

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

**Совершенствование умений монологической речи у детей старшего
дошкольного возраста в процессе знакомства
с художественной литературой**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой М. Л. Кусова

Исполнитель:
Сычева Елена Павловна,
обучающийся БД-55ZS группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Плотникова Елена Ивановна
канд. филол. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ.....	6
1.1. Психолого-педагогические основы совершенствования умений монологической речи детей старшего дошкольного возраста	6
1.2. Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста	11
1.3. Лингвистические основы совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста	16
1.4. Методические основы совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой	23
1.4.1. Методы и приемы совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой	23
1.4.2. Анализ программ ДОО и методических пособий к ним с точки зрения возможности совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой	29
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ	37
2.1. Диагностика сформированности умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.....	37
2.2. Комплекс упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	71

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что дошкольное детство является сензитивным периодом для активного усвоения родной речи. Чем раньше будет начато целенаправленное обучение речи, тем свободнее ребенок будет пользоваться ею в дальнейшем.

Центральное место в системе работы по развитию речи дошкольников принадлежит формированию связной монологической речи. Это связано с социальной значимостью монологической речи и ее ролью в формировании личности. Монологическая речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковой культурой, грамматическим строем, лексическим богатством.

Значение связной монологической речи в развитии ребенка дошкольного возраста находит свое отражение в «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования», в соответствии с которым определен один из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования: «... ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения ...» [66, с. 26].

Обучение детей дошкольного возраста монологической речи имеет богатые традиции в истории отечественной методики, заложенные К.Д. Ушинским [65], Л.Н. Толстым [59]. Основные вопросы развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста раскрываются в работах М.М. Алексеевой, О.А. Бизиковой, О.А. Бородич, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой и др.

Большинство исследователей отводит значительную роль в развитии монологической речи дошкольников ознакомлению с художественной литературой. Этим вопросам посвящены работы Л.М. Гурович,

Н.С. Карпинской, Л.Я. Панкратовой, О.С. Ушаковой, С.М. Чемортан, А.Я. Шибицкой и других.

Проблемы формирования монологической речи дошкольников в процессе знакомства с художественной литературой освещены в методической литературе, однако на практике часто используются лишь методы и приемы, связанные с пересказом текстов.

Объект исследования: процесс совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой .

Предмет исследования: комплекс упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи старших дошкольников в процессе знакомства с художественной литературой.

Цель исследования: теоретически обосновать и создать комплекс упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить психологическую, педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по проблеме исследования.
2. Описать особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста.
3. Произвести анализ программ ДОО и методических пособий к ним с точки зрения возможности совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой.
4. Подобрать диагностический материал и провести диагностику сформированности умений монологической речи у старших дошкольников.
5. Подобрать материал для составления комплекса упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи у детей

старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой.

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературы по рассматриваемой проблеме и обобщение существующих на нее точек зрения;
- практические: диагностика уровня сформированности умений монологической речи, качественный и количественный анализ полученных результатов.

База исследования. Исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад № 4 г. Североуральска. В нем принимало участие 15 детей старшей группы.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

1.1. Психолого-педагогические основы совершенствования умений монологической речи детей старшего дошкольного возраста

В соответствии с периодизацией психического развития Л.С. Выготского [8], признанной в отечественной науке, старший дошкольный возраст – это период жизни ребенка от 5 до 7 лет.

Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста достаточно глубоко раскрыты в работах видных психологов, таких как Л.С. Выготский [8], А.В. Запорожец [19], И.А. Зимняя [22], А.А. Леонтьев [31] и другие.

В исследованиях Л.С. Выготского [8], А.А. Леонтьева [31], А.М. Леушиной [32], С.Л. Рубинштейна [48] доказано, что у маленьких детей диалог предшествует монологу, и эти две формы речи различаются по своей психологической природе.

Содержание монологической речи, по большей части, включает в себе мысленную обращенность к реальному или предполагаемому слушателю. Монологическая речь является относительно развернутым видом речи, она в большей степени произвольна. Произвольность ее предполагает, в частности, умение избирательно пользоваться наиболее уместными для данного высказывания языковыми средствами, т.е. умение употреблять слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, наиболее точно передающие замысел говорящего [18].

К 5-7 годам речь ребенка становится достаточно богатой и полной, однако ребенок не осознает тех способов, с помощью которых осуществляется эта речь. Ребенок имеет в виду лишь содержание своей речи,

оперирует с непосредственно воспринимаемыми предметами, мыслями и образами, которые он хочет передать в речи, однако лишь в очень редких случаях задумывается, как нужно произнести то или иное слово.

С.Л. Рубинштейн, исходя из основной коммуникативной функции речи, выделял ситуативную и контекстную речь, тем самым устанавливая определенные этапы в ее развитии. Особенностью ситуативной речи, по его мнению, является то, что она больше изображает, чем высказывает. Жесты, мимика, интонация ребенка превышают то, что заключается в значении его слов. Это характерно для речи ребенка раннего возраста, т.к. предметом его речи является непосредственно воспринимаемое содержание. Его речь обращена к близким людям, объединенным с ребенком общностью переживаемого [48].

Содержание ситуативной речи не образует связного контекста само по себе, безотносительно к конкретной ситуации. Это своеобразие ситуативной речи связано, прежде всего, с функцией, которую выполняет речь для ребенка. Речь служит ему для общения с близкими, которые окружают, понимают его.

Психологический анализ ситуативного этапа развития речи дошкольника, проведенный А.М. Леушиной, показал, что «... ситуативная речь ребенка – это, прежде всего, ярко выраженная диалогическая, разговорная речь. Она диалогична по самой своей структуре и притом даже тогда, когда внешне по форме она носит характер монолога; ребенок разговаривает с реальным или воображаемым (мнимым) собеседником или, наконец, сам с собой, но он неизменно разговаривает, а не просто рассказывает» [32, с. 58].

Дошкольник постепенно переходит к построению речевого контекста, независимого от ситуации; речь его становится контекстной, связной. Появление контекстной речи связано с характером общения ребенка с окружающими и новыми задачами. Усложнение познавательной деятельности, складывающаяся функция сообщения требуют более

развернутой речи, средства ситуативной речи не могут обеспечить понятности и ясности высказываний ребенка [48].

В исследованиях М.М. Кольцовой [26], А.М. Леушиной [32] показано, что первые элементы связной монологической речи появляются у ребенка в 2-3 года, а переход ситуативной речи в контекстную происходит к 4-5 годам. Причем А.М. Леушина делает вывод, что данный переход обусловлен в большой степени содержанием материала и характером излагаемого, т.е. переход к контекстной речи не совершается механически, и ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста. В зависимости от условий и задач общения речь одних и тех же детей может быть то более контекстной, то более ситуативной. Ребенок не испытывает потребности давать развернутое высказывание в тех ситуациях, когда материал хорошо известен слушателям. В то же время, необходимость передать слушателю неизвестное содержание мотивирует его дать полное, последовательное изложение и решить коммуникативную задачу [32].

Н.В. Елкина подчеркивает, что основная линия развития речи ребенка состоит в переходе от ситуативной речи к овладению контекстной речью. В зависимости от задач общения, обстановки, содержания высказывания ребенок использует обе эти формы речи [18].

Форма речевого высказывания ребенка, как считает М.И. Лисина, зависит от того, насколько собеседник понимает ребенка. Взрослый хорошо понимает ситуативную речь ребенка. Общение со сверстниками, начиная с трех лет, более стимулирует ребенка к использованию связной, более лексически разнообразной речи. Для взаимного понимания детям необходимы контекстные, развернутые высказывания, т.к. ребенок воспринимает своего партнера – сверстника только в конкретной ситуации [39].

Выводы исследователей о зависимости особенностей речи дошкольников от ситуации общения являются важными для построения методики развития монологической речи детей. Они определяют ведущую

роль взрослого и его требований к речи детей в ее развитии, необходимость учета характера заданий, ситуаций общения. Педагог создает условия для включения ребенка в процесс общения и взаимодействия с окружающими людьми, организует материальную и языковую среду, вовлекает ребенка в совместную деятельность. При этом взрослый, как указывают Ф.А. Сохин [54], О.С. Ушакова [63], выступает как образец, носитель тех речевых свойств и способностей, которыми ребенку предстоит овладеть.

Однако такие психологи и педагоги, как А.А. Леонтьев [31], Ф.А. Сохин [54], О.С. Ушакова [63], Д.Б. Эльконин [71], доказывают творческий характер усвоения дошкольниками монологической речи. Овладение ею происходит не просто на основе подражания, а характеризуется развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений.

А.А. Леонтьев перечисляет речевые умения, которыми предстоит овладеть старшему дошкольнику в процессе освоения монологической речи:

- умение ориентироваться в ситуации и содержании общения: осознавать свое коммуникативное намерение, предполагать предмет речи, характер речевого произведения по отдельным признакам (заглавию, началу и др.);
- планировать дальнейшие речевые действия: получить информацию, подготовиться к развитию мысли или возражению, продумать способ воздействия на собеседника и т.д.;
- понимать смысл высказывания: понимать значение слов, мимики, интонации; анализировать состав микротем и формулировать общую тему высказывания; определять основную мысль, сформулированную в тексте и понимать подтекст; чувствовать отношение говорящего к предмету речи;
- осуществлять самоконтроль за восприятием речи: осознавать степень понимания текста; пользоваться приемами совершенствования понимания и др. [31].

Появление возможности сформировать у детей старшего дошкольного возраста этих умений, осознанного отношения к речи связано с тем, что большинство их психических процессов может осуществляться произвольно.

Память детей 5-7 лет достаточно развита, они хорошо запоминают происходящие с ними события, особенно важные для них, имеющие ярко выраженную положительную окраску, художественные тексты, факты. На этой основе дети старшего дошкольного возраста могут связно излагать рассказы повествовательного характера. Передавая события, вызвавшие яркие эмоциональные переживания, ребенок дольше задерживается на ситуативно-экспрессивном изложении [18].

Запас представлений о предметах, их свойствах, явлениях действительности у ребенка старшего дошкольного возраста продолжает обогащаться, ведущий вид мышления – наглядно-образное мышление – позволяет ему выходить за пределы непосредственного воспринимаемого, предвосхищать ход событий; начинает формироваться словесно-логическое мышление. Ребенок 5-7 лет способен построить стройную систему суждений, на основе имеющихся у него знаний об окружающей действительности вывести правильное умозаключение. В этом возрасте становятся доступными короткие рассуждения.

С.Л. Рубинштейн обращает внимание, что лексические, грамматические и фонетические навыки ребенка оказывают влияние на формирование его монологической речи [48]. Также большое значение для ее развития имеет активизация словаря. Несовершенство монологической речи дошкольников М.М. Кольцова объясняет малым ассоциативным полем слов и предложений [26].

Особое место в формировании монологической речи психологи отводят наглядности, использование которой связано с обогащением чувственного опыта, развитием представлений и понятий. С помощью наглядных средств у ребенка развивается логика мышления, способность находить точные выразительные средства [18].

Также такие психологи, как А.В. Запорожец [19], Д.Б. Эльконин [71], отмечают, что монологическая речь детей старшего дошкольного возраста эффективно развивается в ведущей деятельности дошкольника – игре.

Таким образом, овладение монологической речью происходит в дошкольном возрасте постепенно. Монолог требует от говорящего развития определенных умений: понимать тему, отбирать материал к высказыванию, систематизировать материал, совершенствовать высказывание, строить высказывание в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно. Учитывая особенности детей старшего дошкольного возраста, при обучении их монологической речи важно использовать специальные речевые упражнения, направленные на развитие всех сторон речи; игровые коммуникативные ситуации; наглядность, которая обогащает содержание монолога детей.

1.2. Особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста

Многими психологами, педагогами (Л.С. Выготским [8], А.В. Запорожцем [19], А.А. Леонтьевым [31], Ф.А. Сохиным [54], О.С. Ушаковой [63] и др.) язык и речь связываются с различными линиями психического развития ребенка, с его социальным развитием. Язык является важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, служит ключевым каналом приобщения ребенка к ценностям духовной культуры, необходимым условием его развития.

Дошкольное детство представляет собой уникальный период развития ребенка и усвоения им родного языка. Полноценное речевое развитие детей – одно из главных условий их воспитания и обучения. Именно поэтому среди многих важных задач воспитания и обучения дошкольников в детском саду одна из главных – это развитие речи.

Эта общая задача, по мнению методистов М.М. Алексеевой, Б.И. Яшиной [1], Ф.А. Сохина [54], Н.А. Стародубовой [56] и других, строится из ряда частных, специальных задач: обогащения и активизации словаря; воспитания звуковой культуры речи, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи; развития связной (монологической) речи; воспитания интереса к художественному слову.

К старшему дошкольному возрасту, как отмечает О.С. Ушакова, дети обычно достигают довольно высокого уровня развития речи. Большинство старших дошкольников правильно произносят все звуки речи, могут регулировать силу голоса, темп речи, использовать интонацию радости, удивления, вопроса. У детей накапливается значительный запас слов, в основном завершается этап усвоения грамматической системы языка. Удельный вес простых распространенных, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений возрастает [62].

М.М. Алексеева подчеркивает, что к старшему дошкольному возрасту у детей развивается способность к самоконтролю, осознание несовершенства своей речи и необходимости обучения. Дети начинают относиться к своим грамматическим ошибкам критически [1].

Развитие связной речи дошкольников происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и форм общения.

А.Ф. Сохин говорит о том, что изменения в содержании и форме речи старших дошкольников происходят под влиянием совершенствующейся мыслительной деятельности. У детей этого возраста проявляется умение вычленять наиболее существенные признаки в предмете или явлении. Причем они уже не ограничиваются названием предмета или явления, их признаков или свойств, а в большинстве случаев дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Старшие дошкольники

способны довольно мотивированно отстаивать свое мнение, убеждать другого [55].

Как отмечает Т.Н. Захарова, дети старшего дошкольного возраста способны активно участвовать в беседе, достаточно точно и полно отвечать на вопросы, поправлять и дополнять ответы других, подавать уместные реплики, правильно формулировать вопросы. Характер их диалога зависит от сложности задач, которые решаются в совместной деятельности [21].

По словам О.С. Ушаковой, старшие дошкольники пользуются краткой или развернутой формой высказывания в зависимости от контекста. У детей формируется умение подбирать нужное содержание и находить целесообразную форму его выражения в связном повествовании. Исследователь считает, что наиболее яркой характеристикой речи детей старшего дошкольного возраста является активное освоение разных типов текстов (описание, повествование, рассуждение) [62].

Об этой же особенности писал А.Ф. Сохин. По его мнению, развитие монологической речи детей 5-6 лет – это прямое отражение появляющегося умения устанавливать некоторые связи, зависимости между предметами, закономерности в явлениях действительности. У детей этого возраста значительно уменьшается число неполных и простых нераспространенных предложений за счет распространенных осложненных и сложных [54].

У старших дошкольников развивается умение достаточно последовательно и четко составлять описательный и сюжетный рассказы на предложенную тему. Однако, как отмечает исследователь, в старшей группе дошкольники еще нуждаются в предшествующем образце взрослых. У них еще недостаточно развито умение передавать в рассказе свое эмоциональное отношение к описываемым явлениям и предметам. Поэтому на занятиях и в повседневной жизни воспитатель продолжает развивать связную речь детей [54].

М.В. Кусова перечисляет умения, связанные с построением текста, которые совершенствуются в старшем дошкольном возрасте: умение

отбирать материал с учетом темы рассказа, последовательно и связно располагать его, композиционно правильно строить рассказ. Для развития этих умений необходимо продолжать учить дошкольников описательным рассказам (описание предметов и картин), повествовательным рассказам (рассказы по памяти о личном опыте, рассказы по воображению) [28].

В.В. Гербова [11], Т.И. Гризик [13] исследовали особенности описательных монологов старших дошкольников. По их мнению, не все умения, необходимые для построения описания, развиваются у детей в стихийном опыте. Так, у детей старшего дошкольного возраста сформированы умения соблюдать статичность описания, они интуитивно используют глаголы одного времени. Однако слабо развито умение определять объект описания. Дети могут составлять описание, не назвав его объект. Сложным для дошкольников является соблюдение последовательности, отсутствует определенный порядок перечисления признаков. Предложения в описаниях старших дошкольников часто бессвязны, дети не умеют начинать и заканчивать описания, объем описаний невелик. Все это свидетельствует о недостаточности стихийного жизненного опыта детей для овладения умением составлять описания.

Некоторые затруднения встречаются дети старшего дошкольного возраста и в освоении монологов повествовательного характера, несмотря на то, что главная характеристика повествования – динамика – не вызывает у них особых трудностей.

Т.И. Гризик делает вывод о том, что старшим дошкольникам удастся передавать события в развитии, но соблюдать структуру повествовательного текста для них является сложным. Рассказы детей часто лишены логической завершенности, в них отсутствует развязка [13]. О.А. Бизигова замечает, что для старших дошкольников сложен анализ структуры повествования, они не замечают отсутствие какой-либо части повествования и свои рассказы строят, не осознавая необходимости придерживаться определенной структуры [4].

Дети 5-6 лет понимают тему рассказа, в котором простые действия героев не требуют установления глубоких смысловых связей. Однако более сложные темы повествования они выделять не могут. В собственных сочинениях дошкольникам тоже сложно придерживаться заявленной темы. Недостатком детских повествований является и отсутствие детализации действий. От этого рассказы получаются схематичными, не передают настроения, динамики и характера действий. Кроме того, дети допускают неточности в выборе формы глаголов, слишком часто используют повторы [13].

Наблюдения за речью детей шести лет, проведенные А.В. Запорожцем [20], В.И. Яшиной [72], показали, что у старших дошкольников есть предпосылки для усвоения речи-рассуждения. Несмотря на использование дошкольниками рассуждений в самостоятельной игровой деятельности, без специального обучения их монологи-рассуждения имеют ряд недостатков, к которым можно отнести краткость (из-за этого рассуждения детей недостаточно доказательны); в структуре детских рассуждений, как правило, пропускается первая и последняя части; связность рассуждений обеспечивается однообразными средствами (чаще всего союзами «потому что», «поэтому», «что»).

Исследователи делают вывод о необходимости специального обучения детей старшего дошкольного возраста связной речи.

Таким образом, в процессе изучения психолого-педагогической литературы были выделены некоторые особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Речь старших дошкольников уже довольно хорошо развита. Высшее достижение речевого развития детей 5-6 лет – овладение связной монологической речью, которое вбирает в себя освоение звуковой культуры речи, словарного состава, грамматического строя. Развитие монологической речи детей происходит в связи с развитием всех сторон речи. Наиболее яркая характеристика речи детей 5-6 лет – активное освоение различных типов текста (описание, повествование, рассуждение). В

старшей группе воспитатель продолжает совершенствовать все стороны речи детей на специальных занятиях и в повседневной жизни.

1.3. Лингвистические основы совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

Задача развития связной речи – одна из главных задач речевого развития дошкольника. «Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно», – пишет Ф.А. Сохин [46, с. 139].

Известны два основных вида речи – диалогическая и монологическая. Каждый из них имеет свои особенности.

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой дается следующее определение монолога: «Монолог – оформление речи как обращенной прежде всего к самому себе, не рассчитанной на словесную реакцию собеседника. Монолог характеризуется более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить более обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризует обмен репликами в диалоге» [3, с. 239].

Т.Г. Винокур характеризует монологическую речь как форму речи, «образуемую в результате активной речевой деятельности, не рассчитанную на активную сиюминутную словесную реакцию» [6, с. 240].

И.А. Зимняя пишет о монологической речи как связной речи одного лица, коммуникативной целью которой является сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности [20, с. 115].

Исследователи (В.П. Глухов [12], М.М. Кольцова, М.С. Рузина [26], Ф.А. Сохин [46] и др.) указывают на такие свойства монологической речи, как ее односторонний характер, развернутость, произвольность,

обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченность употребления неязыковых средств передачи информации. Как правило, содержание монологической речи заранее задано и предварительно планируется.

Т.Г. Винокур перечисляет следующие отличия монолога от диалога: в создании монолога участвует один человек, монологическое высказывание более контекстное, оно отличается большей связностью и логической последовательностью, оно протекает по времени относительно долго, объем его чаще превосходит объем диалогической реплики. Также монологическая речь отличается от диалогической реплики четким структурным построением. Любой монолог содержит в себе три части: начало (вступление, зачин), середину, конец (завершение) высказывания [6].

В зависимости от типа монолога (повествования, описания, рассуждения) его структура видоизменяется, конкретизируется, однако названные выше части выделяются в любом случае. Так, в начале описания дается общая характеристика объекта, в середине – последовательно перечисляются признаки объекта описания, в конце дается заключительная оценка объекта. В повествовании началом является экспозиция и завязка событий, серединой – изложение развития событий во времени, их кульминация, концом – развязка. В начале рассуждения содержится тезис, выражающий какую-либо мысль, в середине – доказательство, последовательное приведение аргументов, в конце – вывод-заключение [4].

Структура монолога определяется его темой, которая обуславливает взаимосвязь и целостность всех частей (все микротемы должны соответствовать главной мысли). Целостность монолога обеспечивается его связностью (связью между словами в предложении, между предложениями, между частями монолога).

Межфразовая связь может быть последовательной и параллельной. Последовательная связь – своеобразная цепочка, в которой то, что было новым в предыдущем предложении, становится данным в последующем

предложении. При параллельной связи предложения не сцепляются друг с другом, а сопоставляются или противопоставляются.

Г.Я. Солганик отмечает, что один из наиболее распространенных способов связи предложений заключается в повторении какого-либо члена предыдущего предложения в последующем. Этот способ используется и при последовательной, и при параллельной связи в предложениях. Повтор в речи строго обусловлен: повторяется слово, выражающее смысл высказывания. Лексический повтор придает речи ясность и точность, однако такой вид связи не всегда целесообразен, поэтому прямой повтор чередуется с другими видами связи [52].

Как указывают лингвисты-исследователи (Л.М. Мальчевская [35], Г.Я. Солганик [52] и др.), для замены повтора используются различные виды связи, например, личные, указательные, притяжательные местоимения; синонимическая замена; наречия; вводно-модальные слова, числительные и др.

Монолог отличается от отдельной реплики в диалогое также большим объемом. Поскольку он является более длительным по времени высказыванием, то для привлечения внимания слушателей требует большей яркости. Г.Я. Солганик, ссылаясь на мнение Л.В. Щербы, утверждает, что монолог лежит в основе литературного языка. Л.В. Щерба рассматривал монолог в качестве организованной системы мыслей, облеченных в словесную форму, которая является преднамеренным воздействием на слушателей. В связи с этим характерные черты монолога – приближенность к книжной речи, выразительность, образность [52].

О.А. Бизигова замечает, что самыми доступными средствами выразительности для детей дошкольного возраста являются лексические и интонационные. Из наиболее употребляемых лексических средств выразительности можно назвать тропы (сравнение, эпитет, метафора), перифраз, аллегория, метонимия. Интонационная выразительность в монологах детей достигается такими способами, как придание голосу

эмоциональной окраски (грустный, веселый, требовательный, сердитый); усиление или уменьшение силы голоса; изменение темпа речи, ритма; логическое ударение [4].

Каждый тип монолога отличается своими особенностями. О.А Нечаева определяет описание как «модель монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета в широком понимании, имеющую для этого определенную языковую структуру» [37, с. 94].

Исследователь выделяет в своей работе некоторые особенности описания, отличающие его от других типов монолога.

1. Наличие объекта описания, который обычно называется в начале описания. Объект не называется, а подразумевается, например, в таком описании, как загадка. В этом случае объект называет отгадавший в соответствии с перечисленными признаками. Объектами описания могут быть явления живой и неживой природы, предметы окружающего мира, игрушки, помещения, ландшафты, а также различные изображения.

2. Наличие специфических функций: перечисление внутренних признаков объектов (качеств героя, особенностей его поведения, признаков сезонов, повадок животных; жанр описания – характеристика) или перечисление внешних признаков объектов (жанр описания – пейзаж, портрет).

3. Особенностью описания является статичность, которая выражается в едином временном плане. В описании обычно используются глаголы одного времени, смешение времен не допускается. Поэтому описание иногда сравнивают с фотографией явлений, предметов, сделанной в определенный момент времени.

4. Еще одна особенность описания – это соответствие структуры описания его функциям. Композиционная структура описания (общая характеристика объекта, последовательное перечисление отдельных признаков, оценочное суждение) может быть гибкой. Так, третья часть –

оценочное суждение, вывод присутствует в нем не всегда. Третья часть описания может быть опущена или может служить началом описания: «Мне подарили забавного щенка». Гибкость описания также может заключаться в различной последовательности перечисления признаков. Щенка можно описать сверху вниз или наоборот.

5. К особенностям описания относится и использование специфических речевых средств. Чаще всего в описаниях встречаются существительные – названия частей или деталей объектов; прилагательные, характеризующие особенности объекта; тропы (сравнения, метафоры, эпитеты и др.); многозначные слова, синонимы, антонимы; глаголы в описании применяются реже [37].

Такой тип монолога, как повествование, может существовать как самостоятельный тип речи, а может включать в себя описание и рассуждение. О.А. Нечаева дает следующее определение: «Повествование – тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состоянии предметов и явлений» [37, с. 145].

Особенности повествования как типа речи проанализированы в работах О.А. Нечаевой [37], Е.Н. Судаковой, Л.Г. Шадриной [69].

1. Повествование имеет тему сообщения, его обобщенное содержание, которое представлено в названиях повествований: «Репка», «Бобик в гостях у Барбоса».

2. В повествованиях о развивающихся действиях есть действующие лица, среди которых можно выделить главных действующих лиц, второстепенных и эпизодических персонажей. В повествовательных произведениях для детей количество действующих лиц небольшое. Так, в рассказе Н. Носова «Бобик в гостях у Барбоса» их трое: Бобик, Барбос, дедушка.

3. Наличие специфических функций. Главная цель повествования – изложить события во временной последовательности, передать развитие действий героев или состояний предмета.

4. Повествование всегда динамично в отличие от статичности описания. Развитие сюжета в повествовании, последовательную смену событий невозможно представить как одну «фотографию», как в описании. Для показа развития действий необходимо сделать несколько «кадров».

5. Еще одна яркая отличительная черта повествования заключается в композиционной схеме, структурном построении. Повествование характеризуется жесткой структурой, невозможностью изменения последовательности частей. Рассказ о развивающихся действиях требует строгой последовательности:

- экспозиция;
- завязка, или начало действия;
- последовательное развитие событий;
- кульминация (момент наивысшего эмоционального напряжения);
- развязка (завершающее действие).

Экспозиция повествования знакомит с действующими лицами, местом и временем действия. В сказках, например, она может быть представлена одним предложением. В одном предложении может содержаться экспозиция и завязка: «Шел бык лесом, попадается ему навстречу баран».

Самая длинная часть повествования – развитие событий. За кульминацией повествования, действием, предполагающим эмоциональные переживания, следует развязка. Даже в самых коротких повествовательных сообщениях обычно присутствуют все эти части в названной последовательности, так как изменение последовательности разрушает логику повествования.

6. Еще одной особенностью повествования можно считать то, что оно может включать описания героев, места действия, а также элементы рассуждения. Эта особенность приводит к тому, что некоторые методисты (Т.И. Гризик [13], О.С. Ушакова [64], В.И. Яшина [72]) выделяют особые комбинированные типы монолога.

7. К особенностям повествования относят использование особых речевых средств для выражения поступательного действия, движения, динамики. Наиболее характерным средством являются глаголы различных видов и времен.

Еще один тип монологической речи – это рассуждение. О.А. Нечаева считает, что это «особый тип речи, опирающийся в логическом плане на умозаключение и имеющий структурно-языковую характеристику» [37, с. 152].

Функции рассуждения заключаются в том, чтобы объяснить какой-либо факт или аргументированно доказать свое мнение, гипотезу, точку зрения. В структуре рассуждения выделяют три части: тезис (утверждение или отрицание чего-либо); подтверждение, доказательство тезиса путем аргументации, вывод-заключение. Рассуждения можно только понять, но нельзя увидеть [37].

Основное отличие рассуждения от описания и повествования заключено в том, что в нем отражаются не факты и явления, а мысли, суждения о фактах и явлениях, объяснение причинно-следственных связей какого-либо факта или явления.

Для рассуждений характерны преимущественно сложные предложения, передающие различного рода отношения (условные, временные, причинно-следственные, целевые и пр.) и особые речевые средства. Например, тезис с аргументами связывается при помощи союзов («потому что, поэтому, раз, постольку, поскольку, если, то и др.), вводных слов (во-первых, во-вторых, например). Для связи доказательства с выводом применяются слова: «таким образом», «значит», «следовательно» и др. [4].

Все типы монологической речи требуют от говорящего владения определенными умениями. По мнению О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, для построения монолога необходимы такие умения: понимать тему, собирать материал к высказыванию, систематизировать материал, совершенствовать высказывание, строить высказывание в определенной композиционной

форме, выражать свои мысли правильно. Овладение этими умениями происходит постепенно, начиная с младшего дошкольного возраста [60].

Таким образом, монологическая речь – это форма связной речи, образуемая в результате активной речевой деятельности и не рассчитанная на активную сиюминутную словесную реакцию. В отличие от диалога, в создании монолога участвует один человек, монолог характеризуется большей связностью и логической последовательностью, протекает по времени относительно долго, объем его чаще превосходит объем диалогической реплики. Также монологическая речь отличается от диалогической реплики четким структурным построением. Любой монолог содержит в себе три части: начало (вступление, зачин), середина, конец (завершение) высказывания.

Различные типы монолога (описание, повествование, рассуждение) отличаются своими функциями, структурой, специфическими языковыми средствами.

1.4. Методические основы совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой

1.4.1. Методы и приемы совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой

Многие исследователи (Л.М. Гурович [14], Н.С. Карпинская [24, 25], Л.Я. Панкратова [41], С.М. Чемортан [67], А.Я. Шибицкая [70] и др.) отводят значительную роль в развитии монологической речи дошкольников ознакомлению с художественной литературой. Авторы подчеркивают необходимость использования различных методов и методических приемов.

«Метод» в переводе с греческого означает способ достижения цели, путь к решению конкретной задачи. Каждый метод включает в себя ряд методических приемов, направленных на решение более узких задач [36, с. 44].

Художественная литература, по мнению исследователей, является одним из важных средств развития монологической речи дошкольников. Произведения литературы показывают детям структуру монолога, дают прекрасные образцы русского языка, обогащают впечатлениями опыт ребенка, его эмоции и воображение. Также в литературных произведениях дети встречаются с примерами различных способов межфразовой связи и выразительных средств.

Традиционный метод развития связной монологической речи – пересказ. А.М. Леушина в своих исследованиях доказала эффективность данного метода для развития монологической речи детей, показав, что, пересказывая произведение, дети передают свое понимание его содержания своими словами [32].

По определению Ф.А. Сохина, пересказ – это «творческое воспроизведение литературного образца» [46, с. 143]. Все современные программы дошкольного образования предусматривают использование пересказа для развития монологической речи детей. В этом виде работы дети получают готовый образец, оказывающий влияние на их чувства, заставляющий сопереживать, вызывающий желание запомнить и пересказать услышанное. Поэтому пересказ литературного произведения близок и доступен дошкольникам. Благодаря высокой художественности произведений для пересказа, цельности их языка, формы и композиции, дети осваивают умения строить рассказ четко и последовательно, не увлекаясь деталями и не упуская главного.

Многие авторы (М.М. Алексеева, Б.И. Яшина [1], О.А. Бизинова [4] и др.) считают, что успех обучения пересказу зависит прежде всего от подготовительной работы. Так, О.А. Бизинова описывает разнообразные

методические приемы, которые можно использовать для подготовки детей к лучшему пониманию текста и пересказу. Это может быть напоминание впечатлений из личного и литературно опыта; показ ситуации, сходной с ситуацией, описанной в произведении, но незнакомой детям; рассматривание иллюстраций; предварительное разъяснение слов и выражений, встречающихся в тексте; проведение бесед в соответствии с содержанием текста [4].

Понимание материала, установление мысленных логических связей облегчает запоминание текста и сохранение его в памяти. Поэтому тщательная подготовка к восприятию произведения даст детям возможность лучше понять содержание.

После первичного чтения текста используются приемы, направленные на углубление понимания текста, его запоминание и подготовку выразительного воспроизведения. Основной прием – беседа по содержанию и форме прочитанного произведения, которая ведется при помощи вопросов воспитателя.

Ф.А. Сохин обращает внимание, что кроме вопросов, выявляющих понимание детьми того, о чем говорится в тексте, каковы главные черты героев и чем они понравились, необходимы и вопросы, раскрывающие художественную форму литературного произведения. Это вопросы, которые выясняют, как автор описывает какое-либо явление, с чем его сравнивает, какие использует интересные слова и выражения [46].

Все приемы беседы, считает О.А. Бизикова, должны отражать последовательность событий, чтобы дети запоминали ее. Также дошкольников привлекают к повторению отдельных частей текста с помощью упражнений в выразительности [4]. Для подготовки детей к выразительному пересказу определяется общий тон пересказа, интонационная выразительность в передаче отдельных фрагментов, диалогов героев. Дети учатся произносить отдельные значимые фразы за разных персонажей [1].

Для обучения старших дошкольников используется план пересказа. Может использоваться план, предложенный педагогом, а также план, составленный педагогом совместно с детьми. Умению производить смысловую группировку текста, лежащего в основе составления плана, детей обучают специально. Для этого сначала предлагают вопросы, показывающие смысловые отрезки текста, а затем формулируют план в виде указаний.

В качестве плана пересказа О.М. Дьяченко предложила использовать пространственную модель, в которой фиксируются наиболее значимые части текста. Исследователь использовала схему как подвижные рамки, последовательно прилагаемые к содержанию литературного произведения [17].

Круг, разделенный на три неравные подвижные части, является моделью у Н.Г. Смольниковой [50]. Части круга изображают начало, основную часть и конец рассказа. Сначала такая модель выступает как изображение структуры воспринимаемого детьми текста, затем она помогает в самостоятельном составлении рассказа. Ориентирами для логичного, последовательного рассказа могут быть схемы, которые с помощью определенных символов отражают основные этапы рассказа.

Различные приемы использования подобных схем предлагает Т.А. Ткаченко [58]. Сначала дети обучаются на известных текстах конструировать модели, затем учатся воспринимать, анализировать и воспроизводить новые тексты с опорой на модель, далее самостоятельно создают свои рассказы с опорой на картинки.

Программа «Радуга» уделяет большое внимание использованию моделей при обучении пересказу. У детей старшего дошкольного возраста развиваются умения использовать готовую картинно-схематическую модель сказки, в подготовительной группе дети учатся строить модели самостоятельно и применять их в пересказах [44].

Моделирование при обучении рассказыванию дает возможность заменить словесный план условным его изображением. Модель позволяет

осознать, какой именно материал нужен для рассказа, в какой последовательности он располагается. Благодаря приемам составления плана и модели дети обращают внимание на последовательность изложения, структурные части рассказа, его начало и завершение.

Установка на запоминание текста дается детям перед повторным чтением, а затем начинается непосредственное обучение пересказу.

Педагог оценивает пересказ детей, учитывая следующие требования к нему: полное понимание (осмысленность) текста, полнота передачи содержания (отсутствие существенных моментов, нарушающих логику изложения); последовательность пересказа; замена слов подходящими синонимами (или использование слов авторского текста); отсутствие длительных пауз; культура исполнения (правильная поза, обращение к слушателям, интонационная выразительность, достаточная громкость, отчетливость произношения) [15].

В случаях затруднения детей воспитатель использует вспомогательные вопросы, подсказывает нужные слова или фразы, исправляет ошибки. Произведения с диалогами могут инсценироваться, пересказываться по ролям. При работе с большими по объему текстами дети пересказывают их по частям. Некоторые методисты предлагают обучать детей старшего дошкольного возраста новому виду пересказа – от лица главного героя [1].

Занятия по пересказу литературных произведений, по мнению Ф.А. Сохина, помогают развивать многие умения монологической речи детей: учат передавать содержание текста точно, последовательно, связно и грамматически правильно, а также выразительно и образно [46].

В методической литературе описываются также приемы обучения детей созданию монологов на основе литературных произведений.

Придумывание повествований на основе литературного образца – вид творческих заданий, сотворчество ребенка с писателем. Такой вид сочинений детей называют контаминацией на темы литературных произведений. Контаминация есть соединение в рассказе речевых форм, идей автора

литературного произведения и ребенка, сочиняющего свой «вариант» данного произведения [4, с. 183]. В старшей группе могут использоваться различные варианты подобных заданий: изменение конца или сюжета сказки, перестановка событий внутри одной сказки, придумывание сказки «наизнанку», включение в сюжет сказки дополнительных персонажей.

Еще одним видом заданий являются упражнения в создании элементарных форм речи-рассуждения на основе литературных произведений. Старшие дошкольники нередко сами прибегают к простым высказываниям-рассуждениям по прочитанным литературным произведениям. По мнению О. А. Бизиковой, педагогу следует постоянно привлекать внимание детей к построению таких высказываний на занятиях и в других формах образовательной деятельности [4].

Работа по обучению детей монологам-рассуждениям на основе литературных произведений, считает О.А. Бизикова, является составной частью работы по осмыслению замысла текста, поступков героев и их мотивов [4].

Таким образом, на всех этапах знакомства с литературным произведением происходит совершенствование следующих умений монологической речи старших дошкольников: умения понимать тему, отбирать материал к высказыванию, систематизировать материал, строить высказывание в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно. На этапе подготовки к знакомству с текстом и пересказу используются напоминание впечатлений из личного и литературно опыта; показ ситуации, сходной с ситуацией, описанной в произведении, но незнакомой детям; рассматривание иллюстраций; предварительное разъяснение слов и выражений, встречающихся в тексте; проведение бесед в соответствии с содержанием текста. После первичного чтения текста используют приемы, направленные на углубление понимания смысла произведения, его запоминание: беседа, в которой используются различные виды вопросов, составление плана пересказа, его моделирование.

Непосредственно при пересказе текста воспитатель использует вспомогательные вопросы, подсказывает нужные слова или фразы, исправляет ошибки. Также применяются разнообразные приемы обучения детей созданию монологов на основе литературных произведений.

1.4.2. Анализ программ ДОО и методических пособий к ним с точки зрения возможности совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой

В настоящее время в дошкольных образовательных организациях работа ведется по различным образовательным программам, которые отражают разные подходы к совершенствованию умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой.

Планируемыми результатами освоения примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» (под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) по рассматриваемой проблеме являются следующие: ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний [40]. Раздел «Связная речь» программы ставит задачи развивать монологическую форму речи старших дошкольников, учить связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие сказки, рассказы.

В конспектах занятий, данных в методических пособиях для старшей группы, изданных в рамках УМК «От рождения до школы» (автор В.В. Гербова), находим приемы развития монологической речи детей в процессе ознакомления с произведениями литературы. Приемы на подготовительном этапе занятия: объяснение незнакомых слов и выражений (Кто такие горожане? Кто такой бычок?), беседа, рассматривание картинок.

Для осмысления текста включаются вопросы по содержанию, вопросы на определение и обоснование эмоционального отношения (Понравилась ли вам сказка?), вопросы на выявление основного замысла произведения (В этой сказке действительно был заяц-великан?). На этапе пересказа текста применяются пересказ по ролям, пересказ по частям (с предварительным делением текста на части), пересказ с изменением концовки сказки [10].

Однако для совершенствования умений монологической речи в процессе знакомства с художественной литературой в данном методическом пособии упоминается лишь пересказ текста. За год проводится 6 занятий по пересказам сказок и рассказов. На занятиях дети овладевают умениями понимать тему художественного произведения, отбирать материал для рассказывания. Но для развития умения строить высказывания в определенной композиционной форме заданий очень мало. Так, при подготовке пересказа по рассказу В. Бианки «Купание медвежат» воспитатель говорит: «Такой большой текст при пересказе лучше разбить на части и пересказывать вдвоем или втроем. Сначала надо рассказать, как полоскали первого малыша. А потом? (Как купали второго медвежонка.) А затем?». При этом представления о структуре рассказа (начало, конец, середина) дошкольники не получают.

Мало внимания обращается и на развитие умения видеть и передавать особенности литературного жанра. Предлагается лишь называть детям жанры произведений.

В результаты освоения программы ДОО «Развитие» (под ред. А.И. Булычевой) детьми дошкольного возраста включены: понимание во время чтения и активное использование в речи для пересказа эпитетов, антонимов и других литературных средств выразительности; умение выделять характерные для персонажа признаки (внешние и внутренние), обозначать их значками-символами, построить пространственную модель в соответствии с событиями сказки, изменяя ее по ходу сюжета [38].

В специальном разделе программы «Ознакомление с художественной литературой и развитие речи» описываются такие виды работы: построение развернутых ответов на вопросы по содержанию прочитанного; задания по пересказу прочитанного, рассказывание придуманных эпизодов знакомых сказок и сочинение собственных; самостоятельное построение пространственной модели сказки и использование ее в пересказе; осуществление последовательного пересказа без опоры на внешние вспомогательные средства.

Итак, содержание программы «Развитие» в разделе, описывающем развитие монологической речи при знакомстве с художественной литературой, богаче, чем содержание раздела программы «От рождения до школы», включает более современные приемы работы, нацелено на развитие умственных способностей и творчества детей.

Образовательная программа «Диалог» (О.Л. Соболева, Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская и др.) отличается наиболее полным раскрытием содержания образовательной области «Речевое развитие» по сравнению с другими программами ДОО [51]. Речевое развитие с акцентом на речевое творчество (для всех детей), а также на профилактику и коррекцию речевых проблем выступает приоритетным и объединяющим направлением по отношению ко всем остальным направлениям.

В программе отмечается, что именно в возрасте пяти-шести лет происходит наиболее активное развитие диалогической и монологической речи. Речевое развитие в контексте данной программы носит комплексный характер и осуществляется параллельно в пяти линиях (направлениях). В задачи речевого развития входят: совершенствование навыка понимания на слух текстов произведений различных жанров детской литературы; развитие образной, грамматически правильно оформленной монологической речи; развитие речевого творчества.

Развитие монологической речи детей происходит в основном через моделирование естественных речевых ситуаций, развитие творческого

воображения, составление рассказов по картинкам. Для развития речевого творчества программа предлагает большое количество разнообразных приемов, однако лишь небольшая их часть связана с литературными произведениями. Например: инсценировки по мотивам литературных произведений, фантазирование, «реализованное как создание высказывания на основе ассоциаций персонажа; на основе предположения о размышлениях, переживаниях, мечтах и фантазиях персонажа» [51, с. 180].

Программа «Диалог» направлена главным образом на развитие речевого творчества. При знакомстве с художественными произведениями не предусматривается специальное обучение пересказу. Основная работа идет по обучению слушанию, пониманию, адекватному реагированию на эмоциональную сторону текста; воспитанию эмпатии.

В содержание работы входят: освоение умений пересказывать литературные произведения самостоятельно по ролям, по частям, правильно передавая идею и содержание, пользоваться прямой и косвенной речью; с помощью воспитателя строить свой рассказ в соответствии с логикой повествования: экспозиция (обозначение действующих лиц, времени и места действия), завязка (причина события), развитие событий и кульминация (момент наивысшего напряжения), развязка (окончание); в повествовании отражать типичные особенности жанра сказки или рассказа.

Для развития речевого творчества дети осваивают умения создавать разнообразные виды творческих рассказов: придумывать продолжение и окончание рассказа, рассказы по аналогии, рассказы по плану воспитателя, по модели.

Можно сделать вывод, что в плане развития монологической речи при ознакомлении детей с художественной литературой данная программа аналогична программе «От рождения до школы», немного превосходит вторую по содержанию. Однако методическое пособие по развитию речи для работы с детьми старшей группы по программе «Детство» предлагает

значительно более широкий спектр упражнений и заданий, направленных на развитие монологической речи.

Методическое пособие по развитию речи, составленное на основе программы «Детство» (авторы В.Н. Волчкова, Н.В. Степанова [7]) предлагает в течение года 9 занятий для обучения пересказу художественных произведений. Круг приемов, способствующих развитию монологической речи при обучении пересказу, в данном пособии более широкий, чем в пособии В.В. Гербовой. Сюда входят: работа с пословицами (Какие пословицы о дружбе вы знаете? Как вы понимаете эти пословицы?), обращение к личному опыту детей (Расскажите, с кем вам приходилось собирать грибы. Какое чувство вы испытывали, когда корзина полная?); отгадывание загадок; словесные игры (Положи свое слово в коробочку); составление плана рассказа и др. Эти приемы способствуют лучшему пониманию смысла рассказа, отбору содержания для высказывания.

Вопросы по содержанию прочитанного произведения составлены таким образом, чтобы подчеркнуть композиционную структуру текста (Чем начинается рассказ? Что было дальше? А потом? Какое событие произошло затем? Чем все закончилось?). В занятие включены задания, ориентированные на осмысление детьми особенностей литературных жанров (Как обычно начинаются сказки? С каких слов? А какими словами заканчиваются?).

На двух занятиях предлагаются задания на составление конца и продолжения произведения. Так, при чтении рассказа К.Д. Ушинского «Лекарство» воспитатель говорит: «Ребята, так и хочется составить продолжение рассказа! Правда? Попробуйте пересказать его близко к тексту и придумайте продолжение».

На занятиях используются следующие виды пересказа: пересказ по частям, по ролям, по опорным словам, по плану, близкий к тексту пересказ.

Итак, методические рекомендации В.Н. Волчковой, Н.В. Степановой предоставляют намного более широкие возможности совершенствования

умений монологической речи в процессе знакомства с художественной литературой, чем рекомендации В.В. Гербовой.

В основе «Программы развития речи дошкольников» О.С. Ушаковой лежит комплексный подход [62]. Автор разработана методика, направленная на решение на одном занятии разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих различные стороны речевого развития (фонетическую, лексическую, грамматическую), и на их основе – на решение главной задачи: развитие связной речи.

Программа предусматривает тесную связь работы по ознакомлению с литературными произведениями и развитию монологической речи детей. Так, в старшей группе дошкольники при пересказе литературных произведений учатся связно, последовательно и выразительно воспроизводить готовый текст без помощи взрослого, интонационно передавая диалог действующих лиц и давая характеристику персонажам.

У детей формируются элементарные знания о структуре повествования и умение использовать разнообразные средства связи, придающие тексту целостность и связность. Автор программы считает, что старших дошкольников необходимо научить понимать тему высказывания, использовать различные зачины повествования, развивать сюжет в логической последовательности, уметь его завершить и озаглавить [62]. Для закрепления представлений о структуре рассказа рекомендуется использовать модель: круг, разделенный на три части: зеленую (начало), красную (середина) и синюю (конец), по которой дошкольники самостоятельно пересказывают текст. В процессе работы особое внимание рекомендуется уделять контролю через прослушивание речи, записанной на магнитофон.

В программе подчеркивается, что задача ознакомления детей старшего дошкольного возраста с разными жанрами художественной литературы решается в тесной связи с развитием речи. После чтения литературных произведений необходимо обратить внимание детей не только на

содержание, но и на их художественную форму. Разнообразные творческие задания на подбор эпитетов, сравнений, метафор и других средств художественной выразительности влияют на развитие образной речи.

В старшей группе детей учат при восприятии художественных произведений замечать выразительные средства. Творческие задания, проводимые на материале фразеологизмов, пословиц, поговорок, загадок, развивают поэтический слух и подводят детей к перенесению разнообразных средств художественной выразительности в самостоятельную речь.

В соответствии с программой основной формой обучения являются специальные фронтальные и индивидуальные занятия с детьми, на которых главные методы – игровые и наглядные, развивающие творческую активность ребенка и познавательный интерес. Обучение основывается на принципе доступности и систематичности.

Программа по развитию речи О.С. Ушаковой полностью укомплектована методическими рекомендациями, разработками занятий по каждой возрастной группе для педагогов, рабочими тетрадями для детей, демонстрационным материалом, сборниками игр и упражнений.

В методических рекомендациях О.С. Ушаковой даны разработки девяти занятий для детей старшей группы, на которых умения монологической речи развиваются в процессе знакомства с литературными произведениями [63].

В разработках занятий предложены беседы по содержанию произведений, задания на подготовку к слушанию (загадки, рассматривание картинок, скороговорки и т.д.). При пересказе каждого текста ведется работа на уяснение его композиции (начало, середина, конец). Используются такие виды пересказов, как пересказ по частям, по ролям, драматизация.

На занятиях используется большое количество словарных заданий: на подбор синонимов (В сказке есть предложение «Побежала лиса к реке». А как сказать по-другому? Вместо слова «побежала» придумайте другое слово.); антонимов (Назовите слова, противоположные по смыслу.);

выразительных средств (Вы уже умеет подбирать разные слова, чтобы было интересно слушать. Скажите, какой бывает снег. Придумайте красивые и выразительные слова.).

Методические рекомендации О.С. Ушаковой отличаются большим количеством заданий на развитие умений монологической речи в процессе ознакомления с литературными произведениями. Большинство заданий выполняется в ходе работы над пересказом текстов [63].

Можно считать, что в программе О.С. Ушаковой наиболее подробно разработана линия развития монологической речи дошкольников при знакомстве с произведениями художественной литературы, наиболее четко прослеживается связь заданий на ознакомление с художественными произведениями с развитием монологической речи, наиболее гармонично сочетаются задания на обучение пересказу и творческие задания.

Таким образом, рассмотрев некоторые программы и методические пособия, можно сделать вывод, что наибольшими возможностями для совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой обладает «Программа развития речи дошкольников» О.С. Ушаковой. Все другие рассмотренные программы дошкольного образования предусматривают в той или иной мере совершенствование умений монологической речи в процессе знакомства с художественной литературой у старших дошкольников.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

2.1. Диагностика сформированности умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

Целью проектной деятельности была разработка комплекса упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить исходный уровень сформированности умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, дать качественный и количественный анализ полученных данных.
2. Подобрать материал для создания комплекса упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой.

Диагностика сформированности умений монологической речи проходила на базе МАДОУ детский сад № 4 г. Североуральска. В ней принимали участие 15 детей старшего дошкольного возраста, из них 7 девочек и 8 мальчиков. Образовательная деятельность в группе ведется по программе «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы).

О.С. Ушакова, Е.М. Струнина выделяют следующие умения монологической речи, которыми должен овладеть ребенок дошкольного возраста:

- понимать тему высказывания;
- собирать материал к высказыванию;

- систематизировать материал;
- совершенствовать высказывание;
- строить высказывание в определенной композиционной форме;
- выражать свои мысли правильно [60].

В соответствии с этим были выделены критерии оценки уровня сформированности монологической речи старших дошкольников:

1. Умение понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием.

2. Умение выделять основные структурные части текста (начало, середину, конец).

3. Умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.

4. Умение правильно выражать свои мысли в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания.

Для определения уровня сформированности умений монологической речи старших дошкольников нами были разработаны уровневые показатели, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Уровневые показатели сформированности умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста

Умения монологической речи	Показатели уровней сформированности умений монологической речи		
	Высокий уровень 3 балла	Средний уровень 2 балла	Низкий уровень 1 балл
1. Умение понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием	Ребенок верно определяет тему текста, подбирает название в соответствии с его содержанием	Ребенок не может определить тему кратко и точно (начинает пересказывать текст), придуманное название не совсем соответствует содержанию	Ребенок не отвечает на вопросы или отвечает не по существу темы, название не придумывает или название не соответствует содержанию текста

Продолжение таблицы 1

2. Умение выделять основные структурные части текста (начало, середину, конец)	Ребенок обобщенно представляет структурные части текста, видит их границы, верно выделяет микротемы частей	Ребенок допускает неточности в определении структурных частей текста, их границ, выделения микротем	Ребенок не может определить структурные части текста, их границы, не выделяет их микротемы
3. Умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей	Ребенок верно определяет недостающую часть текста и наполняет ее содержанием	Ребенок верно определяет недостающую часть текста и наполняет ее содержанием с помощью дополнительных вопросов	Ребенок не может определить недостающую часть текста и наполнить ее содержанием даже с помощью дополнительных вопросов
4. Умение правильно выражать свои мысли.	Речь ребенка соответствует литературным нормам.	В речи ребенок допускает отдельные речевые ошибки.	Ребенок допускает большое количество ошибок в речи.

Для выявления уровня сформированности умений монологической речи старших дошкольников использовалась методика, разработанная О.С. Ушаковой [60]. Методика состоит из трех заданий. Все задания дети выполняют индивидуально.

Задание 1.

Цель: выявить уровень сформированности умений понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием; выделять основные структурные части текста (начало, середину, конец).

Методика проведения. Детям индивидуально читается отрывок из рассказа М. Пришвина «Еж» (приложение 1). Название рассказа не дается. После чтения детям задают вопросы:

1. О чем говорится в рассказе?
2. О чем говорится в начале рассказа?
3. О чем говорится в середине рассказа?
4. О чем говорится в конце рассказа?
5. Придумай название рассказа.

Ответы детей записываются, анализируются, результаты заносятся в таблицу.

Приведем примеры ответов детей.

Валерия С. дала такие ответы на вопросы: «В этом рассказе говорится о ежике. В начале рассказа говорится, как дяденька увидел в лесу ежика. В середине говорится, что он ежика поймал. В конце рассказа он оставил ежика у себя. Я назову рассказ «Ежик».

Девочка верно определила тему рассказа и подобрала название в соответствии с содержанием. Ее умение понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием оценивается тремя баллами (высокий уровень). Также она представляет структурные части рассказа, правильно выделяет микротемы, т.е. показывает высокий уровень сформированности умения выделять основные структурные части текста.

Ответы Насти А.: «Этот рассказ про ежика. В начале рассказывается о том, как автор встретился с ежом. В середине говорится, что он столкнул его в речку. В конце говорится, что ежик стал жить в доме. Я бы назвала рассказ «Ежик в речке».

Видим, что ребенок верно определяет структурные части рассказа, это умение – на высоком уровне. Понимая тему рассказа, девочка, тем не менее, подбирает название, не полностью соответствующее содержанию. Уровень сформированности умения понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием – средний.

Ответы Димы В.: «Рассказ про человека, как он увидел ежика и захотел взять его, и толкнул в воду. В начале говорится, как человек толкнул ежика палочкой в воду. В середине говорится, что ежик поплыл. В конце – что ежик стал жить у человека. Я придумаю название «Ежик».

Определяя тему рассказа, мальчик начинает его пересказывать. Название подбирает в соответствии с содержанием рассказа. Границы структурных частей рассказа находит не точно. Уровень сформированности обоих умений – средний.

Ответы Саши Ш.: «Рассказ про ежа. В начале говорится ... (молчит). В середине рассказывается про ежа. И в конце тоже. Название придумаю – «Еж ловит мышей».

Таким образом, мальчик не мог выделить части рассказа, при этом верно понял его тему и не точно подобрал название. Поэтому уровень умения понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием – средний, а умения выделять основные структурные части текста – низкий.

Такие ответы дал Витя Г.: «Рассказ про то, как дяденька жил в лесу, а потом встретил ежика. В начале говорится ... (молчит). В середине говорится ... (молчит). В конце ... (молчит). Я название не придумаю».

Мальчик не понимает тему, не выделяет части рассказа, не может придумать название. Уровень развития обоих умений – низкий.

Распределение детей по уровням сформированности умения понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием показано на рисунке 1.

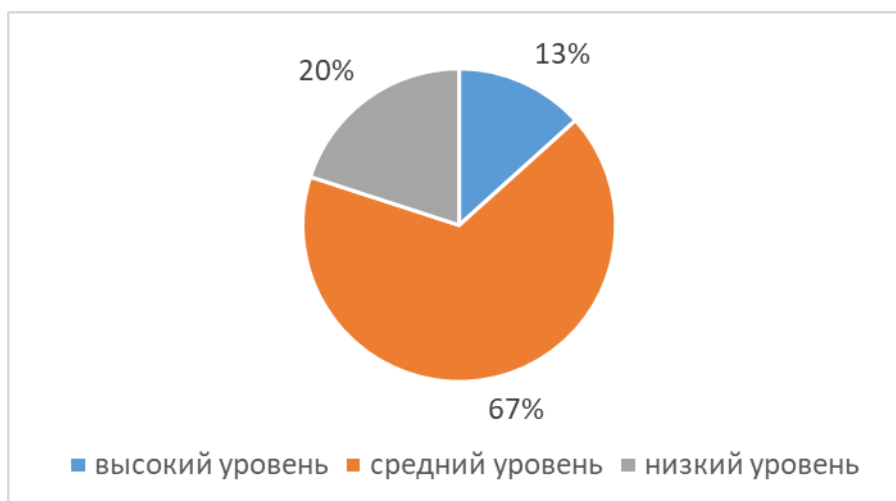


Рис. 1. Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровням сформированности умения понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием

Два ребенка (13%) имеют высокий уровень сформированности этого умения, 10 детей (67%) – средний уровень, три ребенка (20%) – низкий уровень.

На рисунке 2 показано распределение детей по уровням развития умения выделять основные структурные части текста (начало, середину, конец).

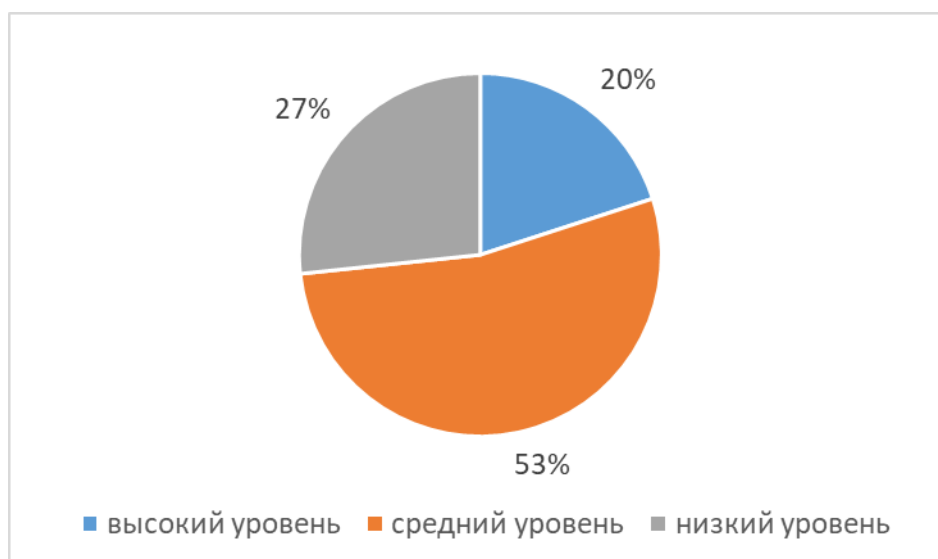


Рис. 2. Распределение старших дошкольников по уровням сформированности умения выделять основные структурные части текста

Высокий уровень этого умения обнаружился у 3 человек в группе (20%), средний уровень – у восьми человек (53%), низкий уровень – у 4 человек (27%).

Задание 2.

Цель: выявить уровень развития умения понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.

Методика выполнения.

Каждому ребенку индивидуально читается рассказ Н. Калининой «Про снежный колобок», при этом начало рассказа опускается (приложение 1). После чтения детям задают вопросы:

1. Тебе все было понятно в рассказе?
2. Какой части в рассказе не хватает?
3. По-твоему, о чем говорится в этой части?

Ответы детей записываются, анализируются, определяется уровень сформированности умения.

Приведем примеры ответов детей, полученные при выполнении этого задания.

Влада К. говорит: «Мне не все было понятно. Кто пришел и откуда пришел, непонятно. Здесь начала не хватает. Наверное, начало было такое. Мальчик Алеша гулял на улице зимой. Он сделал снежный колобок и палочки в него воткнул. Потом ребята пошли в садик, а Алеша положил колобка в карман, он не знал, что колобок может растаять».

Девочка правильно объяснила, какой части рассказа не хватает, и сумела составить начало рассказа. Уровень сформированности умения понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей – высокий.

Рассказ Олеси П.: «Как-то непонятно было сначала. Не все прочитали?» Воспитатель: «Как называется та часть рассказа, которой не хватает?» Олеся: «Начало. Я не знаю, что было сначала». Воспитатель: «Откуда мог взяться снежный колобок у Алеши в кармане?» Олеся: «Он сам туда положил». Воспитатель: «Где Алеша был в это время? Что делал?» Олеся: «Он на улице был. Гулял. Зимой. Сделал колобок из снега и положил в карман. Вот так и получилось». Ребенок составляет недостающую часть рассказа с помощью дополнительных вопросов. Уровень сформированности умения понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей – средний.

Ответ Эли Н.: «Мне все понятно. Тут все хватает». Воспитатель: «А откуда взялся снежный колобок у Алеши в кармане?» Эля: «Не знаю. Он там был. Или кто-то положил». Воспитатель: «Может быть, его сам Алеша сделал?» Эля: «Не знаю. Алеша положил». Воспитатель: «Ты можешь рассказать, как это было?» Эля: «Я не знаю».

Девочка не смогла понять отсутствие начала рассказа и восстановить его даже с дополнительной помощью взрослого. Уровень сформированности

умения понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей – низкий.

Распределение детей по уровням сформированности данного умения показано на рисунке 3.

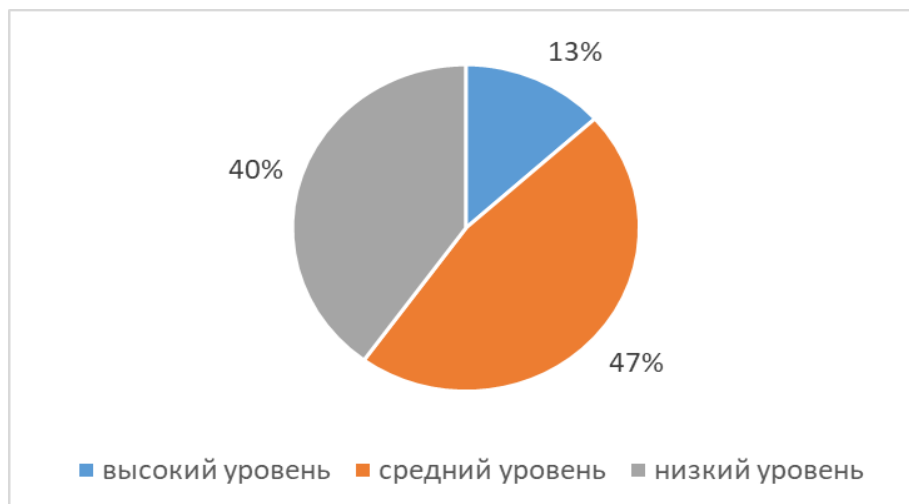


Рис. 3. Распределение детей старшей группы по уровням сформированности умения понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей

Диаграмма показывает, что 40% детей группы (6 человек) имеют низкий уровень сформированности данного умения, у 47% (7 человек) – средний уровень сформированности, у 13% (2 человека) – высокий уровень сформированности умения понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.

Задание 3.

Цель: выявить уровень сформированности умения сочинять сказку и правильно выражать свои мысли.

Методика проведения.

Ребенку предлагают придумать сказку. При выполнении задания учитываются следующие показатели: наличие сказочного содержания, логичность и законченность повествования, правильность речи.

Лишь один ребенок в группе справился с данным заданием на высоком уровне. Сказка Валерии С.: «Жила-была Кудряшка. У нее были другие

подружки – кудряшки. Все они жили на голове, в причёске у девушки. Кудряшка всегда ходила на праздники, на балы. Она собиралась на бал и причёсывалась, завивалась, чтобы быть красивой. Вот Кудряшка приехала однажды на самый главный бал – очень важный праздник. И там ее увидел какой-то принц. Он сразу влюбился в нее, потому что она была очень красивая – блестящая, гладкая, завитая. И женился! И стали они жить-поживать!»

В тексте, составленном девочкой, присутствуют признаки сказки (сказочные герои, начало и конец, характерные для сказочного текста). Текст составлен логично, последовательно, имеет все структурные части; речь правильная. Уровень сформированности умения сочинять сказку – высокий. Уровень умения правильно выражать свои мысли – высокий.

Миша М. придумал такую сказку: «В одном лесу жили Лесовичок и Чудовище. Чудовище всегда всем вредил, и деревьям, и зверям, и даже всяким букашкам. А Лесовичок всех защищал. Чудовище никто не любил ... И вот так они и жили».

В этом тексте есть признаки сказки (сказочные герои, столкновение добра и зла, сказочный зачин). Текст составлен логично, но не завершён. В речи встречаются отдельные речевые ошибки. Уровень сформированности умения сочинять сказку – средний, уровень умения правильно выражать свои мысли – средний.

Такие дети, как Арсен П., Павел М., Витя Г., Саша Ш., отказались составлять сказку. Часть дошкольников попыталась справиться с заданием, но испытывала при этом значительные трудности. Так, Таня М. начала свою сказку так: «Жила-была девочка. Потом она поехала в гости». На этом сказка закончилась. Уровень сформированности умения придумывать текст заданного жанра у этих детей – низкий.

Распределение дошкольников по уровням сформированности умения сочинять сказку показано на рисунке 4.

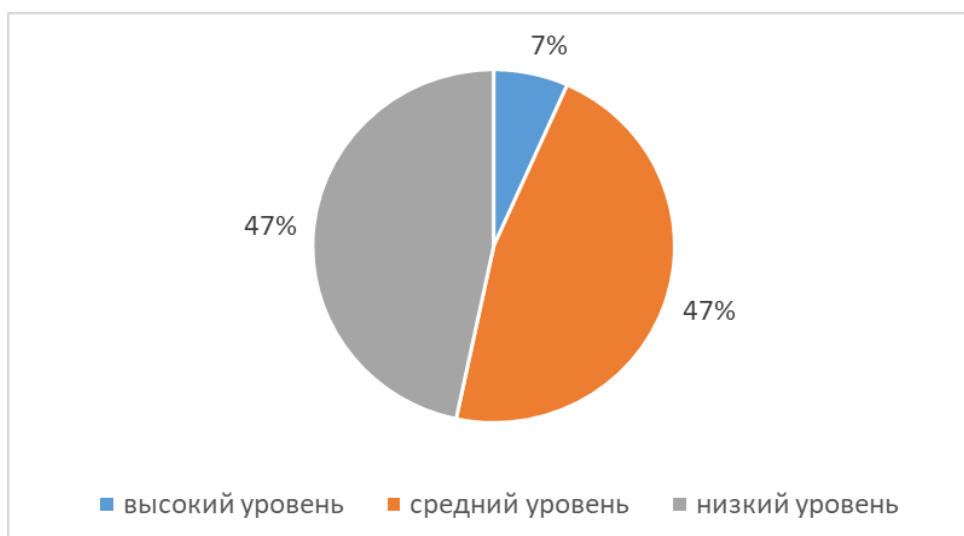


Рис. 4. Распределение детей старшей группы по уровням сформированности умения сочинять сказку

У одного ребенка (7%) уровень сформированности данного умения – высокий, 47% детей находятся на среднем уровне его развития, 47% детей – на низком. Диагностика позволила выявить, что некоторые дети затрудняются придумать сюжет сказки («Я не знаю, о чем рассказать»), в текстах других дошкольников не было выражено сказочное содержание (герои сказки – звери, птицы или люди; описаны реальные события), отсутствовали признаки сказки (характерные для сказки слова). Но для большинства дошкольников оказалось сложным довести сказку до логического конца. Дети придумывали фантастических героев, действие начинало разворачиваться и останавливалось. Далее чаще всего сказка обрывалась.

Умение правильно выражать свои мысли оценивается при выполнении всех трех заданий. Воспитатель фиксирует речевые ошибки детей.

У двоих детей в группе (13%) уровень сформированности умения правильно выражать свои мысли высокий, они практически не допускали ошибок в ответах. 9 человек (60%) допускали единичные речевые ошибки. Большое количество ошибок допускали 4 ребенка (27%). Среди ошибок детей встречаются ошибки на словообразование (укинул, по-одинаковому, это не еж, а ежичка), ошибки в употреблении существительных (положил

колобка в карман, стоял на берегу, много платий), прилагательных (она стала еще богачей), глаголов (ушибилась, колобок исчезнул, вытащъ его из кармана, а силы у него уменьшались, никто не любили) и др.

Распределение дошкольников по уровням сформированности умения правильно выражать свои мысли показано на рисунке 5.

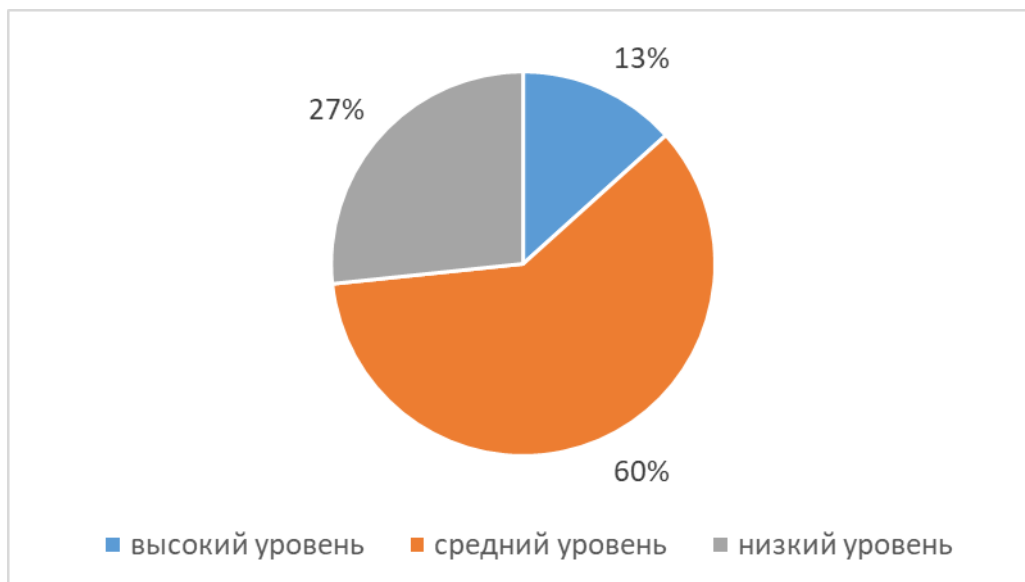


Рис. 5. Распределение детей старшей группы по уровням сформированности умения правильно выражать свои мысли

Результаты диагностики сформированности умений монологической речи у детей старшей группы представлены в приложении 2.

На рисунке 6 приведена сравнительная диаграмма уровней развития умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

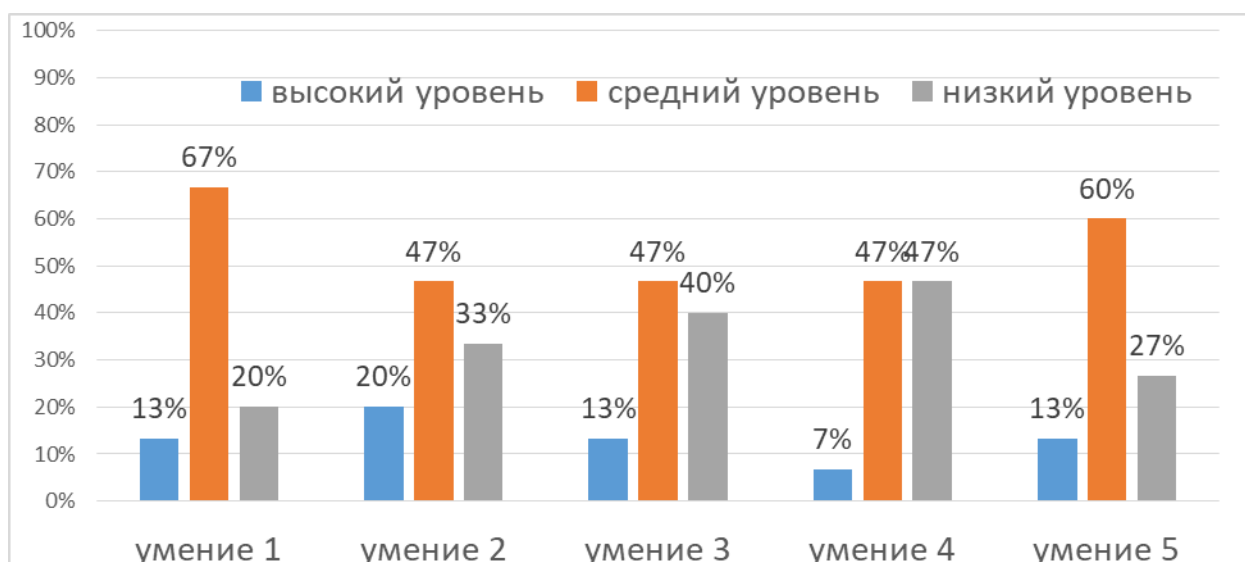


Рис. 6. Сравнительная диаграмма сформированности умений монологической речи у старших дошкольников

Диаграмма показывает, что хуже всего у детей обследованной группы сформировано умение сочинять сказку (умение 4). Уровень сформированности умения понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей также невысокий (умение 3). Умения понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием, выделять основные структурные части текста, правильно выражать свои мысли сформированы на более высоком уровне.

Таким образом, проведенная диагностика показала недостаточно высокий уровень умений монологической речи у дошкольников. Самые низкие результаты получены по уровню сформированности умений сочинять сказку, понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей. Эти результаты следует учесть при составлении комплекса упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи в процессе знакомства с художественной литературой.

2.2. Комплекс упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой

На следующем этапе работы был составлен комплекс упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой. При составлении комплекса учитывались результаты диагностики сформированности умений монологической речи у старших дошкольников, а именно: дети слабо ориентируются в структуре художественного текста, не видят нарушений целостности его структуры; не сформированы умения наполнять содержанием одну из частей текста, придумывать текст заданного жанра, выбирать материал для высказывания, строить речь последовательно.

Таким образом, основная цель комплекса – совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой.

Задачи комплекса:

1. Развивать умения понимать тему, придумывать название текста в соответствии с его содержанием.
2. Учить выделять основные структурные части текста.
3. Учить видеть и исправлять нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.
4. Развивать умение составлять текст заданного жанра, пользуясь языковыми средствами в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания.

При составлении комплекса упражнений был использован материал из работ О.С. Ушаковой [61], Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко [49], Н.С. Старжинской, Д.Н. Дубининой [55], А. М. Орловой [45].

Упражнения могут быть использованы на занятиях по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой, в процессе чтения детских книг, во время свободной деятельности детей. Проводить их можно фронтально, по группам и индивидуально.

Полностью комплекс упражнений представлен в приложении № 3. Приведем примеры упражнений.

Упражнение «Придумай название».

Цель: развивать умение понимать тему текста и придумывать название.

Упражнение проводится по стихотворению С. Есенина «Черемуха».

Воспитатель говорит детям: Я сейчас прочитаю вам стихотворение, слушайте внимательно, чтобы понять, о чем оно.

После чтения стихотворения спрашивает: О чем рассказывается в этом стихотворении? Какое время года описывает поэт? По каким признакам вы это поняли? Нравится ли поэту весна? Чем он любит заниматься?

Воспитатель читает стихотворение еще раз и просит придумать к нему название.

Упражнение «Определи по картинкам».

Цель: учить понимать тему художественного произведения по иллюстрациям к тексту.

Воспитатель просит дошкольников рассмотреть иллюстрации к рассказу Е. Чарушина «Воробей» и определить, о чем будет рассказ, который они сегодня прочитают.

- Рассмотрите картинки в книге. Кто на них нарисован?
- Что вы узнали о мальчике и воробье по этим картинкам?
- Как вы думаете, о чем мы сегодня будем читать?
- Предположите, как этот рассказ называется.

Упражнение «Чем похожи сказки?»

Цель: развивать умение понимать тему и сюжет произведения; развивать умение сочинять конец сказки по аналогии.

После чтения сказки Дж. Родари «Большая морковка» дети замечают, что она похожа на русскую народную сказку «Репка». Воспитатель проводит беседу:

- Что общего в сказках? (Вырос большой овощ, его никак не могут вытащить. Собирается много помощников.)

- Чем они отличаются? (В одной сказке на помощь собираются люди, в другой – люди и звери.)

- Сравните названия сказок. Почему они называются по-разному? (Потому что в одной сказке тянули репку, а в другой – большую морковку.)

- Чем заканчивается сказка «Репка»? (Прибежала мышка, и репку вытащили.)

- А что вы заметили в сказке «Большая морковка»? (В ней не было конца.)

- В сказке «Большая морковка» вы не услышали конца, потому что Джанни Родари сочинил к ней целых три конца. Сейчас вы услышите все три конца и скажете, какой вам понравился больше всего. Но сначала попробуем придумать свой конец.

- Кто мог помочь семье выдернуть большую морковку? (Дети предлагают свои варианты.)

- Сочините свой конец сказки о том, как вытянули большую морковку.

Затем воспитатель читает авторский вариант.

Упражнение «Придумай начало».

Цель: развивать умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.

Упражнение проводится при чтении сказки Б. Заходера «Сова».

Педагог читает произведение, опуская его начало. (Начиная со слов: «Ночь пришла. На Стариковом лугу мыши в норах свистят-перекликаются».)

После чтения проводится беседа:

- Все ли вам понятно в сказке? (Непонятно, почему Сова отказалась помогать деду. Непонятно, почему Сова не ела мышей.)

- В какой части сказки мог об этом рассказать писатель? (В начале.)

- Что вы заметили при чтении? (Начало было пропущено.)

- Подумайте, какие события могли произойти в начале сказки, чтобы после них Сова перестала есть мышей. (Дед мог обидеть Сову. Они могли поссориться. Сова могла быть упрямой. Сова могла не знать, какие опасности ждут деда. И т.д.)

- Придумайте, чем дед обидел Сову. Придумайте свое начало сказки.

После того, как несколько детей расскажут начало сказки, воспитатель читает сказку полностью.

Упражнение «Придумай конец».

Цель: развивать умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.

Упражнение проводится в ходе чтения рассказа К. Паустовского «Кот-ворюга».

Воспитатель читает рассказ без заключительной части (до слов «Попробуйте его накормить как следует»). Спрашивает у детей: Все ли понятно в рассказе? (Непонятно, чем закончилось. Перестал ли кот воровать? Наказали его или нет?)

- В какой части рассказа об этом говорит писатель? (В конце.)

- Какая часть рассказа пропущена? (Конец.)

- Давайте предположим, чем мог закончиться этот рассказ. (Кота побили, и он исправился. Кот убежал из этого дома. Кота накормили, и он исправился. Кота заперли, чтобы он не безобразничал. И т.д.).

- Подумайте, какой конец рассказа кажется вам наилучшим. Расскажите его. (Дети рассказывают.)

Затем воспитатель читает конец рассказа К. Паустовского.

Упражнение «Изменение сюжета сказки».

Цель: учить сочинять сказку, аналогичную данной.

Упражнение выполняется в ходе чтения сказки К. Драгунской «Лекарство от послушности».

Воспитатель читает сказку и проводит краткую беседу.

- Что вам понравилось в этой сказке?
- Что вас больше всего рассмешило?
- Почему гномик превратил ребят в лягушат?
- Что случилось с воспитательницей?
- Как она поняла, что лягушата – это ее ребята?
- Что делали ребята-лягушата?
- В кого еще мог превратить ребят гномик? (В медвежат, зайчат и др.)
- Как вы думаете, чем бы занимались ребята, превратившись в зайчат?

(в медвежат, в бабочек и т.д.)

- Как бы воспитательница узнала, что это ее ребята?
- Измените сказку, расскажите ее по-новому.

Упражнение «Придумай середину сказки».

Цель: развивать умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей; развивать умение сочинять сказку.

Воспитатель читает детям стихотворение С. Михалкова «Заяц-портной».

Серый заяц под сосной
Объявил, что он портной.
И портному через час
Медвежонок сдал заказ.
– Будет ваш заказ готов
До январских холодов!
Заяц режет, заяц шьет,
А медведь в берлоге ждет.
Срок прошел. Пришел медведь –
А штаны нельзя надеть.

- Все ли вам понятно в этом стихотворении? (Непонятно, почему штаны нельзя надеть. Непонятно, как заяц шил медведю штаны. И т.д.)

- В какой части стихотворения писатель должен был об этом рассказать? (В середине).

- А что могло случиться, чтобы мишка не смог надеть штаны? (Может, заяц не умеет шить. Он мог сшить медведю слишком маленькие штаны. Может быть, это медведь стал таким толстым, слишком много ел. И т.д.).

- Давайте придумаем сами недостающую часть сказки. Придумайте, что происходило с зайцем и медведем до тех пор, как медведь пришел за штанами).

Дети рассказывают свои варианты сказки.

Упражнение «Придумай рассказ».

Цель: учить детей составлять повествовательный текст на основе литературного произведения В. Бианки «Купание медвежат».

После чтения рассказа воспитатель проводит беседу: Кто герои произведения? Какие события с ними происходят?

Воспитатель дает задание: Давайте с этими героями сочиним новую историю.

Проводится обсуждение вариантов: Подумайте: какие события могли произойти с медведицей и двумя медвежатами? Как вы назовете рассказ? Не забудьте придумать, где будут происходить события.

А сейчас подумайте: О чем вы расскажете в начале рассказа? О каких событиях пойдет речь в середине рассказа? Чем рассказ закончите?

Дети придумывают рассказ.

Упражнение «Составление сказки по модели».

Цель: учить передавать события сказки в строгой последовательности.

После чтения сказки В. Сутеева «Три котенка» воспитатель просит пересказать ее, строго соблюдая последовательность событий. Для этого детям предлагают рассказывать по модели (рисунок 7). Предварительно выясняют:

- Какими значками обозначены на схеме котята?

- Что обозначают остальные значки?

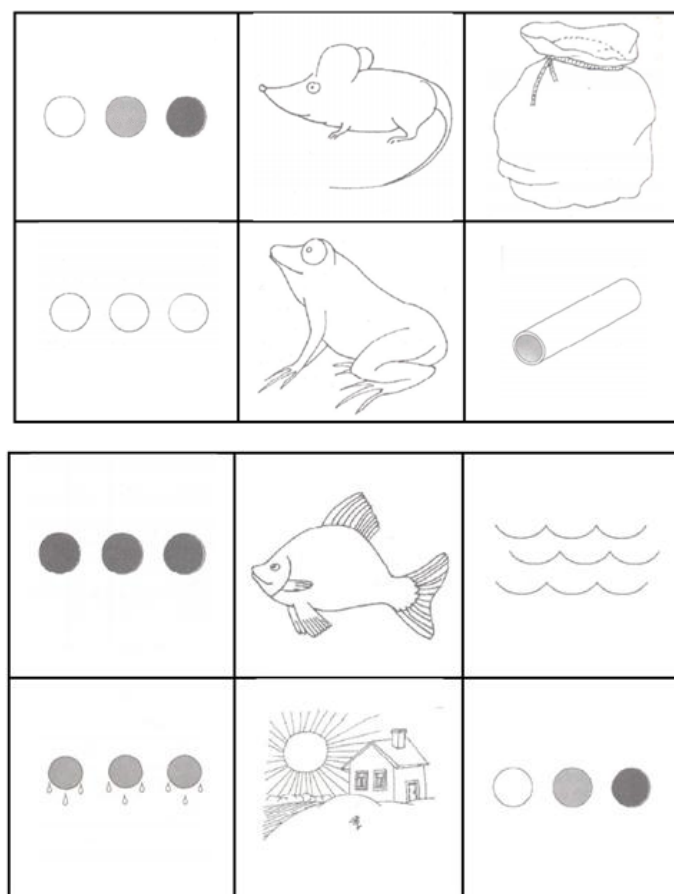


Рис. 7. Модель последовательности сказки В. Сутеева «Три котенка»

Воспитатель, показывая на модель, дает образец рассказа: «Жили три котенка: белый, серый и черный. Однажды они увидели мышку и бросились за ней. Мышка прыгнула в мешок с мукой, котята – за ней».

Затем дети продолжают рассказ по модели.

Упражнение «Почему?»

Цель: учить составлять тексты-рассуждения.

Задание дается детям после чтения рассказа В. Осеевой «Почему?».

Воспитатель говорит: Давайте поможем героям рассказа ответить на их вопросы.

- Почему мальчик сначала сказал маме, что чашку разбил Бум?
- Почему мама так рассердилась из-за разбитой чашки?
- Почему мальчику казалось, что папа на фотографии качает головой?
- Что слышал мальчик ночью за окном? Почему он никак не мог заснуть? Что он чувствовал?
- Заснула ли этой ночью мама? Почему?

- Заснул ли на улице Бум?

- А теперь давайте ответим на вопросы героев рассказа: Почему мальчик не сказал правду сразу, а разбудил маму ночью? Почему мама нисколько не бранила сына, а даже обрадовалась, что чашку разбил он? Почему Бима выгнали во двор, а потом впустили и обласкали?

В ходе обсуждения дети не только думают, оценивают поступки героев, но учатся высказывать свои умозаключения, строя речь-рассуждение.

Игра «Собери сказку».

Цель: учить выделять основные структурные части текста, учить составлять сказку.

Игра проводится по сказке Дж. Родари «Волшебный барабан» (из цикла «Сказки, у которых три конца»).

Сначала детям предлагают несколько картинок к прочитанной сказке, на которых изображены разные моменты произведения. Дошкольникам нужно «собрать» сказку, т.е. разложить картинки в правильной последовательности. Выясняют, какие картинки относятся к началу, середине, концу сказки. Рассказывают сказку по картинкам.

Затем воспитатель предлагает картинку к другому варианту сказки и спрашивает: Какую картинку можно заменить новой? (Вместо картинки, на которой изображены танцующие разбойники, дети кладут картинку с изображением танцующего охотника).

Выясняют, что можно заменить конец сказки другим. Детям предлагают сочинить другой конец сказки по картинке.

Воспитатель помогает начать: «Шел солдат, шел и вдруг увидел охотника, который прицелился в птицу».

Дети продолжают и сочиняют другой конец сказки.

Таким образом, был составлен комплекс упражнений для развития умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой. В него вошли игровые упражнения, упражнения на пересказ текста по картинкам и модели, на

определение недостающей части текста, на составление части текста или текста полностью, на подбор названий к текстам и объяснение смысла данного названия и другие.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Совершенствование умений монологической речи является одной из главных задач речевого развития ребенка дошкольного возраста. Являясь более сложной формой связной речи, монологическая речь демонстрирует все речевые достижения детей, отражает уровень развития ребенка, показывает уровень овладения словарем, грамматическим строем, звуковой культурой речи.

Монологическая речь – это форма связной речи, образуемая в результате активной речевой деятельности и не рассчитанная на активную сиюминутную словесную реакцию. В отличие от диалога, в создании монолога участвует один человек, монолог характеризуется большей связностью и логической последовательностью, протекает по времени относительно долго, объем его чаще превосходит объем диалогической реплики. Также монологическая речь отличается от диалогической реплики четким структурным построением. Любой монолог содержит в себе три части: начало (вступление, зачин), середина, конец (завершение) высказывания.

Различные типы монолога (описание, повествование, рассуждение) отличаются своими функциями, структурой, специфическими языковыми средствами.

Овладение монологической речью происходит в дошкольном возрасте постепенно. Монолог требует от говорящего развития определенных умений: понимать тему, отбирать материал к высказыванию, систематизировать материал, совершенствовать высказывание, строить высказывание в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно. Учитывая особенности детей старшего дошкольного возраста, при обучении их монологической речи важно использовать специальные речевые упражнения, направленные на развитие всех сторон речи; игровые

коммуникативные ситуации; наглядность, которая обогащает содержание монолога детей.

В процессе изучения психолого-педагогической литературы были выделены некоторые особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Речь старших дошкольников уже довольно хорошо развита. Высшее достижение речевого развития детей пяти-шести лет – овладение связной монологической речью, которое вбирает в себя освоение звуковой культуры речи, словарного состава, грамматического строя. Развитие монологической речи детей происходит в связи с развитием всех сторон речи. Наиболее яркая характеристика речи детей пяти-шести лет – активное освоение различных типов текста (описание, повествование, рассуждение). В старшей группе воспитатель продолжает совершенствовать все стороны речи детей на специальных занятиях и в повседневной жизни.

Умения монологической речи у старших дошкольников можно совершенствовать на всех этапах ознакомления с литературным произведением. На этапе подготовки к знакомству с текстом и пересказу используются напоминание впечатлений из личного и литературно опыта; показ ситуации, сходной с ситуацией, описанной в произведении, но незнакомой детям; рассматривание иллюстраций; предварительное разъяснение слов и выражений, встречающихся в тексте; проведение бесед в соответствии с содержанием текста. После первичного чтения текста используют приемы, направленные на углубление понимания смысла произведения, его запоминание: беседа, в которой используются различные виды вопросов, составление плана пересказа, его моделирование. Непосредственно при пересказе текста воспитатель использует вспомогательные вопросы, подсказывает нужные слова или фразы, исправляет ошибки. Также применяются разнообразные приемы обучения детей созданию монологов на основе литературных произведений.

Анализ некоторых программ дошкольного образования и методических пособий позволил сделать вывод, что наибольшими возможностями для

совершенствования умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой обладает «Программа развития речи дошкольников» О.С. Ушаковой. Все другие рассмотренные программы дошкольного образования предусматривают в той или иной мере совершенствование умений монологической речи в процессе знакомства с художественной литературой у старших дошкольников.

Для исследования уровня сформированности умений монологической речи детей старшего дошкольного возраста были определены критерии и уровневые показатели, подобрана диагностическая методика, разработанная О.С. Ушаковой [60].

Проведенная диагностика показала недостаточно высокий уровень умений монологической речи у дошкольников. Самые низкие результаты получены по уровню сформированности умений сочинять сказку, понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей. Эти результаты были учтены при составлении комплекса упражнений, направленных на совершенствование умений монологической речи в процессе знакомства с художественной литературой.

Комплекс упражнений для развития умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой полностью представлен в приложении. В него вошли игровые упражнения, упражнения на пересказ текста по картинкам и модели, на определение недостающей части текста, на составление части текста или текста полностью, на подбор названий к текстам и объяснение смысла данного названия и другие.

Таким образом, задачи, поставленные в работе, решены. Цель работы достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст] : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
4. Бизикова, О. А. Развитие монологической речи у дошкольников [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / О. А. Бизикова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 235 с.
5. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
6. Винокур, Т. Г. Монолог [Текст] / Т. Г. Винокур // Русский язык: Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – М.: Дрофа, 1998. – 683 с.
7. Волчкова, В. Н. Конспекты занятий в старшей группе детского сада. Развитие речи [Текст]: пособие для воспитателей / В. Н. Волчкова, Н. В. Степанова. – Воронеж: ИП Лакоценин, 2012. – 111 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Учебно-методический центр «Психология», 2001. – С. 65-82.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
10. Гербова, В. В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации [Текст] / В. В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 90 с.

11. Гербова, В. В. Составление описательных рассказов: к методике обучения старших дошкольников описательным рассказам [Текст] / В. В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 9. – С. 28-34.
12. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов. – М.: МПГУ, 2017. – 310 с.
13. Гризик, Т. И. Особенности обучения детей 4-6 лет описанию и повествованию [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. И. Гризик; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1990. – 21 с.
14. Гурович, Л. М. Ребенок и книга [Текст] / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова. – М.: Просвещение, 1992. – 65 с.
15. Дементьева, А. М. Обучение пересказыванию в средней группе детского сада [Текст] / А. М. Дементьева. – М.: Учпедгиз, 1960. – 76 с.
16. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. – СПб.: Детство-Пресс», 2014. – 280 с.
17. Дьяченко, О. М. Формирование действий пространственного моделирования в процессе ознакомления дошкольников с детской художественной литературой [Текст] / О. М. Дьяченко // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте / под ред. Л. А. Венгера. – М.: Педагогика, 1980. – С. 56-78.
18. Елкина, Н. В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Н. В. Елкина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 1. – С. 142-148.
19. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / А. В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
20. Запорожец, А. В. Развитие рассуждений в дошкольном возрасте [Электронный ресурс]: URL:

<http://dob.1september.ru/article.php?ID=200600106> (дата обращения: 30.10.2018).

21. Захарова, Т. Н. Дифференцированный подход как условие речевого развития дошкольников [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Т. Н. Захарова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

22. Зимняя, И. А. Лингвopsиxология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Московский психологo-социальный институт, 2001. – 432 с.

23. Изотова, Н. В. Диалог и монолог как формы речи: сравнительная характеристика [Текст] / Н. В. Изотова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2012. – № 1. С. 60-68.

24. Карпинская, Н. С. Роль народной сказки в воспитании ребенка-дошкольника [Текст] / Н. С. Карпинская // Известия АПН РСФСР. Вып. 11: Вопросы художественного воспитания. – М.: АПН РСФСР. – 1947. – С. 141-147.

25. Карпинская, Н. С. Художественное слово в воспитании детей. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Н. С. Карпинская. – М. : Педагогика, 1972. – 149 с.

26. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг [Текст] / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.

27. Короткова, Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию [Текст] / Э. П. Короткова. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.

28. Кусова, М. Л. Динамика языковой личности ребенка в процессе непрерывного филологического образования [Текст] / М. Л. Кусова // Вестник СурГПУ. – 2013. – № 6 (27). – С. 274-279.

29. Кусова, М. Л. Звуковая культура речи как языковая основа овладения речевыми умениями в дошкольном детстве [Текст] / М. Л. Кусова // Филологический класс. – 2003. – № 9. – С. 16-21.

30. Кусова, М. Л. Развитие языковой личности ребенка в период детства: лингвистический, психолингвистический, лингводидактический аспекты [Текст]: монография / М. Л. Кусова, А. С. Демышева. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2009. – 246 с.
31. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 2000. – 150 с.
32. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольников [Текст] / А. М. Леушина // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. – Т. 30. – С. 27–71.
33. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников [Текст] : пособие для учит. / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
34. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Г. М. Лямина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – С. 17-27.
35. Мальчевская, Л. М. Некоторые языковые средства выражения связи между предложениями [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. Наук / Л. М. Мальчевская. – М., 1964. – 18 с.
36. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика [Текст] / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова. – М.: Юрайт, 2018. – 411 с.
37. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) [Текст] / О. А. Нечаева. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. – 262 с.
38. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» [Текст] / под ред. А. И. Булычевой. – М.: НОУ «УЦ им. Л. А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. – 173 с.
39. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.

40. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: Мозаика-синтез, 2014. – 333 с.

41. Панкратова, Л. Я. Содержание и методы обучения художественно-речевой деятельности детей 4-7 лет [Текст] / Л. Я. Панкратова // Эстетическое воспитание в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1985. – С. 45-67.

42. Парамонова, Л. Г. Воспитание связной речи у детей [Текст] : метод. пособие / Л. Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс», 2011. – 176 с.

43. Пашковская, Л. А. Педагогическая технология развития связной речи дошкольников с использованием моделирования [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Л. А. Пашковская ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 157 с.

44. Радуга. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Е. В. Соловьевой. – М.: Просвещение, 2014. – 232 с.

45. Развиваем связную речь у дошкольников в общении [Текст]: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / сост. А. М. Орлова. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 113 с.

46. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для воспитателя дет. сада. / под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

47. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве [Текст]: метод. пособие / авт.-сост. Н. В. Багичева, А. С. Демышева, М. Л. Кусова, Д. О. Иваненко ; ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 150 с.

48. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

49. Сидорчук, Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников [Текст] : методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – М.: Литера, 2004. – 59 с.

50. Смольникова, Н. Г. Развитие структуры связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н. Г. Смольникова, О. С. Ушакова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Издательский дом «Академия», 2000. – С. 439-445.

51. Соболева, О. Л. Диалог. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / О. Л. Соболева, Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская и др. – М.: Дрофа, 2014. – 864 с.

52. Солганик, Г. Я. Стилистика текста [Текст]: учеб. пособие / Г. Я. Солганик. – М.: Флинта : Наука, 2001. – 256 с.

53. Соловьева, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду [Текст] / О. И. Соловьева. – М.: Просвещение, 1966. – 176 с.

54. Сохин, Ф. А. Задачи развития речи [Текст] / Ф. А. Сохин // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – С. 4-16.

55. Старжинская, Н. С. Учим детей рассказывать [Текст] / Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина, Е. С. Белько. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.

56. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Стародубова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 256 с.

57. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е. И. Тихеева // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 126-144.

58. Ткаченко, Т. А. Использование схем в составлении описательных рассказов [Текст] / Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 10. – С. 16-19.

59. Толстой, Л. Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? [Текст] / Л. Н. Толстой // Собрание сочинений в 22 тт. – М.: Художественная литература, 1983. – Т. 15. – С. 10-33.

60. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

61. Ушакова, О. С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи [Текст]: занятия, игры, методические рекомендации / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 288 с.

62. Ушакова, О. С. Программа развития речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 96 с.

63. Ушакова, О. С. Развитие речи детей 5-7 лет [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 272 с.

64. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: Институт Психотерапии, 2001. – 240 с.

65. Ушинский, К. Д. О первоначальном преподавании русского языка [Текст] / К. Д. Ушинский // Хрестоматия по истории педагогики: пособие для педагогических училищ / сост. В. З. Смирнов. – М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1961. – С. 359-375.

66. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М.: Перспектива, 2013. – 32 с.

67. Чемортан, С. М. Развитие речи дошкольников в процессе занятий по родной речи [Текст] / С. М. Чемортан, Л. А. Мокану. – Кишинев: Лумина, 1988. – 256 с.

68. Чулкова, А. В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Чулкова. – Волгоград: Перемена, 2003. – 168 с.

69. Шадрина, Л. Г. Развитие образности речи детей старшего дошкольного возраста в разных типах высказываний [Текст]: монография / Л. Г. Шадрина, Е. Н. Судакова; УлГПУ им. И. Н. Ульянова. – Ульяновск: Вектор-С, 2009. – 155 с.

70. Шибицкая, А. Я. Руководство художественно-речевой деятельностью детей [Текст] / А. Я. Шибицкая // Эстетическое воспитание в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1985. – С. 36-45.

71. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст]: краткий очерк / Д. Б. Эльконин. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

72. Яшина, В. И. Особенности связных высказываний типа рассуждений у детей шести лет [Текст] / В. И. Яшина // Хрестоматия по теории и методике развития речи / сост. В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – С. 456-460.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Отрывок из рассказа М. Пришвина «Еж», использованный для диагностики сформированности умений монологической речи дошкольников

Раз я шел по берегу нашего ручья и под кустом заметил ежа. Он тоже заметил меня, свернулся и затукал: тук-тук-тук. Очень похоже было, как если бы вдали шел автомобиль. Я прикоснулся к нему кончиком сапога; он страшно фыркнул и поддал своими иголками в сапог.

– А, ты так со мной! – сказал я и кончиком сапога спихнул его в ручей.

Мгновенно еж развернулся в воде и поплыл к берегу, как маленькая свинья, только вместо щетины на спине были иголки. Я взял палочку, скатил ею ежа в свою шляпу и понес домой.

Мышей у меня было много, я слышал – ежик их ловит, и решил: пусть он живет у меня и ловит мышей.

Рассказ Н. Калининой «Про снежный колобок», использованный для диагностики умений монологической речи дошкольников

Гуляли ребята во дворе. Лепили из снега бабу. Алеша слепил снежный колобок. Нашел угольки – сделал глаза; нашел палочки – сделал нос и рот. Поиграли ребята, погуляли и пошли опять в детский сад. Жалко Алеше оставлять на дворе колобок. Взял он его и положил в карман.

Пришел в детский сад, повесил свою шубу в шкафчик, а в кармане шубы остался лежать снежный колобок. Пообедали ребята, после обеда спать легли. А когда проснулись, вспомнил Алеша про свой колобок. Побежал с ребятами к шкафчику, а около шкафчика – лужа. Что такое?

Открыли дверку, посмотрели, а из кармана – кап-кап, кап-кап – вода капает.

Поглядел Алеша в карман, а там нет колобка.

Лежат в мокром кармашке два уголька и две палочки.

А колобок где?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2

Результаты диагностирования уровней сформированности умений
монологической речи с детей старшей группы

Результаты диагностирования уровней сформированности умений монологической речи у детей старшей группы								
№ п/п	Имя, фамилия ребенка	умения монологической речи					сумма баллов	общий уровень монологической речи
		1	2	3	4	5		
1	Валерия С.	3	3	3	3	3	15	высокий
2	Коля Р.	2	2	2	2	2	10	средний
3	Арсен П.	1	1	1	1	1	5	низкий
4	Егор А.	2	2	1	1	2	8	средний
5	Таня М.	2	2	2	1	2	9	средний
6	Олеся П.	2	2	2	2	2	10	средний
7	Эля Н.	1	1	1	1	1	5	низкий
8	Дима В.	2	2	2	2	2	10	средний
9	Витя Г.	1	1	1	1	2	6	низкий
10	Павел М.	2	2	2	2	2	10	средний
11	Надя К.	2	1	1	1	1	6	низкий
12	Влада К.	3	3	3	2	3	14	высокий
13	Миша М.	2	2	2	2	2	10	средний
14	Саша Ш.	2	1	1	1	1	6	низкий
15	Настя А.	2	3	2	2	2	11	средний
средний балл		1,9	1,9	1,7	1,6	1,9		

Ошибка! Ошибка связи.

Комплекс упражнений, направленных на совершенствование
монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе
знакомства с художественной литературой

Упражнение 1. Упражнение «Придумай название».

Цель: развивать умение понимать тему текста и придумывать название.

Упражнение проводится по стихотворению С. Есенина «Черемуха».

Воспитатель говорит детям: Я сейчас прочитаю вам стихотворение, слушайте внимательно, чтобы понять, о чем оно.

После чтения стихотворения спрашивает: О чем рассказывается в этом стихотворении? Какое время года описывает поэт? По каким признакам вы это поняли? Нравится ли поэту весна? Чем он любит?

Воспитатель читает стихотворение еще раз и просит придумать к нему название.

Упражнение 2. «Определи по картинкам».

Цель: учить понимать тему художественного произведения по иллюстрациям к тексту.

Воспитатель просит дошкольников рассмотреть иллюстрации к рассказу Е. Чарушина «Воробей» и определить, о чем будет рассказ.

- Рассмотрите картинки в книге. Кто на них нарисован?
- Что вы узнали о мальчике и воробье по этим картинкам?
- Как вы думаете: о чем мы сегодня будем читать?
- Предположите, как этот рассказ называется.

Упражнение 3. Упражнение «Объясни смысл пословицы».

Цель: Учить понимать тему текста, сопоставляя ее с пословицей.

Упражнение проводится при чтении басни Л. Толстого «Два товарища».

- Ребята, как вы думаете, о ком говорят, что он настоящий друг?

- Почему так говорят: «Плохи друзья, коли до черного дня»? О ком эта пословица?

- Верно, так говорят о ненадежных, плохих друзьях. Когда случится беда, такие друзья не придут на помощь.

- Я прочитаю вам басню Л. Толстого «Два товарища». Послушайте внимательно, скажите: о каком друге в ней говорится – о настоящем или нет?

Читает басню.

После чтения воспитатель продолжает беседу.

- Как вы думаете, настоящий ли друг был у мальчика?

- Можно ли об этих мальчиках сказать: «Друзья познаются в беде»?

- Какими друзьями оказались мальчики?

При чтении сказки В. Одоевского «Мороз Иванович» используется пословица «Что посеешь, то и пожнешь».

Упражнение 4. Объяснение пословицы в названии произведения.

Цель: учить понимать тему произведения и подбирать название текста.

Воспитатель говорит: У каждой сказки, у каждого рассказа есть свое название. И почти всегда, когда мы слышим название, знаем, о ком или о чем может идти речь в произведении. Если, например, стихотворение называется «Осень», о чем в нем будет рассказываться?

- Сегодня я прочту вам стихотворение, которое я назвала «Доброе слово лечит, а худое калечит». Как вы понимаете эту пословицу? (Дети объясняют.)

Воспитатель читает стихотворение А. Кузнецовой «Поссорились».

- Подходит ли мое название к этому стихотворению? Почему?

- Подберите свое название к стихотворению.

Упражнение 5. «Чем похожи сказки?»

Цель: развивать умение понимать тему и сюжет произведения; развивать умение сочинять конец сказки по аналогии.

После чтения сказки Дж. Родари «Большая морковка» дети замечают, что она похожа на русскую народную сказку «Репка». Воспитатель проводит беседу:

- Что общего в сказках? (Вырос большой овощ, его никак не могут вытащить. Собирается много помощников.)

- Чем они отличаются? (В одной сказке на помощь собираются люди, в другой – люди и звери.)

- Сравните названия сказок. Почему они называются по-разному? (Потому что в одной сказке тянули репку, а в другой – большую морковку.)

- Чем заканчивается сказка «Репка»? (Прибежала мышка, и репку вытащили.)

- А что вы заметили в сказке «Большая морковка»? (В ней не было конца.)

- В сказке «Большая морковка» вы не услышали конца, потому что Джанни Родари сочинил к ней целых три конца. Сейчас вы услышите все три конца и скажете, какой вам понравился больше всего. Но сначала попробуем придумать свой конец.

- Кто мог помочь семье выдернуть большую морковку? (Дети предлагают свои варианты.)

- Сочините свой конец сказки о том, как вытянули большую морковку. Затем воспитатель читает авторский вариант.

Упражнение 6. Использование жизненной истории для лучшего понимания смысла произведения.

Цель: развивать умение понимать тему и сюжет произведения.

Перед чтением басни И. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» педагог рассказывает детям историю о том, как воспитательница в детском саду разделила ребят на три группы и дала задание построить высокий дом из деталей конструктора. В двух группах дети работали дружно, у них получились высокие башни из многих деталей. А в третьей группе три мальчика не захотели работать вместе, разошлись в разные стороны,

разделили детали конструктора. Ни у одного из мальчиков не получилось построить высокий дом, потому что им «не хватило кирпичиков». Воспитательница сказала им: «Вам не кирпичиков не хватило, а договориться вы не могли, как Лебедь, Щука и Рак в басне Крылова».

Педагог читает детям басню и проводит по ней беседу.

После беседы просит детей самих вспомнить или придумать историю из жизни, к которой подходит название «Лебедь, Щука и Рак».

Упражнение 7. Игра «Что пропущено?».

Цель: учить выделять основные структурные части текста, учить строить текст логично и последовательно.

Игра проводится по рассказу Н. Носова «Живая шляпа».

После чтения рассказа, беседы по содержанию детям предлагаются две картинки по произведению, которые соответствуют двум структурным его частям (начало и конец, начало и середина, середина и конец). Детям дают задание: Определи, что пропущено: начало, конец или середина? Расставь картинки по порядку. (Предлагают пропущенную картинку.) Расскажи пропущенную часть.

Упражнение 8. Игровое упражнение «Пересказ по частям».

Цель: учить выделять основные структурные части текста и пересказывать по частям.

Упражнение проводится по рассказу Н. Калининой «Разве так играют?».

После чтения рассказа и беседы по его содержанию педагог предлагает детям пересказать его втроем. Вызывает трех детей и говорит: Наташа будет рассказывать начало, Витя – середину, а Коля – конец рассказа.

Такое же задание получает другая группа детей.

Ребята договариваются друг с другом о том, где какая часть заканчивается. Когда обе группы справятся с заданием, проводится сравнение: какая группа точнее определила границы структурных частей рассказа.

Упражнение 9. Игра «Собери сказку».

Цель: учить выделять основные структурные части текста.

Игра проводится по сказке Дж. Родари «Волшебный барабан» (это сказка из цикла «Сказки, у которых три конца»).

Сначала детям предлагают несколько картинок к прочитанной сказке, на которых изображены разные моменты произведения. Дошкольникам нужно «собрать» сказку, т.е. разложить картинки в правильной последовательности. Выясняют, какие картинки относятся к началу, середине, концу сказки. Рассказывают сказку по картинкам.

Затем воспитатель предлагает картинку к другому варианту сказки и спрашивает: Какую картинку можно заменить новой? (Вместо картинки, на которой изображены танцующие разбойники, дети кладут картинку с изображением танцующего охотника.)

Выясняют, что можно заменить конец сказки другим. Детям предлагают сочинить другой конец сказки по картинке.

Воспитатель помогает начать: «Шел солдат, шел и вдруг увидел охотника, который прицелился в птицу».

Дети продолжают и сочиняют другой конец сказки.

Упражнение 10. «Придумай другой конец сказки».

Цель: развивать умение наполнять содержанием структурные части произведения.

Материалом для этого упражнения служит сказка Джанни Родари «Большая морковка» (из цикла «Сказки, у которых три конца»).

После чтения сказки Дж. Родари «Большая морковка», сравнения ее с народной сказкой «Репка», чтения трех концов сказки воспитатель спрашивает: Какой конец вам понравился больше? Почему? Посмотрите на картинку, здесь нарисовано еще одно окончание сказки. Вы можете составить такое окончание, где морковка оказалась космическим кораблем.

После этого дети придумывают свое окончание сказки по картинке или без опоры на картинку.

Упражнение 11. «Придумай начало».

Цель: развивать умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.

Упражнение проводится при чтении сказки Б. Заходера «Сова».

Педагог читает произведение, опуская его начало. (Начиная со слов: «Ночь пришла. На Стариковом лугу мыши в норах свистят-перекликаются».)

После чтения проводится беседа:

- Все ли вам понятно в сказке? (Непонятно, почему Сова отказалась помогать деду. Непонятно, почему Сова не ела мышей.)

- В какой части сказки мог об этом рассказать писатель? (В начале).

- Что вы заметили при чтении? (Начало было пропущено).

- Подумайте, какие события могли произойти в начале сказки, чтобы после них Сова перестала есть мышей. (Дед мог обидеть Сову. Они могли поссориться. Сова могла быть упрямой. Сова могла не знать, какие опасности ждут деда. И т.д.).

- Придумайте, чем дед обидел Сову. Придумайте свое начало сказки.

После того, как несколько детей расскажут начало сказки, воспитатель читает сказку полностью.

Упражнение 12. «Придумай конец».

Цель: развивать умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей.

Упражнение проводится в ходе чтения рассказа К. Паустовского «Кот-ворюга».

Воспитатель читает рассказ без заключительной части (до слов «Попробуйте его накормить как следует»). Спрашивает у детей: Все ли понятно в рассказе? (Непонятно, чем закончилось).

- Какая часть рассказа пропущена? (Конец).

- Давайте предположим, чем мог закончиться этот рассказ. (Кота побили, и он исправился. Кот убежал из этого дома. Кота накормили, и он исправился. Кота заперли, чтобы он не безобразничал. И т.д.).

- Подумайте, какой конец рассказа кажется вам лучшим. Расскажите его. (Дети рассказывают.).

Затем воспитатель читает конец, придуманный автором.

Упражнение 13. «Конец по желанию».

Цель: развивать умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей, развивать умение сочинять сказку.

Упражнение выполняется при чтении сказки Н.Д. Телешова «Крупеничка». Воспитатель читает сказку без последней части (до слов «Никто и не заметил сразу, что невольниц стало на одну меньше»).

При выполнении этого упражнения дети должны не просто придумать конец сказки, а сочинить его с выполнением определенного требования. Например, придумай веселый (грустный, неожиданный, счастливый) конец. Придумай такой конец, чтобы ... (чтобы началась зима, чтобы герой нашел друга, чтобы все было наоборот и т.д.).

Воспитатель спрашивает детей, все ли им понятно в сказке. (Не все. Непонятно, чем закончилось.).

- Какая часть в сказке пропущена? (Конец.).

- Сегодня мы будем сочинять конец «по желанию». Сначала придумаем сказке грустный конец. (Напоминает русскую народную сказку «Снегурочка»). Что может быть в грустном конце? (Крупеничка больше не появилась.). Сочините такой конец.

- А теперь сочиним конец счастливый. Что в нем может быть? (Крупеничка вернулась. Кто-то помог ей ожить. И т.д.).

- Сочините такой конец.

- Давайте попробуем сочинить неожиданный конец. Что может случиться неожиданного? (Появились сразу две Крупенички. Крупеничка появилась с детками. И т.д.). Сочините такой конец.

Упражнение можно продолжать до тех пор, пока дети испытывают желание сочинять. Затем воспитатель читает авторский конец сказки.

Упражнение 14. «Придумай сказку (стихотворение) по заданному началу».

Цель: развивать умение понимать нарушение целостности структуры текста и наполнять содержанием одну из его частей; развивать умение сочинять сказку.

Упражнение выполняется по стихотворению С. Михалкова «Заяц-портной»:

Серый заяц под сосной
Объявил, что он портной.
И портному через час
Медвежонок сдал заказ.
– Будет ваш заказ готов
До январских холодов!
Заяц режет, заяц шьет,
А медведь в берлоге ждет.
Срок прошел. Пришел медведь —
А штаны нельзя надеть.

Воспитатель предлагает придумать, как заяц шил медведю штаны и почему их нельзя было надеть.

Упражнение 15. «Найди слова с одинаковым значением».

Цель: учить понимать значения синонимов.

На занятии по норвежской народной сказке «Пирог» педагог спрашивает детей: «Какими словами просили пирог у матери семеро ее сыновей? Что было разного в их просьбах? Для чего используется столько разных слов вместо слова «просить»? (говорит, пристает, хнычет, ноет, вопит, умоляет)».

В ходе беседы делают вывод, что это сделано для того, чтобы показать разный характер сыновей (один – ласковый, другой – плаксивый, третий – требовательный, четвертый – надоедливый). Если бы было использовано только слово «просит», мы об этом бы не узнали.

Упражнение 16. «Придумай рассказ».

Цель: учить детей составлять повествовательный текст на основе литературного произведения В. Бианки «Купание медвежат».

После чтения рассказа воспитатель проводит беседу: Кто герои произведения? Какие события с ними происходят?

Задание: Давайте с этими героями сочиним новую историю.

Обсуждение вариантов: Подумайте, какие события могли произойти с медведицей и двумя медвежатами? Как вы назовете рассказ? Не забудьте придумать, где будут происходить события.

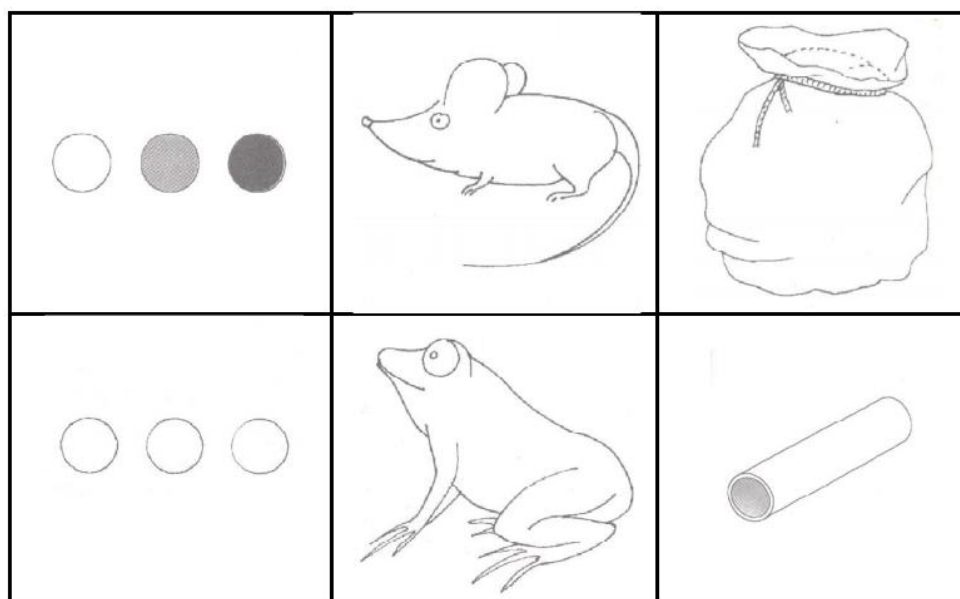
А сейчас подумайте: О чем вы расскажете в начале рассказа? О каких событиях пойдет речь в середине рассказа? Чем рассказ закончите?

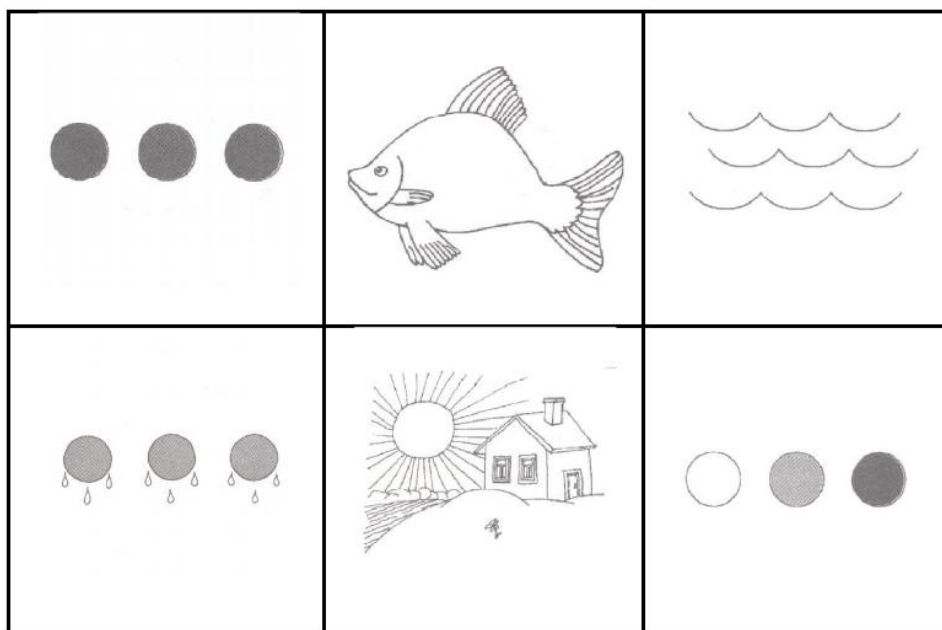
Упражнение 17. Составление сказки по модели.

Цель: учить передавать события в строгой последовательности.

После чтения сказки В. Сутеева «Три котенка» воспитатель просит пересказать ее, строго соблюдая последовательность событий. Для этого детям предлагают рассказывать по модели. Предварительно выясняют:

- Какими значками обозначены на схеме котята?
- Что обозначают остальные значки?





Упражнение 18. «Почему?»

Цель: учить составлять тексты-рассуждения.

Задание дается детям после чтения рассказа В. Осеевой «Почему?»

Воспитатель говорит: Давайте поможем героям рассказа ответить на их вопросы.

- Почему мальчик сначала сказал маме, что чашку разбил Бум?
- Почему мама так рассердилась из-за разбитой чашки?
- Почему мальчику казалось, что папа на фотографии качает головой?
- Что слышал мальчик ночью за окном? Почему он никак не мог заснуть?
- Заснула ли этой ночью мама? Почему?
- А теперь давайте ответим на вопросы героев рассказа: Почему мальчик не сказал правду сразу, а разбудил маму ночью? Почему мама нисколько не бранила сына, а даже обрадовалась, что чашку разбил он? Почему Бима выгнали во двор, а потом впустили и обласкали?

Упражнение 19. Упражнение «Изменение сюжета сказки».

Цель: учить сочинять сказку, аналогичную данной.

Упражнение выполняется в ходе чтения сказки К. Драгунской «Лекарство от послушности».

Воспитатель читает сказку и проводит краткую беседу.

- Что вам понравилось в этой сказке?
- Что вас больше всего рассмешило?
- Почему гномик превратил ребят в лягушат?
- Что случилось с воспитательницей?
- Как она поняла, что лягушата – это ее ребята?
- Что делали ребята-лягушата?
- В кого еще мог превратить ребят гномик? (В медвежат, зайчат и др.).
- Как вы думаете, чем бы занимались ребята, превратившись в зайчат?

(в медвежат, в бабочек и т.д.).

- Как бы воспитательница узнала, что это ее ребята?
- Измените сказку, расскажите ее по-новому.

Упражнение 20. Игровое упражнение «Шкатулка со сказками».

Цель: развивать логичность, последовательность речи.

Для игры понадобится красивая коробка с несколькими игрушками внутри. (По мере получения опыта детьми количество игрушек увеличивается).

Первый ребенок вынимает игрушку не глядя. Ему надо придумать начало сказки, где героем будет вытащенная игрушка. Следующий ребенок вытаскивает другую игрушку и продолжает сказку, добавляя в нее нового героя. Игра продолжается до тех пор, пока все игрушки не будут извлечены. Последний ребенок должен придумать предложения так, чтобы сказка завершилась.

В ходе выполнения задания воспитатель следит за тем, чтобы действие развивалось последовательно и логично.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический
университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Совершенствование умений монологической речи у детей
старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной
литературой

Студента Сычевой Елены Павловны

обучающегося по ОПОП: направление подготовки «Педагогическое
образование», профиль «Дошкольное образование»
заочной формы обучения

Обучающийся при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности, анализировать научную и методическую литературу, диагностировать причины появления задач, их актуальность и методы их решения, что позволяет говорить о формировании такой компетенции, как способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6).

В процессе написания ВРК студент проявил не в полной мере личностные качества, свидетельствующие о готовности признавать социальную значимость будущей профессии, о наличии мотивации к профессиональной деятельности (ОПК-1).

Умение организовать свой труд Студент не смог проявить умение рационально планировать время выполнения работы. При написании ВКР студент не всегда соблюдал график написания ВКР, несистематично консультировался с руководителем, но учитывал все замечания и рекомендации. Показал невысокий уровень работоспособности, прилежания.

В работе имеются все необходимые структурные элементы. Определяя теоретические основы исследования, обучающийся демонстрирует способность строить образовательную деятельность с учетом особенностей

воспитанников (ОПК-2), готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами (ОПК-4). Содержание проектировочной части исследования опирается на результаты диагностики, что соотносится с формированием компетенции «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики» (ПК-2), «способность к взаимодействию с участниками образовательного процесса» (ПК-6).

Содержание ВКР систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфов, глав ВКР, что говорит о способности использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1).

Заключение частично соотнесено с задачами исследования, отражает некоторые выводы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Сычевой Елены Павловны «Совершенствование умений монологической речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с художественной литературой»

соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника, позволяет сделать выводы о сформированности компетенций, определенных ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование.

Ф.И.О. руководителя ВКР Плотникова Елена Ивановна

Должность доцент

Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

Уч. звание доцент

Уч. степень кандидат филологических наук

Подпись _____



Дата 21.02.2019



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

**Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы

Сычева Елена Павловна

Факультет, кафедра, номер группы

ИПиПД, каф. РяиМП, БД-55z

Название работы

**Совершенствование умений монологической речи у детей
старшего дошкольного возраста в процессе знакомства
с художественной литературой**

Процент оригинальности

71,33%

Дата 14.02.2019

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Д.О. Иваненко

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Смирнова Елена Павловна

Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

результат проверки нормоконтроль пройден

Дата 13.02.2019

Ответственный
нормоконтролер


(подпись)

Плотникова Е.У.
(ФИО)