

О.И. Киселёва
О.А. Кривоногова

МЕТОДИКА
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
ФОРМИРОВАНИЕ ДЕТСКОГО
РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА
НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

О.И. Киселева, О.А. Кривоногова

**Методика речевого развития детей
дошкольного возраста: формирование
детского речевого творчества
на материале сказки**

Учебно-методическое пособие

Электронное издание
локального распространения

Томск 2023

© Томский государственный педагогический университет, 2023
ISBN 978-5-89428-992-2

УДК 373.2.016:808.5 (07)
ББК 74.102.41я73
К82

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Рецензент

кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики
дошкольного образования Новосибирского государственного педагогического университета
Н.А. Кузь

Киселева О.И.

К82 Методика развития речи детей дошкольного возраста :
формирование детского речевого творчества на материале сказки :
учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] /
О.И. Киселева, О.А. Кривоногова; Томский государственный
педагогический университет. – Электрон. текстовые дан.
(8,3 Mb). – Томск : Издательство Томского государственного
педагогического университета, 2023. – 1 электрон. опт. диск (CD-
ROM). – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-89428-992-2

В учебно-методическом пособии освещены теоретические и практические
основы развития детского речевого творчества средствами сказки: рассматри-
ваются вопросы развития речи и речевого творчества ребенка в истории педа-
гогики и современных программно-методических материалах; представлен
коммуникативный аспект развития речи и речевого творчества ребенка в со-
вместной деятельности со взрослым; описаны примеры диагностических зада-
ний мониторинга, вариативных технологий и методик, сценариев развития
речи и речевого творчества у детей дошкольного возраста в детском саду.

Адресовано студентам и преподавателям педвузов и колледжей, педаго-
гам детских садов и начальной школы, родителям.

УДК 373.2.016:808.5 (07)
ББК 74.102.41я73

Системные требования:

ПК не ниже класса Pentium II; RAM 512 Mb; Windows XP/7–10 (32-разрядная
или 64-разрядная версии); разрешение экрана 1 024 × 768 (768 × 1 024); CD-ROM-дискковод,
мышь; Adobe Acrobat Reader DC (либо другое, открывающее PDF-файлы).

ISBN 978-5-89428-992-2

© Киселева О.И., Кривоногова О.А., 2023
© Томский государственный педагогический университет, 2023

Содержание

Предисловие	4
1. Теоретические основы развития детского речевого творчества средствами сказки в детском саду	6
1.1. Подходы к развитию речи и речевого творчества детей дошкольного возраста в истории педагогики	6
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	23
1.2. Вопросы развития речи и речевого творчества детей в действующих программно-методических материалах детского сада	24
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	38
1.3. Коммуникативный аспект в развитии речи и речевого творчества детей дошкольного возраста	39
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	54
2. Практические материалы по развитию детского речевого творчества средствами сказки в детском саду	56
2.1. Диагностические методики мониторинга по развитию речи и речевому творчеству у детей дошкольного возраста	56
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	81
2.2. Вариативные технологии и методики развития речи и речевого творчества у детей в дошкольной образовательной организации	81
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	110
2.3. Сценарии мероприятий по развитию речи и речевого творчества детей дошкольного возраста	111
<i>Контрольные вопросы и задания</i>	122
Список литературы	123

Предисловие

Дошкольный возраст – это начальный этап становления основ творческой индивидуальности ребенка в разных видах детской деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.Т. Кудрявцев и др.).

Среди исследователей, осуществлявших работу в области словесного/речевого творчества ребенка, можно назвать имена Л.Н. Толстого, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, О.С. Ушаковой, А.Е. Шибицкой, О.М. Дьяченко и др. В качестве эффективного средства развития творческих способностей детей исследователи рекомендуют использовать сказку.

Сказка, обладая социокультурным потенциалом, приобщает ребенка к общечеловеческим ценностям и традициям общества и государства; способствует реализации потребности в самоактуализации, познавательному, коммуникативно-речевому и художественно-эстетическому развитию детей.

Сказка соответствует детской субкультуре, создает психолого-коррекционный и оздоровительный эффект в работе с детьми. Кроме того, развитие детского речевого творчества на материале сказок обеспечивает его полноценную готовность к школьному обучению.

Уважаемый читатель! В предлагаемом пособии впервые представлены исторический экскурс становления методики развития речи и речевого творчества детей дошкольного возраста; современные подходы к использованию сказки в развитии речи и речевого творчества детей в программно-методических документах детского сада; интерпретация коммуникативно-деятельностного подхода к

развитию речи и речевого творчества ребенка с позиции совместной деятельности детей со взрослым; пакет диагностических заданий мониторинга, вариативные технологии, методики и сценарии развития коммуникативно-речевых умений и навыков у детей дошкольного возраста.

1. Теоретические основы развития детского речевого творчества средствами сказки в детском саду

1.1. Подходы к развитию речи и речевого творчества детей дошкольного возраста в истории педагогики

Понятие творчества всегда привлекало к себе внимание философов, психологов и педагогов [46]. В философии с понятием «творчество» связано умение предлагать новые идеи. Традиции понимания творчества в педагогике и психологии формировались на основе *аксиологического подхода* как создание человеком субъективно и объективно нового – ценного для отдельного субъекта и общества в целом.

Исследователи дошкольного образования подчеркивают общественно-педагогическую ценность детского творчества, поскольку оно раскрывает внутренний мир ребенка, особенности его представлений о жизни окружающих, интересы и способности [50]. По их признанию, творческая деятельность выявляет не только запросы детей, но и приобщает их к искусству и культуре в целом [25]. По данным Н.А. Ветлугиной, полностью детское творчество не соответствует такому показателю, как давать совершенно новую продукцию, представляющую общественную ценность [11]. Общечеловеческой новизны и ценности продукт творчества ребенка не имеет, но субъективная ценность и новизна его значительна [28]. Данные положения справедливы и по отношению к словесному/речевому творчеству детей дошкольного возраста.

Анализ литературы показал отличительные особенности и взаимосвязь содержательных трактовок понятий «словесное творчество» и «речевое творчество» дошкольников. По мнению Т.Н. Ушаковой, понятие «словесное творчество» относится к двум связанным, но принципиально разным областям: творчеству в языке и творчеству в речи. С языковым творчеством взаимодействуют процессы, которые ведут к преобразованию в языковой системе у ребенка [61]. Традиции исследования развития словесного творчества дошкольников связаны и с рассмотрением его как одного из видов связного высказывания в условиях обучения родному языку [15].

В исследованиях конца 1980-х гг. наряду с термином «словесное творчество» стало активно использоваться понятие «речевое творчество», которое, с нашей точки зрения, является научно более точным, так как оно непосредственно связано с ведущими понятиями в педагогике детей дошкольного возраста – понятиями «речь», «речевая деятельность», «речевое общение». Речевое творчество – это продуктивный вид деятельности, конечным результатом которой должен быть связный, логически выстроенный текст. В этом случае «словесное творчество» можно рассматривать как часть речетворчества вообще: способность «творить слова», создавать детские неологизмы [25]. Среди форм речевого творчества дошкольников исследователи выделяют сочинение сказок как наиболее привлекательный для ребенка вид художественно-речевой деятельности [8].

Путь, который прошла методика речевого развития детей от обучения родному языку до постановки задачи развития речевого творчества дошкольников, охватывает несколько исторических периодов. В основе предложенной *периодизации* лежат изменения в содержании научных подходов и нормативных документов к развитию речи и речевого творчества детей как результат реформирования дошкольного образования в России.

1. *Вторая половина XIX в. – начало XX в.*

Начало исследований развития речи, словесного творчества дошкольников было положено *во второй половине XIX в.* и тесно связано, прежде всего, с такими авторитетными именами, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба.

К.Д. Ушинский, выступая противником пересказа, предложил в развитии монологической речи детей сочинения на темы для упражнений в самостоятельном выражении собственных мыслей. Развивая гуманистические взгляды на развитие ребенка, он ставил задачу формирования его активной и творческой личности.

В дальнейшем эту позицию разделял Л.Н. Толстой. Его взгляды на развитие детского словесного творчества были положены в основу методики обучения детей творческому рассказыванию: им предусматривался выбор тем, отбор фактов и слов для сочинения, совместная деятельность педагога и детей по созданию сочинения с учетом особенностей восприятия, интересов ребенка. Л.Н. Толстой сделал вывод, что темы для сочинений должны быть тесно связаны с опытом и эмоциональными переживаниями ребенка [2]. С его точки зрения, учебно-воспитательная работа не может дать положительных результатов без учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. По мнению Л.Н. Толстого, стимулирующим методом развития детского словесного творчества детей является не только показ взрослым речевого продукта, но и самого процесса творчества. Как сторонник «свободного воспитания», он выступал за развитие творческой личности ребенка [50].

Из истории отечественной лингвистики известно, что большое внимание творческим аспектам речевой деятельности ребенка уделяли представители казанской лингвистической школы, в том числе известный русский лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ. Он не только настаивал на необходимости изучать разнообразные факты детской речи, но и оставил после себя блестящие образцы такого анализа. В течение многих лет он записывал речь своих детей, снабжая эти

записи подробным лингвистическим комментарием [62, с. 160]. Именно ему принадлежит уникальная идея о том, что по детским инновациям можно предсказать будущее состояние и развитие языка.

Ученик Ивана Александровича академик Л.В. Щерба сохранил интерес к детской речи в целом и к речевым инновациям в частности. Он утверждал, что деятельность человека, усваивающего язык на основании определенного языкового материала, сродни деятельности ученого-лингвиста, выводящего из такого же материала представление о языке как таковом, и отстаивал творческий характер освоения языка. В противном случае, по его словам, «мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное». Его позицию можно рассматривать как один из контраргументов против сторонников теории имитации, утверждавших, что ребенок постигает язык взрослых, в том числе грамматику, лишь повторяя услышанные слова и словоформы, следуя исключительно путем «проб и ошибок» [62, с. 160–161].

В начале XX века первые отечественные дошкольные учреждения вводили элементы системы обучения детей родному языку, отражали основные педагогические тенденции и психологическую направленность отечественного языкознания, ориентируясь на развитие творчества и самостоятельности ребенка. Систематизация опыта развития речи детей нашла отражение в экспериментальных программах для дошкольников. В частности, Е.Н. Водовозовой использовались специальные занятия, включающие чтение детям книг, беседы с ними о прочитанном содержании, пересказы ребенком сказок, рассказы дошкольников о событиях из собственной жизни, по картинкам с каким-либо приключенческим случаем. «Положения о детских садах» определили основные направления работы с детьми на основе культурного наследия русского народа [64, 65].

Благодаря рекомендациям К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы, Е.Н. Водовозовой сложи-

лись предпосылки к осознанию и обоснованию *лингвокультурологического, гуманистического, культурологического и деятельностного* подходов, обеспечивающих успешное обучение детей родному языку и научную разработку методики развития языковых и речевых умений ребенка.

2. С 1918 г. по 1940-е гг.

Это этап пересмотра наследия дореволюционной России, научного обоснования и создания методики речевого развития детей дошкольного возраста как особой отрасли педагогической науки, учебной дисциплины и практического руководства для деятельности воспитателей детских садов.

На Всероссийских съездах по дошкольному воспитанию большинство педагогических деятелей выступало против сказки как тормоза в развитии материалистического мышления строителей коммунизма. Однако благодаря вмешательству М. Горького, прогрессивных педагогов Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, А.П. Усовой и других в 1930-х гг. начинается период возрождения и переоценки устного народного творчества [50].

Разделяя взгляды К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Е.И. Тихеева и Е.А. Флерины полагали, что народная культура является средством развития речи ребенка, источником детского творчества.

Е.И. Тихеева считала родной язык наставником и великим педагогом, обучение родному языку она рассматривала в связи с развитием личности ребенка. Е.И. Тихеева создала систему речевого развития детей в условиях общественного дошкольного воспитания, согласно которой речь ребенка развивается в деятельности (игре, общении со взрослыми и сверстниками и др.) и на специальных занятиях средствами фольклора. Наиболее полно ею разработаны и представлены некоторые виды детского рассказывания: рассказы по заглавиям, по началу рассказа, по картинкам, из опыта и др. Вслед за нею Е.А. Флерины разработала методику чтения, рассказывания

литературного произведения детям, беседы с ребенком о прочитанном тексте, обучения дошкольников рассказыванию. Она подчеркивала значимость общения педагога и дошкольников в развитии детских навыков творческого рассказывания на основе народной культуры. По словам Е.А. Флериной, обучение детей родному языку происходит в игре и повседневной жизни [2].

Большое влияние на программы детского сада этого периода оказали научные исследования детской речи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Гвоздева, А.М. Леушиной и других. В 1930-х гг. Л.С. Выготский выдвигает требования системности и преемственности содержания обучения дошкольников с учетом возрастных возможностей ребенка, которые актуальны до сих пор.

В «Руководстве для воспитателей детского сада» 1938 г. развитие речи детей впервые выделяется в самостоятельный раздел. В качестве средств развития речи выдвигались чтение и рассказывание дошкольникам произведений детских писателей: К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.В. Маяковского, братьев Гримм и Г.Х. Андерсена, в основу которых положены традиции устного народного творчества [2; 13].

С именами Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной и других педагогов связано решение вопросов, касающихся содержания, средств, методов, форм организации работы по развитию речи дошкольников в детских садах в 1930–1940-е гг. с позиций *культурологического и деятельностного подходов*. Однако, несмотря на все достижения в дошкольном образовании, задача по целенаправленному развитию словесного творчества в разделах «Развитие речи дошкольников» программы детских садов и методике развития речи детей не ставилась.

Происходит обогащение теории и методики развития речи дошкольников: накопление данных по исследованию детской речи, психологизация теоретических подходов, усиление роли активных методов в обучении детей родному языку.

В годы Великой Отечественной войны в центре стояли вопросы патриотического воспитания средствами родного языка, устного народного творчества. В это время М.М. Кониной проводится исследование, в результате которого она отметила, что наиболее доступным и педагогически эффективным средством развития словесного творчества детей является народная сказка, воспитывающая чувство юмора, умение подметить комическое в жизни. С ее точки зрения, именно сюжетная картинка должна использоваться для развития связной речи дошкольников.

Широкою известность получили работы Р.И. Жуковской о чтении, рассказывании литературных произведений дошкольникам с опорой на картинки, Е.И. Радиной о беседе как методе работы с детьми, Л.А. Пеньевской об обучении ребенка рассказыванию из опыта. В пособии А.П. Усовой «Устное народное творчество в детском саду» 1947 г. сказка признается основным средством развития речи и личности детей. Авторы обучение детей родному языку рассматривают широко: как педагогическое воздействие на речь ребенка в повседневной жизни (в самостоятельной и совместной деятельности с педагогом) и на занятии [2].

«Руководство для воспитателей детских садов» 1945 г. предусматривало проведение с детьми игр по выбору и «обязательных занятий». Обязательность занятий заключалась в том, что они строились на последовательном прохождении программного материала, в них принимала участие вся группа детей. В «Руководстве для воспитателей детских садов» 1953 г. занятие рассматривается как основная форма обучения детей [13].

Наряду с сохранением особого внимания педагогов к устному народному творчеству и детской деятельности, основными достижениями в методике речевого развития дошкольников этого периода являются использование комплексного подхода к развитию речи и исследование разных аспектов творческого рассказывания детей с

ориентацией на возрастные особенности ребенка. Идеи о *комплексном подходе* к развитию речи как необходимом условии становления словесного творчества дошкольников в последующем нашли отражение в исследованиях А.М. Бородич, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной и других.

4. С 1950-х гг. по 1989 г.

В этот период проводятся психолого-педагогические исследования развития речи и словесного/речевого творчества детей, разрабатывается «Программа воспитания и обучения в детском саду».

В течение многих лет ведутся записи детской речи исследователями, родителями, взрослыми, даже детьми. Известны факты неоднократного обращения К.И. Чуковского к родителям, няням, учителям с просьбой «делиться наблюдениями над детской речью» и отправлять ему для создания фонда таких выражений. В предисловии к 13-му изданию книги «От двух до пяти» 1958 г. Корней Иванович сообщает, что еще в 1909 г. он начал собирать детские «речения» и, по его признанию, собирал их более 40 лет. С тех пор это стало привычным для него делом. К этой задаче он приобщил всех заинтересованных взрослых и детей, что и «дало возможность обновить книгу многими свежими фактами». Именно ему мы должны быть благодарны за описание и первоначальное исследование детского словотворчества, детских неологизмов. Известно, что ежедневные дневниковые записи за речевым развитием сына Жени в течение 9 лет велись в семье А.Н. Гвоздева, что послужило фактологическим материалом для лингвистических обобщений, изложенных в известной книге А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» 1961 г. Очевидно, что в течение многих лет их материалы служили и служат источником научных исследований детской речи, выявления онтогенеза детской речи и онтолингвистических обобщений.

В 1950–1970-х гг. проводятся исследования речевого развития детей дошкольного возраста преподавателями на кафедрах педагогических вузов Москвы и Ленинграда (ныне – Санкт-Петербург),

сотрудниками лаборатории развития детской речи в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР под руководством М.М. Кониной, А.М. Бородич, В.И. Логиновой, Ф.А. Сохина. В центре внимания исследователей стояли вопросы диагностики речевого развития дошкольников, определения речевых нормативов для детей разных возрастных групп, взаимосвязи разных речевых задач при ведущей роли развития связной речи ребенка [2, 50, 60].

Исследования Д.Б. Эльконина, Л.Е. Журовой, Н.С. Варенцовой, Г.А. Тумаковой, Е.М. Струниной, Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, А.Г. Арушановой и других доказали, что в основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирования речевой деятельности [50]. Результатом этих исследований стала разработка значительного количества методических пособий и рекомендаций. С точки зрения А.Е. Шибицкой, Р.Н. Бош, Н.В. Гавриш, Г.А. Куршева, А.Н. Илькова, сказка – наиболее доступное и эффективное средство формирования творческой речевой деятельности ребенка.

О.С. Ушакова, Е.А. Смирнова, Л.М. Ворошнина, Н.А. Орланова, Э.П. Короткова, М.М. Рыбакова, Л.Е. Тумина, С.М. Чемортан, И.Я. Базик, А.Е. Шибицкая и другие особое внимание уделяли формированию связной монологической речи у детей в развитии словесного творчества ребенка. Ими было установлено следующее: несмотря на то, что словесное творчество интересно старшим дошкольникам, сказки, сочиненные детьми, отличаются копированием известных сюжетов, несовершенством замысла, размытостью структуры, нарушением логики изложения, схематичностью описания героев, бедностью языковых средств выразительности. Исследователи определили условия, этапы и способы эффективного обучения ребенка придумыванию сказок [14, 47, 59].

Целостный подход к использованию сказки в творческой речевой деятельности детей впервые был предложен А.Е. Шибицкой (начало 1970-х гг.). Следуя рекомендациям Н.А. Ветлугиной, она

предложила вести обучение детей сочинению сказок поэтапно. Границы выделенных этапов, отмечает А.Е. Шибицкая, условны и подвижны. На первом этапе происходит накопление художественно-речевого опыта детей, закрепление и активизация знаний фольклора, полученных в результате ознакомления с ним. Наблюдается создание запаса знаний народных сказок и произведений малых фольклорных жанров у детей, усвоение содержания и образов народной сказки, дальнейшее обогащение этого опыта новыми художественными произведениями. Тем самым у ребенка создаются предпосылки для собственного творчества. На втором этапе детей побуждают к овладению способами творческого действия в результате усвоения народных произведений и попыток собственного сочинения (речь идет об овладении художественным замыслом и композицией сказки, отборе выразительных языковых средств). Этот этап создает определенный уровень творческого рассказывания, активизирует ребенка в его дальнейших попытках сочинять. На третьем этапе дети проявляют наибольшую самостоятельность в сочинении оригинальных сказок [66].

Вместе с тем организационно-методический аспект методики А.Е. Шибицкой предполагает доминирующее руководство педагога творческим процессом детей, поэтому усвоение содержания обучения происходит на недостаточном уровне их собственной активности, что затрудняет раскрытие и развитие субъективного опыта с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Методика автора не имеет диагностического инструментария для выявления динамики развития детей в результате их обучения.

С 1962 по 1989 г. работники НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, учитывая замечания и рекомендации педагогов дошкольных учреждений, вели разработку «Программы воспитания и обучения в детском саду». В программе подчеркивалось своеобразие природы речевой деятельности, которая «обслуживает» все виды дет-

рской деятельности; определялась последовательность обучения ребенка разным видам рассказывания и их взаимосвязь; устанавливалась преемственность в усложнении задач развития речи дошкольников с программой по русскому языку в начальных классах; выдвигались требования к коммуникативным умениям детей во взаимодействии со взрослыми и сверстниками [2, 50, 60]. «Программа воспитания и обучения в детском саду» являлась единственным и обязательным государственным документом, а занятие – основной формой организации детей, что ограничивало педагогов в творчестве и нередко приводило их к формализму и излишнему дидактизму.

Методика и программы развития речи дошкольников были построены на основе *культурологического, деятельностного (коммуникативно-деятельностного) и комплексного подходов*. Обосновываются и находят свое отражение в практике детских садов идеи о необходимости *интегрированного подхода* к обучению детей родному языку. Интеграция основывалась на взаимодействии различных видов искусства и детских видов деятельности.

В целом этот период характеризуется *зарождением методики развития словесного/речевого творчества детей*. Обосновывается идея о необходимости обучения дошкольников творческому рассказыванию на специальных занятиях [50].

5. С 1989 г. до начала 2000-х гг.

В этот период происходят изменения, связанные с деидеологизацией и вариативностью дошкольного образования, приоритетом формирования творческого потенциала детей.

В 1989 г. с принятием новой Концепции дошкольного воспитания и личносно ориентированной модели образования, основной целью обучения является не просто подготовка ребенка к школе, как было ранее, а развитие творческого потенциала детей. Приоритетным направлением концепции становится развивающее обучение детей с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ре-

бенка, предусматривающее широкий спектр вариантов решения образовательных задач и, тем самым, обеспечивающее свободу выбора дошкольников.

К концу 1980-х гг. развитие словесного/речевого творчества ребенка оформляется в отдельное направление в дошкольной педагогике, осуществляется с позиций *культурологического, гуманистического, деятельностного (коммуникативно-деятельностного), интегрированного, комплексного и гуманитарного* подходов. В рамках обозначенных подходов это направление приобретает расцвет в 1990-х гг. Появление значительного количества исследований, пособий, программ по развитию речи и речевого творчества дошкольников позволило педагогам наиболее объективно оценить возможности детей и творчески подойти к организации образовательного процесса.

В 1980–1990-е гг. учеными было доказано, что словесное/речевое творчество детей обеспечивается действием психолингвистических предпосылок (Т.И. Алиева, Л.А. Колунова, О.С. Ушакова, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев, Н.Е. Веракса, И.Я. Базик и др.). В работе В.А. Красновой 1999 г. понятие «речевое творчество» старших дошкольников связывается с *художественно-творческой активностью* ребенка, которая обеспечивается действием комплекса психолингвистических предпосылок.

С точки зрения исследователей, для эффективного развития речевого творчества детей на занятиях необходимы:

- взаимодействие детских видов деятельности;
- использование знаково-символических средств для планирования и реализации детьми замысла сказки;
- культурно-этическое общение дошкольников с педагогом и сверстниками;
- организация индивидуальной работы с каждым ребенком в зависимости от предпочтений детей к решению репродуктивных или творческих задач;

– обсуждение с детьми результатов собственной деятельности и успехов ровесников.

Авторы научных трудов разработали диагностические задания, оценивающие уровни развития психолингвистических основ словесного/речевого творчества дошкольников и определяющие качества детских сказок.

Для этого периода характерно повышенное внимание к устному народному творчеству как источнику воспитания и развития творческих проявлений детей. Педагоги вновь возвращаются к традициям использования детского фольклора для решения различных образовательных задач. Рекомендации по применению народных произведений предлагаются в самых разнообразных пособиях и программах для детского сада. Особой популярностью среди педагогов пользуются специализированные пособия и программы: «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О.Л. Князевой и М.Д. Маханевой (1997), «Народное творчество в воспитании детей» под редакцией Т.С. Комаровой (1997), «Наследие» М.Ю. Новицкой и Е.В. Соловьевой (2003) и др. Значительное место в данных изданиях отводится работе со сказкой.

В 1990-е гг. в пособиях Л.Б. Фесюковой, С.И. Минкиным, Т.В. Димитровой, Е.И. Сенициной, Т.А. Сидорчук используется опыт зарубежного дошкольного образования в развитии детского речевого творчества на материале сказки (Дж. Родари, Б. Беттельхейм, технологии ТРИЗ).

Оригинальные методики обучения детей сочинению сказок были опубликованы в работах Л.Е. Стрельцовой, Н.Д. Тамарченко, О.А. Белобрыкиной и др. [5, 54].

Результаты научных поисков многих сотрудников НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Исследовательского центра семьи и детства РАО (1993–1998), Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО (1998–2004)) в период 1950–1990-е гг. были отражены в вариативных программах, ориентированных на

решение задач *развития детского словесного/речевого творчества средствами сказки*: «Радуга» (1989), «Детство» (1991), «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (1994), «Одаренный ребенок» (1995), «Развитие» (1996), «Золотой ключик» (1996), «Истоки» (1997) и др.

В конце 1990-х – 2000-е гг. предпринимаются попытки обобщить и систематизировать материал, накопленный исследователями и педагогами-практиками в контексте развития речевого творчества детей, представить данное направление образовательной деятельности как целостную систему. Подобная попытка была предпринята в пособии О.И. Киселевой (2006), где в пособии представлено обобщение сложившихся подходов к развитию детского речевого творчества на основе сказки [25].

Появилась возможность определить факторы, пути и педагогические условия обучения ребенка сочинению сказок. Среди *факторов*, благотворно влияющих на развитие и совершенствование творческих способностей детей, авторы обозначают следующие:

а) воздействие фольклора и художественной литературы, т.е. такое преподнесение ребенку художественного произведения, которое поможет ему осознать содержание и выразительность языка сказки (Дж. Родари, О.С. Ушакова, А.Е. Шибицкая);

б) знакомство со средствами образной выразительности в исполнительской деятельности, со средствами выразительности сценического образа в театрализации, играх-драматизациях (Л.С. Фурмина);

в) ознакомление с произведениями изобразительного искусства (живописи, скульптуры, графики), изделиями декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, которые развивают чувство пластики и ритма, представления о гармонии формы, величины, цвета, пространства и пр. (Н.Ф. Виноградова, Р.М. Чумичева) [25].

В качестве основных *путей* развития речевого творчества у детей-дошкольников специалисты указывают следующие:

1. Целенаправленное педагогическое воздействие взрослого, его воспитывающее руководство, организующее творческое развитие ребенка. Руководство выражается в создании определенных условий для формирования речетворчества детей, в отборе наиболее эффективных методов и приемов обучения, в их рациональном сочетании и последовательном использовании (А.Е. Шибицкая).

2. Активное включение ребенка в творческую речевую деятельность и овладение ею в результате формирования присущих этой деятельности творческих способностей; побуждение ребенка к творчеству, постоянные упражнения детей в творчестве (Дж. Родари, О.С. Ушакова).

3. Своевременное развитие творческого потенциала каждого ребенка (О.С. Ушакова, А.Е. Шибицкая) [25].

Знание особенностей формирования детского речевого творчества дало возможность исследователям определить *педагогические условия*, необходимые для обучения детей:

1. Одним из условий успеха детей в творческой деятельности является постоянное *обогащение опыта детей впечатлениями из жизни*. Эта работа может иметь разный характер в зависимости от конкретного задания и включать экскурсии, наблюдения за трудом взрослых, рассматривание картин, альбомов, иллюстраций в книгах и журналах, чтение книг. В частности, чтение книг, особенно познавательного характера, обогащает детей новыми представлениями об окружающем, дает образцы литературного языка. Произведения устного народного творчества содержат немало приемов художественной выразительности (аллегорию, диалоги, повторы, олицетворения, сравнения, метафоры), привлекают детей художественной формой, стилем и образным языком. Все это оказывает значительное влияние на речевое творчество детей [2].

2. Другим важным условием принято считать осуществление систематической работы по развитию речи детей в целом, *обогащение и активизацию словаря* в частности. Дети нуждаются в пополнении и активизации словаря за счет слов-определений; слов, помогающих описывать обстановку, время и место действия, состояния, переживания, черты характера действующих лиц, поведение и повадки животных. Поэтому процесс обогащения опыта детей тесным образом связан с освоением новых понятий, нового словаря и умением пользоваться имеющимся запасом слов [2].

3. Одно из условий успешного обучения – *умение детей строить связный текст*, владеть *структурой и композицией* связного текста в соответствии с его коммуникативно-смысловым содержанием и жанровой характеристикой.

4. Еще одно условие – *правильное понимание детьми самого задания «придумать», «сочинить»*, т.е. создать нечто новое, рассказать о том, чего на самом деле не было, или ребенок этого сам не видел, но «придумал» (хотя в опыте других подобный факт мог быть) [2].

Современный этап позволяет указать в перечне следующие условия:

- необходимость создания и использования творческого потенциала предметно-развивающей среды;
- насыщение жизни детей искусством и лучшими образцами детской отечественной и зарубежной литературы;
- изменение стиля общения педагога с детьми (овладение личностно-ориентированным взаимодействием);
- совершенствование общей культуры и профессиональной компетентности воспитателей;
- тесное сотрудничество с семьей и т.д. [25].

6. С 2000-х гг. до 2014 г.

В этот период продолжают исследования, публикуются пособия, переиздаются программы, обогащающие представления о разности речи и детского речевого творчества средствами сказки.

Учеными было установлено, что в условиях организованного обучения старших дошкольников и младших школьников сочинению сказок целесообразно соблюдать логику усложнения творческих заданий. Заданность нравственных норм в сказке влияет на моральное воспитание ребенка (О.Н. Пищукина (2000), С.В. Алабушева (2003)). Речевое творчество детей по собственной инициативе способствует самовыражению и самореализации дошкольника (Н.В. Гавриш (2011)).

В пособии М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной (2000) отмечено, что в обучении детей рассказыванию целесообразно использовать разные методы: образец рассказа, предложенный педагогом, на первоначальном этапе, обсуждение плана рассказа с дошкольниками на последующих этапах. Большое влияние на развитие речи ребенка оказывает совместная деятельность дошкольников. Исследователи подчеркивают необходимость совершенствования занятий, которые обеспечили бы субъектно-субъектное взаимодействие педагога и детей с учетом характерной для них формы общения [2].

С точки зрения авторов «Примерной общеобразовательной программы воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста» (2004), интегральный показатель речевого развития старших дошкольников (участвует в диалоге со взрослыми и сверстниками, сочиняет сказки) позволит педагогу видеть индивидуальные перспективы каждого ребенка и выстраивать стратегии педагогических воздействий [41]. Виды творческих сочинений (сказок), предполагающие совместные действия педагога и детей, самостоятельную деятельность ребенка, представлены в пособии Н.А. Стародубовой (2009) [50].

В 2009 г. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации утверждаются и вводятся в действие федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Задача развития речевого творчества у детей в документе не ставится, а познавательно-речевое развитие ребенка рассматривается с позиций *культурно-исторического, деятельностного и личностного* подходов. В контексте данных подходов развитие дошкольника предполагает переход от одного качественного состояния к другому состоянию в направлении совершенствования с помощью средств и способов деятельности при учете возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

В 2014 г. (2019 г.) публикуется Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), в котором задача развития речевого творчества у детей является одной из ключевых и поэтому приобретает особую актуальность. Теоретико-методологическую основу ФГОС ДО составили *культурно-исторический, личностно ориентированный и системно-деятельностный подходы*, согласно которым в образовательном процессе детского сада необходимо учитывать возрастные особенности и индивидуальные возможности детей, обогащать развитие ребенка в игре и во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, формировать у дошкольника позицию субъекта деятельности [34, 36]. Однако особенности реализации обозначенных подходов к развитию детского речевого творчества на материале сказок в детском саду сегодня требуют дальнейшего уточнения.

Контрольные вопросы и задания

1. Как следует понимать выражение «детское творчество»? Что подразумевается под детским речевым творчеством? Применимы ли эти термины в отношении деятельности дошкольников?

2. Охарактеризуйте понятия «словесное творчество» и «речевое творчество» дошкольников. В чем их отличия и взаимосвязь?

3. Охарактеризуйте основные исторические периоды становления отечественной методики развития детской речи и речевого творчества на материале сказки.

4. Какова преемственность между развитием словесного/речевого творчества и обучением родному языку детей дошкольного возраста?

5. Какие научные обобщения (выводы, заключения) сделаны учеными в результате многолетнего изучения детского речевого творчества на материале сказок и актуальны ли они на современном этапе дошкольного образования?

1.2. Вопросы развития речи и речевого творчества детей в действующих программно-методических материалах детского сада

После принятия Концепции дошкольного воспитания 1989 г. начинают активно разрабатываться и публиковаться новые вариативные программы воспитания и развития дошкольников с учетом специфики регионов, национально-культурных и климатических условий, особое внимание в которых уделяется самостоятельной художественно-речевой деятельности детей.

В комплексных программах «Радуга» (1989), «Детство» (1991), «Одаренный ребенок» (1995), «Истоки» (1995), «Золотой ключик» (1996), «Развитие» (1996) и других отражены рекомендации педагогам по использованию средств и способов работы со сказкой для эффективного развития речевого творчества детей.

Программы «*Развитие*» и «*Одаренный ребенок*» предлагают развивать речевое творчество детей средствами наглядного моделирования. По мнению Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, Н.Е. Вераксы – авторов программ «*Развитие*» и «*Одаренный ребенок*», средства

наглядного моделирования, которые используют дошкольники, направлены на решение познавательных и творческих задач. О.М. Дьяченко и Н.Е. Веракса выявили способы взаимодействия ребенка-дошкольника с реальностью. Среди них они выделяют нормативно-стабилизирующий способ, направленный на освоение и использование ребенком существующих в культуре норм (включая и нормы познания); смыслообразующий – поиск личного смысла и выражение собственного отношения к ситуации, который базируется в основном на использовании символических средств; преобразующий (диалектический) – преобразование реальности и разрешение противоречивой ситуации. Эти способы (стратегии) направлены на решение специфической познавательной задачи: нормативно-стабилизирующая стратегия позволяет понять ребенку ту ситуацию, в которой он оказался (обозначить ее как знакомую, стандартную); благодаря символизации он выражает свое отношение к ситуации; с помощью стратегии преобразования дошкольник может наметить пути изменения ситуации [9, 17, 19]. В качестве одного из базисных понятий развития ребенка в этих программах появляется понятие способностей. Умственные, творческие, художественно-речевые способности дают ребенку возможность наиболее полно проявить себя в речетворческой деятельности [33].

Идеи интеграции различных видов искусств, детских видов деятельности в развитии художественно-речевой активности дошкольников нашли отражение в парциальных программах «Синтез» (1998), «Семицветик» (1998), «Красота. Радость. Творчество» (1999) и др.

Программа «*От рождения до школы*» получила особое признание среди педагогов-практиков [21]. Данная программа является комплексной и ориентирована на реализацию всех образовательных областей (ОО), предусмотренных во ФГОС ДО. В рамках ОО «Речевое развитие» решается набор задач по развитию речи, включая развитие речевого творчества детей дошкольного возраста. В пятом

(инновационном) издании этой программы 2019 г. принята концепция образовательного результата, где гармонично сочетаются развитие способностей, воспитание ценностных представлений и освоение предметного содержания (знаний, умений и навыков) [21]. По признанию авторов, в данную версию внесены определенные изменения, связанные в первую очередь с образовательными технологиями: вводятся такие новые технологии, как пространство детской реализации, образовательное событие, утренний и вечерний круг, развивающий диалог, технология позитивной социализации, технология создания детского сообщества («ровесничества»).

В программе осуществляется переход на новый формат детско-взрослого взаимодействия, основанного на умении «слышать голос ребенка» и нацеленного на развитие детской инициативы с опорой на интересы ребенка [21]. Развивающая предметно-пространственная среда нацелена на самостоятельные детские активности и возможность найти каждому ребенку занятие по интересам. Среда призвана обеспечить образовательную деятельность в новых формах, таких как проектная деятельность, обогащенные игры детей в центрах активности и др.

Создание пространства детской реализации выступает в качестве основного инструмента развития личности ребенка. Авторы программы утверждают, что главное нововведение пятого издания – это нацеленность на создание пространства детской реализации – поддержку инициативы, творчества, формирование условий для детской самореализации, развитие личности ребенка. В составе целевых ориентиров программы указывается формирование гармонично развитой и социально ответственной личности – эта цель достигается благодаря единству задач воспитания, развития и обучения детей. При этом развитие понимается как развитие общих (когнитивных, коммуникативных, регуляторных) и специальных способностей и одаренностей детей. Наряду с развитием общих способ-

ностей решается задача по поддержке и развитию специальных способностей детей: музыкальных, математических, лингвистических, технических, литературных, художественных, спортивных и пр. [21].

В качестве одного из вариантов построения пространства детской реализации выступает проектная деятельность дошкольников. Для этого взрослый должен уметь поддерживать инициативу ребенка на всех ее этапах:

- заметить проявление детской инициативы;
- помочь ребенку осознать и сформулировать свою идею;
- способствовать реализации замысла или проекта;
- создать условия для представления (презентации) ребенком своих достижений социальному окружению, способствовать тому, чтобы окружающие увидели и оценили полученный результат;
- помочь ребенку осознать пользу и значимость своего труда для окружающих [21].

Проектную деятельность детей целесообразно разнообразить средствами сказки. В указанный выше алгоритм органично вписывается работа со сказками.

В программе предусматривается речевое развитие и активное приобщение детей к художественной литературе.

В *младшем дошкольном возрасте* необходимо развивать интерес к книгам, формировать потребность в регулярном чтении: рассматривать с детьми рисунки в знакомых книгах, выразительно рассказывать им о содержании иллюстраций, выслушивать высказывания детей, ежедневно читать знакомые, любимые детьми либо новые художественные произведения. Полезно воспитывать умение слушать новые сказки, рассказы и стихи, следить за развитием действия, сопереживать героям произведения, обсуждать с детьми поступки персонажей и последствия этих поступков. Необходимо повторять наиболее выразительные отрывки из прочитанного произведения, позволять детям договаривать слова и фразы, пробуждать

интерес к театрализованной игре, с помощью воспитателя инсценировать и драматизировать небольшие отрывки из народных сказок, учить детей читать наизусть потешки и небольшие стихи [21].

В *средней группе* рекомендуется продолжать приучать детей внимательно слушать сказки, рассказы, стихи, запоминать простые считалки. Необходимо помогать детям: сопереживать героям, правильно воспринимать содержание, обращать внимание на выразительные слова, выделять понравившийся отрывок, выражать личностное отношение к произведению.

Полезно предлагать вниманию детей иллюстрированные издания знакомых произведений, объяснять, как важны в книге рисунки, как много интересного можно узнать, рассматривая книжные иллюстрации Ю. Васнецова, Е. Рачева, Е. Чарушина, В. Сутеева и др.

Обогащая театрализацию, побуждать детей проводить этюды, учить детей разыгрывать несложные представления по знакомым произведениям, использовать для воплощения образа доступные выразительные средства (интонацию, мимику, жест). Важно содействовать развитию режиссерских игр, приучать детей использовать в театрализации образные игрушки и бибабо, вылепленные фигурки из пластилина, глины и других материалов, игрушки из киндер-сюрпризов и др. [21].

В *старшей группе* в развитии связной речи предусматривается задача по развитию умения составлять рассказы о предмете, по сюжетной картине, по картинкам с последовательно развивающимся действием, о событиях из личного опыта; целесообразно побуждать придумывать свои концовки к сказкам, составлять небольшие творческие рассказы на предложенную педагогом тему. Необходимо поддерживать интерес детей к детской литературе, учить слушать внимательно сказки, рассказы, стихи; запоминать считалки, скороговорки, загадки, пословицы и поговорки; прививать интерес к чтению объемных произведений (по главам). Важно способствовать

развитию эмоционального отношения детей к произведениям, побуждать высказываться о своем восприятии поступков персонажей, помогать понять скрытые мотивы поведения героев. Продолжать объяснять доступные детям жанровые особенности сказок, рассказов, стихов. Необходимо воспитывать чуткость к художественному слову, зачитывать отрывки с наиболее яркими описаниями, сравнениями, эпитетами; учить различать ритм и мелодику поэтического текста. Обращать внимание детей на оформление и иллюстрации к книгам, учить сравнивать иллюстрации разных художников к одному произведению, выяснять симпатии и предпочтения детей.

Побуждать детей выразительно, с естественными интонациями читать стихи, участвовать в пересказе по ролям, в инсценировках. В театрализации нужно усложнять игровой материал, создавать атмосферу творчества и доверия, предоставляя каждому ребенку возможность проявить себя, побуждать детей создавать творческие группы для подготовки и проведения спектаклей и концертов, учить выстраивать линию поведения в роли, использовать атрибуты, декорации, элементы костюмов, изготовленные своими руками. Полезно поощрять импровизацию, воспитывать артистические качества, раскрывать творческий потенциал в играх «в концерт», «цирк», при разыгрывании сценок и спектаклей, побуждать детей выступать перед сверстниками, родителями и другими гостями [21].

В *подготовительной к школе группе* в области развития связной речи предполагается решать следующие задачи: учить выразительно пересказывать и драматизировать литературные произведения; составлять рассказы о предметах, по содержанию картины, по набору картин с продолжающимся сюжетом, из личного опыта, сочинять короткие сказки на заданную тему.

Необходимо пополнять литературный багаж сказками, рассказами, стихотворениями, загадками, считалками, скороговорками и пр. Воспитывать заинтересованного читателя, способного испытывать сострадание и сочувствие к героям книги, отождествлять себя

с любимым персонажем; воспитывать у детей чувство юмора. Важно обращать внимание на выразительные средства (образные слова и выражения, эпитеты и сравнения), прививать чуткость к поэтическому слову. Помогать выявлять основные различия между жанрами: сказкой, рассказом, стихами. Продолжать знакомить их с иллюстрациями известных художников. Необходимо совершенствовать исполнительские навыки детей при чтении стихов, в драматизациях (эмоциональность исполнения, естественность поведения, владение интонацией, жестом, мимикой). Развивать самостоятельность в использовании разных видов театра (бибабо, пальчиковый, баночный, перчаточный, кукольный и др.). Приобщать к театральному искусству через просмотр театральных постановок, видеоматериалов, беседы о театре и театральных профессиях; формировать представления о средствах театральной выразительности (свет, грим, музыка, слово, хореография, декорации и пр.) и учить распознавать их особенности. Развивать разные формы взаимодействия детей и взрослых в театрализации, воображение и фантазию в создании и исполнении ролей [21].

В комплексной программе *«Миры детства: конструирование возможностей»* (2015), разработанной под научным руководством А.Г. Асмолова и под редакцией Т.Н. Дороновой, выделены основные направления развития ребенка: сюжетная игра, продуктивная и познавательно-исследовательская деятельность, игра с правилами, музыка, чтение художественной литературы, физическая культура. В содержательном разделе характеризуется взаимодействие взрослых с детьми и взаимодействие педагогов детского сада с семьями воспитанников [27].

Основной целью направления «Чтение художественной литературы» является развитие у ребенка интереса к чтению. При этом чтение художественной литературы рассматривается как универсальное развивающее средство, которое выводит ребенка за пре-

делы непосредственно воспринимаемого окружения. Авторы программы сформулировали ряд задач и предусмотрели знакомство детей с различными художественными формами (поэзия – проза; фольклор – авторские произведения; большие и малые фольклорные формы), а также использование текстов художественных произведений в игре, продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности детей. В качестве необычного момента в программе можно указать следующую классификацию: все повествовательные тексты делятся на два типа – тексты, создающие «реалистические миры», и тексты, создающие «вымышленные (сказочные) миры». В свою очередь они делятся на тексты для непродолжительного чтения и тексты для продолжительного чтения (адресованы детям старшего дошкольного возраста).

При организации взаимодействия взрослых с детьми необходимо учитывать, считают авторы программы, *позиции*, в которых находятся друг к другу участники образовательного процесса. Выделяются разные позиции: «учитель – ученик», позиция *разнокомпонентного партнерства*, позиция *равноправного партнерства*, позиция *учебно-игрового партнерства*. В рамках каждой из указанных позиций педагог может подобрать технологии, формы, способы и методы взаимодействия, адекватные требованиям дошкольного образования. Неадекватность преобладания позиции «учитель – ученик» в детском саду очевидна. Однако, доверив ребенку позицию «учителя», дошкольник выполняет функции, которые позволяют ему оказать педагогу – «ученику» помощь и поддержку. В позиции разнокомпетентного партнерства взрослый выступает с позиции знающего и умеющего партнера, а ребенок, соответственно некомпетентного. Цель взрослого – *не научить*, а поделиться своими знаниями, умениями, ценностями, мнениями без принуждения, на сугубо добровольных началах. Ребенок сам решает, чему он хочет научиться. Задача педагога – вызвать у до-

школьника желание и интерес к тому, чем взрослый хочет с ним поделиться, т.е. *создать необходимую мотивацию для усвоения ребенком опыта взрослого*. Эта система позиций хорошо известна и складывается, когда дети просят показать что-либо, рассказать о чем-то в ходе экскурсий или целевых прогулок, при участии детей в труде взрослых, при чтении книг или рассказывании детям о разных событиях, при рассматривании картин и иллюстраций и др. В этой позиции сохраняется добровольное партнерство участников.

Позиция равноправного партнерства характеризуется тем, что основной целью всех участников является *получение общего результата*, участие для ребенка является свободным и добровольным. Равноправность заключается в том, что все участники общего дела обладают некоторыми одинаковыми правами: принимать участие в планировании, а затем обсуждении общего результата работы; соблюдать установленные и обязательные для всех правила; осуществлять взаимный контроль, однако педагог имеет возможность управлять образовательным процессом. Управление должно иметь особый, не директивный характер. Подобное партнерство может носить характер как кооперации, так и состязания, например совместная уборка помещения или участка, постройка какого-либо сооружения, спортивное состязание команд и пр. Возможно «состязание» педагога и группы детей в интеллектуальной игре с правилами. Сказка может стать предметом подобного взаимодействия: это могут быть коллективные формы составления творческих рассказов по серии картинок, пересказа известных или сочинения сказок.

Позиция *учебно-игрового партнерства* появляется при внесении в образовательный процесс игровой мотивации. Так, по просьбе игрушечных/сказочных персонажей сделать какие-либо нужные для них вещи, слепить, нарисовать, сконструировать, наклеить, придумать и т.п. Воспитатель ставит детей в позицию помощников и защитников персонажей; в течение всего занятия поддерживает игровую ситуацию и обучает воспитанников необходимым умениям.

Здесь также могут быть использованы задания, основанные на материале сказок.

Комплексная программа «Тропинки» (2016), подготовленная под редакцией В.Т. Кудрявцева, направлена на создание условий для общего психического развития детей 3–7 лет средствами развития творческого воображения как универсальной способности. Авторы программы считают, что в ходе творческого приобщения ребенка к началам человеческой культуры (познавательной, художественно-эстетической, коммуникативной) у него закладываются, развиваются и проявляются созидательные способности:

- продуктивное воображение;
- постигающее мышление;
- ориентация на позицию другого человека;
- произвольность поведения;
- элементы рефлексии и пр. [38].

Структура программы включает все ведущие направления образовательной деятельности, каждое из которых содержит подразделы, которые авторы называют «тропинками», например, ОО «Речевое развитие»: «Тропинка в мир правильной речи», «Тропинка к грамоте»; ОО «Художественно-эстетическое развитие»: «Тропинка в мир художественной литературы», «Тропинка в мир музыки», «Тропинка в мир изобразительного искусства» и т.д.

В *возрасте до 5 лет* наблюдается активное знакомство детей с окружающим миром, накопление опыта взаимодействия с предметным и природным окружением, дети продолжают осваивать предметы человеческой культуры, начинают познавать устройство окружающего мира. Продолжает активно развиваться речь, возникает тяга к словотворчеству, игре со словами, благодаря чему дети овладевают родным языком.

В *5–6 лет* интересы детей направлены, прежде всего, на освоение мира человеческих отношений. В сюжетно-ролевой игре проигрываются отношения между мужем и женой, мамой и ребенком,

врачом и пациентом и т.д. В связи с повышенным интересом к миру отношений появляются сюжеты, связанные с любовными отношениями, рождением детей, а также фантастические, сказочные сюжеты с включением волшебных помощников.

Речевое развитие в дошкольном возрасте характеризуется становлением функции планирования и регуляции деятельности в форме «речи про себя». Активно формируется связная речь, в большей степени монологическая и контекстная. Ребенок различает произведения разных жанров художественной литературы, в том числе произведения малых фольклорных форм (пословицы, поговорки, загадки, фразеологизмы), подбирает эпитеты, сравнения, метафоры и другие формы художественной выразительности, создает выразительные образы различных объектов и явлений окружающего мира. Развитие воображения и речи позволяет детям сочинять истории. Активно развиваются игры с правилами (досуговые, дидактические, народные, подвижные) и режиссерские игры. Во всех играх происходит преодоление эгоцентрической позиции и формируется децентрация – эмоциональная, интеллектуальная, личностная.

В *возрасте 6–7 лет* эти особенности развития усиливаются, формируются предпосылки будущей учебной деятельности. Ребенок понимает значение образных выражений, целесообразность их использования в тексте, проводит элементарный анализ литературных произведений всех жанров, при котором научится различать жанры. Самостоятельно, свободно, с интересом создает оригинальные сюжеты различной тематики, что связано с развитием речевого творчества детей.

В результате анализа программ для ДОО можно сделать вывод о том, что предусматривается разнообразная работа со сказками в детском саду в рамках совместной деятельности педагога и детей. Она включает чтение и рассказывание сказок, рассматривание иллюстраций, разучивание диалогов и песенок персонажей, организацию театрализованной деятельности детей, сочинение собственных

сказочных сюжетов и их обыгрывание с помощью драматизации, сюжетно-ролевых игр и пр. Работа по использованию сказок активно интегрируется с другими видами деятельности, доступными детям дошкольного возраста: с рисованием, конструированием, лепкой, коммуникацией, игровой и проектной деятельностью, с обучением замещению и схематическому моделированию сюжетов и т.д.

В ноябре 2022 г. была утверждена Федеральная образовательная программа дошкольного образования, создающая единое ядро содержания дошкольного образования и устанавливающая единое федеральное образовательное пространство воспитания и обучения детей от рождения до поступления в школу [35]. Этот документ призван обеспечить ребенку и его родителям равные, качественные условия образования, вне зависимости от места проживания.

При этом утверждается, что ФГОС ДО и Федеральная образовательная программа являются основой для самостоятельной разработки и утверждения ДОО образовательных программ дошкольного образования. Федеральная программа определяет объем обязательной части, который составляет не менее 60% от общего объема программы. Вторая часть, формируемая образовательной организацией, составляет не более 40% и может быть ориентирована на специфику национальных, социокультурных, региональных условий, в которых реализуется образовательная деятельность. В этой части могут учитываться традиции детского сада, выбор парциальных образовательных программ и форм организации работы с детьми в соответствии с их потребностями и интересами, возможностями педагогического коллектива ДОО в целом [35]. Содержание и результаты разрабатываемых в ДОО программ должны быть не ниже требований Федеральной образовательной программы.

Федеральная образовательная программа предусматривает развитие у детей интереса к чтению книг, слушанию фольклорных и авторских литературных произведений и их использованию в реальной жизни. Так, *в младенческом возрасте* предусматриваются

следующие достижения: ребенок эмоционально реагирует на внимание взрослого, проявляет радость в ответ на общение со взрослым; понимает речь взрослого, откликается на свое имя; эмоционально реагирует на музыку, пение, игры-забавы, рассказывание коротких сказок, пестушек и потешек, активно действует с игрушками, подражая действиям взрослых.

В *раннем возрасте* ребенок стремится к общению со взрослыми, реагирует на их настроение; проявляет интерес к сверстникам, учится играть рядом; владеет активной речью (диалогической), может обращаться с вопросами и просьбами; проявляет интерес к стихам и сказкам, повторяет отдельные слова и фразы за взрослым, включается в исполнение произведений, с интересом рассматривает картинки, показывает и называет изображенные предметы.

В *дошкольном возрасте* ребенок демонстрирует различные достижения. К *четырем годам* ребенок:

- охотно включается в процесс взаимодействия со сверстниками и в совместную деятельность со взрослым, подражает его действиям, отвечает на вопросы взрослого и комментирует его действия в процессе совместной деятельности;

- проявляет речевую активность в общении со сверстниками и знакомыми взрослыми;

- продолжает активно осваивать речь, повторяет за педагогом небольшие рассказы из 3–4 фраз, пересказывает знакомые литературные произведения;

- понимает содержание литературных произведений и участвует в их драматизации, рассматривает иллюстрации в книгах, запоминает небольшие потешки, стихотворения, эмоционально откликается на них.

К *пяти годам* ребенок:

- использует разные типы реплик и простые формы объяснительной речи, средства эмоциональной и речевой выразительности;

с интересом слушает и самостоятельно пересказывает знакомые сказки и другие тексты;

- с небольшой помощью взрослого составляет описательные рассказы и загадки;

- проявляет словотворчество;

- проявляет инициативу в разговоре, стремится к общению, обмену информацией со сверстниками;

- охотно сотрудничает со взрослыми в совместной и свободной, самостоятельной деятельности;

- проявляет себя в театрализованной деятельности, используя выразительные и изобразительные средства; использует накопленный художественно-творческий опыт в самостоятельной деятельности, с желанием участвует в культурно-досуговой деятельности.

К шести годам ребенок:

- проявляет инициативу и самостоятельность в процессе придумывания загадок, сказок, рассказов, владеет приемами аргументации и доказательства, демонстрирует богатый словарный запас, безошибочно пользуется обобщающими словами и понятиями, самостоятельно пересказывает рассказы и сказки, проявляет избирательное отношение к произведениям определенной тематики и жанра;

- демонстрирует интерес и с желанием занимается театрализованной деятельностью;

- различает виды, жанры, формы в музыке, изобразительном и театральном искусстве;

- проявляет музыкальные и художественно-творческие способности;

- принимает активное участие в праздничных программах и их подготовке, взаимодействует со всеми участниками культурно-досуговых мероприятий.

К концу дошкольного возраста ребенок:

- владеет речью как средством коммуникации, ведет диалог со взрослыми и сверстниками, использует формулы речевого этикета

в соответствии с ситуацией общения, владеет коммуникативно-речевыми умениями;

– знает и осмысленно воспринимает литературные произведения различных жанров, имеет предпочтения в жанрах литературы, проявляет интерес к книгам познавательного характера, определяет характеры персонажей, мотивы их поведения, оценивает поступки литературных героев;

– воспринимает и понимает произведения различных видов искусства, имеет предпочтения в области музыкальной, изобразительной и театрализованной деятельности, интересуется культурными традициями народа в процессе знакомства с разными видами и жанрами искусства и т.д. [35].

Представленный краткий обзор некоторых образовательных программ показывает, что ныне действующие вариативные образовательные программы для ДОО в значительной мере соответствуют указанным функциям и принципам дошкольного образования, требованиям к содержанию и результативности работы педагогов, отмеченным в Федеральной образовательной программе (2022), и могут быть реализованы в вариативной части, формируемой самим детским садом.

Контрольные вопросы и задания

1. С какими инновациями в дошкольном образовании связана разработка первых вариативных программ воспитания и развития детей, предусматривающих развитие детской художественно-речевой деятельности?

2. В каких вариативных программах дошкольного образования 1990-х гг. речевое творчество дошкольников впервые связывается с умственными, творческими и художественно-речевыми способностями ребенка?

3. Дайте краткую характеристику программам «Одаренный ребенок» (1995 г.), «Развитие» (1996 г.), авторами которых являются Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса и др.

4. Какие идеи современного дошкольного образования отражены в парциальных программах «Красота. Радость. Творчество», «Синтез», «Семицветик» конца XX в.? Каким образом решаются задачи развития речевого творчества детей в указанных программах?

5. В чем суть концепции образовательного результата, заложенной в инновационной программе дошкольного образования «От рождения до школы» 2019 г. под редакцией Н.А. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой? Опишите современные образовательные технологии, которые, по мнению авторов этой программы, направлены на построение пространства детской реализации и могут использоваться в работе по обучению детей сочинению сказок. Как вы понимаете смысл понятия «пространство детской реализации»?

6. Оцените своеобразие комплексной программы «Миры детства: конструирование возможностей» (2015 г.), разработанной под научным руководством А.Г. Асмолова и под редакцией Т.Н. Дорониной? Какие позиции участников образовательного процесса реализуются в ходе развития детского речевого творчества? Приведите примеры.

7. Перечислите созидательные способности ребенка, которые, с точки зрения авторов комплексной программы «Тропинки» (2016 г.), могут проявиться у детей в дошкольном детстве. Как созидательные способности дошкольников влияют на развитие речевого творчества и личности ребенка в целом? Обоснуйте свои доводы и комментарии.

8. В чем своеобразие Федеральной образовательной программы дошкольного образования, утвержденной в ноябре 2022 г.? Проанализируйте содержание и способы развития детского речевого творчества в современных документах дошкольного образования.

1.3. Коммуникативный аспект в развитии речи и речевого творчества детей дошкольного возраста

Успешное развитие речевого творчества детей дошкольного возраста во многом зависит от овладения коммуникативно-речевой активностью (коммуникативно-речевыми умениями и навыками). В целом проявления коммуникативно-речевой активности, наличие

коммуникативно-речевых умений и навыков у детей связаны с такими понятиями, как «коммуникативный подход», «коммуникативно-деятельностный подход», «совместная деятельность».

Коммуникативный подход – подход к обучению, возникший в 1970-е гг. в связи с выдвиганием в качестве главной цели обучения – овладение языком как средством общения, или коммуникацией. Основными чертами коммуникативного подхода являются:

- речевая направленность процесса обучения; конечная цель – обучение общению в различных видах речевой деятельности;

- функциональность в отборе и организации материала; языковой и речевой материал отбирается и вводится на уроке в соответствии с интенциями, которые участники общения стремятся передать средствами языка;

- ситуативность в организации тренировки;

- использование преимущественно аутентичных материалов, типичных для выражения определенной коммуникативной интенции;

- использование коммуникативных заданий, способствующих формированию умений общаться;

- индивидуализация процесса обучения с учетом потребностей учащихся в языке и их индивидуально-психологических особенностей [26].

В течение 1980–1990-х гг. усилиями лингвистов, психолингвистов, психологов и педагогов постепенно формировалась теория коммуникативного подхода, складывалась терминология, способствующая описанию коммуникативного подхода и оценке эффективности его реализации [26]. В отечественной лингводидактике его обоснование с психологической точки зрения получило в работах И.А. Зимней, определившей такой *подход*, как *коммуникативно-деятельностный* (И.А. Зимняя, 1991, 2001). Его основы были заложены в трудах и других российских психологов: С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Н.И. Жинкина.

В настоящее время коммуникативно-деятельностный подход к обучению рассматривается в качестве теоретической базы построения системы обучения языкам и получил практическую реализацию в ряде учебников, в самом процессе обучения, в частности, обучения иностранным языкам. С позиции данного подхода процесс обучения языкам имеет особую специфику:

- в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности при максимальном учете его индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности;
- в качестве объекта обучения рассматривается речевая деятельность в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение и письмо;
- ориентация обучения на общение, обмен мыслями и усвоение профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Коммуникативно-деятельностный подход отвечает следующим основным требованиям к современному образовательному процессу:

- коммуникативное поведение педагога;
- использование упражнений, воссоздающих значимые для личности ситуации общения;
- ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности, и как условие развития речевых умений и др.

Методическим содержанием коммуникативно-деятельностного подхода являются способы организации педагогической деятельности, связанные, в первую очередь, с широким использованием *коллективных форм* обучения, с решением *проблемных задач*, с *сотрудничеством* между преподавателем и учащимися (И.А. Зимняя, 1989).

Иногда коммуникативно-деятельностный подход понимается узко – как создание условий для учащихся, в которых они участвовали бы в деятельности, а сама деятельность была бы значимой для них, осуществлялась бы в рамках конкретных жизненных ситуаций.

Таким образом, в основе данного подхода лежит не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности в предлагаемых ситуациях [1].

Позже *коммуникативный/коммуникативно-деятельностный подход* стал использоваться не только в сфере профессионального образования (в процессе обучения иностранным языкам), но и на уровнях дошкольного и начального образования.

В учебных пособиях по методике развития речи дошкольников *коммуникативный подход* интерпретируется как влияние потенциала развивающей социальной среды, «речевой атмосферы» на развитие речи у ребенка как средства общения. В современной методике усвоение детьми всех сторон родного языка рассматривается с позиций коммуникативной целесообразности [2]. Еще в конце 1960-х гг. в понятии «культура речи» стали выделять две стороны: правильность и коммуникативную целесообразность (Г.И. Винокур, Б.Н. Головин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев). При этом коммуникативная целесообразность понимается как оптимальное использование языка в конкретных условиях общения. Имеется в виду выбор наиболее подходящих и разнообразных способов выражения определенного смысла. Экспериментальные исследования, опыт работы педагогов свидетельствуют, что к старшему дошкольному возрасту дети могут овладеть не только правильной, но и *коммуникативно-целесообразной речью*. Эту высшую ступень школьные методисты применительно к школьной практике речевого развития предложили назвать «хорошей речью» (Т.А. Ладыженская). Признаками «хорошей речи» они называют лексическое богатство, точность, выразительность. В ряде пособий дополнительно к отмеченным признакам указываются уместность, вариативность, гибкость и другие как ведущие коммуникативные качества речи [2, с. 51–52].

Образовательные ресурсы коммуникативного подхода определяют выбор методических принципов, типов и содержания общения

в развитии речи дошкольников. В частности, *принцип коммуникативно-деятельностного подхода* к развитию речи детей основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации, и указывает на практическую направленность процесса обучения родному языку. Настоящий принцип является одним из главных, поскольку определяет стратегию всей работы по развитию речи. Его реализация предполагает развитие речи у детей не только как средства общения, но и в процессе общения (коммуникации) и в других видах детской деятельности [2]. Это значит, что и основные направления работы с детьми, и подбор языкового материала, и весь методический инструментарий должны способствовать развитию коммуникативно-речевых умений. Коммуникативный подход выдвигает на первый план коллективную деятельность участников общения в формировании у детей умений строить развернутое связанное речевое высказывание.

Принцип коммуникативно-деятельностного подхода тесно связан с принципом обогащения мотивации речевой деятельности детей [2]. Известно, чтобы деятельность ребенка была эффективной, успешной, действия ребенка должны быть мотивированы. От мотива, как основного компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и мера успешности обучения и развития. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе специальных занятий нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникативность речи: педагог предлагает ребенку ответить на вопрос, пересказать сказку, что-то повторить. При этом не всегда учитывается, есть ли у него потребность и желание выполнять задания взрослого. Психологи от-

мечают, что положительная мотивация речи повышает результативность занятий. Важными задачами являются создание педагогом положительной мотивации для каждого действия ребенка в процессе обучения, а также организация ситуаций, вызывающих у детей потребность в общении с учетом их возрастных особенностей. При этом следует использовать разнообразные, интересные для ребенка способы, стимулирующие их речевую активность и способствующие развитию речевого творчества как наиболее привлекательного для старших дошкольников вида художественно-речевой деятельности [2]. К факторам, обеспечивающим речевую активность и речевое творчество детей, можно отнести:

- эмоционально-положительный фон;
- субъект-субъектное общение;
- индивидуально ориентированные приемы;
- широкое использование наглядного материала, игровых технологий и приемов;
- смену видов деятельности;
- задания, обращенные к личному опыту, и др. [2, с. 60–61].

Реализация принципа коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи и речевого творчества детей отмечается при анализе современных программ детского сада. В вариативных образовательных программах авторы в качестве способа организации воспитательно-образовательного процесса все чаще рассматривают *совместную деятельность* детей с педагогом и друг с другом [27, 35].

Разные типы совместной деятельности педагога и дошкольника были описаны В.Т. Кудрявцевым в 1999 г., которые по-разному сказываются на развитии ребенка. Репродуктивный тип совместной деятельности построен на инструктивно-исполнительских началах. Педагог предстает перед ребенком как вполне законченный носитель социально заданной суммы знаний, умений и навыков, которую ребенок должен усвоить путем копирования и подражания при

скрупулезном контроле со стороны наставника. Он знает всю программу деятельности ребенка наперед и стремится предупредить возможные отклонения от нее. В идеале действия ребенка должны быть полностью идентичны культурным образцам, но именно в том виде, в каком представляет эти образцы данный педагог. Зона ближайшего и более отдаленного развития ребенка в процессе усвоения им культурно заданного содержания, таким образом, оказывается ограниченной пределами локального опыта авторитарного воспитателя, взявшего на себя ответственную функцию представителя культуры [29].

В квазиэвристическом типе совместной деятельности образовательное содержание внешне облачается педагогом в проблемную форму – приобретает вид разного рода задач, которые предлагаются ребенку. При этом осуществляется имитация поиска и принятия решения. Но педагог и тут сохраняет авторитарную позицию. Он по-прежнему остается «законченным» носителем суммы знаний, умений и навыков, хотя и приобретающей квазипроблемный облик. Воспитатель в этом случае вырабатывает у ребенка способность к овладению сугубо операциональным составом деятельности по решению задач, наталкивая его на способы решения, которые сам прекрасно знает [21]. В русле развивающего типа совместной деятельности «обмен информацией» уступает место специфическому «обмену возможностями», протекающему между ребенком и педагогом [29].

Развивающий характер общения определяется действиями взрослого, опережающими истинные достижения дошкольников, и активностью самих детей в усвоении нового содержания [43]. Использование соответствующих методов и приемов обеспечивает реализацию коллективных форм обучения (И.А. Зимняя), типов совместной деятельности педагога и детей, самостоятельной деятельности дошкольников. Вместе с тем инициативность детей возрастает.

тает при условии применения взрослым способов поддержки детской активности в коммуникативной, игровой и познавательно-исследовательской деятельности как сквозных механизмов развития речи, речевого творчества, общения и личности ребенка в целом. При этом детям прививаются российские духовно-нравственные ценности: права и свободы человека, созидательный труд, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение [35].

Так, в *рамках репродуктивного типа совместной деятельности* взрослый передает детям культурные образцы игры, общения, познания, речи, языка, традиции. В связи с этим целесообразно использовать следующие методы и приемы передачи и усвоения детьми норм деятельности: совместное рассказывание, коллективное составление рассказа, составление рассказа по частям, обучение пересказу, составление рассказа подгруппами – «командами» и др. [2].

Совместное рассказывание представляет собой совместное построение речевых высказываний, когда взрослый начинает фразу, а ребенок ее продолжает и заканчивает. Чаще всего прием применяется в младших группах, преимущественно в индивидуальной работе, а в средней группе – со всеми детьми. Педагог выполняет самую сложную функцию – планирует высказывание, задает его схему, обозначает начало предложения, подсказывает последовательность, способы связи предложений в тексте [2]. Совместное рассказывание удачно сочетается с *драматизацией* разных сюжетов устного народного творчества. Постепенно дети подводятся к самостоятельным играм-драматизациям и несложным импровизациям.

Коллективное составление рассказа: преимущественно используется на первоначальных этапах обучения рассказыванию. Дети продолжают фразы, начатые воспитателем или другими детьми. В процессе последовательного обсуждения плана они вместе с педагогом отбирают наиболее интересные высказывания и объединяют их в целостный рассказ. Воспитатель может повторить весь рассказ целиком, вставляя и свои фразы. Затем рассказ повторяют

дети. Ценность этого приема в том, что он позволяет наглядно представить весь механизм создания связного текста [2] (рассказа, сказки) – от составления и обсуждения плана до готового речевого высказывания.

Составление рассказа по частям – разновидность коллективного рассказывания, при котором каждый из рассказчиков создает часть текста литературного произведения с опорой по сюжетные картинки или книжные иллюстрации. Этот прием полезен при описании многоэпизодных картинок, в обучении пересказу, когда легко выделить отдельные объекты, подтемы, эпизоды. К каждому из них составляют план, а затем 2–3 высказывания, которые в конце объединяются воспитателем или хорошо рассказывающим ребенком в связный текст [2].

Особое место в речевой творческой деятельности дошкольников занимает *обучение пересказу*. В методике существуют разные виды пересказа: подробный или близкий к тексту; краткий или сжатый; выборочный; с перестройкой текста. В детском саду используется, главным образом, пересказ, близкий к тексту. Он легче других и служит средством закрепления в памяти содержания прочитанного, усвоения логики и структуры образца, его языка. Например, пересказ с перестройкой текста, по ролям, от лица разных героев в силу своей сложности проводится только в подготовительной к школе группе [2]. Широкую известность приобрели работы Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко и их учеников по вопросам моделирования знакомых текстов в различных видах деятельности, включая речевое творчество детей. Для обучения связной речи старших дошкольников используются схематические изображения персонажей и выполняемых ими действий. Сначала создается схематический план содержания и последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений, что позволяет планомерно обучать детей пересказу [2].

Другой разновидностью этого приема является *составление рассказа подгруппами – «командами»*. Например, в рассказывании по серии сюжетных картинок дети сами определяют внутри группы, кто будет рассказывать по каждой из картинок [2], устанавливают очередность. Командная форма взаимодействия чрезвычайно важна для детей: она их дисциплинирует, воспитывает терпение и ответственность за своевременное выполнение речевых действий, способствует достижению необходимого результата [2].

При организации репродуктивного типа совместной деятельности педагога и детей необходимо создавать условия для проявления ребенком выбора произведения, средств его иллюстрирования, языковых средств для оформления речевого высказывания, роли участника игры – активного деятеля или просто зрителя.

Квазиэвристический тип совместной деятельности отличается ценностями творчества, когда взрослый и дети вместе находят и проверяют в деятельности целесообразность новых вариантов организации бесконфликтного игрового общения, использования знаковых и символических средств, событий, сюжетов, логически и оригинально сохраняющих целостность сказки. При таком взаимодействии взрослому уместно использовать те методы и приемы, которые способствуют налаживанию деловых контактов детей с ровесниками и удовлетворяют детский познавательный интерес в общении со взрослым. К ним можно отнести: моделирование связного текста – сюжета, пересказ с творческими дополнениями: придумывание концовки – сочинение продолжения и завершения авторского текста, рассказывание детей вместе с воспитателем по вопросам, рассказывание по заданной теме и вспомогательным вопросам, рассказывание по сюжету, предложенному педагогом, и др. [2].

В моделировании связного текста – сюжета широко используются абстрактные символы для замещения слов и словосочетаний, стоящих в начале каждой части повествования или рассуждения. Например, это могут быть геометрические формы для обозначения

структуры текста (кружок – начало рассказа, прямоугольник – основная часть, треугольник – концовка) [2] или персонажей сюжета, которые «вписываются» в пустые квадраты-«рамочки», обозначающие эпизоды рассказа или сказки. Функции заместителей выбираются, объясняются или придумываются вместе с детьми. Дошкольники учатся придумывать и рассказывать новые события и тексты (рассказы и сказки) с опорой на картинки-заместители или целую оригинальную модель произведения. При этом с точки зрения Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко и других ученых, дети специально учатся строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Постепенно у ребенка формируются обобщенные представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельной речевой деятельности при сочинении текста [2].

При *пересказе с творческими дополнениями* старшие дети придумывают отдельные эпизоды, начало, концовку произведения. Обучение придумыванию сказок начинается с введения элементов фантастики в реалистические сюжеты. На первых порах сказки строятся на основе сюжетов о животных. Детям легче придумать сказку о животных, так как наблюдательность и любовь к животным дают возможность мысленно представить их в разных условиях и ситуациях. С одной стороны, необходим определенный уровень знаний о повадках зверей, их внешнем виде, образе жизни. С другой – необходимо знание жанровых особенностей сказок. Поэтому обучение умению придумывать сказки о животных сопровождается рассматриванием игрушек, картин, иллюстраций, просмотром мультфильмов и фотографий. Чтение и рассказывание детям небольших рассказов и сказок помогает обратить их внимание на форму и структуру, язык произведения, выразительные средства, подчеркнуть интересный факт, раскрытый в нем. Это положительно влияет на качество детских рассказов и сказок [2].

С целью развития творческих умений и инициативы рекомендуется придумывание детьми *продолжения концовки авторского текста*. Так, после чтения и пересказывания рассказа Л.Н. Толстого «Сел дед пить чай» педагог предлагает продолжить его, показывает, как можно придумать конец, демонстрируя свой образец. В подготовительной к школе группе задачи обучения творческому рассказыванию усложняются, развиваются умения четко выстраивать сюжетную линию, использовать средства связи между частями текста, осознавать структуру разных рассказов. Здесь используются все виды творческих рассказов, обучение с постепенным усложнением. Наиболее доступным принято считать *придумывание продолжения и завершения* рассказа. Воспитатель дает образец, который содержит завязку и определяет с детьми пути развития сюжета. Начало рассказа должно заинтересовать детей, знакомить с главным героем и его характером, с обстановкой, в которой происходит действие [2].

Обучение творческому рассказыванию (сочинению текстов) в значительной мере осуществляется в старшей и подготовительной к школе группе. В старшей группе в качестве подготовительного этапа можно организовать *рассказывание детей вместе с воспитателем по вопросам*. Детям предлагается тема, задаются вопросы, на которые дети по мере их постановки придумывают ответ. В конце из наиболее интересных ответов составляется рассказ. По сути воспитатель «сочиняет» вместе с детьми. По мнению Л.А. Пеньевской, *вспомогательные вопросы* в развитии творческого рассказывания облегчают ребенку решение творческой задачи, влияя на связность и выразительность речи. Кроме того, одновременно решаются задачи формирования способов продуктивного общения детей с другими участниками взаимодействия, когда дети учатся слушать и не перебивать, дополнять и предлагать свой вариант ответа, самому задавать вопрос собеседнику и др. [2].

План в виде вопросов помогает сосредоточить внимание детей на последовательности и полноте развития сюжета. Для плана целесообразно использовать 3–4 вопроса (пункта), большее их количество ведет к излишней детализации действий и описания, что может тормозить самостоятельность творческой деятельности детей [2].

Более сложный прием – *рассказывание по сюжету, предложенному педагогом*. В пособиях предлагаются темы типа «Подарок маме», «Что случилось на улице с девочкой», «Как мальчик нашел щенка», «Как Таня потеряла варежку» и др. Систему занятий по обучению творческому рассказыванию на основе готовых сюжетов разработала Э.П. Короткова. Она предложила серию сюжетов по близкой и доступной детям тематике, интересные приемы, активизирующие воображение: описание персонажа, опора на образ главного героя при составлении рассказа (полнее обрисовать его и те ситуации, в которых он участвовал) [2]. Важно научить детей договариваться об очередности предстоящих творческих действий в достижении и презентации результата коллективной деятельности.

Границы активности детей в квазиэвристическом типе совместной деятельности со взрослым и сверстниками значительно расширяются: у ребенка появляется право выбора средств и способов взаимодействия, познания, речевого участия согласно принятой по желанию роли, выражения своих мыслей и чувств.

Развивающий тип совместной деятельности предполагает личностное общение взрослого и детей, когда педагог приглашает обсудить важное для всех или каждого субъекта событие, мотивирующее на творчество, презентацию продукта и тем самым самореализацию в социально значимой и социально одобряемой роли. Степень свободы в таком взаимодействии очень высокая, поскольку в этих созданных условиях каждому игроку должно быть комфортно, интересно и занимательно. В данном типе совместной деятельности важно применять методы и приемы, помогающие ребенку реализовать субъективно значимые интересы, темы, события: совместное

составление плана рассказа, самостоятельное продумывание плана рассказа, коллективное обсуждение плана рассказа, составление рассказа подгруппами – командами на свободную тему, придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему [2].

В подготовительной к школе группе вполне возможно *совместное составление плана* педагогом и детьми, а также *самостоятельное продумывание* детьми *плана своих рассказов*. План рассказа может сопровождаться его *коллективным обсуждением*. Данный прием особенно необходим в творческом рассказывании при сочинении сказок и творческих рассказов. Он помогает разнообразить и обогащать содержание высказываний, закреплять представления о структуре, выбирать наиболее уместные языковые средства [2].

Составление рассказа подгруппами – «командами» на свободную тему: дети обсуждают содержание и форму рассказа, вместе составляют его текст и предлагают вниманию всей группы [2].

Наиболее трудное задание – *придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему*. Использование этого приема возможно при наличии у детей элементарных знаний о структуре повествования и средствах внутритекстовой связи, а также умения озаглавить свой рассказ. Педагог советует, о чем можно придумать рассказ (об интересном случае, который произошел с мальчиком или девочкой, о дружбе зверей, например, о зайце и волке). Предлагает детям придумать название будущего рассказа и составить план: «Сначала скажи, как рассказ будет называться, и коротко – о чем ты будешь рассказывать сначала, о чем в середине и о чем в конце. После этого расскажешь весь рассказ» [2]. Задания такого рода могут быть использованы и в совместной деятельности и в индивидуальной работе [2].

Вовлекая детей в разные типы совместной деятельности, взрослый меняет позицию с авторитарной на равноправную, ребенок из подчиненного «превращается» в равноправного партнера по деятельности. Таким образом, с изменением характера взаимодействия

в разных типах совместной деятельности, дети на протяжении дошкольного детства овладевают разным содержанием развития речи и речевого творчества, по-разному раскрывают свой личностный потенциал. Опыт подобного общения у дошкольников является педагогически целесообразным, так как совместная деятельность педагога и детей является предметом образования в начальной школе. Образовательная практика – это практика выстраивания взаимоотношений, соорганизации, взаимодействия взрослых и детей (в урочной и внеурочной деятельности) [39].

Модели организации совместной деятельности (авторитарная, лидерская, партнерская) Г.Н. Прокументовой [42] были положены в основу типологии совместного действия педагога и ребенка (закрытого, обращенного, открытого) и в основу концепции построения открытого совместного действия педагога и детей младшего школьного возраста, разработанные С.И. Поздеевой. Соорганизация разных типов совместной деятельности в начальной школе с ориентацией на построение открытого действия связана с изменением позиции педагога (руководитель, лидер, организатор-участник) и позиции ребенка (подчиненный–исполнитель, соисполнитель, партнер – значимый и влиятельный участник). Выделяя открытость как качественную характеристику совместного действия, отмечается: а) эмоциональная открытость участников (искренность, эмпатийность); б) коммуникативная открытость (свобода высказываний, обсуждений); в) деятельностная открытость как свобода выбора, инициирования, осуществления пробно-поисковых действий, использование разных способов соорганизации (один, пара, группа). С.И. Поздеева предложила *классификацию (педагогическую, деятельностьную) уроков*: урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог. На уроке-задании педагог ориентирован на передачу (трансляцию) знаний детям. Во время урока-проблематизации учитель организует совместную деятельность и ориентируется на действия детей: вовлекает их в постановку цели и строит вместе с ними процесс

открытия знания. Урок-диалог характеризуется тем, что педагог ставит задачу организации совместного поискового действия, занимает исследовательскую позицию [32, 39].

Всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка в ходе взаимодействия взрослого и дошкольников по освоению детьми разнообразного содержания развития речи и речевого творчества – это увлекательная игра по подготовке дошкольника к школе. Овладевая интеллектуальными, коммуникативными, регуляторными и личностными предпосылками универсальных учебных действий в детском саду, дошкольник в дальнейшем, будучи уже школьником, осваивая программу начального общего образования, совершенствует свои личностные результаты.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определения понятиям «коммуникативный подход», «коммуникативно-деятельностный подход» к обучению учащихся.
2. Дайте краткую характеристику истории возникновения коммуникативного / коммуникативно-деятельностного подхода к обучению.
3. Как интерпретируется коммуникативно-деятельностный подход в методике развития речи детей дошкольного возраста?
4. Какие методические принципы коммуникативно-деятельностного подхода необходимо учитывать в организации процесса развития речи дошкольников?
5. Перечислите факторы, обеспечивающие речевую активность и речевое творчество детей с позиции коммуникативно-деятельностного подхода.
6. Охарактеризуйте типы совместной деятельности педагога и детей дошкольного возраста, предложенные В.Т. Кудрявцевым. Каким образом разные типы совместной деятельности взрослого и детей влияют на развитие речи, речевого творчества, общения и личности ребенка в целом?
7. Какие методы и приемы развития коммуникативно-речевых умений у детей уместно использовать в репродуктивном, квазиэвристическом и развивающем типах совместной деятельности педагога и дошкольников?

8. Соотнесите типы совместной деятельности педагога и детей дошкольного возраста, по В.Т. Кудрявцеву, с типами совместной деятельности учителя и учащихся начальной школы, разработанные С.И. Поздеевой. В чем их преимущество на двух уровнях образования?

9. Какие достижения приобретает дошкольник в совместной деятельности с участниками творческого взаимодействия, и являются ли они условием успешного обучения ребенка в начальной школе?

2. Практические материалы по развитию детского речевого творчества средствами сказки в детском саду

2.1. Диагностические методики мониторинга по развитию речи и речевого творчества у детей дошкольного возраста

С точки зрения исследователей, продуктивность развития речевого творчества детей дошкольного возраста зависит от многих умений и навыков, которые помогают ребенку овладеть формой и содержанием, композицией, структурой, средствами языковой выразительности сказки, связным монологическим высказыванием в пересказе или сочинении текста, оценочными суждениями о поступках персонажей. Перечисленные умения и навыки обнаруживаются у детей при организации детских видов деятельности во время диагностических процедур: при чтении и восприятии художественной литературы и фольклора, в конструктивно-модельной, театрализованной и коммуникативно-речевой деятельности. Рассмотрим некоторые диагностические методики на примере соответствующих видов деятельности.

В пособии М.Б. Елисейевой предлагается ряд диагностических материалов, которые могут быть использованы для проведения опроса ребенка и родителей в связи с чтением и восприятием художественных произведений [20].

Анкета для родителей: восприятие книги ребенком раннего возраста:

1. Фамилия, имя, возраст ребенка (количество лет и мес.).

2. С кем из членов семьи ребенок чаще всего общается?
3. Посещает ли ребенок детский сад?
4. Образование родителей и других членов семьи, с которыми ребенок проводит много времени.
5. В каком возрасте Вы начали знакомить ребенка с книгами?
6. Какова была первая реакция ребенка на книгу?
7. В каком возрасте ребенок сам начал обращать внимание на книги?
8. Что привлекало ребенка в книгах – собственно чтение или иллюстрации?
9. Воспринимает ли ребенок черно-белые рисунки или только цветные?
10. Какие книги нравятся ребенку? Влияют ли на отношение ребенка к книге ее формат, цвет, содержание?
11. Есть ли у Вашего ребенка слова для обозначения книг и чтения?
12. Как ребенок просит Вас почитать ему? Называет ли он как-либо книгу, которую хочет читать, и как именно?
13. Как часто Вы читаете ребенку?
14. Рассказываете ли Вы ребенку стихи и сказки без книг?
15. В течение какого времени ребенок может слушать чтение книг?
16. Какие произведения Вы прочитали ребенку за последний год?
17. Называете ли Вы ребенку авторов книг? Кого именно?
18. Известны ли Вашему ребенку фамилии каких-нибудь поэтов и писателей? Если да, то назовите, каких именно.
19. Есть ли у Вашего ребенка любимая книга (книги)? Какая (какие)?
20. Способен ли ребенок слушать рассказывание сказок и стихов без книги? Что нравится ребенку больше – чтение книг или рассказывание сказок и стихов без книги?

21. Разглядывает ли ребенок книги самостоятельно? Что он при этом делает, говорит?

22. Вставляет ли ребенок нужные слова при чтении книг, если Вы делаете паузу?

23. Какие слова ребенок усвоил из книг (возможно понимание и/или употребление слов)?

24. Есть ли у ребенка жесты «книжного» происхождения? (Например кивает головой, слыша слова «головой кивает слон»).

25. Цитирует ли ребенок знакомые сказки и стихи? (Например, глядя на игрушку-козу ребенок говорит «растопырила глаза», повторяя строчку из произведения «Федорино горе» К.И. Чуковского).

26. В каком возрасте это начало происходить, в каких ситуациях? Приведите примеры подобных цитат.

27. Имитирует ли ребенок процесс чтения и как он это делает?

28. Предпочитает ли ребенок слушать чтение какого-то определенного члена семьи или «исполнитель» для него не имеет значения?

29. Как ребенок реагирует на другие виды печатной продукции (книги, журналы, газеты для взрослых, фотоальбомы и т.п.)? [20].

Вопросы для опроса ребенка о восприятии текста и иллюстрации:

1. Как тебя зовут? Как твоя фамилия? Сколько тебе лет?

2. Любишь ли книжки? (да, нет)

3. Что тебе больше нравится – то, что тебе читают (текст) или картинки (иллюстрации)? (и то и другое)?

4. Как слушаешь чтение взрослых? (люблю слушать разные интересные книжки, даже если в них мало картинок; люблю слушать только тогда, когда в книге много картинок).

5. Как рассматриваешь картинки? (перед чтением, просишь показать во время чтения, можешь просто слушать, а картинки посмотреть после, не обращаешь внимания на иллюстрации).

6. Есть ли у тебя дома или в детском саду книжки с черно-белыми рисунками (да, нет)

7. Какие картинки больше нравятся? (цветные, черно-белые, и те и другие).

8. Хочется ли раскрашивать черно-белые иллюстрации в книжке? (да, нет)

9. Кто пишет книжки?

10. Назови каких-нибудь писателей или поэтов.

11. Кто рисует картинки в книжках? Как ты считаешь, иллюстрации в разных книжках рисует один и тот же человек или разные (один и тот же, разные, не знаю). Как ты думаешь, что возникает раньше – текст или картинки (текст, картинки, не знаю).

12. Назови каких-нибудь художников.

13. Любишь ли рисовать? (да, нет)

14. Рисуешь ли рисунки к прочитанным книжкам? (часто, нет, иногда). Вспомни, к каким книжкам ты рисовал рисунки. Если редко рисуешь или не рисуешь по книжкам, хотя вообще-то рисовать любишь, то почему так происходит? Хочется ли рисовать в книжке без картинок? (да, нет)

15. Чем рисуешь? (цветными карандашами, фломастерами, красками, простым карандашом, ручкой) [20].

Анкета для родителей:

1. Назовите имя, фамилию, возраст ребенка.

2. Любит ли ребенок книги? (да, нет)

3. Что больше привлекает ребенка в книге? (текст, иллюстрации, и то и другое)

4. Как ребенок слушает чтение взрослых? (с удовольствием, вне зависимости от того, много ли в книге картинок; может слушать только в том случае, когда в книге много картинок).

5. Как ребенок рассматривает иллюстрации? (предварительно, перед чтением; просит показать во время чтения; если Вы не показываете картинки во время чтения, просто слушает, а картинки смотрит после; не обращает внимания на иллюстрации)

6. Есть ли дома детские книги с черно-белыми иллюстрациями? (да, нет)

7. Какие иллюстрации нравятся ребенку? (цветные, черно-белые, и те и другие)

8. Не стремится ли ребенок раскрашивать черно-белые иллюстрации в книжке? (да, нет)

9. Знает ли он, кто пишет книжки? (да, нет)

10. Каких авторов знает?

11. Знает ли, кто рисует картинки в книжках?

12. Назовите известные Вам фамилии художников – иллюстраторов детских книг. Считаете ли Вы нужным называть ребенку этих художников? (да, нет)

13. Любит ли ребенок рисовать? (да, нет)

14. Делает ли рисунки, в которых как-либо отражается прочитанное? (часто, нет, иногда).

15. Чем ребенок рисует? (цветными карандашами, фломастерами, красками, простым карандашом, ручкой) [20].

В пособии «Диагностика развития речи дошкольников» В.Н. Макаровой, Е.А. Ставцевой, М.Н. Едаковой [30] представлен пакет методик по обследованию умений элементарного анализа содержания и формы литературных произведений, их пересказа, особенностей понимания выразительных средств языка и умений придумывать монологи (рассказы, сказки) с использованием образных средств языка. Рассмотрим примеры некоторых диагностических заданий.

Средняя группа.

Выявление умений элементарного анализа содержания и формы литературного произведения:

В.: Тебе читают книги? Какие? Назови их.

Воспитатель читает ребенку рассказ К.Д. Ушинского «Васька».

– Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

– Какие «красивые» слова ты услышал? Какие слова можно назвать «красивыми»? Почему?

– О ком этот рассказ?

– Что нового ты узнал о Ваське из рассказа?

Воспитатель читает русскую народную сказку «Заяц-хвастун» (обр. О. Капицы).

– Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка?

– Какие «красивые» слова ты услышал? Какие слова можно назвать «красивыми»? Почему?

– Как жилось зайцу в лесу? Как он хвастался? О чем разговаривала ворона с зайцем?

– Как заяц спас ворону? Как ворона похвалила зайца?

– Как по-другому можно назвать эту сказку? Какими словами обычно начинаются сказки?

– Придумай другое окончание этой сказке. Что было бы, если бы заяц испугался собак? Какими еще словами ворона могла бы поблагодарить зайца? Какими словами обычно заканчиваются сказки?

– Вспомни, как заяц-хвастун говорил про свои ноги, хвост, глаза?

– Расскажи кукле сказку, которую я тебе прочитала (повторное чтение с установкой на пересказ).

Воспитатель: прочитай стихотворение, которое ты знаешь.

– Какие «красивые» слова есть в этом стихотворении? Какие слова можно назвать «красивыми»? Почему?

– Какими словами начинается стихотворение, а какими заканчивается?

– С каким настроением надо его рассказывать: весело, грустно, тихо и спокойно или громко и энергично?

Предлагаются показатели высокого, среднего и низкого уровней развития [30].

Старшая группа.

Выявление умений элементарного анализа содержания и формы литературного произведения:

– Назови произведения, которые тебе нравятся. Что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

Воспитатель читает ребенку рассказ В. Архангельского «Летят снежные пушинки».

– Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

– О чем этот рассказ?

– С чем автор сравнивает снежинки? С чем бы ты сравнил их? Как по-другому можно назвать этот рассказ?

Воспитатель читает ребенку русскую народную сказку «Крылатый, мохнатый, да масленый».

– Как ты считаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

– Какие «красивые» слова ты услышал?

– О ком эта сказка? Какую работу делал каждый из героев сказки? О чем призадумался воробей в начале сказки? Что случилось потом? Какая беда приключилась с блином? Как мышка щи варила? Что случилось с воробьем, когда он дрова колот? Чем закончилась сказка?

– Как по-другому можно назвать эту сказку? Какими словами обычно начинаются сказки?

– Придумай другое окончание этой сказке. Что было бы, если бы воробей не стал меняться работой со своими друзьями? Что могло бы случиться с воробьем, если бы он встретился с лисой?

– Какими словами обычно заканчиваются сказки?

– Я прочитаю тебе сказку еще раз, а ты послушай, а потом расскажи ее кукле (оценка умения пересказывать текст представлена в данном пособии на с. 16–17).

Воспитатель читает фрагмент из сказки и спрашивает: «Как можно сказать по-другому?»:

- Слезы льет.
- Ближе подбирается.
- Заплакали.
- Как можно сказать наоборот?
- Хорошо жили.
- Бежал, бежал.
- Слезы льет.

Воспитатель читает ребенку стихотворение К. Бальмонта «Снежинка».

– Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

– Какие «красивые» слова ты услышал? Какие слова можно назвать «красивыми»? Почему?

– Расскажи стихотворение, которое ты знаешь.

Представлены показатели высокого, среднего и низкого уровней развития.

Изучение умений пересказывать литературные тексты сюжетного характера:

Для пересказа предлагается русская народная сказка «Крылатый, мохнатый, да масляный». Пересказы анализируются по следующим показателям:

1. Понимание текста – правильное формулирование основной мысли.

2. Структурирование текста – умение соблюдать последовательность изложения событий (пересказ сопоставляется со структурой текста).

3. Лексика – полнота использования лексики текста, замена авторских выразительных средств собственными.

4. Грамматика – правильность построения предложений, умение использовать сложные предложения.

5. Плавность речи – наличие или отсутствие длительных пауз.

6. Самостоятельность пересказа – наличие или отсутствие необходимости подсказок по ходу пересказа и в повторном чтении текста.

Каждый показатель оценивается максимально в 2 балла. В сумме высшая оценка составляет 12 баллов (критерии оценки подробно характеризуются на с. 16–17).

Изучение умений придумывать монологи (рассказы, сказки) с использованием образных средств языка:

– Давай придумаем рассказ или сказку твоей кукле, чтобы она быстрее заснула. Что ты хочешь ей рассказать – рассказ или сказку? Придумай название рассказу (сказке)? Если ребенок затрудняется, то тему подсказывает воспитатель (например, «Приключения рыжего бельчонка» (сказка) или «Мое любимое домашнее животное» (рассказ)).

При анализе монологов оцениваются умения детей отобрать и связно передать содержание, а также языковое оформление монолога:

1. Умение выбрать жанр монолога, отбирать содержание высказывания в соответствии с выбранным жанром.

2. Умение выбрать тему и дать название связному высказыванию.

3. Умение передать сюжет в логической последовательности, не отступая от темы.

4. Умение соблюдать структуру монолога (начало, ход событий, конец).

5. Использование лексических средств выразительности (тропов) для раскрытия образов, сюжета.

6. Использование грамматических средств выразительности.

7. Использование интонационных средств выразительности.

8. Самостоятельность в составлении монолога.

Каждый показатель оценивается максимально в 2 балла. В сумме высшая оценка составляет 16 баллов (критерии оценки приводятся на с. 18–20 пособия [30]).

Подготовительная к школе группа.

Выявление умений элементарного анализа содержания и формы литературного произведения:

– Назови произведения, которые тебе нравятся. Что ты назвал: рассказ, стихотворение или сказку?

– Ты знаешь какие-нибудь загадки? Какие? Чем загадка отличается от стихотворения?

– Чем пословица отличается от поговорки? Приведи пример пословицы и поговорки.

– Для чего необходимы колыбельные, потешки? Ты знаешь какие-нибудь? Расскажи.

Воспитатель читает ребенку рассказ К.Д. Ушинского «Лиса Патрикеевна».

– Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

– Какими словами автор описывает лису? Как она ходит?

– Какие норы у лисы?

– Почему лиса названа в рассказе «разбойница»?

– Как по-другому можно назвать этот рассказ?

Воспитатель читает этот рассказ один-два раза с установкой на пересказ.

Воспитатель читает ребенку русскую народную сказку «У страха глаза велики».

– Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка?

– Как ты понял название сказки – «У страха глаза велики»? Почему она так называется?

– Какие «красивые» слова ты услышал?

– О чем рассказывается в этой сказке? Как названы в этой сказке бабушка, курочка, внучка и мышка? Какие у них были ведра? Какие звери почудились водоносам, какими словами они названы в сказке? Чем закончилась сказка?

– Как по-другому можно назвать эту сказку? Какими словами обычно начинаются сказки?

– Придумай другое окончание этой сказке. Что было бы, если бы главные герои не были такими трусливыми? Каков мог бы быттьх путь домой? Какими словами обычно заканчиваются сказки?

Воспитатель читает фрагмент сказки и спрашивает: -Как можно сказать по-другому?

- За спину схоронилась (спряталась).
- Волчище страшный (ужасный).
- Лежал-лежал, да и задремал (заснул).
- Как можно сказать наоборот?
- Бежал, бежал.
- Слезы льет.

Воспитатель читает ребенку стихотворение С. Есенина «Белая берёза».

- Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка?
- Какие «красивые» слова ты услышал? Какие слова можно назвать «красивыми»? Почему?
- Расскажи стихотворение, которое ты знаешь.

Представлены показатели высокого, среднего и низкого уровней развития.

Изучение умений пересказывать произведения описательного характера:

Для пересказа предлагается рассказ К.Д. Ушинского «Лиса Патрикеевна». Пересказы анализируются по уже известным показателям:

1. Понимание текста.
2. Структурирование текста.

3. Лексика.
4. Грамматика.
5. Плавность речи.
6. Самостоятельность пересказа.

Каждый показатель оценивается максимально в 2 балла. В сумме высшая оценка составляет 12 баллов (критерии оценки приводятся на с. 35–36 данного пособия [30]).

Изучение умений придумывать монологи (рассказы, сказки) с использованием образных средств языка:

– Давай придумаем рассказ или сказку кукле, чтобы она быстрее заснула. Что ты хочешь ей рассказать? Рассказ или сказку? Придумай название рассказа или сказки. Можно подсказать тему, например: «Волшебная палочка» (для сказки), «Как Саша потерял и нашел варежку» (для рассказа).

При анализе монологов оцениваются умения детей отобрать и связно передать содержание и языковое оформление монолога.

1. Умение выбрать жанр монолога, отбирать содержание высказывания в соответствии с выбранным жанром.
2. Умение выбрать тему и дать название связному высказыванию.
3. Оригинальность сюжета.
4. Умение передать сюжет в логической последовательности, не отступая от темы.
5. Умение соблюдать структуру монолога (начало, ход событий, конец).
6. Детализация образов, используемых в сказке.
7. Использование лексических средств выразительности (тропов) для раскрытия образов и сюжета.
8. Использование грамматических средств выразительности.
9. Использование интонационных средств выразительности.
10. Самостоятельность в составлении монологов.

Каждый показатель оценивается максимально в 2 балла. В сумме высшая оценка составляет 20 баллов (критерии оценки характеризуются на с. 37–39 [30]).

В пособии «Методика развития речи детей дошкольного возраста» О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [58] размещены задания для детей 4–7 лет, которые выявляют:

1. Особенности восприятия детьми литературных произведений разных жанров.

Детям предлагаются литературные произведения разных жанров:

– стихотворения А. Балонского «В лесу» и И. Бунина «Листопад» (отрывок);

– рассказ М. Пришвина «Полянка в лесу» (отрывок);

– сказка «Три поросенка» в обработке С.В. Михалкова.

Могут быть и другие произведения, но основным критерием выбора должна быть высокая степень образности, насыщенность средствами художественной выразительности. Задаются вопросы: «Что тебе прочитали? Почему ты думаешь, что это сказка (рассказ, стихотворение)? О чем говорится в ... ? Как автор называет ... ?».

Оценивается умение различать жанр, понимать его специфические особенности, определять тему и основное содержание произведения [58].

2. Умения ребенка понимать тему, выделять содержание основных структурных частей, давать название литературного текста.

Детям (индивидуально) предлагается прослушать рассказ. Рассказ подбирается небольшой по объему, с четко выраженной композицией (например, отрывок из рассказа М.М. Пришвина «Ёж» или рассказ Е. Пермяка «Первая рыбка»). Название рассказа при чтении не дается.

После чтения перед детьми ставятся вопросы:

А. О чем говорится в рассказе?

- Б. О чем говорится в начале рассказа?
- В. О чем говорится в середине рассказа?
- Г. Чем закончился рассказ?
- Д. Как можно назвать этот рассказ?

Ответы детей дословно фиксируются.

При анализе ответов детей на вопрос «А» необходимо обратить внимание на характер высказываний, их точность и обобщенность.

Если ребенок говорит, что рассказ «Первая рыбка» Е. Пермяка «о рыбалке, о том, как мальчик поймал первую рыбку», то ответ свидетельствует о высоком уровне понимания темы литературного текста и четком ее выражении. Если дети фактически начинают пересказывать текст, то это уже другой, средний уровень. Если дети не отвечают на вопрос или отвечают не по существу темы, то такие ответы следует отнести к низкому уровню [58]. Данные ответов можно представить в табл. 1.

Таблица 1

Умение детей понимать тему литературного текста

Ф.И. ребенка	Характер определения темы		
	Обобщенно	Распространенно	Не определяет

При анализе ответов детей на вопросы «Б», «В», «Г» необходимо обращать внимание на умение обобщенно представлять структурные части текста, умение выделить тему, микротемы той или иной части и увидеть, насколько дети видят границы структурных частей текста [58] (табл. 2). В таблицу заносятся данные первого обследования детей и данные второго обследования после обучения этому умению [58].

Вопрос «Д» позволяет определить, насколько точно дети дают название рассказу. Название, данное ребенком, будет свидетельствовать о прямой зависимости между умением определять тему

литературного произведения и умением озаглавливать его [58] (табл. 3).

Таблица 2

Умение детей выделять основные структурные части литературного текста

Ф.И. ребенка	Начало				Середина			Конец	
	Обобщенно	Не расчленяет начало и середину	Пересказ	Не определяет начало	Обобщенно	Не расчленяет начало и середину	Не выделяет середину	Обобщенно	Пересказ

Таблица 3

Умение детей давать название литературному тексту

Ф.И. ребенка	Соотносит тему и название (правильно озаглавливает)	Не озаглавливает

3. Умения детей передавать структуру, полноту содержания текста; использовать связи, данные в литературном произведении.

Читается литературный текст. После этого предлагается ответить на вопрос «О чем этот рассказ?» и затем следует предложение пересказать текст. Пересказы детей фиксируются дословно.

Критерии для анализа пересказов детей:

- А. Понимание темы рассказа.
- Б. Объем пересказа (через подсчет предложений и слов).
- В. Структурная соотнесенность.

Г. Полнота раскрытия каждой структурной части [58].

4. *Умения детей составлять связный рассказ на выбранную тему.*

После рассматривания картин известных художников детям предлагают придумать рассказ или сказку. Этим выявляется, выберут ли дети темой своего рассказа содержание рассмотренных картин, какого типа высказывание (описание или повествование) они составят и какие языковые средства выберут для его оформления.

В высказываниях детей анализируются лексические и грамматические стороны речи, а также ее связность (структура высказывания: наличие начала, середины, конца), способы связи предложений, грамматическая правильность речи (правильность использования разнообразных лексических средств), наличие эпитетов, метафор, сравнений.

Отдельно оценивается умение дать картине соответствующее содержание название, что рассматривается как умение понять художественный образ произведения искусства.

Характеризуя высказывания детей, воспитатель может использовать такие показатели:

А. Структурная организация текста (композиция):

- а) четкое выделение всех трех частей (начало, середина, конец);
- б) наличие двух структурных частей;
- в) отсутствие двух структурных частей.

Б. Грамматическая правильность речи:

- а) правильное построение простых предложений и сложных синтаксических конструкций;
- б) использование в основном простых предложений;
- в) наличие однотипных конструкций.

В. Разнообразии средств связей между смысловыми частями текста и предложениями:

- а) использование нескольких видов связи (ЛС – лучевая, ЦС – цепная, ФС – формально-сочинительная);

б) употребление цепной местоименной связи;

в) только формально-сочинительная связь.

Г. Использование разнообразной лексики:

а) наличие выразительности средств: эпитетов, сравнений, метафор, олицетворений и др.;

б) недостаточное разнообразие лексических средств;

в) повторяемость одних и тех же слов в тексте.

Д. Соответствие названия содержанию:

а) точное отражение сути рассказа, его образность и краткость;

б) название, частично отражающее содержание высказывания;

в) название, не соответствующее содержанию.

На основе количественной оценки условно выделяются три уровня высказываний по картинам разного жанра: натюрморта, пейзажа и жанровой картины. При условности количественной оценки (используется балльная система: по каждому показателю ребенок получает от 3 до 1 балла), отмечается, что она необходима для выявления уровня связного высказывания ответа (группы: а – 3 балла, б – 2 балла, в – 1 балл) [58].

5. Умения детей сочинять сказку.

Детям предлагается придумать сказку и дать ей название. Никаких указаний по выполнению задания не дается. Выполнение задания оценивается по следующим показателям:

а) выраженность сказочного содержания;

б) соответствие названия содержанию;

в) логичность, законченность построения;

г) грамматическая правильность речи;

д) использование языковых выразительных средств.

Каждый ответ, соответствующий предложенным критериям, оценивается по 3 балла, общая сумма – 15 баллов. Количество набранных баллов свидетельствует об уровне сложившихся умений сочинять сказку.

Полученные данные позволят определить содержание работы воспитателя в дальнейшем: работать над обогащением словаря ребенка, формировать умения строить сказочный сюжет или формировать элементарные знания о жанровых отличиях [58].

В научной литературе методики анализа детских рассказов на наглядном материале фольклорной сказки можно условно разделить на два типа:

Первый тип. В диагностической процедуре ребенку предъявляется серия из 3–4 картинок, объединенных сказочным сюжетом. Старшему дошкольнику предлагается пересказать сказку с опорой на изображения.

Анализ детских пересказов проводится по ряду показателей, оценивающих преимущественно основные качества связного высказывания:

- осмысленность, т.е. полное понимание текста;
- содержательность – полнота передачи произведения, т.е. отсутствие существенных пропусков, нарушающих логику изложения;
- последовательность и связность пересказа;
- композиция высказывания – наличие трех структурных частей (начала, середины и конца) [2, 60];
- точность речи – передача мысли в соответствии с излагаемым текстом;
- богатство языковых средств – использование в речи разнообразных лексических средств [60].

Второй тип. Диагностическая процедура аналогична методике исследования особенностей пересказа сказки ребенком. Дошкольник воспроизводит сказку, ориентируясь на сюжетные изображения. После выполнения задания взрослый задает ребенку вспомогательные вопросы, которые выявляют понимание текста дошкольником: основную идею произведения, его сюжет, образы героев.

Оценка сказки старших дошкольников осуществляется по другим показателям:

- соответствие сюжета тексту произведения;
- последовательность эпизодов в сюжете;
- детализация (яркость) образов;
- оценочное отношение к действиям персонажей, совпадающее с той ролью, которую играет герой [17–19, 57].

В дошкольном детстве вклад правого (образного) полушария в обеспечение психического функционирования превышает вклад левого (вербального) полушария, т.е. первая сигнальная система у детей является преобладающей. Однако в старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие второй сигнальной системы в тесной связи с первой. Учитывая специфику дошкольного возраста, авторы предлагают использовать в работе с детьми методику «Расскажи свою сказку», которая позволяет осуществить оценку детских пересказов при интеграции образных (рисунков как знаков) и вербальных средств. Интерпретация продуктов воссоздающего воображения и речи старших дошкольников реализуется по следующим показателям:

1. «Детализация» – наличие деталей в описании персонажа(-ей). Ребенок получает 1 балл за сказку, в которой описываются действия героя. За использование двух описательных характеристик персонажа (поведенческой/аргументированной оценочной) дошкольнику начисляются 2 балла.

2. «Содержание» – наличие сюжета сказки. Ребенок получает 1 балл за частичный пересказ сюжетной линии сказки и 2 балла – полное изложение событий знакомого литературного произведения.

3. «Композиция» – наличие трех структурных компонентов сказки. Ребенок получает 1 балл, если в сказке воспроизводятся одна или две структурные части, 2 балла – все три части, сказочный сюжет выстраивается в логической последовательности.

4. «Выразительные средства речи» – использование разнообразных средств языковой выразительности сказки. Ребенок получает

1 балл за воспроизведение сказки, в которой используются преимущественно глагольные формы, 2 балла – личностно-оценочные выражения [24].

В коллективной монографии *«Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания» Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко и др.* (Глава VI «Формирование способности к наглядному моделированию при ознакомлении с детской художественной литературой») подробно описана работа по формированию у детей следующих умений, которые могут быть установлены в соответствии с тремя уровнями развития:

– построения и использования модели при пересказе художественного произведения;

– создания и применения моделей в сочинении собственных произведений (сказок) [45].

В экспериментальном исследовании *Н.Е. Веракса «Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста»* [10] используются методики «Сочинение сказки» и «Символизация» О.М. Дьяченко.

Методика «Сочинение сказки». При обследовании детей старшей группы в качестве материала используется модель, по которой дошкольникам предлагается придумать сказку. Детям же подготовительной группы задается тема сочинения истории или сказки о белочке (без использования наглядной модели).

Оценивается оригинальность сказок по трехбалльной шкале:

– 3 балла (высокий уровень) – в сказке ребенка присутствуют оригинальные герои и оригинальный сюжет;

– 2 балла (средний уровень) – ребенок придумал сказку с оригинальным сюжетом или такую, в которой действует оригинальный герой;

– 1 балл (низкий уровень) – сказка не содержит оригинальных элементов [10].

С помощью методики «Символизация» выявляется возможность использовать цветовую символику для выражения своего отношения к окружающим предметам, явлениям или людям (персонажам) и применяется при обследовании детей младшего и среднего дошкольного возраста.

При обследовании детей второй младшей группы (3–4 года) в качестве материала используются два прямоугольника – желтого и черного цветов. Взрослый выкладывает перед ребенком оба квадрата и спрашивает: «Как ты думаешь, про что эта сказка (показывает на желтый прямоугольник)? А эта про что? (показывает черный прямоугольник)?».

Задание считается выполненным на высоком уровне (3 балла), если даны адекватные цветам ответы, т.е. в ответе ребенок выражает смысловое отношение («про маму») или воспринимает прямоугольник как цветовой заместитель, ориентируясь на внешний признак («про солнышко»).

Средний уровень (2 балла) – ребенок дает лишь в одном случае адекватный ответ.

Если ребенок не отвечает или не дает ни одного адекватного ответа, то такое выполнение соответствует низкому уровню (1 балл).

При обследовании детей средней группы детского сада (4–5 лет) используется другой вариант методики.

В качестве материала используются два прямоугольника (желтый и черный) и 10 картинок:

- Баба-Яга;
- фея;
- играющие дети;
- дерущиеся дети;
- испачканный ребенок;
- аккуратный ребенок;
- улыбающаяся девочка;
- улыбающийся мальчик;

– огорченный малыш;
оскаленный волк.

Взрослый выкладывает перед ребенком два прямоугольника и просит его разложить картинки на них так, как он считает нужным.

При оценке за каждый адекватный выбор ребенок получает 1 балл. Максимальное количество баллов – 10.

Количественная оценка ответов каждого ребенка переводится в уровни выполнения задания: высокий уровень – 8–10 баллов; средний уровень – 3–7 баллов; низкий уровень – 0–2 балла [10].

Исследование, показывающее успешность применения детьми символических средств в решении репродуктивных задач (методика «Символизация»), осуществляли О.М. Дьяченко и Е.Л. Полоцкая еще в 1995–1997 гг. [17]. Подобный эксперимент был проведен Е.А. Цыбульской в 2015 г., результаты которого изложены в статье «Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками» [63].

В диагностике приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста московского дошкольного учреждения. С помощью задач методики «Символизация» выявлялись особенности использования старшими дошкольниками цветовой символики для выражения своего отношения к окружающим предметам, явлениям или людям (героям). Детям предлагалось по своему усмотрению положить на черный или на желтый прямоугольный лист бумаги 10 картинок с изображением персонажей. На иллюстрациях были прорисованы образы Бабы-Яги, феи, играющих детей, дерущихся ребят, улыбающейся девочки, огорченного малыша, оскаленного волка и др. Выполнение задания оценивалось количественно: за каждое адекватное решение начислялся 1 балл. Адекватным считалось расположение картинки в соответствии с общепринятым (культурным) отношением к сказочному персонажу, окружающим людям и явлениям на основе категорий «хорошо»/«плохо», «добро»/«зло». Сумма набранных каждым ребенком баллов переводилась в уровневую

оценку: высокий уровень – 8–10 баллов, средний уровень – 3–7 баллов, низкий уровень – 0–2 балла [63].

Задание методики «Символизация» на высоком уровне выполнили 25% детей. Лишь четверть детей (25%) адекватно распределили картинки по двум группам, ориентируясь на эмоции или смысл действий персонажей, изображенных на представленных карточках. К желтому цвету, который соотносится с понятиями «добро», «хорошо», они относили, например, играющих детей, улыбающуюся девочку, а к черному – дерущихся детей, огорченного малыша и др. Адекватность представлений о добре и зле выразилась в том, что дети соотнесли с желтым цветом изображение феи, с черным цветом – Бабы-Яги. Один только ребенок, объясняя свое решение, называл причины того, почему он распределил картинки именно таким образом. Некоторые «неадекватные» выборы детьми желтого или черного цвета для картинки были вызваны тем, что в изображенной ситуации они видели иной смысл. Так, например, один мальчик к желтому цвету отнес дерущихся детей, подумав, что они играют [63].

Однако большая часть детей выполнили задание методики на среднем уровне – 72,5%. Во-первых, это обусловлено тем обстоятельством, что у детей этой группы отмечалась незначительная разница в числе адекватных и неадекватных решений при распределении картинок с изображением феи (59% адекватных и 41% неадекватных) и Бабы-Яги (59 и 41% соответственно). Вероятно, к этим персонажам у детей не сложилось ожидаемого взрослыми отношения: фея – положительный герой, Баба-Яга – отрицательный персонаж. Или оно изменилось под влиянием современной детской субкультуры. Рассказать, почему сделан тот или иной выбор, дети не могли. Только 3–4 ребенка (из 40) как-то пояснили, почему они раскладывают картинки именно таким образом. Еще одним из объяснений зафиксированного распределения может быть то, что боль-

шая часть дошкольников ориентировалась не на смысловую сторону изображения, а на количество черного цвета в изображении (картинки черно-белые): те, что воспринимались как более светлые, соотносились с желтым цветом, а те, которые темнее, – с черным цветом. Только один ребенок (2,5%) выполнил задание на низком уровне – из 10 выборов он сделал адекватно лишь два: это были как раз те картинки, которые воспринимались его сверстниками по-разному (дерущиеся и играющие дети). Остальные выборы были неадекватными: например, улыбающийся мальчик и улыбающаяся девочка выложены на черный лист, а оскаленный волк – на желтый. Можно предположить, что у этого ребенка проявляется субъективная оценка поведения персонажей [63].

В целом О.М. Дьяченко, Е.Л. Полоцкая, Е.А. Цыбульская установили, что дети могут понимать смысл условно-символических средств и выражают с помощью символов отношение к персонажам, изображенным на сюжетных картинках [17, 63]. Со слов В.С. Мухиной и Г.С. Урунтаевой, оценка ребенком персонажа опосредована отношением взрослых, однако он может выразить и субъективное мнение о герое, что согласуется с экспериментальными данными автора методики «Символизация» [31, 56].

Все указанные диагностические методики и задания организуются непосредственно в общении участников взаимодействия. В связи с этим важно учитывать, что источником речевой деятельности дошкольников является коммуникативная потребность и соответствующий ей коммуникативный мотив [43, 44]. Соответственно содержание потребности общения ребенка со взрослым и ровесниками, которое преобразуется, видоизменяется и усложняется на протяжении дошкольного детства, задает направление коммуникативно-речевой деятельности дошкольников. Постепенное изменение форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками позволяет включать в диалоги и полилоги участников взаимодействия различные монологические высказывания (по содержанию

художественных произведений или оригинальные). В связи с этим целесообразно проводить оценку предпочитаемой формы общения дошкольника со взрослым и развитости потребности ребенка в общении с ровесниками.

Выявление и оценка предпочитаемой формы общения дошкольником со взрослым происходит в разных *ситуациях*, моделирующих ту или иную форму *общения*:

- в совместной игре;
- разговоре на познавательные темы;
- беседе «по душам» без наглядного сопровождения;
- по выбору ребенка;
- в процессе проведения взрослым последовательно всех трех видов взаимодействия с ребенком.

При этом отмечается, может ли дошкольник ориентироваться, учитывать интересы партнера, увлечен ли совместной игрой (предпочитает играть в одиночку), задает ли вопросы, рассказывает ли о своих познаниях, как долго может разговаривать со взрослым, не меняя тему разговора и не отвлекаясь на посторонние действия, интересуется ли мнением, слышит, не перебивает взрослого.

Уровни развития общения ребенка устанавливаются путем сравнения продолжительности взаимодействия (регулирует сам) и степени проявления (в баллах) дошкольником поведенческих характеристик в разных ситуациях: когда он чаще всего обращался ко взрослому, проявлял максимальную для себя сосредоточенность, в какой ситуации чувствовал себя наиболее свободно и раскованно. Если же ребенок с удовольствием принимает все формы взаимодействия, можно говорить о том, что он овладел всеми доступными для дошкольника формами общения со взрослым.

Наблюдения позволяют описать конкретную картину взаимодействия детей в естественных условиях и определить развитость потребности ребенка в общении с ровесниками. В ходе наблюдения необходимо обращать внимание на особенности поведения детей:

желание дошкольника привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, готовность ребенка воспринять действия и откликнуться на предложения ровесника, координацию собственных действий с действиями другого, выражение отношения к своим действиям и учет пожеланий партнера, эмоциональная окраска взаимодействия. На каждого испытуемого заводится протокол, в котором отмечается наличие, мера проявлений поведенческих реакций в баллах и уровень развития общения со сверстниками [48, 49].

Контрольные вопросы и задания

1. В каких детских видах деятельности обнаруживаются достижения детей дошкольного возраста по развитию речи и речевого творчества?
2. В чем своеобразие диагностического материала М.Б. Елисеевой? Оцените целесообразность работы с родителями в овладении детьми формой и содержанием художественного произведения.
3. Чем отличаются авторские методики, оценивающие умения детей моделировать, пересказывать и сочинять сказку?
4. Перечислите методики, которые, согласно современным требованиям дошкольного образования, способствуют выражению детьми собственных мыслей и чувств. Обоснуйте свой ответ.
5. С какой целью в развитии речевого творчества детей выявляются предпочитаемая форма общения дошкольника со взрослым и развитость потребности ребенка в общении с ровесниками?

2.2. Вариативные технологии и методики развития речи и речевого творчества у детей в дошкольной образовательной организации

Целостный подход А.Е. Шибицкой в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста сочинению сказок средствами

фольклора [66] является традиционным, но привлекает своей открытостью (см. § 1.1). Однако наиболее ценными в методике А.Е. Шибицкой являются методы, приемы, средства и формы обучения детей пересказу и сочинению оригинальных сказок. В современных условиях предложенный автором целостный подход к использованию сказки в творческой речевой деятельности детей может быть определенным образом модернизирован за счет альтернативных технологий и методик работы со сказочным материалом и обобщенно представлен следующим образом.

Первый этап: накопление художественно-речевого опыта детей.

А.Е. Шибицкая для активизации запаса хорошо известных сказок, обогащения опыта детей знанием новых народных сказок с доступным содержанием, образами сказочных героев, воспитания интереса к сказкам разных народов, поддержания желания рассказывать сказки и сочинять самим, сочетания сказки с другими жанрами детского фольклора рекомендует использовать разнообразные *методы и приемы* [66]:

- выразительное чтение и рассказывание детям;
- беседы;
- рассматривание картин и книжных иллюстраций;
- показ фильмов, слушание чтения сказок мастерами художественного слова;
- проведение викторин, концертов и игр с использованием сказок.

Дополнением указанного перечня будут служить следующие *методы, приемы, средства и формы работы* [25]:

- проведение тематических дней сказок («День сказки» или «Неделя сказки»), литературных конкурсов, развлечений и вечеров досуга;
- дидактических игр типа «Узнай сказку по обложке (иллюстрации, отрывку)», «Узнай мою песенку», «Узнай героя сказки по описанию», моделирование знакомых сказок и т.д.

Кроме того, напоминает А.Е. Шибицкая, воспитатель способствует отражению содержания сказок в других видах детской деятельности. При этом педагогам следует помнить о некоторых методических тонкостях. Так, предпочтительно рассказывание сказок детям. Иллюстрации целесообразно показывать не во время слушания сказки, а после ее слушания или перед прочтением художественного произведения. Для активизации слухового восприятия полезно знакомые сказки рассказывать без попутного показа иллюстраций. Наряду со слушанием сказок для разучивания следует использовать другие жанры устного народного творчества: песенки, потешки, прибаутки, загадки, пословицы и поговорки, скороговорки и т.д., последовательно расширяя круг произведений. Их выразительно исполняют вместе со сходной по содержанию и образам сказкой. Если в тексте сказки уже есть стихи или песенки, то можно ограничиться ими [66].

Обучение детей *пересказу* сказок необходимо разнообразить. А.Е. Шибицкая напоминает, что оно может проводиться по предложению педагога или собственному выбору самих детей. Оно может быть полное (т.е. всего текста) или фрагментарное (по отдельным эпизодам), индивидуальное или коллективное (по частям), по книжным иллюстрациям, по репродукциям картин на сказочные сюжеты, настольным картинкам и детским рисункам [66].

Значительную роль в восприятии и понимании сказок детьми играет *беседа*. Во время беседы по сказке, подчеркивает А.Е. Шибицкая, важно обратить внимание детей не только на содержание, но и на ее художественные особенности (образность и напевность языка, повторы и сравнения, зачины и концовки).

Учитывая рекомендации *Л.А. Таллер*, предлагаем варьировать методику проведения беседы с тем, чтобы воспитывать и поддерживать у детей стойкий интерес к народной сказке. С этой целью Л.А. Таллер рекомендует в ходе беседы использовать такие *нестандартные методы и приемы* обучения, как:

- *элементы драматизации* отдельных эпизодов произведения;
- *словесная игра*, помогающая ребенку «войти в образ» героя;
- *прием словесного рисунка*, в результате которого создается словесный портрет сказочного героя при отсутствии в книге нужных иллюстраций;

- *воображаемый диалог с литературным героем*;
- *написание письма сказочному персонажу* и пр. [55].

С нашей точки зрения, значительно обогатит методику использования сказки система работы, предложенная *Л.П. Стрелковой* [51–53]. Среди известных книг *Л.П. Стрелковой* назовем «Уроки сказки» (1990), «Эмоциональный букварь от Ах до ай-яй-Яй» (1994), «Войди в Тридесатое царство» (1995). Данные пособия целиком построены на материале сказок и призваны помочь родителям и педагогам в вопросах эмоционального и нравственного воспитания дошкольников.

Укажем, что, решая эту же задачу, книга «Уроки сказки» предназначена, главным образом, для совместного домашнего чтения родителей и детей, культура которого, к сожалению, в наше время практически утрачена. Возможно, именно такие пособия будут содействовать возрождению этой традиции. «Эмоциональный букварь» призван помочь ребенку с помощью сказки войти в мир эмоциональной культуры, овладеть определенными способами и приемами в проявлении и понимании эмоций и чувств. Книга предназначена детям и взрослым для совместного чтения, размышлений и деятельности. Задача пособия «Войди в Тридесатое царство» состоит в том, чтобы показать педагогам и родителям, как можно работать вместе с ребенком над художественным произведением, дать представление о некоторых приемах и способах подобной работы. Конечная цель автора – научить ребенка осознанно относиться к своим чувствам и переживаниям, своему внутреннему миру, иными словами, способствовать развитию самосознания ребенка, формировать умение управлять собственными чувствами.

К сказке можно привлечь внимание детей с помощью особой технологии – *утреннего круга*. *Утренний круг* – технология, которая стала популярной в детских садах в последние годы. Утренний круг предоставляет большие возможности для формирования детского сообщества, развития когнитивных и коммуникативных способностей, для саморегуляции детей. В программе «От рождения до школы» (2019) утренний круг рекомендуется проводить в форме развивающего общения (развивающего диалога) [21].

Утренний круг – это начало дня, когда все дети собираются для того, чтобы вместе порадоваться предстоящему дню, поделиться впечатлениями, узнать новости, обсудить совместные планы (что интересного будет сегодня?), проблемы, договориться о правилах и т.д. Именно на утреннем круге зарождается новое приключение (образовательное событие) [21]: в ходе развивающего диалога дети договариваются о совместных правилах группы (нормотворчество), обсуждают «мировые» и «научные» проблемы и т.д. Педагогу необходимо организовать детей для обсуждения планов реализации совместных дел: подобрать и сообщить интересные и полезные новости (в группе появились новые игрушки или книги, у кого-то день рождения и т.д.), предложить для обсуждения «проблемную ситуацию», которая позже может перерасти в мероприятие, проект, образовательное событие и т.д. Мы предполагаем, что предметом обсуждения может быть знакомая сказка, творчество какого-либо автора (писателя, поэта, художника, композитора), имеющего отношение к жанру сказки.

Утренний круг учит педагога вести дискуссию в формате развивающего диалога, т.е. направлять дискуссию конструктивными методами, побуждать задавать открытые вопросы (на которые нельзя ответить однозначно), не давать прямых объяснений и готовых ответов, а подводить детей к тому, чтобы они рассуждали и сами пришли к правильному ответу. При этом важно учить детей быть внимательными друг к другу, поддерживать атмосферу дружелюбия,

создавать положительный эмоциональный настрой; учить детей культуре диалога и навыкам общения (говорить по очереди, не перебивать, слушать друг друга, говорить по существу, уважать чужое мнение). В то же время утренний круг позволяет поддерживать детскую инициативу, создавать равные возможности для самореализации всем детям (и тихим, и бойким, и лидерам, и скромным и т.д.) [21].

Таким образом, деятельность детей на этом этапе выражается в активном восприятии и усвоении фольклора, в последовательном возрастании интереса к нему, желании многократно исполнять народные произведения, рассказывать знакомые сказки, сочинять свои.

Второй этап: овладение способами творческого действия на материале сказок путем освоения особенностей жанра.

Для знакомства ребенка с традиционными способами организации сюжета и построения сказок (прием повторности, троекратного повторения ключевых эпизодов, способы цепного построения композиции, структура появления и движения персонажей – «от большого к малому», «от малого к большому») А.Е. Шибицкая рекомендует использовать разные *методы и приемы* обучения детей [66].

Так, во время совместной деятельности воспитатель напоминает детям ту или иную знакомую сказку. Дети учатся пересказывать и демонстрировать ее с помощью наглядного материала. Педагог обращает их внимание на характер и особенности построения сюжета, указывает на последовательность появления персонажей, очередность эпизодов, выразительные средства языка.

В одних случаях дети могут выступать исполнителями теневого, кукольного и других видов театра, ведущими при показе спектакля на фланелеграфе, в других случаях – активными зрителями [66]. В драматизации поочередно участвуют большинство детей группы, в рисовании сказки по эпизодам могут участвовать одновременно все дети. В вечерние часы составлять по рисункам панно могут отдельные дети. Те сказки, для театрализации которых понадобится

меньше атрибутов, могут быть показаны в детском театре (пальчиковом, кукольном, теневом и т.д.), например, «Репка», «Волк и семеро козлят». Сказки, где атрибутов для инсценировки потребуется больше, где действие переносится в разные места, легче разыгрывать в игре-драматизации, так как дети, активно действуя сами, легко воображают всю обстановку. Эти же сказки можно рисовать по отдельным эпизодам и составлять коллективное панно. Мы рекомендуем создавать из детских рисунков «кино- или телефильм» и демонстрировать его по импровизированному «телевизору». В этом случае панно или «телефильм» могут служить наглядной моделью в обучении детей пересказу сказок [25, 66].

Воспитателю, по словам А.Е. Шибицкой, следует обращать особое внимание детей, прежде всего, на основной принцип организации повествования той или иной сказки. Например, после того, как дети пересказали и выложили на полотне фланелеграфа сказку «Репка», воспитатель обращает их внимание на последовательность расположения фигур: от самой большой фигурки (дедушки) постепенно до самой маленькой (мышки). После пересказа детьми сказок «Репка» («Теремок») на фланелеграфе или в теневом театре воспитатель предлагает детям сравнить расположение фигурок в них по мере появления персонажей и помогает сделать вывод о том, что в первом случае изображения движутся от самой большой фигурки к самой маленькой, а во втором случае – наоборот. Он может изменить порядок фигурок в каждой сказке, объяснив детям, что в результате сказка нарушается, она получается «нескладной» [25, 66].

А.Е. Шибицкая предлагает творческие задания детям в определенной последовательности [66]:

1. Рассказать сказку и показать ее на фланелеграфе. При этом дети выполняют соответствующее задание:

– в сказке «Колобок» найти повторность схожих эпизодов и последовательность появления персонажей («от малого к большому»);

– указать на троекратность повторов и последовательность движения героев («от большого к малому») в сказке «Три медведя»;

– в сказке «У страха глаза велики» показать повторность действия, последовательность появления героев («от большого к малому»);

– аналогичные задания даются при пересказе сказок «Репка», «Хвосты» и др. [66].

2. Сравнить две сказки. Расставить плоскостные фигуры персонажей, сравнить их и указать схожесть и различие в построении:

– «от малого к большому», повторность эпизодов (сказка «Теремок»);

– «от большого к малому», повторность эпизодов (сказка «Репка») [66].

3. Составить фильм-сказку. Дети рисуют сказку по эпизодам. При этом требуется восстановить повторность схожих эпизодов, составить из рисунков «киноленту», чтобы показать детям фильм-сказку. С этой целью можно использовать сказки «Гуси-лебеди», «Девочка и лиса», «Лисичка со скалочкой», «Бобовое зернышко» и пр. [66].

4. Показать знакомую сказку в кукольном театре с участием детей.

5. Посмотреть теневой театр в исполнении старших детей по известной сказке, например, «Волк и семеро козлят». Дети самостоятельно определяют повторность схожих эпизодов, участвуют в исполнении песенок.

6. Сыграть сказку. Дети драматизируют известную сказку и самостоятельно находят повторные, схожие эпизоды (например, в сказках «Кот, петух и лиса», «Лиса, заяц и петух», «Заюшкина избушка» и др.) [66].

После многократного совместного анализа знакомых детям сказок воспитатель может предложить детям, считает А.Е. Шибицкая, придумать собственную сказку. При этом он указывает как на образец для

подражания на сказку с четким композиционным построением: «Помнишь, как в “Теремке” было? Один за другим приходили звери к терему, сначала маленькие – мышка, лягушка, а потом все больше и больше – заяц, волк, медведь» или: «Вспомни, как Колобок катился по лесу, как встречал одного за другим разных зверей: зайца, волка и медведя – от маленького к большому. Все они близки тем, что не опасны Колобку. Как ты думаешь, последняя, лиса, похожа на них? Нет, она хитрая, обманула Колобка. Припомни, что повторялось в сказке?» Можно напомнить, как трижды девочка из сказки «Три медведя» пробует все, что находится в доме медведей, побуждая при этом детей найти общее и различие между эпизодами [66].

Метод наглядного моделирования служит эффективным средством овладения смысловой стороной текста (т.е. последовательностью отдельных эпизодов и появления персонажей произведения), его структурой (т.е. представлениями о завязке, развитии действия и развязке) и пересказом текста [4, 45]. Данный метод используется воспитателем и в обучении детей сочинению сказок. При этом целесообразно вести детей от *предметной* модели к *предметно-схематической* и, наконец, к *схематической*, последовательно усложняя методику работы [25].

В обучении моделированию смысловой стороны текста можно использовать русские народные сказки, сказки в обработке отечественных писателей, сюжетные рассказы, например: «Рукавичка», «Заяц-хваста», «У страха глаза велики», «Лиса и заяц», рассказы В. Сутеева «Под грибом» и «Кто сказал мяу?», С. Михалкова «Как друзья познаются» и т.п. Их отличительная черта заключается в четком членении содержания на смысловые части (эпизоды) и ярко выраженные композиционные элементы (наличие завязки, развития действия и развязки) [25].

Для моделирования сказки целесообразно использовать «карты Проппа», предложенные Дж. Родари [46]. Вдумчивый исследова-

тель, собиратель и знаток русских народных сказок В.Я. Пропп проанализировал структуру многих народных сказок и выделил постоянные «функции» действующих лиц, последовательность которых в разных сказках всегда одинакова. Таких функций оказалась 31. Разумеется, не во всех сказках присутствуют одновременно все функции, их строгая последовательность может и нарушаться, однако это не противоречит основному ходу сюжета. Сказка может начинаться и с первой функции, и с седьмой или двенадцатой, но вряд ли она будет возвращаться вспять, считал исследователь. Дж. Родари обобщил выявленные Проппом функции и свел их к 20 [25]:

предписание или запрет	нарушение
вредительство	отъезд героя
задача	встреча с дарителем
волшебные дары	появление героя
сверхъестественные свойства антигероя	борьба
победа	возвращение
прибытие домой	ложный герой
трудные испытания	беда ликвидируется
узнавание героя	ложный герой изобличается
наказание антигероя	свадьба

Соответственно выявленным функциям, Дж. Родари предложил изготовить набор «пропповских карт» (из 20, 31 или даже 50 штук), обозначив каждую функцию либо с помощью предметного (несложного сюжетного) рисунка или наклеенного изображения, либо подобрав подходящие символы, условные обозначения. В пособии О.А. Белобрыкиной «Речь и общение» (1997) приводятся примеры сюжетных и схематических карт из 20 изображений [5]. Мы предлагаем попробовать символы дорожных знаков, что будет связано, соответственно, с предметным или схематическим моделированием сказки. Выполнение этого творческого задания можно поручить самим детям и их родителям: они предложат множество вариантов, из

которых педагог вместе с детьми отбирает наиболее точно и понятно передающие смысл той или иной функции (эпизода) [25].

Данные «карты» великий сказочник рекомендовал использовать и при пересказе известных детям сказок и при сочинении преобразованных, творческих сюжетов. Так, в первые дни игры лучше использовать «карты» по порядку, пронумеровав их цифрами, и сюжет сказок вести последовательно, воспроизводя известные тексты [25].

О.М. Дьяченко предложила использовать такие типы схематических моделей, как сериационный ряд, двигательная модель и временно-пространственная модель [17]. *Сериационный ряд* соответствует кумулятивным сказкам, в которых происходят многократные, нарастающие повторения по сути одних и тех же действий, и представляет собой постепенно увеличивающиеся/уменьшающиеся полоски или кружки. Модель рассчитана на детей младшего и среднего дошкольного возраста. Согласимся с психологами в том, что наглядная пространственная модель такого типа помогает ребенку понять «логику» текста, «увидеть» способ построения, начало и конец сказки. Аналогичным образом строятся модели сказок:

- «Куручка Ряба», «Три медведя» («от большого к малому»);
- «Теремок», «Рукавичка» и «Колобок» («от малого к большому») [17, 25].

Дальнейший шаг в обучении связан с освоением, по словам О.М. Дьяченко, *двигательного моделирования*. Может быть использовано при ознакомлении детей с бытовыми сказками и сказками о животных и заключается в воспроизведении основной последовательности действий сказки. Как известно, в сюжете сказок о животных основные действия как бы присоединяются друг к другу, следуют одно за другим («Волк и лиса», «Зимовье», «Лиса, заяц и петух»), а для бытовых сказок характерны нечеткость структуры и рядоположенность отдельных эпизодов. Овладевая двигательной моделью, дети учатся подбирать заместителей героев сказки по заданному признаку (по цвету) и создавать схематическую модель по

ходу сюжета. Так, для моделирования сказки «Лиса, заяц и петух» каждому ребенку предлагаются одинаковые по величине белый, оранжевый, серый, коричневый, красный кружки. Ребенок обозначает каждого героя сказки соответствующим кружком и объясняет свой выбор. Сказка рассказывается взрослым, а дети с помощью кружков разыгрывают ее основные действия (эпизоды). Модель рекомендуется в работе с детьми младших и средних групп детского сада и учит их самостоятельно разыгрывать сказку, пересказывать ее, сочетая «логику» сказки с эмоциями и художественной выразительностью [17, 25].

На следующем этапе обучения используется *временно-пространственная модель*, которая, по мнению О.М. Дьяченко, более всего соответствует структуре волшебных сказок. Она представляет собой набор карточек, где каждая карточка – это одна смысловая часть, отдельный эпизод с изображением заместителя персонажа или предмета. Стрелки между карточками обозначают переход от одного эпизода к другому. Ссылаясь на исследования В.Я. Проппа, О.М. Дьяченко отмечает, что подобная модель возможна благодаря четкой структуре волшебных сказок и определенной и обязательной последовательности действий в волшебной сказке («Гуси-лебеди», «Царевна-лягушка», «Пёрышко Финиста, ясна сокола», «Морозко», «Сказка об Иване-царевиче, Жар-птице и сером волке», «Хаврошечка» и др.). Подобная модель возможна в работе со старшими дошкольниками. Слушая рассказ педагога, дети находят у себя нужную карточку и выкладывают ее на стол в соответствии с содержанием эпизода. В дальнейшем дети строят такую модель самостоятельно. Прослушав произведение, они самостоятельно делят его на эпизоды, выбирают тип замещения (по цвету, величине, форме), строят изображение каждой смысловой части и модель всего произведения в целом. Правильной считается та модель, которая полностью соответствует сюжету, включает все эпизоды, не пропуская, не повторяя и не переставляя их [17, с. 43–47]. Полагаем,

что тот же алгоритм действий сохраняется при сочинении детьми собственной сказки.

Другой вариант заданий связан с тем, чтобы дети могли показать умение ориентироваться в уже предложенной модели художественного произведения. С этой целью студентами кафедры дошкольного образования было разработано немало дидактических игр с элементами моделирования типа «Угадай, какая сказка здесь спрятана», «Правильно ли “записана” сказка?», «Найди ошибку и исправь ее», «Салат из сказок», «Сказки из бабушкиного сундучка», «Сундучок сказок» и т.д. При этом в предлагаемых моделях воспитатель намеренно допускает разного рода ошибки: переставляет или опускает эпизоды, вводит дополнительных героев, меняет местами завязку и развязку и т.д. [25].

Однако, знакомя детей со сказкой, важно учить их не только видеть и передавать «логику» основных ее событий, но и выражать свое оценочное отношение к ним, свои переживания [25]. Тем самым, по выражению Л.С. Выготского, добиваться слияния «аффекта» и «интеллекта». В связи с этой задачей особый интерес представляет опыт *В. Андросовой*, описанный в статье «*Чтение произведений художественной литературы: Старший возраст*» [3].

Автор предлагает моделировать содержание (смысловую сторону) художественного произведения с точки зрения его эмоционального восприятия ребенком, используя цветные прямоугольные фигуры. Для решения этой задачи более всего подходят тексты, где ярко заметен переход от одного переживания к другому, например сказки *К.И. Чуковского* «Тараканище», «Федорино горе», «Мухоморок» и др. [3].

Для моделирования сюжета сказки «Тараканище» можно использовать фланелеграф, плоскостные фигурки зверей и цветные прямоугольники. Последовательность действий такова. Вначале воспитатель обсуждает с детьми ряд вопросов: Вспомните, с чего начиналась сказка? Какое у зверей было настроение? Каким по

цвету прямоугольником можно обозначить эту часть сказки? Затем педагог выставляет на фланелеграфе красный прямоугольник и продолжает восстанавливать содержание сказки: – Увидев Таракана, звери испугались, по полям и лесам разбежались, а когда Таракан потребовал на ужин маленьких зверят, стали выть, рыдать и прощаться с малышами. Как вы думаете, каким прямоугольником можно обозначить беду зверей и их трусость? Воспитатель ставит рядом с красным черный прямоугольник, а победу Воробья обозначает по решению детей желтым прямоугольником. Снова задает детям вопросы, теперь уже связанные с концовкой сказки: Чем заканчивается сказка? Какое настроение появилось у зверей? Каким прямоугольником обозначим радость зверей, их праздник? [3].

После того, как воспитатель выложит на фланелеграфе последний прямоугольник, он подводит итог, опираясь на полученную модель: – С хорошим настроением гуляли звери. Увидев Таракана, испугались, стали тревожиться за своих детенышей, а когда Воробей склевал Таракана, для всех зверей наступил праздник. Они на радостях стали веселиться [3].

Затем организуется работа детей с раздаточным материалом. Каждый ребенок получает четыре прямоугольника разного цвета (красного, розового, черного и желтого) и силуэты животных, которые можно изготовить на основе рисунков В. Пивоварова к книге «Тараканище». Задание детям: припоминая содержание сказки, расположить силуэты зверей на соответствующих их настроению прямоугольниках. Для первого блока дети подбирают три силуэта: медведи на велосипеде, комарики на воздушном шарике, жаба на метле. На втором блоке помещают девять персонажей: таракана, слона, крокодила, раков, быка, носорога, медведицу с медвежонком, кенгуру и обезьяну с чемоданом. На третьем блоке располагают воробья, а на четвертом – пляшущую слониху и баранов, которые бьют в барабаны. Опираясь на созданную модель, дети кратко передают содержание сказки, отмечают, как изменяется в ней настроение, а

в дальнейшем, используя модель, значительно легче запоминают и обыгрывают это произведение в театрализации и инсценировках [3, с. 4–8].

В настоящее время педагоги-практики все активнее используют особую технологию, называемую «*мнемотехника*», с помощью которой можно интегративно решать ряд образовательных задач развивающего и обучающего характера, способствуя освоению детьми способов запоминания необходимой информации. Мнемоника, или мнемотехника (в переводе с греч. «искусство запоминания»), – это система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций [7].

По словам Т.В. Большевой, мнемотехника – это система методов и приемов, обеспечивающих успешное освоение детьми знаний об особенностях объектов окружающего мира и природы, эффективное запоминание структуры и содержания рассказа, заучивание текстов наизусть, сохранение и воспроизведение необходимой информации, и развитие речи. Использование методов и приемов мнемотехники становится все более актуальным [7].

В дошкольной педагогике методы мнемотехники исследователи обозначают по-разному: Л.Н. Ефименкова называла их схемой составления рассказа, Т.А. Ткаченко – предметно-схематическими моделями, В.К. Воробьева – сенсорно-графическими схемами, В.П. Глухов – блоками-квадратами, Т.В. Большева – мнемотаблицами и коллажем и т.д. Очевидно, как бы ни назывались методы мнемотехники, их связывает с наглядным моделированием общее начало – схематизация содержания, определенной информации, сюжета, текста. В этом случае схематическое моделирование и мнемотехника, несмотря на специфику их направленности в обучении, используют одни и те же средства – это условные символы, значки, символические обозначения, графические элементы, рисунки и т.п.

В работах Т.В. Большевой, Т.Б. Полянской, Л.Е. Белоусовой, Л.В. Омельченко и других авторов отмечаются такие методы/формы мнемотехники, как мнемоквадрат, мнемодорожка, мнемотаблица и коллаж. Начинать работу целесообразно с простейших мнемоквадратов, последовательно переходить к мнемодорожкам, а позже – к мнемотаблицам. В нашем представлении этот процесс выглядит следующим образом: несколько простейших мнемоквадратов можно объединить в мнемодорожку, введение в мнемодорожку условных символов и зарисовок приводит к разработке мнемотаблицы, подробно отражающей сюжет.

Остановимся подробнее на рекомендациях Т.В. Большевой [7].

По ее мнению, особое место в работе с детьми занимает использование в качестве дидактического материала мнемотаблиц. *Мнемотаблица* – это схема, в которую заложена определенная информация. Владение приемами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает ряд образовательных задач по развитию ведущих психических процессов, перекодированию информации (преобразованию с языка абстрактных символов в образы), развитию мелкой моторики рук при частичном или полном графическом воспроизведении информации [7]. В качестве примера автор предлагает мнемотаблицу сказки «Теремок».

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста мнемотаблицы необходимо давать цветные, поскольку у детей в памяти фиксируются отдельные образы:

- лиса рыжего цвета;
- цыплята желтого цвета;
- у петушка хохолок красного цвета;
- мышка серая;
- елочка зеленая;
- солнышко желтое или красное (теплое) и др. [7].

В таблице схематически возможно изображение персонажей сказки, явлений природы, некоторых действий. Изобразить важно

так, чтобы нарисованное было понятно детям. В качестве образца рассматривается мнемотаблица по сказке «Курочка Ряба»: курочка замещается изображением «лапок»; действие «бил-бил не разбил» – стрелками, слезы обозначаются точками-каплями, золотое яйцо прорисовывается желтым овалом, простое яйцо – белым овалом.

Детям младшего дошкольного возраста трудно сразу уловить обучающую информацию через мнемотаблицу, поэтому с ними удобнее работать через мнемодорожки. *Мнемодорожка* также несет в себе обучающую информацию, но в небольшом количестве, что очень важно на первых этапах обучения ребенка. Работать с мнемодорожками можно, используя прием наложения или приложения, исключая на первых порах метод частичной или полной графической зарисовки. Например, знакомить детей с характерными особенностями времен года можно с помощью мнемодорожки и мнемотаблицы через составление сюжетной сказки о временах года (с помощью педагога). Поняв работу с мнемодорожкой, дети легко осваивают обучающие мнемотаблицы [7].

Размер мнемотаблиц может быть различным – в зависимости от возраста детей, от уровня их развития. Рекомендуются следующие размеры таблиц:

– для младших дошкольников – таблицы на 4 клетки (2×2), на 9 клеток (3×3);

– для детей среднего возраста – таблицы на 9 клеток (3×3), на 16 клеток (4×4);

– для детей старшего возраста – таблицы на 16 клеток (4×4), на 25 клеток (5×5) [7].

Коллаж – это лист картона (плотная бумага или фланелеграф), на который наклеиваются или накладываются (рисуются) различные картинки, буквы, геометрические фигуры, цифры. Кажущийся беспорядок наложенных на картон картинок и составляет суть коллажа. Коллаж – это учебное пособие. Главная задача коллажа – со-

единить компоненты, т.е. связать все картинки, буквы, цифры, геометрические фигуры между собой. Таким образом, происходит отработка сюжетного метода запоминания. Виды коллажей: *развивающий* – способствует развитию фантазии, умения соединять в один сюжет не связанные, на первый взгляд, между собой картинки; *обучающий* – способствует получению и закреплению определенных знаний о предмете коллажа [7].

Занятие с мнемотаблицей состоит из нескольких этапов работы:

- рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено;
- перекодирование информации, т.е. преобразование из абстрактных символов в образы;
- после перекодирования проведение пересказа с опорой на символы (образы), т.е. отработка методов запоминания;
- далее – графическая зарисовка мнемотаблицы;
- воспроизведение ребенком каждой таблицы при ее показе [7].

Алгоритм занятия с применением метода мнемотаблицы:

1. Чтение взрослым текста.
2. Рассматривание мнемотаблицы.
3. Ответы на вопросы по содержанию.
4. Повторное чтение рассказа с установкой на пересказ.
5. Пересказ текста ребенком своими словами по мнемотаблице [40].

Критериями усвоения являются: правильное воспроизведение материала, умение самостоятельно расшифровывать символы [40].

С учетом рекомендаций Т.В. Большевой апробирован и опубликован опыт использования мнемотаблиц и схем-моделей Т.Б. Полянской [40], Л.Е. Белоусовой [6], Л.В. Омельченко [37] и др. Использование мнемотаблиц на занятиях по развитию связной монологической речи позволяет детям эффективнее воспринимать, перерабатывать, сохранять и воспроизводить зрительную информацию. Для изготовления мнемотаблиц не требуются особые художественные способности: любой педагог/ребенок в состоянии нарисовать элементарные символические изображения предметов и объектов [40].

Таким образом, на втором этапе под руководством взрослого дети активно овладевают фольклорным материалом, в элементарной форме анализируют принципы построения сказочного повествования, выявляют особенности сказок (повторность и схожесть эпизодов, цепную композицию, постоянство персонажей, традиционные зачин и концовку, характерные средства художественной выразительности и пр.) и учатся их моделировать [25]. Воспитатель побуждает детей учитывать эти жанровые особенности сказки в собственных сочинениях на следующем этапе обучения.

Третий этап: воплощение собственного творческого замысла.

На заключительном этапе каждый ребенок может реализовать полученный опыт при выполнении творческого задания сочинить собственную сказку.

В заданиях придумать *свою* сказку герои могут появляться также по принципу «от малого к большому» или «от большого к малому». В сказке могут быть повторы, встречи героев, однако надо заранее подумать, как закончится сказка. При этом педагог может широко использовать приемы совместного творчества: он помогает детям выбрать тему, подобрать персонажей – героев будущей сказки, продумать план (модель) сказки, начать сказку, с помощью вопросов, отдельных реплик и советов уточняет и подсказывает дальнейшее развитие сюжета [25].

В обучении детей формированию собственного замысла сказки А.Е. Шибицкая рекомендует предлагать детям задания с постепенным усложнением: придумать сказку по заданной теме и персонажам, самостоятельно выбрать тему, персонажей, сюжет и т.д. Подобные задания она условно делит на две группы: а) задания для сочинения детьми по предложенным темам, персонажам, сюжету; б) задания для сочинения с самостоятельным выбором детьми темы, сюжета, персонажей [66].

При выполнении ребенком творческих заданий необходимо обязательно, подчеркивает А.Е. Шибицкая, ставить перед ним задачу:

придумать и рассказать свою сказку, чтобы она не повторяла известную народную сказку, но могла быть на нее похожей. Для того чтобы дети не увлекались излишне длинным и растянутым повествованием, им следует напоминать, что сказка должна быть интересной, складной, но не очень длинной [66].

Полезно, отмечает А.Е. Шибицкая, если свои сочинения дети демонстрируют с помощью какого-либо вида наглядности – с помощью театра, фланелеграфа, игрушек, картинок, иллюстраций и пр. В качестве персонажей могут использоваться фигурки людей, животных, птиц и т.д. Эти же персонажи могут быть даны в сюжетных картинках, представлены в виде игрушек, театральных атрибутов, в детских рисунках. При этом дети могут использовать и декорации для постановок своих сказок (изображения деревьев, домиков, скамеек, окон и пр.) [66].

Творческие задания обеих групп постепенно усложняются. Так, при сочинении сказок по предложенным персонажам (с наглядным материалом) сначала целесообразно использовать не более 2–3 персонажей, а затем 4–5 и более. Задания усложняются и по содержанию: а) дети придумывают конец предложенной сказки; б) продолжают и завершают сказку, начатую воспитателем; в) придумывают сказку по названным персонажам, теме, опорным словам [66].

А.Е. Шибицкая рекомендует такую последовательность творческих заданий.

Первая группа: сочинение по предложенным воспитателем темам, персонажам и т.д.

1. Ребенку для рассказывания и показа сказки на фланелеграфе предлагают 2–5 фигурок (например, котенок и собака; волк, лиса и заяц; гусь с гусятами; мышка, белка и еж и пр.). Можно подсказать сюжет: «Как собака котенка спасла», «Как гуси рыбу ловили», «Как заяц перехитрил волка и лису» и т.д.

2. Ребенку предлагают 2–4 игрушки (животных, кукол и пр. – по усмотрению педагога) и соответствующую тему для сочинения.

3. По настенной или настольной картине, изображающей сюжетную сцену, ребенок сочиняет и рассказывает детям о том, что происходило до изображенного и что произойдет после него. По нашему мнению, здесь можно использовать и другие творческие приемы работы, в частности, прием «вхождения в картину» Е.И. Тихеевой, прием «колористических или композиционных вариантов» или прием создания «мысленной» картины Р.М. Чумичевой и т.д.

4. Индивидуальные упражнения детей в сочинении сказки по предложенной сюжетной картине.

5. Совместное с педагогом творчество на заданную тему (придумать конец сказки, рассказанной взрослым, продолжить и завершить сказку, начатую взрослым; развить сюжет по названным персонажам, теме, опорным словам) [66].

Вторая группа: сочинение сказки с самостоятельным выбором темы, героев, сюжета.

1. Детям предлагают рассмотреть комплект фигурок для фланелеграфа (животных, птиц, детей, деревьев, домиков, скамеек и пр.), выбрать фигурки персонажей и элементы оформления для будущей сказки, рассказать ее, располагая фигурки на поле фланелеграфа.

2. Из комплекта сюжетных картинок ребенок самостоятельно выбирает ту, по которой придумает собственную сказку.

3. Ребенку предлагают рассмотреть набор игрушек (животных, кукол) и самостоятельно выбрать персонажей для своей сказки. Рассказать сказку детям.

4. Придумать и рассказать сказку о своих любимых животных или о чем захочется [66].

Очевидно, что для достижения большего эффекта рекомендуемые методы и приемы обучения необходимо дополнить и обогатить рекомендациями, которые учитывают не только обучающую и воспитывающую роль сказки, но и ее развивающий потенциал [25]. Остановимся подробнее на оригинальных методиках отдельных авторов.

Уникальный, с нашей точки зрения, опыт работы со сказкой предложил Джанни Родари в книге «Грамматика фантазии» [46]. Этот опыт в дальнейшем был использован целым рядом современных исследователей, педагогов, психологов, разработчиков программ, в частности, авторами программ «Радуга» и «Развитие» О.М. Дьяченко, А.М. Страунинг, Л.Б. Фесюковой и др. Часть игр, предложенных Дж. Родари, основывается на ассоциациях, вызываемых одним или двумя словами: «Камень, брошенный в пруд», «Игра в рассказчика», «Бином фантазии», «Что было бы, если...» и т.д. Джанни Родари с его чутким отношением к слову как бы внушает нам мысль о том, что даже самые «лепые нелепицы» (выражение К.И. Чуковского) или «осмысленная бессмыслица» (выражение Альфонсо Гатто), а проще говоря, ляпсус могут послужить поводом для создания творческого рассказа, занимательной истории или сказки.

Многие игры разработаны Дж. Родари на основе анализа особенностей героев сказок и сказочных ситуаций, представляют собой творческое преобразование известных сказок – их изменение, дополнение, искажение, соединение и новую интерпретацию. Тем самым сказки становятся «строительным материалом», призванным развивать творческое начало личности ребенка. Кратко охарактеризуем некоторые из предложенных игр.

«*Переверание*» сказки. Игра основана на идее о том, что преобразованная сначала взрослым, а затем и ребенком сказка, «переставленная на другие рельсы», заставляет детей переживать ее заново. Один из примеров «переверания» сказки приводит сам автор:

- Жила-была девочка, которую звали Желтая Шапочка...
- Не Желтая, а Красная!
- Ах, да, Красная. Так вот, позвал ее папа и говорит...
- Да нет же, не папа, а мама!
- Правильно, позвала ее мама и говорит: сходи-ка к тете Розине и отнеси ей...

– К бабушке она ей велела сходить, а не к тете... и так далее [46].

Предлагая подобную игру, предупреждает Дж. Родари, взрослому следует быть готовым к избытку здоровой детской агрессивности, ко всяким нелепицам, так как поначалу игра в «перевертывание» знакомых, любимых с детства сказок раздражает и будоражит ребенка.

С одной стороны, в ней есть и позитивное начало. Игра может помочь детям избавиться от навязчивых страхов, научит не бояться злого волка, представит в смешном виде лешего и ведьму. С другой стороны, участники игры интуитивно проводят самый настоящий анализ сказки, переживают ее заново, устанавливают более четкую грань между реальным миром и вымыслом. Очевидно, что дети играют здесь не столько с Красной Шапочкой, сколько с самими собой, позволяют себе вольности, рискуют брать на себя ответственность за все то, что в сказке может случиться.

Красная Шапочка на вертолете. Используя эту игру, взрослый предлагает детям опорные слова, на основе которых они восстанавливают знакомый сюжет и видоизменяют его, так как среди опорных слов одно оказывается посторонним, чужеродным. Так, в наборе слов, подсказывающих сюжет сказки о Красной Шапочке, обнаруживается постороннее слово «вертолет». Эта игра развивает у детей способность реагировать на новый неожиданный элемент, их умение использовать такое слово в уже известном сюжете, заставлять привычные слова реагировать на новый контекст [46].

Сказки «наизнанку». Это своего рода игра в «перевертывание» сказок, в «выворачивание наизнанку» сказочной темы. Все в сказке сохраняется согласно первоначальному варианту, но отражается, как в зеркале: то, что было справа, оказывается слева. Например, Красная Шапочка – злая, а волк – добрый. Золушка, дрянная девчонка, довела до белого каления свою покладистую мачеху и отбила у своих смирных, кротких сестер жениха... Задача ребенка – изменить и развить сюжет сказки согласно внесенным коррективам.

Игра способствует ломке стереотипов мышления, развитию более диалектического взгляда на окружающий мир, формирует готовность к принятию неожиданных ситуаций и решений [46].

Салат из сказок. Первые признаки такого «салата» можно заметить на детских рисунках, где фантастически уживаются герои самых различных сказок. Игра заключается в смешении в одном сюжете персонажей разных сказок. Например, в сказке о Красной Шапочке появляются Баба-Яга, Мальчик-с-пальчик или другие персонажи, приключения их переплетаются и устремляются по новому руслу. Буратино очутился в сказке о Золушке, и его проказы внесли в сказку настоящий переполох. Подвергшись такому изменению, даже самые стертые сказочные образы зазвучат по-новому [46].

Сказка-калька. Дети вместе со взрослым сводят старую, знакомую сказку к абстрактной схеме, к основным сюжетным линиям. Например, сюжет сказки «Машенька и медведь» заменяется такой схемой: «А заблудился в Б и набрел на В, где жил Г...». Далее эта абстрактная схема интерпретируется по-новому, сочиняется новая сказка, повторяющая известную сказку по смыслу, но с иными персонажами, действиями, деталями. Наиболее сложный момент кальки – анализ заданной сказки. При этом ребенок учится одновременно анализу и синтезу: с одной стороны, абстрагируется от конкретного материала и выявляет обобщенную модель сказки, с другой стороны, конкретизирует абстрактную схему, привнося в нее новое содержание. Тем самым игра создает предпосылки к моделированию сказок [46].

Игра «*А что было потом?*» предполагает у ребенка возможность и желание продолжить сюжет хорошо знакомой сказки, отталкиваясь от известной развязки. Дети охотно продолжают любимые сказки «Колобок», «Теремок», «Снегурочка» и другие, спасая полюбившихся сказочных героев [46].

Наконец, возвращаясь к игре «*Карты Проппа*», еще раз отметим, что «пропповские карты» успешно могут использоваться в обучении детей сочинению собственных сказок. Так, старшие дошкольники любят тасовать карты и придумывать свои правила игры, например: строить сказку, используя три карты, вытасованные наугад; начать сочинение сказки с конца; поделить колоду пополам и действовать двумя командами, соревнуясь; придумывать «по цепочке» и т.д. [25].

Творческий подход побуждает детей по-своему истолковывать и известные функции, привнося в их содержание свой опыт. Так, говоря о «запрете», старшие дошкольники предложили оригинальные варианты: родители, уходя из дома, дают запрет есть много сладостей и мороженого, бросать с балкона на головы прохожим горшки с цветами (сырые яйца, пузыри с водой, картофель и пр.). Проигрывая «испытания» для героя, дети советуют испытать его с помощью горького лекарства, отправить его в полночь на кладбище. Как известно, до определенного возраста ребенку этот поступок представляется верхом мужества [25].

Таким образом, игры, предложенные Джанни Родари, открывают новые возможности сказки. Она учит творческому взгляду на мир, помогает не бояться парадоксальных ситуаций, позволяет ребенку разобраться в самой сказке и в себе самом [25], как справедливо отмечал великий сказочник. Творческая интерпретация многих игр Дж. Родари представлена в книгах Л.Б. Фесюковой «Воспитание сказкой» (1997) и О.А. Белобрыкиной «Речь и общение» (1998).

Достаточно подробно и последовательно описали методику обучения сочинению сказки на основе схематического моделирования Л.А. Венгер и А.Л. Венгер в книге «Домашняя школа» (1994), О.М. Дьяченко в пособиях «Воображение дошкольника» (1986) и

«Чего на свете не бывает?» (1994). Как уже отмечалось выше, с целью сочинения сказок можно успешно использовать методы мнемоники и опыт Т.В. Большевой, Т.Б. Полянской и др.

Особое внимание уделяется сказке в технологиях ТРИЗ. Познакомиться с рекомендациями этой теории можно благодаря пособиям М.Н. Шустермана, З.Г. Шустерман и В.В. Вдовиной «Поваренная» книга воспитателя» (1994), «Новые приключения Колобка, или Наука думать для больших и маленьких» (1995), публикациям А.М. Страунинг и др.

Метод системного оператора позволяет выявить морфологические и динамические резервы сказки. С его помощью можно рассмотреть различные варианты развития сказочных событий, их причины, следствия, логику их разветвления. Например, представленный ниже системный оператор содержит ключевые слова, характеризующие героиню сказки «Снегурочка». Заглянув в подсистему, можно установить, что выступает составными частями элементов системы, а далее обнаружить, в какие элементы надсистемы они входят в свою очередь. В связи с образом Снегурочки мы можем установить, из чего состоит Снегурочка (подсистема: из снежинок) и чем сама является (надсистема: изделие из снега). Действуя с оператором, мы можем убедиться, что в прошлом Снегурочка была сугробом, который образовался после того, как выпали осадки в виде снега. А в будущем при определенных условиях Снегурочка может превратиться в облако, образуя осадки в виде капель воды (дождя). Не зря бабушка с дедушкой в сказке оберегали ее от жаркого солнца и опасных развлечений.

Метод морфологического анализа основан на вариативной комбинаторике различных элементов сказки. Он может быть использован в самостоятельном сочинении сказок детьми. Данный метод предполагает построение таблицы, которая охватывает как можно большее число элементов. Например, в этой таблице могут быть представлены, с одной стороны, различные сказочные герои, а с

другой – разные варианты, куда переносится место действия в сказках. Используя такую таблицу, ребенок может самостоятельно выбирать героев и место действия сказки или героя и варианты событий, которые с ним могут произойти. На этой основе развивается новая сказка, направляемая векторами таблицы.

Метод фокальных объектов позволяет наделять знакомых героев неожиданными свойствами либо создать нового героя, сочетающего признаки разных, уже существующих персонажей или объектов: ушастый Колобок, соломенный Буратино, лиса с костяной ногой. Этот метод поможет не только изменить привычный сюжет сказки, но и включить в нее новых, самостоятельно созданных героев.

Метод разрешения противоречий предполагает возможность увидеть противоречие в сюжете или характере героев и найти его разрешение с помощью специальных приемов, одним из которых является прием «обрати вред в пользу». Он заключается в необходимости отыскать в отрицательном качестве положительные моменты.

Неизменной популярностью среди педагогов пользуется игровая технология «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича [12]. Как отмечают педагоги-практики, технология может быть адресована участникам с 2–3 лет жизни и до средней школы. Цель технологии состоит в повышении уровня интеллектуального развития детей. Развивающая игра выступает одним из эффективных способов развития интеллекта. В целом технология представляет собой систему поэтапного включения авторских развивающих игр в деятельность ребенка и постепенного усложнения образовательного процесса. При этом игра общается с ребенком с помощью сказки, сюрприза, забавного персонажа или приглашения к приключениям. Ее легко и быстро осваивают как педагоги, так и родители. Благодаря игре создается особая доверительная атмосфера между ребен-

ком и взрослым. В этом и состоит главная особенность этой технологии: она содержит целый комплекс развивающих игр, которые легко внедряются в привычный образовательный процесс и сопрождаются сказочным сюжетом.

При создании игр на первое место В.В. Воскобович поставил интересы детей. Зная о том, как каждый ребенок любит и ценит сказки, он включил их в свои методические пособия. Слушая или читая сказку, помогая сказочным героям, дети незаметно включаются в процесс обучения.

Все игровые атрибуты и пособия данной технологии концентрируются в одном месте – интеллектуально-игровом центре. В этом центре дети закрепляют знания и представления, полученные в ходе непрерывной образовательной деятельности, в виде разминки, в свободное время, что обеспечивает последовательное накопление информации о множестве, форме, величине, цвете, толщине, пространственных отношениях, цифре, звуке и букве, совершенствует процесс восприятия, вырабатывает координацию руки и глаза. С помощью одной отдельной игры ребенок может изучить цвета и формы, освоить счет и буквы, развить мелкую моторику рук и ведущие психические процессы и т.д.

Начало игры может быть разным: ребенок «случайно» наткнулся на игру, оставленную педагогом на видном месте, и начинает спонтанно с ней знакомиться. Неструктурированный образный материал стимулирует спонтанное творчество, и тут задача педагога на волне интереса ребенка использовать потенциал игровой системы. Другой вариант: знакомство с игрой начинается со знакомства со сказкой. Через образность сказки и захватывающий сюжет стимулируется стойкий интерес к играм. Принцип «играем-чувствуем-познаем» последовательно, шаг за шагом обеспечивает не только нескучное времяпрепровождение, но и технологическую модель обучения и развития, основанную на постоянном интересе и творчестве ребенка и педагога [12].

Дети в ходе увлекательного игрового процесса совершают новые открытия и получают эмоциональное удовлетворение от выполнения задач. Большинство развивающих игр сопровождаются специальными методическими пособиями с иллюстрированными сказками, в которых необходимо выполнить интересные задания или ответить на поставленные вопросы. Добрые герои сказок помогают ребенку в игровой форме не только освоить азы чтения или математики, но и учат общению и взаимопониманию. Важно, что дети, выполняя различные задания, не утомляются [12], поскольку ребенок самостоятельно выбирает темп и нагрузку занятия, переключаясь с одного задания на другое.

Известны развивающие игры В.В. Воскобовича: игровой комплекс коврограф «Ларчик», «Геоконт», конструктор «Игровой квадрат», серии «Чудо-головоломки», «Математические корзинки» и др.

Например, серия игр «Фиолетовый лес»: используется объемный или плоскостной Фиолетовый лес, населенный персонажами сказок-методик к развивающим играм. Это своего рода виртуальный, несуществующий мир, и его внешний вид зависит от фантазии и творчества взрослого. Вместе с героями сказок ребенок отправляется в путешествие по Фиолетовому лесу и помогает им справиться со злом, выполняя задания и преодолевая трудности. Фиолетовый лес – это сенсомоторная среда, в которой ребенок активно действует с развивающими играми на горизонтальной плоскости или прикрепляет пособие к вертикальной стене, реализуя свои творческие замыслы. Она состоит из разных игровых зон. В этих зонах персонажи обучают детей играть в разнообразные игры, помогает им в этом и сказка.

Конструктор «Игровой квадрат» сопровождается сказкой «Тайна Ворона Метра» и «Сказкой об удивительных приключениях Квадрата», что способствует дополнительной игровой мотивации и побуждает детей выполнять необходимые действия и добиваться успешного результата [12].

Кроме того, напоминаем, что в работе со сказкой следует активно использовать *игровую технологию в форме развивающих дидактических игр* на материале сказок. Отдельные игры представлены в сборниках «Чего на свете не бывает?» (редакция О.М. Дьяченко и Е.Л. Агаевой) и «Литература и фантазия», который составлен Л.Е. Стрельцовой. Настоящим кладом разнообразных игр являются книга Л.Б. Фесюковой «Воспитание сказкой» (1997), пособия О.А. Белобрыкиной «Речь и общение» (1998), А. Заикиной «Умные кроссворды» (1999), Е. Сенициной «Умные сказки» (1999), «Умные слова» (1999) и многие другие.

Итак, краткий экскурс в технологии использования сказок еще раз убеждает нас в том, что сказка – это не только средство приобщения ребенка к культурному пространству и духовному богатству, накопленному человечеством, но и «золотой ключик» к творческому, созидательному преобразованию окружающего мира. От того, из чьих рук получает ребенок этот «золотой ключик», во многом зависит его продвижение в пространстве ценностей, становление его личности, представления о реальности и мечты о будущем [25].

Контрольные вопросы и задания

1. Познакомившись с крупными исследованиями по народной сказке, в частности, с трудами В.Я. Проппа, приведите одну из классификаций сказок и дайте характеристику особенностей сказки как жанра. Установите, что отличает сказку для детей.

2. Охарактеризуйте технологии использования сказок с целью развития речевого творчества дошкольников и соотнесите их с поэтапной реализацией методики обучения ребенка сочинению сказок А.Е. Шибицкой. Какие, на ваш взгляд, авторские пособия обогатят целостный подход, предложенный автором?

3. Разработайте по одному конспекту мероприятий (непосредственно образовательной деятельности, сценария совместной деятельности, развлечения и т.д.) с использованием элементов технологии утреннего круга,

приемов технологии мнемотехники и игровой технологии В.В. Воскобовича. Конспекты апробируйте с участием студентов в форме деловой игры и обсудите.

4. Подготовьте проект по развитию речевого творчества дошкольников на материале сказок.

5. Оформите примеры сказок, сочиненные детьми и (или) иллюстрации к ним.

2.3. Сценарии мероприятий по развитию речи и речевого творчества детей дошкольного возраста

Конспект занятия для детей 5–7 лет

Рассказывание русской народной сказки «Заяц-хвастун» и присказки «Начинаются наши сказки...».

Воспитатель просит ребят назвать известные им русские народные сказки. Перечисляет сказки, не упомянутые детьми. В некоторых случаях дает подсказку, например: «В одной сказке непослушный братец в козленочка превратился («Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»). В другой сказке маленький человечек Бабу-Ягу перехитрил» («Жихарка»). В третьей – волк без хвоста остался («Лисичка-сестричка и серый волк»)). Далее педагог спрашивает, как обычно начинаются русские народные сказки. («Жил-был, жили-были».) Рассказывает о том, что многие русские народные сказки имеют сказочную концовку, например: «Тут и сказке конец, кто дослушал – молодец». «А теперь послушайте, какие слова я сейчас произнесу, – продолжает разговор педагог, – книжища – домище – чемоданище. О каких по величине предметах идет речь? Правильно, об очень больших предметах. Послушайте, как рассказывал о себе заяц из русской народной сказки «Заяц-хвастун»: «У меня не усы, а усищи, не лапы, а лапищи, не зубы, а зубищи».

Педагог повторяет цитату, а дети помогают ему, хором произнося существительные с суффиксом -ищ. «Должно быть, в сказке «Заяц-хвастун» идет речь о зайце-великане», – размышляет педагог. Выслушав ответы детей, читает сказку. Перед чтением произведения воспитатель читает присказку:

Начинаются наши сказки,
Заплетаются наши сказки.
На море-океане,
На острове Буяне,
Там березонька стоит,
На ней люлечка висит,
В люльке зайка крепко спит.
Как у зайки моего
Одеяльце шелково,
Перинушка пухова,
Подушечка в головах.

Рядом бабушка сидит,
Зайке сказки говорит.
Сказки старинные
Не короткие, не длинные:
Про кошку,
Про ложку,
Про лису и про быка,
Про кривого петуха...
Про гусей-лебедей,
Про смышленных зверей.

«Итак, что же, в этой сказке действительно был заяц-великан?» – повторяет вопрос воспитатель после чтения произведения.

Педагог просит детей охарактеризовать зайца. (Сначала заяц – хвастун и трусишка, увидев ворону, испугался, а потом проявил себя как настоящий храбрец.) [16].

Конспект занятия для детей 5–7 лет

Пересказ эскимосской сказки «Как лисичка бычка обидела».

«Сегодня вы услышите чудесную сказку “Как лисичка бычка обидела”», – говорит педагог.

– Кто кого обидел? А кто такой бычок? Как он выглядит? (Обычно дети начинают рассказывать, как выглядит теленок.) Вы рассказали о теленке. А еще есть морская рыбка под названием “бычок”. Вот его-то лисичка и обидела. Хотите знать, где это случилось и как?».

Воспитатель читает сказку:

Шла однажды лисичка по берегу моря. А бычок, рыбешка морская, высунулся из воды и стал лисичку разглядывать. Увидела лисичка бычка и запела:

Бычок, бычок,
Пучеглазый.
Бычок, бычок,

Большеротый.
Бычок, бычок,
Колючий бочок!

А бычок ей говорит:

А ты косматая, и глаза у тебя круглые!

И в море ты жить не можешь!

Заплакала маленькая лисичка и побежала домой.

Лиса-мать спрашивает:

Кто тебя обидел, доченька? Почему ты плачешь?

Как же мне не плакать? Меня морской бычок обидел. Наговорил мне, что я косматая и глаза у меня круглые.

А лиса спрашивает:

– А ты ему ничего не говорила?

– Сказала.

– Что ты ему сказала? – спросила лиса.

– А я ему только сказала, что он пучеглазый и большеротый.

– Вот видишь, – сказала мать-лисица, – ты первая его и обидела...

Воспитатель обращается к детям: «Понравилась вам эскимосская сказка? Эскимосы, сочинившие эту мудрую сказку про задиру-лисичку и морского бычка, живут на севере нашей страны (показывает на карте).

Представляете теперь, как выглядит бычок? Если бычка называют пучеглазый, значит, глаза у него какие? А какая в этой сказке лисичка? Что про нее сказал бычок?

Помните, что мама-лиса сказала дочке? Вот и вы, друзья, прежде чем жаловаться на кого-нибудь, подумайте, не поступаете ли вы так же, как лисичка из эскимосской сказки.

А чем лисичка бычка обидела, что она запела? Если пела, значит, эти слова надо не говорить, а петь. Давайте споем лисичкину дразнилку вместе. А теперь споем еще раз. А сейчас пусть споет Катя (Дима)».

Педагог предлагает послушать сказку еще раз, а затем пересказать ее. Двое детей пересказывают сказку по частям. При этом одного из рассказчиков назначает воспитатель, а второго приглашает ребенок. Он должен сделать это вежливо: «Аня, хочешь рассказывать вместе со мной? (Хочу.) Спасибо, Аня».

Далее сказку пересказывает другая пара детей. Воспитатель организует драматизацию сказки. Предварительно он напоминает действия персонажей: бычок высунулся из воды, лисичка бежит и поет. Мама-лиса дома, значит, она что-нибудь делает, а не сидит, сложа руки. И так далее.

Для того чтобы дети-слушатели не устали, можно предложить им перед каждым пересказом изображать морскую волну:

«Ш-уууу, ш-уууу», – набегают волна и отступает.

– «Шуршим, шуршим, шуршим, – шуршат камешки».

Заканчивая занятие, воспитатель спрашивает у детей, как называется сказка, с которой они познакомились. Отмечает их успехи в

овладении трудным умением – пересказом; в освоении родного языка [16].

Конспект занятия для детей 5–7 лет

Литературный калейдоскоп.

Воспитатель сообщает детям, что хочет выяснить, не забыли ли они сказки, рассказы, стихотворения, знают ли загадки и считалки.

«Я уверена, – говорит педагог, – что вы, дети старшей группы, много всего знаете и сумеете порадовать и меня, и своих товарищей. Итак, вспомним русские народные сказки, часто начинающиеся со слов “жили-были” и имеющие запоминающиеся концовки...».

Если дети назвали лишь несколько сказок, воспитатель подсказывает, например: «В какой сказке была молочная река, кисельные берега?» («Гуси-лебеди»), «А как называется сказка, в которой хитрая лиса приходила с одной своей вещью, а уходила с другой?» («Лиса-лапотница»).

«Кроме русских народных, мы с вами читали много других сказок. Буду рада, если вы их вспомните», – формулирует педагог новое задание.

Не следует огорчаться, если результаты беседы будут неудовлетворительными. Такие опросы должны проводиться довольно часто как на занятиях, так и в свободное от занятий время, чтобы дети лучше запомнили материал.

«Назовите свою самую любимую книжку», – предлагает педагог. Воспитатель просит детей назвать известные им рассказы, прочитать любимое стихотворение (1–2 ответа), вспомнить считалку (1–2 ответа) и загадки. В заключение педагог загадывает детям загадку:

Сложишь – клин,
Развернешь – блин (Зонт) [16].

Сценарий активизирующего общения для детей 3–4 лет

Воспитатель вносит в группу заводную игрушку и демонстрирует детям, как паровоз едет, подает сигналы. Дети окружают игрушку, рассматривают ее, активно высказываются. Воспитатель садится с детьми на ковер.

– Вот какой паровоз: у него есть ... (кабина), ... (колеса), на крыше ... (труба). В кабине сидит ... (машинист) и смотрит ... (в окно). А как машинист попал в кабину? (Через дверь.)

Жестами и интонацией незавершенности педагог побуждает детей включиться в разговор.

– Паровоз тянет ... (вагоны). У вагонов тоже есть ... (колеса, двери, окна, крыша).

– В вагонах сидят ... (пассажиры). Они смотрят ... (в окна). Что видят пассажиры? (Дорогу, деревья, корову, лошадку и т. д.). Представьте, что вы видите много деревьев, кустов. Это ... (лес). За лесом – луг. На лугу – стадо ... (коров). По дороге идет лошадка. Ребята, а вы ездили на поезде? Далеко? (Свободные высказывания детей.)

– Сейчас мы поиграем в поезд. Поедем к матрешкам, они хотят с вами поиграть. Воспитатель расставляет матрешек в разных местах группы.

– Поезд отправляется, колеса стучат: «Чух-чух-чух». Паровоз гудит: «У-у-у». Подъезжаем к станции, поезд замедляет ход: «Чух-чух-чух». Остановились. (Дети произносят звукоподражания и имитируют движение поезда.)

– Какая красивая матрешка. Поздороваемся с ней: «Здравствуй, матрешка! Проходи, пожалуйста, присаживайся у окна». Поезд едет дальше. На следующей остановке детей ждет еще одна матрешка. Игра повторяется.

– Поезд привез пассажиров за город. Будем отдыхать и веселиться. Покажите матрешкам, как вы умеете плясать. Воспитатель

напеваает плясовую мелодию. А теперь попрыгаем, ручками похлопаем, ножками потопаем.

– А сейчас пойдём собирать цветы и ягоды. Наклоняемся, срываем ягодку и кладем в ротик. Срываем цветок и плетем венки. Дети сопровождают слова педагога выразительными движениями.

– Матрешки, вам понравилась наша прогулка? Что мы делали? Мы веселились? (Веселились.) Плясали? (Плясали.) Прыгали? Ручками хлопали? Ножками топали? Собирали цветы и ягоды? Интонацией педагог побуждает детей включиться в разговор.

– Устали? Притомились? Ляжем отдохнуть. Дети переходят на ковер. Спойем матрешкам колыбельную: «Ааа-ааа». И сами закроем глазки и поспим.

– Отдохнули? Едем домой: «Чух-чух-чух, у-у-у, у-у-у». Приехали. Дети переходят к свободной игре [22].

Сценарий активизирующего общения для детей 4–5 лет

Воспитатель расставляет полукругом стулья, в центре ставит небольшой стол. Дети садятся на стулья.

Воспитатель предлагает детям отгадать загадку:

Сердитый недотрога
Живет в глуши лесной.

Иголок очень много,
А нитки ни одной (Еж).

– Правильно, это ежик. (Ставит на стол игрушечного ежа.) Давайте с ним поздороваемся. Петя (имя любого ребенка), поздоровайся с ежиком, познакомься с ним, пригласи его поиграть. (Высказывания ребенка.)

– Давайте все вместе скажем: «Здравствуй, ежик. Мы тебе рады. Присаживайся, пожалуйста».

– С нашим ежиком случилась удивительная история. У него есть барабан. Воспитатель достает его и ставит на стол рядом с ежиком.

С барабаном ходит ежик,
Бум-бум-бум!
Целый день играет ежик,
Бум-бум-бум!
С барабаном за плечами,
Бум-бум-бум!
Ежик в сад забрел случайно,
Бум-бум-бум!
Очень яблоки любил он,
Бум-бум-бум!

Барабан в саду забыл он,
Бум-бум-бум!
Ночью яблоки срывались,
Бум-бум-бум!
И удары раздавались,
Бум-бум-бум!
Зайцы здорово струхнули,
Бум-бум-бум!
Глаз до зорьки не сомкнули,
Бум-бум-бум!

Г. Вьеру

Воспитатель читает стихотворение 2 раза. Дети имитируют игру на барабане, сопровождая ее звукоподражаниями.

– Посмотрите, какие яблоки барабанили ночью. Это яблоко какое? (Большое.) А это... (маленькое). Как барабанили яблоки по барабану? (Бум-бум-бум!)

– А еще барабан умеет барабанить вот так: «Трам-там-там, трим-тим-тим». Большие яблоки упали: «Трам-там-там». (Демонстрирует большое яблоко.) А теперь маленькие: «Трим-тим-тим». (Показ.)

Воспитатель предлагает разыграть историю, приключившуюся с ежиком. Он делит детей на две группы: «большие» и «маленькие яблоки». Кто-нибудь из детей изображает ежика.

– Ежик гулял по саду и забыл свой барабан. Посыпались большие яблоки. Побегайте, покажите, как падают большие яблоки: «Трам-там-там». Большие яблоки упали на землю.

– Посыпались маленькие яблоки: «Трим-тим-тим». Побегайте, покажите, как падают маленькие яблоки. Маленькие яблоки упали на землю. Садитесь.

– Пришел ежик и собрал яблоки в корзинку. Стал он их есть и нахваливать: какие они румяные, сочные, вкусные, сладкие, душистые.

– Представьте себе, что вы взяли в руки яблоко и надкусили его. Яблоко хрустящее? Вкусное? Расскажите, какое оно. (Высказывания детей.) В случае затруднения воспитатель подсказывает начало слова, а дети его договаривают.

– Съели все яблоки. Теперь почистим зубы. Покажите свои зубки. Посмотрите, как я чищу (около открытого рта проводит пальцем из стороны в сторону).

– А теперь вы почистите. (Проверяет правильность выполнения задания) А теперь почистим зубы по-другому (проводит пальцем около открытого рта снизу вверх и обратно). Вы хорошо чистите зубы. (Проверяет правильность движений.) Почистили. Молодцы.

– Ежик хочет поиграть с вами в игру «Что изменилось?» Запомните, как лежат предметы на столе. Закройте глаза (кладет большое яблоко в корзину). Что изменилось? (Большое яблоко лежало на столе, а сейчас оно в корзине.). Аналогичным образом обыгрываются перестановки: яблоки сбоку от корзины, сзади; большое яблоко между маленьким яблоком и корзиной и т.п.

– А сейчас встаньте в круг и возьмитесь за руки. Сережа (любой ребенок) в середине круга. Мы будем идти и петь:

Ежик, ежик, чудачок,
Сшил колючий пиджачок.

Встал в кружок и ну считать –
Нам водилку выбирать!

– Остановились. Сережа, выбирай, кто будет «водичкой». Что он должен сделать? Ребенок дает «водичке» различные задания: «Присядь», «Попляши», «Спой», «Попрыгай», «Побегай». И так далее. Играющие вслед за «водичкой» тоже выполняют поручения. Игра повторяется 3–4 раза по желанию детей [22].

Сценарий активизирующего общения

Воспитатель предлагает детям 5–7 лет послушать скороговорку:

На лугу под горкой	Сорок сорок в короткий срок
Лежит сырок с красной коркой	Съели сырок.

Воспитатель предлагает пофантазировать: откуда под горкой взялся сыр. Дети высказываются.

Воспитатель. Я думаю, что это мальчик Егорка с дедушкой Егором шли по грибы и по ягоды. Присели перекусить. А когда ушли, забыли сыр в траве. Можно нарисовать схему: мальчик, дедушка и корзина (*показывает детям картинки-схемы*). А могли забыть сыр мальчики, которые ходили удить рыбу. Вот схема: мальчики, удочка, рыба. Мог забыть сыр пастушок, который гнал стадо коров домой. Вот схема: мальчик, корова. А еще какие схемы вы бы нарисовали? (*дети отвечают*). А кто мог обнаружить сыр?

Воспитатель. Сыр могли обнаружить муравьишка, мышонок, лиса (*выставляет картинки-схемы*). Как выдумаете, кто еще мог обнаружить сыр и что с ним произошло?

Дети разбиваются на команды по три человека. Сочиняют историю о приключениях сыра, используют схемы-картинки. Договариваются, кто начинает рассказ – о том, как сыр попал под горку, кто продолжает историю сыра и кто из команды заканчивает рассказ. Воспитатель выслушивает три-четыре команды, обсуждает рассказы с детьми, у кого самый веселый, самый интересный, самый грустный конец рассказа.

Рассказы можно записать и оформить альбом детского словесного творчества. Замечательным приемом, создающим почву для диалога детей, является совместное рисование иллюстраций к рассказам [23].

Дидактическая игра «Крестики-нолики» для детей 5–7 лет

Рисуется квадрат 3×3 клетки. Играющие должны по горизонтали, вертикали или диагонали поставить три одинаковых значка: крестик или нолик. Выигрывает тот, кто быстрее справится с этой задачей. Игры со словами активизируют речь и мышление дошкольников, например игры, в ходе которых дети сочиняют небылицы и нелепицы («Что получится, то и получится», «Кто это был?»). Параллельно старших дошкольников знакомят с лучшими авторскими и народными образцами этого жанра («Вы послушайте, ребята...», «Богат Ермошка...» – русские народные песенки; «Пудель» С. Маршака и т.п.).

Дидактическая игра «Кто это был?» для детей 5–7 лет

Эта игра позаимствована из книги Джанни Родари «Грамматика фантазии». В ней изменены характер вопросов и их последовательность. Воспитатель зачитывает вопрос и с помощью детей выбирает наиболее удачный ответ. Затем читает получившуюся небылицу.

Кто это был? (Бегемот.)

Где находился? (На пляже.)

Что делал? (Вязал жилет.)

Что вдруг прокричал? (Ку-ка-ре-куу!)

Что сказали люди? (Он знает иностранный язык.)

Чем кончилась эта история? (Бегемот стал знаменит.)

Приведем примеры совместного творчества воспитателя и детей.

Кто это был? (Крокодил.)

Где находился? (На кухне.)

Что делал? (Пробовал жареную картошку.)

Что вдруг прокричал? (Эврика! Ура! Нашел! Победа!)

Что сказали люди? (Он сделал какое-то открытие.)

Чем кончилась эта история? (С тех пор все крокодилы мечтают попробовать жареную картошку.)

Кто это был? (Человек рассеянный.)

Где он находился? (В троллейбусе.)

Что делал? (Шел пешком.)

Что прокричал? (Прошу вас, остановите Землю! Она качается)

Что сказали люди? (Вы, должно быть, устали или переутомились.)

Чем закончилась история? (Человек рассеянный вышел из троллейбуса, постоял, подождал и успокоился – Земля больше не качалась.) [16].

Контрольные вопросы и задания

1. Чем отличаются занятия от сценариев активизирующего общения и игр по развитию речи и речевого творчества детей?

2. Какие типы совместной деятельности взрослого и детей дошкольного возраста представлены в детских мероприятиях развития речи и речевого творчества?

3. Подготовьте сборник дидактических игр, направленных на развитие детского речевого творчества средствами сказки.

Список литературы

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
3. Андросова, В.Н. Чтение произведений художественной литературы: Старший возраст / В.Н. Андросова // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 4. – С. 4–8.
4. Базик, И.Я. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию : старший дошкольный возраст / И.Я. Базик // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 11. – С. 34–36.
5. Белобрыкина, О.А. Речь и общение / О.А. Белобрыкина. – Ярославль : Академия развития : Академия К, 1998. – 240 с.
6. Белоусова, Л.Е. Веселые встречи : конспекты занятий по развитию речи с использованием элементов мнемотехники : методическое пособие для воспитателей детских дошкольных учреждений / Л.Е. Белоусова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2003. – 128 с.
7. Большова, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники / Т.В. Большова. – Санкт-Петербург, 2005. – 71 с.
8. Большунова, Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки : учебное пособие / Н.Я. Большунова. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2000. – 372 с.
9. Веракса, Н.Е. Диагностика психического развития и проблема способностей / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2007. – № 1. – С. 22–27.

10. Веракса, Н.Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса ; под ред. О.М. Дьяченко. – Москва : ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.

11. Ветлугина, Н.А. Основные проблемы художественного творчества детей // Художественное творчество и ребенок : монография / Н.А. Ветлугина ; под ред. Н.А. Ветлугиной. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 7–21.

12. Внедрение игровой технологии интеллектуально-творческого развития детей раннего и дошкольного возраста «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича : региональный опыт : сборник методических материалов : в 3 ч. Ч. 1 / под ред. Л.В. Серых, О.А. Деминой, С.А. Пульной. – Белгород : БелИРО, 2021. – 288 с.

13. Волобуева, Л.М. Из истории первых программ для детского сада / Л.М. Волобуева, А.А. Голдовская // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 11. – С. 15–18.

14. Ворошнина, Л.В. Обучение творческому рассказыванию / Л.В. Ворошнина // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 2. – С. 2–10.

15. Гавриш, Н.В. Развитие речетворческой деятельности в дошкольном детстве / Н.В. Гавриш // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12. – С. 17–21.

16. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада : планы занятий / В.В. Гербова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 142 с.

17. Дьяченко, О.М. Возможности развития умственных способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 11. – С. 43–47.

18. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52–59.

19. Дьяченко, О.М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей / О.М. Дьяченко // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 8. – С. 46–51.

20. Елисеева, М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет / М.Б. Елисеева. – Москва : Сфера, 2008. – 64 с.

21. Инновационная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

22. Истоки диалога : книга для воспитателей для занятий с детьми 3–5 лет / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С. Рычагова ; под ред. А.Г. Арушановой. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2005. – 216 с.

23. Истоки диалога : книга для воспитателей для занятий с детьми 5–7 лет / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С. Рычагова; под ред. А.Г. Арушановой. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2004. – 178 с.

24. Киселева, О.И. Мониторинг способности к сочинению сказок у старших дошкольников / О.И. Киселева, О.А. Кривоногова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 5 (170). – С. 14–19.

25. Киселева, О.И. Теория и методика развития речи детей : теория и технология обучения речевому творчеству : учебное пособие / О.И. Киселева. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2006. – 84 с.

26. Князьков, А.А. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / А.А. Князьков ; под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.

27. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Миры детства : конструирование возможностей» / под ред. Т.Н. Дороновой. – Москва, 2015. – 271 с.

28. Краснова, В.А. Формирование способности к речевому творчеству у старших дошкольников : на материале сказок : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.07 / В.А. Краснова. – Москва, 1999. – 182 с.

29. Кудрявцев, В.Т. Психология развития человека : основания культурно-исторического подхода / В.Т. Кудрявцев. – Рига : Эксперимент, 1999 – 160 с.

30. Макарова, В.Н. Диагностика развития речи дошкольников : методическое пособие / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, М.Н. Едакова. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.

31. Мухина, В.С. Детская психология : учебник для студ. пед. интов / под ред. Л.А. Венгера. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 272 с.

32. Никитина, Л.А. Педагогическое наследие Г.Н. Прокументовой как ориентир для науки и образовательной практики / Л.А. Никитина, С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып. 4 (10). – С. 7–14.

33. Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие» : методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений / под ред. О.М. Дьяченко, В.В. Холмовской. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 80 с.

34. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Российская газета. – 2013. – 25 ноября – № 6241.

35. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Минпросвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 // Российская газета. – 2022 – 28 декабря – № 71847.

36. О внесении изменения в федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской

Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 : приказ Минпросвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 31 // Федеральный государственный образовательный стандарт «Российское образование» (федеральный портал). URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 27.07.2019).

37. Омельченко, Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102–115.

38. Основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки» / под ред. В.Т. Кудрявцева. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 592 с.

39. Поздеева, С.И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности / С.И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2016. – Вып. 3 (13). – С. 36–41.

40. Полянская, Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Т.Б. Полянская. – Санкт-Петербург : ПРЕСС, 2009. – 64 с.

41. Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. д-ра пед. наук Л.А. Парамоновой. – 2-е изд. – Москва : Карапуз-Дидактика, 2004. – 208 с.

42. Прозументова, Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы / Г.Н. Прозументова. – Томск, 1994. – 41 с.

43. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. – Москва : Педагогика, 1989. – 216 с.

44. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1974. – 288 с.

45. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера ; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 224 с.

46. Родари, Дж. Грамматика фантазии : введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – 2-е изд. – Москва : Прогресс, 1990. – 191 с.

47. Смирнова, Е.А. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Е.А. Смирнова. – Москва, 1987. – 133 с.

48. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников : диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 158 с.

49. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е.О. Смирнова. – Москва : Академия, 2000. – 160 с.

50. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Стародубова. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 256 с.

51. Стрелкова, Л.П. Войди в Тридешатое царство : учебно-методическое пособие для детских дошкольных учреждений и начальной школы / Л.П. Стрелкова. – Москва : Новая школа, 1995. – Кн. 1. Начало пути (для детей младшего и среднего дошкольного возраста). – 128 с.

52. Стрелкова, Л.П. Уроки сказки / Л.П. Стрелкова. – Москва : Педагогика, 1990. – 128 с.

53. Стрелкова, Л.П. Эмоциональный букварь от Ах до ай-яй-Яй. Обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников : учебная книга / Л.П. Стрелкова. – Москва : Интерпракс, 1994. – 205 с.

54. Стрельцова, Л.Е. Мастерская слова : [Обучение чтению и письму в детском саду] / Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 2. – С. 13–16.

55. Таллер, Л.А. Здравствуй, книга / Л.А. Таллер. – Минск : Народная асвета, 1987. – 111 с.

56. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2001. – 336 с.

57. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 291 с.

58. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

59. Ушакова, О.С. Развитие поэтического слуха как одно из условий словесного творчества детей 6–7 лет : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / О.С. Ушакова. – Москва, 1973. – 162 с.

60. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.

61. Ушакова, Т.Н. О психологии словесного творчества / Т.Н. Ушакова // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 90–100.

62. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок : лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

63. Цыбульская, Е.А. Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками / Е.А. Цыбульская // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7, № 1. – С. 39–47.

64. Чайчиц, Л.И. Современные дошкольные учреждения (Воспитательные возможности и перспективы развития) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Л.И. Чайчиц. – Москва, 1999. – 151 с.

65. Чуйкова, Ж.В. Историко-педагогический анализ проблемы обучения дошкольников родному языку : учебно-методическое пособие к курсу по выбору / Ж.В. Чуйкова. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина. – 2007. – 216 с.

66. Шибицкая, А.Е. Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми / А. Е. Шибицкая // Художественное творчество и ребенок / ред. Н.А. Ветлугина. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 99–100.

Учебное издание

**Киселева Ольга Ивановна,
Кривоногова Ольга Анатольевна**

**Методика речевого развития детей
дошкольного возраста: формирование
детского речевого творчества
на материале сказки**

Текстовое электронное издание

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*
Корректор: *Ю.П. Готфрид*
Технический редактор: *А.И. Лелююр*

Подписано к использованию: 10.07.2023

Гарнитура Times. Объем издания: 8,3 Мб. Комплектация издания – 1 CD.
Тираж 100 CD. Заказ № 022/ЭУ.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

