Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия№22»

ТЕМА: «ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

Автор опыта: Струнина Наталья Васильевна

Отличник Народного Просвещения

учитель начальных классов

Высшей категории

МБОУ «Гимназия №22»

г. Майкоп

2014год.

Струнина Наталья Васильевна

Содержание:

1. Введение……………………………………………………………………….3
2. Речевая деятельность как психологическое и методическое понятие …………………...……………………………………………………………..5
3. Письменная речь как предмет обучения……………………………………15
4. Теоретическая основа формирования письменной речи………………………… …………………………………………….…..19
5. Библиографический список ……………………………………………..….36
6. Приложение к опыту…………………………..…………………………….37

2

Струнина Наталья Васильевна

**Введение.**

Жизнь постоянно актуализирует и обогащает понятие «качество образования». Определяя идеи подхода к понятию «качество начального общего образования», следует отметить, что образование не является синонимом обучения, а есть некая мера достижения целей, поставленных школой, учителем, учеником.

В настоящее время в обществе сложилось новое понимание *основной* *цели образования*. Учитель в первую очередь должен заботиться о формировании у ученика способности к саморазвитию, которая обеспечит интеграцию личности в национальную и мировую культуру. Во главу угла при обучении русскому языку ставится коммуникативно-речевая направленность процесса познания.

*Основными принципами,* решающими современные образовательные задачи с учетом запросов будущего, становятся:

1.Принцип деятельности, включающий ребенка в учебно-познавательную деятельность. Самообучение называют деятельностным подходом.

2.Принцип целостного представления о мире в деятельностном подходе, тесно связанный с дидактическим

3

Струнина Наталья Васильевна

принципом научности, но глубже по отношению к традиционной системе. Здесь речь идет о личностном отношении учащихся к полученным знаниям и умении применять их в своей практической деятельности.

3.Принцип непрерывности, означающий преемственность между всеми ступенями обучения на уровне методологии, содержания и методики.

4.Принцип минимакса, заключающийся в следующем: учитель должен предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан усвоить это содержание

по минимальному уровню.

5.Принцип вариативности, предполагающий развитие у детей вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения поставленной задачи и умения осуществлять систематический перебор вариантов. Этот принцип снимает страх перед ошибкой, учит воспринимать неудачу не как трагедию, а как сигнал для ее исправления.

6.Принцип творчества (креативности), предполагающий максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности ученика, приобретение им собственного опыта творческой деятельности.

Таким образом, для современного этапа развития школьного образования характерен переход от экстенсивного

4

Струнина Наталья Васильевна

обучения к интенсивному. Актуальными становятся проблемы развития интуитивного, образного мышления, коммуникации, а также способности мыслить творчески. В практике обучения русскому языку в настоящее время привлекает огромный развивающий и образовательный потенциал уроков речевого развития.

Большое внимание следует уделить формированию письменной речи, поскольку она не только вооружает школьников новым средством общения и идеализации опыта, но и обуславливает перевод психических процессов на более высокий уровень функционирования – осознанности и произвольности.

Актуальность данной проблемы обусловлена и тем, что в реальной практике обучения письменной речи в школе обнаруживаются серьезные недостатки. Обучение этому виду речевой деятельности в традиционной начальной школе строится, таким образом, будто в ней самое главное – это умение выводить буквы и не делать ошибок в словах и предложениях, а не умение создавать семантически самостоятельные высказывания.

* **Речевая деятельность как психологическое и методическое понятие.**

Понятие «речь» является межпредметным: оно встречается в

5

Струнина Наталья Васильевна

психологической, методической и лингвистической литературе.

Психологи рассматривают речь как процесс порождения и восприятия высказывания, как вид специфически человеческой деятельности, обеспечивающей общение. По словам А. А. Леонтьева, процесс собственно речи представляет собой процесс перехода от «речевого замысла» к его воплощению в значениях того или оного языка и далее к реализации во внешней речи – устной или письменной. Психологов интересуют такие проблемы, как внутренняя и внешняя речь, их взаимодействие, механизмы речи, особенности устной и письменной формы общения, речевые свойства личности, речь как способ существования сознания, как форма осуществления мышления, форма общения.

Объектом исследования методистов является речь как предмет обучения. Именно поэтому они, как правило, говорят о «развитии речи». При этом, в отличие от психологов, которые тоже употребляют этот термин и которых интересует, прежде всего, сам процесс становления речи, методисты рассматривают развитие речи как один из компонентов языкового образования учащихся. «Термин «развитие речи» по преимуществу педагогический, – писал В. А. Добромыслов. – Он имеет отношение к учебно-воспитательному процессу, который осуществляется в том или ином учебном заведении…. Этот процесс двусторонний, он затрагивает и деятельность … учителя, который развивает речь

6

Струнина Наталья Васильевна

детей, и деятельность детей, речь которых развивается».

Если иметь в виду ученика и его работу по русскому языку, то развитие речи означает активное, практическое усвоение учеником различных сторон языка: произношения, словаря, синтаксического строя, связной речи. С точки зрения учителя, работа над речью – это применение таких методов и приемов, которые помогли бы учащимся овладеть указанными сторонами языка.

В целом развитие речи – это работа над речевой культурой учащихся (в устной и письменной форме). Школа должна научить детей свободно и правильно выражать свои мысли в понятной для окружающих форме.

Опираясь на данные лингводидактики, а также на данные психологии, методисты рассматривают вопрос о том, чему и как нужно учить детей, чтобы научить полноценно, общаться.

Признание того факта, что речь является своеобразной деятельностью человека, речевой деятельностью, и научный анализ соответствующего понятия положили начало новому подходу к работе по развитию речи – с позиций теории речевой деятельности.

Прежде чем перейти к рассмотрению содержания и условий работы по развитию речи школьников, необходимо дать трактовку понятия «речевая деятельность».

И. А. Зимняя определяет речевую деятельность как «процесс

7

Струнина Наталья Васильевна

активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом)».

Из этого определения можно вывести признаки речевой деятельности. Прежде всего, речевая деятельность характеризуется как процесс, который осуществляется в ходе общения людей («во взаимодействии людей между собой»), следовательно, этот вид человеческой деятельности всегда предполагает наличие партнеров, то есть того, кто обращается с высказыванием, и того (тех), кто его принимает (или будет принимать). Сущность процесса и состоит для одного в создании (выдаче) сообщения, для другого (других) – в его восприятии (приеме). Вот почему речевая деятельность – процесс активный. Целенаправленным он является потому, что, вступая в речевое общение, каждый из партнеров всегда движим определенными намерениями. Например: мы обычно начинаем говорить, потому что возникла потребность что-то сообщить, чем-то поделиться, о чем-то спросить, попросить, мы, как правило, знаем, к кому и зачем обращаемся. Слушающий тоже реализует свое намерение: получить информацию, понять, что хочет от него говорящий. Процесс речевого общения осуществляется с помощью языковых средств («опосредствован языком»), на его характер всегда накладывает отпечаток ситуация

8

Струнина Наталья Васильевна

общения (задачи, условия, особенности партнеров), то есть это процесс, «обусловливаемый ситуацией общения».

Следует отметить, что речевая деятельность, а, следовательно, и успешное развитие речи школьников невозможно без соблюдения некоторых условий. Учителю чрезвычайно важно знать, что представляет собой речь как вид деятельности, как происходит процесс порождения и восприятия высказывания, важно создать предпосылки для речевой деятельности детей, для их общения, для целенаправленного выражения мыслей.

Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. В качестве источника, пускового механизма речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность – стремление, вступив в общение с другим человеком, что-то узнать или сообщить, попросить помощи или воздействовать, выразить свои чувства, эмоции, разделить их с собеседником. Именно возникновение подобной потребности и побуждает человека начать что-то рассказывать или спрашивать, объяснять или доказывать, браться за перо. Речевого общения без потребности, без мотива не бывает.

Сложность организации работы по развитию речи школьников состоит в том, что, действуя в условиях урока, организуя учебную работу, мы хотим совершенствовать естественную речевую

9

Струнина Наталья Васильевна

деятельность детей. Понятно, что «ситуация урока снимает естественную коммуникативность речи…. Есть только один способ освободиться от этого недостатка. Надо, чтобы у учащихся возникла потребность в коммуникации…».

На основе изученной литературы можно выделить несколько методических выводов.

Первый методический вывод, который вытекает из психологической характеристики речевой деятельности, состоит в следующем:

прежде чем дать задание ученикам на создание или восприятие высказывания, необходимо постараться обеспечить возникновение у них соответствующей потребности, желание вступить в речевое общение.

Из приведенной характеристики речевой деятельности вытекает и второй методический вывод.

В реальной жизни человек создает высказывание при конкретных обстоятельствах, в определенных условиях, всегда кому-то его адресует. К соблюдению этих естественных правил нужно стремиться и при организации учебной речевой практики школьников: предлагая детям создать текст, важно обеспечить им понимание того, к кому,

зачем и при каких обстоятельствах они обращаются.

10

Струнина Наталья Васильевна

Реализации и первого, и второго высказанных положений может способствовать прием создания речевых ситуаций.

Речевая деятельность, как и любой другой вид деятельности, имеет свои предмет, продукт, результат и другие характеристики. Так, она направлена или на выражение собственной мысли, чувства, если мы создаем высказывание, или на восприятие чужих мыслей, переживаний, если мы принимаем сообщение. Следовательно, мысль и является предметом речевой деятельности. Речевое общение осуществляется с помощью языка, который выступает в качестве средства речевой деятельности. Отбор содержания для высказывания, использование языковых средств для выражения этого содержания или для его понимания, то есть речь, – это способ, применяемый в речевой деятельности. Продуктом этой деятельности при создании высказывания будет само высказывание – одно предложение, если нужно только выразить мысль, или текст, если мысль получает развитие. В качестве продукта при принятии сообщения выступает то умозаключение, к которому приходит человек в процессе восприятия мысли собеседника. Результатом речевой деятельности можно считать в одном случае ответную реакцию (иногда и не выраженную словами), а в другом – понимание или непонимание мысли, выраженной автором текста, собеседником.

Данные характеристики речевой деятельности помогают более

11

Струнина Наталья Васильевна

четко определить те компоненты, без которых работа над этой разновидностью деятельности школьников не будет успешной. Систематизируем эти компоненты.

Так, если предметом речевой деятельности является мысль, чувство, то понятно, насколько важно детям всматриваться в окружающий мир, накапливать впечатления, наблюдения, обобщения. Если ученикам нечего сказать, нечем поделиться, то никакая языковая подготовка не обеспечит появление интересных высказываний, а, следовательно, не обеспечит интересного общения.

В общей системе совершенствования речевой деятельности школьников значима и работа над единицами языка. Во-первых, мы должны стремиться упорядочить представление детей о языковых средствах, находящихся в их распоряжении, расширить арсенал этих средств, помочь овладеть правилами их конструирования. А во-вторых, необходимо обучить школьников умелому использованию единиц языка в процессе общения с учетом его задач, условий и адресата. Иначе говоря, следует изучать язык как средство, с помощью которого выражаются мысли, и вместе с тем, обучая использованию этих средств, совершенствовать те способы выражения мысли, которыми ученик уже владеет. Таким образом, работа над языком и речью включается в общее содержание подготовки, направленной на обогащение речевой деятельности

12

Струнина Наталья Васильевна

учащихся.

Кроме того, мы должны научит школьников заботиться о конечном продукте и результате речевой деятельности, то есть научить, во-первых, созданию текста, его совершенствованию с точки зрения логики развития мысли, лучшего донесения ее до адресата, а во-вторых, пониманию высказывания.

Таким образом, выявление психологических характеристик речевой деятельности позволяет сделать третий методический вывод, важный для организации речевой подготовки учащихся.

Чтобы совершенствование собственной речевой деятельности младших школьников проходило успешно, нужна параллельно проводимая целенаправленная работа по ряду направлений:

а) над расширением кругозора учащихся, над их способностью наблюдать, эмоционально воспринимать, сравнивать, оценивать, обобщать;

б) над осознанием школьниками системы языка, назначения различных языковых единиц, правил их функционирования, над обогащением арсенала средств, используемых детьми;

в) над умением выбирать средства языка с учетом

ситуации общения и грамотно формулировать мысли;

13

Струнина Наталья Васильевна

г) над умением отбирать содержание для высказывания и организовывать его в соответствии с замыслом;

д) над пониманием значимости всех элементов «чужого» текста, а также над умением извлекать из каждого элемента соответствующий смысл.

Поскольку речевая деятельность представляет собой процесс создания и восприятия высказывания, она может быть охарактеризована и с точки зрения тех этапов, по которым этот процесс развертывается. «В любой деятельности, – пишет А. А. Леонтьев, – можно выделить одинаковые структурные компоненты. В ней есть четыре этапа: а) этап ориентировки в условиях деятельности; б) этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки; в) этап осуществления этого плана; г) этап контроля». По этим же этапам осуществляется и речевая деятельность. Следовательно, работая над совершенствованием речевой деятельности школьников, важно учитывать наличие этих этапов и оттачивать, а иногда и корректировать действия на каждом из них.

Анализ этапов развертывания речевой деятельности позволяет сформулировать четвертый методический вывод.

Совершенствование речевой деятельности школьников предполагает формирование четырех обобщенных умений:

14

Струнина Наталья Васильевна

а) ориентироваться в ситуации общения, в том числе осознавать свою коммуникативную задачу;

б) планировать содержание сообщения;

в) формулировать собственные мысли и понимать чужие;

г) осуществлять самоконтроль за речью, восприятием ее собеседником, а также за пониманием речи партнера.

Названые умения можно считать базовыми. Их формирование и совершенствование должно привести в целом к совершенствованию речевой деятельности младших школьников.

Проведенный анализ понятия «речевая деятельность» позволяет выявить некоторые направления, реализуя которые, уже сегодня можно улучшить постановку речевой работы. Эти направления нашли отражение в сформулированных методических выводах.

* **Письменная речь как предмет обучения.**

Письменная речь – самая многословная и точная, развернутая форма речи. Она имеет очень четкий замысел и предъявляет повышенное требование к мыслительной деятельности. В письменной речи приходится передавать словами то, что в устно речи передается с помощью интонации и непосредственного

15

Струнина Наталья Васильевна

восприятия ситуации. В ней отсутствует заранее ясная для обоих собеседников ситуация и всякая возможность выразительной интонации, мимики и жеста; в ней заранее исключена возможность каких-либо сокращений. Понимание производится лишь за счет слов и их сочетаний. В письменной форме, которая должна быть максимально понятной для других, необходимо предварительное обдумывание, внутренняя словесная «наметка» мысли. Если этого нет, то такая речь носит неразвернутый характер, непонятна для других.

Письменная речь по своему строю представляет собой всегда полные грамматически организованные развернутые структуры. Она используется не только для того, чтобы передать готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль. Поэтому письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления.

Письменная речь появляется в результате специального обучения.

В генетической психологии имеется очень ценное для педагогов положение о том, что психические процессы развиваются неравномерно. Существуют латентные периоды развития определенного психического образования и периоды взрывного развития. «Поскольку сензитивные периоды наиболее благоприятны для развития какого-либо психического образования,

16

Струнина Наталья Васильевна

то высшая педагогическая мудрость состоит в том, чтобы, узнав «расписание» психического развития ребенка, проектировать и реализовывать массированные педагогические воздействия на развитие именно тех структур, для которых эти периоды сензитивны» (Ляудис В. Я.).

Младший школьный возраст является сензитивным для формирования письменной речи.

В традиционной начальной школе письменная речь не изучается как специфическая форма речи, имеющая свои задачи и средства для их выполнения. На ранних ступенях формирования ее предметом является «не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания звуков, букв, а затем слов, которые никогда не являются предметом осознания в устной речи» (Ляудис В. Я.). На этих этапах происходит формирование двигательных навыков письма. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей. На этом этапе письменная речь развивается как параллельная и дополняющая устную. Смысловое содержание вырабатывается учеником средствами устной речи, но чаще всего оно задается ему в готовом виде в перцептивной или вербальной форме «для перекодирования с помощью письменных знаков, то есть письменная речь низводится до уровня элементарной «транскрипции» устного высказывания» (Ляудис В. Я.).

17

Струнина Наталья Васильевна

Анализ программ и учебников по русскому языку для традиционной начальной школы показывает, что в этих классах не ставится специальная задача обучения письменной речи как деятельности построения письменных текстов. Наблюдения над практикой традиционного начального обучения свидетельствуют о том, что письменная речь рассматривается в качестве параллельной и эквивалентной формы устной. В начальный период обучения грамоте письменная речь ребенка представляет собой вариант устной. Письменные знаки являются, по выражению Л. С. Выготского, «символами второго порядка», то есть они обозначают не само значение, не сами мысли, а звучания слов, их выражающих. На этой стадии развития знаковой деятельности ребенок делает открытие, что «рисовать можно не только вещи, но и речь» (Выготский Л. С.). Поэтому нет ничего удивительного в том, что его письменные высказывания обладают характеристиками устной речи – письменная речь воспроизводит устную, копирует ее. Она представляется ребенку как способ фиксации продуктов устной речи. Однако по мере автоматизации процессов письма и чтения «письменная речь из символизма второго порядка становится символизмом первого порядка… Промежуточное звено в виде устной речи выпадает, и письменная речь, судя по всему становится непосредственным символизмом, воспринимаемым так же, как и устная» (Выготский Л. С.). Одновременно со становлением навыков письма и чтения письменная речь

18

Струнина Наталья Васильевна

постепенно приобретает специфические для нее качества.

Письменная речь – это речь обдуманная, в ней находят выражение умения и навыки учащихся. Однако в первом – втором классах она еще недостаточно самостоятельна: обычно все, что пишут дети, коллективно подготавливается под руководством учителя, и по сочинениям ребят трудно судить об уровне их речевого развития. Но самостоятельность учащихся в сочинении растет, и в третьем классе уже удается получить тексты, по которым можно судить о возможностях собственной речи учащихся. В их письменной речи начинает сознательно оцениваться степень пригодности языковых средств. Даже в процессе элементарного письменного высказывания ученика мысль развертывается, уточняется, совершенствуется.

* **Теоретическая основа формирования письменной речи.**

Письменная речь как особая знаковая деятельность впервые стала предметом специального изучения в работах психолога Л. С. Выготского. Открытие им своеобразия письменной речи вызвало необходимость исследовать ее формирование не «как привычки руки и пальцев, но как действительно нового и сложного вида речи» (Выготский Л. С.). Такой подход к изучению формирования

19

Струнина Наталья Васильевна

письменной речи – от становления моторных навыков письма до становления самой письменной речи как своеобразного средства общения, освоение которого существенно изменяет строение психических процессов у человека, – стал решающим в исследовании данной проблемы.

Учитывая специфику письменной речи, Л. С. Выготский сформулировал ряд положений относительно организации и построения ее формирования. Известно, что к началу школьного обучения у учащихся почти нет потребности в письменной речи. Ребенок, «приступающий к письму, не только не ощущает потребности в этой речевой функции, но он еще в высшей степени смутно представляет себе, для чего вообще эта функция нужна ему» (Выготский Л. С.). Поэтому при формировании письменной речи необходимо, по мнению Л. С. Выготского, создавать у учащихся специфические для этой формы речи мотивы и ставить такие же специфические задачи: «… письмо должно быть осмысленно для ребенка, в нем должна быть вызвана естественная потребность, надобность, оно должно быть включено для ребенка в жизненно необходимую задачу…» (Выготский Л. С.). Одним из способов создания адекватной мотивации является побуждение ребенка (а не задание ему!) писать «на такую тему, которая является для него внутренней, волнующей».

Предпосылкой успешного развития письменной речи является развитие жеста, игры, рисования. Это означает, что «вхождение»

20

Струнина Наталья Васильевна

ребенка в письменную речь необходимо организовать как «переход от рисования вещей к рисованию речи». Важно подвести ребенка к открытию того, что «рисовать можно не только вещи, но и речь» (Выготский Л. С.). Идеи Л. С. Выготского стали серьезной теоретической основой для дальнейшего исследования процесса формирования письменной речи у детей.

П. П. Блонский, соединяя задачу формирования письменной речи и воспитание в ребенке писателя, считал, что наиболее подходящим и приемлемым видом литературного творчества для учащихся начальной школы является рассказ, выдумывание «коротеньких произведений эгоцентрического содержания», а не описание, которое представляет собой более сложный вид деятельности. Ученик будет с удовольствием писать в том случае, если его заинтересуют тема сочинения, например, о событиях, которые эмоционально поразили ребенка, о будущем, об увиденных снах. Основным способом развития письменной речи, по мнению П. П. Блонского, является написание сочинений, а «пересказы и изложения приносят мало пользы». Особое внимание следует уделить редактированию. «Пусть ученики пишут мало сочинений, – советует П. П. Блонский, – но много работают над ними, чтобы они вышли максимально хорошими». Учитель должен помогать детям строить рассказы, организовать групповые обсуждения: «Дети рассказывают, что и как они пишут или думают писать, а учитель (также и товарищи), выслушав их, дает им свои

21

Струнина Наталья Васильевна

советы» (Блонский П. П.).

Н. И. Жинкин уделял большое внимание проблеме связности текста. Он впервые сделал тщательный анализ этого параметра с точки зрения ее функций и средств реализации. По его мнению, связность есть результат действия установления соотношений между двумя соседними предложениями. Она включает их в более крупную семантико-синтаксическую категорию. Вне такого соотнесения предложений в целом тексте они остаются разрозненными и автономными, и наоборот, связь между ними указывает на их принадлежность к общей семантико-грамматической единице. «На стыке двух предложений, – пишет ученый, – лежит то звено, из которого развивается текст». Н. И. Жинкин приходит к важному выводу о необходимости специально формировать в школе умение строить текст: «Если бы с такими детьми (младшими школьниками) велась специальная работа, то уже в четвертом и тем более в пятом классе их показатели были бы значительно ближе к максимуму». При этом он считает, что сочинения являются наиболее продуктивным способом формирования письменной речи.

По мнению профессора Ш. А. Амонашвили, письменную речь следует формировать одновременно и в единстве с развитием навыков письма и устной речи; предпосылки письменной речи необходимо создавать в условиях устной речи. Метод обучения письменной речи, разработанный Ш. А. Амонашвили, сводится к

22

Струнина Наталья Васильевна

тому, что учащиеся обдумывают содержание будущего текста, пишут, проверяют свои работы, исправляют найденные ошибки и анализируют результаты, а через месяц им возвращают сочинения для переработки. Материал для содержания текстов предлагается давать в перцептивной (изложение по картине) или вербальной форме (собственное изложение). Интересна попытка Ш. А. Амонашвили формировать письменную речь во всей полноте ее звеньев – программирование высказывания, его реализация, контроль и коррекция. В традиционном обучении ученик начальной школы выполняет лишь реализацию (написание), а остальные фазы осуществляются учителем.

Вопрос о том, каким образом подвести детей к пониманию необходимости овладения письменной речью (через изложение или сочинение), М. Р. Львов предлагает решить с помощью установления некоего баланса между сочинениями и изложениями: изложение помогает учащимся усваивать образцы речи, а в процессе сочинения эти образцы вводятся в употребление. По мнению М. Р. Львова, основным условием усвоения письменной речи является создание мотивации, однако в предлагаемых им учебных задачах по развитию письменной речи воспроизводится лишь одна ее функция – общение на расстоянии. Общение посредством писем, несомненно, развивает письменную речь, но ее назначение не исчерпывается только коммуникативной функцией. Более того, указанную функцию в современных условиях

23

Струнина Наталья Васильевна

выполняют и технические средства коммуникации: телефоны, радио, видеомагнитофоны, электронная почта, которые являются своеобразным передатчиком устной речи. В учебных упражнениях М. Р. Львова не выявлен, не описан и не воспроизведен тот «пакет деятельностей», в который входит письменная речь. Поэтому процесс усвоения письменной речи оказался мало мотивированным для учащихся. Таким образом, и М. Р. Львов не смог преодолеть в своем исследовании «отчуждение» процесса усвоения письменной речи, которое так характерно почти для всех стратегий обучения.

Очень интересную попытку организовать процесс усвоения детьми письменной речи как специфической знаковой деятельности предпринял Р. Л. Креймер. По его мнению, главным фактором полноценного развития письменной речи выступает словесное творчество, то есть ситуация, в которой ребенок чувствует себя истинным творцом, автором текстов. Для этого необходимо относится с уважением к личности ребенка, поддерживать его инициативы и усилия, создавать условия для свободы самовыражения. Для высокоэффективного обучения письменной речи, по мнению Р. Л. Креймера, учителю важно выполнять следующие требования.

1. Использовать опыт ученика. Каждый ребенок обладает определенным запасом слов и опытом, детерминирующим значения

24

Струнина Наталья Васильевна

и смысл этих слов. Учитель должен помочь детям лучше организовать их чувственный и интеллектуальный опыт и установить адекватные связи между их опытом и речью.

2. Побуждать детей писать о вещах, отвечающих их потребностям и интересам. С этой целью надо, прежде всего, обеспечить выбор подходящих для ребенка тем сочинения сказочных историй.

3. Развивать восприимчивость детей к изящному слову с помощью чтения лучших образцов художественной литературы; учить умению сравнивать замысел, язык и стиль сочинения с прочитанными произведениями. Школьники должны учиться мастерству изложения у настоящих художников слова.

4. Руководить лично процессом сочинения письменных текстов. Во время сочинения учителю не следует заниматься проверкой тетрадей или другими делами, он должен подойти к каждому ученику и помочь, подсказать, поправить, одобрить.

5. Сочинять вместе с детьми. Учитель, который сочиняет одновременно со своими учениками, не только показывает им пример того, как надо сочинять, но и стимулирует их работу, вдохновляет их.

6. Сделать так, чтобы детские сочинения имели практическую направленность.

Кроме указанных рекомендаций, Р. Л. Креймер предлагает ряд приемов обучения детей редактированию, пожалуй, одному из

25

Струнина Наталья Васильевна

наиболее сложных действий. В частности, он указывает способы обнаружения учащимися собственных речевых ошибок и их исправления. Однако Р. Л. Креймер не дает теоретического анализа и обобщения, обнаруженных им явлений и фактов при обучении письменной речи.

Но почему именно сказки и истории с удовольствием сочиняют младшие школьники? Потому что у детей данного возраста «основная психическая структура, порождающая мысль, – это воображение, фантазия. Посредством фантазии они усваивают мир, в котором живут, исследуют и объясняют его. Детям свойствен мифологический способ видения и объяснения мира. Следовательно, младший школьный возраст является сензитивным для развития творческого воображения» (Ляудис В. Я.). Существует одна исходная ситуация, в которой наиболее полно можно обучить младшего школьника письменной речи в единстве двух ее функций – обобщения и общения – и в этой связи обеспечить формирование действий, обслуживающих эти функции. Такой ситуацией является сочинение учениками собственных текстов на основе специально вызванной работы воображения. Именно эта ситуация, а не целый ряд других, так или иначе используемых в традиционной начальной школе, мотивирует начальное обучение письменной речи как действия построения текста.

В ситуациях изложения содержания заданного литературно-

26

Струнина Наталья Васильевна

художественного текста, письменного сообщения бытового характера, направляемого адресату, описания предметов задаются и могут быть отработаны с большей или меньшей полнотой лишь отдельные действия письменной речи. Прежде всего, это действия, направленные на лексико-грамматическую организацию сообщения, а не создание самого содержания текста. Лишь ситуация сочинения учениками собственного текста актуализирует письменную речь во всей полноте ее функций и операций.

Теоретическим подтверждением и обоснованием этих выводов, а также предварительным подтверждением поставленной гипотезы служит практика выдающихся педагогов: В. А. Сухомлинского, Н. М. и Ю. Ф. Головиных, М. Монтессори, С. Френе, Дж. Родари, а также педагогов-новаторов: Л. Б. Фесюковой, Н. Н. Нурудлиной, Н. Л. Михайловой, И. В. Занегиной и других.

Высокого уровня развития письменной речи достигли ученики В. А Сухомлинского. Это объясняется тем, что великий педагог в своей «школе радости» настойчиво культивировал детское словесное творчество. Он писал: «Я не представляю обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказок». В. А. Сухомлинский глубоко верил в творческие способности детей. Он считал, что побуждение детей к творчеству – главный принцип педагогической деятельности. Процесс учения представлялся ему как непрерывный акт открытий. В. А. Сухомлинский

27

Струнина Наталья Васильевна

обладал особым даром поддерживать, раскрепощать силы ребенка. Он восхищался художественностью и выразительностью детского языка и предостерегал против его ломания, преждевременного и насильственного «овзросления»: «пусть дети говорят друг с другом на своем языке». (В. А. Сухомлинский).

В. А. Сухомлинский стремился выработать у детей способность генерировать смысловое содержание, которое требует выражения. Его «путешествие к истокам живой речи», то есть экскурсии в природу, уроки любования, побуждение к освоению окружающего в собственных образах фантазии стимулировали работу сознания, вызывали желание передать свои чувства и переживания, рассказать о красоте. Дети составляли маленькие сочинения о природе, которые в основном и развивали письменную речь. В. А. Сухомлинский указывал, что детское восприятие природы, образы, возникающие в их воображении, ярко эмоциональны, живы и для их выражения необходима известная изощренность средств языка. Противоречие между богатством, конкретностью, лучезарностью этих образов и скудностью используемых детьми средств выражения служит внутренним источником процесса развития речи, а работа ребенка над овладением средствами языка, их усовершенствованием и преодолением их «сопротивления» составляет сущность этого процесса.

Успешному развитию письменной речи у детей в школе

28

Струнина Наталья Васильевна

В. А. Сухомлинского способствовали и отношения, которые сложились между учителем и учащимися. Глубоко гуманные, основанные на уважении личности ребенка, они создали атмосферу взаимного доверия, непринужденности и раскованности, столь необходимую для нормального протекания всякого обучения как творчества. Следуя примеру Я. Корчака, В. А. Сухомлинский старался «возвыситься к духовному миру ребенка, а не снисходить к нему». Он участвовал в словесном творчестве детей, сочиняя вместе с ними, делился замыслами и опытом выражения: «Первое сочинение, которое я прочитал детям, было составлено на берегу пруда, в тихий вечерний час. Я стремился к тому, чтобы ребята поняли и почувствовали, как наглядный образ можно передать словами» (В. А. Сухомлинский).

Интересен и подход Н. М. и Ю. Ф. Головиных к проблеме развития письменной речи младших школьников. Основную причину слабого развития этого вида речи у учеников выдающиеся педагоги видели в недостаточности внимания, бессистемности и однообразности ведения работы по развитию речи. Не отрицая важности и необходимости ограниченного использования изложений, Головины считали, что преобладание этих видов работы в школе над другими не дает нужных результатов. В своих работах по данному вопросу они неоднократно писали: «Фразы и выражения автора помимо воли ребенка тяготеют над ним и входят готовыми в его речь. У детей с сильно развитой памятью

29

Струнина Наталья Васильевна

получается даже дословный пересказ прочитанного. Это заслоняет собственные творческие выражения мысли, убивает речь ребенка» (Головины). Тем самым Головины призывали к обучению на уроках развития речи различным видам самостоятельных работ, требующих от детей проявления их собственного творчества. Они считали, что главнейшими чертами педагогов являются умение заставить ребенка думать, мыслить, а также умение расшевелить творческие, художественные силы детей и дать им надлежащий выход (в сочинении сказок, историй).

Как результат эффективной работы учителей Н. М. и Ю. Ф. Головиных на уроках развития речи во внеклассное время детьми выпускался «литературный журнал», представляющий собой самостоятельные сочинения детей на разнообразные темы. Учителя, посещавшие уроки этих выдающихся педагогов, отличали мастерское владение языком и обилие живой речи учащихся.

Из зарубежного опыта остановлюсь на описании методик М. Монтессори, С. Френе, Дж. Родари.

Оригинальную и продуктивную методику введения детей в культуру письменной речи изобрела М. Монтессори. Она очень осторожно готовила ребят к пониманию того, что через посредство букв можно запечатлеть свою мысль и сообщить ее другому человеку; создавала игровые ситуации, в которых общение велось с помощью коротких текстов, написанных на карточках. Их

30

Струнина Наталья Васильевна

содержание было самое разнообразное и соответствовало возрасту детей. Поэтому письменная речь субъективно рассматривалась и оценивалась ими как средство общения. Сочинение немудреных записочек было первой попыткой становления письменной речи как новой формы речи и новой возможности общаться в условиях пространственной отдаленности собеседника. Ребята с большим удовольствием стали пользоваться новым для них способом общения. М. Монтессори, констатируя чрезвычайно высокую письменную активность у детей, сделала вывод, что шести-семилетний возраст является наиболее сензитивным периодом для развития письменной речи, то есть возрастом «эксплозивного письма».

Интересна также практика французского педагога С. Френе, основателя педагогического течения «современная школа». Письменая речь его учеников развивалась интенсивно и находилась на высоком уровне. Если М. Монтессори использовала письменную речь как средство межличностного общения, то С. Френе ввел ее в деятельность словесного творчества, требующего функционирования этого вида речи в единстве общения и обобщения. Словесное творчество рассматривалось С. Френе в качестве основного средства познания мира, главного пути вхождения ребенка в человеческую культуру. Каждый учебный предмет, курс и даже тема усваивались посредством осуществления творческих актов. Считая, что детское восприятие мира глубоко

31

Струнина Наталья Васильевна

поэтично по самой своей природе, он делал упор на продуцирование произведений литературы, а не на репродуцирование их готовых моделей. «Ребенок носит поэзию в себе самом, достаточно будет создать условия для ее расцвета», – оптимистически замечает С. Френе.

Замечательный опыт развития детской речи посредством литературного творчества был проведен Дж. Родари. В книге «Грамматика фантазии», которая представляет собой увлекательный рассказ о способах приобщения детей к словесному творчеству, содержится описание двадцати двух приемов сочинения оригинальных текстов, способствующих развитию с самого раннего детства творческого начала в человеке. Дж. Родари стремился к тому, чтобы «все овладели речевыми способностями, не для того чтобы все стали поэтами, но чтобы никто не был рабом» (Дж. Родари).

Дети, обучавшиеся у Дж. Родари, очень быстро достигли высокого речевого потенциала. Это стало возможным, потому что в опыте Дж. Родари письменная речь была возвращена в естественную для нее «связку» процессов, состоящую из словесного творчества и общения. Поэтому учение осуществлялось полнокровно и доставляло детям настоящее наслаждение и радость; учение становилось частицей жизни детей. Это еще раз убеждает в том, что в школе ребенок может чувствовать себя счастливым и жить полноценной жизнью, если учение будет построено как

32

Струнина Наталья Васильевна

творческий, продуктивный процесс. В противном случае, считает А. Н. Леонтьев, происходит «внутренний отход» от школы, «девальвация» акта учения, выталкивание из жизни ребенка самого массивного, можно сказать, сектора его жизнедеятельности. Опыт Дж. Родари также показывает, что формирование письменной речи в ситуациях фантазирования, сочинительства делает этот процесс радостным и эффективным.

Интересен подход к проблеме формирования письменной речи и Л. Б. Фесюковой, изложенный в книге «Воспитание сказкой». Она использовала в своей работе творческое наследие Дж. Родари и собственный опыт работы с детьми. «Трудно отрицать роль сказок и художественных произведений в воспитании правильной речи, – пишет Л. Б. Фесюкова. – Если говорить традиционно, то тексты расширяют словарный запас, помогают верно, строить диалоги, влияют на развития связной, логичной речи. Но помимо всех этих, пусть и узловых, задач не менее важно сделать нашу… письменную речь эмоциональной, образной, красивой» (Л. Б. Фесюкова). Автор отказывается от традиционного направления работы со сказкой и предлагает подойти к использованию сказочного материала нетрадиционно. Нетрадиционно – это значит научить детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один и т. д. Очень

33

Струнина Наталья Васильевна

«важно не только научить ребенка устно сочинять, но и показать ему новые возможности, открывающиеся в жанре письменного общения друг с другом. Самые простые виды такого общения – это записки, телеграммы, короткие письма. И, несомненно то, что любимые герои сказок, художественных произведений являются первыми объектами такого общения… Ребенок чутко улавливает особенности письменной речи, особенно при таком постоянном участии» (Л. Б. Фесюкова).

Существенным моментом при формировании письменной речи, по мнению Л. Б. Фесюковой, является развитие мышления и воображения. Эти психические процессы очень полезны и важны для школьника: они делают его жизнь индивидуально-творческой, неповторимой, нестандартной. Л. Б. Фесюкова предлагает ученикам впервые отойти от привычных стереотипов и изобрести новую сказку или какой-то ее эпизод. Она верит, что «каждая личность – клад фантазии» и что «у детей достаточно изобретательности».

В своей книге Л. Б. Фесюкова описывает множество творческих приемов работы со сказками и дает советы по использованию сказочного материала. Большинство ее приемов прошло апробацию в детском саду-школе «Декарт» города Харькова. Ее испытуемые достигли высокого уровня в развитии письменной речи.

Интересен подход к данной проблеме учителей начальных

34

Струнина Наталья Васильевна

классов: Н. Н. Нурудлиной, Н. Л. Михайловой, И. В. Занегиной и др. Превосходство сочинений творческого характера они видят в том, что этот вид деятельности, отражая особенности детей младшего школьного возраста, создает естественные потребности в письме, вызывает желание вступить в речевое общение, служит эмоциональному подъему.

Анализ работ выдающихся педагогов и учителей-практиков показывает, что письменная речь младших школьников лучше всего формируется и развивается в условиях словесного творчества, точнее при сочинении сказок и сказочных историй, когда ребенок чувствует себя истинным творцом, автором текстов, и хуже – в процессе описания или изложения заданного содержания.

35

Струнина Наталья Васильевна

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Архипова Е.В. Об уроке развития речи в начальной школе / Е.В. Архипова // Начальная школа. – 2000. - №4.

2. Былевская В.Н. Развитие творческих возможностей младших школьников / В.Н. Былевская // Начальная школа. – 1990. - №5.

3.Корепина Л.Ф. Обучение созданию текстов в форме письма / Л.Ф. Корепина, Е.И. Рогалева // Начальная школа. – 1994. №5.

4. Полякова Э.И. Уроки развития связной речи в начальной школе: пособие для учителя / Э.Ю. Полякова. – Сыктывкар: Анбур,2007.

36

Струнина Наталья Васильевна

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ОПЫТУ**

Схема 1. Система формирования письменной речи младших школьников.

**Подготовительный**

**период**

### **СИСТЕМА**

# **ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

**МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*\* Письменная речь – основной вид речевой деятельности.*

***Параметры:***

## Умение задавать вопросы

*\* число слов*

*в тексте*

*\* ТТР*

*\* количество*

*предложений*

*\* глубина фраз*

*\* длина фраз*

**Словесное**

**творчество**

Конструирование слов, словосочетаний,

предложений

Составление загадок, телеграмм, писем

Сочинение сказок

Сочинение сказочных историй

\* придумать несколько \* «бином фантазии» 37

Струнина Наталья Васильевна

однокоренных слов \* «брошенный камень»

\* срифмовать слова \* сказки о путешествиях

\* «снежный ком» \* новые свойства предметов,

героев и т. д.

#### КНИГА СКАЗОК

**1. Подготовительный период.**

На первоначальном этапе формирования письменной речи большое значение имеет умение задавать вопросы, так как, по мнению авторитетных отечественных и зарубежных психологов (А. Запорожец, Л. Венгер, А. Фромм, Д. Добсон и др.), умение в контексте разумно сформулировать вопрос является одним из показателей успешного развития ребенка. Конечно, в течение дня дети ситуативно задают массу вопросов. Но гораздо труднее им будет поставить шуточный вопрос героям сказки.

Не менее важным является и конструирование слов, словосочетаний и предложений. Вместе с детьми можно:

* придумать несколько однокоренных слов;
* срифмовать слова, позже перейдя к составлению рифмованных цепочек и двустиший (как предвестникам словотворчества);
* составить достаточно длинное, распространенное предложение.

Следующий этап – это составление загадок, телеграмм, коротких писем героям сказок. Берем, например, сказку и решаем с детьми, кому лучше

38

Струнина Наталья Васильевна

отправить записку, кому письмо, а кому телеграмму (да еще срочную). И вместе с ними начинаем сочинять, затем обсуждаем написанное, корректируя и совершенствуя по содержанию и стилю.

**2. Словесное творчество.**

Работая с ребятами, я убедилась в том, что, если им предложить что-то новое, необычное, они раскрепощаются, становятся целеустремленными, изобретательными. Этот факт натолкнул меня на мысль – применять нестандартные, необычные приемы обучения письменной речи. Одним из таких приемов является создание сказок и сказочных историй.

Направлениям и методам при работе над сочинением сказок нет предела. Можно выделить следующие группы:

* «бином фантазии» (прием Дж. Родари),
* «брошенный камень»,
* сказки о путешествиях,
* новые свойства предметов, явлений,
* знакомые герои в новых обстоятельствах,
* коллаж из сказок,
* сказки от фантастических явлений,
* магическое «если бы…»,
* сказка продолжается,
* переработка известной сказки в связи с введением нового элемента,
* спасательные ситуации в сказках
* сказки в заданном ключе,
* грамматические сказки,
* сказки от литературных произведений,
* сказки от рисунка,

39

Струнина Наталья Васильевна

* сказки о себе.
* **Направления и методы работы по сочинению сказок и сказочных историй.**

***«Бином фантазии».***

Учащимся предлагаются два предмета или слова, между которыми в силу их смысловой отдаленности нет и не может быть никаких связей на уровне обыденной логики. Их соединение с помощью фантазии и есть « бином фантазии». Слова, включенные в его состав, выводятся из привычного для них семантического окружения, теряют свое обыденное значение и ту систему смысловых связей, которые они приобрели в процессе длительного употребления. Для того чтобы ввести их в один контекст, требуется включение продуктивного воображения.

Примерами тем могу служить следующие: «Лев и стол», «Торт и дерево», «Крот и шкаф», «Барабан и орангутанг», «Тетрадь и яйцо», «Коньки и воробей» и др.

***«Брошенный камень».***

Испытуемым называется любое слово, которое подобно камню, брошенному в воду, вызывает в сознании детей волны мыслей, воспоминаний. При установке на сочинение они могут служить хорошим материалом для создания сказки или истории. Учащимся дается инструкция: «Писатели, когда им нужно сочинить сказку или историю по одному лишь слову, а им ничего не приходит в голову, пишут его сверху вниз, букву под буквой. Рядом с каждой буквой пишут любое слово, начинающееся с этой буквы. Слова, которые писателям не будут нужны, они не употребляют».

40

Струнина Наталья Васильевна

Например:

1. Сказка о книге: **к**арандаш 2. Сказка о ручке: **р**учка

**н**ож **у**чительница

**и**гра **ч**еловек

**г**ород **к**аша

**а**кула **а**стра

***«Сказки о путешествиях».***

Каждое путешествие – предпосылка для сказочных сюжетов. При обсуждении с детьми темы можно ввести ряд правил – взять только несколько предметов, придумать препятствия и способы их преодоления. Обыграв, таким образом, сюжет – путешествие, ученик легче сочинит сказку.

Например, «Путешествие в Австралию (на воздушном шаре)».

На листе бумаги (или доске) учитель рисует большой шар. Ученики должны собрать в дорогу необходимые вещи (написать их названия на шаре).

***«Новые свойства предметов, героев».***

Персонажем нового сказочного сюжета может быть любой обыденный предмет, объект, герой, если ему приписываются несвойственные качества (Например, «Стеклянный человечек», «Железный котенок» и т. п.).

Можно выделить несколько приемов:

1. Знакомые герои в новых обстоятельствах. (Лиса и заяц вместо своих ледяной и лубяной избушек обитают на летающих тарелках.)

2. Коллаж из сказок, или переплетение ситуаций из разных сказок. (Буратино, Красную Шапочку и Колобка злой волшебник превратил в мышек. Горевали они, горевали и решили искать спасения. Встретили

41

Струнина Наталья Васильевна

Старика Хоттабыча, а он забыл заклинание.)

3. Изменение ситуации в знакомых сказках. (Золотая рыбка захотела сама встретиться со старухой.)

4. Сказки по-новому, где ребятам предлагается наделить героев противоположными качествами. (Семеро козлят становятся злыми и капризными, убегают в лес, а добрый волк помогает козе их найти.)

5. Сказки из мусора. (Этот случай произошел зимой. Взбунтовался мусор. Холодно, голодно и скучно было ему лежать на свалке. И решили обитатели свалки сами друг другу помочь: пустые коробки превратились в театр, цветные мелки в человечков, стружки помогли человечкам обрести волосы… Начался пир на весь мир…)

***«Знакомые герои в новых обстоятельствах».***

Данный прием развивает фантазию, ломает привычные стереотипы у ребят, создает условия, при которых главные герои остаются, но попадают в совершенно другие обстоятельства. Обстоятельства могут быть чисто фантастическими, невероятными (лиса и заяц вместо своих ледяных и лубяных избушек обитают на летающих тарелках), а могут быть близкими к жизни детей (лиса, заяц и петух с помощью волшебной палочки оказались в одной клетке городского зоопарка, а возможно они застряли в лифте многоэтажного дома).

***«Коллаж из сказок».***

Детям предлагается придумать сюжет новой сказки, в которой Баба-Яга встретила в лесу Колобка и они вместе отправились в гости к лисе в ледяную избушку. Вариантов и переплетений ситуаций из различных сказок может быть множество, важно только не забыть о главных, первоначальных героях

42

Струнина Наталья Васильевна

– и получится «Коллаж из сказок».

Детям лучше преподносить этот прием в игровой ситуации: «У вас в доме наверняка есть толстая книжка со сказками. Вот что однажды приключилось с этой книжкой. В ней перепутались все страницы. Первой была сказка «Царевна-лягушка». Только собрался Иван-царевич в путь за Василисой Прекрасной в царство Кощея Бессмертного, как попал в совершенно другую сказку. Нет у царевича его верных помощников: зайца, медведя, утки. Как теперь освободить Василису Прекрасную? Делать нечего: пошел Иван-царевич по страницам других сказок. Не успел перешагнуть страницу, как… Как же ему помогли герои других сказок?»

***«Сказки от фантастических явлений».***

Фантастические явления (то есть то, чего не бывает в реальной жизни) послужат важным отравным моментом для сочинения сказки. При этом лишь не следует забывать о двух правилах:

1) дать понять детям, что сейчас они будут фантазировать;

2) предложить им разнообразие фантастических явлений.

Начать можно так: «Представьте, что вы можете уменьшиться до размеров муравья. Какое бы у вас было любимое занятие? Чего бы опасались? Захотели бы вы стать прежним?»

Или: «Представьте, что:

- из крана на кухне полился мандариновый сок;

- из тучки вместо дождя стал падать изюм;

- люди придумали таблетку от сна;

- к вам в гости пожаловал пришелец со дна морского».

Постепенно диапазон таких явлений может расшириться:

- Летел над нашим городом НЛО с волшебником на борту. Он бросил

43

Струнина Наталья Васильевна

подарки: пять шапочек, три сапога, два красивых хрустальных волшебных башмачка, одну куклу Барби. Кому бы вы отдали все эти подарки? Придумайте продолжение.

- Мама с папой купили ковер. Но никто не знал, что этот ковер из страны Сочиняйки, волшебный ковер-самолет. Один год провисел ковер-самолет на стене, другой. А на третий год ему стало скучно, и решил он… Расскажите о различных приключениях ковра-самолета.

***«Магическое «если бы…».***

Структура высказывания типа «магическое «если бы…» состоит из двух элементов: формулы «что случилось бы, если…» и предложения, высказывающего основное содержание вопроса. Этот прием широко используют писатели.

Субъект переносит себя или другого человека из реальной в воображаемую, конкретно представляемую, ситуацию, пытается осмыслить предлагаемые обстоятельства и сочинить фабулу рассказа о самом себе или другом человеке.

Подобные вопросы следует формулировать как можно абсурднее. Например, «Если бы я имел волшебную палочку», «Если бы я стала волшебницей», «Если бы я имел машину времени», «Что случится, если мой лифт полетит на Луну или спустится в центр Земли?», «Что случилось бы, если какой-нибудь крокодил вздумал постучаться в твою дверь и попросить несколько роз?», «Что случилось бы, если во всем мире исчезли деньги?», «Если бы я был один во всем мире».

***«Сказка продолжается».***

Мы почему-то привыкли к давно известным и логически завершенным

44

Струнина Наталья Васильевна

концам сказок. Действительно все логически закончено в сказках: репку Струнина Наталья Васильевна

вытащили, Колобка съела лиса, Красная Шапочка и бабушка остались живы и невредимы, Золушка и принц поженились, семеро козлят остались жить-поживать с мамой-козой. Казалось бы, что тут еще можно придумывать и размышлять. Однако, не только можно, но и нужно. Сделать это можно с помощью вопроса «А что потом?». Этот прием (начало после конца) полезен и интересен тем, что мы можем:

- изменяя конец сказки, направить внимание учеников в нужное педагогическое русло;

- развивать воображение учащихся, ломая установившиеся стереотипы.

Ввести ребят в творчество поможет следующая инструкция: «Давайте поразмышляем:

- репку вытащили, а как ее делили – кто им мешал при этом, кто больше всего потрудился для этого;

- Колобка съела лиса – а может быть, Колобок в животе у лисы с помощью волшебных слов превратился в волшебника и стал мешать лисе;

- что сделали спасатели Красной Шапочки и бабушки со злодеем волком;

- как живут Золушка и принц, поженившись, – может, им опять мешает мачеха с ее дочерьми;

- коза и семеро козлят, возможно, построили себе неприступную крепость, неприступную даже для волка.

Попробуйте придумать свое продолжение любимой сказки».

***«Переработка известной сказки в связи с введением нового элемента».***

Ученикам предлагается ряд слов (или картинок), которые напоминают хорошо известную им сказку. Например, слова: «волк», «лес», «цветы»,

45

Струнина Наталья Васильевна

«бабушка» - сразу вызывают в воображении сцены из сказки Красная Шапочка». Если включить в эту серию слово, не относящееся к содержанию этой сказки, то оно будет воспринято как «чужое», «лишнее». Например, слово «вертолет». Оно требует уже иных ходов, иной логики развития повествования. Этот прием позволяет развивать воображение ребенка, приучает оригинально и в то же время адекватно реагировать на новый и неожиданный элемент, внесенный в канву известного контекста, «растворять» его в этом контексте, перестраивая систему смысловых связей.

***«Спасательные ситуации в сказках».***

Учитель, используя этот метод, специально придумывает экстремальные ситуации, требующие различных вариантов «спасательных» решений. Несомненно то, что такой метод служит предпосылкой для сочинения всевозможных сюжетов и концовок. Кроме умения сочинять, ребенок учится находить выход из порой трудных, непредвиденных обстоятельств.

Например.

Экстремальная ситуация:

«Однажды зайка решил поплавать. Заплыл он довольно далеко от берега. Вдруг началась буря, и он начал тонуть…»

Предложите свои варианты спасения зайки. Это будет началом новых сказок.

У спасателей есть: блюдце, ведерко, деревянная палочка, воздушный шарик лист бумаги. Спасатели решили вначале бросить зайке палочку, но она его не выдержала. Зайка стал кричать: «Ой, тону-у-у». Тогда…

46