.

2. *Структура детских рассуждений*, как правило, не выдержана: в ней не всегда представлены все три части, типичные для данного типа монолога.

Доказательная часть, хоть и краткая, присутствует во всех рассуждениях. Например, категоричное детское рассуждение «Нет, ты уже был капитаном!» в ситуации игры подразумевает следующее рассуждение: «Ты не можешь быть капитаном, потому что ты уже им был. Другие тоже хотят быть капитаном. Значит надо выбрать капитаном кого-то другого». Но для дошкольников, как отмечал еще в свое время П.П.Блонский, окончательным и достаточным для доказательства является одно категоричное суждение или два.

Тезис, как первая часть рассуждения, был отмечен только в 4,8% случаев, чаще всего он выпускается в повседневных рассуждениях. Однако в ситуации, когда детей просили рассказать, есть ли у него любимая игрушка, и почему она является любимой, тезис появляется. Тезисом служит номинативное предложение, в котором детьми называется любимая игрушка.

Вывод фиксируется в рассуждения детей еще реже — в 2,4% рассуждений в процессе наблюдений за речью детей в повседневной жизни⁴².

3. *Связность* детских рассуждений обеспечивается чаще всего союзами «потому что», «за то, что» и «поэтому». Частота употребления союза «потому что» объясняется тем, что детям часто задают вопрос «Почему...». Этот союз старшие дошкольники употребляли для связи тезиса и доказательства (потому что ты не знаешь правил игры), а связь доказательства с выводом осуществляется с помощью союза «поэтому» (поэтому его надо полить).

Для связи суждений в доказательствах детьми почти не применяются вводно-модальные слова: «во-первых», «во-вторых», «в-третьих». Для детских рассуждений типичным является простое перечисление аргументов или повторение союзов «потому что», «и», иногда в сочетании с наречием «еще»: «У меня есть друг Дима. Мы с ним никогда не ссоримся и всегда делимся. И еще мы с ним всегда вместе играем».

Такие слова как «следовательно», «значит» также почти не встречаются в заключительной части детских рассуждений.

Среди языковых средств, типичных для речи-рассуждения, в детских рассуждениях встречаются местоимения и наречия («все», «ничего», «никогда», «никого», «всегда», «много» и др.). Можно сказать, что необходимые для построения монолога-рассуждения языковые средства освоены даже старшими дошкольниками частично.

Таким образом, отечественные психологи (П.П.Блонский, А.В.Запорожец, Н.Н.Поддьяков, С.Л.Рубинштейн и др.) отмечают доступность детям старшего дошкольного возраста рассуждения как формы логического мышления. Способность к рассуждению зависит, во-первых, от качества и количества жизненного опыта детей, во-вторых, от способов ознакомления с окружающими явлениями и, наконец, от особенностей общения взрослых

⁴² Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001; Яшина В.И. Особенности связанных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. М.: Академия, 1999. С. 456—460.

с детьми, от наличия стимулирующих к рассуждению вопросов взрослых.

Несмотря на доступность рассуждения дошкольников как особый тип монологической речи фрагментарны и непоследовательны, они характеризуются ограниченным числом аргументов, бесвязностью и бедностью языковых средств, необходимых для речевого оформления рассуждения. Это говорит о необходимости целенаправленного обучения детей монологу данного типа.

Задачи работы по развитию у детей речи-рассуждения обусловлены тем, что рассуждение является одновременно и логической категорией, и языковой категорией.

Овладение рассуждением как *логической категорией* требует усвоения детьми ряда умственных действий, а именно:

— обследовать предметы, вычленять существенные признаки для обобщения и для доказательства выдвинутых тезисов, т.е. находить аргументы, необходимые для подтверждения тезиса;

— устанавливать разнообразные связи, и прежде всего, причинно-следственные;

— анализировать, сравнивать, обобщать, делать умозаключения и т.п.

Указанные умственные действия теснейшим образом связаны с усвоением детьми речевых действий, передающих особенности рассуждения как типа речи.

√ ЗАДАНИЯ

1. Выделите в примерных общеобразовательных программах **задачи по обучению детей речи-рассуждению** в разных образовательных областях. Особое внимание уделите образовательной области «Познавательное развитие».

2. Попробуйте, учитывая каждую особенность речи-рассуждения, определить умения, которые позволят детям освоить речь-рассуждение. Заполните вторую колонку в представленной ниже таблице:

Специфические признаки речи-рассуждения и умения, необходимые детям для усвоения монолога данного типа

Признаки рассуждения как типа речи	Умения детей, необходимые для построения речи-рассуждения
<i>Функция рассуждения</i> — объяснение какого-либо факта; доказательство чего-либо; достижение умозаключений, выводов, обобщений.	
<i>Специфическая структура рассуждения:</i> 1. Тезис, выражающий суждение, мнение. 2. Система аргументов, доказывающих суждение. 3. Вывод, заключение.	
<i>Языковые средства рассуждения:</i> сложноподчиненные предложения, выражающие причинно-следственные связи; использование союзов «потому что», «так как», специальных слов-конструкторов: «во-первых», «во-вторых», «следовательно», «таким образом», «значит» и др.	

3. Прокомментируйте и оцените детские высказывания, ориентируясь на признаки монолога типа «речь-рассуждение»:

Саша Т. (6 лет): «Это наверняка замок! Ведь он висит на двери и никого не пускает, хотя и не лает. Значит это замок...».

Катя И. (4 года): Мама, что такое Родина? Мальчики защищают девочек. А мальчики — защитники Родины. Значит Родина — это девочки.

ГЛАВА III

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

§ 1. Исторический обзор идей развития монологической речи у дошкольников

История идей развития у детей монологической речи тесно связана с историей возникновения и постановки проблем развития речи, которая существовала с тех пор, как человечество овладело важнейшим средством общения — языком.

В зарубежной и отечественной педагогике всегда уделяли должное внимание проблеме речевого развития ребенка. Еще Я.А.Коменский, великий славянский педагог, указывал, что в ряду разных дисциплин ребенку надо сначала освоить язык, детей надо учить: до 3 лет правильно произносить слова, затем — ставить вопросы, правильно отвечать на них, позже — объясняться с окружающими.

В работах И.Г.Песталоцци установлена похожая последовательность развития связной речи: освоение слов на основе познания окружающих предметов, подбор ряда слов для характеристики предметов, объяснение значения слов, составление связных текстов. Как и сейчас, монологическая речь (связный текст) рассматривалась педагогами как вершина речевого развития детей.

Большое внимание вопросам развития речи уделял в своих работах о воспитании Жан-Жак Руссо. Особенно важна его мысль о том, что педагогу, ждущему от ребенка высказывания, нужно *помнить о мотивах, побуждающих говорить*. Это перекликается с современными требованиями об обогащении мотивации речевой деятельности детей, данное положение является особенно важным при обучении детей разным типам монолога.

В отечественной педагогике проблемы развития речи связываются, прежде всего, с работами В.Ф.Одоевского, К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого. Основополагающую роль в становлении технологий развития речи сыграли работы К.Д.Ушинского.

Он справедливо считал, что развитие речи важно для развития мыслительной способности ребенка, а долг педагога — научить ребенка логически мыслить и *связно выразить свои мысли*.

Для развития «дара слова» Ушинский предлагал разные упражнения. Он подчеркивал, что упражнения должны быть *самостоятельными*, чтобы ребенок сам выбирал тему своего сочинения. Кроме того упражнения должны быть *систематическими*: они должны находиться «в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед». А чтобы находить главную мысль и «схватить самую систему изложения», упражнения должны быть логическими, связанными с мышлением ребенка. Он предлагал также давать детям темы для описательных и повествовательных рассказов⁴³.

Стремился развивать индивидуальные склонности детей путем рассказывания и свободных сочинений Л.Н.Толстой. Его работа «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» посвящена тонкому анализу детского словесного творчества, подходам к методике обучения детей монологу и сочинительству.

Идеи Л.Н.Толстого и особенно К.Д.Ушинского отразились в работах Е.И.Тихеевой, создательницы отечественной методики развития речи дошкольников. Она считала, что владеть всеми видами и проявлениями речи значит владеть орудием умственного развития человека.

Ее работы — это истоки современных технологий развития у дошкольников монологической речи. Е.И.Тихеева выделила определенные виды детского рассказывания: описание предметов, пересказ, рассказы из личных переживаний, придуманные рассказы, рассказы по картинкам, письма. Исследовательница разработала рекомендации по приобщению детей к ним.

Как и К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева не отрицала пересказ литературного произведения как метод развития монологической речи детей, но отводила ему второстепенное место, выдвигая на первый план самостоятельный рассказ ребенка. При этом она давала

⁴³ Ушинский К.Д. Родное слово. Новосибирск: Детская литература, 1994. С. 193.

указания, как учить детей пересказу, какие образцы художественной литературы отбирать для этого.

Представляют интерес сформулированные ею требования к пересказу и самостоятельному рассказыванию. А предложенный Е.И.Тихеевой прием окончания детьми рассказа, начатого педагогом, до сих пор широко используется в формировании у ребенка представлений о структуре связного высказывания — описания и повествования.

Большое значение работе по развитию монологической речи придавала Е.А.Флерина, считая, что «рассказывание самих детей развивает мышление ребенка и навыки речи»⁴⁴. Ее указания по руководству детским рассказыванием даны тонко и тактично. Она отмечала, что «... рассказывание является одной из основных форм работы; через плавную, связную речь в рассказе ребенок учится строить ее логически и последовательно»⁴⁵. Е.А.Флерина одна из первых предлагала использовать прием записи детского рассказа воспитателем и его последующего чтения другим детям.

В разработку проблемы развития у дошкольников связной, в том числе монологической речи большой вклад внесла А.М.Леушина⁴⁶. В исследовании детских монологических высказываний А.М.Леушина доказала, что пересказ — это не простое воспроизведение чужих мыслей и чужих слов, а самостоятельная творческая деятельность детей. Ребенок, прежде чем пересказать произведение, перерабатывает его, не повторяя «слова и мысли писателя», а излагая *свое понимание* содержания произведения своими доступными речевыми средствами.

А.М.Леушиной были разработаны методические рекомендации, непосредственно касающиеся обучения детей творческому рассказыванию. К этому сложному виду словесной деятельности она рекомендовала подводить детей постепенно, строго придерживаясь определенной последовательности: детей младшего дошкольного возраста привлекать к окончанию фразы, начатой воспитателем; детей средней группы — к составлению небольших

⁴⁴ Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М.: Просвещение, 1961. С. 272.

⁴⁵ Там же. С. 286.

⁴⁶ Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника // Уч. зап. ЛГПИ им. А.Герцена. Кафедра психологии. Л., 1945. Т. XXXV (35). С. 27—72.

рассказов к собственным рисункам или придумыванию части рассказа, а в старшем дошкольном возрасте — привлекать детей к составлению плана высказывания и развитию творческой мысли.

В специальном исследовании, посвященном рассказыванию как методу обучения связной речи, Л.А.Пеньевская подчеркивала важность и необходимость применения *образца*, однако при этом обращалось внимание на активизацию творческого начала в детских рассказах. Большое внимание Л.А.Пеньевская уделяла правильному применению *вспомогательных вопросов*, которые должны вызывать у ребенка интерес и желание рассказывать, развивать творческий замысел и положительно влиять на обогащение языка. Среди основных качеств связной речи она выделяла последовательность и логичность, которые придают речи организованность и делают доступным понимание смысла высказывания. Необходимо отметить, что исследование Л.А.Пеньевской проводилось в период, когда разрабатывались теоретические основы обучения дошкольников в детском саду. Содержание обучения разрабатывалось по всем видам деятельности детей, в том числе и речевой деятельности.

В 1947 г. научно-методический совет по дошкольному воспитанию Министерства просвещения РФ опубликовал методическое письмо О.И.Соловьевой «Родной язык в детском саду». В этом письме фигурируют названные Е.И.Тихеевой виды детского рассказывания, хотя и с небольшими изменениями в терминологии: рассказы по наблюдению (описание предметов, явлений), рассказы по памяти, пересказ, рассказы по сюжетной картинке, творческий рассказ. После выхода данного методического письма обозначенные виды монологических высказываний надолго стали содержанием работы дошкольных учреждений по развитию у детей монологической речи.

Можно сказать, что последующие поиски содержания и методов обучения дошкольников рассказыванию (развития монологической речи) опирались на фундаментальные разработки вышеназванных авторов.

В дальнейшем вопросы о содержании и методах обучения детей рассказыванию исследовались по заданным видам рассказывания: методика обучения пересказу разрабатывалась Е.Ф.Лукиной и Р.И.Габовой, подходы к обучению творческому рассказыванию

исследовали Л.В.Ворошнина, А.М.Дементьева-Бородич, Н.А.Орланова, Э.П.Короткова. Исследование Н.Ф.Виноградовой было посвящено развитию связной речи в процессе ознакомления детей с природой.

Названные исследователи исходили из задач действующей «Программы воспитания в детском саду» (1962 г.). В ней виды рассказывания детей были определены так: рассказ по наблюдению (описание наблюдаемого явления), по памяти (описание ранее виденного), пересказ, рассказ о рисунке и на тему, предложенную воспитателем.

Позже группа исследователей под руководством Ф.А.Сохина и О.С.Ушаковой докажет более правильный, лингвистический подход к определению задач обучения детей построению монологов: учить построению описания, повествования, рассуждения и контаминированного (смешанного) текста. Однако все предыдущие исследования заложили ценную методическую базу в разработку технологий развития монологической речи детей: методы и приемы, разработанные ими в 1960—80-е гг., широко используются педагогами до настоящего времени.

В 1984 г. вышла «Типовая программа обучения и воспитания в детском саду», разработанная НИИ дошкольного воспитания СССР. В ней было принципиально важное изменение задач по развитию у дошкольников монологической речи по сравнению с прежней «Программой воспитания в детском саду». В соответствии с программными задачами в младшей и средней группе дети учат *описывать* игрушки и предметы, пересказывать, в старшей группе — «самостоятельно составлять описательный или сюжетный рассказ по картине (серии картин), по игрушкам составлять сюжетные рассказы и сказки»⁴⁷.

В российском варианте «Программы воспитания и обучения в детском саду» (1985 г.), составленном на основе «Типовой программы воспитания и обучения в детском саду», содержание вновь включает прежние виды рассказов детей.

Однако научные исследования, проведенные под руководством О.С.Ушаковой, показали: детям доступно освоение описания

⁴⁷ Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Р.А.Курбатовой, Н.Н.Поддякова. М.: Просвещение, 1984. С. 137.

и повествования. В диссертационном исследовании А.А.Зрожевской (1986 г.) доказано: дети уже на пятом году жизни успешно овладевают описательной структурой. Это говорит о необходимости включения в программу со средней группы перечня умений, обеспечивающих правильное построение текста-описания⁴⁸.

Доступность структуры повествовательных текстов для старших дошкольников была отмечена в исследовании Н.Г.Смольниковой (1986 г.). Использование в обучении анализа текста-образца и схематической модели повествования позволяло детям понять структуру данного типа монолога и придерживаться ее при создании своих повествований⁴⁹. В исследовании Н.Г.Смольниковой также была предпринята успешная попытка обучения детей способам образования связей между структурными частями текста и между предложениями.

В диссертации Т.И.Гризик (1990 г.), выполненной под руководством В.В.Гербовой, также указывается, что дети старшего дошкольного возраста способны дифференцированно овладевать описательной и повествовательной речью. Причем в этом исследовании подчеркивается, что именно дифференциация содержания обучения обеспечивает успех в овладении детьми монологической речью⁵⁰.

Являясь авторами «речевого раздела» программы «Радуга» (1998), В.В.Гербова и Т.И.Гризик включают в содержание работы по развитию монологической речи детей 6—7 лет задачи, ориентирующие на обучение структуре описания и повествования. Разработанная Т.И.Гризик технология находит отражение в методическом обеспечении к обновленным вариантам программы «Радуга»⁵¹.

⁴⁸ Зрожевская А.А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. С. 23.

⁴⁹ Смольникова Н.Г. Формирование структуры связных высказываний у старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. С. 22.

⁵⁰ Гризик Т.И. Особенности обучения детей 4—6 лет описанию и повествованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 23 с.

⁵¹ Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6—7 лет в детском саду / Сост. Т.Н.Доронова. М., 1997. С. 186—211.

Таким образом, в 80-е гг. XX в., когда содержание обучения детей монологической речи стало рассматриваться с позиций типологии текстов, некоторые программы детского сада ставили задачи обучения дошкольников разным типам монолога. Однако в основном ставились задачи обучения детей описанию и повествованию. В «Типовую программу воспитания и обучения в детском саду» (1984) были включены задачи, связанные с речью-рассуждением: «развивать у детей умения объяснительной речи... и умения оценивать объяснения товарищей по содержанию и структуре»⁵². Однако в «Программу воспитания и обучения в детском саду» (1985, 1987), разработанную на основе «Типовой программы», эти задачи не были включены.

Лишь спустя десять лет, в 1994 г. в авторскую «Программу развития речи детей дошкольного возраста в детском саду»⁵³ О.С.Ушаковой наряду с задачами обучения детей описанию и повествованию было включено содержание по обучению детей речи-рассуждению. Реализация данного содержания нашла отражение в конспектах занятий по развитию речи⁵⁴, разработанных под руководством Ф.А.Сохина и О.С.Ушаковой.

В авторской программе Л.Г.Шадринной «Азбука сочиняйки», вышедшей в 1999 г., предпринята попытка конкретизировать содержание обучения детей старшей группы «новому типу речи — рассуждению». В задачи работы с детьми этого возраста включались: обучение связным рассуждениям, состоящим из тезиса, доказательства и выводов; формирование умений вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов, использовать различные языковые средства для связи смысловых частей (потому что, так как, поэтому, значит, следовательно); употреблять при доказательстве слова: «во-первых», «во-вторых». В подготовительной группе — закреплять представления детей об особенностях рассуждения. Программа предполагает на различном материале упражнять детей в построении

⁵² Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. М.: Просвещение, 1984. С. 137—138.

⁵³ Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М.: РАО, 1994. 41 с.

⁵⁴ Занятия по развитию речи в детском саду: программа и конспекты / Под ред. О.С.Ушаковой. М.: Совершенство, 1990.

рассуждений: на природоведческом материале объяснять явления природы, на литературном материале объяснять мораль произведения, на игровом материале объяснять правила игр и т.д.⁵⁵

Связь содержания обучения детей монологической речи с положениями о типологии текстов привела не только к появлению соответствующих программных задач, но и к активизации исследований и поисков подходов к методике обучения детей речи-рассуждению.

Первоначально это содержание рассматривалось относительно школьников 5—7 классов Т.А.Ладыженской, в нем предполагалось развивать умения выдвигать тезис, доказательство, формулировать вывод⁵⁶.

В диссертационном исследовании Р.И.Никольской (1981) разработана система обучения младших школьников речи-рассуждению, усложняющаяся от класса к классу начальной школы. Развитие речи-рассуждения рассматривается не как самоцель, а как способ формирования у детей умений объяснять причины явлений, доказывать высказанные мнения, точки зрения и т.п.⁵⁷

В работе М.Р.Львова (1985) задачи развития речи-рассуждения младших школьников связываются с упражнениями в различных формах умственной деятельности детей⁵⁸.

Вопросы, связанные с развитием речи-рассуждения у детей дошкольного возраста впервые были подняты В.И.Яшиной (1993). Ее исследование было направлено на выявление особенностей монологов типа рассуждения у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании было показано, что, не смотря на трудности и недостатки в освоении данного типа монолога, дети шести лет пользуются им даже без специального обучения.

⁵⁵ Шадрина Л.Г. Азбука сочиняйки: программа и методические рекомендации по развитию связной речи детей дошкольного возраста. Тольятти, 1999. 40 с.

⁵⁶ Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. С. 42—47.

⁵⁷ Никольская Р.И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждения в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 23 с.

⁵⁸ Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М.: Просвещение, 1985. С. 64—66.

Учитывая особенности усвоения детьми речи-рассуждения, В.И.Яшина отметила, что для ее развития необходимы:

— организация содержательного общения воспитателя с детьми и детей друг с другом, в котором создаются ситуации, требующие разрешения определенных проблем, побуждающие детей пользоваться объяснительно-доказательной речью;

— целенаправленное обучение построению монолога данного типа на специально организованных занятиях⁵⁹.

В 2001 г. под руководством В.И.Яшиной была защищена диссертация Н.В.Семеновской «Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни»⁶⁰, в которой были обобщены достижения в этой области и разработана технология обучения детей 6—7 лет речи-рассуждению. На основе экспериментального исследования в данной диссертации было сформулировано содержание обучения данному типу монолога:

— обогащать жизненный опыт дошкольников, пополняя содержание их рассуждений;

— учить детей устанавливать различного рода зависимости (функциональные, причинно-следственные, пространственно-временные, целевые) предметов и явлений;

— активизировать использование подчинительных союзов, вводно-модальных слов;

— на доступном материале дать представление о последовательности рассуждения: тезис, доказательство, вывод.

Кроме того, Н.В.Семенова включила в содержание формирования навыков и умений, составляющих основу связных высказываний-рассуждений: понимать тему рассуждения, связно выстраивать высказывание, выражать мысли в определенной последовательности; отбирать лексический материал и другие языковые средства в соответствии с темой и ситуацией рассуждения; использовать разнообразные синтаксические конструкции⁶¹.

⁵⁹ Яшина В.И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. М.: Академия, 1999. С. 456—460.

⁶⁰ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

⁶¹ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. С. 12.

Таким образом, можно заключить, что к настоящему времени вопрос о возможности и необходимости развития монологической речи у дошкольников уже не вызывает сомнения, а проведенные исследования позволяют включать в содержание по развитию речи старших дошкольников обучение не только описанию и повествованию, но и речи-рассуждению.

√ ЗАДАНИЯ

1. Подготовьте тезисы об истории введения в содержание дошкольного образования задач развития монологической речи у дошкольников.
2. Составьте библиографию современных работ, посвященных развитию монологической речи у детей.
3. Составьте аннотацию одной из работ на свой выбор.

§ 2. Содержание и методы развития описательной речи дошкольников

Педагоги-исследователи, изучавшие вопросы развития у детей дошкольного возраста монологической описательной речи (Т.И.Гризик, А.А.Зрожевская, О.С.Ушакова и др.), единогласно отмечали, что для того, чтобы дети научились строить описание, они должны усвоить специфические функции описания, его особую перечислительную структуру и характерные для описания речевые средства, в том числе вариативность последовательности описания (Т.И.Гризик). Определяя содержание обучения данному типу монолога, они учитывали и возрастные особенности его усвоения дошкольниками, и необходимые для этого предпосылки.

Так, А.А.Зрожевская вполне обоснованно считала, что для построения описания дошкольникам необходима наблюдательность: способность выделять (замечать) признаки объекта описания, называть их. А для красочности описания, по мнению О.С.Ушаковой, дети должны овладеть образными средствами речи.

Обобщая результаты разных исследований, можно сформулировать задачи педагогического содействия, помогающего детям овладеть построением описания, составляющие *содержание работы по развитию у детей описательной речи*:

— развивать у детей *наблюдательность* (формирование умения видеть в рассматриваемых объектах части и признаки) и адекватно обозначать выделенные признаки словами;

— целенаправленно *обогащать лексику* детей названиями признаков предметов, обогащать речь образными средствами и предложениями описательного характера;

— формировать у детей умения выделять и называть *объект* описания;

— знакомить детей со *структурой описания* (начало, середина и завершающая часть), а также с различными видами последовательности описательных текстов (слева направо; справа налево; сверху вниз; снизу вверх; по кругу; в соответствии с методом сенсорного обследования);

— учить различным *способам связи предложений* в тексте (прямой повтор, повтор синонимический и местоименный, способ союзной связи).

В программных документах так подробно содержание не представлено. Однако наличие в программе задачи — развитие описательной речи (обучение составлению описаний) — предполагает ее наполнение конкретным «операциональным» (М.М.Поташник) содержанием.

В опыте развития речи-описания у детей, обобщенном как в практической деятельности, так и в научных исследованиях (А.М.Бородич, В.В.Гербова, Т.И.Гризик, А.А.Зрожевская, Э.П.Короткова и др.), предлагаются следующие **методы** целенаправленного развития у детей дошкольного возраста описательной речи (виды упражнений детей в описании):

— описание предметов и объектов окружающего мира на основе их восприятия;

— описание предметов и объектов окружающего мира по представлению (из опыта);

— описание воображаемых (придуманных) предметов и объектов окружающего мира;

— описание картин (предметных, сюжетных и пейзажных).

Как видим, развитие описательной монологической речи предполагает опору на различные психологические процессы: восприятие, память, воображение. Начинать обучение дошкольников во всех методических источниках рекомендуется с составления

описаний объектов, которые дети непосредственно *воспринимают* (*видят, осязают*), т.е. с описания *на основе восприятия*. Этот вид упражнений не только начинает обучение, но и остается в ряду других на протяжении всей работы по развитию монологической речи в дошкольном возрасте. С описанием предметов на основе восприятия соседствует упражнение в описании картин. Этот вид упражнений тоже строится на основе восприятия.

Описания на основе памяти и на основе воображения — более сложный вид упражнений для детей, поэтому они вводятся в обучение позже.

Выбор объекта описания немаловажен для организации обучения детей данному типу монолога. В качестве объектов для описаний могут служить: игрушки, предметы одежды, посуды, народного творчества. Н.Ф.Виноградова рекомендует использовать для описания природные объекты и явления (плоды, цветы, деревья, времена года, листопад, ледоход, букеты цветов или листьев и т.п.).

Все перечисленные объекты могут использоваться для описания на основе восприятия, на основе памяти или на основе имеющихся представлений (дети их описывают, припоминая признаки). Эти же объекты могут быть воображаемыми, т.е. сконструированными детьми на основе накопленных у них представлений. На основе памяти и воображения интересным для детей является описание *живых объектов природы* (домашних питомцев и диких животных), которых описывать на основе восприятия не рекомендуется, т.к. привлекательность этих живых объектов будет затруднять процесс обучения составлению монолога.

Некоторые исследователи рекомендуют в качестве объекта описания использовать интерьер групповой комнаты или квартиры (В.В.Гербова, Т.И.Гризик).

Выбор объекта описания немаловажен для организации подготовки непосредственно образовательной деятельности по обучению детей описанию. Для первых детских попыток описания может быть использована игрушка с ярко выраженной индивидуальностью, например, «трогательно наивный, неуклюжий, с широко открытыми на мир глазами утенок», или необычной окраски котенок с забавным выражением мордочки; или зайчонок, имеющий

кроме своих обычных признаков черты, делающие его непохожим на других зайчат⁶².

Количество используемых объектов для описания в ходе одной НОД зависит от усвоения детьми описательных умений. Например, в технологии В.В.Гербовой вначале используется один объект описания: у детей формируется умение составлять описание на основе образца (2—3 НОД). Затем, по мере усвоения детьми умений описывать, берутся два объекта: педагог описывает один объект, а дети — другой. И, наконец, для того, чтобы каждый ребенок мог выбрать для себя свой объект описания, в процессе НОД могут присутствовать от 3—5 до 7—8 объектов⁶³.

Таблица 6

Приемы решения задач развития у детей описательной речи

Содержание работы	Методические приемы
Развивать у детей наблюдательность (формирование умений видеть в рассматриваемых объектах их особенности) и адекватно обозначать их словами	— рассматривание с детьми окружающих предметов и объектов живого мира (или их изображений), выделяя в них строение, цвет, форму, величину, материал, свойства и качества; — дидактические игры на наблюдательность
Целенаправленно обогащать лексику детей названиями признаков предметов, обогащать речь образными средствами и предложениями описательно-го характера	— приемы обогащения и активизации словаря; — упражнения в словообразовании, на подбор эпитетов, сравнений, синонимов, антонимов; — прием отраженной речи; — синтаксические упражнения
Формировать у детей умения выделять и называть объект описания	— объяснение и показ; — ситуации описания объектов разных видов со схожим набором признаков (сарафан и рубашка)

⁶² Гербова В.В. Рассказывание по восприятию // Дошкольное воспитание. 1975. № 9. С. 8.

⁶³ Гербова В.В. Рассказывание по восприятию // Дошкольное воспитание. 1975. № 9. С. 7—9.

Знакомить детей со структурой описания и с различными видами последовательности описательных текстов	— образец описания; — план описания; — моделирование
Учить различным способам связи предложений в тексте (прямой повтор, повтор синонимический и местоименный и способ союзной связи)	— образец; — прием отраженной речи; — моделирование описательного текста

Рассмотрим некоторые приемы, предназначенные только для развития описательной речи детей, приемы и их назначение. Развивать у детей *наблюдательность* и адекватно обозначать предметы и их признаки словами В.В.Гербова, А.А.Зрожевская и др. советуют предварительно. Дети под руководством взрослого учатся осматривать, выделять в окружающих предметах, объектах живого мира и их изображениях разнообразные признаки. Взрослые в процессе их рассматривания и приемов словарной работы обращают внимание детей на строение, цвет, форму, величину, материал, свойства и качества разных объектов. Кроме того, последовательность рассматривания может служить в будущем примером для последовательности описания. Это предварительный период обучения детей описанию, период накопления представлений об окружающих объектах и словаря признаков (названия самих объектов, их особенностей).

Педагог, направляя внимание дошкольников на последовательное выделение признаков объектов, учит их способам обследования, способам рассматривания. При этом в словарь детей вводятся разнообразные лексические средства, закрепляющие в сознании малышей представления об особенностях предметов. Позже умение увидеть в объекте описания его особенности будет основой для монолога.

Для развития наблюдательности детей используются дидактические игры: «Узнай, что изменилось», «Что одинаковое и разное», «Найди два одинаковых предмета», «Угадай по описанию» (А.А.Зрожевская). В этих же играх дети учатся употреблять предложения описательного характера. В игре «Что одинаковое и разное» дети, сравнивая двух зайчат, могут употреблять такие

конструкции: «У этого зайчонка зеленая жилетка, а у этого — рубашка и шортики».

В игре «Кто больше увидит и назовет» у малышей при помощи фишек стимулируется более внимательное всматривание в предмет. Они замечают детали, их цвета, форму, величину и пр.

Для развития образности речи О.С.Ушакова рекомендует проводить словесные упражнения в использовании средств лексической выразительности⁶⁴. К подобным упражнениям можно отнести:

— упражнения в словообразовании, помогающие детям почувствовать разницу в оттенках слов при их изменении («Как можно изменить слово “нос”, назвать его по-другому, чтобы оно звучало ласково (звучало угрожающе)?»);

— придумывание эпитетов (у куклы светлые, красивые и блестящие волосы, как по-другому сказать о них? какие волосы? (золотые));

— подбор сравнений (на что похожи глаза лисенка? на что похожи белые пятна на лапках котенка?);

— подбор синонимов (зайка трусливый, как сказать об этом по-другому? какой он?);

— выбор антонимов (скажи слово, противоположное слову «веселый», игра «Скажи наоборот»).

Содержание и методы подготовительной работы не только предшествуют, но и постоянно сопровождают обучение детей описанию предметов на основе восприятия.

В технологии, разработанной под руководством Ф.А.Сохина и О.С.Ушаковой, предусматривающей комплексное развитие всех компонентов речи (связной речи, словаря, грамматики, звуковой культуры), данный период не предполагается, а развитие умений видеть признаки объектов проводится параллельно с обучением составлению монолога уже с детьми четвертого года жизни⁶⁵.

Формы обучения детей построению описания. Развитие описательной речи у дошкольников осуществляется как целенаправленно в форме занятий (НОД) и в образовательной

⁶⁴ См.: Ушакова О.С. Развитие словесного творчества // Дошкольное воспитание. 1972. № 9. С. 24—30.

⁶⁵ Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О.С.Ушаковой. М.: Совершенство, 1999.

деятельности во время режимных процессов в дидактических играх, так и стихийно (в процессе повседневного общения педагогов с детьми и детей друг с другом).

Задачи развития описательной речи у воспитанников решаются в процессе образовательной деятельности по направлению «Речевое развитие», а также интегрируются во многие другие виды занятий, в ходе которых детей стимулируют к построению описательных текстов.

В процессе непосредственно образовательной деятельности «Речевое развитие» и «Познавательное развитие» дети побуждаются к описанию предметов окружающего мира, объектов и явлений природы, к составлению загадок о них.

В музыкальной деятельности после прослушивания музыкального произведения детям предлагается описать свои впечатления, чувства, вызванные прослушанным произведением, ответить на вопрос: «О чем рассказывает музыка?» (описание музыкальных образов).

В процессе изобразительной деятельности детей побуждают описать содержание своего будущего или уже готового рисунка.

Таким образом, содержание НОД различных образовательных областей содействует развитию у детей монологической речи.

Дидактическая игра как форма развития у детей монологической речи. В дошкольной дидактике созданы и используются дидактические игры, в ходе которых решаются задачи развития монологической речи. Это такие известные игры, как: «Угадай игрушку», «Узнай по описанию», игры-загадки, «Магазин игрушек», «Справочное бюро» и многие другие. В основном это игры, упражняющие детей в описании.

Дидактические игры могут включаться в ход НОД, а также проводиться как форма совместной деятельности воспитателя с детьми в различные режимные моменты: в утреннее время, на прогулках, вечером.

В какой бы форме не строилось обучение детей описанию, содержание любой формы условно подразделяется на две части: подготовка к обучению и непосредственное обучение. В каждой части используются свои методические приемы, соответствующие целям как подготовки детей к обучению построения описательной речи, так и самого обучения.

Подготовка к обучению детей описанию направлена на то, чтобы помочь им: определить **объект** или объекты описания, выделить их **признаки** в определенной последовательности; обогатить и активизировать необходимый словарь, в том числе образные средства (рассматривание объектов описания или беседа о них). Направленность подготовки к обучению описанию меняется в зависимости от вида заданий детям (см. табл. 7).

Таблица 7

Особенности подготовки детей к составлению описаний

Вид заданий	Направленность подготовки
Описать объект окружающего мира на основе его восприятия	Помочь детям «рассмотреть», увидеть особенности объекта описания — активизация и развитие восприятия
Описать объект окружающего мира из опыта детей , по представлению	Помочь детям вспомнить особенности знакомых объектов описания — активизация и развитие памяти
Описать воображаемые (придуманные) объекты	Помочь детям «придумать» объект описания и его особенности — активизация и развитие творческого воображения

Обучение детей составлению описаний — это «показ» им, как нужно описывать и упражнение детей в составлении монолога, поэтому его содержание состоит из: *демонстрации* образцов описания или обобщения способов действия (план рассказа, модели описательных текстов); *упражнений* детей в описании; *коррекций* недостатков детских описаний (оценка).

Критериями и показателями для оценки качества детских описаний служат:

— полнота описания (обозначение главных признаков, количество названных признаков объекта, точность их называния);

— структурированность, последовательность описания (логичность перечисления признаков, соблюдение описательной структуры);

— связность описания (использование различных способов межфразовой связи, согласованность слов в предложениях);

— образность описания (наличие в описании средств выразительности — эпитетов, сравнений, метафор и т.п., разнообразие используемых средств выразительности).

√ ЗАДАНИЯ

1. Сравните представленные в параграфе задачи развития описательной речи у детей с задачами из содержания примерных общеобразовательных программ дошкольного образования (2—3 программы на выбор).

2. Составьте для педагогической копилки памятку «Объекты детских описаний, методы и приемы развития описательной речи детей».

3. Оформите карточки с описанием хода дидактических игр, предназначенных для развития описательной речи детей.

§ 3. Содержание и методы развития повествовательной речи дошкольников

Теоретические предпосылки определения содержания развития повествовательной речи у дошкольников, так же как и для описания, складывались на основе анализа типологических особенностей данного типа текста и на основе трудностей и ошибок детей при его построении, выявленных при изучении детских повествований. Исходя из анализа данных исследований (Л.В.Ворошнина, Т.И.Гризик, В.А.Краснова, Н.Г.Смольникова, Е.А.Смирнова и др.), *содержание обучения детей построению повествования* составляют следующие задачи:

— учить вычленять (определять) и словесно обозначать тему повествования через цель высказывания, через заголовок;

— формировать элементарные представления о структуре повествовательного текста;

— учить детей воспроизводить структурные компоненты знакомых литературных произведений и собственных повествований;

— развивать умения использовать различные средства связи, обеспечивающие целостность и связность повествования.

К методам развития повествовательной речи со времен исследований Е.И.Тихеевой относят:

— пересказ литературных произведений;

- составление рассказа по серии картин, связанных одним сюжетом;
- придумывание рассказа по сюжетной картине;
- составление повествований из опыта;
- придумывание сюжетного рассказа по игрушке;
- составление рассказов на основе воображения (придумывание продолжения и окончания рассказа, начатого воспитателем; придумывание рассказа по плану воспитателя; придумывание рассказа на заданную тему);
- рассказывание сказок по-новому.

Как видим, обучение детей дошкольного возраста построению повествовательного монолога предполагает использование различных методов — упражнений в рассказывании. По мнению К.Д.Ушинского, лучшие образцы родного языка представлены в литературе и народном фольклоре, поэтому упражнения детей в *пересказе* литературных произведений содействуют заимствованию форм произведений, их художественных средств. Как отмечала А.М.Леушина, ребенок при пересказе, опираясь на художественный образец, по-своему выстраивает текст, своими словами излагает отображенные им события, однако пересказ литературного образца способствует усвоению детьми структуры высказывания, его образности⁶⁶.

В технологиях обучения детей пересказу (А.М.Бородич, В.В.Гербова, О.С.Ушакова и др.) рекомендуется использовать для пересказов произведения динамического характера, это, как правило, повествовательные тексты (рассказы и сказки) небольшого объема.

С малышами третьего и четвертого года жизни проводится косвенное приобщение к логике повествовательного текста при помощи совместных или отраженных пересказов. В этой же группе применяются инсценировки произведений (пересказ по ролям), помогающие детям усвоить примеры диалогов персонажей повествования.

⁶⁶ См.: Леушина А.М. К вопросу о культуре логической мысли дошкольника // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Н.Б.Мчедлидзе. М., 1988. С. 421—422.

Пересказ от лица героя — наиболее сложный вид пересказа, он используется в работе с детьми седьмого года жизни, к тому же при условии, что детям по силам анализ произведения, способность отобрать только те события, в которых участвовал персонаж, от лица которого строится новое повествование. Этот вид пересказа требует также создания нового зачина и новой концовки. К тому же при пересказе нужно излагать события не от третьего лица, как в произведении, а от первого лица. Продуцирование нового повествовательного текста на основе литературного образца — непростая речевая задача, доступная не для всех детей даже седьмого года жизни.

Составление рассказа по серии сюжетных картин, связанных одним сюжетом — упражнение, способствующее усвоению умений правильно выстраивать сюжетную линию рассказа, формирующее элементарные представления о структуре повествования⁶⁷. Серия сюжетных картин наглядно демонстрирует детям структурные компоненты повествования: начало событий, их развитие и окончание.

Другая разновидность упражнения детей в рассказывании — это *составление повествовательных рассказов из опыта*. Данный вид упражнений отличается от пересказа и составления рассказа по серии сюжетных картин самостоятельностью в выборе содержания и последовательности построения речи-повествования. У ребенка в этом случае нет ни литературной, ни наглядной основы для создания монолога. Чтобы рассказать о событиях из своего опыта, ему предстоит вспомнить и рассказать о них последовательно и логично.

Упражнение детей в составлении повествовательных рассказов по сюжетной картине предполагает воображение, придумывание событий, происходящих до и после момента, изображенного на картине. Этот вид упражнений, таким образом, предполагает не только деятельность по восприятию содержания картины детьми, но и работу их творческого воображения. Придумывая начало и конец рассказа к его средней части, заданной сюжетом

⁶⁷ См.: Смирнова Е. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. М., 1990. С. 106—107.

картины, дети попутно получают представления о структуре повествования.

Сочинение сюжетного рассказа об игрушке задает героев повествования, а сюжет рассказа строится на основе творческого воображения ребят. Задания сочинить историю на определенную тему: «Как игрушка попала в детский сад», «Приключения игрушки», «Как игрушки подружились» и т.п. направляют сюжет детских рассказов.

Многообразны упражнения детей в *составлении рассказов на основе воображения*: задания отличаются степенью трудности для детей и их самостоятельностью в построении повествования. К данному виду упражнений можно отнести: придумывание продолжения и окончания рассказа, начатого воспитателем; придумывание рассказа по плану воспитателя; придумывание рассказа на заданную тему; рассказывание сказок по-новому и т.д.

В рамках этих методов, а также в других видах деятельности детей при использовании различных *приемов* решаются задачи, помогающие дошкольникам усвоить умения, необходимые для построения повествования.

Таблица 8

**Приемы решения задач развития у детей
повествовательной речи**

Содержание работы	Методические приемы
Учить вычленять (определять) и словесно обозначать тему повествования через цель высказывания, через заголовки	<ul style="list-style-type: none"> — задание озаглавить прочитанное произведение; — обсуждение названия произведения (почему так названо?); — сравнение содержания произведений с разной тематикой; — сравнение содержания произведений с одинаковой темой
Формировать элементарные представления о структуре повествовательного текста	<ul style="list-style-type: none"> — образцы структуры повествований в художественной литературе; — демонстрация структуры повествований серией сюжетных картин (иллюстраций к литературным произведениям); — моделирование повествований; — сравнение традиционных зачинов и концовок сказок

Учить детей воспроизводить структурные компоненты знакомых литературных произведений и собственных повествований	— пересказ; — моделирование сюжета литературных произведений; — составление рассказов по заданной модели
Развивать умения использовать различные средства связи, обеспечивающие целостность и связность повествования	— образец; — прием отраженной речи; — моделирование повествовательного текста

Рассмотрим некоторые приемы, указанные в таблице, требующие пояснения. С содержанием и структурой повествований помогают познакомиться детей художественная литература, серии сюжетных картин и модели.

На основе литературных произведений происходит формирование у детей представлений *о теме*, о соответствии содержания теме высказывания, дошкольники учатся озаглавливать литературные произведения, когда им не сообщается заглавие произведения, а предлагается после прочтения обсудить вопросы: «О чем этот рассказ?», «На какую тему это стихотворение?», «Как можно его озаглавить?». Если заголовок произведения называется до чтения произведения, то обсуждается, почему оно так названо. Основное назначение таких бесед в том, чтобы помочь детям понять, что основная мысль произведения — это тема, а тема выражена в его заголовке.

Сравнивая с детьми *содержание* произведений с *разными темами*, нужно подводить их к выводу, что название произведения зависит от его содержания. Например, прочитав стихотворения И.Сурикова «Зима» и «Лето», предложить рассказать, о чем то и другое стихотворение, а затем озаглавить их.

Важно к тому же показать детям, что в произведениях на одну тему содержание может быть раскрыто по-разному (стихи С.Есенина и Е.Благиной «Черемуха»). Наглядно проанализировать это можно, предложив детям нарисовать рисунок на какую-нибудь одну тему — например, о зиме. А затем, рассматривая рисунки, отметить — рисунков много, они все разные, но все они про зиму, все они на одну тему.

Художественная литература является также средством ознакомления детей со *структурой повествования*. На примере произведений детям демонстрируются различные способы организации зачинов рассказов и сказок. Вопросы к детям: «С каких слов начинается рассказ (сказка)?», «Как начинается...?» привлекают их внимание к формулировкам начала произведения⁶⁸.

Прием *чтения рассказов или сказок без начала* или другого компонента повествования предложен Н.Г.Смольниковой и Т.И.Гризик⁶⁹. Чтение рассказов без начала (или другого компонента) знакомит детей с содержанием каждого из них. Так, Т.И.Гризик рекомендует на одном занятии прочитать незнакомое произведение без начала. Например, детям читают фрагменты сказки В.Сутеева «Палочка-выручалочка», после чего спрашивают: «Кто главные герои сказки?», «Куда они идут?», «Почему Ежик шел с палочкой?», а затем подводят к выводу, что на все вопросы помогло бы ответить начало.

На следующем занятии сказка читается без средней части, дети подводятся к выводу, что без средней части рассказ скучный, неинтересный, т.к. в этой части рассказывается о событиях, приключениях героев. Чем больше событий, тем интереснее рассказ. А без конца неизвестно, чем же все закончится. Подобное ознакомление со структурными частями повествования можно продемонстрировать на основе серии картин с развивающимся сюжетом, поочередно закрывая первую, средние или последнюю картинки.

Наглядно представить структуру и содержание монолога помогают детям и модели: предметно-схематические (О.М.Дьяченко называет их картинно-схематическими⁷⁰) и схематические.

⁶⁸ В большинстве методических и научно-методических источников предлагается знакомить детей с упрощенной структурой: начало, развитие событий, конец рассказа.

⁶⁹ См.: Гризик Т.И. Обучение детей построению связных высказываний // Радуга: программа и методические рекомендации. С. 203—205. Смольникова Н.Г. Формирование структуры высказываний у старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.

⁷⁰ Дьяченко О.М. Формирование способности к наглядному моделированию при ознакомлении с детской художественной литературой // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А.Венгера. М., 1986. С. 94—113.

Эффективным наглядным приемом ознакомления со структурными частями повествования Е.А.Смирнова и О.С.Ушакова считают демонстрацию серии картин с развивающимся сюжетом. На основе серии сюжетных картин показывается содержание каждой структурной части путем поочередного закрывания то первой картинки, то средней, то последней⁷¹.

Формы обучения детей построению повествования. Как и при обучении построению описательных монологов, обучение повествовательной речи у детей проводится в процессе непосредственно образовательной деятельности и во время режимных процессов, в процессе повседневного общения педагогов с детьми. В процессе повседневного общения дети часто делятся своими впечатлениями с воспитателем: рассказывают о произошедших с ними событиях. При этом роль педагога не должна сводиться только к выслушиванию их рассказов, нужно ненавязчиво, при помощи подсказок, наводящих вопросов, отраженной речи корректировать возникающие недостатки детских повествований или трудности в их построении. Эффективной формой обучения детей повествованию являются «сказочные посиделки», или вечера сказок, на которых дети пересказывают знакомые сказки, рассказывают придуманные сказки, а воспитатели читают новую сказку или показывают ее в кукольном спектакле.

В случае непосредственного обучения можно представить **алгоритм (последовательность) обучения детей повествованию** в два шага:

1 шаг — это *подготовка детей к обучению рассказыванию*, направляющая действия детей на определение 1) действующих лиц повествования, 2) начала событий, их развития и их развязки (выделение структурных частей повествования).

⁷¹ См.: Ушакова О.С., Смирнова Е.А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Дошкольное воспитание. 1987. № 12. С. 16—18.

**Особенности подготовки детей
к составлению повествований в зависимости от темы
образовательной деятельности**

Темы образовательной деятельности	Содержание работы и методические приемы
Пересказ литературного произведения	Ознакомление с текстом литературного произведения: — предварительная беседа; — художественное чтение (рассказывание); — беседа по прослушанному произведению, воспроизводящая последовательность событий
Составление рассказов по серии сюжетных картин	Последовательное рассматривание картин: — беседа по картинам, устанавливающая ход событий; — раскладывание картин по порядку
Составление повествований из опыта	Беседа, направленная на <i>активизацию памяти</i> детей (помочь вспомнить события в их последовательности), создание эмоционального настроения на припоминание событий; — показ наглядности; — вопросы, напоминания фрагментов событий; — прослушивание аудиозаписей, связанных с припоминаемыми событиями
Придумывание повествований по сюжетной картине	Рассматривание картины, выделение событий, изображенных на ней, придумывание возможных событий, предшествовавших тем, что изображены, и событий, последующих за ними: — беседа, направленная на восприятие картины и активизацию творческого воображения детей
Придумывание повествований об игрушке (-ах)	Беседа, направленная на активизацию воображения детей. Придумывание различных вариантов для начала повествования и его завершения, придумывание диалогов действующих лиц (игрушек) и т.п.

2 шаг — *обучение составлению повествований* — направлено на то, чтобы «показать» детям, как строить этот вид монолога при помощи: демонстрации образца повествования или плана рассказа; упражнения детей в рассказывании; оценки с целью коррекции детских повествований. Эта часть проводится почти одинаково, разница в направленности оценки. При пересказе и рассказывании из опыта педагог в оценке детских монологов кроме умений рассказывать отмечает особенности памяти детей, при составлении повествований на основе воображения — способность придумывать и т.п.

При оценке качества детских описаний обращается внимание на *связность монолога* (логическая связь между частями повествования; разнообразие межфразовых связей; соподчинение слов в предложении); его *структурированность* (наличие структурных элементов повествования; последовательность изложения событий; законченность (завершенность) повествования); и *полноту повествования* (детализированность действий героев и событий; наличие описаний героев; наличие диалогов персонажей). Во многих случаях в оценке повествования можно отметить *степень самостоятельности рассказывания*: проявление инициативы в представлении рассказа, в выборе темы рассказа.

√ ЗАДАНИЯ

1. Выпишите из 2—3 новых примерных общеобразовательных программ дошкольного образования усложнение задач по развитию повествовательной монологической речи по возрастным группам. Сравните их с задачами, представленными в данном пособии.
2. Подготовьте для педагогической копилки памятку «Методы и приемы развития повествовательной речи дошкольников».
3. Составьте картотеку статей, посвященных обучению детей данному типу монолога.

§ 4. Содержание и методы развития речи-рассуждения дошкольников

Задачи развития у детей речи-рассуждения. Из анализа программных документов детского сада следует, что обучение детей монологической речи предполагается программами с 1932 г., но задачи и содержание развития речи-рассуждения долгое время в них не ставились. Между тем психологические данные, полученные уже в первой трети XX в., свидетельствовали о том, что переход детей к логическому мышлению, лежащему в основе речи-рассуждения, возможен в дошкольном возрасте.

Исходя из современных исследований Н.В.Семеновой, В.И.Яшиной и др.⁷², изучавших вопросы развития у детей дошкольного возраста речи-рассуждения, и существующих программ Л.Г.Шадринной, О.С.Ушаковой и др.⁷³ следует, что для овладения детьми данным типом монолога важно:

— познакомить их с функцией (назначением) речи-рассуждения и структурой речи-рассуждения (на основе образца педагога);

— формировать умения корректно выражать свое мнение, точку зрения, используя обороты: *я думаю, я считаю, мне кажется, на мой взгляд, по-моему*;

— умения отбирать и формулировать аргументы для доказательства, умозаключения, выводы и заключения;

— умения свободно пользоваться сложноподчиненными предложениями и различными языковыми средствами для связи смысловых частей: *потому что, так как, поэтому, значит, следовательно, во-первых, во-вторых*.

Методы развития речи-рассуждения. В отличие от технологий развития описательной и повествовательной речи технологии целенаправленного развития речи-рассуждения у дошкольников

⁷² Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001; Яшина В.И. Особенности связанных высказываний типа рассуждений у детей шести лет // Хрестоматия по теории и методике развития речи. М.: Академия, 1999. С. 456—460.

⁷³ Шадринная Л.Г. Азбука сочиняйки: программа и методические рекомендации по развитию связной речи детей дошкольного возраста. Тольятти, 1999. 40 с.; Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста. М., 1994. 45 с.

стали разрабатываться сравнительно недавно, хотя предпосылок для их создания в историко-педагогическом опыте было достаточно.

В работах К.Д.Ушинского отмечается: «Изустная речь основана на мышлении, следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове»⁷⁴. Данное высказывание могло бы стать эпиграфом для технологии развития речи-рассуждения у детей, поскольку в нем указана необходимость обучения детей данному виду монолога и его суть — «мысль в слове».

В практическом воплощении этой идеи К.Д.Ушинский предусмотрел логические упражнения в отыскивании причин и следствий различных явлений:

— обоснование причин (Почему вода замерзла? Почему крылья мельницы вертятся?);

— выведение следствий (Что произойдет, если ...?).

Среди упражнений предлагаются также задания детям, которые напрямую требуют строить речь-доказательство, например: «Лошадь не говорит, чем же вы докажете, что она имеет слух?», «Веслом молотят, цепом гребут, не так ли?», «Не травоядное ли животное лисица?» и др.

К.Д.Ушинский рекомендовал в качестве логических упражнений использовать объяснительное чтение, беседы, предваряющие чтение произведений и последующие после чтения. Например, перед чтением рассказа «Зима» с детьми обсуждается вопрос «Полезен или вреден снег для семян, цветов, хлебов?». Перед чтением произведения о животных: «Почему лошадь или корову называют травоядными и млекопитающими животными?».

Идеи К.Д.Ушинского о взаимосвязи речи и мышления и его рекомендации по использованию логических упражнений активно использовались в работах его последователей Е.Н.Водозовой, Е.И.Тихеевой и др. Среди упражнений, разработанных Е.И.Тихеевой для развития словаря, применяются упражнения на установление причины и следствия. Так, в упражнениях «закончи предложения» есть такие: «Кошка залезла на дерево, потому

⁷⁴ Ушинский К.Д. Родное слово. Новосибирск: Детская литература, 1994. С. 386.

что...», «Кошка залезла на дерево, чтобы...», «Если кошка увидит собаку, она...» и т.п. Также Е.И.Тихеева вводит такие задания как объяснение слов и объяснение отгадок⁷⁵.

Хотя в советский и постсоветский периоды становления дошкольного образования специального внимания обучению детей речи-рассуждению не уделялось, в разных образовательных областях так или иначе предполагалось подводить детей к элементам рассуждения.

Например, к построению элементарных рассуждений дети привлекаются в процессе формирования математических представлений при сравнении множеств, при отнесении фигуры к определенному классу, при измерении величин, при решении арифметических задач и т.д.

При ознакомлении с природой, позже в процессе экологического образования дошкольники учатся сравнивать, обобщать и т.п. В исследованиях Н.Ф.Виноградовой показано, что в процессе решения речевых логических задач о природе развивается способность выделять существенное, самостоятельно подходить к обобщениям, находить причинно-следственные связи. А овладение детьми дошкольного возраста умениями сравнивать, делать выводы, обобщать создает предпосылки для формирования таких качеств речи как достоверность, доказательность, последовательность, четкость⁷⁶.

Детская поисковая деятельность, особо популярная в технологиях экологического образования (Л.М.Маневцова, П.Г.Саморукова, И.А.Хайдурова и др.), направлена на решение познавательных задач проблемного характера. Участие детей в данном виде деятельности побуждает их объяснять, доказывать. Подчеркивая значение проблемных задач в обучении дошкольников, исследователи отмечают, что с появлением познавательных мотивов появляются внутренние интеллектуальные действия — рассуждения.

Развитию логичности и доказательности речи, по мнению Ю.Г.Илларионовой, способствует загадка. Если ребенок разгадывает загадку, а не просто пытается угадать ее отгадку, он совер-

⁷⁵ Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1972. С. 104, 106.

⁷⁶ Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. М.: Просвещение, 1978. С. 4.

шает довольно сложную мыслительную операцию, сравнивая и сопоставляя признаки объекта, описанного в загадке, с признаками предполагаемых им объектов. А чтобы доказать правильность отгадки, объяснить ее, необходимо подробное, последовательное и развернутое логическое рассуждение. Анализ материала загадки является основой для доказательства⁷⁷.

В технологии В.И.Логиновой по обучению детей отгадыванию загадок подчеркивается необходимость побуждения детей к мотивировке (объяснению) отгадки. Мотивировка в контексте данной технологии рассматривается как прием активизации и закрепления словаря детей⁷⁸. Хотя, вполне очевидно, что эта мотивировка и есть рассуждение.

В рекомендациях по проведению бесед с детьми (обобщающих, по картинам, о прочитанных произведениях и др.) предлагается задавать по возможности больше проблемных вопросов, побуждающих детей к осмыслению, рассуждению⁷⁹.

Таким образом, анализ педагогических источников показывает, что логической стороне рассуждения уделялось внимание в различных областях дошкольного образования. Но языковая сторона рассуждения до 80-х гг. рассматривалась лишь в единичных исследованиях. Например, в исследовании Н.И.Кузиной и Н.Н.Поддьякова изучались особенности овладения детьми объяснительной речью⁸⁰.

Современные педагоги-исследователи В.И.Яшина, Н.В.Семенова предлагают учить детей рассуждать *в ситуациях*, требующих разрешения определенных проблем в процессе *содержательного общения* воспитателя с детьми в различных видах дея-

⁷⁷ Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. М.: Просвещение, 1976. 127 с.

⁷⁸ Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. М.: Просвещение, 1979. С. 109—112.

⁷⁹ Крылова Н.М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи. М.: Академия, 1999. С. 403—409.

⁸⁰ Поддьяков Н.Н., Кузина Н.И. Исследование объяснительной связной речи у дошкольников // Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьяков. М.: Педагогика, 1972. С. 97—102.

тельности и в условиях *целенаправленного обучения*. К ситуациям в процессе *повседневного общения* В.И.Яшина⁸¹ относила:

— труд детей в природе (выяснить необходимость полива растений; объяснить причины болезни растений, особенности ухода за ними);

— наблюдения за сезонными изменениями в природе и объяснение их зависимостей;

— обследование предметов, их качеств, свойств;

— конструктивно-строительные задания;

— классификацию иллюстраций и картинок в книжном уголке, объединение картинок в одну группу;

— объяснение правил игр.

В ситуации непосредственно организованного обучения В.И.Яшина включает задания, построенные на *наглядной основе*:

— складывание разрезных картинок и объяснение своих действий;

— выстраивание серии сюжетных картинок в определенной последовательности в зависимости от развития сюжета, времени суток и др.;

— игры типа «Разложи и объясни»;

— игра «Небылицы в картинках»;

— выявление причинно-следственных отношений между объектами, изображенными на картинке;

— отгадывание загадок с опорой на картинку в играх типа «Найди отгадку».

Задания без наглядной основы:

— беседы по содержанию произведений художественной литературы;

— речевые логические задачи;

— объяснение пословиц, загадывание и отгадывание загадок без опоры на наглядный материал;

— составление высказываний-рассуждений на предложенную тему, проблемно-речевые ситуации;

⁸¹ Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2013. С. 334—335.

— приемы из системы ТРИЗ. Такие элементы системы, как часть–целое, развитие (было–стало), противоречие (хороший–плохой).

В работах О.С.Ушаковой и Е.М.Струниной предлагается давать старшим дошкольникам проблемные задания типа: «Давайте представим такую ситуацию. Вы нашли на улице щенка, принесли его домой, и просите маму оставить его у вас дома. А мама никак не хочет щенка оставлять. Попробуйте доказать ей, что собака — самый верный друг человека и что этот щенок вам просто необходим»⁸².

Задание для детей шестого года жизни, в котором ребенок мог бы над чем-то поразмыслить, принять решение, предлагает В.В.Гербова. Детям нужно посоветовать, какие чашки из представленных образцов приобрести для малышей. Дети, решая подобные задачи, приводят обоснованные доказательства, используют конструкции с союзами, характерными для рассуждения: *чтобы, потому что, так как*⁸³.

Подобные задания можно использовать в *игровых ситуациях* «Конкурс», «Совет» (самое нарядное платье, самый обаятельный котенок, самая интересная машина и т.д.), где дети также делают свой выбор и обосновывают его, доказывая свое мнение. В процессе изобразительной деятельности при выборе лучшего рисунка, аппликации или работы по лепке ребенок также ставится в аналогичную ситуацию.

В ситуацию выбора и его аргументации ставятся дети и в том случае, если им предстоит из двух-трех пейзажных картин выбрать ту, которая соответствует содержанию стихотворения или рассказа. Обоснование выбора будет опираться на признаки пейзажа, описанные в литературном произведении.

Нельзя не отметить, что в образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений существует множество ситуаций, требующих от детей доказательств. Например, при ознакомлении со структурой арифмети-

⁸² Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2004. С. 122.

⁸³ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984. С. 19.

ческих задач дети, опираясь на представления о признаках арифметической задач, строят простые умозаключения в форме речи-рассуждения при обосновании отнесенности текста к задачам или обычному рассказу. При решении задачи дети обосновывают выбор арифметического действия, объясняют ее решение. При сравнении множеств они также прибегают к речи-рассуждению, доказывая, какое из множеств больше или меньше.

Любая форма обучения детей построению речи-рассуждения (занятие или какая-либо форма совместной деятельности воспитателя с детьми) подразумевает такой же алгоритм действий педагога, как и обучение детей другим типам монолога (описанию и повествованию): 1 шаг — подготовка к обучению, 2 шаг — непосредственное обучение.

Прежде всего необходимо: побудить детей к поиску решения, к определению своего мнения, выбора и т.д.; помочь найти аргументы, доказывающие правильность решения, мнения, выбора.

В процессе *непосредственного обучения* педагог, во-первых, демонстрирует способы построения речи-рассуждения (при помощи *образца* речи-рассуждения, его разбора с выделением отдельных частей текста, или *плана* построения речи-рассуждения). Во-вторых, организует упражнение детей в самостоятельном построении своих рассуждений или объяснений, которые корректируются посредством их оценки.

Требования к речи-доказательству детей: 1) структурированность речи-рассуждения; 2) аргументированность доказательства (рассуждения); 3) самостоятельность в развертывании речи-рассуждения.

Таким образом, можно заключить, что методами, упражняющими ребенка в речи-рассуждении, являются разнообразные *задания*, которые стимулируют ребенка высказывать свое мнение, обосновывая и аргументируя его, объяснять что-либо. Алгоритм обучения данному типу монолога и требования к его построению детьми обусловлены типологическими особенностями речи-рассуждения.

√ ЗАДАНИЯ

1. Выпишите из 2—3 новых примерных общеобразовательных программ дошкольного образования усложнение задач по развитию повествовательной монологической речи по возрастным группам. Сравните их с задачами, представленными в данном пособии.

2. Выпишите назначение каждого вида игр и заданий для развития речи-рассуждения, предлагаемых В.И.Яшиной. Источник: Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2013. С. 334—335. Сделайте выписки в таблице:

Название ситуации	Цель

3. Составьте для педагогической копилки картотеку работ (пособий, статей), посвященных обучению детей речи-рассуждению.

ГЛАВА IV

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Учитывая алгоритм обучения детей созданию монологических текстов, методические приемы условно можно поделить на две группы: приемы подготовки детей к обучению созданию монологов и приемы непосредственного обучения построению монологических текстов.

Методические приемы подготовки детей к обучению созданию монологов меняют направленность своего назначения в зависимости от того, к составлению какого типа монолога готовятся дети. Один и тот же прием, используемый воспитателем, в одном случае будет предназначен для того, чтобы подготовить детей к созданию описательных текстов, в другом — повествовательных, а в третьем случае — к построению речи-рассуждения. Их цель будет определяться спецификой функций и структуры монологов.

Например, *рассматривание картины* при подготовке к ее описанию будет направлено на то, чтобы показать детям картину как будущий объект описания, чтобы помочь им выделить те признаки картины, которые отличают ее от других картин со сходной темой. При подготовке к составлению по этой же картине *повествования* педагог стимулирует детей не только рассмотреть содержание картины, но и представить то, что выходит за рамки изображенного, т.е. вообразить (придумать) события, происходящие до событий, изображенных на картине, и после них. А для *речи-рассуждения* важно создать условия для размышления детей, для возникновения у них своей точки зрения о происходящих событиях, или о времени, изображенном на картине, и т.п.

Подробнее разнообразие методических приемов, применяемых в данной части, будет рассмотрено при характеристике различных средств развития монологической речи дошкольников.

Методические приемы непосредственного обучения детей созданию монологов предназначены:

во-первых, для демонстрации способов построения речи-рассуждения, для этого используются 1) *образцы* монологов, с выделением отдельных частей текста, 2) *планы* построения монолога;

во-вторых, для организации упражнения детей в самостоятельном построении своих монологов, которые корректируются посредством их *оценки*.

Выбор методического приема при развитии монологической речи дошкольников зависит от возраста детей, уровня развития их речи, от этапа и задач обучения.

Среди приемов развития монологической речи у детей особое место отводится мотивации речевой деятельности.

§ 1. Приемы создания мотивации детей к построению монологов

В работах Л.С.Выготского отмечается: «Каждой фразе, каждому разговору предшествует возникновение *мотива речи* — ради чего я говорю. Ситуация устной речи каждоминутно создает мотивацию каждого нового изгиба речи»⁸⁴. Обусловленность высказываний внутренними побуждениями отвечает жизненному назначению речи — общению. И только та ситуация, в которой присутствуют внутренние побуждения (мотивы), наилучшим образом служит развитию речи, в том числе и монологической.

Неслучайно ведущим направлением совершенствования процесса обучения речи в настоящее время признается коммуникативный подход, приближающий его к естественной ситуации общения (А.В.Колосовская, Т.А.Ладъженская, А.А.Леонтьев, Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова, В.И.Яшина и др.). Такой подход требует построения обучения с учетом специфики речевой деятельности и психологических механизмов, лежащих в основе создания речевого высказывания.

⁸⁴ Выготский Л.С. Избр. пед. исследования. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1995. С. 264—265.

Для исследователей является бесспорным положение о том, что центральным механизмом речи является мотивация. Она определяет качественные особенности речевых высказываний, обеспечивает успешность речевой деятельности и достижение высокого уровня ее развития.

В ряде исследований разрабатывались приемы обучения, вызывающие интерес детей к языковому и познавательному содержанию занятий, совершенствующие их речь, обогащающие ее игровые и познавательные мотивы, повышающие речевую активность детей. Ряд приемов активизации мотивов речи детей в процессе творческого рассказывания выделен в диссертации Л.В.Ворошниной. Приемы, вызывающие эмоционально-положительное отношение детей шести лет к языковому материалу, разработаны Т.А.Ладыженской, М.Р.Львовым и др.

Эффективные способы педагогического воздействия на мотивы речевой деятельности представлены в диссертации А.В.Колосовской. В данном исследовании доказано, что обогащение мотивов речевой деятельности детей значительно повышает эффективность обучения, обеспечивает устойчивый интерес и речевую активность дошкольников, осознание ими функций речи и ее жизненного значения. Мотивация, считает А.В.Колосовская, наибольшее воздействие на речевые высказывания оказывает в том случае, когда она вводится в контекст лично значимой деятельности, результат которой зависит от качества создаваемых детьми текстов. Наиболее целесообразно и эффективно последовательное введение коммуникативных ситуаций: от сказочных к жизненным; от ориентированных на одного адресата к ориентированным на группу сверстников⁸⁵.

В практике нередко используются однообразные приемы обогащения мотивов речи, которые носят случайный характер, отбираются без учета специфики языкового материала, лично значимых мотивов детей. Нередко наблюдается перенос школьных форм и методов, не соответствующих особенностям развития

⁸⁵ Колосовская А.В. Обогащение мотивов речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. С. 16.

детей старшего дошкольного возраста. Все это приводит к недостаточной эффективности обучения детей речи.

Иначе говоря, чтобы процесс обучения монологической речи соответствовал своему назначению, необходимо, чтобы новые речевые умения стали потребностью ребенка, чтобы у него возник *мотив* овладеть ими.

Взрослые осознают значение монологической речи для общего развития речи ребенка и для развития вообще, необходимость ее формирования, они понимают, что, например, описывая предмет, малыш более дифференцированно воспринимает его, усваивает новые речевые средства, рассказывая из опыта или сочиняя рассказ, систематизирует свои впечатления, развивает память и воображение и т.д. Но это знает взрослый, а у ребенка в данный момент может и не возникнуть потребность создавать монологический текст. Покорное же выполнение задания воспитателя «описать», «рассказать» ощутимой пользы не принесет. Возникает противоречие между необходимостью развития монологической речи у ребенка и отсутствием у него потребностей овладеть ею. Разрешить это противоречие призвано создание *мотивации речевой деятельности детей*.

Психологи определяют мотивацию как «побуждение, обуславливающее активность человека и определяющее направленность его поведения и деятельности». Считается, что «всякая деятельность полимотивирована; в комплексе мотивов выделяются смыслообразующие мотивы, определяющие характер стремлений, желаний и интересов субъекта»⁸⁶.

Другими словами *мотивация* — это совокупность мотивов, побуждающих человека к активной деятельности. Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Психологи, раскрывая *генезис (происхождение и процесс развития) мотивации*, выделяют такие фазы ее возникновения:

1-я фаза: *актуализация потребностей*; сопровождается возрастанием эмоциональной напряженности, ощущением недостатка, желанием что-то сделать, *стремлением к активности, которая носит ненаправленный характер*.

⁸⁶ Милорадова Н.Г. Психология и педагогика. М.: Гардарики, 2007. С. 317.

2-я фаза: *поисковая*; предполагает *поиск предмета, который мог бы удовлетворить потребность*, которая трансформируется в мотив.

3-я фаза: *инструментальная*; субъект совершает конкретные действия, направленные на достижение цели.

4-я фаза: *завершающая*; *удовлетворение потребности и как следствие общая релаксация*⁸⁷.

Учитывая характеристику генезиса мотивации, Т.Н.Доронова и С.Г.Якобсон для ее создания предложили приемы, стимулирующие возникновение у детей мотива, побуждающего их к определенной деятельности, а также сообщающие определенный личностный смысл целям этой деятельности. Созданный ими *тип мотивации* основывается на желании детей занять позицию *защитника* или *помощника*. Такую позицию им может предложить игра, поэтому *мотивация названа игровой*. Создавая прием игровой мотивации, Т.Н.Доронова и С.Г.Якобсон опирались на психологические исследования А.В.Запорожца, З.М.Истоминой, Я.З.Неверович и др. Они еще раз доказали ощутимую побудительную силу игровых мотивов в деятельности детей на примере изобразительной деятельности⁸⁸.

В диссертационном исследовании А.А.Зрожевской данный тип мотивации успешно использовался при обучении детей средней группы описательной речи. Игровая мотивация способна вызвать склонность каждого ребенка к активной работе. Для этого важно поставить детей в такую ситуацию, когда потребности игровых персонажей задевают их за живое, вызывают желание помочь.

Работы Л.С.Славиной показали, что сочувствие и готовность прийти на помощь вызывает у детей простое и короткое описание затруднительного положения, в которое по какой-то причине попадает персонаж. Следовательно, для создания у ребенка действенной игровой мотивации необходимо поставить его в позицию единственного помощника или защитника.

⁸⁷ Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2005. С. 517—524.

⁸⁸ Доронова Т., Якобсон С. Использование игровых методов при обучении дошкольников // Дошкольное воспитание. 1988. № 2. С. 24—26.

Такая позиция приучает детей не только сочувствовать, сопереживать трудностям и горестям других, но и предпринимать доступные им действия. Чтобы помочь кому-то или спасти кого-то, ребенок прилагает определенные усилия. И хотя трудности и беды воображаемые, усилия, совершаемые ребенком, реальны и требуют напряжения, терпения и труда. Именно в этом кроется воспитательный потенциал игровой мотивации.

Создание игровой мотивации Т.Н.Доронова и С.Г.Якобсон предлагают строить по следующей схеме:

— вначале педагог, коротко описав затруднительное положение персонажа, вызывает у детей сочувствие и *желание помочь* (спасти, доставить радость) игровому персонажу;

— на основе этого желания (стремления) ставится **игровая задача** (например, сделать объявление по радио, составить текст объявления в газету, создать книгу и т.п.);

— в соответствии с игровой задачей и на ее основе формулируется **учебная задача** — научиться что-либо делать (давать объявление, издавать книги); при этом важно, чтобы учебная задача подчинялась игровой и была с ней тесно связана.

Таким образом, игровая задача будет служить коммуникативным мотивом к созданию речевого текста и мотивом к овладению соответствующими речевыми умениями.

Рассмотрим данный алгоритм на примере сюжета мотивации А.А.Зрожевой:

1. *Описание затруднительного положения персонажа и активизация у детей желания ему помочь.* После того, как дети рассмотрели зайчонка, воспитатель сообщает, что этот зайчонок потерялся. И он не знает, где его мама-зайчиха, а зайчихе невдомек, где искать своего малыша. Зайчонок уже загрустил. «Может быть, мы поможем ему найтись?»

2. *Постановка игровой задачи.*

— «Как мы ему сможем помочь?». Выслушиваются предложения детей, а затем воспитатель предлагает: «А можно сделать объявление по радио (или написать объявление), в котором описать, какой зайчик найден, а мама-зайчиха услышит, узнает своего зайчонка и придет за ним».

3. *Постановка учебной задачи (необходимость научиться что-то делать).*

— Вы знаете, как нужно описывать внешний вид зайчонка? Я покажу, — и педагог начинает обучение, используя образец или план описания в соответствии с уровнем описательных умений детей.

В примере из технологии обучения детей пятого года жизни описанию В.В.Гербовой сюжет игровой мотивации побуждает детей помочь игрушкам «подружиться»:

Воспитатель инсценирует следующую ситуацию: «Посмотри, зайчонок, какой хорошенький цыпленок! (Заяц отворачивается). Не понравился?! Ой, и цыпленок тоже отвернулся. Как же быть? Ведь они живут вдвоем в одной коробке. Им ужасно скучно будет, если они не подружатся. Давайте поможем им подружиться! Надо очень-очень хорошо рассказать им друг о друге, чтобы они захотели подружиться»⁸⁹.

Мотивы, традиционно используемые в технологиях развития речи, также связаны с игрой. При этом побуждением к выполнению речевой задачи служит *стремление ребенка участвовать в игре*. Например, «Загадки» — одна из любимейших игр детей. Дошкольники с азартом загадывают и отгадывают загадки, и, если правила игры предписывают «придумывать свои загадки», они принимают правила и включаются в игру с не меньшей охотой. Поэтому в игре «Загадки» и подобных ей играх создаются все предпосылки, чтобы у детей возникали как коммуникативные, так и учебные мотивы.

В технологии В.В.Гербовой при обучении описательной речи детей шестого года жизни использованы разнообразные дидактические игры сюжетно-ролевого характера: «Выставка машин», «Ателье легкого платья», «Демонстрация моделей одежды», «Мастерская по изготовлению трикотажных изделий», «Мастерская по пошиву обуви» и др. Во всех названных играх предполагается выполнение определенных ролей, связанное с необходимостью описать тот или иной предмет. Экскурсовод на выставке машин описывает экспонаты, модельер — новые модели одежды, заказчик описывает, как должен выглядеть тот или иной предмет одежды или обуви⁹⁰.

⁸⁹ Гербова В.В. Занятия по развитию речи детей в средней группе детского сада. М.: Просвещение, 1983. С. 88.

⁹⁰ Гербова В.В. Занятия по развитию речи детей в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984.

В этих играх коммуникативно-речевым и учебным мотивом будет служить желание играть. Для поддержания этого желания педагог использует все, что связано с развитием игровых интересов детей, в том числе полоролевые отношения: мальчикам интереснее играть в экскурсоводов на выставке машин, девочкам — в роли заказчиков нарядов или модельеров, демонстрирующих свою коллекцию.

В подобных играх можно выделить и мотивы, в основе которых лежит не только желание играть, но и *желание завладеть новой игрушкой*, картинкой, книжкой. К таким играм можно отнести ставшую классической игру «Магазин игрушек». В ней игровая задача — купить игрушку, личностная — завладеть ею, хотя бы на некоторое время, обуславливают учебную задачу — научиться рассказывать хорошо, поскольку правила игры предписывают: игрушка будет продана только в том случае, если о ней будет составлен подробный, интересный рассказ.

Кроме игровой мотивации в методической литературе можно встретить рекомендации по использованию реальных, бытовых ситуаций, близких и понятных детям старшего дошкольного возраста. Например, воспитатель сообщает: «Детский сад решил приобрести для малышей новые чашки. На моем столе образцы посуды, которую можно сейчас купить в магазине. Заведующий хозяйством просит вас посоветовать, какие чашки приобрести для малышей». Дети, советуя купить ту или иную чашку, описывают ее. В данном случае будет задействован *реальный тип мотивации* детской речевой деятельности.

В старшем дошкольном возрасте возможен *соревновательный мотив или мотив самоутверждения*. Например, авторы программы «Радуга» для мотивировки творческого рассказывания детей предлагают сообщить детям, что в соседней старшей группе дети умеют сочинять новые сказки из старых. После чего вызывают желание у детей попробовать сочинить новую сказку. Или другой прием: в письме Карлсон сообщает, что он сочинил 100 сказок о Красной Шапочке и спрашивает у детей: «А сколько можете сочинить вы?»⁹¹.

⁹¹ Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию и обучению детей 5—6 лет в детском саду. М., 1995. Ч. 2. С. 35—37.

В заключение уместно напомнить слова Жан-Жака Руссо о том, что педагогу, ждущему от ребенка высказывания, нужно *помнить о мотивах, побуждающих говорить*. Следовательно, создание мотивации монологических высказываний детей должно стать обязательным элементом технологий развития у них монологической речи.

√ ЗАДАНИЯ

1. Составьте два-три сюжета для игровой мотивации в образовательной деятельности по обучению детей описанию.
2. Разработайте сюжеты для мотивации детей к составлению повествовательных монологов.
3. Предложите свой пример мотивации речи-рассуждения детей.

§ 2. Приемы непосредственного обучения дошкольников построению монологических текстов

Как уже говорилось, к методическим приемам, направленным на непосредственное обучение детей построению монологических текстов, большинство авторов (А.М.Бородич, Л.В.Ворошнина, В.В.Гербова, Т.И.Гризик и др.) относят: образец монолога воспитателя, план рассказа, моделирование (наглядный план) монолога, упражнение детей в составлении монологов (рассказывание), оценка монологов детей. Среди всех этих приемов основным и наиболее важным приемом является упражнение детей в продуцировании монологических текстов. Все остальные приемы подчинены упражнению: они либо показывают детям, как надо рассказывать, либо корректируют монологи, созданные детьми в процессе упражнения.

Упражнение детей в создании монологических высказываний — это прием, который ведет к результату и демонстрирует этот результат, качество которого будет зависеть от уместности и целесообразности проведения других приемов. Упражнение в рассказывании — это многократное повторение речевых действий с целью формирования или закрепления умения создавать связные и развернутые высказывания.

В дошкольной дидактике упражнения классифицируются по способу действия: подражательно-исполнительные, конструктивные и творческие; а по форме — практические и игровые. К подражательно-исполнительским упражнениям в рассказывании условно можно отнести прямой пересказ коротких текстов и рассказ по образцу воспитателя. Но даже в этих видах рассказывания дети никогда полностью не заимствуют текст, а передают его по-своему. К конструктивным видам упражнений относятся рассказы детей по плану, предложенному педагогом, или по образцу, но с индивидуальной задачей (например, описать другой объект, опираясь на образец, или пересказать текст от лица героя). К творческим упражнениям в рассказывании относят монологи, создаваемые детьми на основе их воображения. Все названные упражнения могут быть просто практическим видом упражнений или они могут проводиться в игровой форме, что более всего приемлемо для дошкольников.

В процессе непосредственно образовательной деятельности или в процессе обучающих игр *упражнение детей в составлении рассказа* занимает наибольшую часть по времени. Количество детей, составляющих монологи, будет зависеть от объема составляемых детских монологов (чем короче монологи, тем большее количество воспитанников может быть привлечено к упражнению в рассказывании) и от скорости продуцирования монологов (паузы, остановки в рассказывании затягивают время создания монолога). В среднем за один раз можно заслушать 3—4 монолога. Остальные дети также должны обязательно поупражняться в монологической речи, но позже.

Исследователи (А.М.Бородич, В.В.Гербова, В.И.Яшина и др.) подчеркивают, что первоначально рассказ дается детям трудно. Они медленно, с паузами создают монологический текст, нередко затрудняются, о чем рассказывать дальше. Поэтому в процессе упражнения рекомендуется использовать приемы, облегчающие процесс создания монолога ребенком:

- наводящие вопросы;
- подсказки слов или фраз;
- указания и т.п.

Поскольку одной из задач развития речи детей является развитие восприятия речи других людей, то в процессе составления

монолог одним ребенком важно привлекать внимание других детей к его рассказу. Дошкольникам сложно выслушивать рассказы сверстников, поэтому детей, особо затрудняющихся в рассказывании, следует упражнять в составлении монологов индивидуально в процессе режимных моментов, причем неоднократно.

Монологические высказывания детей нередко включаются в речевое общение дошкольников, поэтому *умение слушать товарища* является очень ценным в формировании речевой деятельности дошкольников. Чтобы дети учились внимательно слушать товарища, нужно мотивировать необходимость внимания.

Интересные приемы привлечения внимания детей к рассказам сверстников предложены в пособиях В.В.Гербовой. Например, для детей пятого года жизни воспитателям предлагается использовать такие обращения к детям:

— Я вижу, что сегодня многие из вас хотят рассказывать. А не спросить ли нам Олю? Мне кажется, что сегодня нам уже не придется ей подсказывать.

— Дети, Олег пока только учится говорить громко. Постарайтесь сидеть особенно тихо, а Олег будет говорить так, чтобы его все услышали.

— Марина умеет видеть в игрушках необычное. Интересно, что заметит она сегодня?

— Андрей сегодня очень хочет рассказывать. Наверное, придумал что-то интересное. Давайте послушаем!

В этих обращениях можно встретить предвосхищающие оценки детских успехов в рассказывании и просьбы помочь детям в их рассказах. Следует отметить, что подобная подготовка детей к восприятию очередного монолога положительно влияет не только на формирование умения слушать, но и на качество детских рассказов.

Для того чтобы упражнения детей в рассказывании были успешными, безусловно, необходимы приемы, показывающие, «как нужно рассказывать», и приемы, оценивающие продукты их упражнений.

Показ «как нужно рассказывать» осуществляется либо при помощи *образца* (литературного или рассказа воспитателя), либо *плана* рассказа: словесного или наглядного в виде модели.

Образец монолога воспитателя. В начале обучения детей построению монологов непосредственным обучающим приемом является *образец монолога*, которым служит либо текст литературного произведения, либо пример рассказа воспитателя. Образец монолога — это правильный, заранее продуманный текст монологической речи педагога, предназначенный для подражания детьми. Образец рассказа демонстрирует детям содержание и структуру монолога, его последовательность, образные средства и способы межфразовой связи, разнообразие синтаксических конструкций и т.п. Образец повествовательного и описательного рассказа, по мнению А.М.Бородич, В.В.Гербовой, В.И.Яшиной и многих других, должен быть:

- небольшим по объему;
- логичным и завершенным текстом, соответствующим структуре того или иного типа монолога;
- эталоном правильности речи во всех отношениях (грамматической, орфоэпической, фонетической и т.п.);
- характеризоваться яркостью и образностью языка, эмоциональностью.

Примером образца описания может служить лаконичный и последовательный рассказ В.В.Гербовой, эмоциональный благодаря ярким характеристикам цыпленка:

Это утенок Кряк. Он желтенький и пушистенький. Сам он большой и толстый, а крылышки малосенькие. Глаза у Кряка как большие черные пуговицы, а клюв желтый, плоский. Кряк надел берет и, важно переваливаясь, идет: кряк-кряк-кряк⁹².

Образцы могут быть полными и *частичными*, например, учитывая, что дети нередко затрудняются начать монолог, педагог может предложить детям образец начала рассказа, подсказать варианты его завершения и т.п.

Образец может использоваться не только перед упражнением детей в рассказывании, но и после того, как дети попытаются создать свои монологи. Обучающее влияние подобного использования образца в том, что дети при сравнении своих монологов с монологом воспитателя могут услышать не только то, как надо рассказывать, но и заметить свои недочеты.

⁹² Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М.: Просвещение, 1983. С. 49.

Образец может предлагаться детям *параллельно с упражнением* детей в рассказывании (прием параллельного рассказывания). Этот прием А.А.Зрожевская называет: «Расскажи вместе со мной». Роль параллельного рассказывания заключается в том, что педагог пошагово учит ребенка создавать связный текст. Чаще всего этот прием применяется для обучения детей описанию. Вот пример параллельного описания разных машинок педагогом и ребенком:

- У меня машинка-фургон. — А у меня грузовая машинка.
- У моей машинки фургон светлый, а кабина оранжевая.
- А у моей машинки и кузов, и кабина — зеленые.
- У машинки-фургона с каждой стороны по пять больших черных колес: одна пара — у кабины и четыре пары — у фургона.
- А у моей машинки по три колеса с каждой стороны. Они тоже черные и большие.

Этот прием значительно обогащает обучающее влияние. Используя его, педагог имеет возможность:

— направлять восприятие ребенка на признаки описываемого объекта,

— давать ему образец последовательного перечисления признаков в описании, изложения событий в повествовании, аргументации в речи-рассуждении;

— демонстрирует различные способы межфразовой связи.

Позже для подобного упражнения можно брать:

а) разные предметы, но имеющие сходное строение (например, игрушечные медвежонок и слоник);

б) совершенно не сходные предметы (кукла и утенок).

Аналогично прием параллельного рассказывания можно использовать при обучении детей другим типам монолога.

Повторение (пересказ) детьми образца воспитателя допустимо на первых порах обучения монологу. Позже, например, при описании, когда в процессе обучения будет использоваться не один, а несколько предметов (игрушек), повтор образца не нужен, поскольку воспитатель описывает один объект, а дети — другой.

Образец составляется педагогами заранее, поскольку только заранее продуманная речевая деятельность педагога, заблаговременное обдумывание образца дает возможность добиться его соответствия всем требованиям и того, чтобы образец стал для детей достойным эталоном (см. *примеры образцов в Приложении 3*).

План. Другим прямым обучающим приемом является *план*. План в четкой и сжатой форме показывает воспитанникам структуру монолога, его последовательности. План монолога для дошкольников должен состоять не более чем из 3—4 пунктов (В.В.Гербова, В.И.Яшина). Большое количество пунктов детям трудно удержать в памяти. Например, при отсутствии образца описания можно предложить такой план: «Вначале нужно назвать игрушку, которую вы хотите купить, а затем указать ее цвет, размер, из чего она сделана и что в ней особенного». Или пример плана для повествования: «Придумайте рассказ о том, как мальчик Сережа помог Наташе, которая попала в беду на прогулке. Придумайте, когда это было. Где играла Наташа? Что с ней случилось? Как Сережа помог ей в беде?».

План повествования может сочетаться с *обсуждением отдельных пунктов плана*, в ходе которого разбираются разные варианты их содержания. Например, разбирая пункт «Что случилось с Наташей на прогулке?», дети обдумывают разные ситуации того, что могло случиться с девочкой, в случае затруднений педагог выдвигает свои варианты, по ассоциации с которыми дети могут предложить и другие варианты. Такой разбор пунктов плана «включает» воображение детей на поиск других оригинальных, новых для них поворотов событий.

План рассказа может быть не только словесным, но и наглядным планом в виде *модели монологического высказывания*, схематично отражающей его содержание и последовательность⁹³.

Оценка детских монологов. Если образцы и планы показывают способ речевых действий при составлении монологов, то другой обучающий прием — это *индивидуальная оценка каждого монолога детей*. Оценка — это мотивированное суждение о монологе ребенка, характеризующее его качество. Данное суждение направлено на коррекцию недостатков в детских высказываниях. При использовании данного приема важно учитывать психолого-педагогическое положение о том, что оценку результатов своей деятельности ребенок переносит на себя. В этом заключается сложность в ее построении. С одной стороны важно исправить недостатки, указав на них ребенку, а с другой стороны —

⁹³ Виды моделей и их характеристику будут описаны в следующем параграфе.

нельзя допустить возникновения у ребенка негативного отношения к процессу рассказывания, неуверенности и нежелания больше рассказывать.

По мнению Т.Н.Дороновой, ребенок более позитивно воспримет критическую оценку, предложение исправить, дополнить свой монолог, если они будут исходить не от педагога, а *от лица игрового персонажа*, для «помощи» которому он учится рассказывать. Естественно, что от лица персонажа будет говорить педагог, и ребенок понимает условность игровой задачи (зайчонку нужно найти свою маму не по-настоящему, а понарошку), но он будет стараться исполнять свою роль «помощника» всерьез. Такая оценка способна выполнить корректирующую функцию в более деликатной для ребят форме.

Оценка рассказа ребенка должна быть краткой, содержательной, в ней отражаются основные критерии и показатели качества монологов. Например, для коррекции нарушения последовательного **описания** педагог может дать такую оценку:

«Ты очень подробно описал зайчонка, ничего не пропустил. Но тебе так хотелось быстрее найти маму зайчонка, что ты торопился и рассказывал **не по порядку**. А вдруг из-за этого зайчихе было трудно понять, о каком зайчонке идет речь? Попробуй еще раз сделать объявление, но рассказывай так: вначале скажи, кто найден. Затем опиши цвет зайчонка, во что он одет, а потом расскажи о его особых приметах».

Для того чтобы добиться от ребенка более полного описания, педагог указывает на пропущенные признаки объекта описания и др. недочеты (*см. примеры оценок в Приложении 4*). Аналогично строятся оценки детских **повествований**. Если хочется отметить последовательный и полный пересказ, отсутствие в нем пауз, выразительность, в оценке отмечаются соответствие всем показателям хорошего повествования, а в случае необходимости исправления монологов тактично и доброжелательно указывается на это (*Приложение 4*).

Точно так же при оценке удавшегося **речи-рассуждения** ребенка педагог обязательно перечисляет его достоинства и отмечает то, что следует исправить (*Приложение 4*).

Иногда в оценке можно отступить от основных требований к монологам детей, В.В.Гербова предлагает в качестве поощрения отмечать достижения ребенка, а в случае необходимости какой-то небольшой недостаток. Например:

— Ты сегодня рассказывал лучше. Мне почти не пришлось тебе подсказывать.

— Эту кошку теперь не спутаешь с другой кошкой: Саша заметил и рассказал нам, что она «озорная и веселая, а шерсть у нее полосатая, как тельняшка».

— У тебя получился неплохой рассказ. Но ты несколько раз повторил слово «вот», и рассказ из-за этого слушался хуже. Теперь попробуй рассказать еще раз, не повторяя слово «вот».

Для создания ситуации успеха каждому ребенку нужно уметь найти в каждом монологе что-то, заслуживающее похвалы (старание, удачные слова или обороты, нежность, с которой описывается игрушка, интересные повороты в сюжетных рассказах, убедительность аргументов и т.п.).

Оценка дается *каждому рассказу*, иногда детям можно дать возможность исправить свой рассказ: «Попробуй еще раз...», но чаще преследуется стремление педагога привлечь к рассказыванию большее количество воспитанников, поэтому повторная попытка переносится в сферу индивидуальной работы с ребенком.

Упражнения детей в рассказывании завершаются *общей оценкой*. Например, после того, как зайчонку «помогли найти маму», воспитатель заключает: «Зайчонок нашелся благодаря вашим рассказам. Зайчиха рада. А вы устали, потому что было трудно подробно и по порядку описывать зайчонка. Иногда не получался подробный рассказ, а иногда не удавалось рассказывать по порядку. Мы этому еще поучимся».

После сочинения сказок детьми можно отметить, что дети становятся настоящими сказочниками, что многие сказки можно записать в их общую книгу сказок, и предложить отобрать лучшие сочинения для этой книги.

Завершая упражнения детей в построении речи-доказательства, педагог отмечает, что дети становятся взрослыми и уже могут отстаивать свою точку зрения, логически рассуждая и оперируя аргументами, а не криками, как малыши.

В заключительной оценке можно отметить также наиболее удавшиеся рассказы: «Сильнее всех хотела помочь зайчонку Таня, она так старалась, что ее объявление о зайчике получилось ярким, полным, последовательным»; «Убедительнее всего доказал свое мнение Олег. Мы все согласились с ним, поэтому лучшим рисунком малышей будет выбрана работа под номером 4».

В старшем дошкольном возрасте можно привлекать детей к *взаимной оценке*. Но оценочному суждению детей тоже нужно учить, поскольку это разновидность монолога, относящегося к речи-рассуждению. А для обучения оценке следует использовать образец оценки и план. При этом следует приучать детей к тактичности в оценке результатов деятельности сверстника, к доброжелательности. Оценивая монологи других, дети лучше усваивают требования к монологическим высказываниям, т.к. известно, что позиция правилоносителя побуждает ребенка следовать этому правилу, стимулирует его выполнение (С.Г.Якобсон).

√ ЗАДАНИЯ

1. Сформулируйте оценку предложенному ниже описанию. При оценке описания можете использовать подобранный Вами сюжет игровой мотивации.

Описание зайца, изображенного на картинке Саши Д. (5 лет 8 мес.): «Это зайка... Он маленький, серенький. Трогаю, он мягкий... Одет в носочки, рубашечку, жилетку... штанишки. Сидит за столом, кружки голубые, а блюдечки белые. А рубашка в белую крапинку... А штанишки зеленые... А сам серенький... К нему гости придут, поэтому он в рубашке и жилетке. Жилетка красивая. И зайка тоже красивый. И посуда красивая...».

2. Дайте оценку пересказам рассказа Г.Остера «Хорошо спрятанная котлета».

Настя Б. (6-й год жизни): Щенок положил на чердак свою котлету и говорит котенку: «Гав, посторожи, пожалуйста, мою котлету. А я немножко погуляю во дворе». Вдруг видит, из подъезда выбежал котенок. «Гав, где моя котлета? Где ты оставил ее? А вдруг ее кто-то найдет?» «Нет, ее никто не найдет. Я ее спрятал к себе в живот».

Мира В. (6-й год жизни): Щенок дал покураулить котлету котенку. Котенок котлету съел. И все.

3. Оцените структуру и содержание речи-рассуждения.

Никита Д. (6 лет 9 мес.): «Лампочка. Если посмотреть хорошо, она, во-первых, по форме похожа, а во-вторых, желтым светит. ... Но есть ее нельзя, поэтому это лампочка, я так думаю».

§ 3. Моделирование — наглядный план построения монологов

По мнению Н.И.Жинкина, любые явления языка требуют определенной материализации, наглядно демонстрирующей их закономерности. Использование схем-моделей помогает наглядно представить структуру и содержание монологов и добиться достаточно ощутимых результатов в обучении детей монологу⁹⁴.

Модели описательных текстов. Роль моделей-схем в усвоении *монологической речи* показана в работах логопедов Л.Н.Ефименковой, Т.А.Ткаченко, В.К.Воробьевой. Работая с детьми, они заметили, что у дошкольников монологическая речь отличается недостаточной полнотой и нарушениями последовательности. В результате логопеды пришли к необходимости разработки наглядного средства для преодоления названных недостатков.

Схема описательного рассказа об овощах была разработана Л.Н.Ефименковой, а позже Т.А.Ткаченко разработала схемы для составления описательных рассказов об игрушках, посуде, овощах и фруктах, одежде, домашних животных, временах года. Схемы описательных монологов Т.А.Ткаченко состоят из нескольких квадратов, в каждом из которых обозначен символ одного из основных признаков описываемых объектов (см. рис. 3).

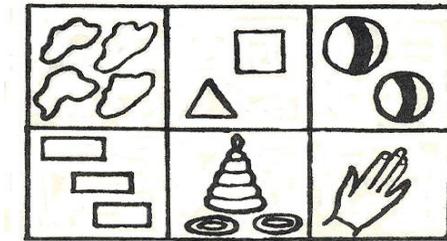


Рис. 3. Модель описания игрушки (Т.А.Ткаченко)⁹⁵

⁹⁴ См.: Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. 1990. № 10. С. 16—20; Соломенникова Л. Об использовании наглядности для формирования связной монологической речи // Дошкольное воспитание. 1999. № 4. С. 54—59.

⁹⁵ Ткаченко Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. 1990. № 10. С. 16—20.

Прокомментируем схему-модель описания игрушки:

— в первом квадрате цветные бесформенные пятна обозначают *цвет*;

— во втором изображены геометрические фигуры в виде контуров, символизируя *форму*;

— в третьем помещены контуры большого и маленького мячей — это *величина* (обратить внимание детей на то, что признаками *величины* могут быть объем, длина, высота и др.: «большой — маленький», «высокий — низкий», «длинный — короткий», «широкий — узкий», «толстый — тонкий»);

— четвертый квадрат обозначает *материал*, из которого сделана игрушка (в квадрат приклеиваются прямоугольники, отображающие различные материалы, например, фольга, пленка под дерево, пластмасса);

— в пятом — пирамидка и ее кольца изображают *строение* игрушки, *ее части*;

— в шестом — кисть руки символизирует *действия с игрушкой*.

Словесно этот наглядный план может быть передан так: расскажи, какого цвета игрушка, какой она формы и величины, из какого материала сделана и как с ней можно играть. Аналогичны схемы-модели описания других объектов (посуды, одежды, времен года и т.д.).

В схеме описания предметов посуды «величина» представлена изображением большой и маленькой чашки, а структура — контуром чайника, части которого слегка раздвинуты.

Описанные схемы превосходно моделировали содержание и последовательность описания, однако для усвоения детьми наиболее характерной, параллельной (лучевой) межфразовой связи подходили схемы, передающие этот вид связи наглядно (рис. 4).

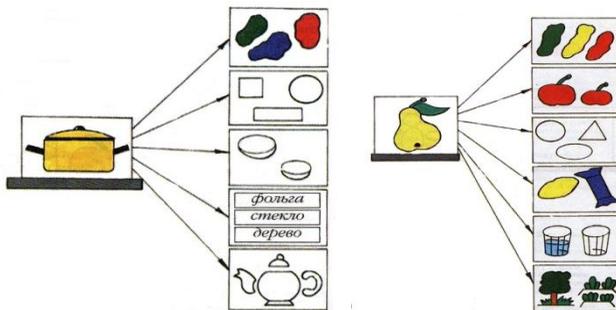


Рис. 4. Модели описания посуды, овощей и фруктов с передачей лучевой межфразовой связи (Н.С.Малетина, Л.В.Пономарева)⁹⁶

В данных моделях использованы те же символы, что и в моделях Т.А.Ткаченко, но расположены квадраты с символами веером, что позволяет показать детям лучевую связь, когда *данное (известное)* во всех предложениях одно и то же, а новая информация каждый раз дополняется. Введение дополнительных символов (кружков разного цвета) позволяет также обозначить и способы связи, например, местоименной и синонимической (см. Приложение 5, рис. 11 и 12, с. 213).

Модели повествовательных текстов. Среди схематических моделей, отражающих особенности повествовательных монологов, можно выделить:

круг, состоящий из трех частей, воспроизводящих структуру рассказа (начало, середину и окончание), разработанный Н.Г.Смольниковой⁹⁷;

схематическую модель (в работах Л.А.Венгера и О.М.Дьяченко она называется *картинно-схематической*)⁹⁸, состоящую из нескольких «рамочек», каждая из которых отображает какое-либо

⁹⁶ Малетина Н.С., Пономарева Л.В. Моделирование в обучении описательной речи детей // Дошкольное воспитание. 2004. № 6. С. 64—68.

⁹⁷ Смольникова Н.Г. Формирование структуры связных высказываний у старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986. С. 17.

⁹⁸ См.: Венгер Л.А. О чем рассказала сказка // Дошкольное воспитание. 1994. № 5. С. 58—60; Дьяченко О.М. Чего на свете не бывает. М.: Знание, 1994. С. 30—46; Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.Н.Венгера. М.: Просвещение, 1986. С. 94—113.

событие рассказа. Поступательное движение сюжета показано стрелками, соединяющими «рамки». Действующие лица и место действия (лес, дом и пр.) зарисовываются условными символами или выкладываются на стол, лист бумаги (рис. 7).

В качестве условных обозначений используются схематические изображения человека, животного, дерева, домика, кровати и т.п. Позже вводятся обобщенные заместители в виде геометрических фигур (кружки, треугольники, квадраты и др.), фигуры могут быть разного цвета. Первоначально цвет несет изобразительную нагрузку (козлик — серый кружок, лиса — оранжевый). Позже — смысловую нагрузку: «плохие персонажи» замещаются фигурами темного, мрачного цвета, «хорошие» — яркими.

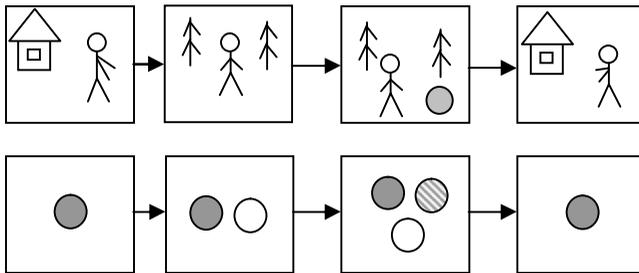


Рис. 5. Примеры картинно-схематических моделей повествования (Л.А.Венгера, О.М.Дьяченко)

Процесс ознакомления детей с картинно-схематической моделью подробно описан в работах Л.А.Венгера и О.М.Дьяченко⁹⁹. Это происходит так: детей учат делить произведение на смысловые части, давать им заголовок и делать соответствующую зарисовку картины.

Модели, отражающие межфразовую последовательную связь. В работах В.К.Воробьевой предлагается использовать модели для знакомства детей не только со структурой и содержанием повествования, но и с цепной, последовательной межфразовой

⁹⁹ См.: Венгер Л.А. О чем рассказала сказка // Дошкольное воспитание. 1994. № 5. С. 58—60; Дьяченко О.М. Чего на свете не бывает. М., 1994. С. 30—46; Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.Н.Венгера. М.: Просвещение, 1986. С. 94—113.

связью¹⁰⁰. В этом виде моделей также используются «рамки» и их соединяющие стрелки. Каждое предложение в этих моделях помещается на отдельной строке, а связь предложений легко «читается» по стрелкам и по повторяющимся изображениям.

На рис. 6 известная детям коротенькая сказка «Курочка ряба» на основе картинно-схематической модели наглядно демонстрирует цепную связь (местоименную и повтор). Каждое новое «предложение» сказки в данной картинно-схематической модели начинается с «новой строки». Окончание предыдущего предложения (картинка в правом квадрате) связывается стрелкой с началом последующего предложения (такой же картинкой правого квадрата). Это наглядно показывает детям лексический повтор (прямой, местоименный или синонимический).

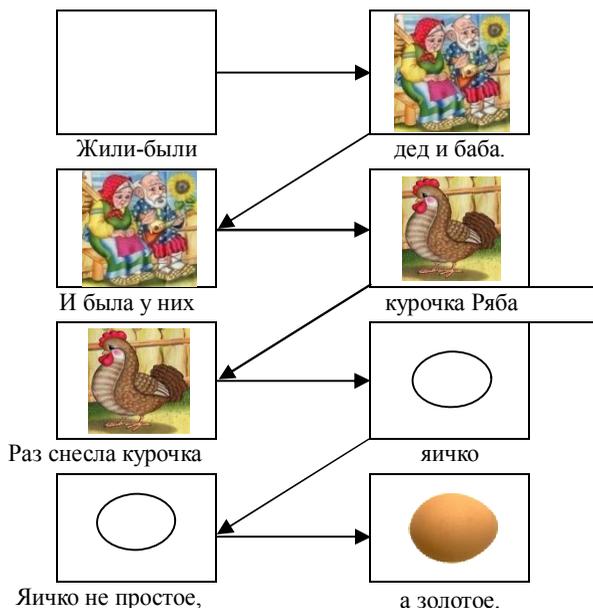


Рис. 6. Фрагмент модели, демонстрирующей цепную связь в повествовательном тексте

¹⁰⁰ Воробьева В.К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи // Дефектология. 1990. № 4. С. 53—57.

Подобная модель успешно используется в логопедической практике с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ОНР. В работе с детьми без речевого отставания эта модель вполне может использоваться для демонстрации детям способов цепной связи.

Обычная модель-схема выглядит более компактно, но она иллюстрирует только так называемые «опорные картинки», напоминающие содержание и последовательность рассказа, но не показывает межфразовую связь в нем (см. модель того же отрывка на рис. 7).

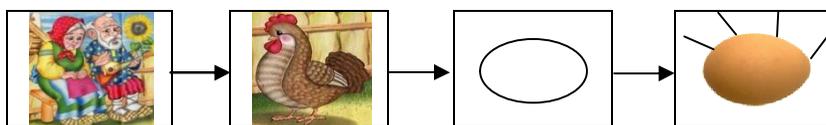


Рис. 7. Фрагмент обычной картинно-схематической модели сказки

В качестве еще одной разновидности моделей повествования может, по мнению Е.О.Смирновой, служить **серия сюжетных картин**¹⁰¹. Картины серии показывают сюжет повествования тремя или более картинками. Они иллюстрируют завязку, развитие истории, ее развязку. В отличие от картинно-схематической модели серия сюжетных картин дает более полную и детализированную картину событий, конкретизируя внешний вид действующих лиц, место и время действия, поэтому детям достаточно установить причинно-следственные связи для составления полноценного повествования.

Практикующие педагоги-логопеды используют и другие виды моделей-схем повествовательных монологов, демонстрирующих их последовательность¹⁰² (см. пример в *Приложении 5*, рис. 13, с. 214).

¹⁰¹ Смирнова Е.О. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Развитие речи дошкольников: Сб. науч. тр. М., 1990. С. 106—107.

¹⁰¹ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

¹⁰² Кондратова Н.А. Развитие связной речи у детей с задержкой психического развития // Ребенок в детском саду. 2002. № 5. С. 74—79.

Модели речи-рассуждения. В исследовании Н.В.Семеновой в качестве средства, знакомящего детей со структурой речи рассуждения, используется три вида моделей¹⁰³:

1) *пирамидка из трех колец*, в которой нижнее кольцо — это тезис, среднее — доказательство, верхнее кольцо — вывод (рис. 8);



Рис. 8. Модель речи-рассуждения в виде пирамиды из трех колец

2) *ряд из трех геометрических фигур*: круг — это тезис, прямоугольник — доказательство, треугольник — вывод (рис. 9);

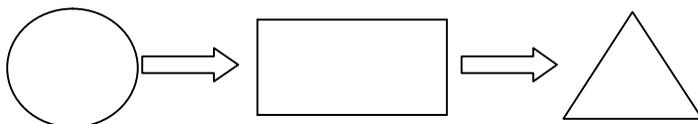


Рис. 9. Модель речи-рассуждения в виде ряда из геометрических фигур

3) *ромашка*: серединка ромашки — это тезис, лепестки — аргументы, доказательства (каждый лепесток — один из аргументов) (рис. 10).

¹⁰³ Семенова Н.В. Обучение высказываниям типа рассуждений детей седьмого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.

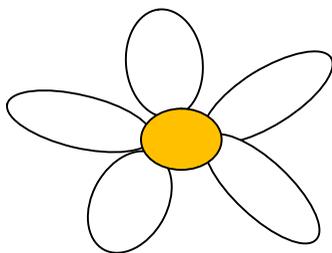


Рис. 10. Модель речи-рассуждения в виде ромашки

√ ЗАДАНИЯ

1. Изучите в статье Т.А.Ткаченко схемы описания одежды и времен года. Зарисуйте эскизы схем, а также переконструируйте их для наглядной демонстрации детям лучевого вида связи предложений в тексте.
2. Изучите алгоритм обучения детей составлению модели повествования и ее использования при пересказе сказки. Источник: Венгер Л.А. О чем рассказала сказка // Дошкольное воспитание. 1994. № 5. С. 58—60.
3. Нарисуйте эскиз картинно-схематической модели повествования по любой короткой сказке на выбор.

ГЛАВА V

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ В РАЗВИТИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Предметы и игрушки — это традиционное средство обучения детей рассказыванию (составлению монологов). Под понятием «предметы» целесообразно понимать те объекты окружающего детей мира, которые могут быть использованы в процессе обучения детей монологической речи. К ним относятся предметы быта (посуда, одежда, мебель и др.) и природные объекты. Все они могут быть использованы в качестве:

- объектов описаний;
- действующих лиц повествований;
- объектом суждений и оценок в речи-рассуждении.

Рассмотрим особенности обучения детей построению монологов разного типа с использованием объектов окружающего мира.

§ 1. Обучение детей составлению описаний предметов

Построение описания при использовании игрушек и объектов окружающего мира ребенок строит на основе непосредственного *восприятия*.

Восприятие — *психический процесс, заключающийся в построении целостных образов предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.*

Процесс обучения монологической речи детей, с одной стороны, опирается на восприятие, зависит от степени его развития, а с другой — содействует развитию восприятия. В ходе данного процесса закрепляются системы обследовательских перцептивных действий и системы сенсорных эталонов, благодаря которым у детей и складываются целостные образы воспринимаемых предметов, и вычлняются их особенности. Составление детьми описаний объектов окружающего мира — это та практическая

и познавательная деятельность, в которой они самостоятельно применяют обследовательские действия и сенсорные эталоны.

Нужно подчеркнуть, что работа по развитию у детей описательной речи тесно переплетается с процессом формирования у детей картины мира и расширением их кругозора. Можно сказать, процесс обучения детей описанию опирается на их кругозор, развивает и систематизирует представления детей о мире, его объектах и их признаках, а также обогащает, активизирует словарь и уточняет значение слов.

Виды объектов окружающего мира, используемых в обучении детей описательным монологом, разнообразны. Наиболее интересно детям описывать игрушки. Неслучайно большинство методических пособий рекомендуют использовать для обучения именно игрушку. Игрушка вызывает у детей интерес и желание делиться впечатлениями.

Игрушки для описания, по мнению В.В.Гербовой, должны подбираться с выраженными особенностями, отличающими их друг от друга. Особенно это важно, когда используются игрушки одного вида (например, разные собачки, медвежата).

Учитывая тематический принцип календарного планирования в ДОУ, выбор объекта для обучения детей описанию связывается с запланированными темами в рабочей учебной программе. Этот принцип обеспечивает интеграцию задач образовательных областей и разнообразие объектов для описания: описание игрушек, описание растений и животных, одежды, посуды, бытовых приборов и т.д.

Поскольку любая форма обучения детей построению монолога предполагает две части: подготовка к обучению и непосредственное обучение, то последовательность обучения детей описательной речи можно представить обобщенно в следующем виде:

**Обобщенный алгоритм деятельности педагога
по обучению детей описанию**

1. *Подготовка детей к обучению описательной речи:*

- помочь детям выделить объект описания и его признаки;
- обогащение словаря названиями признаков.

2. *Стимулирование стремления, желания научиться описывать:*

- создание игровой мотивации;
- активизация коммуникативных, нравственных или соревновательных мотивов.

3. *Обучение составлению описания:*

- показ способа действия;
- формирование у детей описательных умений;
- корректировка описательной речи детей.

Для реализации назначения каждой части любой формы обучения подбираются соответствующие методические приемы (основные и вспомогательные). Для подготовки детей к описанию предметов на основе восприятия используется прием **рассматривания**, сопровождаемый беседой с ними.

Все приемы, используемые в беседе, предназначены для того, чтобы помочь *увидеть, воспринять* признаки рассматриваемых игрушек, предметов и объектов природы (объектов описаний).

Вопросы к детям, прием незаконченных предложений направляют внимание детей на выделение того или иного признака;

Сообщения воспитателя о каком-либо признаке, игры-инсценировки указывают на признак и вводят новые слова, словосочетания, образные выражения;

Приемы, побуждающие детей к сенсорному обследованию, закрепляют способы выделения признаков, или обогащают систему перцептивных действий.

Вопросы беседы должны быть разных видов:

— репродуктивные вопросы, которые, как правило, вызывают однозначные ответы (Какой хвостик у зайчика?);

— поисковые вопросы побуждают детей к более развернутым ответам (Почему можно догадаться, что это машина пожарная? Почему щенка назвали Чернышом?);

— вопросы, побуждающие детей к поиску выразительных средств: сравнений, метафор (На что похожи фары этой машины?)

Что напоминают лапки утенка? Как можно сказать красиво про белые лапки котенка?);

— вопросы, не требующие ответа, связанного с признаками, но подсказывающие искомые признаки (Ребята, вы не видели рыжего пушистого котенка?).

Для обогащения форм и функций речи Н.С.Малетина кроме вопросов в беседе рекомендует прибегать к **репликам-сообщениям**, демонстрирующим детям подходящее слово или словосочетание, образное выражение. Реплики-сообщения воспитателя, кроме того, направляют внимание воспитанников на признаки предметов, которые сами они не заметили. Сообщения педагога являются своеобразными *образцами*:

— *частичного описания объекта* (зайчонок весь серый: и голова серая, и тело серое, и лапы серые, и хвост почти весь серый, только на кончике белая кисточка);

— *использования сравнения* (фары машины, будто ее глаза; зебра, словно в тельняшке, вся полосатая);

— *применения метафоры* (на хвостике щенка — белая кисточка, а на груди — белая манишка);

— *употребления антитезы* (уши у зайчонка длинные, а хвост короткий) и т.д.¹⁰⁴

Управлять детским восприятием можно при использовании приема **незаконченных предложений** воспитателя, побуждающего детей договаривать фразу, начатую педагогом (кабина у машины красная, а кузов ...; Ушки у лисы небольшие, зато ее хвост ...).

Для обогащения и активизации словаря, необходимого для обозначения признаков, В.В.Гербова предложила прием **игры-инсценировки**¹⁰⁵. Это прием дает возможность много раз повторить слова и словосочетания детьми (хором и индивидуально): «Ребята, давайте позовем утенка: “Желтый пушистый утенок, выходи!” . Не выходит? Давайте еще. Может быть, он хочет, чтобы его позвали девочки? Алеша?»).

¹⁰⁴ Малетина Н.С. Развитие речевого общения дошкольников. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2005. С. 96—97.

¹⁰⁵ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М.: Просвещение, 1983. С. 19.

Рассматривание игрушек в качестве объекта описания может включать прием *сенсорного обследования*. Побуждая детей к исследовательским действиям, воспитатель не только обогащает и активизирует словарь детей, но и закрепляет грамматические формы этих слов: «Погладьте медвежонка. *Мягкая, пушистая спинка. А животик? Скажи: “мягкий пушистый животик”*. А лапки? И *лапки мягкие пушистые*».

Сочетание вопросов, сообщений и незаконченных предложений воспитателя делает беседу более непринужденной и поможет избежать ненужного регламентирования ролей в диалоге (взрослый спрашивает, а дети отвечают как на уроке).

Включение в беседу приема *«расскажи, как я»* не только управляет детским восприятием, но и показывает детям различные способы связи предложений. Этот прием интегрирует рассматривание, образец описания объекта и упражнение детей в описании.

Последовательность рассматривания признаков предопределяет в дальнейшем порядок перечисления признаков в монологическом описании. Наиболее распространенной является последовательность, соответствующая обобщенному *методу сенсорного обследования*¹⁰⁶.

В процессе обучения детей 6—7 лет описанию предметов Т.И.Гризик рекомендует использовать разнообразную последовательность: слева направо, справа налево, сверху вниз, снизу вверх, по кругу¹⁰⁷. Но до того, как ребенок будет сам выбирать вид последовательности, взрослый, организуя рассматривание, демонстрирует ему различный порядок выделения признаков предмета. Позже, когда отпадает необходимость в управлении детским восприятием предметов со стороны педагога, малыши будут использовать последовательность по своему усмотрению.

На первых этапах обучения детей описательной речи используется один объект, т.к. в это время ребенок нуждается в значительной

¹⁰⁶ Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н.Н.Поддякова и др. М.: Педагогика, 1981. С. 11.

¹⁰⁷ Гризик Т.И. Развитие связной речи // Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6—7 лет в детском саду / Сост. Т.Н.Доронова. М.: Просвещение, 1997. С. 187—200.

помощи взрослого при восприятии предмета. В этом случае уместно подробное рассматривание объекта описания.

Характер рассматривания меняется при изменении *количества объектов описания*, используемых в играх, обучающих детей описательной речи. Оно носит более свернутый характер.

Например, в игре «Бюро находок», разработанной Н.С.Малетиной, детям предстоит описать потерявшихся игрушечных собачек¹⁰⁸. Педагог предлагает им: «Давайте посмотрим, что же в потерянной сумке?» (последовательно вынимаются и рассматриваются игрушечные собачки).

Внимание детей последовательно направляется на сравнение собачек по окрасу, величине, на то, что у них разные мордочки («У этой остренькая, вытянутая, а у этой приплюснутая»), разные ушки («У одной как острые треугольники и стоят, у другой — овалы, висячие»), разные хвостики.

Приемы, используемые для создания желания и стремления рассказывать, а также приемы непосредственного обучения детей построению монолога были рассмотрены в предыдущем параграфе.

Таким образом, обучение детей составлению описаний предметов на основе их непосредственного восприятия строится с учетом уровня развития этого познавательного процесса, но при этом способствует его дальнейшему развитию. Кроме того, процесс обучения детей описанию опирается на кругозор детей, а также развивает и систематизирует представления детей о мире и его объектах и их признаках, обогащает, активизирует словарь и уточняет значение слов. Методические приемы образовательной деятельности, направленной на обучение дошкольников составлению описаний на основе их восприятия, можно обобщить и систематизировать в соответствии с алгоритмом ее проведения (см. табл. 10).

¹⁰⁸ Малетина Н.С. Развитие речевого общения. Нижневартонск: Изд-во НГГУ, 2005. С. 98—99.

**Методические приемы, используемые для обучения детей
описанию предметов на основе восприятия**

Этап образовательной деятельности	Возможные приемы	
	Основные	Вспомогательные
1. Подготовка детей к обучению описанию	Рассматривание объекта описания	— вопросы (репродуктивные, проблемные, на сравнение и т.д.); — указания; — игровые диалоги с персонажем (игры-инсценировки); — сообщения воспитателя об отдельных признаках объекта
2. Стимулирование у детей стремления, желания научиться описывать	Игровая мотивация	— рассказ о затруднительном положении игрового персонажа; — стимулирование желания помочь; — постановка игровой задачи; — формулировка учебной задачи
3. Обучение детей описанию	— образец; — план; — моделирование	
	— упражнение	— наводящие вопросы; — указания; — подсказ фразы; — отраженная речь
	— индивидуальная оценка; — общая оценка; — взаимная оценка	

√ ЗАДАНИЯ

В представленных конспектах образовательной деятельности (см. Приложение 6, с. 215):

1. Проанализируйте планы рассматривания одного объекта описания и план рассматривания нескольких (4—5) объектов; выявив разницу, оцените целесообразность рассматривания в том и другом случае.

2. Дайте оценку планирования организации упражнений детей в составлении описаний.

3. Прокомментируйте, продумана ли коррекция (оценка) детских описаний, на какие особенности детских описаний ориентированы оценки?

§ 2. Придумывание детьми повествовательных рассказов о предметах

При составлении повествовательных текстов также используются игрушки (одна игрушка или набор игрушек), они привычны для детей при вхождении в воображаемые ситуации. Но наряду с этим используются и другие объекты (растения, предметы быта). С ними детям труднее придумать события, диалоги, но это возможно при определенных педагогических условиях.

Ясно, что повествовательные монологи детей об игрушках и других объектах окружающего мира опираются не только на восприятие игрушек (или других предметов), но и на их воображение. В методике развития речи такие рассказы дошкольников назывались творческими, к ним рекомендовалось привлекать детей со старшего дошкольного возраста.

В настоящее время отдельные программы развития речи, в частности программа О.С.Ушаковой¹⁰⁹, предполагают приобщать детей к такой деятельности, начиная с четвертого года жизни. Технология комплексных занятий по развитию речи у детей, разработанная О.С.Ушаковой и сотрудниками ее лаборатории, позволяет подводить детей к составлению монолога средствами словарных, грамматических и даже фонетических упражнений.

¹⁰⁹ Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М.: Вентана-граф, 2009.

Но вначале это совместные монологи детей и воспитателя, например, на занятии «Сравни кукол»¹¹⁰ дети сравнивают цвет и длину волос, цвет глаз кукол, их одежду, затем мячи, с которыми «куклы захотели поиграть». В процессе сравнения активизируется словарь прилагательных и глаголов. После лексических упражнений дети упражняются в «складном» окончании фраз, начатых воспитателем. Затем детям предлагается рассказать о том, как куклы Оля и Поля играли. Педагог начинает предложение, а дети его завершают, так складывается совместное повествование.

Но большинство методических пособий рекомендует приобщать детей к такому виду упражнений со старшего дошкольного возраста. В этом возрасте дети составляют повествовательные монологи о предметах и игрушках относительно самостоятельно. Обучение составлению повествований А.М.Бородич, Э.П.Короткова и др. предлагают начинать с уже знакомого детям процесса рассматривания игрушки (игрушек).

Первоначально составление повествований о предметах проводится с использованием крупных демонстрационных игрушек. В дальнейшем могут использоваться индивидуальные наборы игрушек, которыми детям предоставляется возможность манипулировать на столах (А.М.Бородич).

Рассмотрим последовательность обучения детей сочинению повествования с использованием одной игрушки. Например, в НОД на тему «Приключения новой куклы в детском саду» педагог, организуя рассматривание куклы, направляет внимание детей на выделение особенностей игрушки, это им понадобится для ее описания как действующего лица рассказа. Степень подробности рассматривания будет зависеть от того, насколько воспитанники освоили процесс самостоятельного выделения особенностей предметов.

После рассматривания им предлагается придумать рассказ о приключениях куклы и дается *план сочинения*: как оказалась кукла в детском саду? Какая она была? Что с ней происходило?

¹¹⁰ Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2003. С. 99—100.

При необходимости можно в обучение включать совместный разбор отдельных пунктов плана.

В приведенном примере возможны затруднения детей в содержании первого и последнего пункта плана. Их воспитатель разбирает вместе с детьми: «Давайте подумаем, как могла попасть новая кукла в детский сад?». Дети высказывают свои предположения: игрушку принесли из дома, привезли из магазина, нашли в парке и т.д. Педагог может подсказать детям свои варианты. Так же подбираются варианты третьего пункта: кукла ночью ожила и задела игрушечного медведя, он упал и зарычал, кукла напугалась; затем она пошла знакомиться с детским садом и подружилась с ребятами, вместе с ними занималась, играла, обедала и спала; однажды дети взяли куклу на кукольный спектакль.

После совместного разбора отдельных пунктов плана заслушиваются сочинения детей. Если дети используют разные версии из числа подобранных в беседе, но при этом не включают новых, можно подсказать им другие варианты зачина или поворота событий. В ходе занятия воспитатель побуждает придумывать рассказы то об одной, то о другой игрушке. Индивидуальные особенности игрушек способствуют возникновению у детей новых сюжетных замыслов. Каждое детское сочинение оценивается с учетом показателей творчества: композиционная завершенность, оригинальность, детализированность.

В случае использования *набора игрушек* обучающая ситуация строится так же, но рассматривание организуется по каждой игрушке.

Рассмотрим пример плана непосредственно образовательной деятельности в старшей группе.

Тема: Придумывание повествований по игрушкам.

Программное содержание: Учить детей сочинять сюжетные рассказы, выбирая для них действующих лиц; давать описание и характеристику персонажей, вводить в рассказ диалог.

Материал: игрушки (Буратино, зайчонок, шенок, котенок, елочки).

Ход обучающей ситуации:

1. Беседа по каждой игрушке: Расскажите про Буратино, какой он? Что в нем особенного? А какой он по характеру? (Аналогично беседем о других «образах» действующих лиц).

2. Задание: Придумайте рассказ о том, как Буратино ходил в лес, кого там встретил, о чем разговаривал.

Варианты заданий: А если бы Буратино пошел не в лес, а на дачу, кого он мог встретить? А вдруг Буратино решил зайти в магазин игрушек, с кем он познакомился? и др.

3. По каждому варианту заслушивается 1—2 рассказа. Каждый рассказ оценивается.

4. Общая оценка и образец рассказа воспитателя.

В ходе таких заданий постоянно обращается внимание на тему детских сообщений: «О чем ты будешь рассказывать?» или «О чем ты рассказал (а)?», «Как можно назвать твой рассказ?». Важно, чтобы содержание детских повествований соответствовало обозначенной теме.

Ведется работа и над структурой текста. Выделяются компоненты, обсуждаются их варианты.

Интересную разновидность упражнений в придумывании повествований по игрушкам, *рассказ-инсценировку* предложила А.М.Бородич. Такие рассказы связаны с режиссерскими играми детей, они обогащают их содержания. Дошкольники выступают в роли драматурга, сочиняющего историю, режиссера, двигающего, перемещающего игрушки в соответствии с сюжетом, и актера-исполнителя всех ролей. Задания такого рода отвечают одной из главных потребностей ребенка дошкольного возраста — играть. Главное в рассказах-инсценировках — сюжет, действия, которые производят игрушки.

Тем не менее, это задание может затруднять детей, т.к. им приходится, выполняя задание, показывать действия игрушки и одновременно связно излагать происходящие события от лица автора, озвучивать игрушки. Учитывая это, воспитатель может использовать прием демонстрации образца рассказа, сопряженного с манипуляциями игрушкой. Вначале это очень короткие и простые по сюжету повествования. Например:

— Сегодня мы с вами будем играть в театр игрушки. Мы будем придумывать и показывать друг другу спектакли. Смотрите, вот зайка. Посмотрите историю о нем.

Жил-был зайка, его звали Забывайка. Однажды Забывайка пошел в лесную школу (имитирует игрушкой движение). Вдруг он вспомнил, что забыл тетрадь с домашним заданием (останавливает зайца у края стола). Делать нечего, придется возвращаться домой (поворачивает зайца

и изображает движение в обратную сторону). Взял он тетрадь и быстро побежал в школу, чтобы не опоздать на урок (быстро передвигает зайца).

Образец на первых порах может повторяться. Затем дети придумывают и показывают свой рассказ о зайке. В придумывании рассказов-инсценировок могут использоваться наборы в две-три игрушки. Это способствует развитию сюжета, введению в рассказ диалогов между персонажами. При включении в игру дополнительной игрушки желательно давать план: «Куда шла ежиха, что с ней случилось по дороге? Чем закончилась история?»

Позже, когда ребята почувствуют интерес к рассказам-инсценировкам, можно использовать индивидуальный раздаточный материал: с одинаковыми наборами игрушек или с разными. При использовании одинаковых наборов дети расставляют игрушки перед собой и по плану, с предварительным обсуждением отдельных пунктов, придумывают рассказ, проговаривая его шепотом и передвигая при этом игрушки. После чего один ребенок рассказывает вслух, а остальные слушают и, используя свои игрушки, изображают соответствующие действия.

При использовании разных наборов игрушек дети, рассмотрев их, сочиняют и показывают сверстникам свои «спектакли».

Этот вид придумывания повествований ценен тем, что он включается в совместную с воспитателем деятельность и в самостоятельную деятельность детей. Выкладывая в доступном месте игрушки, которые использовались ранее, педагог стимулирует детей к данной речевой деятельности. Переход процесса придумывания рассказов-инсценировок в самостоятельную деятельность детей, т.е. в их «зону актуального развития», содействует развитию связной речи и обогащению творческих игр детей.

В качестве наглядности, опоры для составления повествования могут служить и *природные объекты*. В работе Н.Ф.Виноградовой для старших дошкольников рекомендуются творческие задания по придумыванию детьми рассказов-эпюдов о предметах и явлениях природы. «Маленькие сочинения о природе» — важнейшая форма работы по развитию речи и мысли. Составление описаний цветов, деревьев и других природных объектов старших детей уже не затрудняет, а сочинение сюжетного рассказа требует

подключения ума и творческого воображения, что по силам детям седьмого года жизни¹¹¹.

В пособии данного автора приведен пример рассказа ребенка:

Взошло солнышко. Проснулись и птички. Проснулся и подсолнечник. Потянулся, встряхнул со своих лепестков росу, повернулся к солнышку: «Здравствуй, солнышко! Погрей мои желтые лепестки. Видишь, как я похож на тебя: такой же круглый и золотой, как ты, солнышко¹¹²».

Для того чтобы такой рассказ был создан ребенком, он должен был узнать об особенностях этого растения, проникнуть в смысл его названия: подсолнечник, значит растет под солнцем, наблюдать, как головка цветка поворачивается за солнцем. Детям доступно сочинение этюдов о подснежниках, о березке (зимней, летней и осенней), о почках деревьев и т.д., но после предварительной работы.

Занятие с природными объектами строится так же, как с игрушкой. Приведем пример плана образовательной ситуации на тему «Подснежник».

1. Загадка о подснежнике.
2. Рассматривание подснежников. Беседа:
 - Почему этот цветок называли подснежником?
 - опишите, как выглядит этот хрупкий с виду цветок.
3. Задание: «На лесной полянке вылез из-под снега подснежник. Огляделся вокруг и увидел...» Что увидел подснежник? С кем познакомился? Придумайте продолжение рассказа сами.
4. Упражнения детей в сочинении рассказов-этюдов с последующей оценкой.

К сочинению рассказов-этюдов дети могут привлекаться на прогулках, в процессе наблюдений за природными явлениями. Тематика таких рассказов должна наталкивать детей на повествование: «Как попрощались перелетные птицы с воробьем», «Как воробей зимовал», «Куда бежал весенний ручей», «Веселое облачко» и т.д.

√ ЗАДАНИЯ

1. Изучите в пособии Ушаковой О.С., Струниной Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста (М.: Владос, 2008. С. 93—123)

¹¹¹ Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., 1978. С. 73—78.

¹¹² Там же. С. 73.

технологии развития повествовательных умений с использованием игрушек.

2. Придумайте образцы рассказов-инсценировок: с одной игрушкой, с набором игрушек.

3. Составьте конспект образовательной деятельности по сочинению детьми подготовительной группы повествовательного рассказа о каком-либо природном объекте.

§ 3. Составление детьми речи-рассуждения о предметах

Задачи и содержание работы по развитию у детей монологической речи типа рассуждения обусловлены тем, что рассуждение — это 1) логическая категория и 2) языковая категория.

Овладение рассуждением как логической категорией требует усвоения детьми ряда умственных действий, а именно:

— обследовать предметы, вычленять существенные признаки для обобщения и для доказательства выдвинутых тезисов, т.е. находить аргументы, необходимые для подтверждения тезиса;

— устанавливать разнообразные связи, прежде всего, причинно-следственные;

— анализировать, сравнивать, обобщать, делать умозаключения и т.п.

Данные действия теснейшим образом связаны с усвоением детьми основного функционального назначения рассуждения как типа речи, как языковой категории. Кроме того, овладение рассуждением как типом монологической речи предполагает усвоение умений передавать и другие ее признаки (см. в табл. 11).

Таблица 11

Специфические признаки речи-рассуждения и задачи обучения детей монологу данного типа

<i>Признаки рассуждения как типа речи</i>	<i>Содержание обучения</i>
<i>Функция рассуждения</i> — объяснение какого-либо факта; доказательство чего-либо; достижение умозаключений, выводов, обобщений	Знакомить с назначением речи-рассуждения, учить строить объяснения, доказательства, обобщения, делать выводы и умозаключения

<p>Специфическая <i>структура рассуждения</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Тезис, выражающий суждение, мнение. 2. Система аргументов, доказывающих суждение. 3. Вывод, заключение 	<p>Знакомить со структурой речи-рассуждения (на основе образца). Учить выражать свое мнение, точку зрения; отбирать и формулировать аргументы для доказательства. Знакомить со способами доказательства своей точки зрения и его построения. Учить формулировать умозаключения, выводы и заключения</p>
<p><i>Языковые средства рассуждения</i>: сложноподчиненные предложения, выражающие причинно-следственные связи; использование союзов <i>потому что, так как</i>, специальных слов-конструкторов: <i>во-первых, во-вторых, следовательно, таким образом, значит</i> и др.</p>	<p>Учить, формулируя свое мнение, использовать обороты: <i>я думаю, я считаю, мне кажется, на мой взгляд, по-моему</i>; пользоваться сложноподчиненными предложениями. Использовать различные языковые средства для связи смысловых частей (потому что, так как, поэтому, значит, следовательно, во-первых, во-вторых)</p>

Рассуждать дети учатся в различных ситуациях, требующих разрешения определенных проблем как в процессе *содержательного общения* воспитателя с детьми и детей друг с другом, так и в условиях *целенаправленного обучения* (В.И.Яшина, Н.В.Семенова).

Любые задания, которые стимулируют ребенка высказывать свое мнение, обосновывая и аргументируя его, объяснять что-либо, служат способами, упражняющими ребенка в рассуждении как логической операции и в его речевом оформлении в виде речи-рассуждения.

Специфика речи-рассуждения позволяет задачи обучения детей данному типу монолога интегрировать с задачами из разных образовательных областей и их разделов.

Например, в таких *игровых ситуациях* как: «Конкурс», «Совет» и т.п. ставится задача *выбрать и доказать* правильность выбора какого-либо предмета или объекта. Для этого детям предстоит выразить свою точку зрения и обосновать ее. В этом

случае в качестве тезиса будет выступать мнение ребенка об исключительности объекта, а в качестве аргументов — признаки объектов. В данных игровых ситуациях интегрируются задачи из таких образовательных областей как: социально-коммуникативное развитие (развитие игровой деятельности, приобщение к элементарным нормам взаимоотношений), познавательное развитие (развитие познавательных процессов, закрепление представлений об окружающем мире), речевое развитие (закрепление словаря, описательной речи, обучение речи-рассуждению).

Если дети имеют достаточные представления о признаках тех или иных объектов, овладели описательной речью, им можно предлагать не просто описывать объекты, а *доказывать* их исключительность в *конкурсах*:

- Самое нарядное платье;
- Самый обаятельный (симпатичный) котенок (щенок);
- Лучший подарок для игрового персонажа

или в *советах*:

- Какое платье выбрать кукле на праздник?
- Какую игрушечную машину купить для малышей?
- Какие чайные пары приобрести для ДОУ?

Чрезвычайно много возможностей побудить детей 6—7 лет к доказательству своего мнения, точки зрения в процессе освоения образовательной области «Познание». Доказательство (речь-рассуждение) строится на основе формирующихся представлений об окружающем мире. Познание свойств и качеств объектов окружающего мира предполагает их сравнение. Закрепление представлений о свойствах и качествах предметов может происходить в играх и упражнениях типа:

— игра ТРИЗ «Хорошо — плохо», например, настольная лампа — это хорошо или плохо?

— упражнение на сравнение «Похожи или нет?». Например, сравнивая мяч и воздушный шар, дети находят различия и сходство этих объектов. На основе суждений о различных и сходных признаках дети доказывают непохожесть или похожесть воздушного шара и мяча:

— Мяч и шар не похожи. У них много различий: у шара есть ниточка, а у мяча — нет. На мяче — полоска, а у шара полоски нет. Шар овальный, а мяч круглый. Шар прозрачный, а мяч не прозрачный. Мяч более

упругий и тяжелый, поэтому он падает на пол быстрее и выше подпрыгивает. Можно сказать, что мяч и шар разные.

— Мяч и шар похожи. Во-первых, и мяч, и шар — игрушки. Их можно подбрасывать, бросать, ловить. Во-вторых, оба они сделаны из резины. В-третьих, внутри и шара, и мяча — воздух. В воде они не тонут. Значит, они похожи.

Обучение детей построению речи-рассуждения связано также с таким направлением как *формирование элементарных понятий (обобщений)*. При подведении какого-либо объекта под обобщение дети прибегают к доказательству. Например, при ознакомлении детей с понятием «овощи» дети рассматривают 3 вида овощей, выделяют вначале все их признаки (вкус, цвет, форма, величина и т.п.). Затем отделяются общие, родовые признаки, на основе которых плоды обобщаются. После этого дети отбирают другие плоды, относящиеся к овощам, и *доказывают* правильность своего выбора. Следовательно, в этом случае дети вновь сталкиваются с необходимостью построения, хотя и короткого, но текста-рассуждения. Это наглядно видно из фрагмента работы по закреплению родовых признаков понятия «овощи».

— Давайте рассмотрим, что здесь овощи, а что не овощи. Овощи будем складывать в корзину, а фрукты в вазу. Сережа, что ты положил в корзину?

— Я положил в корзину картофель. Это овощ, так как картофель растет в огороде, его специально выращивают, и его едят. Значит, картофель — это овощ.

На основе усвоения родовых обобщений проводятся упражнения типа «Четвертый лишний», в ходе которых дети не просто называют лишний предмет, но и доказывают, почему он лишний.

Отгадывание загадок детьми связано с мотивировкой отгадок (ее объяснением), поэтому работа по обучению детей речи-рассуждению связана с процессом обучения детей отгадыванию загадок. При этом следует помнить, что дети дошкольного возраста при отгадывании загадок часто стараются не отгадать, а угадать, не прибегая к логическим размышлениям, сопоставлениям и т.п., поэтому детей и учат отгадывать загадки. В технологии обучения детей отгадыванию загадок, разработанной В.И.Логиновой¹¹³, использование загадок связывается, прежде всего, со словарной

¹¹³ Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А.Сохина. М.: Просвещение, 1979. С. 109—112.

работой и закреплением соответствующих представлений детей о свойствах и качествах предметов и других объектов окружающего мира. Однако анализ технологии позволяет видеть, что она предполагает овладение детьми речью-рассуждением.

Технология обучения отгадыванию загадок В.И.Логиновой предполагает две части. Первая часть — рассматривание объектов (или их изображений), о которых будет идти речь в загадках. Управляя рассматриванием объектов, воспитатель целенаправленно подводит детей к выделению именно тех признаков, которые будут названы в загадках. Для обозначения выделяемых признаков воспитатель вводит словесный материал загадок. Например, если будет использоваться такая загадка об иголке с ниткой: «Маленького роста я, тонкая и острая, носом путь себе ищу, за собою хвост тащу», воспитатель в ходе рассматривания иголки с ниткой включает метафору загадки в свое суждение: «Посмотрите, нитка похожа на хвост. Согласны?». Или побуждает детей к сравнению: «На что похожа нитка в иголке?», подводит их к сравнению нитки с хвостом. Такая работа в контексте словарной работы важна, поскольку дети осваивают переносное значение слов. Но и в контексте подготовки детей к построению речи-рассуждения эти приемы необходимы, т.к. они готовят их к речевому оформлению аргументов для доказательства отгадки.

Во второй части — при отгадывании загадок детьми педагог побуждает их к мотивированию (объяснению) своих отгадок. В процессе построения объяснения дети аргументируют его перечислением признаков, совпавших с признаками объекта загадки, таким образом, закрепляется и активизируется словесный материал загадки, т.е. словарь детей в процессе построения ими речи-рассуждения.

Такой же педагогический результат достигается и в процессе придумывания детьми загадок. На основе сравнения предметов дети составляют друг для друга загадки, отгадывают их, а затем доказывают свои отгадки:

Овальный, но не огурец,
Резиновый, но не мяч,
Прозрачный, но не стекло,
Плавает, но не лодка,
Летает, но не птица.

Это шар. Он овальный, сделан из тонкой, почти прозрачной резины, шар легкий, т.к. в нем воздух, поэтому он не тонет, а плавает и может улететь. Это точно шар.

Во всех описанных случаях стимулирования детей к использованию речи-рассуждения предполагается не только упражнение детей в построении монолога данного типа, но и, разумеется, прямое обучение — «показ» способов построения речи-рассуждения. Обучение детей речи-рассуждению подразумевает две части, как и обучение другим типам монолога (описанию и повествованию): 1 часть — подготовка к обучению, 2 часть — непосредственное обучение.

Таблица 12

Обобщенный алгоритм обучения детей речи-рассуждению

<i>Части занятия</i>	<i>Основное содержание работы</i>
1. Подготовка детей к построению речи-рассуждения	— побудить детей к поиску решения, к определению своего мнения, выбора и т.д.; — активизировать опыт детей, содержащий будущие аргументы для доказательства правильности решения, мнения, выбора
2. Обучение детей составлению речи-рассуждению	— демонстрация образцов речи-рассуждения (образец); — обобщение способов действия (план доказательства, или речи-рассуждения); — упражнение детей в построении речи-рассуждения; — коррекция недостатков детских рассуждений (оценка детских монологов)

Как видим, алгоритм деятельности педагога по обучению детей речи-рассуждению почти такой же, что при обучении детей другим типам монологической речи. Отличие состоит в том, в первой части перед детьми ставится задача подготовить познавательный и речевой материал для этого типа монолога.

Во второй части используются те же самые методические приемы, хотя они и имеют определенные особенности, связанные с типологическими чертами речи-рассуждения. Демонстрируются способы построения речи-рассуждения (приемы «показа» традиционны: это образец речи-рассуждения, представленный воспитателем, разбор образца с выделением отдельных частей текста,

план построения речи-рассуждения). «Показ» способов построения речи-рассуждения — важный прием обучения детей речи-рассуждению, но главное в этой части — упражнение детей в самостоятельном построении своих рассуждений или объяснений. Упражнение, естественно, предполагает наличие оценки речи-рассуждения детей.

Специфика оценки речи-рассуждения заключается в том, что в ней подчеркиваются особенности функций данного типа монолога. В оценке отмечается, насколько убедительно ребенок отстаивает свое мнение, смог ли он убедить в своей правоте, правильности своего мнения или нет, доказал что-либо или не сумел доказать, понятно ли объяснил и т.д. Разумеется, оценивается и то, насколько связно и логично построен монолог-рассуждение.

√ ЗАДАНИЯ

1. Разработайте конспект образовательной деятельности по обучению детей старшей группы отгадыванию загадок о воспринимаемых предметах, используя в обучении образец, разбор образца и план речи-рассуждения.
2. Составьте план игры, направленной на закрепление у детей 6—7 лет умений при отгадывании загадок о предметах доказывать отгадки.
3. Подготовьте перечень тематики образовательной деятельности по обучению детей речи-рассуждению с использованием предметов и игрушек.

ГЛАВА VI

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТИН ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

§ 1. Картина как средство развития монологической речи

В образовательной работе с дошкольниками картина является важным средством обучения. Изучая педагогический опыт в западных странах, К.Д.Ушинский описал девять видов занятий с детьми в малолетней школе Фрелиха. Характеризуя занятие «Рассказы по картинам», он оценивал картины как «превосходное пособие при начальном обучении», как «самый лучший предмет для первых бесед, знакомый учителю, знакомый и интересный для детей и необыкновенно обильный по содержанию». При этом он отмечал необходимость создания специальных картин для первоначального обучения языку¹¹⁴. В практику дошкольного образования картина внесена благодаря Е.И.Тихеевой.

Основное предназначение картины Е.И.Тихеева видела в развитии словаря детей. Это отчетливо видно из анализа видов занятий по картинам, предлагаемых ей. Почти все виды занятий она связывала с развитием словаря детей. Вот пример занятия с четырехлетним мальчиком, приведенный в ее работе:

Воспитательница: Скажи, что ты видишь на этой картине?

Саша: Мальчика, кувшин, палку.

Воспитательница: А еще что?

Саша: Ничего.

Воспитательница: А я вижу траву.

Саша: Кустики, листья.

Воспитательница: Еще что?

Саша: Больше ничего.

Воспитательница: А я вижу на мальчике красную рубашку.

Саша: И штаны полосатые, шапка, сандалии»¹¹⁵.

¹¹⁴ Ушинский К.Д. Педагогическая поездка по Швейцарии: письмо третье // История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / Сост. М.Б.Мчелидзе и др. М.: Просвещение, 1987. С. 188—189.

¹¹⁵ Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1972. С. 97.

И далее беседа продолжается в таком ключе. Как видно из этого примера, ребенок при помощи педагога находит и называет знакомые предметы, узнает новые слова, т.е. вся работа по картине направлена только на активизацию и обогащение словаря ребенка.

В работах Е.И.Тихеевой из 8 предложенных наименований занятий по картине лишь два посвящены монологической речи: «Описание картины. Выяснение момента, изображенного на картине»¹¹⁶ и «Рассказ по картине (от 6 до 7 лет). Выяснение трех моментов: настоящего, представленного на картине, предшествующего и последующего — в их причинном и логическом взаимоотношении»¹¹⁷.

В момент разработки Е.И.Тихеевой занятий по картинам в детской психологии на вопросы о восприятии картин большое влияние оказывали взгляды И.Бине и В.Штерна. По мнению данных ученых, ребенок в своем спонтанном развитии проходит последовательно *стадии*, постоянные и неизменные, выражающие определенную закономерность его умственного развития и определяемые возрастом ребенка. Поскольку восприятие неотделимо от мышления, а развитие *восприятия картины* есть более глубокое ее понимание, то, по мнению И.Бине и В.Штерна, в зависимости от возраста ребенок проходит три стадии восприятия картин.

В возрасте **от 2 до 5 лет** ребенок находится на *стадии перечисления*, или предметной стадии, которая предполагает называние отдельных предметов, изображенных на картине, без всякой связи между ними.

Между **6 и 10 годами** ребенок проходит следующий этап развития восприятия картины — *стадию описания*, или стадию действия. Для нее характерно то, что ребенок понимает, что делают люди или животные, изображенные на картине, и сообщает об этом в коротких предложениях.

И только после **10—12 лет** ребенок достигает *стадии истолкования*, или *стадии отношений*. Он способен понять, установить разнообразные связи между изображенными объектами на картине и объяснить смысл картины.

¹¹⁶ Там же. С. 94.

¹¹⁷ Там же. С. 95.

Однако отечественные психологи подвергли сомнению данную трактовку процесса развития восприятия картин детьми. В частности, под руководством С.Л.Рубинштейна Г.Т.Овсепян провела исследование и выявила, что характер детских ответов по содержанию картин зависит не от стадии развития ее восприятия, не от «природной умственной одаренности», а от нескольких условий. Обобщая и анализируя данные исследования С.Л.Рубинштейна и Г.Т.Овсепян, А.А.Люблинская констатирует, что ответы детей зависят от нескольких условий.

Во-первых, от накопленного ребенком *жизненного опыта*, позволяющего понять содержание картины: по незнакомому содержанию картины дети ограничиваются перечислением отдельных предметов или объектов. Но по знакомому содержанию картины, близкому своему опыту, ребенок выдает совсем иной рассказ, при этом «... в один и тот же день, на одном и том же занятии ребенок может дать ответы, характерные для всех трех стадий развития восприятия»¹¹⁸.

Во-вторых, характер ответов детей зависит и *от содержания тех вопросов, которые им задаются по картине*. В исследовании Г.Т.Овсепян показано, что на вопрос «Что ты видишь на картинке?» ребенок просто перечисляет изображенные на картине объекты. Этот факт подтверждается также в процитированном отрывке занятия по картине из работы Е.И.Тихеевой (см. выше).

Но если задать вопрос «Что делает мальчик?», ребенок ответит: «Он ловит рыбу», «Котенок свернулся калачиком и спит».

А на предложение «Расскажи, что изображено на картинке» этот же ребенок составит коротенький рассказ: «Мальчик пошел за яблоками. Около забора спала собачка. Он палкой оперся на собаку и начал подниматься, чтобы сорвать яблоки ...»¹¹⁹.

Сравнивая детские ответы на различные вопросы, А.А.Люблинская приходит к выводу, что педагогам следует разнообразить вопросы и не злоупотреблять вопросом «Что это?». Важно, чтобы

¹¹⁸ Люблинская А.А. Восприятие картинки // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. М.: Академия, 1999. С. 426.

¹¹⁹ Там же.

вопросы побуждали детей устанавливать разнообразные связи, существующие между предметами, изображенными на картине:

*связи на узнавание («Кто эта женщина?», «Что в руках у девочки?»);

*временные связи («Какое время года (дня) изображено?»);

*пространственные связи («Где это происходит?», «Куда поехали дети?»);

*функциональные связи («Что делает?»);

*причинно-следственные связи («Почему она улыбается?», «Зачем мальчик влез на балкон?») и т.д.

Третье условие, от которого зависят, по мнению А.А.Люблинской, ответы детей по картинам — это **педагогическая культура, характер обучения детей рассматриванию картинок**¹²⁰. В исследовании Г.Т.Овсемян показано, что дети часто при рассматривании картины перескакивают с одного объекта на другой, или отвлекаются от содержания картины, когда какой-либо ее объект вызывает у детей ассоциации из личного опыта. Неупорядоченность восприятия картины детьми — следствие неупорядоченности обучения их рассматриванию. По убеждению А.А.Люблинской, восприятие картины требует правильного соотношения анализа и синтеза. Необходимо, отмечает она, выделять не любые части картины, а только существенные. И выделять их не беспорядочно и разрозненно, а в определенной последовательности и во взаимосвязи.

Современное дошкольное образовательное учреждение использует следующие виды картин:

— предметные картины, изображающие один объект окружающего мира и классифицируемые по тематическому признаку;

— сюжетные дидактические картины, специально разработанные для детей дошкольного возраста, близкие их жизненному опыту;

— рассказы в картинках — серии сюжетных картин (каждая из которых состоит из 3 и более картин, связанных одним сюжетом);

— произведения изобразительного искусства (пейзажные картины, натюрморты, портреты и т.д.).

¹²⁰ Там же. С. 427.

Процесс обучения дошкольников *составлению описаний* при использовании картин предполагает:

- описание предметной картины;
- описание сюжетной картины;
- описание отдельных объектов сюжетной картины;
- описание пейзажной картины.

При обучении детей построению *повествовательных монологов* на основе картин можно выделить:

- рассказы по сюжетной картине (рассказы с придумыванием событий, предшествующих событиям, изображенным на картине, и последующих);
- рассказы по серии сюжетных картин;
- рассказы по пейзажной картине.

А в процессе рассматривания любой из картин постоянно возникает возможность стимулирования детей к созданию *элементарных рассуждений*. В процессе беседы, углубляя, детализируя восприятие картины, можно побуждать детей не только к узнаванию объектов или героев картины, но и к установлению времени и места действия на картине, причинно-следственных связей. Для этого, считает В.В.Гербова, педагогу следует использовать вопросы:

- вызывающие у детей размышления: «Почему плачет девочка?», «Для чего остановили лошадку?»;
- вопросы, мобилизующие жизненный опыт детей: «У Лены получается красивый заборчик. Почему же песок не рассыпается?»;
- требующие от детей объяснения своего мнения: «Почему ты считаешь, что эти мальчики дружат?» и т.п.¹²¹

Таким образом, картина является не только средством опосредованного познания окружающего мира и развития словаря дошкольника, но и средством обучения их составлению описательных, повествовательных монологов и речи-рассуждения.

¹²¹ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в I младшей группе детского сада. М., 1979. Гербова В.В. Занятия по развитию речи во II младшей группе детского сада. М., 1981.

√ ЗАДАНИЯ

1. Изучите требования к отбору картин для рассказывания в пособии Яшиной В.И., Алексеевой М.М. Теория и методика развития речи детей. (М.: Академия, 2013. С. 306).

2. Изучите особенности беседы по картине и методические приемы ее рассматривания с детьми в разных возрастных группах, подобрав необходимые научно-методические источники самостоятельно.

3. Разработайте для родителей детей одной из возрастных групп консультацию «Как рассматривать с детьми картины».

§ 2. Обучение детей описанию картин

Алгоритм построения образовательной ситуации по обучению детей описанию *предметной картины* (картинки) аналогичен последовательности по описанию предметов. Вместо рассматривания предмета, непосредственно воспринимаемого ребенком, проводится рассматривание *изображения предмета*. Выделить признаки изображенного предмета ребенку сложнее, чем у реального предмета. Руководство восприятием предметной картины направлено на то, чтобы помочь малышам «узнать» предмет и его знакомые признаки, изображенные на картине.

Предметом изображения на картинах могут быть также игрушки, одежда, цветы, грибы, фрукты, овощи и т.п. Использование предметных картинок объединяется тематически: «Дары природы», «Игрушки», «Наша клумба», «Загадки» и т.п. Картинки подбирают так, чтобы предметы, изображенные на них, были знакомы детям.

Описание сюжетной картины — более интересная и трудная для детей задача. Для описания сюжетной картины важно понять ее содержание, а для этого установить разнообразные связи: не только узнать изображенные объекты, их признаки, действия, но и установить место и время действия, отношения между объектами, причинно-следственные связи. Все это и будет признаками (отличительными особенностями) картины, которые при ее описании и будут перечислены.

Перед непосредственным обучением детей составлению описаний по картине предусматривается их подготовка к обучению.

Для этого организуется целенаправленное *рассматривание картины, сопровождаемое беседой*, направленные на то, чтобы помочь детям *выделить основные признаки картины*: изображенные объекты, их признаки и действия, место и время действия, отношения между объектами.

В отечественных технологиях сложился определенный алгоритм *рассматривания картины* с детьми.

1. Перед рассматриванием незнакомой картины полезно провести с детьми *предварительную беседу*, подготавливающую их к восприятию картины. Ведь ребенку ближе и понятнее содержание картины, если при ее восприятии он может опираться на личные впечатления, поэтому активизация жизненного опыта детей — цель предварительной беседы. Эта часть может быть пропущена, если рассматривается уже знакомая детям картина.

2. Затем вносится (открывается) картина, детям предоставляется возможность самостоятельно ее рассмотреть, высказаться по поводу увиденного. Непродолжительность этой части по времени обусловлена психологическими особенностями внимания дошкольников: младшие дошкольники способны сосредотачивать внимание на картине в течение 6—8 секунд. Дети постарше самостоятельно удерживают внимание на картине 12—20 секунд¹²².

3. После того, как педагог замечает ослабление внимания детей к картине, он начинает беседу, сопровождающую дальнейшее рассматривание картины детьми. Беседа начинается с короткого *сообщения* воспитателя по картине (рассказа по картине). Это сообщение побуждает детей внимательнее посмотреть на картину, увидеть то, что они сами не увидели при первичном восприятии.

Дальнейшая беседа углубляет, детализирует восприятие картины, побуждая детей не только к узнаванию объектов или героев картины, но и к установлению времени и места действия, причинно-следственных связей.

Рассматривание картины при подготовке детей к ее описанию ограничивается только ее содержанием, за границы которого заглядывать нет необходимости. Беседа по картине строится так, чтобы в ней прослеживалась логика будущего монолога.

¹²² Немов Р.С. Психология. Кн. 2. М.: Просвещение, 1994. С. 85.

Уже в ходе рассматривания дети привлекаются к упражнениям в описании. Они побуждаются:

1) к *окончанию описания, начатого педагогом*: «Пушистая, с черной шерстью на голове, на спине. У нее хвостик черный, а кончик хвоста беленький. Где еще у кошки белая шерстка? Расскажите об этом» (картина «Кошка с котятами»);

2) к *самостоятельным описаниям отдельных объектов картины*: «Опишите, как выглядит спящий котенок, и расскажите, чем он занят?», «Опишите, как одета эта девочка». Привлекая детей к описанию отдельных объектов, следует помнить, что их описательные умения только начинают складываться, поэтому им нужна помощь;

3) к *описаниям по аналогии с образцом*: воспитатель может дать образец описания одного объекта, а дети описывают другой аналогичный объект. Кроме этого можно использовать подсказки, наводящие вопросы, указания. К описанию одного объекта можно привлекать 2—3 детей.

В ходе рассматривания желательно обогащать и активизировать словарь детей необходимой для описания лексикой, работать над средствами образности речи.

Завершая беседу, воспитатель вновь *описывает картину*. Рассказ соответствует плану ее рассматривания, он полнее первого рассказа по объему, более стройный по структуре. В него включаются новые слова и выражения, по сути — это **образец описания картины**.

В целом же беседа по картине помогает детям рассмотреть картину, «воссоздать» ее содержание, увидеть и узнать изображенные объекты и их признаки, установить место действия, время, выявить причинно-следственные связи. Иначе говоря, рассматривание помогает увидеть особенности картины, отличающие ее от других картин.

На занятии по составлению описаний по картине могут использоваться уже знакомые детям и новые картины. Например, Э.П.Короткова считает, что лучше использовать картины, которые за 2—3 дня предварительно были рассмотрены с детьми¹²³.

¹²³ Короткова Э.П. Обучение рассказыванию детей дошкольного возраста. М., 1982. С. 36.

В этом случае рассматривание (подготовка к обучению рассказыванию) проводится в сжатом виде, достаточном для оживления впечатлений детей, полученных ранее. Другие авторы (В.В.Гербова) допускают использование на таких занятиях незнакомых для детей картин¹²⁴. Естественно, что новая картина требует более детального ее рассматривания, и подготовка детей к рассказыванию занимает больше времени. Однако, по мнению В.В.Гербовой, качество детских монологов по «свежим следам» улучшается.

После рассматривания педагог может предложить детям описать картину. Составление детьми описаний по картине желательно *мотивировать*, поскольку в данном случае коммуникативного мотива нет (все присутствующие видели картину, беседовали о ее содержании), следовательно, мотив «научиться рассказывать» нужно создать. Стимулом к обучению может стать реальная или игровая ситуация. Реальной ситуацией можно считать необходимость рассказать о картине другим детям: малышам или отсутствующему сверстнику.

Например, после рассматривания картины педагог сообщает детям о карантине в младшей группе, о том, что малыши очень любят слушать рассказы по картинам; затем она предлагает записать на магнитофон для малышей рассказ о картине, а для этого нужно научиться рассказывать интересно, содержательно и последовательно. После того, как заслушано несколько монологов, дети сообща решают, какой рассказ нужно записать на магнитофон. Или, не ставя детей в ситуацию выбора, записать все монологи.

Мотивирующая ситуация может носить и игровой характер. Вместо малыша или товарища по группе вводится игровой персонаж, которому дети будут описывать картину. Например:

— Ребята, а пятеро кротят загрузили. Так уж случилось, что природа не дала им зрения. А увидеть картину кротяткам очень хочется. Давайте поучимся так рассказывать по картине, чтобы они, услышав наш рассказ, «увидели» картину нашими глазами.

Затем каждому кротенку посвящается отдельное описание картины¹²⁵.

¹²⁴ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М.: Просвещение, 1983. С. 46.

¹²⁵ Пример заимствован из пособия Малетиной Н.С. Развитие речевого общения дошкольников. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2005. С. 114.

Образцы описательных рассказов по картине должны служить ярким примером описательной речи и соответствовать следующим требованиям: краткость, логичность, грамматическая правильность, связность и образность. Прокомментируем пример образца описания по картине Е. Батуриной «Собака со щенятами».

На этой картине изображены большая, черная и лохматая собака и два ее щенка. Щенки еще маленькие. Они пушистые и неуклюжие. Собакам принесли еду. Остатки еды клюют воробьи. Щенок, который лежит около собаки, смотрит на них с удивлением: «Кто такие?». Второй щенок стоит, смешно задрав вверх хвостик. Он очень похож на маму-собаку — у него такая же белая мордочка¹²⁶.

Вначале называется **объект описания**, т.е. картина и дается ее общая характеристика: «**На этой картине изображены большая, черная и лохматая собака и два ее щенка**». После чего детализируется ее содержание: внешний вид щенков, их действия и действия воробьев. Другие примеры образцов описаний по картине см. в *Приложении 3*.

План описательного рассказа как обучающий прием вводится после того, как дошкольники освоят логику описания картин. Первоначально воспитатель предлагает детям готовый план: «Подробно расскажите о том, какая ежиха, какие ежата, куда ежиха привела однажды ежат, что они делали. Постарайтесь рассказать о колючей семейке интересно и весело». А в подготовительной группе можно предлагать ребятам самим составлять план: «Подумайте, с чего следует начать рассказ, о чем нужно сказать потом. Чем закончить рассказ?».

При правильной организации дети сравнительно легко овладевают умением описывать картины. Но следует отметить, что в одной и той же группе рассказы по картине существенно отличаются друг от друга. Одни дети составляют подробные описания, по которым легко представляется ее содержание, а рассказы других ситуативны, обрывочны, в них чувствуется скованность

¹²⁶ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М.: Просвещение, 1983. С. 46.

ребенка, недостатки его словаря. Вот примеры двух рассказов детей старшей группы по картине «Лето в лесу»¹²⁷.

Миша:

На картине дети в лесу. Хорошо летом в лесу! Ребята собирают грибы. Они уже набрали полные корзинки! Вместе с ребятами их любимая собака Тимка. Маленькая девочка нагнулась — нашла гриб. Он такой красивый, красный в белую крапинку! Ее подружка говорит: «Это — мухомор! Не бери его, он ядовитый». За кустами ребята кричат: «Ау!», чтобы не заблудиться и не потерять друг друга...

Сережа:

— Это лес. Здесь дети. Они это... грибы собирают. Здесь собака. Она это... тоже с ними. Здесь девочка. Рядом это... растет гриб-мухомор. Она его увидела... Вот... потом это, ну...

При оценке детских описаний картины отмечается их логичность, точность, полнота и выразительность.

Логичность описания предусматривает четкую структуру рассказа, взаимосвязь между частями.

Точность и полнота описания связана с глубиной понимания содержания картины, а также с *точным*, метким использованием речевых средств.

Выразительность речи должна характеризоваться использованием сравнений, эпитетов, метафор и эмоциональностью изложения.

√ ЗАДАНИЯ

1. Прокомментируйте образцы описательных рассказов по картине, их соответствие типологическим чертам описания (*см. Приложение 3*).
2. Составьте план образовательной деятельности по обучению детей средней группы описанию картины, подробно раскрыв подготовку детей к восприятию картины и сопроводительную беседу по картине, включая образцы ее описания (открывающий беседу и завершающий ее).
3. Разработайте свои примеры мотивации детей к стремлению научиться описывать картину.

¹²⁷ Островская Л.Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольника. М.: Просвещение, 1987. С. 68.

§ 3. Обучение детей составлению сюжетных рассказов по картинам

Сюжетная картина служит средством для развития не только описательных, но и повествовательных умений. Описание картины дети строят, опираясь на *ее восприятие*. Для того чтобы составить повествование, кроме восприятия активизируется *творческое воображение* детей, чтобы они могли *придумывать* разные варианты событий, которые предшествовали и следовали за событиями, изображенными на картине. Сюжет рассказа по картине является сотворчеством ребенка и художника. Художник задает своей картиной действующих лиц, «рассказывает» об одном моменте повествования, а ребенок придумывает начало и конец рассказа. Повествовательный рассказ, таким образом, носит творческий характер, но речевое оформление повествования — это самостоятельный продукт деятельности ребенка.

Последовательность построения образовательных ситуаций по обучению детей сочинению повествований по картине такая же, как при обучении детей ее описанию. Но при этом существенно *меняется назначение подготовительной части*. Если при подготовке к описанию картины дети *выделяют «признаки»* данной картины: изображенные на ней объекты, их особенности, действия, взаимосвязи и т.п., то при подготовке детей к построению повествования рассматривание картины направляется не только на осмысление содержания картины, но и на активизацию воображения детей, стимулирующего придумывание событий «за кадром».

Например, по картине «Катаем шары» (Е.Батуриной) в ходе рассматривания в беседе детям предлагается:

— для создания *экспозиции* придумать имена мальчикам; предположить, почему Коля и Вася играют вместе? Во что они играют?

— для *завязки*: побуждаются к предположению, где они могли взять набор шаров (принесли из методкабинета, дома, подарили и т.д.).

— для придумывания *хода событий* и диалогов задается вопрос о том, кто из мальчиков предложил катать шары? Что он

сказал? предлагается посмотреть, как они играют (*рассматривается картина*);

— для придумывания *завершения* повествования детей побуждают задуматься над вопросами: Долго играли мальчики? Почему им пришлось быстро закончить игру? Куда пошли мальчики?

Чтобы спланировать подготовку детей к повествованию, педагогу нужно составить и сравнить описание и повествование по картине. Для примера сравните описание и повествование по одной и той же картине по содержанию, по объему, по структуре.

Описание. На картине мальчики катают шары. Они сидят друг против друга, посередине стоят желтые ворота. Мальчик в полосатой рубашке ждет, когда его друг прокатит шар в ворота. А тот взял из коробки шар и приготовился прокатить его в ворота.

Повествование. Коля и Вася — неразлучные друзья. Они любят играть вместе, бывает, что и игры они придумывают вместе.

Однажды Коле на день рождения подарили коробку разноцветных шаров: желтых, зеленых и красных. Он принес шары в детский сад. Ребята трогали их, катали между ладонями. А Вася нашел в игровом уголке желтые ворота и предложил: «Давай шары в ворота катать!»

Поставили они ворота посередине зеленого ковра, а сами сели друг против друга. Коля брал шары из коробки и прокатывал их через ворота, Вася ловил шары. Только оказалось — не простое это дело — шар через ворота прокатывать. Метит Коля в ворота, а шар мимо катится. Вася советует: «Целься лучше», а Коля и без того старается.

Закончились шары в коробке, все возле Васи лежат. «Катай теперь ты, — предложил Коля, — а я буду их ловить и обратно в коробку складывать».

Но только не пришлось им доиграть. Их позвали на зарядку. Сложили они шары в коробку и убрали в шкаф. Но игра так понравилась мальчикам, что они еще не раз играли в нее.

Как можно увидеть при сравнении, даже простое повествование более сложное и объемное в сравнении с описанием картины.

Вначале детей побуждают придумывать события, которые есть в их жизненном опыте. И только в подготовительной группе можно побуждать детей к придумыванию событий, которых пока нет в их опыте.

Для того чтобы дети лучше осознали тему своих будущих повествований, в старшей группе постоянно прибегают к заданиям по названию картины и монологов детей. Рекомендуется включать такие типы заданий:

а) придумать название картины, по возможности, точно отражающее ее тему; сопоставить его с авторским;

б) выбрать название картины из нескольких вариантов, предложенных воспитателем, какое из них больше подходит к картине?;

в) предложить ребенку озаглавить свой рассказ до его предъявления, после прослушивания рассказа предложить детям назвать его и сравнить варианты названий рассказа.

Подобные задания помогут соотносить содержание картины с ее названием (темой), выявлять соответствие содержания рассказов их заголовкам.

В представленных выше беседах по картине акцент сделан на придумывание событий, предшествующих изображенным и последующих. Однако качество детских рассказов значительно зависит от полноты и содержательности восприятия самой картины, поэтому незнакомые детям картины рассматриваются подробно.

В качестве обучающих приемов могут использоваться: образец рассказа воспитателя (полный или частичный), план, индивидуальная и итоговая оценка. Выбор приемов определяется уровнем повествовательных умений детей, усвоением ими структуры текста и способов межфразовой связи.

Обучение детей составлению повествовательных рассказов по серии сюжетных картин. Составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин — интересный для детей вид заданий, поскольку 3—4 картинки последовательно отображают ход событий. Детям в данном случае необходимы умения «видеть» содержание картин, раскладывать их по порядку, в логической последовательности. Эти умения складываются к пяти годам. Поэтому работа с серией картин, связанных единым сюжетом, может быть рекомендована со старшей группы¹²⁸.

¹²⁸ См.: Смирнова Е.А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. / Под ред. О.С.Ушаковой. М.: АПН СССР, 1990. С. 106—116.

В опыте дошкольного образования используются различные *серии картинок с последовательно развивающимся действием*, специально разработанные для детского сада, а также «Рассказы в картинках» Н.Радлова, В.Сутеева, наборы картинок из детских журналов.

Серия сюжетных картин — это своеобразная *модель повествовательного текста*, в которой каждая картина изображает отдельный эпизод рассказа. Эта особенность данного вида наглядности дает возможность продемонстрировать общую структуру повествовательного текста, сформировать элементарные представления о сюжете и его развитии, о композиции (см. примеры картин в *Приложении 7*).

Описание серии из трех сюжетных картин «Путешествие лягушек»¹²⁹:

1) две лягушки идут с узелками, вдалеке лежит черепаха, походя на большой камень;

2) лягушки усаживаются на черепаху отдохнуть, приняв ее за камень и положив один из узелков на ее голову;

3) проснувшаяся черепаха встает на лапки, а лягушки с испугом скатываются с ее спины.

Различную последовательность работы с серией картин предлагает В.В.Гербова. Например, такие виды последовательности¹³⁰:

1. Детям предлагается до занятия разложить картинки по порядку; на занятии рассматривается каждая из картинок; составляется рассказ по всем сразу.

2. Открыта только первая картинка, дети коллективно придумывают продолжение и окончание рассказа; затем последовательно открывается вторая, третья, и каждый раз составляется рассказ.

3. Открыта только последняя картинка. Дети придумывают начало и продолжение и рассказывают конец рассказа по открытой картинке. Затем последовательно открываются картинки (первая, вторая и т.д.), каждый раз придумывается новый рассказ.

¹²⁹ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984. Приложение. Табл. VI.

¹³⁰ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984. С. 26.

4. Открыта первая и последняя картинки. После придумывания рассказа открываются все картинки, и снова составляется рассказ.

5. Картинки открыты через одну. Составляется рассказ. Открываются все картинки, составляется рассказ по всем картинкам.

Заслуживает внимания технология рассматривания картинок сюжетной серии, разработанная Е.А.Смирновой и О.С.Ушаковой¹³¹. Включение в беседу по картинкам приема «Закончи предложение» дает детям не только последовательность повествования, но и образцы различных синтаксических форм и способов межфразовой речи. Авторы приводят пример таких упражнений по серии картин «Больная белочка».

— Однажды в солнечный теплый день... (дети пошли в лес... брат и сестра отправились за грибами и т.п.).

— Когда они пришли в лес, то... (увидели много грибов и ягод...) и услышали (щебет птиц...).

— Мальчик наклонился и увидел, что... (у белочки из лапки капает кровь... белочка поранила лапку...).

— Дети решили помочь белочке. Они... (достали носовой платок и перевязали ей лапу, завязали ей раненую лапку).

— Белочку нельзя было оставлять, потому что... (с больной лапкой она не могла запрыгнуть на дерево...).

— Поэтому дети... (взяли белочку домой).

— А когда зверек выздоровел, ...

В ходе рассматривания авторы предлагают также лексические упражнения, обогащающие речь детей необходимыми словами и выражениями для их будущих повествований. Например, упражнение на подбор синонимов, обозначающих героев картины, поможет детям избежать типичного для их рассказов недочета: многократного повторения слов «девочка и мальчик» или местоимения «они». «Кто идет в лес? А как другими словами можно сказать о них?» — спрашивает воспитатель, добивается ответа или подсказывает слова: дети, ребята, девочка и мальчик, друзья, Таня и Саша.

¹³¹ Смирнова Е.Н. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин. С. 112; Ушакова О.С., Смирнова Е.А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин // Дошкольное воспитание. 1987. № 12. С. 16—18.

Подбор прилагательных для характеристики героев картины (добрые, заботливые, ласковые, находчивые, смелые) дает возможность дошкольникам детализировать описание персонажей повествования.

С детьми подготовительной группы для привлечения их внимания к структуре повествования используется рассказывание по картинам командами. Для этого задания формулируются так: «Начало рассказа будут придумывать такие-то дети; рассказывать о событиях, изображенных на второй и третьей картинах, — такие-то дети; а закончат рассказ — вот эти дети».

Таким образом, работа по серии сюжетных картин наглядно показывает детям структуру повествовательного текста и помогает овладеть ее элементами. А составление повествования по сюжетной картине развивает воображение дошкольников и углубляет их восприятие картин.

√ ЗАДАНИЯ

1. Проанализируйте процесс рассматривания и беседу по картине «В школу» (Е.Радиной и Л.Пеньевской).

— Посмотрите, о чем эта картина?

— Почему вы думаете, что дети идут в школу, а не в детский сад?

— В какое время года школьники начинают учиться? (В первый день осени, 1 сентября). Погода осенью бывает разная. Если светит солнышко, небо ясное — день называют солнечным, погожим. А если идет дождь — пасмурным, дождливым.

— Какая же погода изображена на картине?

— Значит, в солнечный погожий день дети в первый раз пошли в школу. Представьте себе, как дети собирались в школу, что они приготовили заранее? Как они шли в школу, что с ними произошло по пути? Кто придумал по-другому?

— И вот дети подошли к школе. Они волнуются. Как вы думаете, кто их встретит, что им скажут в школе?

— Давайте придумаем рассказ по картине. Сначала расскажите, как дети собирались в школу, как они шли с ранцами и цветами по улице, как прошел их первый день в школе. Подумайте, как назвать свой рассказ.

2. Изучите статью Ушаковой О.С., Смирновой Е.А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин (Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. М.: Академия, 2005. С. 434—439).

3. Используя материалы статьи, составьте конспект занятия в старшей группе по серии картинок «Путешествие в зонтике» или по серии «Девочка и кукла» (см. Приложение 7).

§ 4. Пейзажная картина как средство развития монологической речи у дошкольников

Особое место в процессе обучения детей построению монологов занимает пейзажная картина. Она сложна для детского восприятия и, тем более, для составления монологов. Поэтому в процессе развития монологической речи она используется только на этапе старшего дошкольного возраста.

Пейзажная живопись — это изображение естественной природы или какой-либо местности. Пейзажная картина чаще всего отражает красоту родной природы. Педагогическая ценность пейзажных картин в работе с дошкольниками обусловлена их огромной познавательной и эстетической ценностью. «Картины, — отмечает Н.Ф.Виноградова, — показывают детям такие стороны жизни природы, которые не всегда можно наблюдать в естественных условиях (ледоход, сенокос, отлет птиц и др.). Рассматривание пейзажных картин великих мастеров способствует развитию эстетического вкуса, позволяет обратить внимание на то, что ранее осталось незамеченным, пробуждает желание и развивает умение детей рассказывать об этой красоте, посмотреть на нее еще раз, уже в жизни»¹³².

Таким образом, пейзажная картина учит детей видеть прекрасное в жизни и в искусстве, воспитывает эстетическое отношение к природе и к живописи, является не только средством художественно-эстетического и экологического развития, но и средством развития связной речи (диалогической и монологической). Это является важным с точки зрения реализации в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения интегрированного подхода.

¹³² Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. М.: Просвещение, 1978. С. 66.

Исследователи, наблюдавшие реакции детей дошкольного возраста на пейзажи и пейзажные картины (Н.Ф.Виноградова, Н.В.Любимова и др.), отмечали весьма противоречивую тенденцию: с одной стороны, пейзажи и пейзажные картины вызывают у детей восхищение, с другой — затруднения в высказывании своих впечатлений.

Трудности составления монологов по пейзажной картине обусловлены ее статичностью. Пейзаж или пейзажную картину дошкольники воспринимают как целостный, нерасчлененный образ, вызывающий у них определенные эстетические чувства. Дети могут ахнуть от восхищения, увидев деревья, покрытые инеем, но рассказать о своих впечатлениях не могут¹³³.

Трудности составления монологов по пейзажной картине связаны также с тем, что восприятие детьми статичных изображений, каким и является пейзажная картина, связано с быстрой утратой интереса к ним.

Учитывая описанные трудности в составлении монологов по пейзажной картине, необходимо кроме непосредственных задач по развитию монологической речи решать и такие задачи:

1. Обогащать опыт детей впечатлениями о природных явлениях на основе наблюдений в природе и рассматривания пейзажной живописи.
2. Развивать у старших дошкольников восприятие пейзажных картин, интерес к ним.
3. Обогащать словарь детей образными средствами, выражающими впечатления о природе.
5. Воспитывать эстетическое отношение к природе и произведениям живописи.

Обучение детей описанию пейзажной картины. Даже дети седьмого года жизни затрудняются рассказывать о своих впечатлениях по пейзажной картине. В работах Н.Ф.Виноградовой, Н.В.Любимовой и др. отмечалось несовершенство детских описаний пейзажных картин. Описания отличаются бедностью со-

¹³³ Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. М.: Просвещение, 1978. С. 66—68; Любимова Н.В. Обучение описанию пейзажа // Дошкольное воспитание. 1973. № 4. С. 18—21.

держания, отсутствием последовательности, примитивным синтаксисом¹³⁴.

Обучение детей описанию пейзажных картин строится при помощи следующих приемов:

- беседа по картине, оживляющая личные впечатления детей, сходные с изображением пейзажа на картине, и беседа, содействующая ее восприятию;
- приемы активизации слов и образных выражений, необходимых для описания; образцы описания картины и ее отдельных фрагментов;
- чтение подходящих стихотворений, красочно описывающих сходные картины природы и т.п.

После этого детям ставится задача описать картину, при этом задание нужно мотивировать. Оценивая описания, составленные детьми по пейзажной картине, педагог отмечает полноту описания, последовательность и художественность. Бессодержательные описания детей по картине говорят о недостаточности предварительной работы, подготавливающей детей к таким заданиям. И наоборот, удачные описания свидетельствуют о хорошем качестве этой работы.

Прежде чем приобщать детей к составлению описательных монологов по пейзажной картине, необходимо создать условия для накопления у дошкольников впечатлений о природе, помочь увидеть красоту природы, связать полученные впечатления с художественным словом. Художественное слово дает образцы образных средств, образцы описания природных явлений.

Привлекая внимание детей к выразительным средствам, использованным в поэтических произведениях, вопросами, воспитатель учит подмечать особенности пейзажа, чувствовать и понимать образный язык (переносный смысл слов, метафоры):

— О чем поэт говорил словами: «На пушистых ветках / Снежною *каймою* / Распустились *кисти* / *Белой бахромой*»?

— Почему поэт называет Мороза воеводой?

¹³⁴ Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. М.: Просвещение, 1978. С. 66—68; Любимова Н.В. Обучение описанию пейзажа // Дошкольное воспитание. 1973. № 4. С. 18—21.

— Почему поэт, описывая весну, говорит: «В ярком золоте день утопает»?

— Может ли *заплакать* зима? и т.д.

Художественное слово помогает овладеть формой эстетических оценок. Оно наряду с элементарными оценками (нравится — не нравится) воспитывает у детей более глубокое эмоциональное отношение к красоте природы. Например, строки А.С.Пушкина: «Унылая пора! *Очей очарованье!*», «*Великолепными коврами, / Блестя на солнце, снег лежит*» дают примеры лаконичных, но ярких и емких оценок картин природы.

Монологическая речь зарождается в диалоге. Развивая у старших дошкольников восприятие пейзажных картин, интерес к ним, детей приучают делиться впечатлениями, полученными от картин в беседе, сопровождающей их рассматривание.

В работе с детьми рекомендуется использовать классические пейзажные картины И.И.Левитана, И.С.Остроухова, А.К.Саврасова, В.И.Сурикова, И.И.Шишкина, К.Ф.Юона, В.Д.Поленова и др.

Поскольку ребенок способен постигнуть содержание картины лишь в случае, когда это содержание близко его жизненному опыту, перед рассматриванием картин нужно организовать соответствующие наблюдения в живой природе. Например, перед рассматриванием репродукции картины И.Э.Габаря «Февральская лазурь» на прогулке обратить внимание детей на цвет неба, необычный цвет снега, прозрачность воздуха, веточки берез и пр.

В ходе наблюдений нужно помочь увидеть особенности окружающих пейзажей и привлечь детей к выбору образных средств языка с помощью вопросов и указаний, заданий найти сравнения или эпитеты (снег как ковер, облака как белые барашки). Образцы образных средств должны звучать в заданиях педагога (найди на участке самую *стройную* березу, самую *кудрявую* березу) и в художественном слове, сопровождающем наблюдения.

Непосредственно перед рассматриванием картины важно актуализировать полученный детьми опыт. Например, предложить рассказать о той весне (картине весны), которая больше всего понравилась, запомнилась, при этом заслушивать высказывания всех детей, желающих поделиться своими впечатлениями. Или педагог может предложить вспомнить осенний парк, стихи, кото-

рые дети читали о золотой осени, «красивые слова», которые придумывали, описывая желтые березы и багряные осины.

Только после этого вносится соответствующая картина. Дошкольникам предоставляется возможность самостоятельно ее рассмотреть и высказаться по поводу увиденного на картине пейзажа. Внимание детей и интерес к пейзажной картине нужно поддерживать с помощью беседы.

Сравнение пейзажа на картине с личными наблюдениями поможет детям при восприятии пейзажных картин. Вопросы типа: «Видите ли вы на картине что-нибудь похожее на то, что мы с вами наблюдали на прогулке?» будут содействовать узнаванию детьми знакомых явлений природы на картине.

Беседа, сопровождающая восприятие пейзажной картины, заканчивается образцом ее описания. После чего детям предлагается описать ее самостоятельно.

Составление повествовательных монологов по пейзажной картине. Детей можно привлекать к составлению двух видов повествовательных рассказов по пейзажной картине: реалистических и сказочных.

Реалистический рассказ-повествование состоит из следующих частей:

- рассказ о том, как выглядел пейзаж до изображенного момента на картине;
- рассказ о пейзаже, изображенном на картине;
- рассказ о грядущих изменениях пейзажа.

Основой для начала и конца повествования служат представления детей о смене времен года и их воображение. В беседе по картине педагог побуждает детей представить, как выглядела картина природы в недавнем времени, как она будет выглядеть в будущем. Представить это ребенок способен только на основе своих впечатлений о сезонных изменениях в природе.

Приведем пример обращений воспитателя к детям, подготавливающих детей к придумыванию реалистического рассказа-повествования по картине В.Д.Поленова «Золотая осень».

— Какого цвета на этой картине больше? Можно сказать, что это **желтая картина?**

— В осеннем пейзаже больше желтых, золотистых красок, а какой краски было бы больше, если бы художник писал летний пейзаж? И это была бы... **зеленая картина**.

— Представьте, что это не картина, а окно. Представили? Расскажите, что вы увидели бы из этого окна летом?

— В жаркий летний денек и небо, и облака другие. Какие они?

— Сейчас берег реки пуст. А был бы пуст песчаный берег жарким летом, как вы думаете? В жаркий денек на берегу были бы ребятишки. Они купались бы, загорали, играли.

— Как летом выглядела бы полянка? Вспомните, что мы видели летом на полянках? Какие цветы могли бы цвести на этой полянке? На полянке могли бы цвести желтоглазые ромашки, лиловые колокольчики и такой душистый клевер, что на медовый запах слетались бы... пчелы. Они прилетали бы и садились на цветы, кружили над ними и жужжали.

— Но вот наступила осень. Из окна мы видим вот эту, желтую картину. Расскажите о ней.

— Долго ли будут березки щеголять в своих золотых платьях? Что произойдет? Какое наступит время года? Какого цвета будет картина за окном? (**Белая картина**). Кто уже представил зимнюю картину? Расскажите о ней.

— Послушайте мой рассказ о том, как менялся пейзаж: Совсем недавно было лето. Все кругом было зеленым: и трава на полянке, и белоствольные кудрявые березы. Зеленели поля, а на зеленой поляне цвели ромашки и клевер, над ними кружились пчелы. Над рекой звенели голоса купающихся детей.

Но вот наступила осень. Берег реки опустел. Березки нарядились в золотые платья. В пожелтевшем лесочке кое-где виднеются зеленые островки. Это сосна и молодые елочки остались зелеными. На поляне уже не видно цветов, они отцвели, ее покрывают чудесным ковром листья, падающие с берез.

Совсем скоро подуют холодные ветра, они сорвут и закружат золотую листву. На смену желтым дождям придут белые снегопады, запорошат деревья, поляну, тропинку, и наступит белоснежная зима.

Сказочный рассказ-повествование предполагает создание сказочных сюжетов, оживление объектов пейзажа, включение в рассказ их диалогов и т.д. Вот пример сказочного сочинения по этой картине, придуманного ребенком совместно с родителями.

— Летом возле речки зеленели березки. Они танцевали с ветерком, слушали пение птиц и веселые голоса детей. Большая мудрая сосна говорила им: «Не всегда вы будете зелеными, вот придет осень и раскрасит ваши сарафаны в желтый цвет». Березки ей не верили. Но вот похолодало, солнышко уже не грело, листочки стали желтеть.

— Ну и ладно, — сказали березки, — зато наши платья стали золотыми, мы как принцессы!

— Не радуйтесь, вот налетит холодный ветер, и потеряете вы свои золотые наряды.

Так и случилось. Ветер и дождь обрывали с берез листья, они золотым дождем падали на землю... Холодно было березкам, их тонкие веточки дрожали на ветру. Но вот пришла зима и укрыла их пушистым снегом, и они уснули до самой весны.

√ ЗАДАНИЯ

1. Проанализируйте технологию приобщения детей к описанию пейзажной картины на основе конспектов занятий О.С.Ушаковой, Н.В.Гавриш¹³⁵ (см. Приложение 8).

2. Изучите в любом из приложенных конспектов построение *рассматривания* пейзажной картины и проанализируйте его, сравнив с рассматриванием сюжетной картины.

3. Разработайте конспект образовательной деятельности по обучению детей составлению повествовательных рассказов по пейзажной картине, включив в качестве обучающих приемов образец повествования и основу для построения оценки детских сочинений.

§ 6. Обучение детей построению речи-рассуждения по картинам

Приемы развития у детей речи-рассуждения по картинам пока недостаточно освещены в методической литературе. Однако если учитывать утверждение В.И.Яшиной и Н.В.Семеновой, **рассуждать** дети учатся в различных ситуациях, требующих разрешения определенных проблем в процессе содержательного

¹³⁵ Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. М.: Сфера, 1998. С. 126—134.

общения воспитателя с детьми, а основные приемы обучения детей элементам речи-рассуждения — это проблемные вопросы или задания «доказать».

Такие ситуации для построения элементарных монологов-рассуждений возникают *в процессе рассматривания любой картины* в том случае, если педагог стимулирует их к установлению причинно-следственных связей. Например, вопросы типа: «Как вы думаете, любит ли хозяйка кошку с котятами? Почему ты так решил?» (картина «Кошка с котятами»); «Как вы считаете, эта собака злая или добродушная? Из чего это видно?» (картина «Собака со щенятами»).

Потенциальные ситуации для побуждения детей к созданию речи-рассуждения возникают при рассматривании картин в том случае, если педагог не ограничивается вопросами о том, что изображено на них, а строит беседу так, чтобы дети размышляли, строили свои догадки по поводу содержания картины. Продемонстрировать возможности таких вопросов можно на примере фрагмента занятия, разработанного В.В.Гербовой.

Рассказывание по картине «Зимние развлечения» (серия «Времена года», автор О.И.Соловьева)¹³⁶.

Воспитатель в начале беседы, предвещающей рассматривание картины, спрашивает, какое время года наступило, какой месяц зимы. А затем задает вопрос и сразу же объясняет свое мнение:

— Зима — чудесное время года, не правда ли? Дети не хотят уходить с прогулки домой, потому что на улице интересно. Можно кататься на лыжах и коньках, играть в хоккей, строить крепости из снега. Про это время года и книги, и картины *написаны*.

Это суждение воспитателя является своеобразным образцом речи-рассуждения, хотя, нужно подчеркнуть, задача учить детей данному типу монолога не ставится. И во время беседы по картине «Зимние развлечения», направляющей ее восприятие детьми, задаются вопросы, отвечая на которые, детям может понадобиться образец педагога для составления речи-рассуждения:

- Как можно назвать картину?
- Какое время года и время суток запечатлено на картине?
- Какая погода стояла в тот зимний день?

¹³⁶ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984. С. 84—85.

— Как вы определили, что день теплый и солнечный?

Каждый из этих вопросов потенциально «подводит» детей к рассуждению, а отвечая на них, дети прибегают к элементарной речи-рассуждению. Они поясняют, почему картину можно назвать именно так, рассказывают, почему они считают, что на картине запечатлена именно зима, а не другое время года, день, а не вечер, поясняют, как они определили, что день теплый и солнечный.

Точно так же, вопросами, детей побуждают высказывать свои предположения и доказывать их правильность при рассмотрении пейзажной картины: «Какое время года изображено на картине? Почему ты так думаешь?» (любая пейзажная картина); «Какое настроение вызывает картина? Почему?».

Обращения воспитателя, побуждающие детей к построению речи-рассуждения по пейзажной картине, формулируются по-разному, но их назначение одинаково:

— Докажите, что на картине А.Саврасова «Грачи прилетели» изображена ранняя весна, а на картине В.Подляского «Облачко» — поздняя;

— Какое время суток изобразил художник на картине (Ю.Каменев «Весна»)? Как вы об этом догадались?

— Какое время года изобразил художник на картине? Какие признаки осени доказывают это? (Картина Васнецова «Аленушка»).

— Как вы думает, какая погода была накануне этого утра? Была ли вьюга? Шел ли снег? Трещал ли мороз? (И.Шишкин «Иней»).

Использование *приема сравнения двух или трех картин со сходными пейзажами* и *задания выбрать картину*, подходящую к содержанию стихотворения, и *объяснить*, почему именно к этой картине подходит стихотворение, также ведет детей к речи-рассуждению.

Например, при рассмотрении репродукций картин И.И.Шишкина «Лес» и И.И.Левитана «Золотая осень» можно прочесть стихотворение И.А.Бунина «Лес, точно терем расписной...» и предложить определить, к какой картине более всего

подходят эти строки¹³⁷. Этот прием побуждает дошкольников соотносить словесное описание с наглядным образом пейзажа на картине. Обоснование выбора будет опираться на признаки пейзажа, описанные в литературном произведении, и признаки, изображенные на картинах. Дети, *доказывая свое мнение, подбирают аргументы и строят* элементарные монологи типа речи-рассуждения.

Аналогичные задания могут применяться и по другим пейзажным картинам. В данном случае интегрируются такие образовательные области: «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Познавательное» и «Речевое развитие».

Интересными для детей являются *упражнения «Найди небывлицы в картинках», «Подскажи художнику»* (используются картины с изображением несуществующих животных, растений, с нарушениями закономерностей сезонных явлений и т.п.). Детям предлагается объяснить, правильная картинка или неправильная, что и почему изображено на картине неправильно, как должно быть на правильной картине, что нужно изменить и т.д.

В упражнениях «Найди отличия», «Одинаковые картинки или нет» используются парные картинки (предметные и сюжетные) с несколькими отличиями в деталях. В данных упражнениях дети не только учатся *видеть, замечать* различия, правильно называть объекты картины и их признаки (цвет, величину, количество деталей, расположение), но и, разумеется, учатся строить речь-рассуждение.

Данные виды логических упражнений по картинам позволяют детям оперировать несколькими аргументами при доказательстве «правильности» или «неправильности» картины, похожести или непохожести двух картин. При этом есть возможность дать детям образцы использования вводных слов, являющихся средствами связи в высказываниях-рассуждениях: *во-первых, во-вторых, следовательно, значит* и т.д.

Приведем пример проведения упражнения такого вида.

Тема: Загадочные картинки Шапокляк.

¹³⁷ Любимова Н.В. Обучение описанию пейзажа // Дошкольное воспитание. 1973. № 4. С. 18—21.

Цель упражнения: учить детей замечать различия в двух схожих картинках, аргументированно доказывать, что, не смотря на похожесть, картинки разные, использовать при построении речи-рассуждения вводные слова: *во-первых, во-вторых, в-третьих.*

Ход упражнения.

Воспитатель от имени куклы Шапокляк говорит детям, что у нее есть интересные картинки, и детям ни за что не отгадать, одинаковые это картинки или разные, потому что дети еще маленькие.

— Ребята, вы согласны с Шапокляк, что вы все еще малыши? Конечно, нет, Шапокляк ошибается, и мы ей сейчас покажем, что мы выросли и умеем отгадывать самые трудные загадки.

— Показывай, Шапокляк, свои загадочные картинки!

Шапокляк достает из папки (портфеля) две парные картинки и ставит их на мольберт.

— Эти картинки похожи, конечно, но нас с ребятами не запутать, — говорит воспитатель.

Воспитатель «отгадывает» первую загадку Шапокляк и объясняет отгадку (т.е. дает образец речи-рассуждения). При этом выделяет «связки» между предложениями голосом, а части речи-рассуждения — паузами.

— Мы прекрасно видим, что на самом деле *картинки разные.*

Во-первых, на одной из картинок в траве нарисовано два боровичка, а на второй картине — только один. *Во-вторых*, у бабочки на крылышках на одной картине нарисовано по два пятнышка, а на другой — по одному. *В-третьих*, на верхней картинке ежик с корзинкой, а на нижней — без корзинки.

Конечно, эти картинки разные!

Шапокляк: Нет-нет! Это не по правилам! Отгадывать должны ребята, а Вы-то, конечно уже большая.

— Пожалуйста, доставай другие картинки, а ребята отгадают и докажут, похожие картинки или разные ты покажешь. Вы ведь запомнили, ребята, как я это делала? Вначале скажете, одинаковые картинки или не одинаковые. Потом назовете по порядку все отличия, которые вы заметите. А в конце подытожите свою отгадку. Договорились — не поддаваться Шапокляк?!

Далее Шапокляк достает картинки, а дети после короткого рассматривания отгадывают ее «загадки».

В приведенном примере хорошо представлены приемы обучения детей данному типу монолога: образец речи-рассуждения,

план его построения, голосовое подчеркивание структуры и языковых средств монолога.

Речь-рассуждение — наиболее сложный тип монолога для детей. Построение развернутых и глубоких доказательств от них пока не требуется. Но потребность детей в построении речи-рассуждения возникает часто, и для ее удовлетворения необходимо усвоение функций данного типа монолога. А для этого необходимо учить детей построению хотя бы его элементарных форм, используя любую возможность приобщения дошкольников к данной функции речи. И одним из средств, дающих такую возможность, являются картины.

При этом можно заключить, что все виды картин позволяют упражнять детей в составлении элементарных монологов типа речи-рассуждения, они являются наглядным дидактическим средством для усвоения не только функций этого типа речи, его структуры, но и доступных языковых средств связи, характерных для него.

√ ЗАДАНИЯ

1. Составьте образец речи-рассуждения по картине на выбор.
2. Разработайте несколько проблемных вопросов, побуждающих детей к построению речи-доказательства в процессе работы над любой дидактической картиной для детского сада.
3. Проанализируйте одно из занятий из пособия О.С.Ушаковой и Н.В.Гавриш¹³⁸ с точки зрения возможностей пейзажной картины для развития у детей речи-рассуждения (см. Приложение 8).

¹³⁸ Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. М.: Сфера, 2008. С. 126—134.

ГЛАВА VII

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИХ ОПЫТА

Составление монологов из опыта занимает особое место в жизни детей, поскольку дети испытывают постоянную потребность делиться своими впечатлениями о новой игрушке, о подарке, о событии. Они охотно отзываются на предложение рассказать что-либо из личных переживаний, но нередко затрудняются выразить свои впечатления. «Попробуйте, — писала Е.И.Тихеева, — предложить детям рассказать о собаке, которую они знали, — и к вам протянется несколько рук. И сколько уст готовы немедленно приступить к изложению! Вы вызываете одного, другого, третьего — и начинается сбивчивое изложение, с повторами, противоречиями, остановками...»¹³⁹.

Сложность монологов из опыта для детей состоит в том, что эти рассказы опираются на память, а у дошкольников преобладает произвольный вид памяти. Припомнить что-либо произвольно удастся лишь в том случае, если предмет, объект или какое-либо событие не только оставили след в сознании малышей, но и оказали влияние на их чувства. Учитывая указанную особенность, ведущие методисты рекомендуют подбирать для рассказывания из опыта такие темы, которые связаны с положительно-эмоциональными переживаниями детей. В этом случае свойства эмоциональной памяти позволяют ребенку припомнить интересный и яркий для него объект описания или необычное событие из жизни.

§ 1. Обучение дошкольников описанию из опыта

В качестве объектов описания по памяти могут выступать любимые игрушки, домашние животные, новогодняя елка, игрушки на елке, костюмы персонажей детских праздников, украшенный

¹³⁹ Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1972. С. 124.

к празднику зал и т.п. В методических источниках рекомендуются такие темы:

- моя любимая игрушка;
- загадки об игрушках;
- мой четвероногий друг;
- наши животные;
- лучший новогодний костюм;
- наш праздничный зал;
- наш любимый детский сад.

Подбирая яркие и интересные объекты для описания, включая эти объекты в занимательные образовательные ситуации, педагог способен вызвать воспоминания из детской памяти. Воспитатель, опираясь на произвольные процессы детской памяти, содействует становлению у них произвольности припоминания. Это важно с точки зрения развития у дошкольников такого важного психического процесса как память, поскольку все представления об окружающем мире сохраняются именно в памяти человека.

Трудность в составлении описательных монологов по памяти состоит в целостности и обобщенности представлений об окружающих предметах и других объектах и явлениях окружающего мира. Все эти особенности необходимо учитывать при построении образовательных ситуаций.

Дети учатся описывать те объекты, которые присутствуют в *коллективном (совместном) опыте детей* (то, что наблюдали ребята вместе с воспитателем), и то, что есть только в *личном опыте* каждого отдельного ребенка. При подготовке к обучению учитывается, что помогать детям в составлении рассказов из личного опыта педагогу гораздо сложнее, чем из коллективного, ведь он сам не наблюдал того, о чем будет рассказывать ребенок. В этом случае руководство припоминанием объекта речи и его описанием опирается только на интуицию педагога.

Психологически проще воспитателю управлять составлением описаний, если монолог отражает совместный опыт. Например, при описании детсадовской новогодней елки педагог может напомнить детям особенности в украшении елки, на которые они вместе обратили внимание при ее рассматривании до праздника. А при описании домашней елки этой возможности может не быть.

Помня об этом, воспитатель готовится к руководству детскими описаниями из опыта заранее. Накопление коллективного опыта осуществляется целенаправленно, с учетом последующих занятий. А предварительные беседы с детьми и их родителями, использование заданий на дом («Посмотри и запомни, какими игрушками украшена елка, а завтра мне расскажешь», «Обрати внимание, весь ли твой зайчонок белый, нарисуй его дома» и т.д.) помогут педагогу ориентироваться и в личном опыте воспитанников.

Алгоритм образовательной деятельности, направленной на обучение детей описанию из опыта, можно представить так:

1. **Подготовка детей к обучению описательной речи:** помочь детям *вспомнить* объект описания и его *признаки*.

2. **Обучение детей описанию:** 1) показ способа действия, формирование у детей описательных умений и корректировка описательной речи детей.

При подготовке детей к обучению составлению описаний по памяти воспитатель направляет свои действия на активизацию опыта детей, их памяти.

В качестве приемов, активизирующих опыт детей, предлагаются *предварительная беседа, образец описания воспитателя и план описания*. На данном занятии образец и план служат не только для показа способа описания, но являются приемами, активизирующими воспоминания детей на основе ассоциативных связей.

Классическим примером обучения детей описанию из опыта стало занятие на тему «Моя любимая игрушка», разработанное Э.П.Коротковой¹⁴⁰. В начале предварительной беседы Э.П.Короткова предлагает воспитателю попросить детей назвать любимые игрушки, вспомнить, как они выглядят. Затем приходит очередь образца: «В детстве я любила играть с игрушечным медвежонком Мишкой. Он был из светло-коричневого меха с очень милой улыбающейся мордочкой и блестящими черными глазами. Мишка был очень мягкий, с ним было приятно засыпать и интересно играть. Я его поила чаем, укладывала спать и даже брала с собой на

¹⁴⁰ Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. М.: Просвещение, 1978. С. 62—64.

прогулку. А когда я научилась шить, я сшила ему шортики и рубашку. Это была моя любимая игрушка!»

Затем детям после короткой паузы объяснялось, что вначале было рассказано о том, как выглядела любимая игрушка, а затем об игре с ней.

В заключение беседы детям предлагался план: «Когда будете рассказывать о своей любимой игрушке, назовите ее, подробно опишите, как она выглядит, чем интересна, а потом расскажите, как вы с ней играете». Это план и для припоминания игрушки, и для ее описания.

Со временем педагог может отказаться от образца, основным приемом, активизирующим детский опыт и показывающим, как нужно рассказать, остается *план* или *модель*.

Вот пример проведения подготовки детей к составлению описаний из опыта на тему «Наши животные»:

— Сегодня мы поговорим о животных, которые живут у вас дома. Подумайте, про кого вам хочется рассказать?

— Вспомните, как выглядит ваш любимец. Что в нем особенного?

— Расскажите о своем друге так, чтобы мы представили его, какой он, как играет, за что вы любите своего питомца.

— А вы, ребята, слушайте, а потом спросите у Виталика (Вани), что вы хотели бы еще узнать о его животном.

Описывать из опыта дети могут не только предметы, живые объекты, но и картины природы, интерьеры жилых комнат. В пособии В.В.Гербовой приводится пример занятия по описанию помещений детского сада. Тема занятия «Знакомьтесь — наш детский сад»¹⁴¹. Это занятие из коллективного опыта, который организуется воспитателем в предварительной работе. Она заключается в том, что воспитатель предлагает отправить письмо сверстникам в другой город. Высказывает мысль, что их друзьям было бы интересно узнать, как выглядит их детский сад, красиво ли в нем, уютно ли. Педагог просит подумать, о каких помещениях можно рассказать в письме (о групповой, о зале, комнате сказок и т.п.). Выбирают из предложенных детьми объектов 5—6 наибо-

¹⁴¹ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984. С. 77.

лее интересных и в течение 2—3 дней осматривают их во время целевых прогулок по саду.

Непосредственно на занятии воспитатель зачитывает детям начало письма: «Здравствуйте, дорогие дети! У нас есть адрес вашего детского сада, и мы решили написать вам письмо. Мы живем в г.Нижевартовске, наш детский сад называется “Лесная сказка”. Это большое трехэтажное здание. В нем много разных помещений. Мы любим бывать в некоторых из них. Эти помещения мы опишем вам подробнее...».

— Подумайте, о каких помещениях мы расскажем ребятам?

— Расскажите о каждой комнате детского сада так, чтобы дети из другого города смогли представить, как она выглядит, как обставлена, чем украшены стены и окна комнаты. Почему она вам нравится.

— Лучшие описания мы запишем и отошлем в письме нашим друзьям.

Таким образом, при активизации детского опыта, а следовательно, при подготовке детей к составлению описательных рассказов из опыта используются такие приемы как предварительная беседа, образец описательного рассказа из опыта, план рассказа. Это традиционно используемые приемы.

Среди современных методических приемов эти же функции реализуются при *использовании моделей*. Например, в занятии на тему «Мое любимое время года» используется схема-модель, разработанная Т.Ткаченко¹⁴². Это своеобразный наглядный план характеристики сезона. Обобщенные символы данной схемы *побуждают* детей *припоминать* признаки конкретного сезона. В то же время данная модель помогает дошкольникам соблюдать последовательность в описании и добиваться его полноты.

В приведенных примерах занятий такой прием как создание *мотивации для составления монолога* требуется только при описании объектов из коллективного опыта. Специальной мотивации при описании объектов из личного опыта детей не требуется, поскольку в данном случае возникает коммуникативный мотив — поделиться с ребятами и воспитателем информацией о своей лю-

¹⁴² Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. 1990. № 10. С. 20.

бимой игрушке или подарке и т.п. А вот при описании из коллективного опыта мотивация необходима.

При *обучении* созданию описания из опыта, так же как при описании на основе восприятия, ведущим методом является *упражнение* детей в составлении описательных монологов, *оценка* каждого монолога и *общая оценка*, подводящая итог.

В старшем дошкольном возрасте детей привлекают к оценке монологов сверстников. Исследования А.М.Богуш¹⁴³ показывают, что без специального обучения дошкольники затрудняются давать адекватную оценку результату речевой деятельности сверстника. Оценки педагога, сопровождающие обучение описанию, служат своеобразным образцом формулирования оценки. В своих оценках педагог предъявляет критерии *полноты* описания (так подробно описал свою игрушку, что мы ее хорошо представляем; нам трудно представить твою любимую игрушку, ты очень мало рассказал о ее особенностях); *последовательности* и *образности* (было интересно и легко слушать Васю, т.к. он рассказывал по порядку обо всех особенностях своего питомца и очень красочно описал его внешность, его озорную мордочку).

Воспитатель может предложить детям *план оценки*: вначале скажите, что вам понравилось в рассказе, а если хотите, чтобы рассказы Олега были лучше, подскажите ему, что нужно исправить в рассказе (или: если хотите помочь Олегу, подскажите, как ему улучшить рассказ).

Описательные монологи из опыта могут с успехом включаться в обобщающие беседы. Особенно уместны такие рассказы в беседах о временах года: описать, как выглядят деревья зимой (осенью, весной, летом), внешний вид птиц, погоду и т.п.

Таким образом, своеобразие занятий по обучению детей описанию из опыта состоит в том, что их психологической основой является память детей. Подготавливая дошкольников к составлению монолога из опыта, воспитатель подбирает приемы, стимулирующие *припоминание* образа в целом и его характерных признаков. Этому способствует беседа, а также образец, план, моделирование, которые кроме показа структуры и последова-

¹⁴³ См.: Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. Киев, 1984. С. 72—99.

тельности описания способствуют припоминанию знакомых объектов и их особенностей.

√ ЗАДАНИЯ

1. Выпишите из методических пособий примеры занятий по обучению детей описанию из опыта. Соотнесите их содержание с программными задачами.

2. Составьте конспект занятия по обучению детей описанию на основе памяти (возрастная группа, примерная образовательная программа, задачи выбираются произвольно).

3. Подготовьте для воспитателей *памятку* по обучению детей описанию на основе памяти.

§ 2. Обучение детей построению повествований из опыта

Обучение повествовательному монологу из опыта опирается на желание детей рассказывать, оно удовлетворяет их потребности, помогает овладеть логикой повествования, связностью и целостностью монолога. Дети нередко в свободной речевой деятельности пытаются рассказывать об интересных случаях или событиях из своей жизни. Но попытки эти редко бывают удачными. Причина этого кроется в том, что в сообщениях о личных впечатлениях преобладает ситуативная речь.

Дети, эмоционально переживая свои впечатления, совершенно упускают из виду, что слушатели не были свидетелями их опыта. «Вот помнишь, — могут они обратиться к слушателю, — мама меня взяла... Я падал!». Эмоции переполняют детей, и их повествования о пережитых событиях малопонятны, обрывочны, алогичны. В работах С.Л.Рубинштейна приводится такой пример рассказа Гали (4-й год жизни): «Там было на улице далеко флаг. Там была вода. Там мокро. Мы шли так с мамой. Там было мокро. Они хотели домой идти, а дождик капает. Потому что он хочет кушать, гости...».

Мы — это Галя и ее мама с маленьким братиком на руках. Они ходили смотреть демонстрацию, но начал моросить дождь, стало сыро. Мама вернулась с детьми домой, убедив Галю в том, что

Володя хочет кушать, а дома ждут гости¹⁴⁴. Учитывая, что дети стремятся рассказывать о ярких впечатлениях из своего опыта, им предлагают темы, оставившие в их сознании эмоциональные воспоминания. К таковым относятся темы из игрового опыта детей, о праздниках; о занимательных фактах из наблюдений в природе; или о событиях социально-нравственного характера, затронувших чувства детей.

При обучении детей построению повествований из опыта также выделяют темы из коллективного опыта и из индивидуального опыта ребенка.

Примерные темы из *коллективного* опыта: «Наши игры зимой», «Как наш город готовился к... (Зимние забавы)», «Как мы веселились у новогодней елки», «На празднике», «Как мы следы осени искали», «Как мы делали игрушки малышам», «Как устроили цветник» и т.п.

Примерные темы из *личного* опыта: «Как я играла с куклой (машиной)», «Как Дед Мороз принес мне подарок», «Проказы моего котенка», «Как я маме помогаю», «Как я поздравлял маму с женским днем», «Хороший поступок моего товарища» и т.п.

Как видно, одни темы связаны с конкретным фактом из жизни детей: «Елка в детском саду», «Праздник урожая», «Поездка на буровую», другие — менее конкретны, они дают возможность отобрать тот или иной факт самому ребенку: «Как я играю дома», «Проказы моего котенка», «Как я маме помогаю», «Наши зимние забавы».

Как рекомендует А.М.Бородич, темы для рассказывания из опыта детей должны быть конкретные, посвященные одному узкому вопросу. Отвлеченные темы, например, такие: «Случай из жизни», «Смешной случай», «Интересные приключения», не вызывают у детей необходимых ассоциаций в их памяти. Такие темы можно использовать в индивидуальной работе с лучшими «рассказчиками»¹⁴⁵.

Рассказам *из коллективного опыта* предшествует предварительная работа. Например, перед проведением занятия на тему

¹⁴⁴ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Академия, 2000. С. 405.

¹⁴⁵ Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. С. 90.

«Про воробьев» педагог в течение нескольких дней на прогулках обращает внимание детей на внешний вид птиц, на их движения, повадки. Наблюдают за интересными эпизодами из жизни воробьев, как воробьи слетаются на корм, как клюют, выхватывают друг у друга крошки, пьют из лужиц воду, чистят перышки.

Наблюдения сопровождаются беседой, комментариями педагога, систематизирующими детские впечатления, закрепляющими их в слове. Умелое руководство наблюдениями обогатит детский опыт, затронет их чувства. И тогда им будет что вспомнить, отобрать из своих впечатлений для рассказа.

Аналогично проводится накопление общего группового опыта и по другим темам. Подготовка детей к рассказу «Елка в детском саду» начинается с момента появления елки: наблюдения за ее привозом, рассматривание неукрашенной елки создают чувство радостного предвкушения праздника. И это чувство дети обязательно вспомнят на занятии. После праздника они приходят в зал, переживают праздник вновь, педагог предлагает им осмотреть наряд елки, отметить самые красивые елочные украшения. Накануне занятия можно рассмотреть с детьми фотографии с праздника. Так активизируются, систематизируются впечатления детей.

Непосредственно на занятии важен эмоциональный настрой ребят. Для его возникновения педагог использует беседу с детьми, *показ наглядности*: иллюстраций, фотографий или атрибутов, связанных с припоминаемым событием, *прослушивание* магнитной записи фрагмента праздника и т.п. Все приемы и средства используются для содействия припоминанию детьми их впечатлений. Содержание подготовительной беседы направлено на припоминание событий и их последовательности, соответствующей будущему повествованию. В ходе беседы общую тему будущего рассказа А.М.Бородич и Э.П.Короткова рекомендуют делить на более мелкие темы. Например, тему «Как мы устроили цветник» (подготовительная группа) дети раскрывают по частям:

- как мы готовились к устройству цветника (делали эскизы клумбы, подбирали цветы и выращивали их рассаду);
- как мы готовили место под цветник;
- посадка клумбы;
- уход и наблюдения за цветником.

Рассказ о Дне 8 Марта:

- подготовка к празднику;
- как был украшен зал;
- как проходил праздник;
- какие выступления ребят больше понравились;
- подарки мамам.

На одну конкретную тему можно заслушивать несколько монологов детей, перед повторным рассказом педагог спрашивает: «А кто запомнил (вспомнит) подробнее...?», «Кто еще хочет рассказать о ...?».

При обучении детей повествованию из опыта *образец рассказа воспитателя* также необходим. К нему можно прибегать перед рассказами детей или после них, завершая рассказы детей из опыта. Например, дети составляют рассказы по отдельным темам, а педагог, обобщая, уточняя детские рассказы, предьявляет повествование на общую тему.

При составлении рассказов о пережитых представлениях чаще используется *план*, показывающий ребенку последовательность и структуру повествования: «Расскажите, как мы готовились устроить цветник. С чего начали свою работу и как распределили обязанности. Как ухаживали за цветником? Какой получился цветник?».

Дети затрудняются начинать и завершать рассказ, поэтому педагог подсказывает первую фразу и концовку. Со временем дошкольники усваивают разные варианты зачинов и концовок. В качестве обучающего приема в данном случае может выступать коллективное обсуждение: Как (с чего) начать рассказ? и Чем закончить (какими словами завершить) рассказ?

При первых попытках детей рассказывать из опыта можно не давать прямых оценок рассказам детей. Они сами почувствуют, что упустили в своем рассказе. Важно, чтобы свои сообщения и сообщения товарищей дети воспринимали как «обмен впечатлениями», иначе утрачивается коммуникативный мотив высказываний. В ходе сообщений детей при помощи вспомогательных вопросов, указаний, подсказок активизируется их память, корректируются логика и содержание рассказов.

Рассказами дошкольников из *личного опыта* руководить намного сложнее, поскольку педагог не может знать многих под-

робностей. Для большинства детей ярким событием становится появление в доме котенка или щенка, которое вызывает у ребят желание делиться впечатлениями. Прежде, чем планировать тему «Проказы нашего четвероного друга», следует узнать, у кого из детей есть домашний питомец.

Первоначально рассказ строится в рамках диалога с ребенком, педагог предлагает указания и вопросы: «Расскажи, как появился у вас дома щенок (котенок). Как он знакомился с вашей квартирой? Как ты играл с ним? Расскажи о его проказах». По ходу рассказа можно задавать и более конкретные вопросы, уточняющие какие-то факты, направляющие детей к построению логически завершенных текстов. При затруднениях детей в построении рассказа педагог предлагает свой *образец*. При рассказывании об играх детей тема дифференцируется для мальчиков и девочек в соответствии с их интересами.

Разновидностью рассказов детей из опыта является *составление писем*. Приобщение детей к эпистолярному жанру важно не только с точки зрения усвоения разных жанров речи и подготовки детей к письменной речи. Пользу писем отмечала Е.И.Тихеева, она считала, что привлечение детей к составлению писем способствует воспитанию у них дружелюбия, чуткости, внимательного отношения к людям и развитию связной речи детей.

Следует подчеркнуть, что письменная речь — это наивысшая форма связной речи, поскольку она отличается большей плановостью и произвольностью. Составление писем важно и для социального развития детей: дети получают представления о дистанционных способах общения людей, усваивают формулы речевого этикета, характерные для писем.

Приобщение детей к переписке целесообразно начинать с 5—6 лет. Поводом для написания письма может быть: проявление внимания к сверстнику (заболевшему или уехавшему), к воспитателю; обращение к интересному человеку (писателю, космонавту, ветерану и т.п.), игровому персонажу; переписка с детьми из другого детского сада, города, страны.

Технология привлечения детей к составлению письма предусматривает такой алгоритм:

- 1) мотивация;

2) сообщение (или напоминание) детям о некоторых правилах составления письма:

— письмо начинается с обращения и приветствия, какие можно использовать в письмах формулы приветствия;

— затем можно сообщить об интересных событиях, произошедших с авторами письма;

— после этого можно задать адресату вопросы о том, что хотелось бы узнать, что уточнить;

— в конце письма попрощаться (возможные формулы прощания в письмах) и назвать себя;

3) предложение подумать и обсудить, о чем можно написать, выделение 3—4 тем для сообщения в письме;

4) рассказы детей по каждой теме;

5) воспитатель зачитывает письмо целиком.

Пример хода составления письма.

— Вы заметили, что Володя давно не приходит в детский сад? Сегодня я звонила его маме и узнала, что он болен. Ему даже на улицу нельзя выходить. Володя очень скучает по вам и по детскому саду. Он, наверное, был бы очень рад получить от вас письмо, в котором вы рассказали бы ему, что было интересного, пока его не было. Вы согласны написать ему письмо?

— Кто знает, с чего начинается письмо?

Далее воспитатель выслушивает ответы детей, а затем обобщает или рассказывает о том, что письма начинаются с приветствия и обращения адресату, об их возможных формулах.

— А затем можно написать о том, что мы узнали о его болезни и решили ему написать о том, что было без него. О чем же мы расскажем Володе, как вы думаете? А еще о чем?

Выслушиваются предложения детей, наводящими или подсказывающими вопросами воспитатель *подводит детей к тем темам*, которые он хотел бы отразить в детских рассказах. Кроме того он может и сам предложить темы для письма: «Я думаю, что Володе стоит рассказать о том, как мы ...». Педагог выслушивает рассказы детей, вписывает наиболее интересные моменты *в заранее подготовленное письмо*.

— Ну, хорошо, я думаю для первого письма достаточно. А сейчас можно Володе задать вопросы. О чем бы вы хотели его спросить?

— В конце письма нужно попрощаться с Володей и подписаться. Какие слова для прощания можно написать в конце письма?

После этого воспитатель сообщает, что она перепишет письмо начисто и предлагает одним детям украсить конверт, другим — нарисовать веселые рожицы, чтобы вложить их в письмо и развеселить Володю. Письмо и рисунки вкладывают в конверт, украшенный и подписанный, и заклеивают. Оно может быть опущено в ближайший почтовый ящик, или воспитатель поручает его передать ребенку, живущему рядом, через Володину маму.

Процесс составления писем можно включать в обобщающие беседы. Например, в начале беседы о зиме воспитатель сообщает детям о том, что к ним пришло письмо. Дети рассматривают конверт, пытаются отгадать по рисунку на конверте, от кого это письмо. После этого воспитатель читает адрес отправителя и сообщает детям, что письмо от детей из Африки. Воспитатель открывает конверт и зачитывает письмо, которое составлено по всем правилам. В письме говорится о том, что в Африке всегда жарко, круглый год африканцы купаются и загорают на солнышке. Они слышали, что в России бывает зима, когда холодно, а у них не бывает зимы, и африканские дети никогда не видели и не знают, что такое зима и просят рассказать о ней детей.

После этого педагог обсуждает, что можно рассказать про это время года, предлагает ненавязчиво запланированные темы, обсуждает их вместе с детьми, а затем «под диктовку» воспитанников записывает рассказы о признаках зимы. Зачитывание письма — это итог обобщающей беседы.

Обобщающие беседы могут охватывать все сферы жизни детей: их игры, праздники, разные виды труда, хорошие поступки и т.д.

Следует подчеркнуть, что в последнее время важная роль отводится деятельности воспитателя с детьми в режимных процессах. В процессе НОД невозможно опросить всех детей, а индивидуальная работа с детьми в ходе режимных моментов позволяет упражнять в рассказывании всех детей.

√ ЗАДАНИЯ

1. Отберите по одной теме из личного и общего опыта детей для обучения детей составлению монологов по памяти и составьте планы образовательной деятельности.
2. Изучите технологию обучения детей составлению монологов на темы, связанные с нравственным опытом детей.
3. Составьте консультацию для воспитателей «Технологии обучения детей составлению писем».

§ 3. Использование опыта детей в процессе их обучения речи-рассуждению

На основе приобретенного жизненного опыта дети старшего дошкольного возраста в состоянии построить элементарные высказывания-рассуждения. Важно систематически как в процессе занятий, так и в других формах совместной образовательной деятельности воспитателя с детьми привлекать дошкольников к речи-рассуждению. Побуждают детей к построению простейших форм речи-рассуждения на основе опыта:

— **проблемные вопросы** типа: «Почему птицы осенью улетают на юг?», «Зачем зайчик зимой меняет цвет своей шубки?»;

— **рассказы-объяснения** детей «Мое любимое время года. За что я его люблю», «Кого можно назвать смелым человеком?», «Самый веселый праздник»; «Самая интересная сказка» и т.п.

— **обоснование отгадок** (их объяснение) при отгадывании загадок без наглядной основы;

— с этой же целью используются **речевые логические задачи (проблемные ситуации)** без наглядности, например, речевые логические задачи, составленные на основе логических задач Н.Ф.Виноградской:

Где снежинки?

Леночке понравились снежинки. Она принесла их в детский сад: смотрите, какие красивые снежинки!

— Где же твои снежинки? — спросил Коля, — я вижу только мокрые рукавицы. Обманула?

Прав ли Коля? Докажите.

Сосульки

Весенним утром Саша заметил, что с крыши детского сада свисают сосульки. В группе он спросил ребят, видели ли они ледяную бахрому на крыше. Никто из детей не обратил внимания на крышу, и Саша рассказал, что он видел на крыше сосульки, большие-большие, прозрачные, как стекло.

После занятий ребята вышли на прогулку. Солнышко в это время высоко поднялось и ярко светило. Саша позвал друзей посмотреть на сосульки. «Где же твои сосульки?» — спросили ребята. Поднял Саша голову — нет сосулук. Только капельки воды с крыш капают. Удивился он, куда это сосульки делись. Подумал, покачал головой, да так и не знал, что сказать друзьям.

Подскажите Саше, куда же сосульки делись? Увидят ли ребята сосульки вечером?

Материал для других речевых логических задач смотрите в пособии Н.Ф.Виноградовой¹⁴⁶.

Во всех описанных случаях стимулирования детей к использованию речи-рассуждения предполагается не только упражнение детей в построении монолога данного типа, но и, разумеется, прямое обучение — «показ» способов построения монолога типа рассуждения.

Алгоритм деятельности педагога по развитию у детей речи-рассуждения такой же, что при обучении детей другим типам монологической речи (описанию и повествованию). Он подразделяется на две части:

1 часть — подготовка к обучению построению речи-рассуждения;

2 часть — непосредственное обучение.

Таблица 13

Обобщенный алгоритм обучения детей речи-рассуждению

<i>Части занятия</i>	<i>Основное содержание работы</i>
1. Подготовка детей к построению речи-рассуждения	— побудить детей к поиску решения, к определению своего мнения, выбора и т.д. (проблемный вопрос, проблемная ситуация, задача, задание и т.п.);

¹⁴⁶ Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления детей с природой. М.: Просвещение, 1978. С. 91—94.

	— активизировать опыт детей, содержащий аргументы, доказывающие правильность решения, мнения, выбора (беседа)
2. Обучение детей составлению речи-рассуждению	— демонстрация образцов речи-рассуждения (образец); — обобщение способов действия (план доказательства, или речи-рассуждения); — упражнение детей в построении речи-рассуждения; — коррекция недостатков детских рассуждений (оценка детских монологов)

В первой части перед детьми ставится задача в соответствии с функциональным назначением речи-рассуждения определиться в выборе своего мнения, точки зрения и найти аргументы для доказательства их правильности (истинности). И, кроме того, идет подготовка (сбор) речевого материала для этого типа монолога.

Во второй части используются методические приемы, характерные для обучения детей построению других типов монолога: *образец* или *план*, *упражнение в составлении монолога*, *оценка монологов*. Но при этом приемы имеют определенные особенности, связанные с типологическими чертами речи-рассуждения. При демонстрировании способов построения речи-рассуждения «показываются» функциональные, структурные и языковые особенности данного типа монолога и в *образце речи-рассуждения*, и при *его разборе* с выделением отдельных частей, и в *плане* речи-рассуждения. «Показ» способов построения речи-рассуждения — важный прием обучения детей речи-рассуждению, но главное в этой части — *упражнение* детей в самостоятельном построении своих рассуждений или объяснений. Упражнение предполагает наличие *оценки* речи-рассуждения детей.

Специфика оценки речи-рассуждения заключается в том, что в ней подчеркиваются особенности функций данного типа монолога. В оценке отмечается, насколько убедительно ребенок отстаивает свое мнение, смог ли он убедить в своей правоте, правильности своего мнения или нет, доказал что-либо или не сумел доказать, понятно ли объяснил и т.д. Разумеется, оценивается и то, насколько связно и логично построен монолог-рассуждение.

Покажем использование названных приемов в примере образовательной деятельности по обучению детей речи-рассуждению.

Тема: Учимся убеждать.

Программное содержание: Подвести детей к составлению речи-рассуждения и пониманию ее структуры: тезис, доказательства (аргументы), вывод. Закреплять представления детей о содержании домашних животных дома. Учить использовать при рассуждении слова: *во-первых, во-вторых, и т.п.* Развивать способность находить аргументы для обоснования своего мнения. Воспитывать культуру речи при обосновании своих желаний.

Материал: игрушечный щенок.

Анализ хода деятельности:

Комментарии	Содержание хода деятельности
Подготовка детей к составлению речи-рассуждения	
Активизация опыта детей (представлений о собаках)	<p>— Послушайте загадку:</p> <p style="padding-left: 40px;">Кто же мой любимый друг: Спит без подушки, ест без рук, Зимой без валенок гуляет, А если рад — хвостом виляет?</p> <p>— Давайте вспомним, зачем нужны собаки, какую пользу они приносят людям? (выслушиваются мнения детей, в процессе беседы педагог подсказывает, задает наводящие вопросы и т.д.).</p> <p>— А как нужно заботиться о собаке, живущей в доме?</p>
Постановка проблемной ситуации и речевой задачи (доказать)	<p>— Ребята, давайте представим такую ситуацию: вы нашли на улице щенка, принесли домой, и просите маму оставить его у вас дома. А мама никак не хочет оставлять щенка. Попробуйте убедить маму, что этот щенок вам просто необходим. Я буду мамой, а вы моими дочками и сыночками. Я буду доказывать, почему не надо оставлять щенка, а вы — наоборот, доказывать, почему его нужно оставить. Доказывать надо спокойно, без крика. Договорились?</p>
Обучение детей составлению речи-доказательства	
План речи-рассуждения	<p>— Не забудьте, когда будете убеждать маму, вначале сказать о своем желании взять щенка. Затем назвать причины, почему вы этого хотите. При этом вы можете использовать слова:</p>

Комментарии	Содержание хода деятельности
	<i>во-первых, во-вторых, в-третьих.</i> Кто хочет попробовать первым доказать маме, что щенок будет самым верным другом для вас?
Образец речи-рассуждения педагога и образец подготовленного ребенка	Подготовленный ребенок вносит щенка, говорит: — Мама, я нашел щенка. Можно его оставить у нас? — Нет, дочка (сынок). Во-первых, с ним нужно гулять 2—3 раза в день. А кто его будет выгуливать, нас ведь целый день нет дома? Во-вторых, он будет грызть мебель и обувь, рвать обои. В-третьих, чем мы будем его кормить? И вообще, зачем нам щенок? В ответ ребенок предлагает свое доказательство (это еще один образец).
Оценка образца речи-рассуждения	— Как вы думает, убедил сын свою маму, разрешит она оставить щенка?
Упражнение детей в построении речи-рассуждения	— А кто хочет по-своему доказать необходимость щенка? Аналогично разыгрывается ситуация с другими детьми
Оценка	В качестве оценки детских монологов педагог от лица мамы может говорить, что сын не убедил ее в необходимости щенка или наоборот: «Хорошо, ты меня убедил (а). Мы оставим щенка. Подумай, где он будет кушать, спать»

В новом ФГОС подчеркивается роль игры как средства обучения и формы организации жизнедеятельности дошкольников, именно поэтому для обучения детей монологу рекомендуется: активно использовать дидактические игры, правила которых предполагают составление детьми монологов, в т.ч. речи-рассуждения из опыта. Дидактические игры, направленные на развитие у детей речи-рассуждения, могут проводиться индивидуально, подгруппами или со всей группой в свободное время. Поскольку игры, как правило, закрепляют опыт детей, их впечатления и знания, то при проведении игры акцент делается на ее речевой стороне: дается речевой образец построения речи-рассуждения, а высказывания детей оцениваются.

Например, в словесной дидактической игре «Это — правда или нет?» педагог от своего лица или от лица игрового персонажа предлагает различные суждения, правомерность которых дети доказывают или опровергают. Например, в ответ на такое суждение педагога: «Летом можно по снегу кататься на лыжах, играть в снежки, строить снежную крепость. Дайте мне скорей ответ: это — правда или нет?» дети говорят: «Это неправда, потому что летом нельзя кататься на лыжах по снегу — летом не бывает снега. Летом не играют в снежки, т.к. их лепят из снега, и крепости из снега не строят, потому что летом нет снега». На суждение «Зимой весело: можно по снегу кататься на лыжах, играть в снежки, строить снежную крепость» дети отмечают его истинность и объясняют, почему это правда.

√ ЗАДАНИЯ

1. Определите тему для составления речи-рассуждения, чтобы для доказательства дети находили аргументы из своего опыта, и составьте план образовательной деятельности.
2. Подготовьте консультацию для воспитателей «Приемы обучения детей составлению речи-рассуждения на основе их опыта».
3. Разработайте 2—3 дидактические игры для развития у детей речи-рассуждения.

ГЛАВА VIII

ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

§ 1. Общая характеристика художественно-речевой деятельности дошкольников

К видам художественной деятельности дошкольников, по мнению Н.А.Ветлугиной, относятся: «восприятие произведений искусства, попытки исполнять и импровизировать»¹⁴⁷.

Следовательно, к видам художественно-речевой деятельности дошкольников можно отнести: восприятие детьми произведений художественной литературы и фольклора, исполнение литературных произведений (чтение стихов наизусть, пересказ прочитанных произведений) и словесное творчество (сочинение собственных произведений — рассказов и сказок, загадок, стихов и т.п.).

Значение художественной литературы в развитии речи дошкольника трудно переоценить. Она обогащает лексику детей новыми словами, образными средствами, помогает овладеть разнообразными грамматическими формами и конструкциями. Если говорить о развитии монологической речи у детей, то следует отметить, что она повышает контекстность их речи, что было доказано в исследовании А.М.Леушиной, проведенном в 40-е гг. прошлого века.

Контекстная речь ребенка в сравнении с ситуативной речью более развернута, полна, логична и последовательна. Она является основной характеристикой монологической формы речи. Литературные произведения демонстрируют детям структуру монолога, обогащают их опыт впечатлениями, дают прекрасные образцы родного языка, обогащают эмоции и воображение ребенка, что особенно важно для их собственного словесного творчества. Все это в совокупности позволяет считать художественную литературу одним из важных средств развития монологической речи.

¹⁴⁷ Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7.

Работа с литературным произведением дает уникальную возможность познакомить детей с *темой* повествования и его *структурой* на примере достойных художественных образцов родной речи. Кроме того, в литературных текстах встречаются примеры разнообразных способов межфразовой связи и выразительных средств.

Для развития монологической речи дошкольников широко используется такой метод как пересказ литературного произведения. Воспроизводя при пересказе текст произведения, дети, безусловно, заимствуют и постепенно «присваивают» и структуру, и способы межфразовой связи, и его выразительные средства. Однако эти возможности пересказа будут реализованы только в том случае, если правильно подобраны литературные произведения для пересказа.

Для развития монологической речи литературная основа используется и в детских контаминациях по произведениям. Также дети продуцируют речь-рассуждение по поводу содержания произведения, характеров героев, объяснения поступков героев или мотивов этих поступков.

Художественная литература связана и со словесным творчеством детей. Эта связь с подчеркивается в диссертационном исследовании Л.В.Таниной, которая считает, что словесное творчество детей возникает под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражается в создании устных сочинений¹⁴⁸.

Сочинение рассказов и сказок детьми (творческое рассказывание) опирается на их творческом воображении. Являясь, как восприятие, память и мышление, процессом познания, воображение расширяет границы опыта человека, продуцируя *новые, еще не существующие в действительности* образы и ситуации.

В монологах, созданных дошкольниками на основе воображения, при описании *придумываются* объекты и их признаки, при повествовании – действующие лица, их приключения (события), сюжет. Если функция памяти — сохранение и воспроизведение опыта, полученного непосредственным путем, то функция воображе-

¹⁴⁸ Танина Л.В. Развитие словесного творчества в художественной деятельности дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. С. 11.

ния заключается в преобразовании имеющегося опыта в новые образы.

Преобразующий, творческий характер воображения возникает на шестом-седьмом годах жизни, поэтому рассказывание на основе воображения вводится со старшей группы.

Рассказы детей о придуманных ими образах или событиях в отечественной теории и методике развития речи принято называть *творческими*. *«Творческое рассказывание — это деятельность, результатом которой является придуманный ребенком рассказ с самостоятельно созданными образами, ситуациями, действиями, с естественно развивающимся сюжетом, логически построенный и облаченный в определенную словесную форму, соответствующую содержанию»*¹⁴⁹.

Термин «творческий рассказ» условен, поскольку элементы творчества в большей или меньшей степени присутствуют в любом рассказе ребенка: и в описании предмета по восприятию, и в повествовании из опыта, и в рассказах по картине.

Для развития творческой деятельности детей по придумыванию рассказов (сказок) важно создавать для нее необходимые условия. Базисными условиями, по мнению Н.А.Ветлугиной, обобщившей закономерности и этапы становления детского творчества, являются: 1) накопление разнообразного жизненного и художественного (в данном случае — литературного) опыта и 2) сочетание обучения детей способам создания творческого продукта с их самостоятельной деятельностью¹⁵⁰.

Почему необходимо накопление жизненного и литературного опыта? Еще в 30-е гг. Л.С.Выготскому удалось доказать, что все образы воображения, как бы причудливы они ни были, основываются на тех представлениях и впечатлениях, которые человек получает в реальной жизни. Он писал: связь воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения

¹⁴⁹ Ворошникова Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. Пермь, 1991. С. 4.

¹⁵⁰ См.: Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. М.: Просвещение, 1972. С. 7—48.

всегда строится из элементов, взятых из деятельности и содержащихся в прежнем опыте человека¹⁵¹.

Необходимость обучения детей способам творческой деятельности доказывается практикой: «обученные» дошкольники создают произведения гораздо более высокого уровня, чем их необученные самовыражающиеся сверстники¹⁵². Как отметил один из ведущих отечественных психологов, А.Н.Леонтьев, не воображение порождает творчество, а действия, связанные с творчеством, развивают воображение¹⁵³.

Пусть пока *детские сочинения несовершенно, наивны*, вымыслы, заключенные в них, малоинтересны, зато дети удовлетворены своими рассказами. Отсутствие критического отношения к продуктам творчества позволяет им радоваться своим достижениям, гордиться ими. Такое положение дел не должно пугать педагога. Главное — вызвать у ребенка желание «творить». А продукты их творчества будут постепенно совершенствоваться в систематических упражнениях в сочинении сказок и рассказов. Как же научить детей сочинению?

В отечественной педагогике сложился особый метод приобщения детей к творческой деятельности, обучения их способам ее осуществления. Речь идет о *творческих заданиях*¹⁵⁴. Из их многообразия можно выделить две группы особо значимых для сочинений детей: 1) задания сотворческого характера и 2) собственно творческие задания.

К заданиям сотворчества детей со взрослыми относятся:

- придумывание продолжения и завершения рассказа, начатого воспитателем;
- придумывание рассказа или сказки по плану воспитателя;
- придумывание «новой сказки или нового рассказа» на основе литературного текста (контаминации).

¹⁵¹ См.: Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Комета, 1997. С. 37—41.

¹⁵² Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. М.: Сфера, 1992. С. 9—10.

¹⁵³ Леонтьев А.Н. Психологические основы игры // Проблемы развития психики. М.: Просвещение, 1959. С. 71.

¹⁵⁴ Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлуговой. М.: Просвещение, 1972. С. 10.

К заданиям собственно творческим относятся:

- придумывание рассказов на предложенную тему;
- придумывание рассказов на самостоятельно выбранную тему.

Как уже было сказано, процесс преобразования опыта в новые образы происходит за счет комбинирования имеющихся представлений. Представления анализируются и воспроизводятся в новых необычных сочетаниях. *Способы создания* (конструирования) новых образов, сложившихся в человеческой культуре, многообразны. Рассмотрим наиболее распространенные из них.

Слияние (комбинирование) — объединение качеств и характерных черт разных объектов в одном образе. Например, у Л.Н.Толстого в образе Наташи Ростовской соединены черты Сони и Тани (его жены и сестры).

Агглютинация — разновидность слияния, в котором соединяются несоединимые в реальности черты. Например, избушка на курьих ножках, кентавр (соединение человека и коня), русалка (человек и рыба) и т.п. К агглютинации относится и наделение каких-либо объектов несвойственными им функциями (печь как средство передвижения Емели и т.п.).

Гиперболизация — прием усиления яркости и выразительности образа за счет преувеличения какой-либо черты или части тела. Этот прием часто используется в сказках: у любопытного Буратино — длинный нос, невероятная сила и рост у богатырей. Особенно видно преувеличение в полярных образах: Прилежница чрезвычайно трудолюбива, а Ленивица — наоборот, Мальчик-с-пальчик умен и ловок, а Людоед — глуповат. К гиперболизации относится также *преуменьшение* роста (Дюймовочка, Нильс) и *изменение количества частей тела* (у осторожного Тянитолкая — две головы, у страшного Змея Горыныча — семь голов, у Громозеки — четыре пары рук).

Типизация — обобщение характерных для определенной группы объектов качеств или свойств. Сказочные зайцы, как правило, трусливые, лисы — хитрые. *Изменение типичных черт* — противоположный способ создания нового образа, например, в сказке «Заяц-хваста» заяц — хвастец, в некоторых сказках Баба Яга — добрая, а не злая, и т.д.

Дошкольникам при создании новых образов или новых сюжетов доступно использование разных способов конструирования, известных им из литературных произведений или из фильмов. Но усвоение этих способов детьми нуждается в целенаправленном руководстве со стороны взрослых. Руководство это направлено на то, чтобы сочинения детей становились раз от раза оригинальнее, менее схематичными (детализированными) и имели завершенную форму¹⁵⁵.

Существующие технологии творческого рассказывания детей дошкольного возраста чаще всего предусматривают сочинение детьми историй (реальных или сказочных), т.е. повествований. Однако овладеть способами конструирования новых образов детям проще при описании новых, придуманных ими объектов. Например, в технологии ТРИЗ детям предлагается придумывать стеклянных (бумажных, шоколадных и т.п.) человечков и наделять их свойствами, характерными для того или иного материала. Авторы программы «Радуга» вводят прием придумывания маленьких человечков — листовичков. У каждого дерева свой листовичок со своей внешностью и характером. Опираясь на особенности новых созданных персонажей, дети придумывают с ними необычные сюжеты.

Литературные произведения не могут не вызывать у детей и глубоких размышлений по поводу содержания произведения, размышлений о поступках героев, попыток их объяснить, оценить. Эти размышления побуждают детей высказывать свои суждения, строить элементарные формы речи-рассуждения.

Таким образом, художественно-речевая деятельность дошкольников как средство развития их монологической речи предусматривает два вида работы с детьми: 1) пересказ литературных текстов и 2) создание собственных монологов на основе имеющегося литературного и жизненного опыта. В свою очередь собственные монологи детей могут быть разных типов: это могут быть описания, повествования и речь-рассуждение.

¹⁵⁵ Дьяченко О.М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей // Дошкольное воспитание. 1993. № 8. С. 47.

√ ЗАДАНИЯ

1. Разработайте модель структуры художественно-речевой деятельности дошкольников на основе ее характеристики.
2. Подберите свои примеры реализации способов конструирования новых образов из детской литературы.
3. Подготовьте сообщение для родителей «Роль художественной литературы для развития монологической речи детей».

§ 2. Пересказ литературных произведений

Пересказ является традиционным методом развития связной монологической речи. К.Д.Ушинский считал пересказ не лучшим способом развития дара речи, т.е. самостоятельной связной речи¹⁵⁶, однако экспериментальное исследование А.М.Леушиной доказало состоятельность этого метода¹⁵⁷. На основе полученных данных она показала, что дети, пересказывая произведение, передают своими словами свое понимание его содержания.

Таким образом, пересказ — это творческое воспроизведение литературного образца в устной речи. И все современные программы предусматривают использование данного метода для развития монологической речи дошкольников. Пересказ художественного произведения доступен и близок детям дошкольного возраста в силу того, что ребенок получает *готовый образец*, который действует на его чувства, заставляет сопереживать и тем самым вызывает желание запомнить и пересказать услышанное.

Каждое произведение для пересказа должно иметь *воспитательную ценность*: учить детей чему-то полезному, формировать их кругозор, моральный и эстетический опыт.

Тексты должны быть *доступны по содержанию, объему и языку*. Содержание должно соответствовать опыту детей, что позволит лучше понять и воспроизвести текст произведения. При

¹⁵⁶ Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Ушинский К.Д. Живое слово: Книга для детей и родителей. Новосибирск, 1994. С. 381.

¹⁵⁷ См.: Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. Л., 1947. С. 41—67.

выборе объема учитывается внимание и память детей, поэтому произведение должно быть небольшим. Доступность языка предполагает наличие коротких фраз, отсутствие сложных синтаксических конструкций, отягощенных деепричастными оборотами.

Произведения должны быть *образцовыми* по использованию ярких образных средств, несложных форм прямой и косвенной речи.

Тексты подбираются *динамичные*, с четкой повествовательной структурой, с хорошо выраженной последовательностью действий.

Для пересказов подбираются рассказы и сказки. В средней группе можно использовать знакомые сказки, подобные таким как: «Курочка Ряба», «Теремок», «Козлята и волк», «Колобок», короткие рассказы Л.Толстого «Хотела галка пить», В.Сутеева «Кто сказал мяу?», Е.Чарушина «Курочка» и др.

В старшей группе обозначенным требованиям отвечают такие русские народные сказки: «Лиса и рак», «Петух да собака», «Лиса и кувшин», авторские сказки А.Толстого «Еж», К.Ушинского «Кораблик», рассказы Е.Чарушина «Лисята», «Почему Тюпа не ловит птиц», Л.Толстого «Пожарные собаки», Н.Калининой «Снежный колобок» и др.

В подготовительной к школе группе детям предлагаются более сложные произведения, например: «Лиса и козел», «Как аукнется, так и откликнется», рассказы К.Д.Ушинского «Четыре желания», М.Пришвина «Еж», «Золотой луг», В.Бианки «Купание медвежат» и т.п.

Построение образовательной деятельности, обучающей детей пересказу, соответствует особенностям детского восприятия литературных текстов и особенностям памяти детей. Она состоит из пяти частей, каждая из которых несет на себе определенную педагогическую нагрузку и осуществляется при помощи использования всевозможных методических приемов.

Три ее первых части — это **подготовка детей к пересказу**.

Первая часть предназначена для подготовки детей к восприятию текста произведения. Необходимость подготовки детей к восприятию литературного текста подчеркивал еще К.Д.Ушинский: «Следует предварительно доводить дитя до понимания того произведения, которое предполагается прочесть, и потом

уже читать его, не ослабляя впечатления ... излишними толкованиями»¹⁵⁸.

Понимание текста во многом определяется наличием у детей соответствующего опыта. Именно поэтому перед чтением важно напомнить детям аналогичные впечатления из личного или литературного опыта. Например, перед чтением рассказа Я.Тайца «Для всех» нужно вспомнить с детьми, как они ловили солнечных зайчиков. Если подходящая погода — поиграть с зайчиками. Это позволит детям более ярко представить описанную ситуацию. Словесное описание совпадает с наглядным образом из их опыта. Если соответствующие представления детей отсутствуют в их опыте, их формируют, демонстрируя похожие ситуации, или обсуждая поисковые вопросы.

Иногда требуется показ ситуации, сходной с ситуацией, описанной в произведении, но незнакомой детям. Так, перед чтением рассказа Л.Толстого «Умная галка» детям демонстрируют опыт: в стеклянный сосуд с водой бросают камешки, пока уровень воды не поднимется до края. Этот опыт подготовит малышей к пониманию действий галки — героини рассказа.

Рассматривание иллюстраций до чтения произведения тоже подготавливает детей к его восприятию. Иллюстрация, изображающая встречу тельенка и ежа (сказка А.Толстого «Еж»), дает возможность детям увидеть и сравнить размеры того и другого, что в свою очередь помогает им воспринять комичность ситуации, в которой огромный зверь спасовал перед маленьким.

Иногда понимание произведения опирается на литературный опыт детей. Например, дети не всегда понимают мотив поступка лисы в сказке «Лиса и козел». Беседа до чтения сказки о характере лисы, о ее хитрости, коварстве, изворотливости поможет им понять, с какой целью лиса заманила козла в колодец.

Есть произведения, понимание которых требует предварительного разъяснения слов или выражений, встречающихся в тексте. Так, перед чтением эскимосской сказки «Как лисичка бычка обидела» очень важно уточнить значение слов «лисичка» (не мама-

¹⁵⁸ Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка // Ушинский К.Д. Родное слово. Новосибирск: Детская литература, 1994. С. 390.

лиса, а дочка) и «бычок» (морская рыбка, а не теленок, как обычно думают дети).

Длительность первой части занятия, ее содержание и выбор приемов будет зависеть: от уровня подготовленности детей, от их возраста, от характера и сложности произведения.

Только после подготовки детей к восприятию произведения их знакомят с текстом, выразительно читая или рассказывая его. Это **вторая часть** образовательной деятельности по обучению детей пересказу. Установка на запоминание в этой части не ставится, чтобы не нарушать полноценности восприятия.

Подготовка к восприятию произведения позволит детям при его чтении лучше понять содержание произведения. Исследования психологов показали, что понимание материала, установление мысленных логических связей облегчают запоминание и сохранение текста в памяти¹⁵⁹.

Именно ради понимания и осмысления текста проводится и **третья часть** занятия. Действия педагога направлены на то, чтобы углубить понимание текста. Параллельно ведется работа над запоминанием текста и подготовкой выразительного его воспроизведения. Основной прием осуществления этой работы — воссоздающая беседа по произведению.

Беседа ведется при помощи *вопросов* воспитателя, его *суждений, оценок* действий героев. Все приемы беседы должны отражать последовательность событий, для того чтобы дети ее запомнили. В ходе беседы дети привлекаются к повторению отдельных фрагментов текста через *упражнения* в выразительности. Воспитатель может сам повторять отдельные моменты, зачитывать их по своему усмотрению и по заявкам детей. Вопросы по тексту также восстанавливают последовательность произведения.

В приведенном ниже примере плана беседы представлено, как она способствует реализации всех трех направлений: углубляет восприятие, помогает запомнить текст, готовит ребят к выразительному пересказу.

Пример плана воспроизводящей беседы по мексиканской сказке «Вежливый кролик».

— Понравилась ли вам сказка? А что особенно понравилось?

¹⁵⁹ Истомина З.М. Развитие памяти. М.: Просвещение, 1978. С. 73.

— Что случилось со скромным и вежливым Кроликом, когда он возвратился домой?

— Кролик заметил лисицу, а она была сердита и голодна, потому что ей не удалось стащить... (курицу). У Кролика дрогнуло сердце. А что означают слова «дрогнуло сердце»?

— Что же случилось дальше? — Выслушав ответы детей, повторить: «У Кролика дрогнуло сердце. Бежать? Но куда? И Кролик опрометью бросился к пещере. Он не знал, что там его поджидает другая грозная опасность ... (змея)». Наверное, с перепугу вежливый Кролик решил поздороваться с пещерой. Что он сказал? Как? Послушайте, как вежливо произнес приветствия Кролик: «Здравствуйте, добрая пещера. Разрешите мне войти».

— Кто попробует сказать эти слова вежливо, доброжелательно? (Дети упражняются).

— А как же Кролик догадался, что имеет дело со змеей? Конечно же, Змея не догадалась изменить свой голос и сказала: «Входите, входите» по-змеиному, с шипением. Кто хочет показать, как Змея ответила? (Упражнения детей в выразительности).

— Так что же помогло Кролику избежать опасности?

В старшей и подготовительной группе в ходе беседы можно включать использование готовых моделей или их построение. Чтобы использовать модель при организации пересказов детей, их следует вначале познакомить с моделью, научить ее создавать (см. Приложение 9).

Программа «Развитие» уделяет большое внимание использованию моделей при обучении детей пересказу. Усвоенные умения по построению модели и рассказыванию на ее основе используются позже в творческом рассказывании. В средней группе дети учатся отбирать условные заместители для обозначения персонажей сказки и узнавать ситуации сказки, разыгранные с помощью заместителей. В старшей группе развиваются умения использовать готовую картинно-схематическую модель сказки, а затем дети учатся самостоятельно строить и применять такие модели в пересказах.

Достоинство моделирования заключается в том, что оно наглядно представляет структуру повествования, показывает, что первая рамка (картина) — это начало рассказа, середина рассказа может состоять из одного или нескольких эпизодов (нескольких картинок), последняя рамка — это концовка рассказа. Опираясь

на модель, детям легче воспроизвести литературный текст, сохраняя его последовательность и не пропуская существенных событий.

Четвертая часть. Итогом беседы служит повторное чтение произведения с установкой на запоминание. Иногда после беседы допускается двукратное чтение.

Пятая часть — основная часть образовательной деятельности — обучение детей пересказу. По времени она самая продолжительная. В средней группе дети пересказывают при помощи воспитателя, который может подсказывать начало фразы, недостающее слово, задавать наводящие вопросы и т.п. В старшей и подготовительной группах от детей ожидается самостоятельность в пересказах.

Каждый пересказ ребенка оценивается. Педагог, анализируя детские пересказы, учитывает существующие классические требования к ним¹⁶⁰:

- осмысленность текста (полное понимание);
- полнота передачи произведения, т.е. отсутствие существенных, нарушающих логику изложения, пропусков;
- последовательность пересказа;
- удачная замена отдельных слов текста синонимами, или использование слов и оборотов авторского текста;
- правильный ритм, отсутствие длительных пауз;
- исполнительская культура (правильная и спокойная поза, обращение к слушателям, интонационная выразительность, достаточная громкость, отчетливость произношения).

Использование различных видов пересказа разнообразит эту часть образовательной деятельности и дает возможность охватить данной деятельностью многих детей. Особенно это относится к пересказу по частям и инсценированию произведения (пересказ по ролям).

Дети, которые не успели пересказать текст в процессе НОД, обязательно заслушиваются вне занятий.

Нетрадиционной формой заслушивания детских пересказов являются *вечера сказок*, которые организуются в качестве досуга

¹⁶⁰ Дементьева А.М. Обучение пересказыванию в средней группе детского сада. М.: Просвещение, 1960. С. 43.

хотя бы раз в месяц. В вечера сказок кроме пересказов, подготовленных в процессе НОД, полезно включать пересказы произведений, новых для детей. Эти пересказы готовятся с отдельными детьми «в секрете» от остальных. На вечерах сказок можно заслушать 2—3 известных произведения, одну инсценировку знакомого произведения и один пересказ новой сказки. Такие сказочные «посиделки» мотивируют запоминание и стремление выразительно рассказывать сказку. Желательно, чтобы в вечерах сказок дети участвовали поочередно: «В прошлый раз сказки нам рассказывали Света, Оля, Коля и Володя, а сегодня мы слушаем...».

На таких сказочных вечерах дети закрепляют умение пересказывать и учатся слушать друг друга, проявлять внимание и интерес. Неформальный характер проведения вечеров сказок, несомненно, окажет положительное влияние на развитие у детей повествовательных умений.

√ ЗАДАНИЯ

1. Изучите следующие статьи и подготовьте по ним сообщения:

— Гурович Л.М. Пересказ как прием активизации умственной деятельности на занятии // Хрестоматия по теории и методике развития речи. М., 1999. С. 445—448.

— Венгер Л.А. О чем рассказала сказка // Дошкольное воспитание. 1994. № 5. С. 58—61.

— Соломенникова Л. Об использовании наглядности в формировании монологической речи // Дошкольное воспитание. 1999. № 4. С. 54—59.

2. Ознакомьтесь с конспектом занятия по обучению детей пересказу мексиканской сказки «Вежливый кролик» (*Приложение 9*) и подготовьтесь к его проведению на лабораторном занятии.

Составьте план образовательной деятельности по пересказу в старшей группе с использованием приема моделирования.

§ 3. Обучение детей созданию монологов на основе литературных произведений

Придумывание повествований на основе литературного образца. Этот вид творческих заданий относится к сотворчеству ребенка с автором литературного произведения. Этот вид сочинений детей называется в литературе *контаминацией на темы литературных произведений*¹⁶¹. Такие задания используются во многих технологиях. Существуют разные варианты подобных заданий, рассмотрим некоторые из них:

1. Изменение конца сказки¹⁶². Не все сказки заканчиваются благополучно, а дошкольникам, активно сопереживающим героям, хочется, чтобы конец у сказки был счастливым. Это является поводом для предложения изменить сказочную развязку. Дети «спасают» Колобка, придумывают, как уберечь от костра Снегурочку, избежать разрушения теремка и т.д.

Приобщение к данному виду контаминации по мотивам литературного произведения авторы технологии ТРИЗ рекомендуют осуществлять так: Вначале в беседе с детьми вызывают сочувствие к Колобку, обсуждают с ними возможные варианты «спасения» Колобка. А затем дается задание придумать *новую сказку* про Колобка, который не дал лисе себя съесть.

2. Изменение сюжета сказки¹⁶³. В этом задании детям предлагается знакомых сказочных героев поставить в иную историю. В одном случае тема определяется педагогом. Например, придумывание сказки на темы: «Как Красная Шапочка с бабушкой спасали (вылечили, вырастили) волка» или: «Красная Шапочка в зоопарке», «Как Красная Шапочка подружилась с волком».

В другом случае тему определяют дети. Рассмотрим пример темы и плана реализации этого варианта творческого задания:

¹⁶¹ **Контаминация** — это смешение, соединение в рассказе идей и речевых форм автора литературного произведения и ребенка, сочиняющего свою «версию» данного произведения.

¹⁶² Никашин А., Страунинг А. Системный подход в ознакомлении с окружающим миром и развитии фантазии. Ростов н/Д, 1993.

¹⁶³ Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию и обучению детей 5—6 лет в детском саду. М., 1995. Ч. 2.

Придумывание рассказов на основе литературного произведения В.Бианки «Купание медвежат».

- 1) Чтение произведения.
- 2) Беседа: Кто герои рассказа? Какие события с ними происходили?
- 3) Задание: Давайте про этих героев сочиним *новую историю*.
- 4) Обсуждение вариантов: Подумайте, какие события могли произойти с медведицей и ее двумя медвежатами? Как вы назовете свой рассказ? Не забудьте придумать, где будут происходить события.

А сейчас подумайте: О чем вы расскажете в начале рассказа? О каких событиях пойдет речь в середине рассказа? Чем вы закончите рассказ?

3. Перестановка событий внутри одной сказки¹⁶⁴. Для заданий этого типа авторы программы «Радуга» рекомендуют использовать сказки со сменой однотипных событий: «Репка», «Теремок» и т.п. Что меняется в сказках? Их последовательность: последнее событие становится первым, а первое — последним. На первый взгляд это простое задание для детей, но перестановка персонажей требует от детей значительных умственных усилий. На первых порах рекомендуется использовать изображения персонажей (фланелеграф, фигурки настольного театра).

Пример плана работы над этим заданием с детьми:

Сочинение новой сказки «Репка».

- 1) Детям сообщается, что новые сказки можно сочинять из старых. Предлагает попробовать сочинить новую сказку.
- 2) Беседа о событиях сказки (например, «Репка»), восстанавливающая их последовательность.
- 3) *Объяснение способа действия*: «Знаете, как можно сочинить новую сказку про репку? Рассказать все наоборот. Первой будет тянуть репку мышка, а не дед. Кто следующий должен тянуть?»
- 4) Воспитатель надевает на себя «сказочный колпак», говорит: «Я начну сказку, а продолжит тот, кому я надену колпак. Посадила репку мышка...».

4. Придумывание сказки «наизнанку». Для этого задания Д.Родари рекомендует использовать сказки о двух противостоя-

¹⁶⁴ Радуга: Программа и методическое руководство по воспитанию и обучению детей 5—6 лет в детском саду. М., 1995. Ч. 2. С. 35—37.

щих друг другу персонажах¹⁶⁵. Например, в сказке «Заюшкина избушка» заяц строит себе хорошую избушку, а лиса — неудачную. Она, оставшись без дома, выгоняет зайца. В «новой» сказке детям предлагается сделать все наоборот: лиса строит себе хорошую избушку, а заяц, избушка которого растаяла, выгоняет лису из ее законного жилища. При этом, разумеется, меняются и характеры персонажей: заяц — хитрый и нахальный, а лиса — беспомощная, несправедливо обиженная.

В качестве сказок, пригодных для таких изменений, подойдут: «Лиса и козел» (лиса бесхитростно доверяется коварному козлу и попадает в колодец); «Волк и семеро козлят» (беззащитные маленькие волчата против бодливой козы), «Три поросенка (три волчонка строят дома, которые разрушает злая свинья) и т.п.

5. Включение в сюжет сказки дополнительных персонажей.

Для этого задания следует выбирать сказки с простым сюжетом, чтобы новые события с дополнительным персонажем легко в него вписывались. Для этого подойдут сказки «Колобок», «Теремок», «Красная Шапочка» и т.п.

Введение дополнительных персонажей в разных источниках рекомендуется проводить по-разному. В одних персонажи вводятся взрослым, а дети только придумывают сказку с новым героем¹⁶⁶. В других — дети сами могут выбирать персонажа из числа предложенных ими же в беседе с педагогом¹⁶⁷. Второй вариант привлекательнее с педагогической точки зрения, поскольку он дает возможность проявить творческую самостоятельность в сочинении с первого шага. Описание этой технологии заслуживает внимания.

Сочинение новой сказки «Красная Шапочка» путем введения в нее дополнительного персонажа.

1. *Мотивация* — сообщение Карлсона (в письме), что он сочинил 100 сказок про Красную Шапочку. А сколько можете сочинить вы?

2. *Чтение сказки*, присланной Карлсоном (образец сочинения).

¹⁶⁵ Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978. 156 с.

¹⁶⁶ См. там же.

¹⁶⁷ Радуга. Часть II. С. 47—49.

3. *Объяснение* детям способа создания новой сказки: она получается, если кому-то из героев встречается на пути новый персонаж.

4. *Беседа*: кто мог повстречаться Красной Шапочке? Волку? Варианты записываются на отдельных билетиках и складываются в коробочку.

5. *Задание*: придумать новую сказку.

6. Воспитатель начинает сказку до слов «и вот волк побежал к бабушке, а навстречу ему...».

7. Дети *упражняются в придумывании* дальнейших событий, связанных с появлением нового персонажа. Эти события могут влиять на характер дальнейших приключений героев сказки.

Педагог предлагает: 1) записать все рассказы, чтобы отослать Карлсону; 2) повесить в группе лист бумаги, на который за каждую новую сказку наклеивать кружок, чтобы было видно, сколько сказок сочинили дети «нашей группы». На занятии достаточно заслушать 3—4 истории, оставшиеся сказки выслушиваются воспитателем и записываются в процессе индивидуальной работы. Это особенно важно для застенчивых детей.

Если рассказ ребенка получился слабый, педагог немного корректирует его. Ребенок, услышав «свой», но откорректированный, рассказ, достаточно связный и занимательный, испытывает большое удовлетворение и желание придумывать сказки снова.

Упражнения детей в создании элементарных форм речи-рассуждения на основе литературных произведений. На основе прочитанных произведений дети старшего дошкольного возраста нередко прибегают к элементарным высказываниям по типу речи-рассуждения. Важно систематически как в процессе занятий, так и в других формах совместной образовательной деятельности воспитателя с детьми привлекать дошкольников к построению речи-рассуждения. Приемами побуждения детей к построению простейших форм речи-рассуждения могут быть вопросы и задания детям (побуждения):

— вопросы, побуждающие детей высказать и обосновать эмоциональное отношение к явлениям, событиям, героям и их поступкам: «Кто из героев больше понравился? Почему?», «Как вы относитесь к Айоге, что о ней думаете?», «Нравится ли вам тот или иной герой (поступок героя)? Почему?», «Что тебе в рассказе понравилось больше, почему?»;

— вопросы, направленные на выявление основного замысла произведения, например: «Кто виноват, что мама-воробьиha осталась без хвоста? Объясни, почему ты так считаешь?» (Горький М. Воробьишко);

— вопросы, обращающие внимание детей на мотивы поступков героев: «Почему Маша не разрешала медведю сесть на пенек и съесть пирожок?» («Маша и медведь»), «Почему еж предложил зайцу бежать наперегонки?» (братья Grimm «Заяц и еж»); «Почему Дениска раздумал быть боксером?» (Драгунский «Друг детства»); «Почему девочка повторяла «Вот какой глупый котенок!» (Маршак С. Усатый-полосатый)?

— задания, побуждающие детей высказать и обосновать эмоциональное отношение к явлениям, событиям, героям и их поступкам: «Расскажите о правильном (неправильном), на ваш взгляд, поступке мальчика» (Осеева В. Огурцы); «Расскажите, за что вам нравится Прилежница» (Одоевский В. Морозко);

— задания, направленные на поиск аргументов для объяснения готового суждения: «Докажите, что Филиппок смелый, упорный, бедовый мальчик»; «Докажите строчками из текста, что Маза́й — добрый человек (чуткий, веселый, интересный, хозяйственный и т.п.)»;

— задания, побуждающие детей оценить поступок героя (героев) и объяснить оценку: «Оцените поступок Вовы и Миши, правильно ли они поступили?» (Осеева В. Печенья) и т.д.

Работа по обучению детей речи-рассуждению на основе литературных произведений всегда связана с процессом ознакомления с произведением литературы и является лишь составной частью работы над осмыслением его замысла, осмыслением поступков героев произведений и их мотивов.

Например, В.Осеева в своих рассказах ставит детей перед необходимостью решать жизненно важные нравственные проблемы. В **рассказе «Почему?»** детям необходимо понять причины поступка мальчика, главного героя рассказа, который солгал маме и переложил свою вину (разбил чашку, дорогую как память об умершем отце) на собаку. Рассказ заканчивается тремя вопросами «почему», которые герои рассказа задают сами себе и которые по сути дела адресованы читателю. Эти вопросы: «Почему мальчик не сказал правду сразу, а разбудил маму ночью?», «Почему

мама не бранила мальчика и даже обрадовалась, что чашку разбил он, а не собака Бум?», «Почему Бума выгнали на дождь во двор, а позже впустили и обласкали?». Их нужно обсудить с детьми, чтобы они поняли смысл произведения. А в ходе обсуждения дети не только думают, оценивают поступки героев, но и учатся высказывать свои умозаключения, строя речь-рассуждение. Рассмотрим **пример беседы воспитателя с детьми, в процессе которой старшие дошкольники учатся рассуждать на основе содержания** рассказа В.Осеевой «Печеньё»:

— Вам понравились мальчики Вова и Миша? Чем понравились (не понравились)?

— Что увидел Вова, когда вышел из-за стола? (еще раз читается соответствующий эпизод.)

— Почему мама молча мешала ложечкой не начатый чай? (выслушиваются все желающие высказаться).

— О чем задумалась бабушка?

Как видим, задача приобщения детей к построению речи-рассуждения связана с осмыслением произведения, с осмыслением поступка героев, с их состоянием. В ходе беседы о прочитанной истории дети вспомнят, как мама в задумчивости мешала ложечкой не начатый чай, а бабушка жует корочку хлеба, проникнутся сочувствием к ним. Пытаясь понять причины такого поведения и настроения взрослых, дети учатся строить пока элементарные тексты речи-рассуждения.

Таким образом, можно отметить, что в беседах по текстам литературных произведений, задавая вопросы проблемного характера или давая задания объяснить, доказать что-либо, детей можно вовлечь в активную речевую деятельность по созданию простейших видов речи-рассуждения. Возможно, в доказательствах своего суждения (оценки) дети чаще всего будут использовать один аргумент. Но при целенаправленном руководстве даже в этом случае они усвоят функции и структуру данного типа речи. Научатся формулировать свое отношение к произведению, объясняя его, оценивать героев и их поступки, обосновывая, аргументируя оценку, подводить итог сказанному в своем высказывании. Это создает предпосылки для развития внеситуативно-личностной формы общения, важной для социально-коммуникативного развития дошкольников. Кроме того, в работе над произведением

педагог может интегрировать задачи развития диалогической и монологической речи у детей с задачами их художественно-эстетического развития.

√ ЗАДАНИЯ

1. Выберите и проанализируйте несколько конспектов занятий по обучению детей сочинению контаминаций на основе литературных произведений в пособии: *Развитие речи детей 5—7 лет: программа, методические рекомендации, конспекты занятий / авторы-составители О.С.Ушакова, Е.М.Струнина. М.: Вентана-Граф, 2009.*

2. Смоделируйте конспект образовательной деятельности с детьми 5—6 или 6—7 лет по ознакомлению с произведением художественной литературы (на выбор) с интеграцией задач по обучению детей речи-рассуждению.

3. Подумайте, с какого возраста можно привлекать детей к созданию элементарных видов речи-рассуждения. Обоснуйте свое мнение.

§ 4. Приобщение детей к творческим описаниям на основе воображения

Развитие описательной речи у детей на основе воображения практикуется не часто. Существующие технологии обучения детей рассказыванию на основе воображения (Л.В.Ворошнина, Э.П.Короткова, О.С.Ушакова) ориентированы преимущественно на повествования. Описательные тексты включаются в повествование как элементы рассказа (портреты персонажей, их характеристики).

Например, на занятии Э.П.Коротковой по составлению творческого рассказа «Сереза вывел на прогулку своего щенка» детям предлагается описать придуманного ими щенка: «Постарайтесь представить себе Серезиноного щенка. Каким он мог быть? Обдумайте это и расскажите»¹⁶⁸. На занятии Л.В.Ворошниной на тему «Приключения котенка в детском саду» детям

¹⁶⁸ Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. М.: Просвещение, 1978. С. 97.

предлагается описать, как выглядел котенок, какое у него было настроение¹⁶⁹.

Необходимость детализации детских сочинений оправдывает уместность и важность включения в них описательных элементов. Однако вполне целесообразно посвящать отдельные виды образовательной деятельности только составлению описаний. Алгоритм обучения можно представить таким образом:

Таблица 14

Алгоритм обучения детей описанию на основе воображения

	<i>Назначение части</i>	<i>Методические приемы</i>
1.	<i>Подготовка детей к обучению описательной речи:</i> помочь детям <i>придумать</i> объект описания и его <i>признаки</i>	<i>Предварительная беседа о вообразяемых объектах описаний:</i> — вопросы к детям; — задание «придумать»; — сообщение воспитателя о своем аналогичном объекте (образец ¹⁷⁰)
2.	<i>Обучение детей описанию:</i> — показ способа действия	— Разбор образца; — повторный образец; — план описания; — моделирование
	— формирование у детей описательных умений	— упражнение; — наводящие вопросы; — указания; — подсказ фразы; — отраженная речь
	— корректировка описательной речи детей	— индивидуальные оценки; — общая оценка; — взаимные оценки детей

Рассмотрим каждую из частей алгоритма.

1. Поскольку воображение преобразует *имеющиеся представления* в новые образы, то вначале эти представления нужно активизировать. Для этого можно использовать *беседу*, направленную на то, чтобы вспомнить объекты, по аналогии с которыми

¹⁶⁹ Ворошникова Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. Пермь, 1991. С. 22.

¹⁷⁰ Здесь образец выступает как прием, стимулирующий воображение детей, и как прием показа построения описательного текста.

предполагается *придумать новые*. Уместен в этой части будет и **образец педагога**, в котором описывается объект с заданным способом создания нового. В данном случае, как и при рассказывании из опыта, образец — это не только обучающий прием, «показывающий», как нужно рассказывать, но прием, содействующий припоминанию признаков объектов нужной группы. Последующий **разбор (анализ) образца** подводит детей к обобщенному плану описания.

2. После этого детям дается **творческое задание: придумать такой объект, которого еще никто не видел**. Перед творческим заданием можно создать мотивирующую ситуацию, чтобы вызвать желание *придумывать*. Дети **упражняются** в описании *придуманных объектов*, их рассказы оцениваются, в **оценках** отмечаются не только описательные умения детей, но и оригинальность продуктов их воображения.

Относительно описательного текста показатели для оценки творческих продуктов (оригинальность, детализированность, структурная завершенность) обозначают следующие умения:

- придумать и описать совершенно новый объект (фасон платья, игрушку, человечка, сказочное существо...);
- подробно описать предмет речи, его признаки, особенности;
- полно и последовательно, согласно структуре описательного текста, и образно построить свой монолог.

Таким образом, оценка творческих описаний детей опирается не только на показатели творчества, но и на показатели описательных текстов (полнота, логичность, образность).

Как видим, методы обучения описанию объекта, *придуманного* ребенком, во многом сходны с методами обучения описанию из опыта, однако различия в занятиях заключены в формулировках заданий. В одном случае: «Вспомни и опиши», в другом — «Придумай и опиши». Это меняет направленность в использовании сходных приемов.

Тематика описаний на основе воображения может включать описание обычных и новогодних игрушек (сюжетно-ролевая игра «Фабрика игрушек»), одежды, обуви, карнавальных костюмов (сюжетно-ролевая игра «Ателье»), сказочных птиц, животных и т.п.

Рассмотрим описанный выше алгоритм развития описательной речи у дошкольников по воображению на *примере* рассказывания детей на тему «*Новое платье Танюши*».

1. Чтобы «разбудить» воображение детей, с ними *беседуют* о том, какую радость приносят подарки в день рождения. Затем предлагается образец: «Тане в день рождения подарили новое праздничное платье. Платье было голубое, а полосы на нем — синие. У платья были пышные рукава-фонарики и красивый кружевной воротничок. И по низу платья были пришиты такие же кружева. Платье было сшито из шелка. Танюша была рада такому подарку!».

Далее в беседе с детьми проводится *анализ описания* платья:

— О чем вы узнали из рассказа?

— Что именно говорилось о платье?

— Верно. Вначале я назвала, что подарили Тане. Затем я рассказала, как оно выглядело. А закончила я тем, как Таня была рада обновке (это *план* описания).

2. Для того чтобы поставить перед детьми *творческую задачу* «придумать и описать» другое платье, сообщается о том, что и у куклы Наташи тоже день рождения, и она мечтает, чтобы ей подарили красивое платье. «Давайте придумаем, какое платье ей могут подарить, и расскажем кукле Наташе, как оно будет выглядеть (об этом нужно рассказать особенно подробно). А в конце расскажем: понравится ли платье Наташе. *Придумайте новое платье, такое, какого ни у одной из кукол нет*».

Далее дети *упражняются* в описании *придуманных* платьев. Если у них возникают затруднения, можно подсказывать им направляющими вопросами или использованием *схемы описания одежды* (Т.Ткаченко).

В *оценках* детских монологов отмечается:

— Какое оригинальное платье придумала Света! Я никогда не видела такой интересной фасон. К тому же Света так подробно его описала, что мы все очень хорошо представили.

— Марине так понравилось платье, придуманное Олей, что она забыла рассказать о платье, которое сама придумала. Подумай, Марина, еще, а потом снова расскажешь. Но постарайся придумать платье по-своему.

В итоговой, общей оценке отмечают самые необычные платья. К такой оценке можно привлечь и детей: «Наташе нравятся необычные наряды. Если бы она могла выбирать, чье платье она бы выбрала?».

В описанном примере дети создают образ «нового платья» на основе его типичных признаков, т.е. в данном случае дети ориентированы на *типизацию* как способ создания нового. Но если детям будет дано задание: придумать сказочный или фантастический объект, то им можно дать образцы других способов создания новых образов.

Заслуживает внимания технология развития словесного творчества, созданная **О.М.Дьяченко**¹⁷¹. В ее технологии используется моделирование. Например, в средней группе дети придумывают образ *человечка* на основе его *схематического изображения*. В ходе беседы педагог учит отбирать знакомые детям признаки и синтезировать из них новый образ человека.

Вначале совместно решают, кто это будет: мальчик или девочка, придумывают человечку имя, выбирают для него цвет глаз, волос, решают, во что он одет и т.д. Педагог зарисовывает по ходу беседы, и схематический человечек постепенно становится человеком со своими особенностями.

Прием зарисовки зрительно закрепляет для детей алгоритм создания образа, последовательность описания человечка, делает процесс придумывания «предметным», осязаемым.

Это, безусловно, оригинальный и весьма результативный прием для обучения детей составлению описания на основе воображения. Ориентируясь на описанные приемы моделирования, можно давать детям творческие задания придумывать и описывать *реалистические объекты*: воображаемых щенка, машину, новогодний костюм, пользуясь способом типизации, т.е. обобщения характерных признаков для видовой группы реальных предметов и объектов окружающего мира. Помогать придумывать детям, конструировать и описывать фантастические и сказочные объекты (сказочный домик, сказочное дерево, волшебная птица

¹⁷¹ См.: Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает. М.: Сфера, 1994. С. 30—46.

и др.), пользуясь способами агглютинации, гиперболизации и другими.

От совместного создания новых образов дети подводятся к индивидуальным сочинениям. По технологии О.М.Дьяченко, придумывание и описание новых образов человечка, домика и т.п. также является частью общей работы над сочинениями «интересных историй», но вполне уместно придумывание только одних объектов и их описание. При этом можно включать различные способы конструирования новых образов.

√ ЗАДАНИЯ

1. По аналогии с приведенным примером обучения детей придумыванию и описанию нового платья разработайте свой план обучения детей описанию воображаемых предметов (тема на выбор).

2. Используя технологию О.М.Дьяченко, разработайте подробный конспект обучения детей описанию сказочного объекта на основе схематической модели.

3. Подготовьте сообщение «Метод фокальных объектов как способ обучения детей созданию новых образов (ТРИЗ)». См.: Программа ТРИЗ // Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т.И.Ерофеевой. М.: Академия, 1999. С. 127—142.

§ 5. Обучение детей придумыванию повествовательных монологов на словесной основе

Дошкольники приобщались к сочинению повествовательных монологов с опорой на наглядность и на воображение при составлении историй по сюжетной картине, когда они придумывали начало и завершение истории, при сочинении рассказов и сказок по игрушке или наборам игрушек. Придумывание повествовательных рассказов без опоры на наглядность — сложная, но и привлекательная для дошкольников задача. Содержание творческих повествований складывается на основе преобразования представлений, полученных детьми опосредованно — через восприятие литературы и искусства, непосредственно — через наблюдения за явлениями окружающей жизни.

Задания данного вида доступны детям тогда, когда начинает развиваться их творческое воображение, т.е. в старшем дошкольном возрасте. Существует несколько видов творческих заданий без опоры на наглядность. Они, как уже было отмечено, делятся на две группы: задания сотворческого характера со взрослыми и собственно творческие задания.

Рассмотрим творческие задания, направленные на сотворчество детей со взрослыми: придумывание продолжения и завершения рассказа, начатого воспитателем, и придумывание рассказа или сказки по плану воспитателя.

Задания *придумать продолжение и завершение рассказа, начатого воспитателем*, приобщают детей к сочинению историй на словесной основе. Они легче для детей, поскольку воспитатель, начиная рассказ, определяет героев рассказа, его завязку, а детям остается продолжить и закончить рассказ. А их литературные и жизненные впечатления являются материалом для преобразования в новые события. Пример задания подобного вида:

Давайте придумаем рассказ на тему «Как зайчонок свою норку искал». Послушайте его начало: «Однажды маленький пушистый зайчонок гулял по лесу и заблудился. Сел он пенек и пригорюнился.

Смотрит – на ветке белка сидит, орешки грызет.

— Белочка,— жалобно залопотал зайчонок. — Ты не знаешь, где наша заячья норка?

— Прости, зайка, не знаю! — ответила белка и исчезла, прыгая с ветки на ветку. Зайчонок еще больше загоревал».

Что случилось с ним дальше, кого он еще встретил и как нашел свою норку — *придумайте сами*.

Как видно из примера, подобные творческие задания подсказывают ребенку структуру повествования: *начало* предлагает педагог, а продолжение (*развитие событий*) и их *окончание* **придумывает** ребенок. При этом счастливый конец рассказа задан в самой формулировке «... как нашел свою норку». Задание формулируется так, что в нем выделены структурные компоненты рассказа. Задача — *придумать* разные события и непохожие окончания — направляет ребенка на поиск новых комбинаций и решений. Дети в ходе занятия видят, что каждый раз могут получать новые рассказы с одинаковым началом, в зависимости от того, какие события в них будут включены и как они закончатся.

В творческих заданиях *придумать рассказ или сказку по плану воспитателя* сотворчество выражается в том, что педагог дает детям тему, готовую структуру рассказа в виде плана, а иногда разбирает с ними возможные варианты содержания одного из пунктов плана. Вклад ребенка в данное повествование значительнее, чем в предыдущем задании, поэтому сочинение рассказа по плану требует от дошкольников большей речевой и творческой самостоятельности. Этот вид творческого задания был предложен О.И.Соловьевой¹⁷². Рассмотрим пример задания данного вида.

— Дети, попробуйте сочинить рассказ о том, как девочка Алена праздновала свой день рождения. Придумайте, когда это было. Кого пригласила Алена на свой день рождения? Потом расскажите, как гости поздравляли именинницу и как праздновали день рождения. Придумайте, чем закончился праздник.

— Подумайте, как можно было бы поздравить Алену? Что можно подарить и сказать? Может быть, Алене подарили воздушный шар, а может быть книгу или игрушку? Придумайте, какие угощения были предложены гостям, в какие игры они играли? Можно придумать по-разному.

В данном примере творческое задание также нацеливает детей на повествовательную структуру. А коллективный разбор отдельных пунктов предложенного плана помогает вспомнить разные поздравительные слова, стимулирует вообразить возможные подарки. Вполне очевидно, что педагог является в данном случае «соавтором» рассказов, поскольку обозначены основные линии фабулы рассказа.

Задания собственно творческие являются для дошкольников новой ступенью в творческом рассказывании. Эти задания требуют от ребенка большей самостоятельности в процессе «придумывания», большей оригинальности воображения. Поэтому к постановке заданий требуется особый подход. Чтобы задание *«придумать рассказ (сказку) по предложенным сюжетам (темам)»* было выполнено детьми, важно правильно отобрать тему. Тематика для таких рассказов включает реалистические и сказочные сюжеты. Тема, по мнению Э.П.Коротковой, должна формулироваться так, чтобы она:

а) позволяла детям создать повествование с четким сюжетным построением;

¹⁷² Соловьева О.И. Методика развития речи детей и обучения родному языку. М.: Просвещение, 1966. С. 77.

- б) соответствовала опыту детей и уровню их речевого развития;
- в) затрагивала чувства детей;
- г) будила их воображение¹⁷³.

К таким темам можно отнести: «Забавные приключения рыжего котенка», «Как Зина потерялась в парке», «Как дети лепили снеговика», «Как добрая волшебница помирила друзей», «Как Свете подарили собаку», «Как зайчата стали учениками», «Как медвежонок учился плавать» и т.п.

Трудность этих заданий для детей состоит в том, что им предстоит самостоятельно, без наводящих вопросов воспитателя, без разбора отдельных пунктов плана отобрать содержание рассказа. Воспитатель может только напомнить структуру монолога: «Подумайте, с чего начать рассказ, о чем рассказать в середине рассказа, как его интересно закончить».

Задания придумать повествование на заданную тему предлагают в подготовительной группе, в этом же возрасте вводится самый трудный вид творческих заданий — *придумывание повествований на самостоятельно выбранную тему*. Выполнение такого задания возможно лишь в том случае, когда у детей сформировались умения строить повествовательный текст, давать ему заглавие, а также необходимые творческие умения, способствующие возникновению творческого замысла и его реализации. Отсутствие данных умений у детей является для них серьезным препятствием для выполнения заданий этого уровня.

Свободное сочинение подготавливается всей системой развития у детей повествовательной речи и формирования у них достаточного объема литературного опыта. Чем лучше подготовлен ребенок в речевом отношении, чем лучше у него развито творческое воображение, чем он начитаннее, тем больше у него возможностей придумать оригинальное по форме и содержанию повествование.

Эти задания представляют определенную трудность и для их реализации, поскольку творческий процесс детей, как правило, не имеет определенной привязки к содержанию их будущих сочине-

¹⁷³ Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. М.: Просвещение, 1978. С. 94.

ний. Рассмотрим пример работы воспитателя с детьми по выполнению ими задания данного вида.

Тема: Придумывание сказки на самостоятельно выбранную тему.

Цель: Закреплять повествовательные умения детей: давать заглавие своему сочинению и в соответствии с ним строить повествование, соблюдая требования к композиции. Развивать творческую выдумку детей, интерес к сочинительству.

План занятия:

1. Беседа. Вспомните, какие вы знаете сказки. О чем они? Каких писателей-сказочников вы помните?

2. Сегодня мы — сказочники. Сами будем сочинять увлекательные новые сказки. Нужно придумать название сказки, ее героев и события, которые с ними происходили. Лучшего сказочника выберем в конце занятия.

3. Давайте вспомним зачины сказок. («Жили-были...», «В некотором царстве, в некотором государстве...», «За горами, за долами, за высокими лесами...» и т.д.). Кто хочет сказать, о чем или о ком он будет придумывать сказку?

4. Заслушиваются детские сочинения.

Как представлено в плане, педагог, опираясь на литературный опыт детей, активизирует их представления о жанровых особенностях сказки, стимулирует их к замыслам: «Кто хочет сказать, о чем или о ком он будет придумывать сказку?» Припоминание зачинов сказок направлено на то, чтобы помочь дошкольникам начать сказку, поскольку известно, что начало рассказа затрудняет многих детей.

Вполне возможно, что дошкольники не сочинят интересных и совершенно новых сказочных историй, поскольку, по мнению П.П.Блонского, замыслы детей этого возраста малоинтересны, все продукты их творчества характеризуются условной новизной. Но для развития художественно-речевой деятельности детей и их монологической речи этот вид творческих заданий имеет большое значение. Стимулом для активизации детских сочинений является внимательное, заинтересованное внимание педагога к каждому высказыванию ребенка.

Существенным моментом занятия является *анализ и оценка* детских сочинений. В оценках следует избегать трафаретности, поверхностности. Каждое сочинение анализируется сразу по его

окончании. Первые рассказы оцениваются более обстоятельно, при оценке последующих рассказов отмечается только новое, что можно подчеркнуть в сравнении с предыдущими рассказами. Задача педагога — найти в каждом рассказе что-нибудь положительное.

При анализе детских сочинений отмечается:

структурность (оформленность) повествования, т.е. наличие зачина, развития действий, логического завершения;

детализация изложения (описание героев, места действия, расчленение событий и т.п.);

оригинальность (умение отступить от знакомых стандартов)¹⁷⁴.

√ ЗАДАНИЯ

1. Изучите представленный в *Приложении 10* конспект занятия на тему: Сочинение рассказов *по плану воспитателя* «Приключение котенка в детском саду» и проанализируйте методические приемы, побуждающие детей к «придумыванию» повествования. Какие приемы «будят» воображение детей? Какие закрепляют представления о повествовательной структуре монолога?

2. После анализа конспекта выберите тему для детей 6—7 лет с творческим заданием такого же вида. Разработайте подробный план проведения НОД по приобщению детей к сочинению монологов по плану педагога.

3. Разработайте консультацию для родителей «Развитие словесного творчества ребенка».

4. Изучите статьи Богат В. Сказочные задачи на занятиях ТРИЗ // Дошкольное воспитание. 1995. № 10. С. 30—32.

¹⁷⁴ Дьяченко О.М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей. М.: Просвещение, 1996. С. 47.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гербова В.В. Коммуникация. Развитие речи и общения детей в подготовительной к школе группе детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 2013.
2. Гризик Т.И. Говорим правильно. Беседуем и рассказываем: Пособие для детей 5—6 лет. М.: Просвещение, 2013.
3. Доронова Т.Н. Использование игровых методов и приемов при обучении детей от 2 до 7 лет // Ребенок в детском саду. 2002. № 2. С. 49—55.
4. Малетина Н.С. Развитие речевого общения дошкольников: Учебное пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2005.
5. Развитие речи детей 5—7 лет: программа, методические рекомендации, конспекты занятий / Авт.-сост. О.С.Ушакова, Е.М.Струнина. М.: Вентана-Граф, 2009.
6. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. М.: Академия, 2011.
7. Струнина О.С. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий. М.: ТЦ «Сфера», 2004.
8. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольников. М., 2010.
9. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М.: Вентана-граф, 2009.
10. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: Владос, 2010.
11. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2013.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Способы межфразовой связи¹⁷⁵

Способы МФС	Примеры
Лексические средства связи (употребление смысловых эквивалентов)	
1. Лексический повтор:	
а) прямой повтор	Утром <i>Коля</i> был у бабушки. После обеда <i>Коля</i> пошел на стадион. Затем <i>Коля</i> смотрел фильм в кинотеатре. <i>Коля</i> доволен, как прошел день.
б) употребление синонимов, в том числе контекстуальных	На опушке леса охотники увидели <i>медведя</i> . Заметив охотников, <i>косолатый</i> бросился наутек. На коврикe спала <i>кошка</i> . <i>Мурлыка</i> не подавала вида, что слышит, как мы вошли.
в) употребление антонимов	Лето <i>прошло</i> . Время походов, развлечений и отдыха <i>кончилось</i> . Начался серьезный труд — учеба.
г) употребление однокоренных слов (конверсия)	С утра убирали <i>урожай</i> . <i>Уборка</i> заняла несколько дней.
д) употребление слов по тематической близости (сходству, единству ситуации, по ассоциативной связи)	Первого сентября празднично открылись двери во всех <i>школах</i> . <i>Ученики</i> пришли нарядные, с цветами. <i>Учителя</i> ждали своих воспитанников.
е) употребление слов на основе их иерархического соподчинения (род — вид, часть — целое)	В саду росли разные <i>цветы</i> . <i>Анютины глазки</i> разместились на передней грядке. Розовые и сиреневые <i>примулы</i> — на средних грядках. За ними пышно цвели белые и <i>красные розы</i> .
2. Использование местоимений:	
а) личных	Мы подошли к дому <i>лесника</i> . <i>Он</i> находился на опушке леса.
б) притяжательных	<i>Кот</i> вдруг прыгнул. <i>Его</i> глаза дико блеснули.
в) указательных	Мы увидели очень интересный <i>фильм</i> . К сожалению, <i>такие</i> фильмы показывают нам очень редко.
3. Использование наречий:	
Наречий места (здесь, там, туда)	Он заглянул в соседнюю <i>комнату</i> . <i>Там</i> играли дети.
Наречий времени (теперь, потом)	Зимой деревья спали. <i>Теперь</i> они ожили.

¹⁷⁵ Примеры способов МФС заимствованы из пособия: Зикеев А.Г. Развитие речи детей специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г.Зикеев. М.: Академия, 2000. С. 150—152.

Способы МФС	Примеры
Причинно-следственных (поэтому и др.)	Заметно потеплело. <i>Поэтому</i> снег стал таять.
4. Использование числительных , чаще всего порядковых и собирательных	По дороге мы встретили <i>демонстрантов</i> . <i>Двое</i> несли транспарант, <i>один</i> — флаг, а <i>остальные</i> шли с шарами.
Грамматические средства связи	
5. Использование союзов:	
а) сочинительных (и, да, тоже и др.)	Туристы долго шли лесом. <i>И</i> все же к вечеру вышли к реке.
б) противительных (а, но)	Валя не плакала. <i>Но</i> ее долгое молчание говорило об ее обиде. Котенок был почти весь черный. <i>А</i> лапки и кончик хвоста — белые.
в) сочетаний, выполняющих функции союзов (тем самым, между тем, кроме того)	У всех детей словарь растет. <i>Между тем</i> объем словаря детей одного возраста неодинаков.
6. Использование частиц (вот, даже, только, еще, же, уже)	Скоро придем домой. <i>Вот</i> уж там отдохнем. Все притихли. <i>Даже</i> шустрый котенок Васька замер.
7. Использование вводно-модальных слов , выражающих:	
а) порядок изложения (во-первых, во-вторых, наконец, в первую очередь)	Сначала по площади прошла пехота. <i>Затем</i> показалась артиллерия. <i>Наконец</i> , прошли танки. <i>Во-первых</i> , нужно закатать рукава. <i>Во-вторых</i> , открыть кран, а затем намылить руки и сполоснуть.
б) вывод, итог (таким образом, итак)	Таким образом, можно сказать, что и Буратино, и Мальвина, и Пьеро — настоящие друзья.
в) сопоставление (с одной стороны, однако, наоборот)	<i>С одной стороны</i> , шоколад вкусный. <i>Однако</i> для зубов он вреден.
г) пояснение (например)	Я люблю машинки. <i>Например</i> , самосвалы, легковушки ...
д) ссылку (как известно, как было сказано)	Города и поселки расположены на берегах рек. <i>Как известно</i> , реки кормили и поили людей издавна.
е) степень достоверности (конечно, разумеется)	Кошка может быть очень понятливой, разумеется, при соответствующем воспитании.

Характеристика средств лексической выразительности

Аллегория — одна из форм иносказания, заключающаяся в передаче отвлеченного понятия или мысли через конкретный образ или цепь образов, объединенных в определенный сюжет¹⁷⁶. Аллегория, как художественное иносказание, широко используется в названиях произведений. Например, у М.Е.Салтыкова-Щедрина «Карась-идеалист», «Премудрый пескарь».

Гипербола (преувеличение) и **литота** (преуменьшение) — образные выражения, преувеличивающие (... шаровары шириною с Черное море) или преуменьшающие (Ваш иптиц, прелестный иптиц, не более наперстка) размеры, силу, красоту, значение описываемого.

Метафора — это троп или фигура речи, употребление слова, обозначающего некоторый класс объектов, явлений, действий или признаков, для характеристики или номинации другого, сходного с данным классов объектов или индивида¹⁷⁷. В хороших метафорах подмечено сходство. Сходство может касаться характеристики внутренних качеств людей (Собакевич — настоящий медведь; У Кольки — заячья душа), внешних признаков (Шубка белки мягкая; На лбу звездочка), действий (Заиграла метель, заплясала).

Метонимия (переименование) — перенос имени с одного класса объектов на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности¹⁷⁸. Перенос названия с одного предмета на другой на основании их смежности может быть связан:

— у вещей — материалом, из которого они сделаны: *не то на серебре — на золоте едал*;

— у действий — орудием действия: *Их села и нивы за буйный набег обрек он мечом и пожаром* и т.п.

Перифраза (перифраз) — описательное обозначение предмета, явления, лица, предполагающее его не прямое, косвенное именование, подчеркивание, выделение какой-либо стороны, качеств

¹⁷⁶ Там же С. 24.

¹⁷⁷ Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп. / гл. ред. Ю.Н.Караулов. М.: Дрофа, 1998. С. 233.

¹⁷⁸ Там же С. 236.

ва, признака, особенностей проявления (или деятельности) объекта описания, существенных, актуальных в данном контексте, ситуации¹⁷⁹. Например, осень у А.С.Пушкина — *унылая пора, очей очарованье*. Земля — *голубая планета*, дельфин — *интеллектуал моря*, упасть с лестницы — *пересчитать ступеньки* и т.п.

Сравнение — стилистический прием, основанный на образной трансформации грамматически оформленного сопоставления. Средством грамматического оформления сравнения служат сравнительные обороты с союзами *как, как будто, словно*¹⁸⁰.

Примеры сравнений: *стройная, как кипарис; бел, как снег; будто лебедь; а уж речь-то говорит, словно реченька журчит*.

Сравнения могут выражаться и с использованием сравнительной степени прилагательных или наречий: *под ним струя светлей лазури; Гарун бежал быстрее лани, быстрее, чем заяц от орла*.

Эпитет — стилистически значимое (содержащее троп ... или подчеркнуто характеризующее предмет речи) слово или словосочетание в синтаксической функции определения или обстоятельства¹⁸¹. В литературоведении термин «эпитет» нередко определяется как эмоциональная оценка или образная характеристика предмета речи.

Существуют постоянные эпитеты (фразеологизмы), характерные для фольклора: *красна девица, буйная головушка, чисто поле, конь ретивый* и т.д. Поэты и писатели нередко создают свои, авторские эпитеты, например: «Бой идет *святой и правый*» (Твардовский), «...и *юный град ... вознесся пышно, горделиво*» (Пушкин) и др.

Эпитетами нередко служат многозначные слова: *золотые руки* (осень, сердце и т.д.), *чугунная голова, железная дисциплина* и т.п.

¹⁷⁹ Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп. / гл. ред. Ю.Н.Караулов. М.: Дрофа, 1998. С. 334.

¹⁸⁰ Там же. С. 534.

¹⁸¹ Там же. С.640.

Примеры образцов монологических текстов

Примеры образцов описаний

1. Когда я была маленькой, моей любимой игрушкой был заводной цыпленок. Он был желтенький, с круглыми черными глазками, с острым клювом. Цыпленок был маленький и умещался на моей детской ладошке. Когда его заводили, он начинал быстро-быстро клевать: тук-тук, тук-тук. И перебегать с места на место. Я подзывала цыпленка: цып-цып-цып! И сыпала ему зерна. Это была интересная игрушка!¹⁸²

2. *На этой картине* изображен теплый осенний денек. Синее небо и легкое кружево золотистой листвы радуют глаз, манят на улицу. Не спеша возвращаются из школы дети. Одного из мальчиков встретила мама. У нее на поводке собака. На собаку загляделся малыш. Он стоит около прилавка с овощами и ждет бабушку. Бабушка покупает овощи и разговаривает с продавцом. Обе — и бабушка, и продавец — улыбаются, радуясь погожему дню (по картине О.Соловьевой «Осенний день»)¹⁸³.

Примеры образцов повествований

1. Смотрите, вот легковой автомобиль. Послушайте о нем рассказ. Однажды выехал шофер на работу (передвигает автомобиль). Вдруг он вспомнил, что не заправил машину бензином (останавливает машину). Делать нечего, придется повернуть машину обратно (поворачивает). Набрал он бензина (останавливает машину у края стола) и быстро поехал на работу (быстро передвигает машину)¹⁸⁴.

2. Хотите послушать про моего котенка? «Было забавно, когда у нас в доме появился котенок. Вначале он испуганно на согнутых лапках обошел и обнюхал всю квартиру. А потом, освоив-

¹⁸² Короткова Э.П. Обучение рассказыванию в детском саду. М.: Просвещение, 1978. С. 62—64.

¹⁸³ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984. С. 43.

¹⁸⁴ Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. С. 80.

шись, стал катать по полу карандаш. Котенок долго его катал, подталкивая лапкой и бодая усатой мордашкой. А потом котенок затих и исчез. Стали искать, а он, оказывается, забрался в приоткрытый шкаф и там заснул. Вот какой был проказник!»

Пример образца речи-рассуждения

1. По-моему, эта загадка может быть и про редиску, и про морковь. И редиска и морковь — красные. Обе эти красные девицы сидят в темнице, они же растут в земле, а их ботва, как зеленые косицы — над землей, т.е. на улице. Поэтому вполне можно считать отгадку про редиску считать правильной.

Примеры оценок монологов детей

Оценка детских описательных монологов

Требования к детским описаниям: 1) полнота и точность увиденных признаков; 2) умение последовательно перечислять их, логично переходить от одного признака к другому (рассказывать по порядку, связно); 3) живость и образность речи, удачный выбор речевых средств; 4) самостоятельность продуцирования монолога.

Примеры оценок детских описаний

1. *В случае непоследовательного описания:*

«Молодец! Ты очень подробно описал зайчонка, ничего не пропустил. Но тебе так хотелось быстрее найти маму зайчонка, что ты торопился и рассказывал *не по порядку*. А вдруг из-за этого зайчихе было трудно понять, о каком зайчонке идет речь? Попробуй еще раз сделать объявление, но рассказывай так: вначале скажи, кто найден. Затем опиши цвет зайчонка, во что он одет, а потом расскажи о его особых приметах».

2. *Если рассказ недостаточно полно отражает признаки объекта:*

«Ты очень старалась. Но я думаю, зайчиха не узнает своего зайчонка. Многие зайчики в белой шубке. У всех длинные уши и короткий хвост. А вот голубой жилет может быть не на каждом, и бант на шее у него особенный. Кто постарается подробнее рассказать о зайчонке, не упуская ничего?»

Оценка детских повествований

Требования к детским повествованиям: 1) полнота и детализированность рассказа (включение в рассказ характеристик героев, места действия, диалогов); 2) соблюдение повествовательной структуры (в т.ч. завершенность рассказа); 3) самостоятельность в построении повествования.

Примеры оценок детских повествований

Пример положительной оценки: отмечается последовательность и полнота пересказа, отсутствие в нем пауз, выразительность:

1. Малышам понравится, как будет рассказывать сказку Кирилл. Он подробно и по порядку обо всем рассказал, без длинных остановок и выразительно, или: Ты хорошо рассказал, но тебе нужно немного поучиться говорить за Кролика вежливо, ласково, а за Змеею с шипением, тогда будет еще лучше.

Пример оценки рассказа, придуманного ребенком:

2. Вова рассказывал сам, ни я, ни вы ему не помогали. Рассказ его не похож на рассказы других детей (или наоборот, рассказ похож на сочинение Оли). Очень хорошо описан котенок. Мы все сразу представили забавного, шустрого котенка, который не может жить без приключений. Сами приключения довольно забавные и не похожи на те, какие придумывали другие дети. Молодец! Малышам понравится твой рассказ.

Оценка речи-рассуждения детей

Требования к речи-рассуждению: 1) структурированность речи-рассуждения; 2) аргументированность доказательства (рассуждения); 3) самостоятельность в развертывании речи-рассуждения.

Примеры оценок речи-рассуждения детей

1. Мне кажется, Ваня доказал, что одна из самых интересных на выставке машин — это самосвал. Он не только высказал свое мнение об игрушке, но и назвал причины, почему он так считает. Ваня сам вспомнил слова-помощники, которые соединили его аргументы, и вполне убедительно отстаивал свою точку зрения. Вы согласны со мной?

2. Танюша, мы поняли, что тебе больше нравится чашка в горшечек. Но ты не объяснила, почему именно такие чашки лучше купить для малышей. Нужно назвать несколько причин для этого. Подумай, чем выбранная тобой чашка лучше других чашек.

3. Виталик так хотел доказать, как ему нужен этот самокат, что забыл об этом сказать. Нужно начать свое доказательство со слов о том, что ты хочешь, чтобы тебе купили самокат, а уже потом рассказывать, почему он так тебе нужен.

Модели монологов

Виды моделей описательных монологов

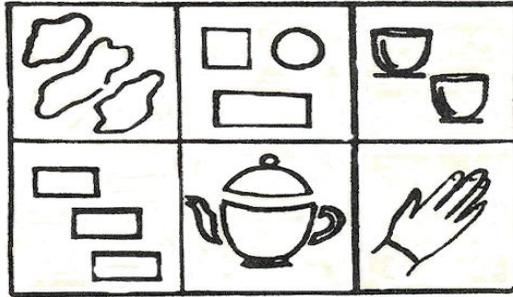


Рис. 11. Модель описания посуды (Т.А.Ткаченко)

Содержание модели описания предметов одежды по Т.А.Ткаченко

<i>Содержание блоков</i>	<i>Символы признаков</i>
1. <i>Цвет одежды</i>	Цветные бесформенные пятна
2. <i>Принадлежность</i> предмета одежды (женская, мужская, детская, девичья, мальчиговая)	Символические фигуры мужчины, женщины и ребенка
3. <i>Материал</i> , из которого сшит предмет одежды	Прямоугольные кусочки различных видов ткани
4. <i>Части предмета одежды</i>	Изображение платья с разъединенными частями
5. <i>Сезонность одежды</i>	Желтый лист, снежинка, солнышко
6. <i>Действия с одеждой</i>	Кисть руки

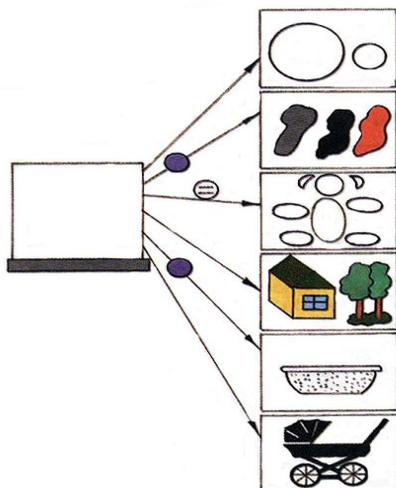


Рис. 12. Модель описания животного с символами местоименной связи (темный кружок) и синонимической связи (кружок со знаком равно) (Н.С.Малетина, Л.В.Пономарева)

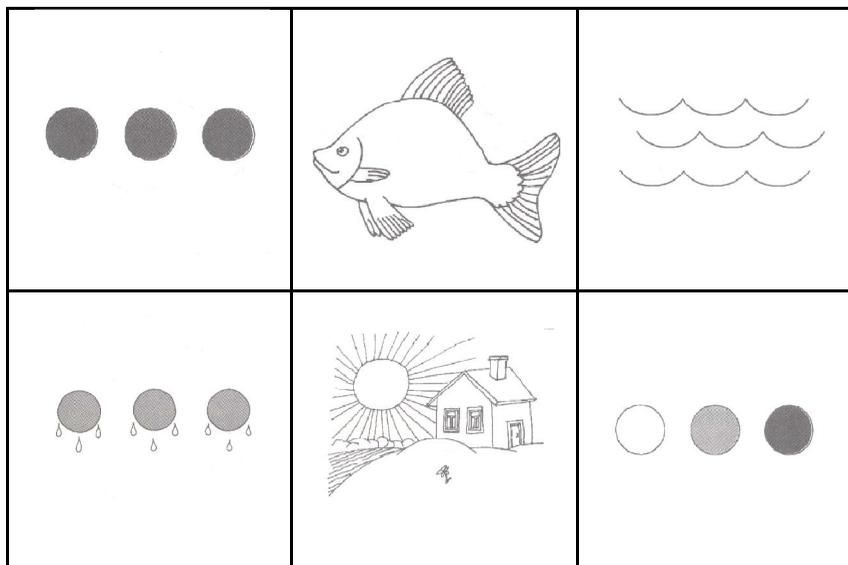


Рис. 13. Модель-схема последовательности сказки В. Сутеева «Три котенка» (Н.А.Кондратова)

**Конспекты непосредственно образовательной деятельности
с детьми по развитию у них описательной речи**

**Конспект непосредственно образовательной деятельности
по развитию речи в средней группе**

Тема: Составление детьми описательных рассказов об игрушке.

Программное содержание:

Учить детей описывать игрушку, следуя образцу воспитателя, побуждать их использовать в описаниях предметов эпитеты и сравнения. Развивать у детей умение согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе. Воспитывать у детей стремление слушать рассказы сверстников.

Словарная работа: Активизировать в речи детей слова «пушистый», «мягонький», «рыжий», «лисенок».

Индивидуальная работа:

Побуждать к посильной работе на занятии Антона; следить, чтобы Света Н. и Алеша С. сохраняли внимание до конца образовательной деятельности.

Оборудование: меховая игрушка-лисенок.

Подготовка к занятию: Внести игрушку до занятия, дать детям хорошо ее рассмотреть, потрогать.

Ход образовательной деятельности

Дети сидят на стульчиках, расставленных полукругом.

— Я принесла на занятие очаровательного лисенка, — начинаю занятие. — Но где же он? Только что сидел на столе. Вы не видели его? Лисенок такой озорной, наверное, спрятался. Лисенок, выходи, пожалуйста. Он ждет, когда вы его позовете. Позовите его так: «Рыженький пушистый лисенок, выйди, пожалуйста!» (2—3 повторения, после чего лисенок появляется).

— Вот он, какой маленький, забавный! (лисенок при этих словах «ходит» по столу).

— Мне хочется назвать его Рыжиком. Как вы думаете, почему? (шерсть у лисенка рыжего цвета, он почти весь рыжий).

— Шерстка у лисенка не только рыженькая, она еще у него мягкая, пушистая. Потрогайте! (подхожу к каждому ребенку, чтобы они потрогали лисенка, погладили, в это время задаю детям

вопросы). Лисенок весь пушистый, мягонький. Какая у него спинка? (пушистая, мягкая), а хвостик? (пушистый, мягкий). И лапки у лисенка тоже ... (пушистые, мягкие).

— Мордочка у лисенка озорная. Посмотрите, какие веселые глаза у Рыжика. На что они похожи? (на ягодки, на бусинки, на пуговицы).

— Да, синие блестящие глаза лисенка похожи на синие пуговицы. На что, Антон, похожи глаза лисенка?

— Лисенок что-то грустит. А вы знаете, в чем дело? Он потерялся, а сейчас вспомнил свою маму-лисичку и заскучал. Как же помочь лисенку? А давайте сделаем объявление по радио, что найден лисенок и опишем его. Мама услышит объявление, узнает его и придет за ним. Согласны? А вы умеете подробно и по порядку описывать лисенка? Я вас научу. Вот послушайте, как нужно объявлять по радио.

— Внимание! Внимание! Найден очаровательный маленький лисенок. Он весь рыженький и пушистый. Мордочка у лисенка озорная, глаза синие, блестящие, словно синие пуговицы! На шее у лисенка белый бант и белая кисточка на длинном пушистом хвосте.

— Надо несколько раз повторить объявление, чтобы его услышали все-все, и мама лисенка тоже.

— Кто хочет сделать объявление? Ребята у нас добрые и чуткие, всем хочется помочь лисенку.

— Вы не будете, ребята, возражать, если первой сделает объявление Оля?

Примерные оценки детским монологам.

1. Лисенку очень понравилось Олино объявление. Синие глаза заблестели от радости. Если мама услышала объявление, она обязательно узнает своего сыночка, т.к. Оля очень подробно и по порядку рассказывала про лисенка.

2. Маша так переживает за лисенка, так волнуется, что забыла упомянуть про синие глаза лисенка и про белый бант. Вдруг мама-лиса не узнает своего сына?

3. Володя так спешил помочь лисенку, что описал его немного не по порядку, было трудно слушать. А вдруг и маме тоже было трудно?

Опрашиваю 3—4 детей, в оценке обращаю внимание на полноту описания, его последовательность, поощряю использование эпитетов и сравнений.

В конце занятия «приходит» мама-лиса, благодарит детей за объявление: «Вы так старались описать моего лисенка, что, в конце концов, я его узнала и нашла».

Конспект непосредственно образовательной деятельности по развитию речи в старшей группе

Тема: Игра «Бюро находок».

Цель: Продолжать учить детей составлять описательные рассказы о предметах, последовательно и полно характеризуя их признаки; узнавать предметы по описанию, задавать уточняющие вопросы; развивать умение разговаривать по телефону, соблюдая правила вежливости. Воспитывать культуру общения по телефону: приветствовать абонента, вежливо отвечать на обращения.

Предварительная работа. Рассматривание на иллюстрациях и в книгах различных собак, выделение их особенностей. Упражнение в подборе сравнений и эпитетов при характеристике отдельных признаков собак (ушки как треугольники, как две мохнатые рукавицы, хвост колечком, звездочка на лбу и т.п.).

Ход образовательной деятельности

1. Подготовка детей к обучению рассказыванию (рассматривание объектов описания). Напоминаю детям мультфильм «Бюро находок». Рассказываю, что по дороге в детский сад была найдена сумка. А в ней игрушки. Возможно, они кем-то потеряны. Предлагаю детям поиграть в игру «Бюро находок».

— Один телефон будет стоять в бюро находок, а по другому телефону будут звонить потерпевшие. Давайте посмотрим, что же потерялось? (Последовательно вынимаются и рассматриваются игрушки-собачки, их окраска в целом и по деталям, форма и строение мордочки: остренькая, вытянутая, приплюснутая; особенности ушей, хвоста, глаз, выделяются особые детали в игрушках: ошейник, медали и пр.). Наверное, где-то была выставка собак, и хозяева потеряли своих любимцев. (Игрушки выставляю на

полочки, объявляю, что бюро находок открыто, его служитель — эту роль беру на себя — ждет звонков).

2. *План описания.* Подготовленный заранее ребенок «набирает» номер телефона бюро, раздается звонок, беру трубку, инсценируем подготовленный диалог по телефону:

— Я вас слушаю.

— Здравствуйте, это бюро находок?

— Да. Вы что-то потеряли?

— Меня зовут Наташа. Я потеряла своего любимого игрушечного щенка.

— Опишите свою игрушечную собачку, возможно, она в нашем бюро находок. *Расскажите: из чего она сделана; какого она цвета; чем она отличается от других собачек, есть ли у нее какие-то особенные приметы.*

Ребенок рассказывает, после чего уточняю:

— Собачка вся рыжая? А ушки у нее на что похожи? и т.п. — и в конце сообщаю — Да, такая собачка найдена. Вы можете прийти в бюро и забрать свою игрушку (побуждаю звонившего поблагодарить за помощь в нахождении любимца, попрощаться).

3. *Упражнения детей в рассказывании и оценки детских монологов.* Дальнейшие разговоры дети импровизируют. При полном и последовательном описании игрушки она «находится». В этом случае говорю:

— Да, твоя собачка у нас, ты ее так подробно описал (а), что я ее узнала и сразу нашла среди других.

В случае недостатков в полноте описания:

— Извини, у нас много игрушечных собачек, но я не могу понять, есть ли у нас твоя. Опиши подробнее, какой у нее окрас, какая мордочка (ребенку также можно предложить лучше вспомнить пропавшую игрушку и перезвонить попозже).

В случае нарушения последовательности:

— Пожалуйста, не спеши. Я запуталась. Еще раз расскажи о собачке по порядку.

Таким образом «находятся» от 4 до 5 игрушек.

4. *Общая оценка.* В конце сообщаю:

— Бюро закрывается на перерыв, я рада, что многие хозяева игрушек сумели найти своих собак, хорошо и подробно рассказав

о них. Тот, кто не успел позвонить, сможет обратиться за помощью после перерыва.

С детьми, не успевшими сообщить о своей пропаже, возобновляю игру в ходе совместной деятельности, чтобы всех охватить упражнением в составлении описательных рассказов.

В дальнейшем роль служителя бюро выполняется ребенком. Описывая отсутствующие предметы, побуждаю детей к выражению сожаления, извинения, подсказывая им нужные фразы: «Я очень сожалею, но мы не находили такой игрушки», «Извините, но мы не можем вам помочь, у нас нет такой находки».

Примеры картин с развивающимся сюжетом
(серии сюжетных картин)

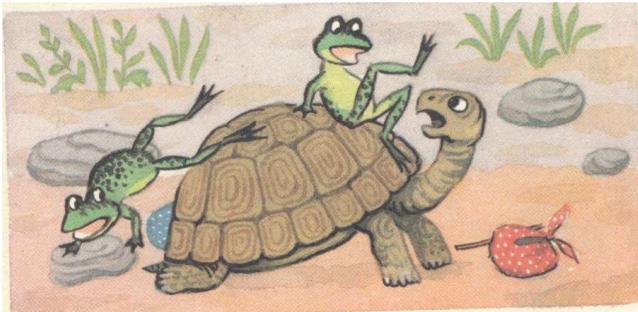


Рис. 14. Путешествие лягушек¹⁸⁵

¹⁸⁵ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. М.: Просвещение, 1984. Цветная вкладка VI.



Рис. 15. Путешествие в зонтике¹⁸⁶

¹⁸⁶ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1983. Цветная вкладка IV.



Рис. 16. Девочка и кукла¹⁸⁷

¹⁸⁷ Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. М., 1983. Цветная вкладка V.

Конспекты обучения детей описанию пейзажных картин¹⁸⁸

Составление описательных рассказов по пейзажной картине И.Шишкина «Зима»

Цель: Учить детей составлять описательный рассказ по пейзажной картине, соблюдая композицию рассказа, связно, плавно, эмоционально; использовать в речи разные синтаксические конструкции, образные слова и выражения; развивать наблюдательность, умение чувствовать и передавать в рассказе настроение, заключенное в пейзаже; воспитывать любовь к природе; познакомить детей с новыми словами: *пейзаж, нахлобучила, кружевные арки.*

Ход занятия.

— Вы знаете, кто сочиняет сказки? (сказочники, писатели).

— А кто сочиняет музыку? (композитор).

— Кто пишет картины? (художник).

— Хотите побывать на нашей художественной выставке?

Дети подходят к выставленным картинам.

— Подумайте, что общего во всех этих картинах? Правильно, на всех картинах изображена природа. А как называется картина, на которой изображена природа? (пейзаж).

— Давайте внимательно рассмотрим вот эту картину. Что на ней изображено? Она называется «Зима».

Детям предлагается сесть на свои места.

— Этот зимний пейзаж написан художников Иваном Шишкиным. Всмотритесь в картину внимательно, потом вы будете рассказывать о ней. А музыка поможет вам как бы побывать в этом лесу (звучит пьеса Чайковского «Январь» из альбома «Времена года»).

— Представим себе, что мы попали в зимний лес. Всю ночь бушевала вьюга. Хлопьями сыпал снег. Наутро все затихло. Лес отдыхает. В лесу очень тихо и так тепло, что снег почти начал таять. Обрядила зима сосны и ели в теплые снеговые шубы, до са-

¹⁸⁸ Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. М.: Сфера, 2008. С. 126—128.

мых бровей нахлобучила им белоснежные шапки, пуховые варежки на ветки надела. Стоят лесные богатыри чинно, спокойно.

А внизу под ними разные кустики да молоденькие деревья укрылись. Их, словно детишек, зима тоже в снежные шубки одела. Кусты склонились, а некоторые из них даже согнулись макушками до самой земли и стали кружевными арками.

В лесной снежной тишине фигуры из снега очень выразительны. Снег лежит волнистым ковром. Веселое солнце не освещает его своим золотом, и поэтому снег на земле и на деревьях кажется серым. Никакими словами не передать красоты сказочного снежного леса. Это надо увидеть самому.

— Как красиво рассказал об этом художник, правда, ребята?

— Как вы думаете, какая погода была накануне этого дня? Почему вы так думаете?

— Подумайте, как можно красиво сказать о деревьях, о снеге.

— Как вы считаете, что бы мы услышали, если бы пришли в лес и постояли тихо? Как художник сумел показать тишину?

— Какое настроение вызывает у вас эта картина? Как бы вы ее назвали? Подумайте, как вы расскажете о красоте зимнего леса на этой картине.

Вы заметили, я рассказала и о погоде, которая была накануне, и о красоте деревьев, и о снеге, и о солнышке не забыла.

Помните, рассказывать нужно выразительно и интересно.

Составление описательного рассказа по пейзажной картине «Май. Облачко» В.Подляского¹⁸⁹.

Цель: Учить детей составлять описательные рассказы по пейзажной картине, используя разные типы предложений; обогащать словарь детей образными словами и выражениями, активизировать в их речи глаголы, синонимы и антонимы.

Ход занятия: Дети, к сегодняшнему занятию у вас было задание нарисовать весенний пейзаж. Давайте рассмотрим выставку из ваших рисунков. В своих рисунках вы рассказали о той весне, которая вам больше всего запомнилась. Расскажите о своем пейзаже так, чтобы он понравился всем (заслушиваются 2 рассказа).

¹⁸⁹ Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. М.: Сфера, 2008. С. 128—129.

— Давайте рассмотрим теперь весенний пейзаж, написанный художником В.Подляским. Вглядитесь внимательно в эту картину. Музыка поможет вам представить, что вы будто в этом лесу (звучит пьеса Чайковского «Май» из альбома «Времена года»).

Дети рассматривают картину. Воспитатель под музыку выразительно читает рассказ:

«Была долгая зима. Все спало. Небо было хмурое. Но вот пригрело солнышко, и по небу пошли теплые облака, оставляя синие следы и как будто умывая заспанное небо.

Маленькие прозрачные облака весело играют на синем небе. Облака то набегают на солнышко, словно хотят его закрыть, то поскорее убегают, чтобы дать и другим побаловаться. А солнце весело светит, не обращая на них внимания.

На пригорке, за полянкой — лес. Стройные березки тянутся к солнцу, будто пухом зеленеют. Сосна, которая носила свои иголки круглый год, кажется старой и обтрепанной. А рядом молоденькие елочки развесили зеленые кружева. На полянке молоденькая верба прислонилась к старому пню. Выпустила верба свои мохнатые ушки и слушает дыхание весны».

Беседа по картине.

— Какой период весны изображен на картине?

— Как о такой весне можно сказать? (Робкая, недетая, несмелая). Почему ее так называют?

— Обратите внимание на весеннее небо. Как можно красиво сказать о нем?

— Что напоминают вам облака? Как о них можно сказать?

— Расскажите о солнышке. Какое оно?

— На пригорке, за полянкой — лес. Вглядитесь в него, дети. Расскажите, какими увидел деревья художник в этом весеннем лесу.

— Посмотрите на эту молоденькую вербу с мохнатым ушком. Расскажите о ней. Постарайтесь, чтобы получилось ласково.

— Какое настроение вызвала у вас эта картина? Какое бы вы дали ей название?

— Подумайте, как вы расскажете о красоте весеннего дня на этой картине. Не забудьте рассказать о деревьях, небе, об облаках, о вербе.

Заслушиваются 2—3 рассказа. Проводится их анализ.

Составление описательных рассказов по пейзажной картине И.Шишкина «Иней»¹⁹⁰.

Цель: Учить детей составлять описательный рассказ по пейзажной картине, соблюдая композицию рассказа, используя в речи различные синтаксические конструкции; использовать в речи сравнения, подбирать эпитеты к заданному слову, развивать наблюдательность, умение чувствовать и передавать в рассказе настроение картины, ввести новые слова: *иней, припорошить, накануне, заиндевелый*.

Материал: Репродукция картины И.Шишкина, музыкальная запись пьес И.Чайковского, А.Баркова.

— Дети, вы заметили, какие изменения произошли в природе? Да, стал длиннее день, веселее голоса птиц, все чаще улыбается солнце, все горячее его лучи. Ранняя весна.

— Но зима не хочет сдаваться, злится, засыпает улицы снегом, по ночам трещат морозы, а утром деревья, кусты, крыши домов, как в сказке, покрыты инеем.

— Такое морозное утро в заиндевелом лесу изображено на картине известного русского художника И. Шишкина (выставляет картину).

— Вглядитесь внимательно в эту картину. А музыка поможет вам как бы побывать в этом лесу (звучит музыка пьесы П.И.Чайковского «Февраль» из альбома «Времена года»). Дети, давайте представим, что мы попали в этот зимний лес.

— Утро. Воздух чистый, свежий. В нем как-то особенно хорошо пахнет молодым, только что выпавшим снегом. Кругом совсем тихо. В лесу мороз кружева развесил — ни в сказке сказать, ни пером описать. Невзначай зацепишь ветку — и полетит на тебя легкая алмазная пыль.

— Лес еще спит. Раздвинуло солнышко сизую тучку. Глядит на зимний лес. А под его ласковым взглядом все кругом краше становится.

— Тонкие солнечные лучи позолотили лишь верхушки деревьев да небольшую полянку слева. Вспыхнули, засветились снега. Нежно-розовым, голубым, серебристым цветом искрится снег на солнце.

¹⁹⁰ Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. М.: Сфера, 2008. С. 130—131.

А справа, на пригорке, лес еще сонный, мрачный. Стоят лесные богатыри друг возле друга, стоят чинно, спокойно, припорошены инеем. Еще веселое звонкое солнце не осветило их своим золотом, и поэтому снег на земле и деревьях кажется темным. Но совсем скоро морозный, ясный день смело войдет в спящий лес и зальет его радостным светом.

— Как красиво рассказал об этом художник, правда, ребята?

— Как вы думаете, какая погода была накануне этого утра? (Была ли вьюга, шел ли снег, трещал ли мороз?) Почему вы так думаете?

Дети, подумайте, как можно красиво сказать о снеге, о деревьях. С чем можно сравнить деревья на полянке слева? (Сказочные лесные красавицы, как будто замерли, протянули заснеженные ветви-руки к солнцу.)

— А на пригорке справа? (Деревья как будто дремлют, укутались в шубы: лес, как заколдованный, как будто спит и мечтает о весне.)

— Как вы думаете, что бы мы услышали, если бы пошли в лес и постояли там тихо? Как художник сумел показать эту тишину?

— Да, лес еще не совсем проснулся, но скоро, когда солнечные лучи разбудят его, зазвенят, радуясь солнцу, голоса птиц.

— Послушайте, как весело они поют (грамзапись «Голоса весеннего леса» А. Баркова).

— Какое настроение вызывает у вас эта картина? (Спокойное, задумчивое, радостное.) Как бы вы ее назвали?

— Подумайте, как вы расскажете о красоте зимнего леса на этой картине.

Заслушиваются и анализируются 2—3 рассказа.

— Дети, какой чудесный морозный день изображен на этой картине! Наверное, о таком зимнем дне написал в своем стихотворении Пушкин:

...Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит...
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.

— Красива богатая снегом зима. Но и она не вечна. Совсем скоро растопит солнце сугробы, побегут ручьи, и люди вновь обрадуются солнцу и весне.

Составление описательных рассказов по пейзажной картине Каменева «Весна»¹⁹¹

Цель: Учить детей составлять описательные рассказы по пейзажной картине, используя разные типы предложений; обогащать словарь детей определениями, активизировать глаголы, синонимы и антонимы; формировать образную речь: умение понимать и подбирать образные выражения, сравнения, метафоры; развивать эстетические чувства детей; воспитывать любовь к природе, творческую активность.

Материал: Репродукция картины Каменева «Весна».

Ход занятия.

— Дети, к сегодняшнему занятию вам было дано задание нарисовать весенний пейзаж. Я вижу, вы все справились с ним. Давайте рассмотрим выставку ваших рисунков. В своих рисунках вы рассказали о той весне, которая вам больше всего запомнилась. Расскажите о своем пейзаже так, чтобы он понравился всем нам.

Заслушиваются 3—4 рассказа.

— А теперь рассмотрим весенний пейзаж, написанный художником Каменевым. Вглядитесь внимательно в эту картину. Музыка вам поможет как бы побывать в этом лесу (звучит грамзапись музыки Д.Верди).

— Дети, давайте представим, что мы попали на эту весеннюю полянку.

Рассказ воспитателя: Тихое весеннее утро. Выплыло солнышко из-за верхушек деревьев и осветило весь лес теплым весенним светом. Маленькие прозрачные облачка весело играли на синем небе. Они то набегали на солнышко, словно хотели его закрыть, то поскорее убегали. А солнце весело светило, не обращая на них никакого внимания. На освещенную солнцем лесную поляну вывели пастись коров. Лакомятся коровы сочной, душистой, нежной травой. Отражая высокое небо, синим кажется пруд. А на

¹⁹¹ Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. М.: Сфера, 2008. С. 132—134.

пруду расцвела красавица водяная лилия. На берегу трава выше колен. На пригорке, за полянкой, березовая роща. Березки белоствольные, как девушки, протянули свои ветви-руки и стали в хоровод. Кругом тихо. Но вот налетел небольшой ветерок, и зашумели верхушки деревьев, словно падающие волны. Это березки лепечут друг с другом.

Хорошо и привольно весной в лесу!

— Как красиво рассказал об этом в своей картине художник, правда, ребята?

Беседа по картине.

— Какое время суток изобразил художник на картине? Как вы об этом догадались?

— В моем рассказе было сказано много слов о солнышке. Но самого солнышка на картине не видно. Где оно?

— А как можно красиво сказать о солнышке? (Ясное, теплое, яркое, ослепительное, веселое, нежное, ласковое, лучистое, красное, золотит лучами, льет лучи; всех согревает; лучи, как руки, протягивает, всех обнять хочет; золотыми потоками хлынуло.)

— Обратите внимание на весеннее небо. Как можно красиво сказать о нем? (Чистое, голубое, сияющее; бескрайнее, как море; высокое, ясное, бездонное, глубокое.)

— Что напоминают вам облака? Какие они? (Легкие, прозрачные, воздушные, пушистые, белые, как вата, игривые, шаловливые; белые кораблики плывут по небу; белогривые лошадки).

— Какая травка растет на полянке? (Густая, сочная, душистая, нежная, салатная, светло-зеленая, как пушистый ковер.)

— Каким изобразил художник пруд? (Тихим, зеркальным, отражающим небо, спокойным, цветущим, заросшим).

— На пригорке, за полянкой — березовая роща. Вглядитесь в нее, дети. Расскажите, какими увидел художник деревья в этой роще. С чем их можно сравнить? (зеленые, пышные; стройная березка; кудрявая, белоствольная красавица, распустила косы; листочки шепчутся, как девушки в белых сарафанах; протянули ветви-руки и стали в хоровод).

— Какое настроение вызвала у вас эта картина? (радостное, веселое, бодрое.)

— Как бы вы назвали эту картину? (смелая весна, бурная весна, цветущая весна, пахучая весна, душистая весна...)

— Подумайте, как вы расскажете о красоте весеннего пейзажа на этой картине.

— Еще раз послушайте, какой рассказ придумала я (воспитатель повторяет рассказ).

— Вы заметили, я рассказала и о солнышке, и о небе с облачками, и о полянке, и о пруде, и о деревьях не забыла.

— Какая красивая весна! И вы должны рассказать выразительно, интересно, с любовью, голосом передав свое настроение и свое отношение к картине.

План-конспект обучения детей старшей группы ДОУ пересказу

Тема занятия: Пересказ мексиканской сказки «Вежливый кролик»

Программное содержание: Помочь детям понять замысел сказки: вежливость всегда уместна, и она вознаграждается. Учить, пересказывая текст, передавать с помощью интонации характер персонажей сказки. Воспитывать положительные отношения к вежливым поступкам, желание их совершать.

Словарная работа: разъяснить детям выражения *дрогнуло сердце, бежать прочь со всех ног*.

Предварительная работа: Рассматривание и сравнение изображений зайца и кролика. Рассказ воспитателя о южных змеях, их повадках, питании; чтение книг и рассматривание иллюстраций о пещерах.

Ход образовательной деятельности

I часть. Подготовка детей к восприятию произведения.

— Вспомните, кого называют вежливым?

— Для чего нужно быть вежливым?

— Правильно, с вежливыми людьми приятнее разговаривать, вежливость помогает не ссориться, жить дружно.

А еще вежливость иногда может помочь в трудную минуту. Об этом рассказано в мексиканской сказке «Вежливый кролик». Послушайте, как вежливость помогла кролику избежать беды.

II часть. Организация восприятия текста. Чтение сказки.

Вежливый кролик (Мексиканская сказка)

Жил-был Кролик, очень скромный и вежливый. Однажды, по дороге домой, он заметил лисицу. Она возвращалась в лес. Ей не удалось стащить курицу с крестьянского двора, и она была очень сердита и голодна.

У Кролика дрогнуло сердце. Бежать, но куда? И Кролик опрометью бросился к пещере. Он не знал, что там поджидала его другая грозная опасность: в пещере поселилась змея.

«Нужно поздороваться с пещерой», — подумал он, и, присев на задние лапки, Кролик вежливо сказал:

— Здравствуйте, добрая пещера! Разрешите мне, пожалуйста, войти.

До чего же обрадовалась Змея, услышав голос Кролика! Она очень любила кроличье мясо.

— Входите, входите! — ответила она, желая обмануть Кролика. Но Кролик по голосу прекрасно понял, с кем имеет дело.

— Простите, что я побеспокоил вас,— сказал он. — Я совсем забыл, что меня ждет крольчиха! До свидания! — и бросился бежать прочь со всех ног.

Прискакал Кролик в свою нору и подумал о том, что вежливость никогда еще никому не повредила.

Змея же свернулась в клубок и проворчала:

— Лучше бы я ему не отвечала! Ох уж эти мне вежливые кролики. Нужно же было ему просить разрешения войти!

III часть. Углубление и уточнение восприятия. Беседа по произведению:

— Понравилась вам сказка? А что особенно понравилось?

— Что случилось со скромным и вежливым Кроликом, когда он возвращался домой?

— Кролик заметил лисицу, и она была сердита и голодна, потому что ей не удалось стащить ... (курицу).

— У Кролика дрогнуло сердце. А что означают слова «дрогнуло сердце»?

— Что же случилось дальше?

Выслушав ответы детей, повторяю отрывок по тексту: «У Кролика дрогнуло сердце. Бежать, но куда? И Кролик опрометью бросился к пещере. Он не знал, что там его поджидает другая грозная опасность: змея».

— Наверное, с перепугу вежливый кролик решил поздороваться с пещерой. Что он сказал? Как?

Упражнения детей в вежливом произношении приветствия.

— А как же Кролик догадался, с кем имеет дело?

Дети упражняются в передаче голоса змеи (с шипением).

— А как вы понимаете выражение «бежать со всех ног»?

— Так что же помогло Кролику избежать опасности?

IV часть. Организация повторного восприятия текста с установкой на пересказ, нравственная мотивация.

— Послушайте сказку о вежливом Кролике еще раз и постарайтесь ее запомнить. Мы поучимся ее рассказывать, а вечером ходим к малышам, и вы расскажете им эту сказку.

Повторное чтение.

V часть. Организация воспроизведения текста детьми. Спрашиваю текст по желанию. В ходе детских пересказов добиваюсь от них самостоятельности.

В оценке отмечаю последовательность и полноту передачи текста, отсутствие пауз, выразительность.

Примерная оценка: «Малышам понравится, как ... будет рассказывать им сказку. Он подробно и по порядку обо всем рассказал, без длинных остановок и выразительно» *или:* «Ты хорошо рассказал, но тебе нужно немного поучиться говорить за Кролика вежливо, ласково, а за Змею — с шипением, тогда будет еще лучше».

Инсценировка сказки. После 2-х пересказов предлагаю детям маски кролика, лисы и змеи, распределяю роли, сказка инсценируется.

В завершение занятия подчеркиваю, что дети уже намного лучше рассказывают сказки, запоминая почти все.

Предлагаю в свободное время репетировать, чтобы подготовиться к пересказам для малышей.

**Конспект обучения детей рассказыванию на основе воображения
(подготовительная группа)**

Тема: Сочинение рассказов по плану воспитателя «Приключение котенка в детском саду»¹⁹².

Программное содержание: Учить придумывать рассказ на предложенную тему. Уметь передавать сюжет самостоятельно, используя выразительные средства раскрытия образа в зависимости от сюжета повествования. Учить оценивать рассказы товарищей. Воспитывать интерес к творческому рассказыванию.

Ход занятия:

— Посмотрите, ребята, на картинку. Вы, конечно же, догадались, кто на ней изображен. Скажите, чем занят котенок? Как вы думаете, какое у него настроение? Из чего это видно? Я хотела бы вам предложить придумать рассказ на тему «Приключения котенка в детском саду». Именно об этом очень любят слушать малыши. Лучший рассказчик вечером пойдет к малышам, чтобы порадовать их своим сочинением.

— Рассказывать можно по такому плану: В какое время года произошел этот случай? Какая была погода? Опишите, как выглядел котенок, какое у него было настроение? Как котенок очутился в детском саду? Какие приключения ожидали котенка в детском саду?

— Давайте разберем все вместе, что могло произойти с котенком в детском саду.

Коллективно разбираем этот вопрос плана.

— Как он мог себя чувствовать? Кого он мог встретить в детском саду? Старайтесь придумать рассказ каждый по-своему, ведь их будут слушать малыши.

Каждый рассказ оцениваю вместе с детьми, обращаю внимание на самостоятельность сюжета, художественное описание главного героя и повествовательную структуру.

Примерная оценка рассказа: «Вова рассказывал сам, я (вы) ему не помогала. Рассказ его не похож на рассказы других детей

¹⁹² Ворoshнина Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. Пермь, 1991. С. 22.

(или наоборот, рассказ похож на сочинение Олега). Очень красиво описан котенок. Мы все сразу представили забавного, шустрого котенка, который не может жить без приключений. Сами приключения довольно забавные и не похожи на те, какие описывали другие дети.

Для коллективного анализа предлагаю, если потребуется, план оценки: самостоятельно ли рассказывал ребенок, похож ли его рассказ на другие повествования, интересные ли приключения произошли с котенком в детском саду.

В конце занятия предлагаю выбрать лучшего рассказчика, который пойдет к малышам.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава I. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	5
§ 1. Характеристика монолога как формы речи	5
§ 2. Лингвистическая характеристика описания и повествования ...	12
§ 3. Лингвистическая характеристика речи-рассуждения	20
Глава II. ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	30
§ 1. Особенности овладения детьми описательной и повествовательной речью	30
§ 2. Особенности речи-рассуждения дошкольников, задачи обучения дошкольников данному типу монолога	35
Глава III. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	43
§ 1. Исторический обзор идей развития моноλογической речи у дошкольников	43
§ 2. Содержание и методы развития описательной речи дошкольников	52
§ 3. Содержание и методы развития повествовательной речи дошкольников	60
§ 4. Содержание и методы развития речи-рассуждения дошкольников	69
Глава IV. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	77
§ 1. Приемы создания мотивации детей к построению монологов	78
§ 2. Приемы непосредственного обучения дошкольников построению монологических текстов.....	85
§ 3. Моделирование — наглядный план построения монологов	94

Глава V. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ В РАЗВИТИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	102
§ 1. Обучение детей составлению описаний предметов	102
§ 2. Придумывание детьми повествовательных рассказов о предметах	109
§ 3. Составление детьми речи-рассуждения о предметах	115
Глава VI. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТИН ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	122
§ 1. Картина как средство развития монологической речи	122
§ 2. Обучение детей описанию картин	127
§ 3. Обучение детей составлению сюжетных рассказов по картинам	133
§ 4. Пейзажная картина как средство развития монологической речи у дошкольников	139
§ 6. Обучение детей построению речи-рассуждения по картинам	145
Глава VII. РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ИХ ОПЫТА	151
§ 1. Обучение дошкольников описанию из опыта	151
§ 2. Обучение детей построению повествований из опыта	157
§ 3. Использование опыта детей в процессе их обучения речи-рассуждению	164
Глава VIII. ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	170
§ 1. Общая характеристика художественно-речевой деятельности дошкольников	170
§ 2. Пересказ литературных произведений	176
§ 3. Обучение детей созданию монологов на основе литературных произведений	183
§ 4. Приобщение детей к творческим описаниям на основе воображения	189

§ 5. Обучение детей придумыванию повествовательных монологов на словесной основе.....	194
ЛИТЕРАТУРА.....	200
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	201
<i>Приложение 1</i>	
Способы межфразовой связи.....	201
<i>Приложение 2</i>	
Характеристика средств лексической выразительности.....	203
<i>Приложение 3</i>	
Примеры образцов монологических текстов.....	205
<i>Приложение 4</i>	
Примеры оценок монологов детей.....	207
<i>Приложение 5</i>	
Модели монологов.....	209
<i>Приложение 6</i>	
Конспекты работы с детьми по развитию у них описательной речи.....	212
<i>Приложение 7</i>	
Примеры картин с развивающимся сюжетом (серии сюжетных картин).....	217
<i>Приложение 8</i>	
Конспекты обучения детей описанию пейзажных картин.....	220
<i>Приложение 9</i>	
План-конспект обучения детей старшей группы ДОО пересказу.....	228
<i>Приложение 10</i>	
Конспект обучения детей рассказыванию на основе воображения (подготовительная группа).....	231

Учебное издание

Бизикова Ольга Анатольевна

**РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Учебное пособие
для студентов высших учебных заведений*

Редактор *Т.А.Фридман*
Компьютерная верстка *А.З.Насибуллиной*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 15.12.2014
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 14,75
Тираж 300 экз. Заказ 1605

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*