

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ, КУЛЬТУРЫ И ИССЛЕДОВАНИЙ  
РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА  
БЭЛЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. РУССО  
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ИСКУССТВ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ**

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*(Курс лекций для студентов I цикла высшего образования)*

**Составитель:  
Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ,  
д-р пед. наук, конференциар**

**БЭЛЦЬ, 2018**

**Elaborat:** conf. univ., dr., Tatiana **COTÎLEVSCAIA**

Aprobat la ședința Catedrei de științe ale educației

Procesul-verbal nr. \_\_\_\_\_ din \_\_\_\_\_

Șef catedră \_\_\_\_\_ conf. univ., dr., **Tatiana ȘOVA**

Aprobat la Consiliul Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Procesul-verbal nr. \_\_\_\_\_ din \_\_\_\_\_

Decan \_\_\_\_\_ conf. univ., dr., **Lora CIOBANU**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ВВЕДЕНИЕ В МЕТОДИКУ РАЗВИТИЯ РЕЧИ</b>	
1.1. Общие сведения о речи.....	7
1.2. Предмет методики развития речи, ее научные основы.....	12
1.3. Исторический обзор становления методики развития речи как науки.....	18
<b>ГЛАВА 2. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
2.1. Стратегия и тактика современного обучения дошкольников родному языку.....	28
2.2. Значение родного языка. Задачи обучения родному языку дошкольников.....	31
2.3. Методические принципы обучения детей родному языку.....	33
2.4. Деятельность как условие развития речи и обучения родному языку.....	36
2.5. Методика организации интегрированных занятий по развитию речи дошкольников.....	41
2.6. Средства развития речи детей дошкольного возраста.....	53
2.7. Методы развития речи дошкольников.....	57
<b>ГЛАВА 3. ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
3.1. Сущность звуковой культуры речи, ее значение.....	62
3.2. Особенности работы над звукопроизношением .....	64
3.3. Пути и методы работы над словопроизношением .....	67
3.4. Совершенствование работы над интонационной выразительностью речи .....	71
<b>ГЛАВА 4. ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
4.1. Слово в языке и речи.....	81
4.2. Сущность словарной работы, ее задачи.....	85
4.3. Особенности освоения словаря детьми дошкольного возраста.....	88
4.4. Ведущие направления словарной работы с детьми дошкольного возраста.....	94
<b>ГЛАВА 5. РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
5.1. Сущность грамматического строя речи, его значение.....	109
5.2. Овладение способами словообразования в период дошкольного детства.....	119
5.3. Методика формирования грамматического строя речи у дошкольников.....	122

## **ГЛАВА 6. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО**

### **ВОЗРАСТА**

6.1. Понятие связной речи. Лингвистическая природа связной речи.....	131
6.2. Формирование диалогической речи детей.....	135
6.3. Обучение описательным рассказам по игрушке .....	146
6.4. Обучение рассказыванию по картине .....	148
6.5. Обучение составлению рассказов из личного опыта.....	150
6.6. Формирование представлений о тексте у дошкольников.....	151
6.7. Развитие выразительности речи у детей дошкольного возраста.....	154

## **ГЛАВА 7. ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ**

7.1. Особенности восприятия детьми литературных произведений.....	163
7.2. Развивающие функции художественной литературы и принципы отбора художественных текстов .....	169
7.3. Литературное образование в дошкольном учреждении.....	176
7.4. Роль иллюстраций в понимании детьми литературных произведений.....	183
7.5. Ознакомление дошкольников с поэтическими произведениями.....	193

## **ГЛАВА 8. ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО**

### **ВОЗРАСТА**

8.1. Общее понятие о диагностике речевого развития детей дошкольного возраста.....	203
8.2. Характеристика общих речевых умений и навыков детей.....	206
8.3. Рекомендации к проведению речевого обследования детей.....	214
<b>БИБЛИОГРАФИЯ.....</b>	<b>237</b>
<b>ГЛОССАРИЙ.....</b>	<b>240</b>

## Предисловие

«Методика развития речи детей» складывалась сначала как эмпирическая дисциплина, основанная на практическом опыте работы с детьми. Сложность и многоаспектность речевого воспитания обусловили восхождение от эмпирических знаний к научным концепциям.

Методика развития речи детей сложилась в самостоятельную педагогическую дисциплину и отпочковалась от дошкольной дидактики в 30-е годы XX столетия под влиянием общественной потребности – обеспечить теоретически обоснованное разрешение задач гармоничного развития детей и их речи в условиях **коллективного** дошкольного воспитания в новых исторических условиях.

У истоков методической подготовки специалистов дошкольного профиля к работе над развитием речи детей стояли известные ученые-методисты Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, М. М. Кониная, О. И. Соловьева, Р. И. Жуковская, Н. С. Карпинская, Л. А. Пенъевская, Е. И. Родина. На исследования данных ученых опирались их последователи Ф. А. Сохин, М. М. Алексеева, А. Г. Арушанова, Г. М. Лямина, О. С. Ушакова, В. И. Яшина, А. И. Максаков, Е. М. Струнина и др.

Многоаспектный характер обоснования предлагаемой методики потребовал углубления ее связей с другими науками, объектом которых является язык и речь, познание, возрастные особенности ребенка, педагогический процесс.

Так, опора на теорию познания, логику, лингвистику, психологию, психолингвистику и другие науки позволила определить место и значение, цели и задачи, содержание и принципы методики развития речи, значительно повысив ее научный потенциал.

Процесс формирования методики развития речи и поныне продолжается: расширяется функциональный состав самой методики, углубляется понимание ее содержания, уточняется терминология, разрабатываются инновационные технологии воздействия на речь детей с учетом изменяющихся социальных условий, совершенствуется обучение дошкольников культуре речевого поведения, исследуются педагогические условия использования произведений устного народного творчества в целях развития выразительности речи детей.

**Целью** предлагаемого лекционного курса является помощь студентам:

✓ в освоении теоретических основ методики обучения детей родному языку, формировании коммуникативных навыков воспитанников, усвоении знаний в области литературного образования детей;

✓ в получении и систематизации представлений о методических системах, нашедших реализацию в практике дошкольных учреждений по развитию речи;

✓ в ознакомлении с научными взглядами ученых по проблемам методики развития речи;

✓ в выстраивании собственных критериев к существующим методическим положениям по развитию речи;

✓ в овладении конструктивно-проективными умениями и навыками для осуществления речевого развития детсадовцев (диагностика состояния объекта, анализ результатов, определение стратегиями обучения, контроль обратной связи, осуществление самоконтроля и самооценки, итоговая диагностика).

Как следствие усвоения учебного материала данного курса студенты овладеют следующими профессиональными научно-методическими компетенциями:

✓ видеть и осознавать возрастные и индивидуальные особенности развития речи и речевого общения на различных возрастных этапах;

✓ определять содержание и объем речевой работы с группами детей и отдельными детьми;

✓ мотивированно выбирать оптимальный путь выработки речевых норм и воздействия на речевые особенности отдельных детей;

✓ осуществлять руководство развивающим потенциалом художественной литературы, приобщать детей к литературе народов, представители которых живут на территории Молдовы;

✓ активно использовать разные формы речевого общения, умело пользоваться средствами голоса (пауза, убыстрение или замедление темпа, сила голоса, интонационная окраска и т. д.), управлять мимикой и пантомимикой;

✓ анализировать и обобщать свои результаты;

✓ критически оценивать опыт своих коллег;

✓ проводить экспертизу программ развития речи детей;

✓ стремиться к постоянному изучению инновационного опыта работы по развитию речи и к созданию собственных оригинальных способов воздействия на речь дошкольников.

Курс лекций включает в себя 8 глав. Каждая состоит из нескольких параграфов.

В I-ой главе рассматриваются общие сведения о речи как предмете методики развития речи, о ее научных основах; дается краткий исторический обзор становления методики развития речи как науки. Здесь раскрывается понимание роли речи как необходимого условия развития социальной активности человека; последовательно рассматриваются закономерности, по которым ребенок на протяжении первых семи дошкольных лет жизни познает и осознает систему языка, овладевая основными языковыми и речевыми умениями и навыками.

Изучение II-ой главы «Дидактические основы развития речи детей дошкольного возраста» позволит студентам составить представление о стратегии и тактике обучения родному языку, а также усвоить методические принципы развития речи, познакомиться с методами и средствами развития речи.

Главы III-VI отражают особенности формирования у детей:

- ✓ звукового строения и культуры речи;
- ✓ словарного запаса;
- ✓ грамматического построения правильной речи;
- ✓ связной монологической речи;
- ✓ взаимосвязанной диалогической речи.

В результате освоения указанных глав студенты получают представление о закономерностях процесса речевого развития детей, будут знать содержание и методику работы с детьми по развитию речи со всех сторон с учетом возраста и индивидуальных особенностей речевого развития отдельных детей.

Глава VII основывается на своеобразном материале – это практическая сторона курса по литературному образованию дошкольников, воспитанию их как читателей в условиях фактического многоязычия небольшой по площади Республики Молдова.

В процессе изучения главы студенты познакомятся с литературой этнических групп, неразрывно и миролюбиво проживающих здесь веками и по сей день, с различными методиками ознакомления с художественными текстами как готовым культурным материалом. Предлагаемая глава представляет особый интерес тем, что она рамочно подвижна: литературное образование зависит от возрастной категории, от этнического окружения, от познавательных и эмоциональных возможностей воспитанников, профессиональных умений педагога, от природного и социального окружения, наличия

разных типов книг в центре «Библиотека» и от подбора художественных текстов, соответствующих требованиям Куррикулума.

Студенты получают ценные сведения о принципах отбора литературных произведений, об особенностях восприятия их детьми, осмысливают роль иллюстраций в понимании детьми художественных текстов, научатся творчески применять методику ознакомления с литературными текстами разных жанров, оценят воспитательно-образовательные возможности детской книги в художественно-творческом развитии детей.

VIII глава «Диагностика речевого развития детей» научит студентов применять на практике диагностические методики, сформирует умения делать контрольные «срезы» речевого развития конкретных детей и сравнивать фактические показатели речевого развития ребенка с предложенными Куррикулумом нормативами.

В конце каждой главы предложены вопросы для повторения материала и задания для самостоятельной работы с целью расширения и углубления знаний по данным темам, овладения умениями, связанными с применением полученных знаний на практике.

К каждой теме предлагается основная и дополнительная литература.

В качестве вспомогательного инструмента предлагается глоссарий и рекомендуемая литература к курсу.

# ГЛАВА 1

## ВВЕДЕНИЕ В МЕТОДИКУ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

**В процессе изучения данной главы вы узнаете:**

- о происхождении и сущности речи;
- о функциях речи (общение, познание, регулятор поведения);
- о методологической, лингвистической, психологической, педагогической и физиологической основах методики развития речи;
- о путях становления методики развития речи как науки.

**Ключевые слова:** устная и письменная речь, функции речи, предмет методики развития речи, виды речевой деятельности, методологическая, лингвистическая, психологическая, педагогическая и физиологическая основы развития речи.

### 1.1. Общие сведения о речи

**Речь** – неотъемлемая часть социального бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества. Речь используется в процессе совместной трудовой деятельности для согласования усилий, планирования работы, проверки и оценки ее результатов, помогает в познании окружающего мира. Благодаря ей человек приобретает, усваивает знания и передает их. Речь – средство воздействия на сознание, выработки мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов, удовлетворения потребностей в общении.

Человек, будучи по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми: он должен делиться мыслями, переживаниями, сопереживать, искать понимания и т. д. В целом речь имеет основополагающее значение в становлении человеческой личности.

Когда и как появилась речь? Этот вопрос интересовал ученых всегда. Существует множество теорий о происхождении и сущности речи. Рассмотрим некоторые из них.

1. **Звукоподражательная теория.** Смысл ее заключается в том, что человек обрел свою речь (язык), подражая звукам окружающей его природы (журчанию ручья, пению птиц, грохоту грома и т.д.). Сторонники данной теории приводят обычно два аргумента: а) наличие в любом языке звукоподражательных слов типа «ку-ку», «хлоп», «хрю-хрю»; б)

появление в качестве одних из первых в детской речи аналогичных словообразований («гав-гав» – собака, «би-би» – машина и т. д.).

**2. Междометная теория.** Согласно этой теории слово является выразителем душевных и физических состояний человека (радости, страха, голода). Первые слова – это произвольные выкрики, междометия. В ходе дальнейшего развития выкрики приобретали символическое значение, обязательное для всех членов данного сообщества.

Звукоподражательная и междометная теории во главу угла ставят изучение происхождения механизма говорения в психофизиологическом плане. Игнорирование социального фактора сторонниками этих теорий привело к скептическому отношению к ним. Так, звукоподражательную теорию стали в шутку называть «теорией гав-гав», а междометную – «теорией тьфу-тьфу».

**3. Рабочая теория** (теория трудовых выкриков). Сторонники этой теории считают, что мышление и действие были первоначально неразрывны, так как прежде чем люди научились изготавливать орудия труда, они в течение продолжительного времени использовали в этом качестве различные естественные предметы. Выкрики и возгласы облегчали и организовывали совместную трудовую деятельность. Постепенно они превращались в символ трудовых процессов, поэтому первоначальная речь (язык) была набором глагольных корней.

По мнению современных лингвистов, зарождение и первые этапы развития речи (языка) протекали в двух направлениях: в реальном социально значимом взаимодействии членов коллектива и в игровых культовых проявлениях. Якушин Б. В. считает, что одной из причин превращения нечленораздельного звукового сопровождения действия является увеличение разнообразия реальных (трудовых, боевых) ситуаций, в которых оказывался первобытный человек. Это разнообразие, в свою очередь, было связано с обостряющейся конкуренцией между племенами в условиях демографического кризиса, вынужденной миграцией и т.д. Разнообразные жизненные ситуации и все более сложная деятельность в их рамках требовала, как аналитизма мышления, так и способности к синтезу, схематизации ситуаций.

Другая не менее важная причина – осуществление ритуально-мифологической функции звуковой коммуникации. От звукового сопровождения синкретического действия, в центре которого была пантомима, первобытный человек переходил к созданию сложной системы магических текстов, несущих в себе информацию об окружающем мире и способе

организации взаимоотношений с этим миром. Звуковое сопровождение магических обрядов постепенно приобретало вид словесных формул, которые передавались от одного поколения к другому. Постепенно наряду с элементарным озвучением действий стали появляться слова-предложения с последующим вычленением групп подлежащего и сказуемого и т. д. Так возникла членораздельная речь.

Возникают вопросы: Почему же только человек оказался способен к развитию членораздельной речи? Почему так медленно формируется речь? Ответ один: это зависит от особенностей строения мозга и от медленного его созревания.

И. П. Павлов называл мозг органом приспособления к окружающей среде. Чем проще строение мозга, тем примитивнее, грубее форма приспособления к окружающей среде. Чем сложнее мозг, тем совершеннее, тоньше механизмы приспособления.

Усложнение в строении головного мозга выражается:

- в увеличении его массы относительно массы тела (у человека масса мозга составляет 1/46-1/50 часть массы тела, у человекообразных обезьян – 1/200 часть);
- в развитии полушарий мозга и особенно лобных отделов (у человека лобные доли занимают 25 % площади больших полушарий, у обезьян в среднем – 10 %);
- в увеличении поверхности мозга (мозг у человека собирается в складки и образует многочисленные борозды и извилины);
- в наличии речевых областей.

Ребенок рождается с очень незрелым мозгом, который растет и развивается на протяжении многих лет. У новорожденного масса мозга составляет 400 граммов, через год она удваивается, а к пяти годам утраивается. В дальнейшем рост мозга замедляется, но продолжается до 22-25 лет.

Речь выполняет три функции: общения, познания и регулятора поведения.

Наукой доказано, что без речевого общения человеческое существо не может стать полноценным человеком. Существует множество этому доказательств. В литературе приводится пример, как некий хан Акбар захотел узнать, какой язык является самым древним. Он решил, что таким языком должен быть язык, на котором дети заговорят, даже если их не обучать никакому языку. Он приказал собрать двенадцать грудных младенцев самых разных национальностей и заключить их в замок. Дети были отданы двенадцати немой кормилицам. Немой привратник охранял ворота замка, куда под страхом смерти никто не должен был заходить. Когда дети достигли двенадцатилетнего возраста, хан велел

привести их во дворец, куда были приглашены эксперты – знатоки древних языков. Однако результаты «эксперимента» удивили и разочаровали присутствующих: дети не говорили вовсе ни на каком языке. Они научились у своих кормилиц обходиться без речи и выражали свои желания и чувства жестами и мимикой, которые заменяли им слова. Дети были дики, пугливы и представляли собой весьма жалкое зрелище.

Известны случаи (феномен Маугли), когда в силу каких-то трагических обстоятельств дети младенческого возраста попадали в логово животных и были ими вскормлены. Когда люди находили этих детей и возвращали в человеческое общество, то оказывалось, что они имели повадки вскормившего их животного: бегали на четвереньках, обнюхивали пищу, огрызались, но совершенно не могли говорить, и научить их этому было невозможно.

Сходные с описанными выше причины вызывают тяжелейшее расстройство развития психики, которое получило название «синдром госпитализма». Это нарушение интеллектуально-речевого развития, вызванное недостатком общения взрослых с детьми в раннем возрасте. Чаще всего подобное явление наблюдается в детских домах, где содержатся дети-сироты. Приведенные примеры позволяют сделать важный вывод: речь по наследству не передается.

Речь помогает в познании окружающего мира. Усваивая новые слова, новые грамматические формы, человек расширяет свое представление об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях. Ознакомление с окружающим посредством слова начинает осуществляться очень рано. С помощью слова ребенок получает от взрослых знания – сначала элементарные, а потом все более глубокие.

Речь влияет на поведение человека. Первыми словами-регуляторами поведения становятся слова «можно», «нельзя», «надо». Они пробуждают самосознание, тренируют волю, дисциплинируют. Когда ребенок поймет эти слова, а также такие слова, как «доброта», «отзывчивость», «заботливость» и др., они станут программой формирования его нравственных принципов. Ребенок «впитает» в себя их содержание, т.е. научится поступать в соответствии с ними.

Исключительное значение имеет речь в установлении контакта с другими детьми. Дети, владеющие речью, легко вступают в контакт с другими детьми. Дети с задержкой в развитии речи испытывают большие трудности в детском коллективе: не могут объяснить, чего хотят, плохо включаются в игры, занятия.

Отсюда следует вывод: овладение речью должно быть своевременным (с первых дней после рождения) и полноценным (достаточным по объему языкового материала).

Различные функции речи совмещаются, переплетаются, в результате возникают их варианты, разновидности.

Существуют две формы речи: устная и письменная. Между ними много общего: и та и другая являются средством общения, в основном они используют один и тот же словарь, одни и те же способы связи слов и предложений.

По свидетельству лингвистов обе формы речи «связаны тысячами переходов друг в друга». Эту связь психологи объясняют тем, что в основе обеих форм речи лежит внутренняя речь, являющаяся основой формирования мысли.

В то же время каждая из этих форм имеет свои особенности (табл. 1)

Таблица 1

**Различия устной и письменной речи**

<b>Устная речь</b>	<b>Письменная речь</b>
Звуковое оформление речи	Графическое изображение
В основе лежат слуховые ощущения, идущие от органов речи	Основную роль играют зрительные и моторные (от движения пишущей руки) ощущения
Говорящий и слушающий не только слышат, но часто и видят друг друга	Пишущий не видит и не слышит того, кому предназначена его речь, он может лишь мысленно представлять себе будущего читателя
Во многих случаях зависит от реакции слушателей и может изменяться в соответствии с ней	Не зависит от реакции адресата
Говорящий говорит на бегу, исправляя по ходу изложения лишь то, что сумеет заметить в процессе речи	Пишущий может неоднократно возвращаться к написанному и многократно совершенствовать его
Использует такие средства воздействия на слушателя, как интонация, мимика, жесты	Не имеет вспомогательных средств, способствующих пониманию ее содержания
Свободный порядок слов	Нормированная, устойчивая

Указанными выше различиями объясняются многие особенности устной речи: ее избыточность, лаконизм, прерывистость.

## 1.2. Предмет методики развития речи, ее научные основы

Методика развития речи стоит в ряду педагогических наук. **Предметом** ее изучения является процесс обучения языку и его практическому использованию.

Методика призвана разрабатывать эффективные средства, методы и приемы развития речи, вооружать ими педагогов дошкольных учреждений.

Особенность любой частной методики, в том числе методики развития речи как науки, заключается в том, что она не может существовать и развиваться без опоры на другие науки.

**Методологической основой** методики развития речи является теория познания, теория о роли языка в жизни и развитии общества, в формировании личности.

С позиции этих теоретических концепций определяются общие подходы к решению вопросов обучения родному языку и воспитания средствами данного предмета. Так, методика как наука осуществляет свое развитие на основе теории познания. Научные проблемы ставятся, исходя из практики, практикой же проверяют правильность их решения. Понимание того, что язык есть важнейшее средство человеческого общения, что он возник из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми, помогает определять цели обучения родному языку в детском саду, уточнять их в соответствии с требованиями, предъявляемыми обществом. Так, когда стало очевидным, что вопросу обучения общению детей со взрослыми и сверстниками с помощью языка уделяется мало внимания, это дало толчок методической мысли, повлекло за собой научный поиск.

Методика развития речи считается прикладной наукой, так как она ориентирована на решение практических задач: на поиск путей оптимизации обучения, на разработку обоснованных рекомендаций, на создание конкретных материалов для участников процесса обучения – воспитателей и детей. Все эти материалы (программы, пособия, рекомендации и т.п.) должны быть результатом теоретических исследований.

Одна из важнейших задач методики как науки состоит в том, чтобы пересмотреть существующую систему обучения родному языку, найти в ней уязвимые места, понять причины негативных явлений и с современных теоретических позиций определить пути и способы улучшения практики обучения родному языку.

Чтобы воспитатель мог вдумчиво работать, понимать сущность предлагаемых методических рекомендаций, грамотно оценивать их и самостоятельно искать собственные решения, он должен хорошо знать научные основы методики.

На решение большей части методических вопросов методологические концепции влияют не прямо, а косвенно – через те науки, из которых методика черпает принципиально важную для нее информацию. Ведущими из них являются языкознание (лингвистика), психология, педагогика и физиология, являющиеся фундаментом, теоретической базой методики развития речи.

**Лингвистическую основу** методики составляет учение о языке как знаковой системе на лексическом, фонетическом и грамматическом уровнях. Системность языка помогает понять и объяснить усвоение ребенком родного языка.

Методика развития речи опирается на данные различных наук лингвистического цикла, позволяющие определить основные направления работы, состав речевых навыков и приемы их формирования. Так, фонетика служит основой для разработки методики звуковой культуры речи и подготовки к обучению грамоте; на знание грамматики опирается методика формирования морфологических и синтаксических навыков; на знание лексикологии – словарная работа; лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи.

Лингвистика дает возможность разобраться в понятиях, и прежде всего в таких, как «язык» и «речь», которые в обыденной жизни употребляются как синонимы.

Язык и речь отражают две стороны одного и того же явления – общения людей. Но между ними существуют и различия. В «Энциклопедическом словаре юного филолога» различие между языком и речью ярко иллюстрируется на примере конвейера: «С конвейера все время сходят новые часы, только что собранные. Для этого нужны, во-первых, какие-то части, заранее заготовленные (они делаются не на этом конвейере), а во-вторых, умелая сборка готовых частей по известным правилам. Правила могут быть где-то записаны, но важнее, что они есть в головах сборщиков. И правила для всех одинаковые: все сборщики собирают часы одного типа. Этот конвейер с часами – аналогия речи. Речь – это конкретные часы (высказывания) на конкретном конвейере (мыслительный и речевой аппарат человека). А язык? Это те правила, по которым идет сборка, это тот план выбора нужных частей, которые используются как готовые, – они образованы тоже по каким-то правилам до речевого конвейера».

Слово в речи, по мнению А. А. Реформатского, – это слово, сейчас (или вчера) сказанное. Слово в языке – это отвлеченный, но действенный образец, который определяет производство слова в речи. Это нечто абстрактное, но проявляющееся в конкретном.

Языком можно владеть и о языке можно думать, но ни видеть, ни осязать язык нельзя. Его нельзя и слышать в прямом значении этого слова.

**Язык – потенциальная система знаков.** Сам по себе он не приходит в действие, он хранится в памяти каждого человека, он нейтрален по отношению к кипящей вокруг жизни. Речь – это действие и его продукт, это деятельность людей. Речь всегда мотивирована, т.е. вызвана обстоятельствами, ситуацией, она всегда имеет определенную цель, направлена на решение каких-либо задач.

Язык стремится к стабильности, он консервативен, принимает новшества не сразу. Речь же допускает вольности. Именно в речи появляются новые слова, фонетические и даже грамматические отклонения, которые либо так и остаются случайными и вскоре исчезают, либо, утверждаясь, постепенно становятся фактами новой системы.

Речь зависит от состояния речевого аппарата, от индивидуальных особенностей человека. Язык развивается независимо. Речь ребенка отличается от речи взрослого. Язык беспристрастен к возрасту, но имеет свои особенности. Язык упорядочивает правильность произношения слов, управляет речью.

Проникновение в лингвистическую природу языка и речи позволяет по-иному подойти к обучению дошкольников на занятиях, выделить приоритетные линии в развитии речи.

**Психологическую основу** методики составляют концепции и конкретные учения как общей, так и возрастной психологии, в частности психологии детей дошкольного возраста. Рассмотрим некоторые концепции и учения из области психологии.

Так, основополагающей для методики развития речи является концепция «развивающего обучения». Выдвинутая Л. С. Выготским и разработанная психологами его школы (А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым и др.) идея о том, что обучение, опираясь на достигнутый уровень детского развития, должно опережать его, вести за собой, является принципиально важной для решения многих методических вопросов. Например, каким требованиям должен отвечать пересказ, чтобы он «вел за собой» речевое развитие ребенка, а не «плелся у него в хвосте».

Важной для методики развития речи является теория речевой деятельности. Под речевой деятельностью понимается активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения.

Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и др. выделяют несколько условий, без соблюдения которых речевая деятельность невозможна, среди которых:

1) потребность в высказывании (условие возникновения и развития речи). Без потребности выразить свои стремления, чувства, мысли человек не заговорил бы. Следовательно, прежде чем дать задание детям на создание высказывания, необходимо обеспечить возникновение соответствующей потребности, желания вступить в речевое общение;

2) содержание речи (условие наличия материала высказывания, т.е. того, о чем нужно сказать). От полноты, богатства этого материала зависит содержательность высказывания. Четкость, логичность речи определяются тем, насколько подготовлен материал. Следовательно, для развития речи детей нужна тщательная подготовка материала для речевых упражнений, рассказов и пр.;

3) средства языка (условие вооружения человека общепринятыми знаками: словами, их сочетаниями, различными оборотами речи). Детям нужно дать образцы языка, создать для них хорошую речевую среду, чтобы в результате слушания речи и использования ее на практике у ребенка формировалось чувство языка.

Различают четыре вида речевой деятельности: говорение, слушание (понимание), чтение и письмо. Курс «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» рассматривает вопросы устной речи дошкольников.

Обучение речи в дошкольных учреждениях ведется в двух взаимосвязанных направлениях, к которым относятся:

1) совершенствование собственно речевой деятельности;

2) формирование отдельных речевых умений, создающих базу для обогащения речевой деятельности:

- умение по заголовку, по началу и другим внешним признакам определить тему, дальнейший ход событий;

- умение выделять элементы высказывания: отдельные факты, микротемы;

- умение ориентироваться в ситуации общения, т.е. осознавать, о чем будет высказывание, кому оно адресуется, зачем создается;

- умение планировать содержание высказывания;

- умение реализовывать намеченный план, т. е. раскрывать тему и развивать основную мысль;

- умение контролировать соотношение высказывания замыслу, ситуации общения и т.д.

Данные умения служат ориентировочной основой действий педагога при организации работы по развитию речи детей.

Многие вопросы методики развития речи затрагиваются в исследованиях Н. И. Жинкина. Так, с опорой на проведенное им изучение процесса создания письменного и устного высказывания были сформулированы умения связной речи: умение понимать и раскрывать тему высказывания, умение осознавать основную мысль и др.

Именно Н. И. Жинкину психология, а через нее и методика обязаны открытием «тайн слияния звуков» при чтении. Экспериментально с помощью специальной рентгеновской аппаратуры он установил, что прежде чем произнести тот или иной звук, наш артикуляционный аппарат готовится к этому действию, настраиваясь на произнесение звука. Иначе говоря, каждый предыдущий звук в потоке речи произносится с позиции последующего.

Открытый Н. И. Жинкиным механизм упреждения (предвосхищения) был перенесен Д. Б. Элькониным на процесс чтения. В результате было выведено правило обучения чтению: при чтении слога необходимо формировать у детей умение ориентироваться на ту букву, которая обозначает гласный звук.

Определяя содержание и пути развития речи дошкольников, мы используем также данные детской психологии о возрастных и индивидуальных особенностях речи, учитываем уровни ее развития на каждом возрастном этапе и особенности психических процессов и свойств личности дошкольников.

**Педагогическая основа** методики заключается в том, что методика развития речи, являясь частной дидактикой, использует основные понятия, термины педагогики («цели», «задачи», «методы», «приемы» и т. д.), а также ее положения, касающиеся закономерностей, принципов и средств воспитания и обучения.

Важной для методики является проблема способов организации познавательной деятельности детей, и в частности то, что значительное место на занятиях должна занимать продуктивная, поисковая или частично-поисковая деятельность детей. Только в ходе такой деятельности у детей можно формировать основы самостоятельности мышления, творчества и в целом содействовать развитию личности каждого ребенка.

Решение различных дидактических вопросов (о принципах обучения, о способах организации познавательной деятельности детей, о требованиях к занятиям и т. д.) всегда

находится в прямой зависимости от тех задач, которые ставит перед дошкольными учреждениями общество на том или ином этапе своего развития. Дидактические идеи могут быть реализованы лишь через методические системы. Так обеспечивается взаимосвязь дидактики и частной методики, в том числе и методики развития речи.

**Физиологическую основу** методики составляет учение И. П. Павлова о двух сигнальных системах, объясняющее механизмы формирования речи.

И. П. Павлов подчеркивал, что основной задачей мозга является восприятие и переработка сигналов, поступающих из внешнего мира. Мозг животных отвечает лишь на так называемые непосредственные раздражители: на то, что животное сейчас видит, слышит, обоняет и т. д. Отдельные ощущения или комплексы ощущений являются сигналами, по которым животное ориентируется в окружающем мире. Одни сигналы предупреждают об опасности, другие – о получении пищи и т. д. Отражение в мозге действительности в форме непосредственных ощущений И. П. Павлов назвал **первой сигнальной системой**. По его мнению, первая сигнальная система есть и у людей, и у животных, так как и люди, и животные имеют ощущения, представления и впечатления от того, что их окружает, с чем они соприкасаются. Однако, у человека все явления действительности отражаются в мозге не только в форме ощущений, представлений, впечатлений, но и в форме особых условных знаков – слов. Слова составили **вторую сигнальную систему** действительности.

Изучение ВНД ребенка показывает, что проявление первой сигнальной системы в «чистом виде» можно наблюдать лишь на первом году жизни, когда малыш еще не понимает слов и не говорит сам. В этот период его поведение определяется тем, что доступно слуху, зрению, вкусу и т. п. Затем начинает развиваться вторая сигнальная система. Она накладывает отпечаток на все непосредственные ощущения, получаемые ребенком. На ранних ступенях развития преобладающее значение имеют непосредственные сигналы действительности. С возрастом роль словесных сигналов возрастает, что объясняет принцип наглядности, соотношение наглядного и словесного в процессе обучения детей родному языку.

Обобщая сказанное, можно отметить, что, опираясь на концепции, ведущие положения и понятийный аппарат представленных наук, методика развития речи разрабатывает теорию обучения родному языку, создает на ее основе программы,

методические пособия для воспитателей и с помощью этих конкретных материалов соединяет теорию и практику.

### **1.3. Краткий исторический обзор становления методики развития речи как науки**

Начало научной разработки вопросов обучения детей родному языку в педагогике положили видные деятели народного образования и литературы, такие, как Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.). Все они выступали за воспитание и обучение детей на родном языке с раннего возраста, доказывали роль родного языка в развитии ребенка, разрабатывали первоначальные основы дидактики родного языка.

Большое внимание проблемам речевого развития и творчества детей уделял **Л. Н. Толстой (1828-1910)**. Он искал средства обучения, которые стимулировали бы развитие речи и творческих сил детей. Одним из таких средств Л. Н. Толстой считал интересные, тщательно подготовленные уроки по всем предметам и особенно написание детьми сочинений. В статье «Кому у кого учиться писать» писатель показал, как можно пробудить у детей желание сочинять. По его мнению, таким стимулирующим моментом является показ детям не только продукта, но и самого процесса творчества. Создание первых сочинений в процессе совместной работы учителя и учеников дало возможность устранить разрыв между вкусом и творческими возможностями детей. Результат труда удовлетворял их художественные запросы и, таким образом, предупреждал неуверенность в своих силах, способствовал активизации творчества.

Трудность этого вида деятельности Л. Н. Толстой видел в том, что ребенку из большого числа представляющихся мыслей и образов необходимо выбрать одну, облечь ее в слова, запомнить и отыскать для нее место, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим.

Успех в работе, по мнению писателя, в большой мере зависит от правильного подбора темы сочинений, их надо подбирать, учитывая особенности восприятия, интересы детей. То, что взрослым кажется простым, для ребенка представляет большую трудность. Требование описать простые предметы (хлеб, дерево) доводило детей почти до слез. В то же время предложение описать какое-либо событие было для ребят вроде подарка, они с радостью сочиняли целые рассказы. Л. Н. Толстой делает вывод, что темы для сочинений должны

быть тесно связаны с опытом, эмоциональными переживаниями, обогащающими психику ребенка.

Много внимания писатель уделял детскому чтению. Он создал «Азбуку» и «Книги для чтения». Рассказы, помещенные в них, нашли широкое применение в дошкольных учреждениях. Л. Н. Толстой рекомендовал использовать беседы по прочитанному, так как они учат детей размышлять, развивают внимание и воображение.

Писатель понимал, что учебно-воспитательная работа не может дать положительных результатов без учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Он приводит многочисленные примеры из своей практики осуществления индивидуального подхода к детям. Л. Н. Толстой явно идеализировал детей, но его опыт работы с ними оказал большое влияние на методику обучения детей творческому рассказыванию и ознакомлению их с художественной литературой.

Особое место среди прогрессивных педагогов XIX в. занимает **К. Д. Ушинский (1824-1870)**. В его обширном наследии центральным является учение о родном языке. Основные теоретические положения относительно роли родного языка в формировании человека К. Д. Ушинский изложил в книгах «Родное слово», «Детский мир», «Человек как предмет воспитания».

Во-первых, по его мнению, язык – это результат воздействия на человека объективного мира и отношения человека к нему. Язык возник из потребности человека («слово рождается из потребности, а не потребность из слова»). Во-вторых, язык – это не что-то прирожденное, свойственное человеку изначально, и не какой-нибудь случайный дар, упавший с неба. Он есть труд бесконечно долгих трудов человечества. В-третьих, язык отражает многовековой опыт духовной жизни народа (опыт познания, опыт нравственной жизни народа; опыт эстетических воззрений), который передается посредством языка последующим поколениям. В-четвертых, язык выступает важнейшим народным наставником. Усваивая родной язык, каждое новое поколение усваивает мысли и чувства предшествующих поколений, овладевает тем духовным богатством, которое заключено в нем. Язык знакомит с обществом, с его историей, характерами людей, народной поэзией, учит любить отечество, чувствовать себя частью народа.

Эти положения являются стержнем его педагогической концепции и определяют разработанную им методику обучения детей родному языку. К. Д. Ушинский ратует за то, чтобы начинать обучение не на иностранном, а именно на родном языке, чтобы «он пустил

глубокие корни в духовную природу» ребенка. Для этого необходимо реализовать следующие основные **цели первоначального обучения**:

- 1) развить дар слова, т.е. развить у детей способность самостоятельно выразить свою мысль;
- 2) усвоить формы языка, выработанные как народом, так и литературой;
- 3) практически усвоить грамматику, своеобразную логику языка, чтобы правильно выражать свои мысли.

Все три цели, как подчеркивал К. Д. Ушинский, достигаются одновременно, а не последовательно. Чтобы осуществить намеченные цели, он предложил целостную стройную систему обучения родному языку: определил содержание, разработал принципы, средства и методы обучения; показал способы работы, обеспечивающие развитие речи, а также мышления, нравственных и эстетических чувств ребенка.

Свою методику К. Д. Ушинский разрабатывал применительно к детям первых классов школы, однако большинство ее положений являются значимыми и для работы с малолетними детьми. Педагог неоднократно подчеркивал, что овладение родным языком должно начинаться задолго до школьного обучения. В работе с детьми К. Д. Ушинский рекомендовал проводить «уроки» не более 30 минут, прерываясь на игры, пение народных песен и проведение других форм работы (рассказы по картинкам из детской жизни, которые приучают детей отвечать на вопросы; упражнения, помогающие детям сравнивать предметы, находить общее и отличное, подготавливающие детей к чтению и письму).

Взгляды К. Д. Ушинского на родной язык и его роль в духовном становлении ребенка имеют основополагающее значение для выделения методики развития речи в самостоятельную науку.

Ученицей и последовательницей К. Д. Ушинского была **Е. Н. Водовозова (1844-1923)**. В 1871 г. вышла в свет ее главная педагогическая работа «Умственное и нравственное развитие детей от первого проявления сознания до школьного возраста», предназначенная для воспитателей и родителей. В ней нашли отражение основные взгляды Е. Н. Водовозовой на проблемы воспитания, развития и обучения детей именно дошкольного возраста. По мнению педагога, в воспитании и развитии маленького ребенка особое значение имеет родной язык.

Е. Н. Водовозова, вслед за К. Д. Ушинским, придерживалась принципа народности воспитания. Она также была сторонницей использования в воспитании детей русской

народной речи: сказок, загадок, пословиц, поговорок, потешек, народных песен, считая их богатейшим и ценнейшим материалом для развития речи ребенка, для воспитания любви к своему языку, своему народу, своей Родине.

Автор разработала методику развития у детей родной речи. Она предложила примерное распределение материала по возрастам, программу наблюдений за предметным миром и природой, методические рекомендации по использованию русского фольклора в детсаду.

Е. Н. Водовозова выступала против формального заучивания новых слов при обучении детей родному языку. Она считала, что каждое новое слово, особенно в младшем возрасте, должно связываться с конкретными впечатлениями детей, за каждым словом должен стоять конкретный образ. Она возражала против употребления в разговоре с ребенком слов, ему непонятных, требовала «чистоты и правильности русского языка» в семье и детских садах.

Большое внимание Е. Н. Водовозова придавала методам обучения родному языку, особенно беседам, которые она считала неотъемлемой частью жизни детей. По ее мнению, беседа должна сопровождать прогулки, экскурсии, наблюдения и т. д. Е. Н. Водовозовой была разработана тематика бесед, предложены их образцы, даны практические указания к проведению бесед с детьми.

Огромное внимание педагог уделяла литературе. Сама, будучи писательницей, она сформулировала требования к детской книге с точки зрения педагога, изложила свои взгляды на сказку, дала рекомендации по заучиванию стихотворений и басен. Многие методические указания Е. Н. Водовозовой не устарели и представляют интерес и ценность для современного дошкольного воспитания в целом и для развития речи детей в частности.

Благодаря усилиям педагогов складывалось общее представление об элементах теории речевого развития детей, определялись ее цели, задачи, формировались принципы, разрабатывалась методика первоначального обучения детей.

Однако в самостоятельную отрасль педагогической науки методика развития речи детей дошкольного возраста начала складываться лишь в 20-30-е гг. XX в. Это объяснялось массовой организацией детских садов и возникновением теории общественного дошкольного воспитания. Государство включило детские сады в систему народного образования. Необходимо было теоретико-практическое переосмысление содержания и путей развития речи детей дошкольного возраста.

На первых съездах по дошкольному воспитанию была выдвинута задача всестороннего воспитания детей с учетом современной жизни. Развитие умения ориентироваться в окружающем мире тесно связывалось с обогащением содержания речи. О необходимости развития речи на основе ознакомления с окружающей жизнью говорилось в первых программно-методических документах детского сада. Однако они были сильно заполитизированы, что нашло отражение в репертуаре книг для чтения.

Важнейшие изменения в работе детских садов произошли после Постановлений ЦК ВКП(б) и Совнаркома о школе (1934-1936 гг.), согласно которым устранялась перегрузка детей знаниями общественно-политического характера, усиливалась роль воспитателя в педагогическом процессе.

В 1938 г. было выпущено «Руководство для воспитателя детского сада», в котором развитие речи выделилось в самостоятельный раздел. Главное внимание в нем уделялось культуре речевого общения, выразительности речи. В качестве основных средств решения задач выдвигались чтение и рассказывание. Однако разработка содержания методики требовала продолжения, которую осуществила ученый-педагог **Е. И. Тихеева (1867-1944)**. Проблема родного языка была в центре ее внимания. Она следовала принципу народного воспитания, который стал основой обучения родному языку.

Е. И. Тихеева считала язык «наставником рода человеческого, великим педагогом». Ее позиция – воспитание во всем многообразии должно осуществляться на фоне родного языка. Она первая из последователей К. Д. Ушинского употребила термин «обучение речи» в применении к дошкольному возрасту.

Е. И. Тихеева поставила перед педагогами одну из главных задач речевого развития детей. По ее мнению, родной язык не наука. Его цель не сообщать знания, а служить духовному совершенствованию, развитию умения родной речью передавать свой внутренний мир.

Е. И. Тихеева создала свою систему обучения родному языку детей в дошкольных учреждениях, ведущими **принципами** которой являются следующие:

- деятельностный подход к развитию речи – речь развивается в деятельности, и прежде всего в игре, через игру, в труде;
- взаимосвязь развития речи с другими сторонами воспитания личности ребенка (умственным, сенсорным, социальным, эстетическим, физическим воспитанием);

- наглядность в обучении – язык ребенка развивается наглядным путем, и только среди вещественного мира каждое новое слово будет становиться достоянием ребенка в связи с ясным конкретным представлением;

- постепенность и повторность, т. е. надо постепенно увеличивать число предметов; постепенно переходить от перечисления предметов к перечислению признаков и качеств предметов, от индивидуальных бесед к коллективным и т. д.

Особое внимание Е. И. Тихеева уделяла отбору содержания речи. Основными условиями обогащения речи она считала социальную жизнь, природу, окружающую детей обстановку, дидактический материал.

По мнению педагога, важным средством речевого развития дошкольников является обучение на специальных занятиях. В числе основных требований к занятиям она выдвигала связь их с интересами и опытом детей, «живое их проведение», возможности двигаться и экспериментировать. Наиболее полно Е. И. Тихеева разработала занятия по обогащению словаря и по «живому слову».

Большой интерес представляют разработанные Е. И. Тихеевой средства, методы и приемы обучения детей родному языку, многие из которых широко используются в практике работы современного ДООУ.

Значительное влияние на развитие методики оказала **Е. А. Флёрина (1889-1952)**. Обучение родному языку она рассматривала в русле классической традиции методики родного языка.

На первое место Е. А. Флёрина выдвигала содержание речи. Она считала, что для обогащения содержания речи необходим достаточный личный опыт ребенка. Самые продуктивные методы накопления опыта, по мнению Е. А. Флёриной, – наблюдения, игра, труд, эксперимент. Чем четче, конкретнее и эмоциональнее осуществляется накопление опыта, тем успешнее и с большим интересом дети опираются на него в разговорах и беседах.

Среди речевых задач Е. А. Флёрина выделяла расширение лексикона, обогащение структуры речи, работу над чистым произношением, культурой речи, ее выразительностью, знакомство с художественной литературой, развитие детского словесного творчества, Важными факторами речевого развития она считала социальную среду, организацию развивающей среды в ДООУ, окружающую природу.

Е. А. Флёриной принадлежит заслуга создания системы работы по ознакомлению детей с художественной литературой, приобщению их к искусству слова. Она определила

роль художественной литературы в воспитании дошкольников, выделила особенности детского восприятия литературных произведений, выявила критерии отбора произведений, дала классификацию детских книг по тематическому принципу, детально разработала методику художественного чтения и рассказывания в зависимости от содержания материала и возраста детей, выделила особенности детского восприятия литературных произведений: единство «чувствующего» и «мыслящего», активность, способность к сопереживанию; детально разработана методика художественного чтения и рассказывания детям в зависимости от содержания материала и возраста детей.

Под научным руководством Е. А. Флёринной были выполнены первые экспериментальные исследования в области речевого развития детей и художественного слова в детсаду, направленные на решение дискуссионных в 20-30-е годы XX века вопросов использования сказки в работе с детьми. Диссертации М. М. Кониной (1941 г.), О. И. Соловьевой (1947 г.), Н. С. Карпинской (1949 г.) способствовали завершению дискуссии о возможности использования сказки в ДОУ и позволили выявить значение народных сказок, особенности их восприятия, способы подачи детям, влияние на детское творчество с позиций национальной культуры, знакомство с народным бытом, обычаями, пословицами и поговорками.

Большое значение для определения содержания и методики работы имело психолого-педагогическое исследование Е. И. Радиной «Развитие фонематической стороны детской речи» (1944 г.), в котором не только доказана необходимость активного воспитательного влияния на процесс овладения «фонетикой», но и раскрыты особенности руководства этим процессом.

Идеи Е. И. Тихеевой, Е. А. Флёринной и Е. И. Радиной нашли воплощение в программных документах, в которых раскрываются подробно задачи речевого и литературного развития.

В 1962 г. вышла «Программа воспитания в детском саду», согласно которой дети должны учиться говорить на литературных образцах родной речи. В ней впервые была разработана программа (в том числе и по развитию речи) для 4-летних детей, введено новое название группы 6-летних детей («подготовительная к школе»), предусмотрена подготовка к грамоте. Однако задачи по связной речи в этой программе были сформулированы недостаточно конкретно, что затрудняло контроль за работой по развитию речи.

Вышедшие в 1964-1972 гг. переиздания программы в области развития речи лишь конкретизировали отдельные требования и уточняли списки рекомендуемой художественной литературы для детей.

В 1984 г. была издана «Типовая программа обучения и воспитания в детском саду». В ней детально разработан раздел «Развитие речи», в котором произведено разграничение задач развития речи и ознакомления с окружающим; сформулированы конкретные задачи воспитания звуковой культуры речи, словарной работы, формирования грамматического строя речи и элементарного осознания языковых явлений; усилено внимание к работе над смысловой стороной слова и работе по развитию связной речи.

В СССР XX век характеризуется усовершенствованием не только программно-методических документов, но и появлением **научных исследований**, которые условно можно разделить на несколько **направлений**:

- исследования возрастных срезов – речь детей раннего возраста, речь детей, поступающих в школу, и пр. (П. М. Аксарина, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. П. Усова и др.);

- исследования отдельных сфер языка и их отражения в речи (фонетики, лексики, грамматики, связной речи) в виде возрастных срезов, в перспективном развитии, в условиях различных влияний (Е. И. Радина, М. М. Кониная, В. В. Гербова, В. И. Логинова, Е. М. Струнина, В. И. Яшина, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, М. М. Алексеева, А. И. Максаков, Э. П. Короткова, А. М. Бородич, А. Г. Арушанова и др.);

- исследования речи детей в фило- и онтогенезе (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, А. А. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. Н. Гвоздев, А. Г. Рузская и др.);

- исследования механизмов речи в их развитии (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, Ф. А. Сохин, А. М. Шахнарович, В. И. Логинова и др.);

- исследования по видам творческой деятельности (Л. А. Пенъевская, Р. И. Жуковская, А. П. Усова, Н. С. Карпинская, М. М. Кониная, О. С. Ушакова и др.);

- исследования особенностей восприятия художественных произведений (Р. И. Жуковская, О. И. Соловьева, А. В. Запорожец, Л. М. Гурович и др.);

- исследования осознания языка и речи (Д. Б. Эльконин, С. Н. Карпова, Ф. А. Сохин, Г. А. Тумакова, Л. Е. Журова, М. М. Алексеева и др.);

- исследования возможностей к обучению грамоте (Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова, Л. Н. Невская и др.).

В Молдове вопросы развития родного языка в условиях ДОО изучались учеными: а) **М. С. Лаврик** (формирование сложных синтаксических конструкций в речи детей старшего дошкольного возраста), б) **С. М. Чемортан** (формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников). В нашей республике ДОО работают по «Куррикулуму по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (1-7 лет) в Республике Молдова», который был внедрен в 2007 г. Авторский коллектив (А. Болбочану, С. Чемортан и др.) при разработке Куррикулума опирался на лингвистические теории и вопросы познавательно-речевого развития детей в соответствии с современным социальным заказом, находящим отражение в «Кодексе об образовании Республики Молдова» № 152 от 17.07.2014 (ст 24 и 25).

### **Вопросы для повторения**

1. Какие гипотезы о происхождении языка вы знаете?
2. Почему без речевого общения человеческое существо не может стать полноценным человеком?
3. Перечислите основные теории базисных наук, которые принципиально важны для методики развития речи детей.
4. Как связаны между собой психическое и речевое развитие детей?
5. В чем актуальность теоретических положений по методике развития речи, сформулированные Е. И. Тихеевой?
6. Какова роль Е. А. Флериной в создании и развитии научно-педагогической школы по проблемам речевого развития и приобщения детей к культуре через восприятие художественного слова?
7. Охарактеризуйте основные направления исследований С. М. Чемортан в области художественно-речевого развития детей.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Изучите научно-методические работы С. М. Чемортан в области художественно-речевого и литературного воспитания детей дошкольного возраста и покажите, как используются результаты исследований ученого в современном ДОО.
2. Составьте аннотированный список научно-методических работ О. С. Ушаковой в области развития речи детей.

## Основная литература

1. **Будагов, Р. А.** Человек и его язык / Р. А. Будагов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 429 р.
2. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические исследования : Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 р.
3. **Гвоздев, А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург; Москва : Детство-пресс ; Творческий центр Сфера, 2007. – 470 р.
4. **Ладыженская, Т. А.** Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – Москва : Флинта ; Наука, 1998. – 133 р.
5. **Леонтьев, А. А.** Возникновение и первоначальное развитие языка / А. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во АН СССР, 1963. – 139 р.
6. **Негнивицкая, Е. И.** Язык и дети / Е. И. Негнивицкая, А. М. Шахнарович. – Москва : Наука, 1981. – 111 р.
7. **Радина, Е. И.** Как развивать речь ребенка : (В помощь воспитанию ребенка-дошкольника в семье) / Е. И. Радина. – Москва : Учпедгиз, 1943. – 35 р.
8. **Тихеева, Е. И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 111 р.
9. **Ушакова, О. С.** Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2014. – 288 с.
10. **Эльконин, Д. Б.** Развитие речи в дошкольном возрасте : (Краткий очерк) / Д. Б. Эльконин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 115 р.

## Дополнительная литература

1. **Румянцева, И. М.** Психическая природа языка и речи / И. М. Румянцева // Филологические науки. – 2010. – № 5-6. – Р. 3-14.
2. **Сохин, Ф. А.** О задачах развития речи / Ф. А. Сохин // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 4. – Р. 13-20.
3. **Ушакова, Т. Н.** Раннее речевое развитие и его природные основания / Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, О. Е. Громова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – Р. 44-56.

## ГЛАВА 2

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В процессе изучения данной главы вы усвоите:**

- стратегию и тактику современного обучения дошкольников родному языку;
- задачи обучения родному языку, сформулированные в Куррикулуме;
- методические принципы обучения детей родному языку;
- формы общения (ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное);
- методику организации интегрированных занятий по развитию речи дошкольников;
- средства и методы развития речи детей.

**Ключевые слова:** родной язык, методические принципы, деятельность, общение (ситуативно-личностное, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное), интегрированные занятия, средства развития речи, методы развития речи.

#### **2.1. Стратегия и тактика современного обучения дошкольников родному языку**

Речевой арсенал ребенка, поступившего в ДОУ недостаточен для выражения мыслей, впечатлений, чувств: для этого ему не хватает слов.

В детском саду расширяются возможности речевого развития детей. Под руководством педагога они наблюдают явления природы, трудовую деятельность людей, общаются со сверстниками, слушают читаемые воспитателем художественные произведения и т. п. Жизнь в ДОУ обогащает личность ребенка, расширяет его знания и развивает его речь. Однако педагогу необходимо работать над речью детей.

Развивать речь – значит систематически, планомерно работать над ее содержанием, ее последовательностью, учить построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над правильным произношением звуков и слов. Непрерывная и организованная система работы над языком будет способствовать овладению им.

Обучение родному языку должно быть осознанным, осмысленным, на этой основе формируется ориентировка в языковых явлениях, создаются условия для самостоятельных наблюдений за языком, повышается уровень самоконтроля при построении высказывания.

Осознание представляет собой процесс отражения человеком действительности при участии слова. «Осознавать, по мнению С. Л. Рубинштейна, – значит отражать объективную реальность посредством объективированных в слове общественно выработанных обобщенных значений».

Человек, получая впечатления от воздействующих на него предметов (явлений) действительности, может словесно называть их, выражать отношения между ними при помощи языка. Благодаря слову он имеет возможность дать себе отчет об отражаемом, а это значит, что его впечатления становятся сознательными. Таким образом, осознание возможно благодаря языку.

По мнению Ф. А. Сохина, осознание языковой действительности (лингвистическое развитие) представляет собой выделение новой для ребенка области объективных знаний, является важным моментом обогащения его умственного развития и имеет решающее значение для последующего систематического изучения курса родного языка в школе.

Доступность осознания детьми дошкольного возраста языковой действительности подтверждена многочисленными исследованиями:

- осознания звукового состава слова в процессе обучения грамоте (Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, Г. А. Тумакова и др.);
- осознания смысловой стороны слова (Е. М. Струнина, А. А. Смага и др.);
- осознания словообразовательных отношений (Ф. А. Сохин, А. Г. Арушанова-Тамбовцева, Е. А. Федеравичене и др.);
- осознания связных высказываний (Т. А. Ладыженская, О. С. Ушакова и др.).

Исследования опровергают распространенную точку зрения на развитие речи как на процесс, целиком основанный на подражании, интуитивном, неосознанном усвоении языка ребенком. Они убедительно доказывают, что в основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирования речевой деятельности.

Ученые подчеркивают важность специальной работы по развитию сознательного отношения к языковой действительности, чтобы выработать у детей умение «оперировать не с языком, а над языком» (А. А. Леонтьев). Поэтому необходимо целенаправленное обучение речи и речевому общению. Центральная задача такого обучения – формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи.

Но не всякое обучение способствует осознанию явлений языка и речи. Обучение, которое сводится только к накоплению знаний, умений и навыков и не формирует у детей

умение думать, не учит его тем мыслительным операциям (анализу, синтезу, сравнению, обобщению и т.п.), с помощью которых приобретаются, систематизируются и используются осмысленные знания – малоэффективно как для развития речи, так и для умственного развития в целом. На этот факт указывают многие психологи и педагоги (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов и др.): «Кто требует от школы лишь знаний, умений и навыков и при этом не ставит на первый план духовное, нравственное, умственное и физическое развитие ребенка, тот пытается по сути поставить телегу впереди коня. Главное – это развитие ребенка, которое и позволит ученику добывать знания, вырабатывать умения и навыки». Это высказывание относится и к дошкольным учреждениям.

На первое место выдвигается задача психического развития ребенка, которое позволит сделать более эффективным процесс вооружения дошкольников знаниями, умениями и навыками. **Установку на развитие можно считать современной стратегией обучения родному языку детей дошкольного возраста.**

Среди различных концепций развивающего обучения, базирующихся на теории Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития ребенка», сегодня все большее понимание встречает подход, разработанный В. В. Давыдовым: «развивающее обучение – это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития ребенка».

Познавательная задача, выдвинутая перед ребенком, должна быть принята ребенком, т. е. стать его **собственной задачей**. Вопрос, на который предстоит ответить, должен стать **собственным вопросом** ребенка. Иначе он может не заинтересоваться информацией, которую сам не искал. Поэтому познавательная задача должна быть поставлена так, чтобы ребенок стремился к ее решению.

Развивающий эффект обучения определяется тем, насколько оно ориентируется не только на возрастные, но и на индивидуальные особенности детей. **Индивидуально-ориентированное обучение** предусматривает заботу педагога о том, чтобы каждый ребенок мог реализовать свои особые качества и сохранить свою индивидуальность. Для этого содержание обучения должно предусматривать варианты решения познавательных задач, чтобы ребенок имел свободу выбора.

Организованное обучение определяет следующее: а) способны ли дети только к исполнительской деятельности, или у них появится инициатива, умение самостоятельно решать различные задачи; б) возникнет ли у них тяга к знаниям; в) разовьется ли

способность иметь собственную точку зрения и при этом воспринимать и уважать чужое мнение.

Таким образом, чтобы обеспечить успешное овладение детьми родным языком, их надо побуждать к самостоятельным поискам, к умственному усилию, к мыслительной активности, их «надо учить работать» (А. А. Люблинская), т. е. развивать речевую активность.

## **2.2. Значение родного языка. Задачи обучения родному языку дошкольников**

На современном этапе одной из актуальных задач воспитания дошкольников является развитие культуры речевого общения. В основе речевой культуры лежит слово.

Развитие речи в дошкольном возрасте оказывает многообразное воздействие на личностное развитие и особенно на умственное развитие, развитие разных сторон детской речи.

Родной язык – это «ключ, который открывает детям сокровища знаний» (О. И. Соловьёва). Через родной язык дети приобщаются к материальной и духовной культуре (художественной литературе, фольклору, изобразительному искусству), получают знания об окружающем мире (животном и растительном царстве, о людях и их взаимоотношениях и т. д.). Словом дети выражают свои мысли, впечатления, чувства, потребности, желания. Любое слово является в той или иной мере обобщением, то в процессе овладения речью у ребенка постепенно развивается логическое мышление. Освоение языка дает возможность детям свободно рассуждать, делать выводы, отражать разнообразные связи между предметами и явлениями.

Обучение родному языку создает больше возможности для **нравственного развития** дошкольников. Слово помогает развитию совместной деятельности детей, сопровождая их игры и труд. Через слово ребенок усваивает нормы морали, нравственные ценности. Л. С. Выготский утверждал, что формирование характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи. К речевым проявлениям нравственного сознания в раннем онтогенезе мы относим так называемый моральный язык дошкольника, под которым понимаем совокупность нравственно-ценного словаря детей и высказываемых ими нравственных суждений.

Овладение родным языком происходит одновременно с **воспитанием эстетического отношения** к природе, человеку, обществу, искусству. Сам родной язык обладает чертами

прекрасного, способен вызывать эстетические переживания. Особое значение для эстетического развития имеют художественное слово, словесное творчество и художественно-речевая деятельность детей. Роль родного языка во всестороннем развитии ребенка огромна и неоспорима.

Однако развивать речь – это не только предоставлять детям возможность больше говорить, давать материал и темы для устных высказываний. Необходима целенаправленная работа над их речью.

Основная цель работы по развитию речи в дошкольных учреждениях – **формирование устной речи и культуры речевого общения** с окружающими. Она включает в себя ряд конкретных частных задач: воспитание звуковой культуры речи, развитие словаря, совершенствование грамматической правильности речи, развитие связной речи (диалогической и монологической).

С чего же начинать обучение? Ответ на этот вопрос дает А. П. Усова. Она обращает внимание педагогов на то, что все стороны языка должны быть в поле их зрения. Ни одна из этих сторон языка не сможет правильно развиваться, если они не будут тесно связаны между собой и если их развитие не будет направляться взрослыми. В каждой из этих сторон имеется узловое образование, которое позволяет вычленить приоритетные линии работы. **В работе над звуковой стороной речи** особое внимание обращается на обучение владению такими характеристиками, как темп, сила голоса, дикция, плавность, а также интонация при высказывании. **В словарной работе** на первый план выдвигается семантический компонент, так как только понимание ребенком значения слова (в системе синонимических, антонимических, полисемических отношений) может привести к сознательному выбору слов и словосочетаний, точному их употреблению. **При формировании грамматического строя речи** большое значение имеют: а) освоение способов словообразования разных частей речи; б) формирование языковых обобщений; в) построение синтаксических конструкций (простых и сложных предложений). **В развитии связной речи** – это обучение умению использовать разнообразные средства связи (между словами, предложениями, частями текста), формирование представлений о структуре высказывания и ее особенностях в каждом типе текста (описание, повествование, рассуждение).

Центральной задачей обучения родному языку является **развитие связной речи**, которая, по меткому выражению Ф. А. Сохина, вбирает в себя все речевые достижения ребенка.

Задачи развития речи реализуются в Куррикулуме, который определяет объем речевых навыков и умений, требования к устной речи детей в разных возрастных группах, к культуре речевого поведения.

### 2.3. Методические принципы обучения детей родному языку

В разделах Куррикулума «Развитие речи и общения» и «Литературно-художественное воспитание» выделены основные и сопутствующие задачи развития устной речи и показаны пути литературно-художественного воспитания детей, в котором особое место занимает литература родного края.

В Куррикулуме показано, что реализация этих задач обеспечивает развитие личности в процессе овладения коммуникативной деятельностью. Речь ребенка как форма общения посредством языка играет огромную роль в межличностном взаимодействии со сверстниками, установлении контактов и взаимопонимания. В дошкольном возрасте складываются функции речи, которые имеют важное значение в формировании интеллекта: а) коммуникативная функция речи; б) познавательная функция речи; регулирующая функция речи.

Организация речевого развития детей дошкольного возраста должна строиться с учетом не только дидактических (наглядность, доступность, систематичность и т. п.), но и методических принципов, с помощью которых обеспечивается интенсифицирование процесса обучения.

Методические принципы определяют выбор содержания, методов и приемов обучения речи в соответствии с задачами речевого воспитания детей.

Под **методическими принципами** понимаются общие исходные правила, руководствуясь которыми педагог выбирает (или создает) средства обучения. Методические принципы отражают специфику обучения родной речи и выступают во взаимосвязи друг с другом.

Одним из важных методических принципов обучения является **принцип формирования речевой деятельности детей как активного процесса говорения и понимания**. Это продиктовано тем, что говорение и понимание – два вида одной и той же речевой деятельности. Они имеют сходную внутреннюю психологическую природу, требуют одних и тех же условий. Создание, и понимание речи предполагают владение системой языка, т. е. системой тех способов, при помощи которых язык передает

определенные явления и отношения действительности. Например, чтобы правильно понять высказывание «принеси карандаши», нужно чувствовать, что «и» на конце слова «карандаш» есть показатель множественности. Это же должен чувствовать и тот, кто создает высказывание, если он хочет получить несколько карандашей. Ребенок, слушающий речь, не воспринимает ее пассивно, он немедленно включается в процесс активной переработки того, что слышит, для извлечения из высказывания содержания, мысли. П. П. Блонский писал, что слушание речи «не просто только слушание, до известной степени мы как бы говорим вместе с говорящим». А. А. Леонтьев подчеркивал, что «всякая методическая концепция, принципиально противопоставляющая слушание говорению, неверна в самой своей основе».

Обучение родному языку базируется на **принципе взаимосвязи всех его сторон: фонетической, лексической и грамматической.** Единство всех сторон языка проявляется в его коммуникативной функции, которая выступает как основное свойство языка, его сущность.

Звуковая форма, свойственная любому слову, создает возможность для общения: слова физически воспроизводятся и воспринимаются. Однако звуковой строй языка не существует сам по себе. Не любой комплекс звуков, а лишь тот, который имеет определенный смысл, может служить целям коммуникации. В качестве такого звукового комплекса выступает слово. Словарный состав языка, его лексика – это своеобразный строительный материал, служащий для выражения мыслей. Тем не менее, как бы ни был богат словарный состав языка, без грамматики он мертв, так как не выполняет коммуникативной функции. В целях общения слова грамматически организуются, т. е. вступают в определенные отношения друг с другом в структуре предложения. Благодаря этому мысли получают стройную форму выражения.

Своеобразие каждой из сторон языка проявляется в специфике языковых единиц. Для фонетики в качестве таких единиц выступают звук речи, фонема; для лексикологии – слово с точки зрения его систематического значения и употребления; для грамматики – слово в своих формах, а также словосочетание и предложение.

Приведенные ниже положения определяют методику обучения родному языку дошкольников с учетом внутрисубъектных связей.

1. Исходя из того, что все стороны языка связаны между собой и в то же время каждой из них свойственны специфические черты, дети для сознательного овладения языком должны усвоить особенности каждой из сторон языка и связь между ними.

Система обучения родному языку в дошкольном возрасте должна строиться с учетом сущности связи между сторонами языка. Данное положение должно реализовываться как при определении последовательности обучения, так и в самом содержании обучения.

2. Взаимодействие всех сторон языка проявляется в его коммуникативной функции. Поэтому для усвоения дошкольниками сущности этого взаимодействия необходимо осуществлять обучение с учетом ведущей роли коммуникативной функции языка, т.е. осознавая значение каждой из сторон языка и их единства в процессе общения.

В этих целях при воспитании звуковой культуры речи и подготовке к грамоте большое место отводится разъяснению дошкольникам единства смысловой и произносительной сторон слова и смысловозначительной роли звуков.

В словарной работе особое внимание уделяется показу единства всех сторон слова: произношения, лексического значения, совокупности грамматических признаков. При этом необходимо добиваться понимания как номинативной (назывной) функции слова, так и лексического значения.

При обучении грамматике ведущим направлением является формирование у детей умения пользоваться предложениями разной структуры.

Язык усваивается в процессе его употребления. Поэтому очень важно своевременно включать детей в сферу общения с окружающими, организовывать для него активную речевую практику. Формы включения детей в активную речевую практику разнообразны: это чтение художественных произведений, рассматривание иллюстраций и пересказ их содержания; повторение стихотворений; загадывание загадок, дидактические игры и упражнения, разнообразные виды детских театров и др. Детям необходимо под руководством педагога решать речевые познавательные задачи, сравнивать, сопоставлять.

Речевая практика детей способствует развитию того, что обычно называется «чувством языка» или языковым чутьем, которое представляет собой умение пользоваться языковыми средствами, соответствующими данной речевой ситуации, без привлечения знаний о языке. Это умение необходимо развивать. Если стихийно возникающую ориентировку в языке не поддерживать, она свертывается.

Важным методическим принципом является **принцип речевого действия**. Педагог должен помнить о том, что не всякое произнесение звуков речи (пусть это будут даже целые тексты) есть речь. Фразы, которые говорит ребенок, будут результатом речевого действия лишь при соблюдении ряда условий:

- при наличии у обучаемого внутреннего мотива (почему это надо сказать);
- при наличии цели (для чего это надо сказать);
- при наличии мысли (какое содержание нужно передать словами).

Процесс обучения должен строиться так, чтобы действия ребенка были подлинно речевыми в каждый момент обучения.

В результате обучения у детей должны быть сформированы те речевые навыки, без которых невозможно создать любое, даже самое элементарное высказывание (навыки выбора слов, их изменения, выбора конструкции, соблюдения «грамматических обязательств», изменения слов в соответствии с ними и т.п.). Речевой навык может считаться сформированным лишь при условии, если он переносится на новые, еще не встречавшиеся ребенку слова и речевые ситуации.

В методической литературе выделены и другие методические принципы:

- взаимосвязь сенсорного, умственного и речевого развития детей;
- коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи;
- обогащение мотивации речевой деятельности; организация наблюдений над языковым материалом;
- формирование элементарного осознания явлений языка и др.

На основе вышеизложенных методических принципов строится методика обучения детей звуковой культуре речи, словарная работа, формирование грамматического строя речи и развитие связной речи.

#### **2.4. Деятельность как условие развития речи и обучения родному языку**

Речь обслуживает важнейшие сферы деятельности людей. Активность человека в указанных сферах тесно связана с тем, насколько совершенно он владеет речью. Сказанное относится и к дошкольникам.

Без овладения родной речью невозможно обучение и развитие детей. Если ребенок плохо владеет языком, он не может свободно и ясно выражать свои мысли, мысль его не

получает четкого, ясного оформления, ребенок плохо понимает и усваивает материал. И наоборот, чем успешнее ребенок овладевает речью, тем успешнее протекает и его развитие.

Овладение речью происходит по мере обогащения сознания ребенка новыми представлениями и понятиями по мере возникновения потребностей выразить мысль, передать ее другим, по мере накопления жизненного опыта. Большую роль в этом процессе играет деятельность. В дошкольном возрасте развитие речи и речевого общения осуществляется в разных видах деятельности (общении, учебной деятельности, игре, труде, бытовой деятельности), которые заключают в себе потенциальные педагогические возможности. Решающую роль в становлении речи играет **общение**.

Идея о связи развития речи детей с общением развивается и конкретизируется в работах М. И. Лисиной и ее сотрудников. Они показали, что развитие речи определяется видами деятельности ребенка и формами его общения с окружающими по поводу этих видов деятельности. М. И. Лисина выделяет четыре формы общения: **ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение**.

1. **Ситуативно-личностная форма общения** характерна для детей двух-шести месяцев. В течение 4-6 недель жизни младенца близкий взрослый занимает положение главного объекта его внимания. Чтобы удержать взрослого возле себя, ребенок улыбается, проявляет двигательное оживление, вокализацию. На похвалу отвечает усилением того или иного действия («комплекс оживления»). В «комплекс оживления» входят яркие ориентировочные реакции на лицо взрослого, звук его голоса. Дети подолгу сосредоточивают свое внимание на артикуляции и мимике говорящего человека. Затем у ребенка возникают собственные речевые реакции как выражение эмоциональных состояний. Подражание речи взрослых начинается с воспроизведения ее интонационной стороны. Затем ребенок начинает воспринимать ритмическую и позже – звуковую стороны речи. На этом этапе у младенца складывается качественно новое отношение к взрослому – не как к объекту, а как к субъекту, партнеру по общению.

2. **Ситуативно-деловая форма общения** характерна для детей в возрасте от шести месяцев до трех лет. Во второй половине первого года жизни ребенок уже улавливает смысл некоторых слов взрослых и реагирует на них. Именно с этого возраста начинается развитие речевых контактов ребенка со взрослым. Вслушиваясь в речь взрослого, ребенок и сам начинает воспроизводить некоторые слова. На втором и третьем годах жизни доречевые

формы общения уже не удовлетворяют ребенка. Возникает потребность в интенсивном развитии речевых форм общения и появляется новая форма общения в виде диалога. Установлено, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка. Вначале диалогическая форма речи тесно переплетается с деятельностью. Это диалог, который возникает внутри какой-либо деятельности ребенка и по ее поводу. Но постепенно он начинает приобретать самостоятельный характер. Этому способствует интенсивное овладение словами, развитие понимания их смысла. Ребенка начинает интересовать название и назначение предметов и происходит развитие понимания речевого сообщения.

Речь детей состоит из простых и коротких предложений. Лексика связана с конкретной предметной ситуацией. Это выражается в большом удельном весе существительных в речи. Прилагательные либо отсутствуют вовсе, либо определяют атрибутивные свойства предметов (цвет, размер), которые составляют 96,4% всех прилагательных. Глаголы фиксируют конкретные предметные действия (98% всех глаголов), 27% глаголов употребляются в повелительном наклонении, выполняя, как правило, функцию указательного жеста. Местоимение в 61% случаев также функционирует как указательный жест («тот», «этот»).

**3. Внеситуативно-познавательная форма общения** характерна для детей трех-пяти лет. В возрасте трех-пяти лет ребенок впервые начинает теоретическое, умственное сотрудничество со взрослыми. Его духовная жизнь приобретает особую насыщенность и наполнение. Она уже не привязана так неотрывно к практическому познанию действительности, как это было раньше. Мысль ребенка устремляется в глубь вещей, а фантазия уносит его в прошлое и будущее. Основную роль играют задачи получения от взрослого информации о предметах и явлениях окружающего мира, способах действия, регуляции взаимодействия со взрослым. Эти задачи общения требуют вербальных средств.

На этом этапе развития ребенка предложения удлиняются, появляются сложные предложения. Лексика освобождается от привязанности к конкретной ситуации. Расширяется запас слов, связанных с отражением воспринимаемых качеств предметов окружающего мира. Наряду с атрибутивными свойствами (88,7% всех прилагательных) дети определяют также эстетические и эмоциональные отношения к предметам и явлениям. Употребляемые ребенком глаголы становятся разнообразнее. Доля глаголов конкретного предметного действия уменьшается до 89%. Глаголы, обозначающие волевые и интеллектуальные действия, составляют 6,24%, а модальные глаголы – 3%.

Повелительность глагола снижается примерно на 10%. Изменяется соотношение указательных и личных местоимений в пользу личных. С четырех лет появляется косвенная речь.

4. **Внеситуативно-личностная форма общения** характерна для детей пяти-семи лет. В возрасте пяти-семи лет на первый план выступают коммуникативные задачи. Дошкольники активно беседуют со взрослыми о том, что происходит между людьми; настойчиво пытаются выяснить, как следует поступать; раздумывают как над своими действиями, так и над действиями других людей. Беседы эти носят теоретический характер (вопросы, обсуждения, споры). Дети говорят о себе, расспрашивают взрослых о них самих, рассказывают о друзьях по группе, любят слушать рассказы обо всем, что касается людей. Старшие дошкольники превращают любое занятие в трамплин для обсуждения волнующих их вопросов. Они стремятся к взаимопониманию и сопереживанию. Для детей характерна наибольшая по сравнению с другими этапами обращенность их речи к партнеру. Необращенная речь составляет 40% всей речи. Дети говорят уже более сложными предложениями (14,9%). Прилагательные определяют помимо атрибутивных свойств (69,8%) эстетические (14,6%), этические свойства персонажей (2,32%), их физическое и эмоциональное состояние (9,3%). Возрастает доля глаголов волевого и интеллектуального действия (9,7% всех глаголов). Доля повелительных глаголов уменьшается до 4,8%. Личные местоимения составляют 69,7% всех местоимений. Дети начинают пользоваться как косвенной, так и прямой речью.

Итак, развитие речи у дошкольников происходит в их общении со взрослыми и сверстниками. Общение со сверстниками, которое возникает у детей на третьем году жизни, имеет следующие **особенности**:

- яркая эмоциональная насыщенность;
- нестандартность детских высказываний, отсутствие жестких норм и правил. Общаясь со взрослым, даже самый маленький ребенок придерживается определенных норм высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют самые неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы (жужжат, трещат, передразнивают друг друга);
- преобладание инициативных высказываний над ответными. При общении со сверстниками ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого. Поэтому беседы, как правило, не получается: дети перебивают друг друга, каждый говорит

о своем, не слушая партнера. Совсем по-другому ребенок воспринимает взрослого. Его инициативу и предложение дошкольник чаще всего поддерживает, старается ответить на его вопросы. Общаясь со взрослым, ребенок скорее предпочитает слушать, чем говорить сам;

- общение детей друг с другом значительно богаче по своему назначению, функциям. Мы наблюдаем: а) управление действиями партнера (показать, как можно и как нельзя делать); б) контроль его действий (вовремя сделать замечание); в) навязывание собственных образцов (заставить его сделать именно так); г) совместная игра (вместе решить, как будем играть); д) постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?). От взрослого ребенок ждет оценки своих действий, или новой познавательной информации.

Из сказанного следует вывод: взрослый и сверстник способствуют развитию разных сторон личности ребенка. В общении со взрослыми ребенок учится говорить и поступать правильно, слушать и понимать другого, усваивать новые знания. В общении со сверстниками – выражать себя, управлять другими людьми, вступать в разнообразные отношения. Исследования показали, что речь ребенка, обращенная к сверстнику, является более связной, понятной, развернутой и лексически богатой. Общаясь с другими детьми, ребенок расширяет свой словарный запас, пополняя его наречиями образа действия, прилагательными, передающими эмоциональное отношение, личными местоимениями, чаще использует разнообразные глагольные формы и сложные предложения. Ученые объясняют это тем, что ребенок является менее понятливым и чутким партнером, чем взрослый. Именно непонятливость сверстника играет положительную роль в активизации речи детей.

Разговаривая со взрослым, ребенок не прикладывает особых усилий для того, чтобы его поняли. Другое дело – сверстник. Он не будет пытаться угадывать желания и настроения своего приятеля. Ему надо все четко и ясно сказать: детям очень хочется общаться и потому они стараются более связно и четко выражать свои намерения, мысли, желания.

Общаясь со взрослым, дошкольник овладевает **речевыми нормами**, узнает новые слова и словосочетания. Этому способствует использование речевого образца. Это правильная, заранее подготовленная единица речи воспитателя, которая произносится взрослым четко, неторопливо и неоднократно в разных ситуациях. Однако все эти усвоенные слова, выражения могут остаться «в пассиве»: ребенок может знать много слов, но не употреблять их, потому что в этом нет необходимости. Чтобы пассивные знания стали

активными, нужна жизненная потребность в них, которая возникает у ребенка только в процессе общения со сверстником.

Таким образом, для развития речи детей необходимо **общение ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками**, т. к. каждая из сфер общения оказывает влияние на развитие определенных сторон речи дошкольников.

## **2.5 Методика организации интегрированных занятий по развитию речи дошкольников**

В условиях современного ДОО в Республике Молдова организация педагогического процесса выстраивается как целостная интегрированная система, учитывающая и обеспечивающая процессы воспитания и развития детей в образовательной деятельности и режимных моментах. Уточним термин «интегрирование», т. е. соединение знаний из разных образовательных областей на равноправной основе, взаимодополняющих друг друга.

Встает вопрос об использовании интегративного подхода к образованию детей, организации интегративных занятий в практике работы детских садов. При этом под интеграцией мы понимаем такую органическую взаимосвязь и взаимопроникновение знаний на основе объединения объектов педагогического процесса (образовательных областей, различных видов детской деятельности, форм и методов), которые должны вывести ребенка на понимание единой научной картины мира.

Потребность в интегрированном подходе объясняется целым рядом причин:

1. Мир, окружающий детей, познается ими в многообразии и единстве, но зачастую разделы Куррикулума, направленные на изучение отдельных явлений этого единства, не дают представления о целом явлении, дробя его на разрозненные части.

2. Интегрированные занятия развивают потенциал самих детей, побуждают к активному познанию окружающей действительности, осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, развитию логики, мышления, коммуникативных способностей и формированию культуры речевого поведения.

3. Форма проведения интегрированных занятий нестандартна, интересна. Использование различных видов работы в течение занятия поддерживает внимание воспитанников на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной эффективности занятий. Такие занятия раскрывают значительные педагогические возможности, снимают утомляемость, перенапряжение воспитанников за счет переключения на разнообразные

виды деятельности, осязательно повышают познавательный интерес, служат развитию воображения, внимания, мышления, речи и памяти, формируют умения и навыки диалогической и монологической речи.

4. Интеграция в современном обществе объясняет необходимость интеграции в образовании. Современное общество нуждается в высококлассных специалистах. Для удовлетворения этой потребности подготовку детей надо начинать с ДОУ, чему и способствует использование интегративного подхода.

5. Интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения и творчества педагога, совершенствованию педагогического мастерства и возможности импровизировать в соответствующих сложных педагогических ситуациях.

Осуществляя интеграцию в ДОУ педагог выполняет ряд важных действий:

- выделяет области знаний из Куррикулума, интегрирование которых целесообразно и будет способствовать созданию у ребенка целостного представления об объекте изучения;

- учитывает куррикулярные требования и возрастные особенности детей;

- продумывает основные и операциональные цели занятий;

- использует разнообразные виды деятельности, имеющие возможность интеграции друг с другом (например, драматизацию сказки с конструированием из строительного материала, музыкальным оформлением и введением в активную речь детей номинативной и понятийной лексики);

- учитывает особенности формирования разных видов мышления дошкольников, использует большое количество разнообразного наглядного и атрибутивного материала (демонстрационный, раздаточный, игровой);

- использует в работе с детьми методы и приемы продуктивного характера (проблемные ситуации, логические задачи, экспериментирование, моделирование и т. д.);

- учитывает личностно-ориентированный подход в процессе построения, организации и проведения интегрированных занятий.

**Интегрированные занятия** соединяют знания из разных образовательных областей на равноправной основе, дополняя друг друга (например, рассматривание такого понятия, как «настроение» через произведения музыки, литературы, живописи). При этом педагог имеет возможность решать целый ряд задач развития. Мы рассматриваем понятие «интегрированное занятие» более широко, чем некая организованная форма обучения детей, имеющая фиксированное время и место в режиме дня.

Целью интегрированного занятия является разностороннее, осознанное изучение понятия, предмета или явления с помощью комбинации видов деятельности – творческой, игровой, художественно-эстетической, познавательной деятельности, доступной детям данного возраста. Очень важно выделить области Куррикулума для воспитания детей дошкольного возраста (3-7 лет), которые предусматривают **интегрирование**:

- личное развитие, воспитание для семьи и общества;
- развитие речи и общения;
- знания, познания окружающей среды и экологическая культура;
- физическое воспитание и основы ЗОЖ;
- воспитание через искусство (литературно-художественное, музыкальное, изобразительное).

Методика проведения интегрированного занятия существенно отличается от методики проведения обычного занятия. В процессе обучения на интегрированных занятиях необходимо использовать наиболее эффективные методы и приемы:

- сравнительный анализ, сопоставление, поиск, эвристическая деятельность;
- проблемные ситуации, стимулирующие проявление своего рода совместных с педагогом «открытий», помогающих ребенку самостоятельно найти ответ, решить проблемную задачу. Ценным является использование заданий типа «докажи», «объясни», «как ты узнал?» и др. Ребенок приучается спрашивать об одном и том же предмете по-разному;
- разнообразные речевые упражнения, дидактические игры для знакомства с культурно-речевыми эталонами, активизации словаря, расширения представления о многообразии граней родного языка, воспитания чувства уверенности в своих силах.

Как известно, чтобы понимать, например, художественный текст, сознательно его воспринимать, дети должны различать его особенности содержания и выразительные средства языка, чувствовать музыкальность, ритм речи.

Для интегрированных занятий характерна **смешанная структура**, являющаяся комбинацией **линейной, концентрической и спиральной структур**. Она позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

Структура интегрированных занятий отличается от структуры обычных, и к ней предъявляются следующие **требования**:

- четкость, компактность, сжатость учебного материала;
- продуманность и логическая взаимосвязь изучаемого материала всех разделов

Куррикулума;

- взаимообусловленность, взаимосвязанность материала интегрируемых областей

Куррикулума на каждом этапе занятия;

- большая информативная емкость учебного материала, используемого на занятии;
- систематичность и доступность изложения материала;
- необходимость соблюдения временных рамок занятия.

Интегрированные занятия формируют у детей достаточно широкое и яркое представление о мире, в котором он живет, взаимосвязи явлений и предметов, взаимопомощи, существовании многообразного мира материальной и художественной культуры. Основной акцент приходится не столько на усвоение определенных знаний, сколько на развитие образного мышления, творческой активности и самостоятельности детей. Это позволяет использовать содержание всех разделов Куррикулума, привлекать сведения из различных областей науки, культуры, искусства, обращаясь к явлениям и событиям окружающего мира, который предстает перед детьми в единстве.

К основным особенностям интегрированного занятия относится синтез:

- содержания изучаемого материала, который рассматривается с нескольких сторон: теоретической и прикладной;

- использование разнообразных форм, средств и методов обучения (исследовательских, поисковых, экспериментальных и т. д.), которые помогают интеграции разновидностей педагогического процесса (организованной и самостоятельной деятельности).

**Педагогические возможности** интегрированного занятия раскрываются в следующем:

- формирование в единстве знаний и умений;
- коммуникативность умений;
- повышение интереса к учению;
- снятие напряженности, страха, неуверенности.

**Преимущества** интегрированных занятий заключаются в том, что они:

- способствуют повышению мотивации обучения, формированию познавательного интереса воспитанников, целостной картины мира и рассмотрению явления с нескольких

сторон;

- в большей степени, чем обычные занятия, способствуют развитию связной речи, интенсификации учебно-воспитательного процесса, формированию умения детей сравнивать, обобщать, делать выводы, снимают перенапряжение, перегрузку;

- углубляют представление о понятии, закономерностях, связанных с понятием, расширяют кругозор, способствуют формированию гармонически и интеллектуально развитой личности;

- основываются на нахождении новых связей между фактами, которые подтверждают или углубляют определенные выводы, развивают наблюдательность детей в природной и социальной среде, активизируя устную речь ребенка;

- эмоционально развивают детей, так как основаны на элементах музыки, живописи, литературы, пластики движения и др.

**Закономерности** интегрированного занятия:

- всё занятие подчинено авторскому замыслу;
- занятие составляет единое целое, этапы занятия – фрагменты целого;
- этапы и компоненты занятия находятся в логико-структурной зависимости;
- отобранный для занятия дидактический материал соответствует замыслу;
- цепочка сведений организована как «данное» и «новое» и отражает не только структурную, но и смысловую связанность.

Соблюдение этих закономерностей позволяет рассматривать занятие как **научно-деловое построение**, в котором важны:

- комплекс знаний и умений и свободное оперирование знаниями из различных областей наук;
- соотношение изученного и изучаемого учебного материала;
- речевая активность, способствующая осознанию некоторых лингвистических аспектов языка;
- развитие связной речи, звуковой культуры речи, расширение активного словаря;
- продуктивная деятельность – реализация эмоционального состояния в сюжетно-ролевой игре, развитие сенсорных эталонов, участие в изобразительной, конструктивной и других видах деятельности.

Проектирование отдельного интегрированного занятия – наиболее конкретный и детальный способ предвосхищения и предусмотрения действий, операций, который имеет

вид документа, состоящего из 2-х частей: **вводной** (число, группа, вид занятия, тема, сопутствующие и операционные задачи, воспитательные ресурсы) и **второй части** – дидактического сценария, имеющего вид таблицы, в которую вписаны: вид деятельности, содержание занятия, дидактические стратегии, оценивание. Интегрированное занятие представлено в логической последовательности: утренняя встреча, фронтальное занятие, работа в малых группах, центрах, игры, перемены, оценка дня. Педагог должен овладеть методикой распределения детей по центрам, организации в них деятельности детей и методикой оценивания.

Однако, процесс организации интегрированного целостного образовательного процесса вызывает затруднения у педагогов в силу слабого освещения этой проблемы в педагогической печати.

Педагоги ДОУ должны выстраивать образовательный процесс как целостную систему, учитывающую интеграцию содержания:

- изобразительного и речевого, изобразительного и музыкального развития, где связующим элементом выступает образ (художественный и речевой);
- технического и художественно-эстетического конструирования, что придает данному виду деятельности творческий характер;
- математического и информационного, конструктивного, что обеспечивает развитие математического мышления детей;
- экологического образования с социокультурным, что позволяет решать задачи развития у детей основ экологической безопасности, ненасилия к живому миру, выделять нравственные императивы в окружающей среде;
- валеологического и физического, что позволяет решать задачи формирования знаний «о себе» и укрепление здоровья;
- познавательного и изобразительного, обеспечивающего развитие познавательных процессов у детей и формирует творческий подход.

Рассмотрим более подробно описание интегрированного занятия по центрам для детей разновозрастной группы, преимущественно 5-6 лет. Данный образец может быть применен и отдельно для каждой возрастной группы.

**Куррикулярный раздел:** *Воспитание в области окружающей среды и экологической культуры.*

**Сопутствующая цель:** уточнять отличительные признаки человека как живого организма (внешность, среда, отношения, поведение, состояние).

Операциональные цели	Интегрированное занятие: куррикулярные разделы: <i>Воспитание в области окружающей среды и экологической культуры; Личностное развитие, воспитание навыков жизни в семье и обществе; Воспитание здорового образа жизни; Развитие речи и навыков общения.</i> Дифференцированные задания по разделу/центру «Научные знания» для детей разновозрастной группы			
	Возраст: 3-4 года	Возраст: 4-5 лет	Возраст: 5-6 лет	Возраст: 6-7 лет
<p>1. Рассказывать о себе (имя, фамилия, возраст, дата и место рождения, родители);</p> <p>2. излагать о себе положительную информацию, характеристики (веселый, сообразительный, красивый и т. д.);</p> <p>3. описывать членов семьи и степень родства (мать, брат, дедушка и т. п.);</p> <p>4. называть и описывать месторасположение и функции внутренних и внешних органов (глаза, нос, рот, уши; сердце, легкие, желудок, печень, почки);</p> <p>5. понимать важность внутренних органов;</p> <p>6. определять правила поддержания здоровья внутренних и внешних органов.</p>	<p>✓ Учебная игра <i>Представься!</i> – Каждый ребенок произносит свое имя, фамилию, называет свой возраст и положительное качество.</p> <p>✓ Игра <i>Скажите, кто это?</i> – Каждый ребенок показывает принесенную из дому фотографию семьи и представляет членов семьи, указывая, кто это и как их зовут.</p> <p>– Опиши на картинке части человеческого тела (голова, туловище, руки, ноги). Скажи, что ими можно делать.</p>	<p>– Скажи, как тебя зовут, сколько тебе лет, где ты родился, назови два своих положительных качества.</p> <p>– Скажи, как зовут твоих родителей, какие еще у тебя есть родственники.</p> <p>– Назови и покажи части тела, скажи, что ими можно делать.</p>	<p>– Представься, назови членов своей семьи, скажи, кто они.</p> <p>– Нарисуй свой портрет и опиши себя (форма лица, носа, глаз, цвет волос, глаз; положительные качества, способности).</p> <p>– Назови и опиши внешние органы, что ими можно делать. Что нужно препринимать для сохранения их здоровыми?</p>	<p>– Опиши себя.</p> <p>– Скажи, что тебе нравится, что ты умеешь делать лучше всего, что знаешь.</p> <p>– Назови членов своей семьи и составь ее генеалогическое древо.</p> <p>– Наклей на фигуру человека внутренние органы, скажи, как они называются и какие у них функции. Покажи на себе, где они находятся. Что нужно делать для сохранения их здоровыми?</p>

**Детсад:**

**Доспитатель:**

**Дата:**

**Группа:** старшая (5-6 лет)

**Проект:** В мире животных.

**Недельная тема:** В дедушкином дворе.

**Тема дня:** Большие и малые животные.

**Продолжительность:** один день.

**Форма организации:** фронтально, в малых группах, индивидуально.

**Форма проведения:** интегрированное занятие.

**Утренняя встреча:** Представление приветствия (Привет, друзья животных...), заполнение календаря природы.

**Перемены:** игры-считалки, музыкальная игра язык животных, игра *Повозка с лошадьми*, музыкальная игра *Повозка едет среди долин*, другие значимые элементы: музыка, спонтанные вступления.

**Повседневные действия:** укрепление навыков самообслуживания, выполнения индивидуальных потребностей, работы по дому/хозяйству.

**Цель занятия:** развитие способности познания и понимания окружающего мира, стимуляция любознательности по отношению к нему; расширение и уточнение информации и знаний о домашних животных.

**Сопутствующие цели:**

- проявлять интерес и желание постоянно участвовать в деятельности семьи, детского сада, общества;
- употреблять в разговорной речи слова, обозначающие части предметов, живые организмы;
- указать особенности адаптации некоторых видов животных к месту обитания, к сезонным изменениям, к смене дня и ночи.

**Операциональные цели интегрированного занятия:**

**Познавательные цели:**

- называть животных;
- описывать их характеристики (среда обитания, части тела, пища, польза, название детенышей);
- классифицировать животных по месту проживания и пище;
- определять сходства и различия между домашними животными;

### Социоаффективные цели:

- принимать участие в групповых занятиях, в том числе в играх, в качестве говорящего и слушающего.

### Психомоторные задачи:

- воспроизводить звуки сделанных детьми животных;
- применять язык мимики и жестов для обозначения некоторых животных;
- рисовать, применяя различные техники работы кисточкой, штампом, пальцами;

### Цели, связанные с отношением к учебной деятельности:

- понимать и передавать простые сообщения, реагировать на них;
- проявлять желание сотрудничать, чувство команды.

### Дидактические стратегии:

- **Методы и приемы:** беседа, объяснение, чтение, упражнение, игра, техники *Кубик, Обзор галереи, Звездный взрыв.*

**Учебные материалы:** картина с изображениями домашних животных, контурные маски домашних животных, кубик с изображением собаки, 5 звездочек с вопросами, листы А3 и А4, картинки, иллюстрации, журналы *Метро*, ножницы, клей, акварельные краски, кисточки, штампы, рабочие карточки, фломастеры, цветные карандаши, деревянные и пластмассовые кубики, деревянные кирпичи, магнитофон.

Учебные действия	Содержание занятия	Дидактические стратегии			Оценивание
		Методы/ приемы	Материалы	Форма организации детей	
<b>Организационный момент</b>	Создание необходимых условий для успешного проведения занятий; • проветривание помещения; • распределение материалов по центрам работы; • расстановка стульев для утреннего приветствия. Вход детей в группу.		Стулья для каждого ребенка; материалы для каждого центра.	Фронтально	Правильность осанки.
<b>Привлечение внимания</b>	Осуществляется в процессе утренней встречи, с помощью Приветствия (Привет, друзья животных ...), воспитатель приветствует детей, дети также дружелюбно приветствуют воспитателя; заполнение календаря природы.	Беседа, объяснение.	Панно <i>Утренняя встреча</i>	Фронтально, индивидуально	Наблюдение за поведением детей.

<p><b>Актуализация знаний</b></p>	<p>Начало короткой беседы о домашних животных:          •Какие домашние животные вам больше нравятся?          •Есть ли у вас животные дома?</p>	<p>Беседа</p>		<p>Фронтально, индивидуально</p>	<p>Наблюдение за вербальным и невербальным поведением детей.</p>
<p><b>Объявление темы и целей</b></p>	<p>Прочтение сообщения и «открытие» темы: Домашние животные.          Вопрос дня: Почему люди выращивают домашних животных?          Несколько детей представляют новости.          Михай: на день рождения родители подарили мне собачку по имени Гривей. Это очень симпатичная собака, но я пока мало знаю о ней и хотел бы узнать больше здесь, с вами.          Отилия: наша кошка скоро должна родить котят. Когда они родятся, я принесу одного в садик.          Воспитатель объявляет: Дети, почтальон принес нам конверт, в котором я нашла картинки с животными, рисунки с масками домашних животных, которые мы будем вырезать и раскрашивать в центре <i>Искусств</i>, а затем будем ими пользоваться в ролевых играх; журналы <i>Метро</i>, иллюстрации, материалы для работы в центре <i>Научных знаний</i>.          В центре <i>Конструирование</i> мы будем строить домики/жилища для животных с дедушкиного двора, а в центре <i>Азбука</i> мы прочтем стихотворение Елены Фараго Хромой шенок и воспроизведем диалог между двумя собачками, затем – между собакой и кошкой, как они обсуждают свои отношения с хозяином, с одной стороны, и с другими животными (лошадью, коровой, свиньей, козой, овцой), с другой стороны. Мы должны описывать, ассоциировать, сравнивать, анализировать и аргументировать знания о домашних животных.</p>	<p>Беседа, объяснение</p>	<p>Постер / плакат с сообщением сегодняшнего дня и недели, конверт с материалами, книга стихов Елены Фараго.</p>	<p>Фронтально</p>	<p>Наблюдение за способностью удерживать внимание.</p>
<p><b>Организация обучения</b></p>	<p><b>Перемена:</b> Группировка детей по расчету 1-5.          Воспитатель объявляет: <i>Дети, у меня есть звездочки разных цветов. Предлагаю вам вытянуть по одной звездочке, создать группы по ее цвету и выбрать старосту. Старосты придут ко мне, чтобы я им выдала звездочку с вопросом. На звездочках вопросы: КТО? ЧТО? ГДЕ? КОГДА? ПОЧЕМУ? Каждая группа читает полученный вопрос и формулирует как можно больше вопросов, которые начинаются с данного слова. Вопросы вы будете задавать другой группе, по выбору. Все вопросы должны касаться домашних животных. Можете задавать вопросы по картинке.</i>  <b>Перемена:</b> игра <i>Язык животных</i>          После вопросов и ответов</p>	<p>Упражнение, техника <i>Звездный взрыв</i>.</p> <p>Упражнение <i>Подражание</i></p>		<p>В группах, индивидуально</p>	<p>Устное, наблюдение за поведением детей</p> <p>Наблюдение за поведением детей и артистичностью исполнения</p>

	<p>предлагаем детям стать в круг. Один ребенок стоит в центре, а остальные поют: <i>Наостри свой слух и узнай, кто тебя окликнул.</i> Один ребенок подражает звукам, которые издают животные, а стоящий в кругу должен отгадать, кто к нему обращался и какое это было животное.</p> <p><b>Текущая повседневность (рутина):</b> детям дается перерыв 5-10 минут для того, чтобы они попили воды, сходили в туалет и т. д.</p> <p><b>Перемена:</b> игра <i>Повозка с лошадьми.</i> Воспитатель объявляет: <i>Дети, сегодня мы поведем к бабушке на ферму на повозке с лошадьми. Кто хочет быть лошадыо? Кучером? Все остальные – пассажиры. Извозчик будет объявлять остановки/центры, в которых будут оставаться названные им пассажиры, с учетом цифры на жетоне соответствующего центра, которая означает количество участников.</i> Детям, не умеющим читать, объясняют, что необходимо сделать в каждом центре, а те, которые умеют, сами читают задания.</p>				
	<p>Центр ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ / БИБЛИОТЕКА (6 детей). Дети в соответствующем центре:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- читают вместе с воспитателем стихотворение Елены Фараго <i>Хромой щенок,</i></li> <li>- строят диалог между двумя собачками, затем – между собакой и кошкой; собакой и другим животным по выбору;</li> <li>- описывают домашнее животное (собаку);</li> <li>- сравнивают домашнее животное с другими, дикими и содержащимися во дворе;</li> <li>- ассоциируют поведение собаки с поведением человека;</li> <li>- применяют (рассказывают, что знают о собаке и ее отношениях с человеком);</li> <li>- анализируют породы домашних животных по представленным картинкам;</li> <li>- аргументируют (за или против) утверждение <i>Домашние животные - друзья человека.</i></li> </ul>	Метод <i>Кубик</i>	Кубик с рисунками, картинки	Индивидуально	Словесная оценка
	<p>Центр ИСКУССТВ (6 детей). Дети в данном центре вырезают, склеивают, рисуют и раскрашивают маски животных кисточкой, штампами или дактилорисунком (рисунок пальцами).</p>	Объяснение практическое занятие	Контурные картонные маски, ножницы, клей, краски, кисточки, штампы	В группах	Словесная оценка
	<p>Центр СТРОИТЕЛЬСТВА / КОНСТРУИРОВАНИЯ (4 ребенка).</p>	Объяснение, практическое занятие	Деревянные и пластмассовые кубики	В парах	Словесная оценка

	Дети в этом центре строят домики/жилища для сказочных животных.				
	<p>Центр НАУКИ (6 детей) Дети в данном центре вырезают картинки, иллюстрации, фотографии и создают постеры о пользе домашних животных, продуктах животноводства, животные и их жилищах / укрытие, животных и их потомство.</p> <p>Центр СИМВОЛИЧЕСКИХ ИГР/ДРАМАТИЗАЦИИ (5 детей). Детям предлагается распределить роли (ветеринарные врачи в ветеринарной клинике, дети с больными животными). Им подсказывают, как надо представляться, как надо разговаривать, какие вежливые слова использовать, как выписывать рецепты, назначать лечение и т. д.</p> <p>Центр ВОДЫ и ПЕСКА (3 ребенка). Предлагаем детям сделать фигурки некоторых домашних животных, отпечатать их следы.</p>	<p>Постер, объяснение</p> <p>Объяснение, упражнение</p> <p>Объяснение, игра</p>	<p>Листы бумаги А3 и А4, картинки, иллюстрации, журналы <i>Метро</i>, ножницы, клей, фломастеры, цветные карандаши</p> <p>Игрушки-животные, белые халаты, принадлежности для игры в доктора</p> <p>Песок, вода, палочки</p>	<p>Индивидуально</p> <p>В парах</p> <p>Индивидуально</p>	<p>Словесная оценка</p>
<b>Оценивание</b>	<p>Оценивание выполняется в технике <i>Обзор галереи</i>. Кто-то из детей (главный сегодня, <i>ребенок сегодняшнего дня</i>) выберет несколько детей, и вместе обойдут все центры для анализа результатов. Будет дана общая оценка участия детей и образа их работы на протяжении занятия. Перемена: <i>Средь долин повозкаедет</i> – дети снова садятся в повозку, поют и возвращаются в общую группу.</p>	<p>Техника <i>Обзор галереи</i>, беседа, объяснение</p>	Работы детей	В группах, индивидуально, фронтально.	Итоговое, оценивание работ, словесное оценивание.
<b>Завершение занятия</b>	<p><i>Карнавал животных</i> На фоне музыки каждый ребенок пройдет перед группой и представит свою маску, сопровождая свое шествие соответствующими движениями. В дальнейшем маски будут использованы для подвижной игры <i>Кошки-мышки</i>. Повседневность: По завершении деятельности, детям напоминают о том, что следует привести в порядок свое рабочее место, вымыть и разложить по местам все принадлежности, прикрепить постеры и рисунки, вымыть руки и подготовиться к прогулке.</p>	Беседа, объяснение	Вырезанные и разрисованные маски, магнитофон/плеер, СБ	Фронтально	Наблюдение за поведением детей

**Результативность** интегрированного образовательного процесса проявляется в следующем:

- **содержательный результат интеграции** – становление общекультурного уровня детей, целостное познание окружающего мира, который рассматривается через призму различных наук и включает разнообразные аспекты взаимодействия и взаимосвязей как

отдельного предмета, так и комплекса мировоззренческих, природоохранных, социальных и культурологических основ. Понятие «окружающий мир» выступает как интегратор знаний различного характера: гуманитарных, естественно-научных, общественных наук;

- **дидактический результат** – овладение дошкольниками различными способами освоения интегрированных знаний об окружающем мире (теоретическими, прикладными, исследовательскими и т. д.); вовлечение детей в решение проблемно-поисковых задач, сформулированных на основе личного опыта ребенка, активизация его познавательных интересов, поощрение стремления к усвоению новых знаний; стимулирование умственной деятельности (процессы анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д.); повышение уровня самоконтроля, самоорганизации и самооценки;

- **воспитательный результат** – мотивация самовыражения, готовности детей творить, познание собственных возможностей и механизмов исследования, экспериментирования, творчества. На этой основе самоизменяется, проектируется активная личность, мобилируются нравственно-волевые усилия в достижении учебно-познавательных целей; дети учатся взаимодействовать друг с другом естественным способом, что предоставляет большие преимущества с точки зрения социально-эмоционального развития ребенка.

## 2.6 Средства развития речи детей дошкольного возраста

Эффективность речевого развития дошкольников во многом зависит от того, какими средствами пользуется педагог. Важным средством развития речи является **языковая среда**. Речь, которую дети постоянно слышат, все, что им читают и рассказывают, привлечение их внимания к языковому материалу обеспечивают формирование так называемого «чувства языка», которое способствует усвоению культуры речи.

Культура речи детей неразрывно связана с **культурой речи воспитателя** и всех окружающих. Поэтому очень важно, чтобы речь взрослых (в детском саду и семье) была содержательной, грамотной, разнообразной, выразительной, точной, т. е. литературной речью, которая употребляется образованными людьми.

На практике приходится сталкиваться с недостатками речи педагогов, среди которых:

- **многословие**. Одни педагоги долго объясняют детям задание, не умея просто и ясно изложить свою мысль, и в результате дети делают не то, что нужно, так как за обилием слов не улавливают требования. Другие педагоги повторяют все, что говорят дети, неумеренно

хвалят каждого, по несколько раз повторяют свой вопрос или дают пространные пояснения к вопросу, при этом теряется главное, существенное;

- чрезмерная лаконичность речи, когда дети слышат только краткие распоряжения, замечания и больше ничего. У такого воспитателя детям нечему будет научиться в отношении эмоциональности родного языка;

- частое употребление слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (тарелочка, постелька, ручки и т. д.); при неумеренном их использовании теряется эмоциональный оттенок слова;

- небрежное, неряшливое произношение звуков, слов (слова произносятся как бы сквозь зубы, недоговариваются окончания слов, проглатываются отдельные звуки, невнятно произносятся согласные);

- монотонность речи, которая утомляет детей и снижает интерес к содержанию текста. Слушая такую речь, дети начинают отвлекаться, смотреть по сторонам, а затем и совсем перестают слушать;

- бедность языка (ограниченный запас слов, однообразные обороты речи, невыразительность). Такая речь – плохой пример для детей, она оставляет их равнодушными к ее содержанию;

- злоупотребление лишними словами («так сказать», «значит», «вот», «ну»), употребление слов с характерными особенностями местных говоров, с неправильным ударением в словах («магазин», «километр», «свекла»).

Педагог должен самокритично относиться к собственной речи и стремиться устранить ее недостатки.

В общении с детьми дошкольного возраста необходимо учитывать их возрастные особенности и говорить с ними так, чтобы им было все понятно, чтобы речь педагога доходила до сознания ребят, вызывала у них яркие образы и действовала на чувства.

Большое значение в развитии речи имеет **содержательная жизнь детей в детском саду**. Интересная, богатая впечатлениями жизнь обогащает и активизирует речь детей, у них появляется желание поделиться тем, что их глубоко затронуло. Разнообразные игры, развлечения, занятия с материалами, прогулки и наблюдения, уход за животными и растениями, рассматривание картин, посильное участие в организации своей жизни, яркие детские праздники и т. п. – все это становится содержанием их речи. Воспитатель должен проявлять чуткое и доброжелательное отношение к ребенку: выслушать то, о чем сообщает

ребенок. Именно тогда возможности возникновения потребности выразить в речи свои переживания у детей резко возрастают.

Если у детей нет ярких впечатлений, если жизнь ребят бедна и однообразна, то их речь слабо развивается, им не о чем рассказывать, не о чем спрашивать, запас слов увеличивается медленно.

Важнейшим средством развития речи является **художественная литература**. Она используется для формирования звуковой культуры речи, усвоения морфологических закономерностей и синтаксических конструкций. Художественный текст является образцом построения связного высказывания, который закрепляется при пересказе, творческом рассказывании.

Литературное произведение дает ребенку готовые языковые формы, словесные характеристики образов, определения, которыми он впоследствии оперирует, т. е. художественные тексты представляют прекрасные образцы литературного языка.

Контекстуальная осмысленность слов и выражений, включенных в литературные произведения, способствует обогащению словаря, а также средств словесной выразительности, образной речи (О. С. Ушакова, Л. А. Колунова и др.).

Литературные сюжеты используются в качестве основы при разработке речевых ситуаций в обучении языку, при формировании аналитико-синтетической деятельности, для развития воображения, расширения круга представлений об окружающем мире.

В целях речевого развития детей применяются **художественные средства**.

Существенное влияние на формирование речи оказывает рисование. Исследователи проводят аналогии между развитием рисования и речи, считают рисование особым видом речи. В частности, Л. С. Выготский рассматривает детский рисунок как своеобразную графическую речь, которую можно считать предвестником будущего письма, и подчеркивает, что эта речь – символы первого порядка, непосредственно означающие предметы или действия.

К. Бюллер считает, что деятельное рисование начинается только тогда, когда словесное выражение уже сделало большие успехи, а А. Рыбников высказывает мнение, что до известного возраста ребенок сам смотрит на свой рисунок как на особый вид речи; с его помощью он пытается рассказать о предмете все, что о нем знает.

Установлено, что дети дошкольного возраста почти никогда не рисуют молча: некоторые шепчут что-то, другие громко разговаривают. Включение в процесс рисования

речи, по мнению исследователей, может существенно перестроить ход изображения: ребенок начинает анализировать свой рисунок, понимать, что у него сделано хорошо, а над чем еще необходимо поработать. Слово позволяет осмыслить процесс изображения, делает движения ребенка более нацеленными, продуманными, помогает использовать разнообразные материалы, разную технику рисования.

В свою очередь в процессе рисования дети учатся употреблять слова, обозначающие предметы, их признаки (цвет, форму, величину и пр.), свойства, временные и пространственные отношения. Словарь дошкольников пополняется изобразительными терминами («линия», «штрих», «колорит» и др.), уточняется значение отдельных слов, таких, как «большой», «крупный», «крупнее», «маленький», «меньше», «короткий», «короче», «меньше», «ниже» и т. д. Дети практически усваивают синонимические оттенки значений слов (например, «круг большой», «круг маленький»; «рисунок крупный», «рисунок мелкий» и т. п.). Словесное осмысление рисунка способствует возникновению и развитию в процессе изображения замысла. Замыслы, возникшие во время рисования и оформленные в слове, чаще остаются в памяти ребенка и отражаются разными средствами.

Таким образом, **рисунок и речь** – два взаимосвязанных и взаимообогащающих средства, при помощи которых ребенок выражает свое отношение к окружающему.

Велика в развитии речи и роль музыки. Музыка сродни речи, но если вербальная речь по преимуществу логична, то музыка эмоциональна. Музыка – это язык чувств, переживаний, настроений. Музыка может соединяться со словесной речью. У музыки и речи немало общих понятий, расходящихся лишь в частности: «язык музыки», «музыкальный стиль», «интонации», «ритм», «мелодика». В мире музыки речь создает предметную основу, рисует контуры жизненных ситуаций. Текст сближает музыку с потоком жизни (например, в песне, романсе, опере и т. д.). В то же время есть жанры, в которых текст и музыка меняются местами, т. е. ведущую роль играет текст (например, частушки, сатирические куплеты, речитатив в былинах и т. д.).

Важным компонентом, способствующим органическому овладению ребенком речью является **пение**, задача которого – научить детей понимать звуки, сделать для детей доступным вхождение в богатый мир звуков. Пение вызывает у детей хорошее настроение. Зачастую дети начинают петь раньше, чем говорить. У ребят постепенно развивается и обостряется музыкальный слух и параллельно происходит становление выразительной речи.

Особое место в ДОУ занимают **театрализованные представления**, которые воздействуют на маленьких зрителей целым комплексом средств: художественными образами, ярким оформлением, точным словом, музыкой. Увиденное и пережитое в настоящем театре и в самодеятельных спектаклях расширяет кругозор детей, вызывает потребность рассказать о своих впечатлениях, что, несомненно, способствует развитию речи, умению вести диалог, передавать свои чувства и переживания в монологической форме.

Одним из средств развития речи являются **наглядные пособия по развитию речи**. В ДОУ в качестве наглядных пособий используются натуральные предметы (одежда, посуда, орудия труда, растения и т. д.) и изобразительные пособия, передающие предметы (явления) мира опосредованно, в условном виде (картины, фотографии, диафильмы и т. д.). Особый вид наглядных пособий представляет дидактический материал (настольно-печатные игры, самодельные пособия и пр.).

Таким образом, для развития речи используются разнообразные средства обучения, выбор которых зависит от уровня сформированности у детей речевых навыков и умений; от жизненного опыта детей; от характера языкового материала и его содержания.

## **2.7. Методы развития речи дошкольников**

Речь ребенка обогащается быстрее, если его естественная речевая деятельность проходит более интенсивно. Главным условием ускорения речевого развития является применение различных методов обучения.

**Методом обучения** называют способ работы педагога и детей, обеспечивающий приобретение детьми знаний, умений и навыков.

В основе развития речи дошкольников лежат определенные закономерности, опираясь на которые можно обосновать методы обучения речи. Рассмотрим некоторые из них.

Исследователи речевого развития дошкольников (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Ф. А. Сохин и др.) стремились объяснить механизмы усвоения языка ребенком в возрасте двух-пяти лет, когда он, не зная никаких правил, не только строит предложения, но и склоняет имена существительные, спрягает глаголы, правильно строит словосочетания. С поразительной легкостью в процессе восприятия и продуцирования речи, на основе аналогий и первичных обобщений он овладевает языком. Как же это происходит?

Ребенок усваивает слова, их значения, формы, сочетания, синтаксические конструкции из речи окружающих людей, воспринимая и понимая ее, постоянно связывая языковые формы и их значения, улавливая и обобщая аналогии форм и значений. Поэтому для развития речи, как мы уже подчеркивали, нужны **речевая среда**, дающая образцы языка, и речевая активность самого ребенка, направленная на постепенное усвоение детьми норм устной речи.

Из этой закономерности выводится метод обучения, получивший название **имитационного метода** (метода обучения по образцу).

Когда речь идет об имитационном методе, то здесь важно отличать самостоятельную работу ребенка «по образцу» от простого механического заучивания и воспроизведения (догматический метод). По мнению М. Р. Львова, «обучение по образцу» отличается от догматического метода обучения тем, что использование образца всегда требует познавательной активности детей, их самостоятельности. В работе «по образцу» применяется языковой анализ и синтез, делаются первичные обобщения.

Метод обучения по «образцу» предполагает:

- пересказ литературных произведений;
- составление предложений по типу данного, по схеме;
- обучение произношению и интонациям;
- выразительное чтение стихотворений по примеру взрослого;
- сочинение рассказов по аналогии с прочитанным.

По образцу дети учатся составлять тексты – описание, повествование, рассуждение.

Исследователи детской речи считают, что ограничиваться только образцами нельзя, необходимо организовать процесс познания ребенком языковой действительности, учитывая такую закономерность речевого развития детей, как **элементарное осмысление и осознание явлений языка и речи**. Добиться этого можно, используя **проблемный (поисковый) метод обучения**, который направлен на появление заинтересованности в принятии информации, желания уточнить, углубить свои знания, на самостоятельный поиск ответов на поставленные вопросы, проявление элементов творчества, умения усваивать способы познания и применять их на другом материале.

Включение детей в процесс познания осуществляется через речевые логические задачи, проблемные вопросы, творческие задания, экспериментирование, моделирование, сравнение, упражнение, дидактические игры.

Назначение языка – быть средством общения. **Овладеть языком – значит овладеть средством общения, овладеть речью – значит научиться общению посредством языка.**

Из функции языка выводится **коммуникативный метод** развития речи.

М. Р. Львов сформулировал следующие требования к этому методу:

- любое высказывание ребенка должно быть мотивированно, вытекать из потребности что-то сказать. Мотивацией речевой деятельности детей в детском саду могут служить игровые ситуации, побуждающие дошкольника говорить естественно, согласно выполняемой в игре роли, в связи со сложившимися условиями игры (убедить, доказать, объяснить, сообщить, спросить и т.д.); ситуации, вызывающие интерес детей к слушанию сказки, рассказа; ситуации, вызывающие стремление писать письма детям в другие детские сады или заболевшему товарищу; ситуации, стимулирующие детей к беседе, разговору;

- ребенок должен быть подготовлен в достаточной мере к содержательному высказыванию, т. е. ему необходимо располагать существенным, важным материалом. Без свободного владения материалом говорящий не сможет осуществить коммуникацию;

- коммуникативная цель будет достигнута в том случае, если ребенок владеет достаточным словарным запасом, быстро образует грамматические формы, строит предложения и связывает их между собой в тексте, владеет интонациями.

Коммуникативный метод имеет свой арсенал **методических приемов**, к которым относятся: создание речевых ситуаций; беседы; ролевые игры; прогулки и экскурсии; наблюдения; труд и другие виды деятельности, которые могут вызвать у детей потребность в высказывании, а также помочь им в выборе материала для рассказов и т. д.

При развитии речи важным моментом является умение обеспечить **обратную связь**. Важно, чтобы ни одно высказывание дошкольников не оставалось без внимания. Необходимо широко практиковать **анализ высказываний детей** воспитателем и сверстниками. Анализируя высказывания детей, важно делать замечания по существу, вносить конструктивные предложения, делать содержательные добавления, всем вместе обдумывать, как можно было бы сказать лучше, как удачнее построить рассказ. Важно, чтобы сверстники доброжелательно помогали говорящему ребенку исправлять речевые ошибки, советовали, как можно сказать по-другому, лучше, точнее, выразительнее. Такая языковая тренировка развивает речевые способности детей.

### Вопросы для повторения

1. Охарактеризуйте стратегию современного обучения родному языку в условиях ДОУ.
2. Раскройте концептуальные основы построения Куррикулума (раздел «Развитие речи и общения»).
3. Перечислите методические принципы обучения родному языку, раскройте их сущность.
4. Охарактеризуйте интегрированные занятия, их структуру и докажите их преимущества в работе ДОУ.
5. Укажите возможные пути влияния взрослого на содержание и организацию разговоров (общения) детей друг с другом.
6. На какие закономерности развития речи следует опираться при выборе методов обучения?

### Задания для самостоятельной работы

1. Изучите языковую среду в ДОУ (по выбору) и дайте ей объективную оценку.
2. Понаблюдайте в условиях ДОУ за общением опытного воспитателя с детьми, запишите высказывания детей в разных видах деятельности. Проанализируйте результаты наблюдений и сделайте вывод о степени влияния общения на речевое развитие детей. Определите соответствие речи воспитателя педагогическим требованиям культуры речи педагога.
3. Понаблюдайте за деятельностью начинающего воспитателя в ДОУ, запишите его высказывания в процессе общения с детьми. Проанализируйте речь воспитателя (грамматическая оформленность и развернутость высказываний, активный словарь, адресованность речи партнеру), перечислите наиболее распространенные ошибки в общении начинающих воспитателей с детьми. В чем их причина?

### Основная литература

1. **Curriculumul educației copiilor de vîrsta timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.** – Chișinău : Cartier, 2008. – 96 p. – ISBN 978-9975-79-479-4.
2. **Алексеева, М. М.** Речевое развитие дошкольников. : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 1999. – 160 p. – ISBN 576-95-03-912.

3. **Бородич, А. М.** Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 255 р.

4. **Демихова, Л. Ю.** Использование инновационных педагогических технологий в процессе развития речи детей дошкольного возраста в условиях ДОУ / Л. Ю. Демихова // Развитие речи и обучение родному языку детей дошкольного возраста: теория, методика, региональная практика: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (11-12 окт. 2007). – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. – Р. 221-230. – ISBN 978-5-94809-282-9.

5. **Инструмент профессионального развития для улучшения качества работы педагогов детских садов и начальных школ** / сост.: Д. Тэнкерслей, С. Брайкович, С. Хандзар. – Кишинэу : Epigraf, 2014. – 102 р. – ISBN 978-9975-125-42-0.

6. **Привалова, С. Е.** Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста : учеб. пособие / С. Е. Привалова. – Екатеринбург, 2015. – 213 р. – ISBN 978-5-7186-0698-0.

7. **Развитие общения у дошкольников** (характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет) / под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1974. – 288 р.

8. **Сажина, С. Д.** Технология интегрированного занятия в ДОУ: Методическое пособие / С. Д. Сажина. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 128 с. – ISBN 978-5-9949-0026-0.

9. **Стародубова, Н. А.** Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – Москва : Академия, 2012. – 256 р. – ISBN 978-5-7695-8743-6.  
<http://dogmon.org/starodubova-nataleya-anatoleevna-teoriya-i-metodika-razvitiya.html>

10. **1001 идея по качественному раннему воспитанию** : Пособие для воспитателей / М. Вранчану [и др.]. – 2-е изд. – Кишинев, 2013. – 228 р. – ISBN 978-9975-57-078-7.

11. **Яшина, В. И.** Теория и методика развития речи детей / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – Москва : Академия, 2013. – 448 р. – ISBN 978-5-7695-9603-2.

#### **Дополнительная литература**

1. **Методика развития речи детей дошкольного возраста** / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев и др. – Москва : Просвещение, 1984. – 240 р.

2. **Тихеева, Е. И.** Основные положения методики развития речи детей / Е. Тихеева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 12. – Р. 6-9.

3. **Тихомирова, Е.** Многофункциональные комплекты по развитию речи / Е. Тихомирова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 2. – Р. 44-47.

## ГЛАВА 3

### ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В процессе изучения данной главы вы узнаете:**

- о значении звуковой культуры речи;
- об особенностях работы над звукопроизношением и словопроизношением;
- об особенностях работы над интонационной выразительностью речи.

**Ключевые слова:** звуковая культура речи, развитие восприятия речи, формирование произносительной стороны речи, развитие интонационной выразительности, методические приемы формирования звуковой стороны речи, чистоговорки и скороговорки.

#### 3.1. Сущность звуковой культуры речи, ее значение

Звуковой строй языка изучает фонетика. Звуки речи как природное явление имеют акустическую и артикуляционную стороны. Для обучения говорению важна артикуляционная сторона – производство человеком звуков речи. Еще важнее функциональная сторона звуков речи.

В соответствии с тремя сторонами звуков речи и других фонетических единиц выделяют три аспекта фонетики, три фонетические дисциплины – акустику речи, физиологию речи и фонологию. Фонология изучает звуки речи с точки зрения их функций и места в системе языка.

**Звуки** – это минимальные, нечленимые речевые единицы, способ существования всякого языка. Они выполняют две функции: доведения речи до восприятия слухом и различения значимых единиц речи (морфем, слов, предложений).

В звуках, присутствующих в словах того или иного языка, выделяют группу основных базовых звуков, которые могут произноситься по-разному (например, звук «р» люди, говорящие на русском языке, могут произносить грассируя или картавя). Но эти различия не являются существенными с точки зрения общей системы языка, потому что не ведут к образованию различных по смыслу слов или форм слова. Так, мы одинаково хорошо понимаем людей, которые грассируют, картавят или произносят слово нормально.

Основные для данного языка звуки, образующие его фонологическую систему, изменяющие смысл и форму слова, называют фонемами. Звуки, реально произносимые, но не изменяющие значения или формы слова, называют оттенками фонем.

Ребенку, овладевающему языком, не нужно усваивать различия оттенков фонем (не нужно учиться произносить «р» картавый или грассированный), но необходимо овладеть теми признаками звуков, которые являются существенными для общения на данном языке, например, мягкость и твердость согласных.

Звуковые единицы языка различаются по их роли в речи. Линейные (расположенные в линию, один за другим) звуковые единицы – звук, слог, фраза – объединяясь, образуют слова. Только в определенной линейной последовательности сочетание звуков становится словом, приобретает определенный смысл. Надлинейные звуковые единицы – ударение, элементы интонации – характеризуют линейные единицы и являются обязательным признаком детской звучащей речи.

Для дошкольников в первую очередь особое значение имеет усвоение линейных звуковых единиц речи (звуко- и словопроизношение), так как самым трудным для них является усвоение артикуляции отдельных звуков («р», «л», «ж», «ш»).

Звуковая культура речи является составной частью общей речевой культуры. Она охватывает все стороны звукового оформления слов и звучащей речи в целом.

Воспитание звуковой культуры не следует сводить только к формированию правильного произношения звуков (см. рис. 1.).

Рисунок 1



Из рисунка видно, что звукопроизношение является лишь одним из разделов звуковой культуры речи. В детсаду требуется специальная работа по воспитанию всех ее составных частей: по формированию чистого и ясного произношения слов в соответствии с языковыми нормами, по развитию голосового аппарата (умения регулировать громкость произнесения слов и фраз), по выработке умеренного темпа речи, правильного речевого дыхания, навыков умелого использования интонационных средств выразительности (мелодики, темпа речи и т. д.). Воспитание звуковой культуры речи тесно связано с развитием слухового внимания и речевого слуха. Подробно задачи звуковой культуры речи раскрываются в работах А. М. Бородич, А. И. Максакова и М. Ф. Фомичевой.

Исследователи закономерностей и особенностей детской речи подчеркивают, что звуковая сторона речи является тем средством, которое позволяет каждому из участников речевого общения передавать другим содержание своих мыслей (А .Н. Гвоздев), задавать вопросы, договариваться со сверстниками о совместной игре. И наоборот, неясная речь ребенка весьма затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает тяжелый отпечаток на его характер. Дети, имеющие недостатки речи, болезненно ощущают их, становятся молчаливыми, замкнутыми, застенчивыми, раздражительными. Работа по воспитанию звуковой культуры речи в детском саду проводится на протяжении всего дошкольного детства.

### **3.2 Особенности работы над звукопроизношением**

Лингвистическими компонентами фонетического уровня языковой системы являются фонемы, минимальные единицы, не имеющие значения. Отличительными признаками гласных и согласных фонем являются особенности звуко-шумо- и голосообразования, наличие или отсутствие преграды при прохождении воздуха, участие голоса или голоса и шума.

Система согласных фонем дифференцируется по участию голоса и шума, что позволяет разграничивать звонкие и глухие согласные. Звонкие согласные образуются шумом в сопровождении голоса [д], [з], [г], глухие согласные образуются шумом без участия голоса [т], [с], [х]. Твердость и мягкость согласных звуков определяется по наличию или отсутствию палатализации (смягчения согласных), которое объясняется дополнительным подъемом средней части языка к твердому небу.

В период дошкольного детства ребенок усваивает речь на уровне подражания речи взрослого. Дошкольник овладевает только одной формой речи – устной речью. Устная речь – это речь звучащая, основу которой составляют фонетические средства языка, а именно, его фонетическая система, интонация, ударение.

В дошкольной методике развития речи этот аспект представлен в работах А. М. Бородич, А. И. Максаковым, О. И. Соловьевой, Ф. А. Сохина, А. С. Фельдберг, М. Ф. Фомичевой и другими в учебных и методических пособиях.

В понятие «звуковая культура речи» включается работа: а) над правильным звукопроизношением; б) словопроизношением; в) интонационной выразительностью речи.

Определим особенности работы на каждом из этих направлений.

Обучение звукопроизношению осуществляется в соответствии с этапами работы, принятыми в логопедии.

**Первый этап** – подготовительный. Он предполагает подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи: речедвигательного аппарата, речевого слуха, речевого дыхания. На этом этапе проводятся игровые упражнения, направленные на развитие органов артикуляции: на тренировку мышц языка с целью придания ему нужного положения («Наказать непослушный язык»: немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлепывая его губами, произносить звуки «пя-пя-пя»); на подвижность губ («Сделать трубочку»: вытягивать сомкнутые губы вперед трубочкой. Удерживать в таком положении под счет от одного до пяти-десяти); челюстей («Приклей конфетку»: положить широкий кончик языка на нижнюю губу. На самый край языка положить тоненький кусочек конфеты, ее надо приклеить к небу за верхними зубами); на выработку воздушной струи («Кто дальше загонит мяч?»: улыбнуться, положить широкий передний край языка на нижнюю губу и, как бы произнося длительно звук [ф], сдуть ватку на противоположный край стола); правильного дыхания (сдувание снежинок, кусочков ваты).

**Второй этап** – становление звуков речи, или постановка звука. На этом этапе особая роль принадлежит звуковым, двигательным-кинетическим и зрительным ощущениям. Работа начинается с легких по артикуляции звуков (а, о, у, и, э и т. д.) и заканчивается более трудными (ш, ж, ч, л, и т. д.). Если у ребенка полностью отсутствует звук или сохраняется неустойчивое произношение, то бывает достаточно фиксировать внимание ребенка на звуке. Этот прием называется постановкой звуков по подражанию или вызыванием звука. Обучение основано на выделении звуков в слове, на более длительном и напряженном его

произношении (если его можно тянуть) или на многократном повторении его (если он взрывной) воспитателем и, в свою очередь, восприятию его ребенком. Если невозможно поставить звук на подражании, используется объяснение артикуляции нужного звука и даются образцы его произношения, сопровождаемые упражнениями детей («Кто из вас умеет смеяться, но только так, чтобы я не слышала вашего голоса, но видела, что вы смеетесь? Посмотрите, как я смеюсь (показывает, произнося про себя звук «э»)»).

**Третий этап** – закрепление и автоматизация звуков. На специальных занятиях воспитатель дает детям звук в разных звукосочетаниях, в начале слова, в середине, в конце. Используется различный игровой материал (в основном дидактические игры), способствующий четкому и правильному употреблению звуков в словах. Вначале создаются облегченные условия для произнесения звука (звук в открытом слоге, в сочетании с двумя гласными, в закрытом слоге), затем они усложняются. На данном этапе требуется систематическая тренировка. Воспитатель должен создавать такие условия, чтобы в течение дня ребенок произносил звук не менее 10-20 раз («Кто знает, как коза кричит?» «А как овечка кричит?»). При этом нужно обеспечивать использование разных анализаторов: слухового – ведущего, зрительного – показ артикуляции, тактильно-вибрационного – ощущение рукой дрожания горла, осязательного – ощущение пальцами вытянутых губ, кинетического – ощущение дрожания кончика языка.

**Четвертый этап** – этап дифференциации смешиваемых звуков. Этот этап соответствует правильному произнесению ребенком смешиваемых звуков в любом сочетании, но он все же не отличает новый звук от некоторых сходных с ним звуков и путает их. Здесь будет эффективен прием сравнения двух артикуляционных укладов и установление их различия («Сейчас мы пойдем на прогулку в лес. Хорошо там, только комары мешают. Летают вокруг и звенят: «ззз...». Как комары звенят? Отогнали комаров ветками и пошли на полянку. А там много-много красивых цветов, жуки летают, жужжат: «жжж...» Как жуки жужжат?). С помощью воспитателя дети отмечают основные различия в артикуляции этих звуков: губы при [з] – в улыбке, при [ж] – округлены; язык при [з] – за нижними зубами, при [ж] – за верхними зубами. При сопоставлении двух звуков не следует сравнивать правильный звук с его искаженным вариантом. На занятиях работа проводится как с использованием картинок, так и на одном словарном материале (М. Ф. Фомичева).

Рассмотрим последовательность отработки отдельных звуков по возрастным группам.

На первом году жизни ребенка взрослый обеспечивает ребенку речевую среду. Задача взрослого на данном этапе развития ребенка – обеспечить ребенку базу для овладения фонетической системой языка, помочь в формировании артикуляционного аппарата. Ребенок должен видеть артикуляцию взрослого, взрослый в разговоре должен использовать доступные ребенку языковые комплексы и на фоне положительного эмоционального состояния ребенка побуждать малыша к собственному речевому действию, к повторению некоторых комплексов.

В раннем возрасте ребенок овладевает следующими группами звуков: гласными, губными согласными, переднеязычными согласными, заднеязычными согласными. Надо отметить, что прежде всего ребенок овладевает мягкими согласными, что объясняется несформированностью его артикуляционного аппарата.

Во второй младшей группе отрабатываются звуки: **а, у, о, и, э, п, б, м, ф, в.**

В средней группе отрабатываются звуки: **т, д, н, к, г, х, ы, с, с', з, з', ц.**

В старшей группе отрабатываются звуки: **ш, ж, ч, щ, л, л', р, р', і.**

В подготовительной к школе группе ребенок овладевает фонематической системой языка, усваивает основные характеристики звуков речи: твердость-мягкость, звонкость-глухость и т. д.

### **3.3 Пути и методы работы над словопроизношением**

С точки зрения лингвистики слово определяют как двустороннюю единицу, имеющую формальную и содержательную сторону. Формальная сторона слова представлена его звуковой оболочкой, содержание отражено в лексическом значении. Фонетическое слово не всегда соотносится со словом как лексической единицей. Например, служебные слова не имеют самостоятельного ударения и объединяются в одну речевую единицу с знаменательными словами (на полку). Фонетическое слово делится на слоги. Слог – это один толчок воздуха в процессе речевого дыхания. Слог является предельной единицей фонетического членения речи.

Все особенности словопроизношения в данном возрасте объясняются недостаточной развитостью артикуляционного аппарата, фонематического и речевого слуха. Говоря о периоде развития у ребенка активной речи, нужно иметь в виду не только тренировку артикуляционного аппарата, но и движение пальцев рук. В. М. Бехтерев считал, что движение руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию.

Графо-моторный навык также важен для овладения ребенком моторной функцией письма. Его формирование последнее звено в овладении письменной речью. Исследования М. М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Развитие тонких движений пальцев предшествует появлению артикуляции слогов. Благодаря развитию пальцев в мозгу формируется проекция «схемы человеческого тела», а речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренированности пальцев рук. Ученым выявлена зависимость в ходе развития речи ребенка: сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов: все последующее совершенствование речевых реакций находится в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Развитию мелкой моторики способствуют пальчиковые игры, специальные игрушки, самообслуживание (надеть носки, застегнуть пуговицы и т. д.).

Учитывая возрастные особенности развития речи детей, рассмотрим работу по формированию звуковой культуры речи на трех основных этапах (Ф. А. Сохин):

**Первый этап** – от одного года шести месяцев до трех лет (второе полугодие второй группы раннего возраста и первая младшая группа). Основное формирование звуковой культуры на данном этапе сводится к развитию у детей фонематического слуха и правильного произношения всех звуков родного языка с отчетливым и внятным произнесением слов и фраз. Для детей этого возраста характерно бурное развитие активного словаря. Сформированные ранее артикуляционные движения при произнесении целого слова претерпевают некоторые изменения: уточняются, становятся более устойчивыми. Развивается способность ребенка осознанно подражать произнесению целого слова. На этом этапе используются такие методические приемы, как повторение по речевому образцу (воспитатель произносит различные звукоподражания или слова, дети повторяют); используется дидактический материал – игрушки, картинки (воспитатель показывает игрушку, например, корову, и предлагает детям сказать, как она мычит, дети воспроизводят звукоподражание: му-у); различные игровые приемы (воспитатель предлагает детям на одном выдохе показать, как гудит легкий ветерок, сильный ветер и опять легкий ветерок: тихо – громко – тихо).

**Второй этап** – от трех до пяти лет (вторая младшая и средняя группа). В этом возрасте происходит формирование фонетического и морфологического состава слова. Продолжается совершенствование наиболее трудных движений органов артикуляционного

аппарата (появляются щелевые, аффрикативные и сонорные звуки). Работа опирается на сознательное отношение детей к звуковой стороне слова и строится на последовательной отработке основных звуков родного языка. Ведущими методическими приемами являются речевой образец, заучивание наизусть (стихотворений, потешек, загадок), беседы, дидактические игры.

**Третий этап** – от пяти до семи лет (старшая и подготовительная к школе группы). Этот этап является как бы завершающим периодом в формировании звуковой стороны речи дошкольников. Наиболее трудные изолированные артикуляционные движения уже сформированы. Важно четко различать (как при произнесении, так и при слуховом восприятии речи) звуки, которые сходны по артикуляционным или акустическим признакам (**с-ш, з-ж; с - съ** и др.). На данном этапе занятия строятся на дифференциации основных пар звуков, что способствует развитию фонематического слуха, усвоению фонем как звукосмыслоразличителей (вместо сушка «шушка»).

Работа по формированию словопроизношения идет параллельно с работой по формированию звукопроизношения. Звук, который у ребенка уточняется в произношении, отрабатывается на речевом материале различной степени сложности. Сначала берутся слоги более простые в произношении. Затем эти слоги включаются в слова, а из отработанных слов составляются предложения (берется слог «са-са-са», затем вводится слово «сова», далее это слово отрабатывается в предложении «сова летит»).

В этой работе реализуется принцип от более простого к более сложному. Постепенно слоговые конструкции и речевой материал усложняется. Ребенок не только учится произносить правильно звуки, но и верно произносить слова различной степени сложности, а в дальнейшем использовать их в своей речи.

Дифференциация любой пары звуков предусматривает три вида работы.

**Первый вид работы** – дифференциация изолированных звуков (проводится как часть занятия).

Цель: научить различать звуки при сопоставлении их по основным качественным признакам – акустическим и артикуляционным (опора на речедвигательный, речеслуховой и зрительный анализаторы).

Методика работы: подбираются картинки-символы на дифференцируемые звуки.

1. Воспитатель не спеша, поочередно называет звуки, а дети показывают соответствующие картинки-символы. Вырабатывается умение воспринимать на слух

различные звучания.

2. Потом показываются картинки-символы, а ребенок произносит соответствующие звуки. Воспитатель спрашивает, что делают губы, язык при произношении того или другого звука. Вырабатывается умение определять разницу в положении основных органов артикуляционного аппарата при произношении дифференцируемых звуков.

3. Подводится итог: в чем различие дифференцируемых звуков при восприятии их на слух и при произношении.

**Второй вид работы** – дифференциация звуков в словах (проводится как часть занятия, в отдельных случаях как целое занятие).

Цель: учить детей выделять дифференцируемые звуки из слова и не смешивать их.

Методика работы: в зависимости от того, проводится эта работа как часть занятия или как целое занятие, воспитатель решает использовать один из трех видов упражнений или все перечисленные виды работы.

1. Детям предлагаются два слова, отличающиеся одним из дифференцируемых звуков. На их примере показывают детям, что с заменой одного звука меняется смысл слова. Ребенок объясняет значение каждого слова и указывает, в каком слове каждый звук находится. Например, предлагаются слова Марина – малина. Дети объясняют, что Марина – это девочка, а малину едят. В слове Марина звук [р], в слове малина звук [л]. Воспитатель спрашивает: «А что надо сделать, чтобы слово Марина превратилось в слово малина?» (вместо [р] произнести [л]).

2. Детям раздаются картинки (предметы, игрушки) в названии которых имеется один из дифференцируемых звуков. Каждый ребенок показывает свою картинку, называет ее, выделяя дифференцируемый звук, и кладет в карман, висящий на доске под соответствующей картинкой-символом.

3. Детям предлагаются слова (названия игрушек, предметов, картинок), в которых имеются оба дифференцируемых звука, например: журнал, рыболов, проволока, крыло и т. д. Дети должны правильно называть картинки, игрушки, не смешивая звуки.

Одновременно идет работа на улучшение дикции, уточняется правильность произнесения слов в соответствии с орфоэпическими нормами произношения.

**Третий вид работы** – дифференциация звуков в речи (проводится как целое занятие).

Цель: учить четко произносить звуки, дифференцировать их, выделять в словах, правильно произносить в тексте.

Подбираются словесные игры, рассказы, сюжетные картинки, стихотворения, чистоговорки, скороговорки, загадки, пословицы и другой речевой материал, насыщенный дифференцируемыми звуками. Воспитатель дает указание придумать такое предложение, чтобы в нем было больше слов с дифференцируемыми звуками. Особенно следует следить за тем, чтобы дети правильно употребляли эти звуки и не смешивали их в собственной речи. Одновременно идет работа над темпом речи, дикцией, умением правильно пользоваться голосом и правильно произносить слова с учетом литературных норм произношения.

### **3.4 Совершенствование работы над интонационной выразительностью речи**

Также огромное значение имеет обучение детей умению правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, умение передавать не только смысловое значение фразы, но и эмоциональные особенности. Под **интонацией** понимается совокупность произносительных средств, которыми выражаются смысловые отношения и эмоциональные оттенки речи (М. Ф. Фомичева). Интонация включает **ритм, темп, тембр** и мелодику речи. Ритм – равномерное чередование ударных и безударных слогов (т.е. следующих их качеств: долготы и краткости, повышения и понижения голоса). Темп – ускорение и замедление речи в зависимости от содержания высказывания с учетом пауз между речевыми отрезками. Тембр – эмоциональная окрашенность высказывания, выражающая различные чувства и придающая речи многообразные оттенки: удивления, грусти, радости и т. д. Тембр речи, ее эмоциональная окрашенность достигается путем изменения высоты тона, силы голоса при произнесении фразы, текста. (М. Ф. Фомичева). Мелодика – повышение и понижение голоса при произнесении фразы, что придает речи различные оттенки и позволяет избежать монотонности. Фразовое и логическое ударения – выделение паузами, повышение голоса, большей напряженности и долготой произношения группы слов (фразовое ударение) или отдельных слов (логическое ударение) в зависимости от смысла высказывания (Ф. А. Сохин).

Целенаправленная система работы над интонационной выразительностью речи начинается в среднем дошкольном возрасте. Объясняется это следующими факторами: речь ребенка изначально интонационно выразительна, однако это выразительность произвольная, обусловленная эмоциональным состоянием ребенка, его эмоциональным отношением.

Однако работа над интонационной выразительностью речи ведется в повседневной деятельности, в играх, начиная с младшего возраста, когда дети по подражанию при заучивании стихов, воспроизведении реплик в потешках, в сказках воспроизводят особенности интонации речи взрослого.

В среднем дошкольном возрасте обращается внимание на интонацию как средство оформления высказывания. Для этого воспитатель использует русские народные сказки, в которых одна реплика по-разному произносится разными героями: их высказывания по-разному интонационно оформлены. Первоначально дети наблюдают на образце речи воспитателя примеры различного интонационного оформления высказывания (сказка «Три медведя»: кому принадлежат эти слова: «Кто сидел на моем стуле»). На следующем этапе дети сами говорят за героя сказки, воспроизводя интонационные особенности произносимой им реплики. Последний этап работы над выразительностью является наиболее сложным, когда один и тот же набор слов, например: ночью, выпал, снег – дети должны произнести с различной интонацией, выражая различное эмоциональное отношение и по-разному определяя цель высказывания: спросить, сообщить, обрадоваться, огорчиться, удивиться. Особое внимание при этом уделяется интонации сообщения и интонации вопроса, готовя таким образом ребенка к овладению пунктуационными правилами, основанными на разграничении предложений по цели высказывания. Так же в работе над интонационной выразительностью такие приемы, как заучивание стихов, пересказ в лицах, сюжетно-ролевые игры: «Школа», «Магазин», «Больница» и т. п.

Для формирования ритмико-мелодической стороны речи необходимо развивать и такие основные качества голоса, как силу и высоту. Говоря об особенностях овладения дошкольниками фонетическими средствами языка, можно отметить несформированность умений по управлению собственным голосовым аппаратом: сила голоса не соотносится с ситуацией, неуместной может быть как слишком тихая, так и слишком громкая речь ребенка. Для осознания процесса управления силой голоса предлагаются упражнения, игры, включающие типовые жизненные ситуации, в которых нужно говорить тихо, с умеренной силой голоса, громко (там же). Перечисленные виды работы предлагаются М. Ф. Фомичевой. Игра «Громко-тихо», направленная на развитие силы голоса: большая машинка громко сигналит «би-би», а маленькая машинка тихо сигналит. Игра «Кто как кричит?», направленная на развитие высоты голоса: котенок тоненько кричит, а кошка более низким голосом.

Таким образом, развитию интонации, темпа речи, дикции, силы голоса необходимо уделять более пристальное внимание, т. к. это является важным условием для дальнейшего развития всех сторон речи.

Важной предпосылкой для овладения детьми правильным звукопроизношением также является уровень развития фонематического слуха – способность человека дифференцировать звуки родного языка. Фонематический слух начинает развиваться у ребенка уже на первом году жизни, его развитие всегда опережает развитие артикуляционного аппарата: прежде звук должен быть услышан, лишь затем он будет произнесен.

В первой младшей группе большое значение уделяется развитию слухового внимания, а именно умению услышать определенный звук, издаваемый каким-либо предметом, и правильное соотнесение его с предметом и местом подачи звука. А также развитию качеств слухового внимания таких как концентрация (игра «Угадай, кто кричит»), устойчивость (игра «Угадай на чем играют»), переключение (игра «Угадай, что делать»).

Во второй младшей группе также идет развитие слухового внимания, но большое значение уделяют развитию речевого слуха – восприятие соответствующего ситуации темпа и ритма речи (игра «Угадай, близко или далеко поезд»; игра «Угадай, кто сказал» по сказке «Три медведя»).

В средней группе продолжается работа по развитию фонематического слуха как одного из компонентов речевого слуха. Детей учат сравнивать фонемы, обращая внимание на основные признаки фонем (игра «Кому что нужно?»). Воспитатель предлагает картинки, на которых изображены хлеб, халат, хлопушка. «Во всех словах есть одинаковый звук: какой это звук? Сейчас вы услышите маленькие рассказы, к каждому рассказу должна подходить одна из этих картинок. Вы угадаете какая и назовете ее».)

Важным моментом при подготовке ребёнка к обучению чтению является развитый фонематический слух. Это связано с существующей современной методикой обучения чтению на основе звукового анализа слова. Наилучший способ эффективно решить эту задачу – всевозможные игры (включая сюжетно-ролевые), по ходу которых ребёнку необходимо выделять в словах фонемы.

Поскольку ребенок овладевает группой звуков, а не изолированным звуком, в содержание занятий также включается не один звук, а минимум пара звуков, связанных парадигматическими отношениями: чаще по твердости – мягкости, реже по звонкости –

глухости. Представление звуков на фоне их парадигматических связей значимо для развития фонематического слуха ребенка: поднимите карточку, если услышите звук [с'] (мягкий согласный), если услышите звук [с] (твердый согласный), что является в дальнейшем важнейшим условием овладения грамотой, способом передачи звукового значения многозначной буквы. В этой же возрастной группе в процессе занятий по звуковой культуре речи в словарь детей вводится слово звук в обыденном понимании значения этого слова: звук – это то, что мы слышим, в том числе звуки речи.

В старшей группе продолжается работа по развитию речевого слуха, но специальных игр с детьми уже не проводят. Все большее внимание произносительной стороне речи уделяется не только на специальных занятиях по звуковой культуре речи, но и на всех занятиях по родному языку (при обучении пересказу, при разучивании стихотворений и т. д.) На данном этапе продолжается работа и по развитию фонематического слуха: дети учатся различать звонкие и глухие звуки (**ш-ж**), твердые и мягкие (**л - л', р - р'**).

В овладении фонетической системой и фонетическими средствами языка участвуют три группы анализаторов: слуховые, зрительные, речедвигательные. Чтобы звучащая единица была воспроизведена ребенком в собственной речи, ему необходимо эту звучащую единицу услышать, увидеть артикуляцию взрослого, самому совершить речевое действие, повторяя это звучание. Дошкольник узнает о частях артикуляционного аппарата и на примере взрослого учится придавать определенное положение подвижным органам артикуляционного аппарата, фиксировать артикуляционные движения (там же).

Занятия (одно или два в каждой возрастной группе) по знакомству с органами артикуляционного аппарата проводится в доступной, игровой форме (работа по сказке «О веселом язычке» из книги М. Г. Генинг и Н. А. Герман). Артикуляционные действия предполагают изображение каких-либо предметов действительности. М. Ф. Фомичева распределяет следующие *основные артикуляционные движения по возрастным группам*.

*Вторая младшая группа* – детям рассказывают, что в речи принимают участие рот, губы, зубы, язык, кончик языка. Знакомят со следующими движениями органов артикуляционного аппарата: губы умеют улыбаться, обнажая зубы («дверки домика открываются и закрываются»); вытягиваться вперед трубочкой; нижняя челюсть опускается и поднимается, открывая и закрывая рот; язык поднимается вверх, опускается вниз («язычок прыгает и шелкает»), умеет двигаться в стороны, к углам рта («смотрит влево, вправо»), вперед и назад («язычок вышел и зашел в домик»).

*Средняя группа* – уточняют предыдущие знания и вводят новые понятия: верхняя губа – нижняя губа, верхние зубы – нижние зубы, бугорки за верхними зубами. Уточняют движения губ, языка («котенок лакает молоко») и учат делать язык одновременно широким и тонким («как кузнецы будем ковать язычок: закусить широкий, тонкий, не напряженный язык зубами и медленно, отдельно говорить та-та-та»).

*Старшая группа* – закрепляют все, что дети узнали об органах артикуляционного аппарата и их движениях в предыдущих группах. Дают понятия о спинке языка и учат делать язык то широким («язычок высунулся и греет спинку»), то узким («подул сильный ветер, язычок съёжился и стал узким»).

*Подготовительная к школе группа* – уточняют основные движения губ, языка, соотнося эти движения с произнесением звуков. Например: «Губы умеют улыбаться, когда мы произносим [и], умеют вытягиваться вперед трубочкой, когда мы произносим [у]» и т.д. Таким образом, основной задачей на протяжении всего дошкольного периода является обеспечение формирования артикуляционного аппарата как условия овладения фонетической системой языка.

Образование звуков также связано с процессом дыхания. Звуки речи образуются, когда движущийся из легких воздух проходит через органы речевого аппарата. Ребенок умеет дышать, это условие жизнеобеспечения, но не владеет техникой речевого дыхания, потому что основные дыхательные движения в физиологическом дыхании и дыхании речевом распределяются по-разному: в физиологическом дыхании вдох длиннее выдоха, в речевом дыхании выдох производится так долго, насколько это необходимо для произнесения определенного отрезка фонетического членения речи.

В силу несформированности речевого дыхания ребенок говорит на вдохе. Несформированность речевого дыхания в этом возрасте объясняется не только различной техникой речевого и физиологического дыхания, но особенностями физического развития ребенка. Для произнесения на выдохе нужна длительная воздушная струя, обеспеченная объемом легких, – у дошкольника объем легких еще мал; для произнесения многих звуков нужна сильная воздушная струя: развитые межреберные мышцы сдавливают, сокращаясь, легкие, и оттуда под давлением выходит сильная воздушная струя, но межреберные мышцы у дошкольника еще недостаточно развиты. Задача педагога – обеспечить дошкольнику еще одно условие овладения фонетическими средствами языка – технику речевого дыхания.

В формировании **техники речевого дыхания** можно выделить следующие **этапы**:

1. обучение дошкольников бесшумному вдоху (без дополнительных телодвижений) и экономному длительному выдоху; обучение дошкольников экономному расходованию воздуха при произнесении звуков;

2. обучение дошкольников экономному расходованию воздуха при произнесении двухсловных и трехсловных фраз.

Выделим основные виды работы по формированию речевого дыхания по возрастным группам.

В первой и второй младшей группе задачей воспитателя является обеспечение технической стороны звучащей речи, формирование тех механизмов, благодаря которым появляются звуки речи. Работа по формированию речевого дыхания на первом этапе ведется без использования речевого материала: игра «Чей одуванчик раньше улетит?», «Бабочка, лети!», «Чья птичка дальше улетит?». В большинстве своем эти упражнения направлены также на выработку направленной воздушной струи. Длительность подобных упражнений – не более двух-трех минут.

Включение звуков языка на втором этапе обучения речевому дыханию связано с ограничениями: на выдохе ребенок произносит гласные звуки, которые уже давно автоматизированы, и внимание ребенка сосредоточено не на артикуляции, а на длительном выдохе и голосообразовании. Здесь используются такие игры: «Как гудит паровозик?», «Как воет ветер?», «Как плачет кукла?».

На третьем этапе работы используются такие приемы, как договаривание за взрослым части фразы (обычно стихотворного текста), разговор со взрослым, заучивание стихов. Говоря о заучивании стихов, педагог должен помнить о таких критериях, как соответствие текстов возможностям артикуляционного аппарата ребенка и уровню сформированности речевого дыхания.

В среднем дошкольном возрасте в силу несформированности навыков речевого дыхания продолжается работа в данном направлении. Используя упражнения на поддувание, педагог продолжает учить экономному расходованию воздуха, длительному плавному выдоху, обращая при этом внимание на направленность воздушной струи (загнать мяч в ворота, мяч – кусочек ваты, помочь бабочке опуститься на цветок). Работа над длительным плавным выдохом ведется с использованием речевого материала, но для этого используются звукоподражания, включающие уже более сложные по артикуляции звуки:

шипящие, свистящие, сонорные, а также на фразовом материале: в среднем дошкольном возрасте ребенок произносит на выдохе фразу из четырех – шести слов.

Таким образом, в работе над речевым дыханием в среднем дошкольном возрасте преобладает «технический» аспект: речевое дыхание не соотносится с фонетическим членением речи, не осознается как средство интонационной выразительности речи.

Как средство выразительности оно используется дошкольниками, но во многом интуитивно на основе подражания взрослым. Интуитивно речевое дыхание используется дошкольниками и при слогаделении (слог один толчок воздуха): при необходимости они могут произнести слово по слогам, если их плохо слышат или понимают, хотя техника слогаделения и слог как единица фонетического членения речи ими не осознаются. При заучивании стихов дети предельно точно воспроизводят интонацию взрослого, в том числе повторяют и постановку пауз.

В среднем дошкольном возрасте у детей формируется представление о культуре речевого дыхания: не говори захлеб, вдыхай бесшумно, не сопровождай речевое дыхание дополнительными телодвижениями, соотноси речевое дыхание и темп речи.

В старшем дошкольном возрасте специальные игры для речевого дыхания уже не проводятся. Обучая пересказу, разучивая с детьми стихотворения, воспитатель обращает внимание на слитную, плавную речь ребенка, которая невозможна без хорошо развитого речевого дыхания.

Отметим также, что методика подготовки дошкольников к обучению грамоте основана на действии со звуковой стороной языка. Обучение чтению начинается с введения ребенка в звуковую действительность языка, чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и связанной с ней орфографии.

Упражнения, связанные с фонетическим наблюдением над артикуляцией, создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте. Понимая значение слова, дети связывают его со звуками, составляющими это слово. Далее начинаются наблюдения над произношением слова, явлением чередований гласных и согласных; дошкольники начинают задумываться над ролью ударения в русском языке, значением интонации.

### Вопросы для повторения

1. Раскройте интегративный характер понятия «Звуковая культура речи», значение звуковой культуры речи для развития личности ребенка.
2. Перечислите закономерности овладения детьми звуковой стороной языка.
3. Почему овладение звукопроизношением возможно к 5-ти годам?
4. Какие виды ошибок встречаются в устной речи детей при неправильном произношении звуков.
5. Какими анатомо-физиологическими особенностями можно обосновать возможность становления всех звуков родного языка?
6. Какие задачи, связанные со звуковой культурой речи, будут решать следующие упражнения: выдыхание воздуха с различной силой; «Ветер»; «Попали в ворота»; произнесение на одном выдохе нескольких звуков; поддувание плавающих в тазу лодочек, уток; «Кто как кричит?»; «Эхо»; «Угадай, кто позвал?»; «Чей домик?».

### Задания для самостоятельной работы

1. Выберите этапы работы над звуками в правильной последовательности. В чем сущность каждого этапа работы?
  - Установка на внимание.
  - Показ и объяснение произношения изолированного звука.
  - Тренировка речедвигательного аппарата.
  - Дифференциация изолированного звука.
  - Закрепление звука во фразовой речи.
  - Закрепление звука в слогах.
  - Дифференциация звуков в речи.
  - Закрепление звука в словах.
3. Изучите умения дошкольников выделять звуки речи и дифференцировать их на слух. Для этого можно предложить различные задания:
  - Услышать в словах и назвать интонируемый звук (с-с-самолет);
  - Определить наличие звука в предложенном тексте;
  - Определить позицию звука в слове (в начале, в середине, в конце: ш-ар, су-ш-ка, камы-ш и др.);
  - Повторить за воспитателем определенные звукосочетания (за-жа-за, зу-жу-зу ...).

## Основная литература

1. **Болотина, Л. Р.** Воспитание звуковой культуры речи у детей в ДОУ : метод. пособие / Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – Москва : Айрис-Пресс Айрис дидактика, 2006. – 126 р. – ISBN 5-8112-1976-8.
2. **Гаврина, С. Е.** Развиваем речь у детей 3-4 лет : произношение звуков, грамматический строй речи, словарный запас, связная речь / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова и др. – Ярославль : Академия развития, 2008. – 63 р.
3. **Котылевская, Т. В.** Дидактическая игра как эффективный метод воспитания звуковой культуры речи старших дошкольников / Т. В. Котылевская // Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice: materialele Conf. șt. cu participare intern. „Probleme de filologie”, ed. a 2-a, 11 dec. 2015. – Bălți, 2016. – P. 59-67.
4. **Литвинова, О. Э.** Речевое развитие детей раннего возраста : конспекты занятий : [по речевому развитию детей 2-3 лет] / О. Э. Литвинова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – Ч. 1: Словарь, звуковая культура речи, грамматический строй речи, связная речь. – 127 р.
5. **Максаков, А. И.** Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкол. учрежд. : для занятий с детьми от рождения до 7 лет / А. И. Максаков. – Изд. 2-е. – Москва : Мозаика-Синтез, 2007. – 54 р.
6. **Овчинникова, Т. С.** Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду / Т. С. Овчинникова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 64 р.
7. **Потапенко, С. М.** Звуковая культура речи в таблицах и схемах : учебное пособие / С. М. Потапенко, И. Н. Кошелева. – Архангельск : САФУ, 2016. – 41 р.
8. **Привалова, С. Е.** Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста / С. Е. Привалова. – Екатеринбург, 2015. – 213 р. – ISBN 978-5-7186-0698-0.
9. **Стародубова, Н. А.** Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – Москва : Академия, 2012. – 256 р. – ISBN 978-5-7695-8743-6.
10. **Фомичёва, М. Ф.** Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Практикум по логопедии : Учеб. пособие для учащихся пед. училищ / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 239 р.

### Дополнительная литература

1. **Вецкая, Н. И.** Веселая капелька : Занятие по формированию звуковой культуры речи в младшей группе / Н. И. Вецкая // Логопед. Говорим и развиваемся. – 2017. – № 10. – Р. 96-100.
2. **Колесникова, Е. В.** Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет : учебно-метод. пособие к рабочей тетради «Раз – словечко, два – словечко» / Е. В. Колесникова. – Москва : Ювента, 2015. – 72 р.
3. **Кондратьева, С. Ю.** Мастер-класс для родителей «Коррекция звукопроизношения у детей дошкольного возраста» / С. Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 8 (123). – Р. 34-36.
4. **Котылевская, Т. В.** Использование дидактических игр и упражнений в коррекции фонетической речи детей 6-го года жизни / Т. В. Котылевская // Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : Materialele conf. șt.-pract. internaționale, 25 sept. 2015. – Bălți, 2015. – Р. 136-144. – ISBN 978-9975-132-49-7.
5. **Котылевская, Т. В.** Использование малых жанров фольклора в работе над звукопроизношением детей 5-го года жизни с общим недоразвитием речи / Т. В. Котылевская // Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții : Materialele conf. șt.-pract. internaționale, 25 sept. 2015. Bălți, 2015. – Р. 129-136. ISBN 978-9975-132-49-7.

## ГЛАВА 4

### ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В процессе изучения данной главы вы узнаете:**

- о значении слова в языке и речи и сущности словарной работы в ДОУ;
- об особенностях освоения словаря детьми преддошкольного и дошкольного возраста;
- о ведущих направлениях словарной работы с детьми;
- о методах и приемах словарной работы с детьми дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** слово, активный словарь, пассивный словарь, задачи словарной работы, синонимы, антонимы, многозначные слова, оценочная лексика, фразеологизмы, дидактические игры и упражнения.

#### 4.1. Слово в языке и речи

Использование языка как средства общения связано, прежде всего, со словом. Говорящий пользуется словами, составляет из них словосочетания, предложения, а слушающий расчленяет воспринимаемую им речь на самостоятельные лексические единицы-слова.

Нет такого явления, которое нельзя было бы обозначить словом или словосочетанием. По мнению Р. А. Будагова, «мысли и чувства выражают с помощью слов, прислушиваются к словам окружающих людей, усваивают новые или незнакомые слова, изучают слова других языков, вспоминают забытые слова родного языка».

**Слово** – это воспроизводящая лексическая единица, имеющая в своей исходной форме:

- одно ударение;
- фонетическую выраженность, которая предполагает обязательное наличие звучания, звуковой оболочки (формы материального существования слова);
- отнесенность к определенной части речи и грамматическую оформленность (каждое слово имеет строго закрепленное место в грамматической системе языка, так как относится к определенной части речи: знаменательной или служебной – и оформляется в соответствии с грамматическими законами языка);

- непроницаемость, т. е. невозможность произвольных вставок и изменений внутри слова, приводящих либо к бессмыслице, либо к появлению новых слов;

- наличие значения, являющегося частью содержательной стороны слова. Реальное употребление слова в речи – это всегда процесс выбора нужного слова из многих возможных. На значение слова оказывают влияние: связь с другими словами («унылая пора», «веселая пора», «короткая пора»); контекст («Он перешел улицу»; «Он перешел на второй курс»; «Он перешел всякие границы»); интонация (слово «прекрасно» может обозначать высшую степень похвалы, выражать иронию или сарказм).

Исследователями (А. А. Леонтьев, С. Л. Кацнельсон и др.) в качестве основных выделяются следующие компоненты значения слова:

- денотативный (предметный) компонент – отражение в значении слова особенностей денотата (стол – это конкретный предмет);

- понятийный (концептуальный, лексико-семантический) компонент, отражающий формирование понятий, семантических связей слов;

- коннотативный компонент, отражающий эмоциональные отношения говорящего к слову;

- контекстуальный компонент (холодный зимний день; холодный летний день; холодная вода в реке; холодная вода в чайнике).

Слова в языке не изолированы друг от друга. Они входят в единую лексическую систему. Каждая лексическая единица этой системы связана различными отношениями с другими единицами как по значению, так и по форме. К лексическим единицам относятся синонимы (слова, разные по звуковому составу, но обозначающие одинаковые или близкие по значению явления действительности), антонимы (слова, имеющие противоположные значения), тематические группы (слова одной и той же части речи, объединенные однородностью или близостью значения: мать, брат, отец, сестра и т. д. – название родства; идти, ехать, плыть, летать и т. д. – глаголы передвижения).

Вокруг каждого слова формируются смысловые (семантические) поля, под которыми в лингвистике понимается совокупность слов, составляющих тематический ряд. По мнению В. А. Звегенцева, человек в речевом акте оперирует не словами, а семантическими полями, и уже из них он подбирает нужное слово, чтобы с возможной точностью выразить в речи свою мысль.

Место слова в лексической системе языка в значительной степени определяется явлением многозначности (полисемии), когда слово имеет не одно, а несколько значений. Одни слова могут иметь два-три значения, а другие – до пяти-семи и больше. Для того чтобы эти значения проявились, нужно употребить слово в речи, т.е. в сочетании с другими словами в составе определенной синтаксической конструкции – предложения или словосочетания. В таком случае одно лексическое значение выступает как основное (исходное), а другое (или другие) как вторичное, производное.

Сочетаемость – важный показатель значения слова. Между значением слова и его сочетаемостью существует двухсторонняя зависимость, а именно: значение слова обуславливает его сочетаемость, а сочетаемость является формальным средством выражения значения слова. Язык в силу своих особых законов налагает ограничения на способность сочетания слов друг с другом, что приводит к установлению определенных типов допустимых (правильных) словосочетаний, фраз. Слово и его сочетаемость неразрывно связаны, и значение слов, в частности многозначных, не может быть усвоено без учета их окружения, т.е. сочетаемости. Например, слово «низкий» в своем основном значении «малый по высоте», «находящийся на небольшой высоте от земли», имеет широкие границы лексической сочетаемости (низкий рост, гора, берег, дерево, лес, дом, забор, стол, стул, шкаф и пр.), но выступая в значении «плохой» или «подлый, бесчеловечный», сочетается далеко не со всеми словами, к которым подходит по смыслу.

Ограничение значений слова лежит в основе образования фразеологизмов – устойчивых, целостных словосочетаний слов с переносным значением. Для фразеологизмов характерны три признака: семантическая целостность, устойчивость лексического состава и воспроизводимость в речи.

По степени устойчивости различают несколько типов фразеологизмов:

- фразеологические сравнения («бить баклуши»); фразеологические единства («смотреть удочки», «брать с потолка»);
- фразеологические сочетания («сиплый голос», «плакучая ива»); фразеологические выражения, к которым относятся пословицы и крылатые слова.

Многозначность опирается на связанность значений слова: все его значения опираются на общее значение. Однако не все значения слова сохраняются и влияют на его употребление и словообразовательные связи в равной степени. Это приводит к тому, что многозначное слово распадается на ряд слов, у которых общей является лишь звуковая

форма. Например, у слов «полка» (книжная) и «полка» (редиса) значения никак не связаны, это два разных слова. Двумя разными словами являются слова «завод» (предприятие) и «завод» (от глагола «заводить»). Показателем этого служит различие прилагательных, образованных от них: «заводской» и «заводной».

Слова, совпадающие по звуковой форме, но различающиеся по значению, называются **омонимами** («коса» – сплетенные волосы, «коса» – сельскохозяйственное орудие для кошения и «коса» – полуостров в виде узкой отмели).

Однако возможно расхождение между произношением и правописанием слова. На этой основе возникают омофоны и омографы.

**Омофонами** называются слова одной и той же части речи, которые, различаясь при написании, совпадают при произношении («лук» и «луг»; «отвести» и «отвезти»).

**Омографами** называются такие слова, которые совпадают по написанию, хотя произносятся различно («замок» – «замок»).

Различают активный и пассивный словарь.

**Активный словарь** – это слова, которые говорящий на данном языке не только понимает, но и сам употребляет. В активный словарь входит общеупотребительная лексика.

**Пассивный словарь** – слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет либо потому, что не возникали соответствующие ситуации, либо из-за неразвитого механизма поиска слова, либо из-за низкого «тонуса» (И. П. Павлов) этого слова.

Итак, характеристика слова как важнейшей единицы языка и речи определяет сущность словарной работы с детьми. Во-первых, овладение дошкольниками словом должно осуществляться в единстве его лексического и грамматического значений и языковой формы (звуковой, морфологической). Во-вторых, словарная работа должна быть связана с развитием познавательной деятельности детей, с накоплением у них представлений об окружающей действительности, с формированием элементов понятийного мышления. В-третьих, формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи.

## 4.2. Сущность словарной работы, ее задачи

Дети, начинающие посещать дошкольные учреждения, имеют некоторый круг представлений и знаний об окружающей действительности. Но, во-первых, этот круг знаний мал.

Во-вторых, часто бывает, что ребенок знает слово, но за ним нет точных представлений и понятий. Например, дошкольник знаком со словом «олень», но он мало знает об олене и поэтому может перепутать его с козой.

В-третьих, словарь детей не упорядочен и не систематизирован, слова живут отдельно друг от друга, не зная «родства» между собой; дети пользуются ими, не видя сходства и различия между многими близкими, но не тождественными по значению словами и иногда соединяют несоединимые слова.

В-четвертых, словарь дошкольников бывает развит односторонне: в нем имеются конкретные, обиходные слова, но нет отвлеченных и обобщающих слов, мало слов, обозначающих разные сферы жизни.

В-пятых, зачастую кажется, что ребенок понимает слова при слушании, но он не употребляет или употребляет их неправильно в своей речи.

В-шестых, речь детей часто характеризуется вялостью, невыразительностью, повторением одних и тех же слов; в словарном запасе дошкольников нет ярких, выразительных слов и словосочетаний.

Педагогам следует так организовать работу с детьми, чтобы устранить эти недостатки и помочь им овладеть таким словарем, который обеспечивал бы необходимое общение в коллективе и успешное обучение в школе. Поэтому формирование словаря является одной из важнейших задач развития речи.

Словарная работа в ДОУ рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

Особенность словарной работы в дошкольных учреждениях состоит в том, что она проводится систематически в процессе всей воспитательно-образовательной работы с детьми. Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно: педагог должен управлять этим процессом и таким образом облегчал бы его для детей, обеспечивая правильность и полноту усвоения слов.

Перечислим конкретные задачи словарной работы в детском саду.

1. Обогащение словаря детей, т. е. усвоение тех новых слов, которых дети ранее не знали вовсе, или новых значений слов. Расширение запаса слов происходит за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, качеств, свойств, действий и т. д.). Словарь детей обогащается на основе их непосредственного ознакомления с окружающей действительностью, в процессе познавательной деятельности. Запас слов дошкольников должен соответствовать запасу их представлений. Если запас слов растет медленно, то у детей будет не хватать слов для выражения мыслей, и они поневоле будут прибегать к иллюстрирующему жесту. Если рост запаса слов опережает обогащение кругозора конкретными знаниями и представлениями, то у дошкольников может возникнуть привычка болтать, не вникая в смысл слов. И то и другое плохо отражается на развитии мышления.

2. Закрепление и уточнение словаря. Дети дошкольного возраста в силу своих особенностей нуждаются в многократном повторении слов для их запоминания. Это относится прежде всего к трудным для них словам: собирательным («мебель», «посуда» и т. д.) и отвлеченным («тишина», «добродота» и т. д.), существительным, числительным и относительным прилагательным («пассажирский», «городской» и др.), а также к словам, сложным в звуковом отношении («трамвай», «эскалатор» и пр.).

В силу того, что смысловая емкость слова не ограничивается единичным значением и многие слова многозначны, дети часто употребляют их в неточном или даже неверном значении. Задача педагога – подвести ребят к доступному для них правильному пониманию смысла слов, их оттенков, научить подбирать синонимы, антонимы, т. е. добиться, чтобы их речь выражала мысль.

3. Активизация словаря детей. Активизировать детский словарь – значит научить детей осмысленно пользоваться словами в своей речи, переводить слова из пассивного состояния в активное. Новые слова должны входить в словарь в сочетании с другими словами. Их необходимо вводить в предложения. Надо добиваться, чтобы дети уместно употребляли их в том или ином тексте.

4. Устранение нелитературных слов, употребляемых иногда дошкольниками, исправление ошибочных ударений, произношений.

Все задачи словарной работы тесно связаны между собой и решаются на практическом уровне, без употребления соответствующей терминологии.

Содержание словарной работы в дошкольном учреждении определяется «Куррикулумом по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (1-7 лет) в

Республике Молдова» (раздел «Развитие речи и общения»). Дошкольники усваивают обществоведческий словарь (слова и словосочетания, обозначающие явления общественной жизни: «родная страна», «армия», «труд людей» и др.); природоведческий словарь (названия животных, растений, явлений неживой природы); бытовой словарь (названия игрушек, посуды, предметов туалета, мебели, одежды, пищи, помещений, частей тела и лица); эмоционально-оценочный словарь (слова, обозначающие эмоции, чувства, переживания); лексику, связанную с математикой, физическим воспитанием, музыкой, изобразительным искусством; лексику, необходимую для общения друг с другом, со взрослыми, для выражения собственных мыслей.

В активном словаре детей должны быть также названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина, вкус), свойств и качеств; слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (фрукты, посуда, игрушки и др.) и отвлеченные обобщенные понятия (добро, зло, красота и др.), то есть в словаре детей должны быть слова всех основных частей речи.

В Куррикулуме не дается указаний относительно объема лексики, приводятся лишь примеры некоторых слов. При отборе слов воспитатель должен учитывать следующие критерии (О. С. Ушакова, В. И. Яшина и др.):

- коммуникативная целесообразность введения слова в словарь детей;
- необходимость слова для усвоения содержания представлений, рекомендованных Куррикулумом;
- частота употребления слова в речи взрослых, с которыми общается ребенок;
- отнесенность слова к общеупотребительной лексике, его доступность детям по лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям;
- учет уровня овладения лексикой родного языка детьми данной группы;
- значимость слова для решения воспитательных задач;
- значимость слова для понимания детьми данного возраста смысла художественных произведений;
- отбор слов, относящихся к разным частям речи.

Таким образом, для выяснения сущности словарной работы в ДООУ важно подчеркнуть, что значение слова можно определить на основе установления трех сторон:

- соотнесенности слова с предметом;
- связи слова с понятием;

- соотнесенности слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка.

Усвоить значение слова – значит овладеть всеми его сторонами, аспектами употребления.

#### **4.3. Особенности освоения словаря детьми дошкольного возраста**

Особенности процессов освоения детьми лексикой родного языка позволяет выделить два аспекта методики словарной работы:

- усвоение предметной соотнесенности слова с его понятийной стороной в процессе ознакомления с окружающим миром, с развитием познавательной деятельности;
- решение языковых задач, освоение слова как единицы лексической системы языка.

В развитии речи ребенок проходит этап, когда некоторый звукокомплекс (слово или сочетание слов) оказывается чем-то вроде первосигнального раздражителя. Уже к концу первого года жизни ребенок на вопрос: где собачка? поворачивает голову и смотрит на показываемый предмет или даже указывает на него пальцем. Но это не означает, что малыш уже усвоил значение этих слов, что он понимает их так же, как взрослый.

Как показали наблюдения М. М. Кольцовой, ребенок не всегда одинаково реагирует на одни и те же слова. Для этого нужно, чтобы он находился в одной и той же ситуации, слышал слова от определенного человека, чтобы слово произносилось с определенной интонацией, сопровождалось определенным жестом. Если исключить какой-либо фактор, нужной реакции не будет. Это значит, что слово для ребенка представляет в раннем возрасте лишь один из компонентов ситуации.

Но даже когда слово становится относительно независимым от ситуации, оно еще не имеет четкой соотнесенности с предметом и скорее вызывает не образ предмета, а определенные действия ребенка, т. е. реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса. Это интересное явление было отмечено Ф. И. Фрадкиной. Ребенок на вопрос: где папа? поворачивал голову к стене, где висел портрет отца, и продолжал делать то же самое и тогда, когда фотографию убрали.

В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка. У ребенка развивается подражательность, он может многократно повторять новое слово. В этот период в речи малыша появляются первые нерасчлененные (так называемые лепетные) слова, представляющие собой фрагмент

услышанного им слова, состоящего в основном из ударных слогов («моко» – молоко, «бака» – собака). Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово-предложение». В слове-предложении слова не сочетаются по грамматическим правилам, звукосочетания не имеют грамматически оформленного характера, слово не обладает еще грамматическим значением.

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря, используя вопросы: что это? как это называется? Выяснив, что каждый предмет имеет определенное название, малыш в течение некоторого времени находится на позициях «словесного (номинального) реализма», т.е. полагает, что имя есть неотъемлемое свойство вещи и не может быть изменено человеком. Лишь постепенно (зачастую с помощью взрослых) у него складывается представление о том, что слова создаются людьми.

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова. Вначале у детей от одного года до двух с половиной лет отмечается явление «растяжения» значений слов (Е. С. Кубрякова), «сверхгенерализации» (Т. Н. Ушакова). При этом отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Малыш использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание и др.). При этом он объединяет одним словом признаки, которые являются психологически более значимыми для него на данном этапе психического развития (например, словом «мишка» ребенок может назвать и меховую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку).

По мере развития словаря «растяжение» значения постепенно уменьшается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значение и корректируя употребление старых. Параллельно с уточнением значения слова происходит развитие структуры его значения.

Исследователи (М. М. Кольцова, Л. П. Федоренко и др.) показывают, что ребенок прежде всего устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением. Позднее по мере развития операций анализа, синтеза и сравнения ребенком усваивается понятийный компонент. Например, объясняя значение слова «стол», малыш сначала говорит: «На нем едят». Позднее он объясняет слово «стол» тем, что «это вид мебели», т. е.

соотносит это слово с более общим понятием. Постепенно ребенок овладевает контекстуальным значением слова.

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и расширение общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря. В литературе приводятся некоторые данные в отношении объема словаря детей. Так, согласно Е. А. Аркину, ребенок в возрасте одного года знает 9 слов, полутора лет – 39 слов, двух лет – 300 слов, трех с половиной лет – 1110 слов, четырех лет – 1926 слов. По А. Штерну, ребенок в возрасте полутора лет в своем словарном запасе имеет 100 слов, двух лет – 200-400 слов, трех лет – 1000-1100 слов, четырех лет – 1600 слов, пяти лет – 2200 слов. По данным современных исследователей ребенок в возрасте одного года знает от 15 до 30-40 слов, трех лет – от 100 до 1000 слов, четырех-пяти лет – от 1000 до 4000 слов, шести-семи лет – от 3000 до 7000 слов.

В старшем дошкольном возрасте формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется. Анализируя словарный состав детей дошкольного возраста, исследователи выделили наиболее употребительные знаменательные слова в речи детей. Так, среди существительных в словаре преобладают слова, обозначающие людей; регулярно повторяются прилагательные со значением размера («большой», «маленький», «огромный», «средний» и др.) и обозначающие цвет («черный», «красный», «белый», «синий»); важное место занимают местоименные прилагательные («такой», «который», «этот», «всякий», «каждый», «мой», «самый», «свой», «наш»); преобладают отрицательные оценки над положительными; активно употребляется сравнительная степень прилагательных.

По мере развития мышления детей и их речи лексика не только обогащается, но и систематизируется. Происходит как объединение слов в семантические поля, так и распределение лексики внутри семантического поля: выделяется ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частые слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

А. И. Лаврентьева выделяет четыре этапа развития системной организации детского словаря.

На первом этапе словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексики является неупорядоченным.

На втором этапе словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы малыша о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о

том, что в его сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка ассоциацию с другими элементами этой группы. Этот этап А. И. Лаврентьева определяет как ситуационный, а группы слов – как ситуационные поля.

В дальнейшем ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует третий этап формирования лексической системы, который определяется как тематический этап. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии («большой – маленький», «хороший – плохой»). При этом противопоставление «большой – маленький» заменяет на этом этапе все варианты параметрических прилагательных («длинный – маленький», «толстый – маленький»), а противопоставление «хороший – плохой» – все варианты качественно-оценочных прилагательных («злой – хороший»).

Особенностью четвертого этапа развития лексической системы является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых.

Развитие лексической системности и организация семантических полей находит свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций. Е. В. Наумова, анализируя результаты ассоциативного эксперимента, проведенного с детьми четырех и шести лет, отмечает высокий уровень стереотипности реакций на слова-стимулы. При этом процент стереотипных реакций увеличивается у шестилетних детей по сравнению с четырехлетними. Это явление свидетельствует об активном овладении ими в этот период значимыми аспектами значения слова.

Н. В. Серебрякова на основе анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников выделила три этапа организации семантических полей.

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля. Ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации и в качестве слов-реакций преобладают названия окружающих ребенка предметов («собака – мяч»). Лексическая системность на этом этапе еще не сформирована. Значение слова включается в значение словосочетания. Большое место занимают синтагматические (согласованные) ассоциации («собака – лает»).

Второй этап характеризуется усвоением смысловых связей слов, значительно отличающихся друг от друга по семантике, но имеющих ситуативную, образную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определенные представления: «дом – крыша», «высоко – дерево» и т. д. Семантическое поле еще структурно не организовано, не оформлено.

На третьем этапе формируются понятия, процессы классификации. В ассоциативном эксперименте на смену образным связям приходят связи между семантически близкими словами, которые различаются лишь одним дифференциальным семантическим признаком, что проявляется в преобладании парадигматических ассоциаций («дерево – береза», «высоко – низко»). Происходит дифференциация структуры семантического поля, наиболее характерными отношениями внутри которого являются объединение (группировки) и противопоставление.

В процессе ассоциативного эксперимента исследователи (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, О. С. Ушакова, Е. М. Струнина, А. А. Смага, А. И. Лаврентьева и др.) выделяют следующие типы вербальных ассоциаций, которые характерны для дошкольников.

1. *Синтагматические ассоциации*, когда слово-реакция и слово-стимул относятся к разным частям речи («пить – молоко», «желтый – цветочек», «дерево – растет»).

2. *Парадигматические ассоциации*, когда слово-стимул и слово-реакция различаются не более чем одним дифференциальным семантическим признаком («дерево – береза», «кошка – собака», «посуда – чашка»). Парадигматические ассоциации по-разному соотносятся со стимулами, выражают различные отношения. Среди них у дошкольников наблюдаются следующие:

– ассоциации, выражающие синонимические отношения («смелость – храбрость»). Они встречаются редко;

– ассоциации, выражающие антонимические отношения («высоко – низко», «хороший – плохой»);

– ассоциации, выражающие отношения подобия. В этом случае происходит выбор одного из элементов группы («желтый – красный», «собака – кошка», «два – три»);

– ассоциации, выражающие родовидовые отношения («посуда – кастрюля», «дерево – береза»);

– ассоциации, выражающие отношения «целое – часть» («дом – крыша», «дерево – ветка»).

3. *Тематические ассоциации.* Эти ассоциации относятся к смысловым реакциям, характеризуют отношения одного семантического поля. Тематические ассоциации предполагают, что слово-стимул и слово-реакция различаются более чем по одному семантическому признаку. У дошкольников наблюдаются следующие виды тематических ассоциаций:

- отношения объекта и места его нахождения («собака – конура», «посуда – дом»);
- отношения объекта и действия, которое осуществляется с данным предметом («посуда – мыть», «карандаши – рисовать»);
- причинно-следственные отношения («смелость – победа»). Эти ассоциации являются у детей единичными;
- ассоциации орудия действия и объекта, обозначенного словом-стимулом («бабочка – сачок»);
- отношения признака и объекта, который обладает этим признаком;
- отношения образа действия и предмета («весело – праздник», «высоко – дерево»);
- ассоциации по одному общему признаку («бабочка – птица»).

4. *Словообразовательные ассоциации.* В этом случае в качестве реакций приводятся слова, производные от искомого. Выделяются два подвида таких ассоциаций:

- слова-стимулы и слова-реакции относятся к одной части речи («заяц – зайчишка», «быстро – быстрее», «говорят – разговаривают»);
- слова-стимулы и слова-реакции относятся к разным частям речи («весело – веселый», «высоко – высокий», «лисий – лиса»),

5. *Ассоциации грамматических форм одного и того же слова.* Чаще всего в качестве слов-реакций воспроизводятся формы множественного числа («стол – столы», «бабочка – бабочки»).

6. *Фонетические ассоциации,* когда слово-реакция созвучно слову-стимулу, но явная семантическая связь между словами отсутствует («бабочка – бабушка», «петь – пить»). Эти ассоциации у детей встречаются редко.

7. *Случайные ассоциации,* когда между словом-стимулом и словом-реакцией отсутствует как смысловая и грамматическая связи, так и звуковое сходство («быстро – группа», «лисий – лодка»). Чаще всего в ответ на слово-стимул дети называют предметы окружающей обстановки. Этот тип ассоциаций очень распространен у детей пяти-шести лет.

В процессе речевого развития у ребенка меняется характер вербальных ассоциаций. По данным Н. В. Серебряковой, в семь лет у детей происходит качественный скачок в формировании лексической системности, в организации семантических полей. Это выражается в том, что существенно претерпевает изменение соотношение парадигматических и синтагматических реакций в ассоциативном поле. У детей пяти-шести лет синтагматические реакции преобладают над парадигматическими. Они встречаются во много раз чаще. В семь-восемь лет, наоборот, парадигматические реакции встречаются гораздо чаще, чем синтагматические.

У детей пяти-шести лет большую распространенность имеют тематические ассоциации. В семь лет тематические ассоциации наблюдаются значительно реже, чем парадигматические. Это свидетельствует о том, что у детей семи-восьми лет уже начинает формироваться ядро семантического поля. Таким образом, стратегия поиска ассоциативных реакций у детей меняется с возрастом.

#### **4.4. Ведущие направления словарной работы с детьми дошкольного возраста**

Анализ особенностей освоения детьми лексики позволяет выделить в словарной работе несколько направлений:

- 1) овладение словами, обозначающими предметы и явления окружающего мира, на основе их целостного восприятия;
- 2) освоение содержания слова на уровне его значения;
- 3) усвоение слова как единицы языка на уровне смысла.

Рассмотрим словарную работу с детьми по каждому направлению.

Первое направление словарной работы – овладение словами, обозначающими предметы и явления окружающего мира на основе их целостного восприятия – представлено в работах Е. И. Тихеевой, А. М. Бородич, Ю. С. Ляховской, Н. П. Савельевой, В. В. Гербовой, В. И. Яшиной и др. Исследователи уделяли большое внимание выделению предмета из среды, формированию его отчетливого образа (представления) и соединению образа и слова. По их мнению, слово должно опираться на представление о предмете. Они подчеркивали, что появление слова в активном словаре и использование его ребенком является сигналом того, что слово освоено и работа над ним завершена.

Накопление содержания детской речи в процессе ознакомления с окружающим миром осуществляется с помощью различных методов и средств.

Важнейшим методом является наблюдение. Его использование широко представлено в учебных пособиях О. И. Соловьевой и А. М. Бородич, поэтому остановимся лишь на некоторых моментах:

- наблюдение используется в ряде занятий, проводимых в детском саду во всех возрастных группах: осмотрах помещений детского сада, экскурсиях, рассматривании предметов (посуды, одежды, овощей и т. п.), наблюдениях за каким-нибудь процессом (трудом взрослых, уходом за животными и т. п.);

- один и тот же предмет или явление могут быть объектом наблюдения детей разного возраста, но объем знаний и методы работы должны быть различны;

- готовясь к организации наблюдений с детьми, педагогу следует отобрать необходимый круг сведений, а также слова, которыми дети должны овладеть во время наблюдения;

- в процессе наблюдения необходимо по возможности активизировать разнообразные анализаторы (зрительные, слуховые, обонятельные, кожные, кинестезические). Например, дать детям возможность побегать по участку, пособирать листья, желуди, потрогать кору деревьев и т. д.;

- в ходе наблюдений надо помочь детям увидеть главное, основное, т. е. направить их мыслительную деятельность в определенное русло. Когда дошкольники увидят существенное и запомнят, закрепят его в своем сознании, слово наполнится соответствующим ему содержанием;

- при наблюдении важно, чтобы звучание слова, произносимого взрослым, совпадало по времени с восприятием ребенка предмета или действия, которое оно обозначает. Иначе дошкольники начинают отвлекаться и их восприятие не соединяется со словом;

- во время наблюдения не следует перегружать детей деталями, многочисленными подробностями. Это отвлекает их от главного и быстро утомляет;

- количество наблюдений должно быть педагогически обосновано и соответствовать числу других занятий.

Ознакомлению детей с окружающей действительностью и обогащению их словаря способствует показ картин. Картина в силу своей статичности дает возможность лучше, внимательнее рассмотреть предмет, не отвлекаясь на мелочи, а также увидеть предмет не только в различных обстоятельствах, но и в разнообразных видах (изменение цвета, формы, величины, положения). Это позволяет ребенку лучше закрепить полученные представления,

а вместе с тем усвоить и слово. Благодаря этому методу, прежде всего, растет пассивный словарь детей, они учатся видеть и понимать картину.

В детском саду используются предметные и сюжетные картины. Сюжетная картина наталкивает ребенка на рассказ, поэтому ее лучше применять в упражнениях и при развитии связной речи. Предметные картины располагают детей к занятиям номенклатурного характера, связанным с перечислением и описанием качеств и особенностей изображенного объекта. Поэтому занятия по активизации, уточнению и обогащению словаря дошкольников предполагают широкое использование предметных картин.

Роль картин меняется в зависимости от задач словарной работы. Как показала М. М. Кони́на, при активизации и уточнении детского словаря картина выступает как вспомогательный материал, помогающий ребенку мобилизовать и уточнить свой прошлый опыт. При обогащении словаря представлениями, которых ребенок не может наблюдать в ближайшем окружении, картина выступает первичным материалом, несущим ребенку новое слово вместе с представлением.

К картинам, используемым для словарной работы, М. М. Кони́на предъявляет следующие требования: художественность, реалистичность, ясность и отчетливость изображения, отсутствие нагромождения деталей, несущественных предметов.

На занятиях, проводимых в старшей и подготовительной к школе группах, детей знакомят с репродукциями картин, использование которых может значительно обогатить словарь детей.

Важным средством ознакомления с окружающей действительностью, а также словарной работы является использование **художественной литературы**. В художественном тексте слова и их сочетания создают яркие образы. Изобразительные средства языка (эпитеты, сравнения, метафоры и пр.) метки, эмоциональны, они оживляют речь, развивают мышление, совершенствуют словарь детей. Работа над изобразительными средствами языка воспитывает внимание к слову, чуткость, понимание оттенков его значения, его скрытого смысла и эмоциональных красок.

В детсаду не ставится цель дать дошкольникам теоретические знания о средствах образной выразительности языка. Вся работа носит практический характер.

Основными приемами работы над изобразительными средствами языка являются:

- обнаружение в тексте «образных слов»;
- объяснение педагогом значений слов и оборотов речи;

- специальные упражнения на подбор сравнений, эпитетов и т. п.;
- воссоздание образа по вопросу педагога: «Какую картину вы себе представляете?»;
- словесное рисование;
- подготовка к выразительному чтению стихотворений (отработка интонации, силы голоса и пр.) и т. д.

Однако нельзя забывать, что чрезмерное внимание к деталям языка может разрушить общее впечатление от художественного произведения. Поэтому анализ изобразительных средств языка не должен превращаться в главный вид работы при ознакомлении с художественной литературой. Необходимо стремиться к тому, чтобы работа над средствами языка органически вплеталась в систему художественного анализа произведений, подчеркивая их идейное содержание.

Прекрасным средством обогащения словаря детей служат загадки, пословицы, поговорки и фразеологизмы.

Широко распространенным методом словарной работы являются дидактические игры, цель которых закрепить в памяти детей образы предметов и их названия. Содержание дидактических игр определяется задачами словарной работы. Если педагог закрепляет названия определенных предметов, то для игр следует подбирать именно эти предметы; если закрепляются названия качеств, то эти качества должны быть отчетливо видны детям.

Дидактический материал, подобранный для игры, должен быть внешне привлекателен, а назначение предметов и смысл вопросов – ясны и понятны детям. Количество предметов должно быть достаточным для вовлечения в игру всех детей. В процессе игры воспитателю следует избегать излишнего дидактизма, сохранять живость игры.

В старших группах проводятся словесные дидактические игры, в ходе которых ребенку задают вопрос за вопросом, а он должен быстро дать короткий ответ. Важно, чтобы в играх использовался материал, хорошо известный детям, а вопросы воспитателя и ответы детей были краткими и следовали друг за другом без длительных пауз, иначе игровое начало исчезнет.

В словесных играх важен подбор словаря для игры (примерно 5-10 слов). Он позволит воспитателю в случае необходимости возвратиться к словам, вызвавшим у детей затруднение. Перечень слов следует заучить, чтобы сохранить нужный ритм в игре. Игровое

задание предлагается сразу всем дошкольникам, а после секундной паузы вызывается один ребенок или несколько детей по очереди.

В практике широко используются **дидактические упражнения**, игровая задача которых заключается в быстром подборе точного слова-ответа ведущему. Эти упражнения должны быть кратковременными. Роль ведущего сначала выполняет воспитатель, а затем могут выполнять и дети.

Дидактические игры и упражнения можно включать в различные виды познавательной деятельности детей.

Второе направление словарной работы – **освоение содержания слова на уровне его значения**. Исследователи (В. И. Логинова, О. С. Ушакова и др.) разработали методику развития словаря детей в единстве с освоением понятийного значения слова. По их мнению, развивающий эффект занятий по развитию словаря можно усилить при соблюдении такой последовательности:

первый этап – первичное ознакомление детей с предметами окружающей действительности, формирование у них первичных общих представлений о предмете, закрепляющихся в соответствующем словаре;

второй этап – введение в речь детей слов, обозначающих качества, свойства и отношения предметов и явлений, на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;

третий этап – введение в речь детей слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов или групп предметов по существенным признакам.

Представленные этапы работы имеют место во всех возрастных группах и реализуются через систему (группы) занятий.

Первая группа занятий соответствует первому этапу словарной работы. К ней относятся все виды занятий, на которых осуществляется первичное ознакомление с предметами и явлениями (демонстрация предметов, игры типа лото или парных картинок, игры-занятия с куклой, прогулки и экскурсии), дается самое общее представление и вводится название.

Общим в методике проведения этих занятий служит организация восприятия предметов, явлений в целом, отделение их от сопутствующих. При этом можно выделить следующие важные моменты:

- отбор приемов, сосредоточивающих внимание детей на объекте (появление и исчезновение предмета; организация действия с предметом, сюрпризные моменты и т. п.), что обеспечивает восприятие предмета в целом;

- совпадение названия предмета или явления с тем, на чем сосредоточено внимание ребенка, многократное его повторение;

- упражнение детей в использовании в речи определенных слов, их повторении.

В качестве примера рассмотрим игру «Приготовим постель для куклы», проводимую во второй младшей группе.

*Воспитатель вносит игрушечную кроватку, на которой ничего нет. Он показывает на кроватку и спрашивает у ребят: «Дети, что это?»*

*Воспитатель: «У меня на столе лежат игрушки, которые нужны для того, чтобы приготовить кукле постель. Отгадайте, что нужно положить сначала. Он длинный, мягкий, полосочками. Что это?» (матрасик).*

*Воспитатель: «Иди, Саша, найди матрасик и покажи его детям». (Ребенок кладет его на кровать). Воспитатель: «Что делает Саша?» (Дети отвечают). Воспитатель: «А теперь нам нужна белая, чистая, большая, то, что стелится на матрасик. Что это?» (Дети отвечают). Воспитатель: «Что еще нужно кукле, чтобы удобно ей было спать на кроватке? Правильно. Иди, Маша, найди здесь подушку». (Ребенок выполняет задание).*

*Воспитатель: «А чтобы приятно было кукле, наденем на подушку чистую (замедляет темп, в голосе звучит некоторая загадочность)... что? Правильно, наволочку. Надень наволочку на подушку». (Ребенок выполняет задание). «Что делает Маша?» (Дети отвечают). Затем дети называют одеяло.*

*Воспитатель: «А у меня еще что-то осталось (показывает пододеяльник). Кто знает, что это, как называется?» (Дети отвечают). «Вот и готова постелька для куклы. На матрасик мы постелили... что? На подушку надели... что? А на одеяло... что?».*

При ознакомлении детей с предметами существенным должно быть развитие определенного уровня мыслительной деятельности. Овладению навыком самостоятельно познавать окружающие предметы посвящен следующий этап.

Вторая группа занятий соответствует второму этапу словарной работы. Типичными для этой группы являются занятия по ознакомлению детей с особенностями предметов, их качествами, свойствами, а также сравнение предметов.

В основе методики проведения этих занятий лежит:

- организация активных исследовательских действий детей при ознакомлении с особенностями предметов, направленных на вычленение частей, качеств, свойств, отношений в определенной системе. Это позволяет развивать дифференцированное восприятие, формировать представления о предметах и вводить в словарь слова на основе точного соотнесения их с познанным;

- необходимо, чтобы воспитатель давал точные указания о том, что должен сделать ребенок, чтобы вычленить то или иное качество, свойство, закрепленное в слове (например, чтобы определить такое качество, как твердость, нужно предложить ребенку надавить на предмет, гладкость – погладить, мягкость – смять и т. п.). Это обеспечивает освоение дошкольником определенных способов обследования предметов и слов, которые их обозначают;

- организация сопоставления, сравнения выделяемого качества (свойства) с противоположным (например, твердый с мягким, стеклянный с пластмассовым), благодаря чему достигается его отчетливое восприятие;

- занятия должны строиться на основе наглядного материала, максимально приближенного к ребенку.

*Рассмотрим в качестве примера занятие по ознакомлению с качествами прозрачный – непрозрачный, проводимое в средней группе.*

*Занятие начинается с загадки, в ходе которой выделяется главный признак предмета. Затем педагог проводит опыт: опускает по предмету в два стакана (один прозрачный, другой непрозрачный) и просит отгадать, что в них. После двух-трех повторений он предлагает детям ответить на вопрос: «Почему они отгадывают, что лежит в этом стакане (показывает на прозрачный) и не могут отгадать, что в этом (показывает на непрозрачный)?»*

*Воспитатель обращается к детям: «Через этот стакан предмет виден, стакан прозрачный. А этот стакан непрозрачный, через него предмет не виден». Затем он предлагает двум-трем ребятам показать прозрачный и непрозрачный стаканы.*

*Далее воспитатель предлагает детям взять в руки по одному предмету со стола и посмотреть через них друг на друга и на него, и спрашивает, видят ли они других ребят и его. Получив утвердительный ответ, он задает вопрос: «Как называются предметы, через которые видно?» и предлагает нескольким детям сказать, какой у них предмет. После*

*этого воспитатель предлагает ответить на вопрос: «Как узнать, найти прозрачные предметы?», посмотреть через крышку стола и сказать, видят ли они свои ноги. Получив ответы, он спрашивает: «Какой стол – прозрачный или непрозрачный?».*

*В конце занятия дети получают задание посмотреть вокруг, найти прозрачные предметы, назвать их и ответить на вопрос: «Как ты узнал, что предмет прозрачный?».* Аналогично дается задание найти непрозрачные предметы.

Усложнение занятий этого вида идет по линии увеличения набора выделяемых качеств и свойств.

Большое место на этом этапе работы должно отводиться проговариванию, точному называнию предмета и его особенностей. Проговаривание обеспечивает более высокое осмысление материала на младших ступенях обучения. В связи с этим мы рекомендуем обеспечить максимальную речевую активность детей, дав им возможность повторять наиболее трудные слова.

Третья группа занятий соответствует третьему этапу словарной работы. Освоение понятий и соответствующего словаря требует умения видеть особенности предметов и явлений, выделять наиболее существенные из них и обобщать на этой основе предметы и явления. Это обеспечивает развитие простейших форм логического мышления и освоение обобщающей функции слова.

При проведении занятий надо учитывать следующее:

– занятия строятся на наглядном материале. Наборы предметов должны различаться по несущественным признакам и иметь общий признак или их группу (например, чашки разные по цвету, форме, величине);

– центральным моментом занятия является обучение детей выделению существенных признаков как основания для обобщения и на этой основе введение слова, обозначающего понятие;

– закрепление освоенного понятия и слова, его обозначающего, на основе выделения существенного для данного понятия признака. У детей формируются видовые и родовые понятия.

*Рассмотрим в качестве примера занятие, проводимое по теме «Транспорт» в старшей группе.*

*На доске развешиваются картинки с изображением парохода, грузовой машины, самолета и т.д. Воспитатель предлагает назвать, что нарисовано, а затем рассказать о*

каждом изображенном предмете, направляя описание вопросами: «Для чего нужна грузовая машина?», «Какие части есть у грузовой машины?» и т. д.

После описания всех предметов воспитатель предлагает ответить на вопрос: «Что разного у всех трех предметов?» Обобщив ответы детей, он спрашивает: «Что у них общего?», а затем подводит их к обобщению: «И пароход, и самолет, и грузовая машина нужны, чтобы перевозить людей и грузы. Все, что служит для перевозки людей и грузов, можно назвать транспортом». Воспитатель просит повторить, как можно эти предметы назвать одним словом.

В конце занятия организуются упражнения в подведении под понятие. С этой целью воспитатель предлагает поставить картинки с изображением предметов, относящихся к транспорту, на одну подставку, а на другую – то, что к нему не относится, и мотивировать свое решение, т. е. выделить существенный для понятия признак.

Дальнейшая работа над понятиями идет по линии их дифференцировки, растяжения. Например, понятие «транспорт» дифференцируется, и на этой основе вводятся новые слова: транспорт – воздушный, водный, наземный, подземный; одежда – зимняя, летняя, демисезонная; посуда – чайная, столовая, кухонная и т.п.

В процессе занятий у дошкольников формируется понятийный характер слова, развивается их мышление.

Третье направление словарной работы – **усвоение слова как единицы языка на уровне смысла** – представлено в работах Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, Л. А. Колуновой, и др.

Исследователи подчеркивают, что в области словарной работы совершенствование содержания и методов развития речи должно состоять в преодолении количественного подхода к словарю, узко прагматического понимания задач обогащения словаря. Внимание должно быть направлено на семантическую сторону лексического развития детей, при этом пополнение и активизация словаря должны осуществляться не только как составные части ознакомления с окружающей действительностью, но и как решение языковых задач. Это означает, что в работе над словом необходимо учитывать собственно языковые характеристики слова: многозначность, синонимические и антонимические отношения. Поэтому задача педагога – не только увеличить запас слов, но и сформировать у детей точное понимание их значения и добиться правильного в смысловом отношении их употребления.

Работа над смысловой стороной слова осуществляется в форме лексических упражнений продолжительностью не более 10 минут. Она начинается с младшего дошкольного возраста. Педагогу необходимо:

– стараться активизировать в речи детей имена существительные, прилагательные, глаголы;

– привлекать внимание детей к словам, которыми можно назвать один и тот же объект («кошка», «кисонька», «киска»), к одним и тем же словам, обозначающим разные предметы и состояния («носик» у куклы – «носик» у чайника; «горячий суп» – «горячий утюг»);

– в игровой форме учить детей пользоваться многозначными словами («погладить» – котенка, щенка, утюгом одежду).

В среднем дошкольном возрасте для формирования умения вычленять качества, свойства предметов (игрушек) необходимо:

– шире использовать прием сравнения (например, при сравнении двух кукол спрашивать, что у них одинаковое и что разное, чем они отличаются друг от друга); использовать упражнения на подбор определений (снег – белый, холодный, пушистый), глаголов (снежинка – покружилась, села и растаяла), синонимов, антонимов;

– применять словесные игры типа «Назови ласково», «Кто больше слов скажет про куклу» и т. п.

Важно, чтобы материалом для игр и упражнений служили слова, относящиеся к разным частям речи.

В старшем дошкольном возрасте работа над смысловой стороной слова является ведущей задачей.

Лексическое богатство языка в значительной степени обеспечивается его синонимикой. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче выразительные возможности языка.

#### Приемы работы над синонимами:

– подбор синонимов к данному слову («смешной – забавный»; «работать – трудиться»; «метель – вьюга, буран, пурга»);

– составление предложений со словами синонимического ряда (Миша рассказал забавный случай. В книге был смешной рисунок);

– замена синонима в предложении, обсуждение вариантов значений: «Растужился, расплакался серенький зайчик» (расхныкался, залился слезами, разрыдался);

– объяснение выбора слов, близких по значению. Детям предлагается из цепочки слов отобрать близкие по значению. Например, «бежит», «глядит», «мчится», «смотрит», «несется». Одна группа синонимов – «бежит», «мчится», «несется», другая группа – «глядит», «смотрит»;

– расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени какого-то признака. Например: «огромный», «гигантский», «большой», «маленький», «крохотный». Дети должны составить ряд по возрастанию размеров: «крохотный – маленький»; «большой – огромный – гигантский»;

– составление рассказа со словами синонимического ряда.

#### Приемы работы над антонимами:

– подбор антонимов к заданным словам («зима – лето»; «твердый – мягкий»; «поднять – опустить»);

– замена антонимов в предложении («заяц бежит быстро – черепаха ходит медленно»);

– договаривание предложения с антонимами («летом жарко, а зимой... холодно»; «река широкая, а ручей ... узкий»);

– нахождение антонимов в рассказах, сказках, пословицах, поговорках («готовь сани летом, а телегу... зимой»);

– составление предложений, рассказов (сказок) с заданной парой антонимов («смелый – трусливый», «далеко – близко» и т. п.).

В формировании умения подбирать синонимы и антонимы эффективны речевые ситуации, когда дети ставятся в условия, требующие точного словесного обозначения. Например:

*Папа стал делать детям качели. Миша принес ему веревку. Папа сказал: «Нет, эта веревка не годится, она оборвется, – и взял другую веревку. – А вот эта ни за что не оборвется». Как можно сказать про такую веревку? Какую веревку взял папа?*

С многозначностью слов дети сталкиваются постоянно, но они далеко не всегда осознают ее. Опыт показывает, что дошкольникам вполне доступна многозначность хорошо известных им слов.

В работе с многозначными словами рекомендуется использовать следующие приемы:

– объяснение значений многозначных слов в контексте (например, «ушко» иголки и ушко зайчика);

– подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова («сырой песок» – влажный, мокрый);

– подбор антонимов к каждому значению многозначного слова («свежий хлеб – черствый хлеб»; «старый дом – новый дом»);

– составление предложений с многозначными словами («Кто может идти?», «Про кого (что) мы говорим: "Идет"?»);

– рисунки на тему многозначного слова;

– нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, литературных произведениях (сказках, стихах, рассказах);

– придумывание рассказов (сказок) с многозначными словами.

Все аспекты работы над смысловой стороной слова взаимосвязаны.

Дошкольники проявляют особый интерес к фразеологическим оборотам. В процессе работы над ними используются следующие приемы:

– объяснение фразеологического оборота. Например, *вертеться как белка в колесе* – быть постоянно в заботах; *водой не разольешь* – очень дружные, неразлучные друзья;

– игровые упражнения и дидактические игры. Например «Третий лишний». Цель: из цепочки фразеологизмов исключить неверное образное выражение (*валиться из рук; мастер на все руки; как без рук*);

– наглядные картинки, которые помогают корректировать неверные употребления фразеологизмов в речевых ситуациях;

– чтение детской художественной литературы, в которой используется фразеологический лексикон. Например, можно использовать упражнение «Закончите крылатые выражения, взятые из сказок»: «Поди туда – не знаю куда, ... (принеси то – не знаю что)»; «Ни в сказке сказать, ... (ни пером описать)»; «Долго ли, ... (коротко ли)» и т.д.

Педагоги должны работать над активизацией словарного запаса тех фразеологических единиц, которые доступны пониманию ребенка, углублять представления о некоторых фразеологизмах, которые они употребляют в речевой практике.

В старшем дошкольном возрасте дети овладевают оценочной лексикой. Однако для большинства из них (около 73%) характерно непонимание значения слов: вместо объяснения одни дети дают описание явления и объекта, а другие ориентируются на звуковую форму слова. Но даже те слова, которым дошкольники дают правильное толкование, редко встречаются в их активной речи.

Чтобы активизировать оценочную лексику, педагог, по мнению В. И. Яшиной, должен специально вести работу над данной категорией слов, опираясь на следующие принципы:

- усвоение лексики в единстве с нравственным развитием детей;
- определение ориентировочного словаря-минимума, содержащего слова, необходимые для выражения отношения к моральным ценностям общества, овладения моральными нормами и способами реализации этих норм;
- комплексное использование методов нравственного воспитания и обучения речи дошкольников.

Важную роль в осуществлении этих принципов играет речевое общение взрослых с детьми в процессе бытовой деятельности (анализ и обсуждение конкретных жизненных ситуаций, поступков людей, их оценки); общение детей со сверстниками (дети чаще прибегают к употреблению прилагательных, передающих этическое и эмоциональное отношение к предметам, явлениям).

Таким образом, своевременное развитие словаря на каждом возрастном этапе оказывает положительное влияние на психическое развитие ребенка. Показателями определенного уровня осознания речи являются следующие умения: сосредотачивать свое внимание на вербальной задаче; произвольно и преднамеренно строить свои высказывания; выбирать наиболее подходящие языковые средства для выполнения вербальной задачи; размышлять о возможных вариантах ее решения; оценивать выполнение вербальной задачи. Следовательно, большое значение имеет воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значения слов, обогащение связей слов с другими словами и развитие точности навыков словоупотребления.

### **Вопросы для повторения**

1. Охарактеризуйте задачи словарной работы, опираясь на Куррикулум.
2. Перечислите основные направления словарной работы в ДОУ.
3. Опишите этапы словарной работы в процессе ознакомления детей с предметами окружающего мира.
4. В чем сущность работы над смысловой стороной слова?
5. Выделите приемы работы с детьми над синонимами, антонимами и многозначными словами.

6. Охарактеризуйте этапы работы по ознакомлению старших дошкольников с фразеологическими оборотами.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Составьте ориентировочные словарики по отдельным темам ознакомления с окружающим миром («Одежда», «Труд», «Транспорт» и др.) для разных возрастных групп.

2. Подберите дидактические упражнения для детей старшей группы, направленные на ознакомление с лексикой по теме «Профессии людей».

3. Разработайте дидактические игры по лексическим темам «Грибы» и «Домашние электроприборы» для старших дошкольников.

4. Опишите систему работы воспитателя по развитию эмоционального словаря старших дошкольников.

### **Основная литература**

1. **Алексеева, М. М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Academia, 2000. – 400 p. – ISBN 5-7695-0521-4.

2. **Бавыкина, Г. Н.** Формирование словаря детей дошкольного возраста : методические рекомендации для студентов дошк. фак. пед. институтов, воспитателей дошкольных учреждений / Г. Н. Бавыкина. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во КГПИ, 1996. – 29 p.

3. **Котылевская, Т.** Пути совершенствования работы над смысловой стороной слова с детьми старшего дошкольного возраста / Т. Котылевская // Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice : conf. șt., ed. a 3-a, 9 dec. 2016 / resp. ed.: Ana Pomelnicova. – Bălți, 2017. – P. 241-249. – ISBN 978-9975-9904-9-3.

4. **Котылевская, Т.** Фразеологизмы как эффективное средство развития образности речи старших дошкольников / Т. Котылевская // Time for Challenges and Changes in the Teaching World: 3th International spring symposium proceedings, March 17th-18th, 2017 / sci. com.: Anca Cehan [et al.]. – Chișinău, 2017. – P. 80-90. – ISBN 978-9975-9904-8-6.

5. **Куликовская, Т. А.** Формирование, развитие и активизация словаря дошкольников : дидактический материал / Т. А. Куликовская. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 172 p. – ISBN 978-5-906797-16-2.

6. **Ляховская, Ю. С.** Приёмы активизации словаря / Ю. С. Ляховская // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – Р. 223-226. – ISBN 5-7695-0438-2.

7. **Парамонова, Л. Г.** Развитие словарного запаса у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 80 р. – ISBN 978-5-89814-383-1.

8. **Привалова, С. Е.** Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста : учеб. пособие / С. Е. Привалова. – Екатеринбург : Урал. Гос. Пед. ун-т, 2015. – 213 р. – ISBN 978-5-7186-0698-0.

9. **Струнина, Е. М.** Лексическое развитие дошкольников / Е. М. Струнина // Развитие речи дошкольника : Сб. науч. тр. / под. Ред. О. С. Ушаковой. – Москва, 1990. – Р. 26-39.

10. **Яшина, В. И.** Преемственность в формировании словаря детей в детском саду и начальной школе / В. И. Яшина, М. В. Максимова. – Москва : МПГУ, 2011. – 162 р. – ISBN 978-5-4263-0031-6.

#### **Дополнительная литература**

1. **Алексеева, М. М.** Овладение оценочной лексикой как условие формирования социальной активности старшего дошкольника / М. М. Алексеева, В. И. Яшина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – Р. 252-257. – ISBN 5-7695-0438-2.

2. **Алябьева, Е. А.** Итоговые дни по лексическим темам : планирование и конспекты / Е. А. Алябьева. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 224 р. – ISBN 5-89144-619-7.

3. **Комягина, Л.** Тематический словарь в шутках-чистоговорках / Л. Комягина // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 7. – Р. 112-116.

4. **Логинова, В.** Формирование словаря / В. Логинова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста, Москва : Академия, 2000. – Р. 226-236. – ISBN 5-7695-0438-2.

5. **Филимонова, О. Ю.** Развитие словаря дошкольника в играх : пособие для логопедов, воспитателей и родителей / О. Ю. Филимонова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 128 р. – ISBN 978-5-89814-385-5.

## ГЛАВА 5

### РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В процессе изучения главы вы узнаете:**

- сущность и значение грамматического строя речи;
- особенности усвоения детьми грамматического строя речи;
- пути овладения способами словообразования в период дошкольного детства;
- методику формирования грамматического строя речи у дошкольников.

**Ключевые слова:** синтаксическая сторона речи детей, усвоение способов словообразования, формирование грамматического строя речи, грамматические ошибки, руководство грамматическим развитием, формирование морфологической стороны речи.

#### 5.1. Сущность грамматического строя речи, его значение.

##### Особенности усвоения детьми грамматического строя речи

Грамматика – это наука о строе языка, о его законах. Формирование грамматического строя устной речи у дошкольника включает работу над морфологией, изучающей грамматические значения в пределах слова (изменение его по родам, числам, падежам), словообразованием (создание нового слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений).

С точки зрения лингвистики, грамматическое значение либо выражает отношения, существующие между словами, либо указывает на субъективное отношение говорящего к называемым предметам и явлениям.

Каждая грамматическая форма, каждый морфологический элемент (приставка, суффикс, окончание) имеют определенное значение. Так, в формах *машина* и *машины* окончание **-а** говорит о единственном числе и женском роде, окончание **-ы** – о множественном числе. Окончание показывает род, число, падеж.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в

формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов: памяти, восприятия, эмоций (А. Г. Арушанова).

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослыми и детьми.

А. Г. Арушанова отмечает, что формирование разных сторон языка (фонетической, лексической, грамматической) протекает неравномерно и неодновременно, на различных этапах развития на первый план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка приобретает специфические черты.

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух предложений. Принципиально новым в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи, инициативных высказываний.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение.

Пятый год жизни – это прежде всего становление произвольности речи, формирование фонематического восприятия, осознание простейших языковых закономерностей, что проявляется в словотворчестве.

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, вычленения из речи предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Каждая грамматическая форма выражает какое-то общее значение. Отвлекаясь от конкретных значений слов и предложений, грамматика получает большую абстрагирующую силу, возможность типизировать явления

языка. Таким образом, овладение грамматическим строем оказывает огромное влияние на развитие речи и психики ребенка, обеспечивая ему переход к изучению языка в школе.

В ДООУ не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи. Основой для усвоения грамматического строя речи является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. От аморфной речи маленький ребенок через раскрытие связей между предметами и явлениями приходит к осознанию сущности грамматических значений, к освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Результаты усвоения родного языка хорошо сформулировал А.Н. Гвоздев. На огромном фактическом материале он выделил **основные периоды в формировании грамматического строя русского языка**.

**Первый период** – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Он охватывает время от начала усвоения родного языка около

1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. В нем отчетливо выделяются два этапа: а) время однословного предложения от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев и б) время предложений из нескольких слов, главным образом двухсловные предложения, от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев.

**Второй период** – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Он начинается с появления морфологической членимости слов и отличается использованием в широких размерах самостоятельно образованных слов и их форм, как в виде образований по аналогии, так и форм, совпадающих с общепринятыми. В этот период усваиваются грамматические категории и продуктивные типы словообразования и словоизменения.

В рамках этого периода выделяют три стадии:

Первую стадию формирования первых форм: числа, падежа, времени (от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца);

Вторую стадию использования флексийной системы языка (словоизменения) для

выражения синтаксических отношений (от 2 лет 1 месяца до 2 лет 3 месяцев);

Третью стадию усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 3 месяцев до 3 лет).

**Третий период** – период усвоения морфологической системы языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения от 3 лет до 7. В этот период вместо смешения однозначных морфологических элементов, как это часто бывает во второй период, они постепенно разграничиваются по отдельным типам склонения и спряжения. В то же время все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. В этом периоде раньше усваивается система окончаний, позже система чередований в основах.

С. Н. Цейтлин отмечает, что первое слово есть одновременно и первое высказывание – **голофраза**. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации. В этот период слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половина начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: АВ-АВ, БАЙ-БАЙ и им подобные.

Русские слова, употребляемые ребенком, изначально имеют формообразующие аффиксы. Однако словоформы являются для него в течение длительного периода «замороженными». До тех пор, пока не появилось противопоставление хотя бы двух форм (МАМА – МАМЕ), форму типа МАМА нельзя считать настоящей формой именительного падежа.

Морфологические элементы начинают выделяться в словах очень рано – около 1 года 11 месяцев. Для этого периода характерен переход от цельных и аморфных слов-корней в начальный период развития детского языка к морфологически расчленяющимся словам. Расчленение слов охватывает ряд категорий у существительного – единственное и множественное число, именительный, винительный и родительный падежи, неумножительные и уменьшительные формы; глагольные категории – повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время.

Раньше всего, по наблюдению А. Н. Гвоздева, ребенок усваивает число существительных – 1 год 10 месяцев, так как разница между одним и несколькими предметами особенно наглядна, а также разницу между уменьшительными и неумножительными существительными, также основанную на реально существующих и

легко схватываемых различиях: рука – ручка, рученька. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, играющие для ребенка важную роль. Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (падежи), со временем (времена), с участниками речи (лица глаголов).

Все падежи без предлогов усваиваются к двум годам. Среди них раньше всего устанавливаются отношения к объекту действия – полному (винительный падеж) и частичному (родительный падеж). К двум годам в основном усваиваются и времена. Категория лица усваивается несколько позже, около 2 лет 2 месяцев, может быть, вследствие того, что ребенку трудно ориентироваться в постоянно изменяющихся в зависимости от ситуаций обозначениях лиц.

Поздно усваивается категория условного наклонения – 2 года 10 месяцев – вследствие трудности ее значения: она обозначает действие предполагаемое, а не реально существующее, соответственно поздно усваивается и условное придаточное предложение, 2 года 8 месяцев, а также и придаточное уступительное. Среди суффиксов существительных последнее место по времени появления занимают суффиксы абстрактных качеств и действий – с 3 лет 4 месяцев и позже. Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категории рода, хотя род охватывает огромное количество явлений языка. Очевидно, это связано с тем, что род большинства существительных (кроме существительных, обозначающих одушевленные предметы, сопоставимые по биологическому полу) не семантизирован, то есть не имеет отчетливого значения. К тому же, даже род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных, поэтому раньше усваивается род существительных с ярко выраженными морфологическими признаками принадлежности к роду.

Интересно, что при усвоении грамматических категорий важную роль играет одновременное появление в речи ребенка слов или категорий, также служащих для выражения данного значения: вместе с появлением множественного числа – 1 год 10 месяцев – появляется и слово «много» (НЕГА), с усвоением будущего времени – 2 года – связано появление слов «сейчас» (СИСЯС) и «скоро» (КОЛА), личные местоимения усваиваются параллельно с личными формами глагола до 2 лет 2 месяцев (А. Н. Гвоздев).

А. Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность: в усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала происходит усвоение общих,

а затем частных категорий, находящихся внутри этих более широких категорий. Мы можем наблюдать это на примере усвоения числа у существительных: первоначально единственное и множественное число применяется ко всем группам существительных («У тебя ОДИН БРЮК запачкался!», «Мы всегда моем ПОСУДЫ в кукольном уголке!», «ЗВЕРЕНОК какой смешной, погляди!» и т. п.), и лишь значительно позднее начинают обособляться такие группы существительных, у которых наблюдается неполная парадигма по числу (собираательные, отвлеченные). В форме винительного падежа долгое время не выделяются одушевленные существительные, у которых так же, как и у неодушевленных, винительный совпадает с именительным («Мне мама подарила УТЕНОЧЕК»). У прилагательных вначале не выделяется группа притяжательных, они употребляются, как и прочие прилагательные, с полными окончаниями («ВОЛКОВЫЕ зубы», «ПАПИНАЯ дочка»).

В прошедшем времени глагола сначала отсутствует дифференциация по родам, и прошедшее время в течение примерно двух месяцев, от 1 года 10 месяцев до 2 лет, употребляется в единой форме, совпадающей с женским родом; затем начинается смешение родов, и только после значительного периода устанавливается разграничение между родами и их правильное употребление.

А. Н. Гвоздев отмечал, что три основные части русского языка представляют различные трудности: в отношении существительных наиболее трудно усвоение окончаний, в отношении глаголов – овладение основами, в отношении прилагательных – словообразование, форма сравнительной степени.

Перечислим некоторые морфологические ошибки в речи детей.

1. Неправильные окончания имен существительных.

а) в форме родительного падежа, множественного числа: КАРАНДАШОВ, ЕЖОВ, ДВЕРЕВ, ЭТАЖОВ (норма – окончание -ей), ДЕВОЧКОВ, КУКЛОВ, ПУГОВИЦЕВ, КОТЕНКОВ, ЩЕНЕНКОВ (норма – нулевое окончание),

б) форма родительного падежа, единственного числа: У КУКЛЕ, У СЕСТРЕ, У МАМЕ, БЕЗ ЛОЖКЕ;

в) форма винительного падежа одушевленных и неодушевленных существительных: Сережа поймал СОМ; Папа подарил мне СЛОНЕНОЧЕК;

г) форма предложного падежа неодушевленных существительных мужского рода: В ЛЕСЕ, В НОСЕ, В САДЕ.

2. Склонение несклоняемых имен существительных: НА ПАЛЬТЕ, НА ПИАНИНЕ,

КОФИЮ, В КИНЕ.

3. Образование множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных: ЯГНЕНКИ, СВИНЕНКИ, ЖЕРЕБЕНКИ, КОТЕНКИ.

4. Изменение рода существительных: БОЛЬШОЙ ЯБЛОК, ВКУСНАЯ МОРОЖЕНАЯ, ОДЕЯЛА УБЕЖАЛА, ПЛАТЬЯ ЗЕЛЕНАЯ.

5. Образование глагольных форм:

а) повелительное наклонение: ИСКАЙ, СПЕЙ, СКАКАЙ, ЕХАЙ, СКЛАДИ;

б) изменение основы глагола: ИСКАЮ, ПЛАКАЮ, МОЖУ, ПЛЕСКАЮ, РИСОВАЮ; Я тебя нечаянно ПОЦЕЛУЛ; Хочу немножко ПОРИСУТЬ.

в) спряжение глаголов: ХОТИШЬ (хочешь), ДАДИШЬ (дашь), СПЛЮТ (спят), ЕДИШЬ (ешь).

6. Неправильная форма причастия: СЛОМАТАЯ, СОШИТАЯ, ОБОРВАТАЯ.

7. Образование сравнительной степени прилагательного: ЯРЧЕЕ, ЧИСТЕЕ, ПЛОХЕЕ, КРАСИВШЕ.

8. Окончания местоимений в косвенных падежах: У МЕНЕ болят уши; У ТЕБЕ новая платье; В ЭТИМ кармане; Знаете, НА КОГО я каталась? На коне!; Вас вчера не было? – НАС были!

9. Склонение числительных: ДВОЕ ДОМОВ; Идите ПО ДВОИМ; С ДВУМЯМИ.

Морфологическая и синтаксическая стороны речи развиваются параллельно. В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее.

Первые детские слова – это и первые высказывания ребенка, так как он произносит слово с помощью слов, выражая определенные коммуникативные намерения, которые взрослый обычно в состоянии правильно интерпретировать. Их коммуникативные намерения пока элементарно просты, и они могут многое выразить с помощью ограниченного набора слов, используя их в сочетании с невербальными знаками – жестами, мимикой, действиями. Огромную роль при этом играет ситуация, избавляющая ребенка от необходимости подыскивать слова. То, что речь ребенка ситуативна, существенно облегчает как продуцирование речи, так и ее понимание. Ребенок говорит только о том, что имеет место здесь, касается его самого и его непосредственного собеседника.

Детские однословные высказывания принято сейчас называть **голофразами**. Этот термин подчеркивает, что в данных высказываниях, несмотря на ограниченность

формальных средств выражения, представлена достаточно сложная, объемная структура. Интонация является существенным и доступным для маленького ребенка способом выражения мысли. Одно и то же слово может быть элементом самых различных по смыслу голофраз. Как отмечает С. Н. Цейтлин, слово МАМА, произнесенное ребенком на этапе «слов-предложений», может иметь разный смысл:

- призыв к общению;
- просьба взять его на руки (в сочетании с характерным жестом – протянутыми в сторону матери руками);
- радостное сообщение, адресованное другому лицу, относительно того, что мама вошла в комнату;
- просьба, чтобы мама открыла матрешку (что следует за безуспешными попытками сделать это самостоятельно), при этом матрешку протягивает матери;
- обозначение того, что книгу, на которую он в этот момент указывает, обычно читает мать.

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предваряя синтаксическое структурирование высказывания. Будучи включенным в предметную деятельность, ребенок попеременно выполняет роли субъекта, объекта, адресата действия и т. п.

В период от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев появляются **двусловные предложения**, неполные простые, представляющие сознательную конструкцию, где каждое слово обозначает предмет или действие. Это важный этап в развитии речевой деятельности – **ребенок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая.**

В качестве опорных компонентов двусловных предложений в речи детей выступают слова ЕЩЕ, ТЮ-ТЮ, ДАЙ, БАЙ-БАЙ и некоторые другие. Высказывания, включающие эти слова, таковы, что абсолютно исключают мысль об их прямом заимствовании из речи взрослых: ИСЕ БИ- БИ (еще раз прокати на машине); ИСЕ НИСЬКА (почитай еще книжку); КИСЯ ТАМ и т.п.

С помощью двусловных предложений дети описывают небольшой круг стандартных ситуаций:

- местоположение лица или предмета: БАБА КЕСЯ (бабушка в кресле);

- просьба дать что-либо: ДАЙ ТИСИ (дай часы); ИСЕ МАКА (дай еще молока);
- отрицание чего-нибудь: ДЮСЬ ТЮТЮ (нет гуся, спрятал);
- описание ситуации в настоящий момент: ПАПА БАЙ-БАЙ, – и свершившееся действие;
- указание на принадлежность предмета: МАМИ ЦАСЬКА (мамина чашка);
- качество предмета: ДОМ ВО-О! (дом большой).

Слова, входящие в состав двусловных высказываний, еще не имеют нормативного морфологического оформления – существительные стоят в начальной форме, тождественной форме именительного падежа, являющейся замороженной формой; из глаголов используется только ДАЙ, которое тоже представляет собой замороженную форму. В качестве предикатов активно выступают звукоподражания и другие аморфные слова из «языка нянь», которые как нельзя лучше подходят для этой роли, так как являются неизменяемыми (С. Н. Цейтлин).

К концу короткого периода двусловных предложений в речи детей происходит так называемый лексический взрыв – быстрый рост активного словаря, который в значительной мере обуславливает переход к многословным высказываниям. К двум годам большинство детей уже в состоянии сконструировать предложение из трех-четырех слов. Это начало овладения простым распространенным предложением. Около 1 года 9 месяцев появляются предложения с однородными членами. Наивысшей точки употребления простых распространенных предложений ребенок достигает в 5 лет 5 месяцев.

Мы наблюдаем, как речевое развитие идет вслед за когнитивным: постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира; линейная цепочка компонентов предложения увеличивается.

Первые сложные бессоюзные предложения появляются в 1 год 9 месяцев. С двух-трех лет появляются сложные предложения с союзами. Первоначально многословные предложения представляют собой комбинацию из двух двусловных предложений: ПАПА БАЙ-БАЙ ТАМ (ПАПА БАЙ-БАЙ + ПАПА ТАМ). Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно. Наличие сложных предложений свидетельствуют об усложняющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста; общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году жизни – 8 %, на пятом – 11 %, на шестом – 17 %. Достаточно легко дети пользуются сложносочиненными предложениями, более распространенными становятся предложения, входящие в состав сложного: ЖИЛИ-БЫЛИ ДЕД ДА БАБА, И НЕ БЫЛО У НИХ НИ ВНУЧКИ, НИ ЖУЧКИ, НИ ЗВЕРЬКА, НИ ДОЧКИ, И СТАРИК ПОШЕЛ РАЗ МУСОР ВЫНОСИТЬ И ПРИНЕС КОМОЧЕК, А ЭТО БЫЛА СНЕГУРОЧКА (4 года 11 мес.). На пятом году жизни появляются придаточные предложения времени (КОГДА НА ЭТИ ЕЛКИ НАПАДУТ ЛИСТЬЯ, ТО ОНИ БУДУТ, КАК ИДЕАЛ), причины (Я НЕ БУДУ ДЕЛАТЬ ПОЖАР, ПОТОМУ ЧТО ХОЧУ ПОСМОТРЕТЬ, ЧТО БУДЕТ ДАЛЬШЕ), места (ГДЕ ГУЛЯЛИ, ТАМ И ПОТЕРЯЛСЯ). Реже встречаются предложения с придаточными определительными (МАШИНКА ГДЕ, КОТОРУЮ ТЕТЯ НАДЯ ПОДАРИЛА?), условными (ВКУС ОПРЕДЕЛЯЕТСЯ ЯЗЫКОМ, ВОТ ЕСЛИ Я ПАЛЕЦ В ВАРЕНЬЕ ОПУЩУ, НЕПОНЯТНО БУДЕТ, СЛАДКОЕ ОНО ИЛИ НЕТ; ЕСЛИ ТЫ БУДЕШЬ БАЛОВАТЬСЯ, ТЫ НИЧЕМУ НЕ НАУЧИШЬСЯ И ТЕБЯ БУДУТ ЗВАТЬ «КРЕСТЬЯНИН ГЛУПЫЙ»), цели (ЗАЧЕМ КАРТОШКУ В ЗЕМЛЮ ЗАКОПАЛИ? ЧТОБЫ ЕЕ НИКТО НЕ УКРАЛ? – наблюдает, как сажают картофель). Дети старшего возраста умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами (Я ПИШУ, А НЕ РИСУЮ, ЭТО БУКВЫ ТАКИЕ, А НЕ КАРАКУЛИ!).

Обращает на себя внимание упорное нежелание ребенка прибегать к так называемому двойному отрицанию. Вместо Я НИКОГДА НЕ ЕМ КАШУ ребенок говорит: Я ВСЕГДА НЕ ЕМ КАШУ или Я НИКОГДА ЕМ КАШУ; ср.: ОН ВООБЩЕ РЕДКО ЗА МНОЙ ЗАХОДИТ, А ИНОГДА ДАЖЕ НИКОГДА.

Отметим особенности порядка слов, характеризующие речь ребенка **в период многословных предложений:**

- прямой объект предшествует предикату: ДЕДА ЛАМПУ ЧИНИТ; КУКЛУ МАМА ПРИНЕСЛА (на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово);
- прилагательное-определение следует за существительным: У КРОКОДИЛА ЗЕЛЕНОГО ХВОСТ БОЛЬШОЙ;
- вспомогательные глаголы и глагол-связка БЫТЬ в аналитической форме будущего времени следуют за инфинитивом: МИНЬКА БЯПЬ ХОТИТ (Минька хочет гулять); ЦИТАЦЬ БУДУ (Буду читать);

- вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее:  
ЗАПЛАКАЛА МАША ПОЧЕМУ?

- ответ на вопрос «почему?» начинается с ПОЧЕМУ ЧТО: ПОЧЕМУ ЧТО НЕ ПРИШЕЛ, ЧТО БОЛЕЛ (Не пришел, потому что болел).

Неправильно иногда оформляется союзная связь:

- опускается союз или часть союза: А Я СЕГОДНЯ ПОСТАРАЛСЯ СПАТЬ, УСНУЛ (так), ЧТО ДАЖЕ МАЙКА ВСПОТЕЛА; ВОТ ЕЩЕ ЛОПНУЛ ШАР У ДЯДИ, ПОТОМУ (что) НАЖАЛ СИЛЬНО;

- один союз заменяется другим: Я НАДЕЛА ТЕПЛУЮ ШУБУ, ПОЧЕМУ ЧТО НА УЛИЦЕ ХОЛОДНО; Я НЕ ПОЙДУ ГУЛЯТЬ, ПОЧЕМУ ЧТО НЕ ХОЧУ;

- союз ставится не на том месте, где обычно употребляется: МЫ ШЛИ, КОГДА ИЗ САДИКА, ГРОМ ГРЕМЕЛ!

## 5.2. Овладение способами словообразования в период дошкольного детства

Овладение способами словообразования – одна из сторон речевого развития детей. В русском языке современным способом словообразования является способ сочетания различных по значения морфем. Дошкольников подводят к умению создавать новое слово на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано (т.е. выводится из него по смыслу и по форме), с помощью аффиксов (окончаний, приставок, суффиксов).

А. Н. Гвоздев отметил некоторые **особенности усвоения детьми процесса словообразования**.

Во-первых, пишет он, бросается в глаза безукоризненная точность, с какой **ребенок выделяет отдельные корни, приставки, суффиксы, окончания**. Многие сотни самостоятельно образованных слов и форм, охватывающих все типы словообразования и словоизменения, совершенно лишены ошибок. Такое умение обнаруживается сразу же, как только ребенок начинает членить слова на морфемы. Конечно, такое выделение морфем не является пока делом сознательно проводимого анализа. Примерно с трех-четырех лет у ребенка пробуждается склонность к размышлениям над разными вопросами структуры языка.

Во-вторых, в детском языке, особенно в начальный период, **ярко проявляется тенденция к использованию морфологических элементов** в том самом виде, в каком они были извлечены из того или иного слова; это выражается в широко практикуемом формо- и

словообразовании без чередований и других изменений основ: Я СКАКЧУ, Я СКАКУ, МНЕ ТАК ЛЕГКЕЕ, ОН БЕГИТ, В НОСЕ и В РОТЕ, МОЖУ, НЕ ПУСТЮ, ВОЗЬМИЛ и т. п. Эта неизменность морфологических элементов при их использовании и является выражением их внешнего единства в соответствии с внутренним единством значения.

**В-третьих, начальный период использования морфологических элементов характеризуется свободой их употребления** в том отношении, что несколько морфем с одним значением оказываются не разграниченными в их употреблении: либо они смешиваются, употребляясь один вместо другого (ТРАВОВ, ТРАВЕЙ, ТРАВ); либо один оказывается господствующим и употребляется вместо всех других (ТРАВОВ, ВАРЕЖКОВ, НОГОВ, СВИНЕНКОВ, ЛЯГУШОНКОВ, ДЕВОЧКОВ, ЛЮДЕВ; ГУСЕЙ, КУРЕЙ, ПЕТУХЕЙ).

**В-четвертых, использование той или другой основы для образования разных форм не ограничивается рамками одной части речи.** Так, от основ каждой из основных частей речи были зарегистрированы образования отдельных форм всех прочих частей речи: от основы существительного – прилагательные и глаголы (МАШИНСКИЙ, КОРОВНЫЙ, ПРИДИВАНИЛСЯ – лег на диван, НОЧНАЯ СОБАКА – черная); от основы прилагательного – существительные и глаголы (КРАСИВЕЦ, ВКУСНЯШКА, НАМОКРИЛ), от основы глагола – существительные и прилагательные (РУБЩИК – лесоруб, Я-ТО ВСЕХ КУВЫР-КАСТЕЕ – лучше прыгнул, кувыркнулся, МЫ ТАКИЕ СОБЛЮДАТЕЛЬНЫЕ – все правила соблюдаем). Но такая широта достигается не сразу: наиболее ранние самостоятельные образования ограничиваются обычно конструированием форм в пределах одной части речи. Здесь наблюдается образование формы слова от основы другой формы с использованием ее собственной основы. Так, у одних и тех же глаголов настоящее образуется от основы инфинитива (РИСОВАЮ, СКАКАЮ, ЦЕЛОВАЕШЬ), а инфинитив от основы настоящего (МНЯТЬ, ЦЕЛУТЬ). Аналогично у существительных при образовании форм множественного числа от основы единственного (УХИ) и, наоборот, форм единственного от основы множественного (УША – ухо).

Таким образом, в усвоении форм наблюдается такая последовательность: сначала усваивается все наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения. Все единичное, исключительное, нарушающее нормы языковой системы, нередко подвергается вытеснению из речи. Другими словами, основное и исключительное разграничиваются по времени и по характеру усвоения: в первую очередь

усваивается все типичное и имеющее значимость, а когда усвоен этот «дух» языка, его живая система, на фоне этой системы укладываются, в соответствии с традицией, все детали разнообразных отклонений от нее.

В психологической и лингвистической литературе словообразование связывается с детским словотворчеством. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д. Б. Элькониным, «как симптом овладения ребенком языковой действительностью». Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя.

Детское словотворчество – яркое проявление процесса формирования правил обобщений. О. С. Ушакова выделила следующие основные принципы образования детьми новых слов:

- часть какого-нибудь слова («осколки слов») используются как целое слово: «прыг» – прыжок;
- к корню одного слова прибавляется окончание другого: «пурга» – «пургинки» (снежинки), помощь – помогание;
- одно слово составляется из двух («синтетические слова»): «бананас» – банан и ананас; «ворунишки» – вор и врунишка.

Поэт К. И. Чуковский не являлся лингвистом-профессионалом, в его книге «От двух до пяти» поставлены по-новому решены интереснейшие языковедческие проблемы, связанные преимущественно с **детскими новообразованиями**. Обсуждая вопрос о соотношении подражания и творчества при усвоении языка, он блестяще продемонстрировал, как нерасторжимо слиты одно и другое, показал, как велика речевая одаренность ребенка, способного на основании анализа речи взрослых усваивать языковые модели и правила. Он высказывает парадоксальную на первый взгляд мысль о том, что «детские речения порою даже правильнее наших». Например, *намакаронился, распутинка*. Утверждая это, он имел в виду случаи не соответствующего норме слово- и формообразования. Говоря о правильности детских неправильностей (он придумал для них замечательное название «лепые нелепицы»), К. И. Чуковский, по сути дела, предвосхитил одно из важных лингвистических открытий – обнаружение факта, что язык имеет двуступенчатое строение, расчлняясь на систему и норму. Детские слово- и формообразования, по его мнению, соответствуют глубинному уровню языка – так

называемой языковой системе, при том, что они противоречат норме, то есть общепринятому употреблению, традиции.

По мнению А. Г. Арушановой, есть «стихийные семантики», очень чувствительные к смыслу слова, оттенкам значения. Дети передают одно и то же значение слова при помощи разнообразных средств, каждый раз по-новому решая фактически одну и ту же задачу («у утки – утята, у оленухи – олененок, у лосихи – лосих»). Есть «стихийные формалисты», которые решают однотипные задания одним способом, не обращая внимания на то, что конкретные объекты им незнакомы («Это утка и ее утята, это оленуха и олененок, это бобры и бобрята, это рябчиха и ее рябчитята»).

К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества. Для методики обучения важен вывод о необходимости особого внимания к формированию в среднем и старшем дошкольном возрасте средств и способов словообразования.

### **5.3. Методика формирования грамматического строя речи у дошкольников**

**Задачи работы по формированию грамматической стороны речи у детей можно рассматривать в трех направлениях:**

1. помочь детям практически **освоить морфологическую систему родного языка**;
2. помочь детям в **овладении синтаксической стороной**: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте;
3. сообщить знания о некоторых **нормах образования форм слов – словообразования**.

Пути формирования правильной речи:

- создание благоприятной языковой среды, дающей образцы грамотной речи; в связи с этим необходимо повышение речевой культуры взрослых;
- специальное обучение детей трудным грамматическим формам, направленное на предупреждение ошибок;
- формирование грамматических навыков в практике речевого общения;
- исправление грамматических ошибок в речи детей.

Основным средством формирования грамматически правильной речи является обучение, которое проводится на специальных занятиях. Обучение носит характер

упражнений и дидактических игр с наглядным материалом или без него (в старших группах). Наглядным материалом могут служить натуральные предметы, игрушки, картинки. Методы и приемы обучения грамматически правильной речи выбираются на основе знаний возрастных особенностей ребенка.

Первое направление – **формирование морфологической стороны речи**. Младший дошкольный возраст характеризуется тем, что к трем годам дети овладевают наиболее типичными показателями таких грамматических категорий, как падеж, род, число, время, но не усваивают всего разнообразия этих категорий. На четвертом году жизни ребенок ориентируется на первоначальную форму слова, что связано с активным усвоением категории рода. Наблюдается стремление к сохранению глагольной основы слова (МОЖУ, НЕ ПУСТЮ). Поэтому в младших группах существенное место занимает работа над развитием понимания грамматических форм слова и употреблением их в речи.

Основное содержание работы сводится к обучению изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (в, на, за, под, около) и глаголов. Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций. Занятия проводятся с игрушками, так как игрушка позволяет проследить за изменением места (на столе, под столом), положения (сидит, стоит), действий (прыгает, играет); называть качества – цвет, форму (мяч синий, маленький; зайчик белый, пушистый), числовые соотношения (кошка одна, а котят много). Для усвоения различных грамматических категорий Е. И. Тихеева рекомендует проводить следующие дидактические игры: «Что изменилось?» (правильное употребление предлогов с пространственным значением), «Прятки» (усвоение предлогов и падежей), «Угадай, чего не стало?» (усвоение формы родительного падежа множественного числа). Трудные грамматические формы образует воспитатель, здесь полезно употребить сопряженную речь, а за ней – отраженную.

На пятом году жизни (средний дошкольный возраст) у детей появляется большое количество ошибок, обусловленное усложнившейся структурой речи, но наряду с этим в речи детей наблюдается и увеличение количества правильных грамматических форм.

Формированию грамматических навыков помогают возникающая в этом возрасте потребность говорить правильно, прошлый опыт, развитие у ребенка умений мобилизовать свою память, более осознанно изменять слова, искать правильные формы («Я правильно сказала?»).

Содержание обучения усложняется. Мы продолжаем учить детей правильно употреблять формы родительного падежа множественного числа существительных, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, использовать разные глагольные формы (спряжение глаголов по лицам и числам), осознанно употреблять предлоги с пространственным значением. На данном этапе формирование грамматического строя речи в большей степени, чем раньше, связано с **развитием монологической речи**; продолжаем учить детей **правильно изменять трудные для них слова**.

В методике обучения особых отличий по сравнению с младшими группами нет. Часть грамматических форм подлежит усвоению без наглядного материала. Ведущим **приемом обучения** остается **образец**; он используется в случаях нетипичного изменения слов с целью предупреждения ошибок. В дидактических играх приводится не одна, а несколько ситуаций, производятся не единичные, а множественные изменения (например, в игре «Угадай, кого не стало?» убирают по две игрушки); повышаются требования к четкости и внятности произнесения. Педагог привлекает ребенка к исправлению собственных и чужих ошибок.

Дидактические игры пополняются играми на усвоение категории одушевленности-неодушевленности («Что (кого) видим?»), повелительного наклонения глагола («Мишка, сделай!»); вводятся словесные упражнения на закрепление категории рода у существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление несклоняемых имен существительных, разноспрягаемых глаголов (хотеть и бежать). Например: Большой мальчик. А как можно сказать про девочку? Какая она? Про что (кого) еще можно сказать большой? Большая? Большое?

В старшем дошкольном возрасте завершается усвоение системы родного языка. **К шести годам дети усваивают основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже**. Затруднение вызывают лишь **нетипичные формы**. У детей иногда встречаются ошибки в чередовании согласных («Я МСТЮ и МСТЯ моя страшна»), в употреблении существительных в родительном падеже во множественном числе («Не пугай ИНОПЛАНЕТЯНЕЙ»), в образовании повелительного наклонения глаголов (ЕХАЙ, ЛЯЖЬ, ЛОЖЬ, СТЕРИ, ВЫТЕРИ) и сравнительной степени прилагательного и наречия («Эта дорога КОРОТКЕЕ», «Я лицо ВЫТРАЛ СУХЕЕ»). Трудности для ребенка представляют сочетание существительных с числительными (С ДВУМЯМИ детьми), местоимениями (ИХНИЙ двор), употребление причастий

(СЛОМАТАЯ, НАРИСОВАТАЯ), глаголов хотеть, бежать, звонить (ОНИ БЕЖАТ, ОН ХОТИТ, ТЕБЕ ЗВОНЯТ). Усвоение грамматики в этом возрасте облегчается развитием элементов логического, отвлеченного мышления, формированием языковых обобщений.

Задачи этого возрастного этапа: учить детей правильно изменять все слова, имеющиеся в их активном словаре, воспитывать у ребенка критическое отношение к грамматическим ошибкам в его собственной и чужой речи, потребность говорить правильно; снижается роль дидактических игр с игрушками, больше используются картинки, словесные дидактические игры и **специальные словесные грамматические упражнения.**

Второе направление работы – формирование синтаксической стороны речи.

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание.

Речь 3-летних детей ситуативная, поэтому необходимо учить ребенка строить фразы из двух-трех слов (простые предложения). На четвертом году жизни развивается умение строить предложения разных типов – простые и сложные. С этой целью используют картинки, коммуникативные ситуации, дидактические игры, игры-драматизации.

В младшем дошкольном возрасте работа над предложением проходит в такой последовательности: 1) детей учат чувствовать основу предложения (подлежащее и сказуемое); 2) распространять и грамматически оформлять простое предложение. Для этого, рассматривая картинку, ребенок учится односложно отвечать на вопросы:

– *Что делает кошка?* (Мяукает.)

Затем детей учат строить простые предложения путем полных ответов на вопросы:

– *Что делает кошка?* (Кошка мяукает.)

Распространяем вместе с детьми предложение (задание «закончи предложение»):

– *Это кто?* (Кошка.)

– *Какая кошка?* (Кошка пушистая.)

– *Что делает пушистая кошка?* (Пушистая кошка лежит.)

– *Где лежит пушистая кошка?* (Пушистая кошка лежит на ковре.)

В младшей группе детей учат распространять предложения за счет однородных членов предложения, чуть позже – употреблять обобщающие слова (мебель, овощи, фрукты).

Формирование синтаксической стороны речи у детей пятого года жизни связано со становлением **монологической связной речи.** В речи ребенка увеличивается количество

простых распространенных и сложных предложений. В связи с этим дети не всегда правильно строят предложение, нарушают порядок слов, употребляют по два подлежащих (Папа и мама они пошли к тебе), переставляют слова, опускают или заменяют союзы, мало используют определений и обстоятельств (см. об этом выше).

В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие сложноподчиненные и сложноподчиненные предложения. Продолжается работа над грамматическим оформлением предложения и его распространением. Для этого активно знакомим ребенка с глагольной лексикой. Продолжаем учить составлять словосочетания, отвечать на вопросы полным ответом. Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. С этой целью необходимо активизировать в речи детей сочинительные союзы (а, но, и, или, да, то-то) и подчинительные союзы (что, чтобы, потому что, если, когда, так как). Вводятся союзы в речь путем упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или закончить предложение (дети пошли в школу, чтобы...; почему птицы осенью улетают на юг? и т. п.).

В старшем дошкольном возрасте значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Дети в основном правильно строят простые распространенные предложения с однородными членами, с обособленными оборотами, используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, прямую речь, употребляя соединительные, противительные и разделительные союзы. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, то есть контекстностью.

Содержание обучения включает: а) формирование умений строить простые и сложные предложения; б) употреблять правильный порядок слов; в) согласовывать слова в предложении; г) пользоваться прямой и косвенной речью.

### Третье направление – формирование способов словообразования.

Для самостоятельного словообразования особенно важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное. Поэтому необходимо развивать речевой слух детей, обогащать их знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно обогащать словарь детей, прежде всего мотивированными словами, а также словами всех частей речи.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать механизм словообразования и научиться им пользоваться.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают: а) суффиксальный способ словообразования (названия детенышей животных, посуды); б) приставочный способ образования глаголов (ходить – заходить – уходить); в) образование глаголов от звукоподражательных слов (уточка – кря-кря-кря – крякает).

В среднем дошкольном возрасте проводится обучение разным способам словообразования слов, относящихся к разным частям речи.

Детей учат соотносить названия животных и их детенышей, вводятся наименования животных, названия детенышей которых образовано супплетивным способом (от другой основы): у лошади – жеребенок, у коровы – теленок, у овцы – ягненок, у свиньи – поросенок. Ребенку объясняют также, что не у всех детенышей животных есть свое наименование: у жирафа – детеныш жирафа, у обезьяны – детеныш обезьяны. В средней же группе детям на примерах показывают, что одно словообразовательное значение могут иметь разные по звуковому составу морфемы одного вида. Демонстрировать это можно на примере слов, обозначающих посуду: сахарница, хлебница (суффикс -НИЦ-); солонка, масленка (суффиксы -ОНК-, -ЕНК-); чайник, кофейник (суффикс -НИК).

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется знакомить детей с типичными способами словообразования. Закрепляются грамматические навыки, полученные на предыдущих возрастных этапах. Дети переходят к более сложной задаче – **образованию названий профессий от слов разных частей речи** (часовщик, строитель, сапожник, библиотекарь), а также названий лиц женского и мужского пола от глаголов с помощью разнообразных суффиксов (заступник, драчун, летчица, умница). Ребенок учится вычленять части слова, осмыслять их значение. Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. Сравнительная степень образуется с помощью суффиксов -ЕЕ, -ЕЙ, -Е (синтетический способ) и при помощи слов БОЛЕЕ или МЕНЕЕ (аналитический способ): чистый – чище – более чистый. Превосходная степень образуется с помощью суффиксов -ЕЙШ-, -АЙШ- (синтетический способ) и при помощи слов САМЫЙ или НАИБОЛЕЕ (аналитический способ): высочайший – самый высокий. В этом возрасте детей знакомят со «словами-родственниками»: береза, березовый,

подберезовик; дается представление о том, что слова-родственники должны иметь одинаковую часть и быть связаны по смыслу.

Формирование грамматической стороны речи ребенка – постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Поэтому следить за речью детей нужно систематически и исправлять их ошибки.

Однако грамматическая работа с детьми-дошкольниками не может и не должна рассматриваться только как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми.

### **Вопросы для повторения**

1. Что понимается под грамматическим строем языка?
2. Почему для развития ребенка так важно усвоение им грамматической системы родного языка?
3. Раскройте особенности овладения детьми морфологической стороны речи.
4. С какими способами словообразования знакомят детей в ДОУ?
5. Раскройте особенности детского словообразования: причины словотворчества, особенности детских новообразований.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Расположите в правильной последовательности этапы усвоения грамматики детьми: а) использование грамматического средства в своей речи; б) понимание смысла сказанного; в) оценивание грамматической правильности речи; г) самостоятельное образование новых слов по аналогии со знакомыми.

2. Определите правильную последовательность усложнения в строении предложений у детей дошкольного возраста: а) сложносочиненное предложение; б) слова-предложения; в) сложноподчиненное предложение; г) предложение, состоящее из 3-4 слов; д) простое предложение, осложненное однородными членами.

3. Подберите из методической литературы несколько дидактических игр, 1) направленных на образование форм родительного падежа множественного числа существительных; 2) на усвоение родовой принадлежности существительных; 3) на спряжение глаголов; 4) на усвоение и активизацию предлогов и наречий; 5) на умение правильно употреблять несклоняемые имена существительные.

### Основная литература

1. **Арушанова, А. Г.** Речь и речевое общение детей: Формирование грамматического строя речи: Методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 296 р. – ISBN 5-86775-046-9.

2. **Гаврина, С. Е.** Развиваем речь у детей 3-4 лет : произношение звуков, грамматический строй речи, словарный запас, связная речь / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова и др. – Ярославль : Академия развития, 2008. – 63 р.

3. **Гвоздев, А. Н.** Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей. – Москва : Академия, 2000. – Р. 260-274.

4. **Кони́на, М. М.** Вопросы обучения детей 3-5 лет грамматически правильной речи / М. М. Кони́на // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – Р. 283-290. – ISBN 5-7695-0438-2.

5. **Лаврик, М. С.** Формирование у шестилеток грамматических обобщений на русском языке / М. С. Лаврик // Учитель и общество : опыт, проблемы, поиски. – Измаил, 1990. – Р. 62-63.

6. **Литвинова, О. Э.** Речевое развитие детей раннего возраста : конспекты занятий : [по речевому развитию детей 2-3 лет] / О. Э. Литвинова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – Ч. 1: Словарь, звуковая культура речи, грамматический строй речи, связная речь. – 127 р.

7. **Привалова, С. Е.** Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учеб. пособие / С. Е. Привалова. – Екатеринбург : Урал. Гос. Пед. ун-т, 2015. – 213 р. – ISBN 978-5-7186-0698-0.

#### **Дополнительная литература**

1. **Конина, М. М.** Некоторые вопросы обучения детей 3-5 лет грамматически правильной речи / М. М. Конина // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11. – Р. 28-31.

2. **Тихонова, Е.** Значение рифмовок для формирования лексико-грамматической системы языка / Е. Тихонова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – Р. 34-43.

3. **Федосеева, Н. Н.** Формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста на логопедических занятиях / Н. Н. Федосеева // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 9. – Р. 38-41.

## ГЛАВА 6

### ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В процессе изучения данной главы вы узнаете:**

- о лингвистической природе связной речи;
- о целях и задачах диалогической речи детей, использовании игр в работе воспитателя по каждому диалогическому единству;
- о методике обучения рассказыванию по картине и из личного опыта;
- о формировании представлений о тексте у детей;
- о развитии выразительности речи детей.

**Ключевые слова:** связная речь, диалог, монолог, беседа, описательные рассказы, повествовательные рассказы, рассказы по картине, рассказы из личного опыта, пересказ текста, творческие сочинения, выразительность речи детей, речевой этикет.

#### **6.1. Понятие связной речи. Лингвистическая природа связной речи**

В период дошкольного детства ребенок овладевает единицам всех уровней системы языка, в том числе текстом. Это самая сложная единица не только синтаксического уровня системы языка, но и языковой системы в целом. Общепринятого определения понятия «текст» в лингвистике пока не существует. Лингвисты признают определение, данное И. Р. Гальпериным: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, состоящее из названия (заголовка), ряда особых единиц (слов, словосочетаний, предложение, абзацев), объединенных разными типами связей (лексической, грамматической, стилистической, логической), имеющее определенную целенаправленность и установку».

В качестве наиболее существенных **признаков текста** исследователи обычно называют **тематическое единство, стилевое единство**, наличие таких **элементов композиции**, как **зачин, развитие и основная часть**. Единство текста обеспечивается текстообразующими факторами. Еще одним из основных признаков текста является коммуникативная целеустановка. В лингвистике существует несколько терминов, определяющих это понятие: «**идея**», «**целенаправленность**», «**основная мысль**». В методической литературе используется термин «основная мысль». **Основная мысль** – то

главное, что автор хочет сказать в своем произведении. Она проходит красной нитью через весь текст и выступает в качестве организующего **смыслового стержня**.

С учетом количества создателей текста различают тексты **диалогические** и **монологические**, полилог, с учетом функции текста – **описание, повествование, рассуждение**.

С точки зрения лингвистики, диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Рассмотрим различия диалога, представленные ниже в таблице № 1.

Таблица № 1

### Различия диалога и монолога

Диалог	Монолог
Состоит из реплик или цепи речевых реакций	Это логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени и не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей
Осуществляется либо в виде сменяющих друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора двух или нескольких участников	Выражается мысль одного человека, которая неизвестна слушателям
Собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания	Высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто
Речь может быть неполной, сокращенной, фрагментарной; характерна разговорная лексика и фразеология, простые и сложные бессоюзные предложения, типичное использование шаблонов, клише, речевых стереотипов; кратковременное обдумывание	Характерна литературная лексика, развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность, синтаксическая оформленность. Необходима внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание
Связность обеспечивается двумя собеседниками	Связность обеспечивается одним говорящим
Стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуациями, репликой собеседника)	Стимулируется внутренними мотивами; содержание и языковые средства речи выбирает сам говорящий

В диалоге речь может быть неполной, сокращенной и иногда фрагментарной. Для него характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связанность диалога обеспечивается двумя собеседниками.

Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью, в диалоге используются речевые стереотипы.

Что касается **монологической речи** – это связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность; связность монолога обеспечивается одним говорящим.

Диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, содержащими различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного). Взаимосвязь диалогической и монологической речи важно учитывать в методике обучения детей родному языку. Навыки и умения, приобретенные в диалогической речи, являются основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Этому помогает и связность диалога: последовательность реплик, обусловленная темой разговора, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем детстве формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно.

Доказано, что язык занимает важное место в развитии ребёнка. Только через родной язык дитя входит в мир окружающих его людей. Хорошее знание языка ребёнку необходимо для общения и взаимодействия с окружающими, изучения других предметов. При этом речь выступает одним из важнейших средств коммуникации и проявляется в дошкольном возрасте, прежде всего, в **диалогах** и **полилогах**, в которых говорящие обмениваются мыслями, ставят уточняющие вопросы друг другу, обсуждая предмет разговора. Постепенное совершенствование и усложнение содержания и формы диалога и полилога позволяет включать в них сначала элементы, а затем и полноценные **монологи описательного и повествовательного характера**, а также элементы **рассуждений**.

Развитие диалогической, полилогической и монологической речи требует формирования следующих составляющих:

- собственно речи (её фонетико-фонематического и лексико-грамматического

компонентов);

- речевого этикета (элементарные нормы и правила вступления в разговор, поддержания и завершения общения);

- невербальных средств общения (адекватное использование мимики и жестов).

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Это определяется прежде всего той ролью, которую выполняет связная речь:

- является предметом изучения и обучения ему;
- является средством познания других сведений о языке.

Речь считается связной, если для нее характерны:

- содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);
- точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих к данному содержанию);
- логичность (последовательное изложение мыслей);
- ясность (понятность для окружающего);
- правильность, **чистота, богатство** (разнообразие).

Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в то же время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем.

Связная речь выполняет важнейшие социальные функции: помогает ребенку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности.

Огромное влияние связная речь оказывает на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей.

Акцентируя внимание на активной роли ребенка в процессе создания текста, методика развития речи для называния **монологического текста** использует термин «**рассказ**» и предлагает иные основания для классификации детских рассказов. **Рассказы классифицируются с учетом материала, на основе которого они создаются:**

- рассказы, создаваемые с опорой на зрительно воспринимаемый материал (описание игрушки, предметов, картины);

- рассказы, создаваемые с опорой на память и воображение (рассказы из личного опыта, творческие рассказы).

Соотнося данную классификацию с функциональными типами текста, отмечаем, что дошкольники овладевают **описательными** и **повествовательными** текстами. **Описание** – это специальный текст, который начинается с общего определения и названия предмета или объекта; затем идет перечисление признаков, свойств, качеств, действий; завершает описание итоговая фраза, дающая оценку предмету или высказывающая отношение к нему. Для **текстов-описаний** чаще используется лучевая связь: сначала характеризуется объект, а затем каждое его качество или признак предмета. **Повествование** – это развитие сюжета, развертывающегося во времени и логической последовательности. Основное назначение повествования передать развитие действия или состояния предмета, которое включает следующие друг за другом события. Структура повествования должна быть выдержана четко (начало, середина, конец), т. к. перестановка компонентов ограничена фактором временной последовательности, нарушение которой может привести к искажению сюжета. Для повествовательных рассказов характерна цепная связь между предложениями.

## 6.2. Формирование диалогической речи детей

Диалог является формой непосредственного общения людей. Это одна из форм связной речи, в которой в отличие от монолога происходит чередование высказываний (реплик) двух или нескольких говорящих.

Все реплики в диалоге связаны между собой, поэтому Л. В. Щерба характеризовал диалог как «цепь реплик». Отдельные реплики в диалоге могут быть понятны только в единстве с другими репликами и с учетом ситуации, в которой протекает общение. Это происходит из-за того, что в каждой последующей реплике сокращается все, что известно из предыдущих. Содержание диалога раскрывается не только в репликах, но и в паузах, жестах, мимике, интонации.

Открывают диалог инициативные реплики, это реплики-стимулы. К ним относятся **вопросы, сообщения и побуждения**. Другие реплики поддерживают диалог, это **реплики-реакции**, а именно ответ на вопрос, реакции на сообщения и побуждения.

Реплики имеют различное назначение:

- **вопросы**, чтобы запросить информацию;
- **реплики-ответы**, чтобы выдать информацию;
- **реплики-сообщения**, чтобы поделиться с собеседником мыслями, чувствами, информацией;
- **реакция на сообщение**, чтобы выразить положительное или отрицательное отношение к обсуждению;
- **реплики-побуждения**, чтобы стимулировать собеседника;
- **реакция на побуждение** – выполнение действия, к которому человека побуждали.

Может быть словесное или молчаливое либо отказ от выполнения действия.

Сочетание двух взаимосвязанных реплик: реплики, которая начинает диалог (стимул), и ответной реплики (реакции) называется **диалогическим единством**. Выделяют три вида диалогических единств: «вопрос – ответ», «сообщение – реакция на сообщение», «побуждение – реакция на побуждение».

Каждая реплика в диалоге, как отдельное речевое высказывание, отличается краткостью. Развернутые предложения не свойственны репликам в диалоге, т. к. по выражению Л. В. Щербы «ситуация, жест, выражение лица, интонация – все это настолько помогает взаимопониманию, что речь легко сводится к одному словечку»<sup>2</sup>.

Диалог – не только форма речи, он еще и «разновидность человеческого поведения». Как форма речевого взаимодействия с другими людьми, он подчиняется определенным, сложившимся в обществе правилам его ведения. Эти правила определяют поведение людей в диалоге, регулируют их речевое взаимодействие.

Диалог – это смена высказываний (реплик), связанных между собой одной темой. Для ведения диалога характерно выполнение следующих правил:

- соблюдение очередности в разговоре;
- необходимость выслушивать собеседника, не перебивая;
- поддерживать общую тему разговора.

Поскольку в диалоге жесты или мимика могут заменять словесную реплику, возникает необходимость в том, чтобы смотреть на собеседника. Нарушение этого правила приводит к потере связи с собеседником.

Диалог предполагает соблюдение главного правила взаимодействия людей: проявлять уважение и внимание к собеседнику. Его реализация связывается с выполнением общих

речевых правил: говорить спокойно, доброжелательно, с умеренной громкостью; строить свое высказывание так, чтобы не обидеть собеседника и чтобы оно было понятно ему; использовать литературную лексику.

Диалог нередко протекает или начинается в типичных, часто повторяющихся ситуациях общения. Правила поведения в этих ситуациях определяются речевым этикетом, который предусматривает стандартный набор формул и выражений. Выделяется несколько таких типичных ситуаций общения: обращение и привлечение внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность, поздравление, пожелание, соболезнование, сочувствие, приглашение, просьба, совет, одобрение, комплимент и т. д.

Любая фраза речевого этикета предназначена определенному лицу или группе лиц, поэтому естественно, что к формуле речевого этикета добавляется **обращение**. Обращение может начинать фразу речевого этикета (*ребята*, до свидания) или заканчивать ее (спасибо, *мамуля*), а иногда обращение попадает в середину фразы (я очень тебя, *Танюша*, прошу ...).

### **Цель и задачи развития диалогической речи детей**

Основная цель работы по развитию диалогической речи у детей дошкольного возраста состоит в том, чтобы научить их пользоваться диалогом как формой общения. А чтобы ребенок научился пользоваться диалогом, он должен овладеть его функциональными единицами во всем их многообразии, а также правилами ведения диалога – как речевыми, так и социальными.

Учитывая двухсторонний характер речевой деятельности, можно выделить два аспекта этого процесса: во-первых, ребенок учится принимать (воспринимать) разные функциональные единицы диалога, реагировать на выполнение (невыполнение) партнером по общению правил поведения в диалоге, а во-вторых, он учится пользоваться разными диалогическими репликами для вступления или поддержания разговора и следовать правилам диалога. Задача взрослого – помочь малышу усвоить это как можно быстрее.

Лингвистически обоснованными можно считать следующие задачи работы по обучению дошкольников диалогу:

— содействовать развитию умений понимать разнообразные инициативные обращения (сообщения, вопросы, побуждения) и реагировать на них в соответствии с функциональной задачей общения;

— выражать в социально принятых формах отношение к полученной информации, отвечать на вопросы и реагировать на побуждения в соответствии с установленными правилами поведения;

— учить детей вступать в речевое общение различными способами: сообщать о своих впечатлениях, переживаниях и т. п.; задавать вопросы; побуждать партнера по общению к совместной деятельности, действию и пр.;

— формировать у детей умения целесообразно и уместно пользоваться интонацией, мимикой, жестами;

— развивать умения следовать правилам ведения диалога.

### **Правила ведения диалога:**

— соблюдать очередность в разговоре;

— выслушивать собеседника, не перебивая;

— поддерживать общую тему разговора, не отвлекаться от нее;

— проявлять уважение и внимание к собеседнику, слушая, смотреть ему в глаза;

— не говорить с полным ртом;

— говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном;

— использовать литературную лексику;

— строить свое высказывание так, чтобы не обидеть собеседника.

Овладевая родным языком, ребенок должен усвоить многообразие формул и выражений речевого этикета в типичных, распространенных ситуациях общения. Исходя из этого, можно выделить еще одну группу задач по формированию детского диалога:

— ознакомление с правилами речевого этикета, их назначением;

— формирование умений ориентироваться в разнообразных ситуациях общения, усвоение вариативных формул речевого этикета, обслуживающих эти ситуации, осознанное их использование в соответствии с обстоятельствами и задачами общения.

Психолингвистический анализ диалога позволяет выделить три взаимосвязанные и взаимодополняющие группы задач по формированию речевых и социально-этических умений, позволяющих овладеть диалогической речью:

а) формировать умения пользоваться различными единицами диалога в соответствии с их функциональным назначением;

б) способствовать усвоению основных правил ведения диалога, его культуры;

в) обучать дошкольников правилам речевого этикета.

Задачи по развитию диалогической речи можно представить в виде трех блоков:

**первый блок** – это комплекс задач, предполагающих усвоение детьми диалогического единства «вопрос – ответ» и соответствующих этой паре реплик форм поведения;

**второй блок** посвящен диалогическому единству «сообщение – реакция на сообщение» и правилам, связанным с употреблением этого вида реплик;

**третий блок** включает задачи обучения детей репликам и речевому поведению в диалогическом единстве «побуждение – реакция на побуждение».

Содержание блоков представлено в таблице № 2.

Таблица № 2

Диалогическое единство	Освоение стимулов	Освоение реакций	Освоение правил поведения
Вопрос – ответ	Умение задавать вопросы различного содержания (познавательные и социально-личностные); пользоваться вопросительными словами и местоимениями	Умение отвечать на вопросы коммуникативно целесообразно, в соответствии с темой и ситуацией общения	Умение задавать вопросы адресно; не отвечать вопросом на вопрос; не оставлять вопрос без внимания;
Сообщение – реакция на сообщение	Умение сообщать собеседникам: - свое мнение, точку зрения; - новые факты; впечатления, события; - изменившиеся представления; - о выполнении обещания, сделанном; - о желаниях; намерениях; - о своих чувствах и переживаниях и т. п.	Умение толерантно реагировать на сообщения, выражать вежливо: - согласие (несогласие); - удивление; - возражение; - добавление; - разъяснение и т. д.	Умение: - сообщать о чем-либо, избегая нескромности и хвастливости; - быть сдержанным при высказывании своих чувств; - избегать категоричности в суждениях; - проявлять толерантность к другому мнению; - обмениваясь мнениями, давать возможность высказываться всем собеседниками.
Побуждение – реакция на побуждение	Умение вежливо выражать в общении со сверстниками и взрослыми:	Умение в социально принятых формах выражать готовность к выполнению побуждения или	Пользоваться средствами речевого этикета при выражении побуждений и

	- побуждения к какому-либо действию; - просьбы, советы; - предложения; - приглашения.	отказываться от выполнения	реакций на побуждение.
--	--	----------------------------	------------------------

По каждому блоку должно быть предусмотрено параллельное развитие умений, связанных с культурой диалога, без которых диалог как форма речи и поведения не может существовать. Ко всем диалогическим единствам относятся умения выполнять общие правила ведения диалога.

Усвоению детьми правил речевого этикета в процессе работы над диалогическим единством «побуждение – реакция на побуждение» содействуют:

- обогащение лексики детей определенным запасом разнообразных формул и выражений речевого этикета, обслуживающих ситуации просьбы, благодарности, извинения, предложения и приглашения;

- обучение детей использованию этикетных формул осознанно: подбирать из числа усвоенных наиболее подходящие для определенных условий, адресовать и по возможности мотивировать.

Для ситуаций речевого этикета можно рекомендовать следующие этикетные формулы, отраженные ниже в таблице № 3.

Таблица № 3

### Языковой материал к обучению речевому этикету

Ситуация общения	Инициативные формулы речевого этикета	Ответные формулы речевого этикета	Рекомендации и примерные фразы для развертывания
Просьба	Просьба – разрешение: - Можно я... - Разреши (те)... - Разреши (те), пожалуйста	- Пожалуйста. - Да (Да-да). - Ладно. - С удовольствием. - Нет	Все отказы сопровождаются извинением и мотивировкой
	Просьба – побуждение: -... пожалуйста, - Если нетрудно... - Если можно... - Очень тебя прошу... - Вы не могли бы...?	- Охотно. - Я не против. - Не возражаю. - Сейчас. - Не могу... - Я хотел бы, но... - К сожалению...	

Благодарность	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Спасибо.</li> <li>- Большое спасибо.</li> <li>- Спасибо Вам (тебе).</li> <li>- Я благодарен Вам</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Пожалуйста.</li> <li>- Не за что.</li> <li>- Не стоит.</li> <li>- На здоровье.</li> <li>- Мне было приятно помочь</li> </ul>	За... (указывается повод для благодарности)
Предложение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Давай (те)...</li> <li>- Прошу...</li> <li>- Возьмите...</li> <li>- Садитесь, пожалуйста.</li> <li>- Хотите (хочешь) я помогу?</li> </ul>	<p><i>Согласие:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ладно, я согласен.</li> <li>- Спасибо (и др.).</li> </ul> <p><i>Отказ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Спасибо, не беспокойтесь.</li> <li>- Спасибо, я сам (а).</li> <li>- Извините, но...</li> </ul>	Желательно, чтобы все отказы мотивировались
Извинение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Простите меня.</li> <li>- Простите (извините), пожалуйста.</li> <li>- Не обижайся (тесь).</li> <li>- Не сердись (тесь).</li> <li>- Я виноват (а)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Пожалуйста.</li> <li>- Ладно.</li> <li>- Ничего.</li> <li>- Не стоит извинений.</li> <li>- Я не сержусь.</li> <li>- Ну что Вы (ты)!</li> <li>- Да что Вы (ты)!</li> </ul>	За... (мотивируется извинение: я нечаянно... я не подумала...)
Приглашение	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Разрешите(те) пригласить на день рождения (праздник, танец...).</li> <li>- Я хочу пригласить тебя (вас)... Ты (Вы) придешь (те)?</li> <li>- Приходи(те), если сможешь(те), в гости (на день рождения). Буду (очень) рад(а).</li> <li>- Прошу к столу...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Спасибо за приглашение, обязательно приду.</li> <li>- Спасибо за приглашение, но прости(те), прийти не могу.</li> <li>- С удовольствием.</li> <li>- Я готов (а)</li> </ul>	Желательно отказы мотивировать
Совет	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ты не хотел бы сделать так-то ...?</li> <li>- Сделай так-то, помоему, будет лучше.</li> <li>- Можно, мой совет?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Спасибо, ты прав (а).</li> <li>- Согласен (а), так и сделаю.</li> <li>- Извини, я сам (а).</li> <li>- Извини, пожалуйста, но мне хотелось бы самому (самой) решить, как будет правильно</li> </ul>	Желательно отказы мотивировать

### **Использование игр в развитии диалогической речи**

Игры можно включать не только в занятия и в совместную деятельность воспитателя с детьми, но и в самостоятельную деятельность детей. Несомненным достоинством игр является то, что они создают благоприятный эмоциональный фон, необходимый для расположения детей к педагогическому процессу, педагогу, его заданиям.

Трудности, встречающиеся в игре, преодолеваются детьми охотнее и с удовольствием. Включение игровых приемов в процесс развития диалогической речи дошкольников актуально и в связи с ориентацией на гуманизацию педагогического процесса. Исследования физиологов доказали значение игры как деятельности, удовлетворяющей биологические, духовные и социальные потребности детей.

Выдвигая перед дошкольниками содержательные задачи, игра способствует активизации их диалогического взаимодействия по поводу организации игры и в процессе самой игры. Инсценировки, режиссерские, дидактические и подвижные игры с готовыми диалогическими текстами, а также игры, в ходе которых эти тексты создаются самими детьми, могут стать действенными методами обучения дошкольников диалогу.

Последовательность использования игр, подобранных для работы по каждому диалогическому единству, подчиняется логике развития речевых умений: от восприятия и заимствования речевых форм к самостоятельному их использованию и переносу в новые условия общения. Это определяет этапы работы с детьми.

**На предварительном этапе работы** основной задачей является **обогащение речевого опыта детей разнообразными видами диалогических реплик**. При этом следует опираться на подражательные способности детей, так как известно, что дошкольники заимствуют те речевые образцы, которые наиболее часто слышат. Именно поэтому так важно обеспечить многократное восприятие детьми разнообразных диалогических реплик.

К источникам **речевого подражания** относятся: речь окружающих людей, художественная литература, кукольные и игровые спектакли, фильмы. Используя художественные средства, нужно привлекать внимание детей к диалогам героев. Для этого в беседах после чтения литературных произведений или просмотров спектаклей и фильмов при помощи разнообразных обращений к детям (вопросом, сообщений, побуждений) выделять:

- инициативные диалогические реплики: «О чем хотел узнать Слононок? Как он об этом *спросил!*»; «Листопадничек смотрел на птиц и мечтал полетать. Своей мечтой он *поделился* с мамой»; «Вспомните, как Мороз *высказал* свое мнение о том, что мужичок именно ему поклонился»;

- ответные высказывания: «Что *ответил* Попугай Слононку?»; «Как мама отнеслась к мечте Зайчонка? Что она *сказала!*»; *Согласился ли* Ветер с мнением Мороза? Вежливо ли он

выразил снос несогласие?»).

Заимствование готовых диалогических реплик – *первый этап* использования игр и игровых приемов в процессе развития диалогической речи у детей. Заучивая литературные диалоги и передавая их в инсценировании стихотворений, дети заимствуют различные формы инициативных и ответных реплик. Например, читая по ролям потешку про зайца дошкольники усваивают разные формы реплик из диалогической пары *побуждение – реакция на побуждение*:

- Ну-ка, зайка, поскачи-поскачи!
- Отчего не поскакать? Поскачу!
- Лапкой, зайка, постучи-постучи!
- Отчего не постучать? Постучу!

В этом шутовском диалоге дети учатся добродушно реагировать на побуждения. В других стихотворных текстах дошкольники заимствуют вежливые формы побуждений:

- Комары, комары! Вы уж будьте так добры,  
Не кусайте вы меня столько раз среди бела дня.
- Мы и так к тебе добры, но на то мы комары.  
А кусаем мы тебя хоть до крови, но любя.

Диалогическое единство *вопрос – ответ* представлено и в потешках («Кисонька-мурысонька», «Заяц белый, куда бегал?») и во многих. Передача этих произведений по ролям позволяет детям усвоить различные по форме и содержанию вопросы и ответы, вопросительную и повествовательную интонации. Диалогическое единство *сообщение – реакция на сообщение* не так часто встречается в стихотворениях, тем не менее можно порекомендовать для чтения по ролям такие произведения: А. Барто «Я знаю, что можно придумать...».

Интересными для обыгрывания детьми являются коротенькие фольклорные миниатюры. Тонкий юмор этих произведений раскрывается перед детьми в ходе подготовки небольших театральных этюдов, и они с удовольствием показывают друг другу и малышам сценки по мотивам этих миниатюр. Вот примеры таких произведений:

<b>Вопрос - ответ</b>	<b>Сообщение - реакция на сообщение</b>	<b>Побуждение - реакция на побуждение</b>
- Ты пирог съел? - Нет, не я! - А вкусный был? - Очень	- Я медведя поймал! - Так веди сюда. - Не идет. - Так сам иди. - Да он меня не пускает	- Егор-Егор, укажи свой двор! - А вот мой двор, голубой забор

- Где ты, брат Иван? - В горнице. - А что делаешь? - Помогаю Петру. - А Петр что делает? - Да на печи лежит	- Я хочу гулять. - Одевайся теплее, там холодно. - Я буду кататься на коньках, не замерзну	- Тит, поди молотить. - Брюхо болит. - Тит, поди кисель есть. - Где моя большая ложка?
--	--	---

Заимствование детьми форм диалогического взаимодействия происходит также в дидактических и подвижных играх с готовыми диалогическими текстами. В них дети воспроизводят наизусть готовые реплики различных видов и осваивают разные диалогические единства:

- единство реплик *вопрос – ответ* содержится в дидактических играх: «Почта», «Маковое зернышко», «Фанты», «Вот так»; в подвижных играх: «Король», «Коршун», «Птицы» и т.д.;

- взаимосвязь реплик *сообщение – реакция на сообщение* присутствует в играх: «Садовник», «Колпачок», «Пчелки и ласточки», «А мы просо сеяли» и т. д.;

- реплики из пары *побуждение – реакция на побуждение* представлены в словесных играх: «Передай письмо», «Вежливые поиски», «Волшебный ключ»; и в подвижных играх: «Змея», «Волк», «Барашек», «Стадо» и др.

Воспроизведение готовых литературных диалогов помогает детям осваивать не только формы диалогических реплик, вопросительную, повествовательную и побудительную интонации, но и приучает выполнять основные правила диалога: очередность, поддержание и развитие темы разговора.

**На втором этапе** задача обучения диалогической речи усложняется: дошкольники оперируют не только заученными (репродуктивными) репликами, но и самостоятельно построенными (продуктивными). Такие виды театральных игр, как пересказ по ролям, инсценирование прозаических литературных произведений и режиссерские игры по мотивам произведений, используются для постепенного перевода детей от использования готовых реплик к построению своих.

Каждое диалогическое единство отрабатывается отдельно. Для этого вначале подбираются произведения с преобладанием какой-либо одной диалогической пары. Позже берутся произведения, где разные диалогические пары переплетаются. Можно использовать народные сказки и произведения молдавских писателей, например, Г. Виеру «Хлеб с росой»,

И. Друцэ «Сестра», «Семья», С. Вангели «Брат за окном», Г. Георгиу «Новые санки», Ю. Филиппа «Колос и его друзья» и мн. др.

На данном этапе можно также учить детей вести **диалог по телефону**. Для этого используются игры с телефоном, в которых педагог демонстрирует различные ситуации, связанные с телефонными переговорами: звонок другу, звонок маме (бабушке), звонок в поликлинику, цветочный магазин и многие другие. Обыгрывая ситуации, воспитатель знакомит детей с этикетом телефонного разговора, с традиционными речевыми фразами. Затем дети разыгрывают сходные ситуации.

На третьем этапе используются игры, которые должны побуждать детей к самостоятельному построению диалогических реплик. Это словесные игры без готовых текстов, телефонные игры-импровизации.

Например, в игре «Кто кого запутает» провоцируется столкновение мнений детей, причем одно из них намеренно неверное. Чтобы вести этот диалог, игроки опираются на имеющиеся у них представления об особенностях внешнего вида животного, предмета, чтобы мотивировать правильность своих суждений и неправильность суждений партнера. У детей развиваются не только диалогические умения, но и память, находчивость и сообразительность, уточняются представления об окружающем мире.

В игре «Любимые места города» одни дети описывают какую-либо достопримечательность города, не называя ее, а другие угадывают, высказывая предположения, которые либо отклоняются, либо принимаются. Например, один игрок сообщает, что ему очень нравится одно из зданий города (или один из памятников), затем описывает, как выглядит эта достопримечательность. Дети высказывают свои догадки, в случае необходимости уточняют какие-либо детали и стараются угадать, о какой достопримечательности идет речь.

Закрепление умений формулировать побуждения и вежливо реагировать на них происходит в играх «Сумей отказаться», «Поручение», «Угощение» и др.

В игре «Угощение» дети учатся выражать благодарность, принимая угощение, или вежливо от него отказываться. Для этого им приходится вспоминать особенности питания животных.

Таким образом, игры, подобранные для развития диалогической речи, рассчитаны на то, чтобы:

1) формировать у детей умения пользоваться в диалоге различными видами инициативных реплик (вопросами, сообщениями, побуждениями) и соответствующими им ответными реакциями, а также умения соблюдать элементарные правила поведения в диалоге (правила очередности и тематического единства реплик);

2) отражать естественную логику формирования речевых умений: от восприятия и заимствования образцов диалогических реплик к их использованию в сочетании репродуктивной и продуктивной речи и творческому переносу усвоенных образцов в самостоятельную речевую практику.

### **6.3. Обучение описательным рассказам по игрушке**

У ребенка появляется потребность в развернутом высказывании, поэтому на четвертом году жизни педагог учит дошкольника составлению описательных рассказов, в первую очередь, по игрушке. Критерии отбора материала для описательных рассказов: описываются игрушки, изображающие предметы, хорошо знакомые ребенку, выполненные так, что вызывают у ребенка положительный эмоциональный отклик, не содержащие большого количества деталей. Обучение составлению описательного рассказа начинается с обучения детей рассматриванию. Благодаря рассматриванию дошкольник учится дифференцировать и отбирать сенсорную информацию, соотносить сенсорно воспринимаемое со знаками системы языка, учится обозначать это сенсорно воспринимаемое. В процессе рассматривания педагог задает вопросы. В зависимости от того, какую мыслительно-речевую задачу выдвигает вопрос, его можно отнести к репродуктивным или поисковым вопросам (Е. И. Радина).

- прямые («Какого цвета цыпленок?»);
- подсказывающие искомые признаки («Ребята, вы не видели желтого игрушечного цыпленка?»);
- поисковые («Почему зайчонка назвали Ушастиком? Почему щенка назвали Чернышом?»);
- побуждающие к сравнению, метафоре («Что напоминают лапки утенка?»).

Отбор вопросов таков, что они определяют содержание будущего рассказа, сам или с помощью детей отвечает на эти вопросы: Ребята, кто сегодня к нам пришел в гости? – Котенок. – Верно, к нам пришел котенок. А какая у котенка шерстка? – Мягкая, пушистая.

Обучению детей рассказу-описанию предшествует подготовительная работа. Ее цель – развитие наблюдательности у детей, достижение ими уровня речевого развития, необходимого для составления рассказов (формирование лексического запаса речи, развитие и закрепление навыков построения предложений, коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий).

Занятия по описанию начинаются с рассматривания предметов:

- восприятие предмета в целом;
- вычленение его характерных особенностей;
- определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга (выше, ниже, слева, справа и т. д.);
- вычленение более мелких частей или деталей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям;
- повторное целостное восприятие предмета.

Следовательно, важнейшие условия овладения дошкольником рассказыванием: наличие жизненного опыта как материала для рассказа, наличие эмоционального отклика на этот опыт, наличие необходимого словаря. Именно эмоциональный отклик на содержание рассказа связываем с таким компонентом речевой деятельности, как мотив: без мотива включение детей в рассказывание трудно и практически невозможно.

Исследователи (В. В. Гербова, С. Г. Доронова, и др.) предложили игровой тип мотивации, ставящий ребенка в позицию естественного помощника или защитника персонажа, которые по какой-то причине попадает в затруднительное положение (например: помочь кошке найти котят, которые потерялись).

Мотивом может служить стремление ребенка участвовать в игре. В. В. Гербова предложила дидактические игры сюжетно-ролевого характера («Выставка овощей»), в которой предполагается выполнение определенной роли, связанной с необходимостью описать тот или иной предмет. Мотивом может быть желание получить игрушку (игра «Магазин игрушек»). Игрушку продадут только в том случае, если о ней будет составлен подробный, интересный рассказ. Эти условия значимы для овладения не только описательным рассказом, где первое условие даже явно не проявляется, а всеми видами рассказывания.

Результатом рассматривания является рассказ педагога, небольшой по объему, четкий, с доступной для детей системой выразительных средств. Можно предложить повторить

рассказ детям с наиболее развитой речью. Подобное обучение ориентировано на репродуктивное воспроизведение текста взрослого, что актуально для детей данного возраста: благодаря образцу дети начинают осознавать особенности рассказа- описания, пополняется их словарь, формируется грамматический строй речи. На более поздних этапах, когда дети овладели рассматриванием, педагог использует такой прием, как **план рассказа** – несколько вопросов, отражающих последовательность будущего рассказа. Некоторые усложнения появляются и при повторении детьми рассказа: описываемая игрушка дополняется новой деталью. Таким образом, рассматривание, образец рассказа педагога, план рассказа – все эти приемы должны обеспечить появление таких речевых умений, как умение определить тему рассказа, отобрать материал для рассказа, представить его в определенной последовательности. При обучении описательным рассказам детей четвертого года жизни используется также **рассматривание иллюстраций**, когда дети с помощью педагога описывают литературного героя, разговор с детьми, когда ребенок учится отбирать материала в соответствии с заданным вопросом.

Обучение описательным рассказам продолжается и в среднем дошкольном возрасте. Для этого используются план, образец рассказа педагога. В качестве объекта описания используются не только игрушки, но и натуральные предметы, рассказы удлиняются за счет указания на свойства и качества этих предметов, материал, из которого сделаны эти предметы, для описания игрушек берется не одна игрушка, а две сопоставимые: Эту куклу зовут Аня, а эту Катя. У Ани светлые волосы, а у Кати темные и т. д., что делает рассказ детей более самостоятельным. Вопросы, план педагога обращают внимание детей на композиционные особенности текста: О какой игрушке мы будем сегодня рассказывать? Какие у куклы волосы? Какие глаза? Какое платье? Как можно играть с куклой?, – ребенок видит начало и завершение рассказа. Меняется в данном возрасте и мотивация: наряду с мотивами, обусловленными эмоциональным состоянием ребенка, педагог начинает использовать «внешние» мотивы: расскажем Мишутке, кукла послушает, как интересно мы о ней расскажем.

#### **6.4. Обучение рассказыванию по картине**

В среднем дошкольном возрасте начинаем учить детей и другому виду рассказов по восприятию – рассказыванию по картине (это разновидность рассказа по восприятию). Этот вид рассказывания сложнее предыдущего, так как при рассматривании картины ребенок

вместо реального предмета или группы предметов, воспринимает лишь с помощью зрения отраженный образ предмета или сюжета в зримых, в известной мере условных образах (не ощущается объем предмета, величина его условна и может быть более или менее реальной).

Выделяют следующие виды занятий с картинами:

- составление рассказов по предметной картинке;
- составление рассказов по сюжетной картине;
- составление рассказов по пейзажной картине.

Занятия по обучению детей описанию предметной картины строятся аналогично занятиям по описанию игрушек (предметов). Обучение начинается с рассматривания картины, так как при восприятии картины у дошкольников отсутствует целостное восприятие: они перечисляют отдельные лица, их действия, отдельные детали картины. Поэтому рассматривание сопровождаем вопросами педагога, с помощью которых ребенок понимает содержание картины, то есть беседуем с детьми о содержании картины. Результатом беседы является рассказ педагога, составленный на основе ответов детей. Для рассматривания предлагаются картины либо с изображением предмета (опосредованный сенсорный опыт), либо содержащие какой-либо сюжет, близкий жизненному опыту детей: зимние забавы детей, дети весной пускают корабли и т. п.

Более сложным видом работы является описание сюжетной картины. Здесь важно понять ее содержание, а для этого установить разнообразные связи: не только узнать изображенные объекты, их признаки, действия, но и установить место и время действия, отношения между объектами, причинно-следственные связи. В средней группе (на первоначальных этапах обучения) лучше использовать прием описания картины по частям, связывая их с общим замыслом картины. Например, сначала можно описать животных, изображенных на картине («Медведь», «Белки»). А затем желательно составить рассказ о всей картине: «Теперь расскажите обо всем сразу».

Самым сложным видом работы с картиной является описание пейзажных картин. Это вид рассказывания используется в старшем дошкольном возрасте. Занятия строятся следующим образом:

- в начале активизируются личные впечатления детей, сходные с изображением пейзажа на картине, полученные на прогулках или экскурсиях;
- затем рассматривается картина, сравнивается с опытом детей, попутно ведется работа по активизации слов и образных выражений, необходимых для описания. На этом этапе

используются образцы описания отдельных фрагментов, чтение подходящих стихотворений;

•заканчивается беседа рассказом-образцом воспитателя. Дети упражняются в описании пейзажа; педагог оценивает каждый рассказ, отмечая полноту описания, его последовательность и художественность.

### **6.5. Обучение составлению рассказов из личного опыта**

Речь ребенка пятого года жизни отличается большей степенью развернутости, полноты, дошкольник охотно рассказывает о заинтересовавших его событиях, книгах, фильмах, событиях из собственной жизни. Учитывая потребность ребенка в ознакомлении окружающих с его собственным жизненным опытом, начинаем учить ребенка составлению рассказов из личного опыта, новому виду текста – повествовательному. Необходимость специального обучения данному виду рассказывания обусловлена тем, что рассказы детей из личного опыта обычно плохо структурированы: в них может отсутствовать любая композиционная часть – начало, основная часть, завершение; при составлении этих рассказов дети затрудняются в отборе материала – нередко рассказы насыщены деталями, не имеющими отношения к теме рассказа: «Мы с папой ездили в парк. Там такие высокие горки. Я совсем не боялся. А дома мама готовила пельмени».

Обучая детей составлению рассказов из личного опыта, формируем и совершенствуем такие речевые умения, как умение при подборе материала для рассказа учитывать тему рассказа, умение композиционно правильно строить рассказ, излагать материал последовательно, умение начинать рассказ и завершать его. При обучении рассказам из личного опыта целесообразно первоначально обращаться к коллективному опыту детей, а затем к индивидуальному опыту, поскольку в последнем случае руководство отбором материала со стороны педагога может быть связано с некоторыми затруднениями. При составлении рассказов из личного опыта реализуются такие признаки детского словесного творчества, как самостоятельность, вариативность, использование языковых средств выразительности. Тема рассказа, предлагаемая детям средней группы, должна быть конкретной, связанной с конкретными фактами из жизни детей («Как я помогаю маме»). В старших группах можно предложить рассказы о природе («Наша белка», «Интересная встреча в лесу») или на отвлеченные темы («О смешном случае»).

Занятие по обучению рассказыванию из личного опыта можно построить следующим образом:

- воспитатель проводит краткую беседу, которая подготавливает детей к восприятию темы, к активной деятельности («Есть ли у вас дома котенок?», «Как его зовут?», «Как он выглядит?», «Как проказничает?», «Что он больше всего любит делать?»);

- затем педагог предлагает послушать свой рассказ про котенка. Речевой образец позволяет показать детям, как с помощью слов можно передать другим то, что они не видели, поделиться своими впечатлениями, наблюдениями. Образец показывает пример замысла в речи, повышает детский интерес к рассказыванию и направляет мысль ребенка к конкретным фактам его жизненного опыта, которые могут явиться основой для самостоятельного рассказа;

- дальше дети рассказывают сами. Руководя процессом рассказывания, воспитатель обращает внимание дошкольников на содержание изложения, последовательность описания, правильность речи и т. д. Если дети затрудняются передать словами задуманное, он, не нарушая хода их мыслей, подсказывает нужное слово или выражение.

#### **6.6. Формирование представлений о тексте у дошкольников**

В старшем дошкольном возрасте совершенствуем речевые умения детей, связанные с построением текста: умение отбирать материала с учетом темы рассказа, умение последовательно и связно его располагать, умение композиционно правильно строить рассказ. Для этого продолжаем учить детей всем ранее перечисленным видам рассказа: описательным рассказам – описание картин и предметов, повествовательным рассказам – рассказам по памяти о личном опыте и рассказам по воображению. При этом описание предметов уже не является самостоятельным рассказом, а входит в повествовательный рассказ, при составлении описаний дошкольники обычно опираются не на наглядность, а на зрительные образы, имеющиеся в их сознании, для составления описательных рассказов по картине используются пейзажные картины. При составлении описательных рассказов по пейзажной картине педагог учит детей включать в содержание рассказа не только зрительно воспринимаемое, но и эмоциональное состояние художника, учит понимать средства передачи эмоционального состояния и эмоционального отношения. Для этого используются следующие приемы: наблюдение за окружающим с целью обогащения жизненного опыта ребенка теми сведениями, которые необходимы для восприятия данной картины, беседа по

картине, план рассказа, предложенный педагогом, оценка детского рассказа, моделирование содержания будущего рассказа.

Остановимся подробнее на характеристике некоторых методических приемов, используемых при обучении рассказыванию. Обращение к моделированию при обучении детей рассказыванию позволяет заменить словесный план условным его изображением. Модель позволяет четко осознать, какой именно материал необходим для рассказа, в какой последовательности он располагается. Благодаря использованию плана, ребенок обращает внимание на последовательность изложения, на структурные части рассказа, в том числе на начало рассказа и его завершение.

Психологи выделяют два этапа обучения составлению плана. На первом этапе основной задачей является формирование умения составлять план текста сначала сам по себе, т.е. как интеллектуальное действие. На втором – формирование умения использовать составленный план в целях воспроизведения текста. Вначале обучение осуществляется с использованием наглядных средств (готовых картин, рисунков, выполненных самими детьми), а затем без опоры на них. И. В. Захарютова предлагает следующий вариант обучения детей составлению плана в виде наглядно-схематической модели:

- текст читается целиком;
- текст читается по отдельным смысловым частям;
- после предъявления каждой смысловой части дети должны ответить на вопросы: «О ком (или о чем) говорится в прослушанной части рассказа (сказки)?»; «Что говорится (сообщается) об этом?»;
- после того как часть текста проанализирована, дети должны сами нарисовать картинку в виде контура (схемы) простым карандашом на листе белой бумаги и дать заголовок;
- когда все части проанализированы и нарисованные картинки разложены в определенной последовательности, детям предлагается с опорой на них повторить названия, придуманные к каждой части.

Опираясь на нарисованный план, детям легче воспроизвести литературный текст, сохраняя его последовательность, не пропуская существенных событий.

Оценка как прием обучения дошкольников рассказыванию последовательно начинает использоваться именно в старшем дошкольном возрасте, когда у детей достаточно развиты самоконтроль и самооценка. Использование этого приема должно обеспечить положительное эмоциональное отношение ребенка к данному виду деятельности, помочь

увидеть ошибки, допущенные при создании рассказа. При оценке детских рассказов педагог обращает внимание на соответствие их теме, связность, логичность, правильность композиции, на использование языковых средств выразительности. Например: при оценке рассказов по пейзажной картине обращается внимание на наличие в рассказе материала об эмоциональном состоянии художника и средствах передачи этого эмоционального состояния.

При обучении детей рассказыванию основное внимание уделяется созданию собственных образов, новому сочетанию событий и фактов. При составлении рассказа по сюжетной картине используются элементы выхода за пределы картины, при составлении рассказа по пейзажной картине в рассказ включаются элементы повествования, описание предметов предполагает дополнение их несуществующими деталями, рассказ из личного опыта допускает включение событий, возможных в реальной действительности, но не имевших места в данном случае или новую их комбинацию. Самостоятельное создание образов, новое сочетание событий – все это делает рассказы детей творческими.

В методике развития речи существует точка зрения, согласно которой обучение детей составлению рассказов на основе воображения не следует начинать со сказки: обращение к сказке повлечет пустое, ничем не ограниченное фантазирование, поэтому целесообразно обращаться к темам, связанным с повседневной жизнью детей: как Катя искала варежку, как мы нашли котенка и т. п. При этом используется образец рассказа педагога, который обращает внимание ребенка на соответствие содержания рассказа теме, на наличие в этом рассказе реальных фактов и их сочетание, на особенности начала рассказа и его завершения. Рассказ педагога значим и как пример использования языковых средств выразительности.

При составлении детьми творческих рассказов, используется жизненный опыт детей, их литературный опыт. При обучении рассказыванию используются разные виды творческих сочинений:

- придумывание продолжения и завершения рассказа, начало которого сообщает воспитатель. Это задание ориентирует детей на структуру повествования, направляет на поиск новых решений;

- придумывание рассказа по плану воспитателя. Предлагается тема и план, который определяет лишь общую последовательность событий, а развить содержание дети должны самостоятельно;

- придумывание рассказа по теме, предложенной воспитателем. При выполнении

этого задания, ребенок выступает как автор. Он сам выбирает содержание рассказа и его форму. Здесь важно учесть, чтобы формулировка темы соответствовала опыту детей, уровню их речевого развития, затрагивала чувства дошкольников. Будила их воображение;

- придумывание рассказа на самостоятельно выбранную тему. Это самый сложный вид рассказывания. Его можно использовать лишь в том случае, если у детей уже сформировались умения строить повествовательный текст, давать ему заглавие;

- придумывание рассказов по литературному образцу. Детям предлагается придумать другое завершение для литературного произведения, придумать рассказ, поместив героя в другое место, создать другую ситуацию.

Определив круг речевых умений детей в области связной речи, формируемых в период дошкольного детства, остановимся на определении представлений дошкольников о тексте. Представления дошкольников о тексте формируются и в процессе обучения рассказыванию, и в процессе ознакомления с художественной литературой. Дети знают, что рассказ состоит из нескольких предложений, которые расположены в определенной последовательности (представление об этом уточняется благодаря использованию моделей при обучении детей пересказу), все содержание рассказа должно быть подчинено определенной теме: рассказ должен соответствовать названию, в рассказе должны быть обязательно начало, конец, основная часть.

Особо отметим, что необходима двусторонняя связь между процессом развития связной речи в детском саду и подготовкой к обучению грамоте. Исследования и опыт работы учителей показали, что дети с хорошо развитой речью успешно овладевают грамотой и всеми другими учебными предметами.

### **6.7. Развитие выразительности речи у детей дошкольного возраста**

Выразительность речи является важной стороной развития связной речи. Выразительность – это качественная характеристика речи, показатель высокой степени самостоятельного, осознанного использования языка.

Основным назначением выразительности речи является обеспечение эффективности коммуникации. С одной стороны, она помогает слушателю понять внутренний, глубинный смысл высказывания, его целеустановку и эмоциональную природу, а с другой – использование адекватных выразительных средств позволяет говорящему объективно передать содержание высказывания и отношение к предмету речи и собеседнику. С. Л.

Рубинштейн писал, что стержнем смыслового содержания речи является то, что она обозначает. Однако живая человеческая речь не сводится к одной лишь абстрактной совокупности значений, она выражает и эмоциональные отношения человека к тому, о чем он говорит и к кому он обращается.

Особенности выразительной речи тесно связаны с проявлением индивидуальности человека, они помогают понять уровень его личностной и речевой культуры.

Исследователи трактуют понятие «выразительность» как интегративную особенность речи, сложную систему, состоящую из нескольких интегрированных компонентов, основными из которых являются вербальные и невербальные средства.

К вербальным средствам выразительности относятся:

1) звуковая выразительность, подразумевающая:

- четкую артикуляцию звуков;
- звукопись (повторение звука в словах или нескольких предложениях);
- интонацию как основное выразительное средство звучащей речи, включающую в себя темп и ритм речи, тембр и мелодику голоса, фразовое и логическое ударение, логические и психологические паузы и выполняющую многообразные функции (различение коммуникативных типов высказывания, дифференциацию частей высказывания соответственно их смысловой важности, выражение конкретной эмоции, вскрытие подтекста высказывания, характеристика говорящего и ситуации общения);

2) лексика, обладающая большими возможностями для придания речи эмоциональности, образности, стилистической оправданности, среди которых:

- эмоционально-экспрессивные возможности, проявляющиеся в использовании синонимии, антитезы, фразеологизмов и т.д.;

- образительно-выразительные возможности, представляемые всеми видами тропов (сравнение, метафора, гипербола, эпитет и др.);

- функционально-стилистические возможности, основанные на дифференцированном использовании лексики в зависимости от целей и условий общения, от стиля языка;

3) синтаксическая структура речи (свободный порядок слов в предложении, многосоюзие и бессоюзие, риторический вопрос, эпифора, анафора и др.).

К невербальным средствам выразительности относятся жесты, поза и мимика. Они оформляют высказывание внешне и обеспечивают точность интерпретации вербального сообщения.

Только при адекватном использовании всех этих средств речь становится действительно выразительной и наиболее полно передает содержание мыслей и чувств говорящего.

Феномен выразительности речи определяется объективными и субъективными факторами. Объективность выразительности характеризуется выбором адекватных, т.е. объективно соответствующих содержанию речи средств вербальной и невербальной выразительности. Субъективность выразительности обусловлена целым рядом причин: направленностью и силой личных эмоций человека; наличием определенных знаний о средствах выразительности и их значении, уровнем сформированности целого ряда специальных умений по их использованию; характером опыта самостоятельной речевой деятельности; индивидуальными особенностями человека.

В литературе выделяются различные показатели выразительности речи:

- логическая точность;
- уместность (способность передать содержание в соответствии с задачами и обстановкой сообщения);
- образность;
- эмоциональность;
- экспрессивность;
- индивидуальная оригинальность.

Данные признаки свидетельствуют о том, что выразительность речи обеспечивает адекватность передачи информации и эффективность речевой коммуникации с окружающими, способствуя тем самым результативности взаимодействия.

Таким образом, выразительность является важной качественной характеристикой, в которой проявляется индивидуальный стиль речи.

Процесс развития выразительности речи имеет определенную временную логику. Основы выразительности закладываются еще в дошкольном возрасте.

В работах С. Л. Рубинштейна и А. М. Леушиной показан генезис развития выразительности речи в дошкольном возрасте. Для младшего дошкольного возраста характерна непосредственная, спонтанная выразительность речи, когда аффективные переживания преобладают над объективным содержанием. Это придает речи эмоциональную насыщенность и аффективную окрашенность. Речь младшего дошкольника выразительна благодаря своей непосредственности и имеет изобразительный характер. Она

изобилует итерациями (усиливающимися повторами), восклицательными оборотами, нарушением обычного порядка слов. Дети очень широко используют невербальные средства. Выразительность речи дошкольников данного возраста непроизвольна и неосознанна, она является естественным следствием их собственных переживаний и эмоций.

В возрасте пяти-семи лет детская речь становится менее эмоциональной и экспрессивной, более осмысленной, сдержанной и регламентированной. Причина данного явления заключается в том, что этот период характеризуется «интеллектуализацией аффекта» (Л. С. Выготский), когда прежние средства выразительности уже не могут отразить глубину содержания речи и переживаемых детьми чувств, а новые выразительные средства еще не освоены дошкольниками. Вместе с тем именно в возрасте пяти-семи лет у многих детей наблюдается интерес к выразительным средствам речи и литературного языка. По мнению А. М. Леушиной, у старших дошкольников появляется потребность «рассказать красиво», употребляя «взрослые» литературные слова. В силу этого дети начинают замечать литературные средства выразительности, делают первые попытки сознательного их использования в собственной речи. Задача педагога – удовлетворяя эту потребность, способствовать развитию у ребенка выразительной речи путем присвоения им средств выразительности, которые выработались в ходе исторического развития литературной речи.

Выразительность детской речи изменяется и развивается в связи с общим ходом развития личности: от непосредственных аффективных форм выразительности ребенок постепенно под воздействием среды и обучения переходит к осознанному использованию специфических выразительных средств, присущих формам зрелой речи.

Специальные психолого-педагогические исследования (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Н. С. Карпинская, О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш, О. В. Акулова и др.) свидетельствуют о возможности освоения детьми старшего дошкольного возраста выразительных средств языка и речи. Предпосылками этого являются: эмоциональная впечатлительность детей, яркая эмоциональная окрашенность отражения результатов познания окружающего мира; наличие у дошкольников особого «чутья языка», что позволяет им чувствовать и понимать сложные языковые явления, в том числе и специальные средства языковой и речевой выразительности.

Однако эмоциональная впечатлительность и чуткость к языковым явлениям сами по себе не гарантируют выразительности речи дошкольников. Этот процесс опосредован специальной целенаправленной педагогической работой.

Прежде всего выразительность речи должна развиваться в единстве с решением других речевых задач. Так, словарная работа, направленная на понимание смыслового богатства слова, помогает детям употреблять точное по смыслу слово или словосочетание. Фонетическая сторона включает звуковое оформление высказывания, отсюда – эмоциональное воздействие на слушателя. Грамматический аспект также важен, так как, используя разнообразные стилистические средства, дети оформляют высказывание грамматически правильно и одновременно выразительно.

Чтобы речь дошкольников была выразительной, необходимо в процессе обучения использовать разнообразные средства. Одним из эффективных средств исследователи (Е. А. Флёрина, А. П. Усова, О. С. Ушакова, Н. С. Карпинская, О. В. Акулова и др.) называют **устное народное творчество**, сконцентрировавшее в себе всю совокупность выразительных средств русского языка. Они подчеркивают, что в центре специальной работы по использованию устного народного творчества должно быть восприятие и понимание ребенком художественного образа фольклорных произведений и его отражение в художественной деятельности дошкольника. В исследовании О. В. Акуловой выделены следующие *этапы развития выразительности речи* в соответствии с логикой и закономерностями становления художественной деятельности детей:

- 1) этап художественного восприятия произведений устного народного творчества;
- 2) этап освоения специальных исполнительских умений;
- 3) этап свободного использования средств выразительности в творческой деятельности.

На начальном этапе важно развивать художественное восприятие фольклорных произведений в единстве их содержания, формы и речевого воплощения. Для этого дошкольникам понадобятся знания и умения, получаемые с помощью специально подобранных художественных текстов, при работе с которыми происходит «открытие» детьми отдельных закономерностей и приобретение новых знаний. При таком подходе слова-термины становятся необходимым средством фиксации эмпирических знаний.

Основным содержанием следующего этапа является освоение дошкольниками способов выразительного воплощения художественного образа, что включает обогащение

представлений ребят о средствах речевой выразительности и развитие умения использовать их в личностно значимых условиях. Значимыми для детей являются условия игры. Сначала следует использовать игры-драматизации и «ролевые диалоги», т. к. они наиболее знакомы детям и предполагают создание одного образа героя. Затем особое значение будут иметь игровые этюды, позволяющие совершенствовать специальные умения использования выразительных средств в привлекательной для детей форме. В дальнейшем возможен переход к театрализованной игре с использованием макета-карты места действия большинства народных сказок и специального набора плоскостных игрушек к ней. Театрализованная игра может плавно подвести детей к более сложной форме игры – игре режиссерской, специфика которой заключается в том, что ребенок организует деятельность как «творец, сценарист, режиссер», самостоятельно строя и развивая сюжет, управляя игрушками и озвучивая их. Это создает благоприятные условия для развития выразительности детской речи, поскольку требует от ребенка использования «ролевой» речи от лица разных персонажей, для воплощения образов которых ему необходимы специальные средства лексической и интонационной выразительности. Использование названных игр обеспечит накопление вариативного опыта исполнительской деятельности, который будет стимулировать освоение детьми средств речевой выразительности.

Заключительный этап развития выразительности связывается с творческими проявлениями детей в двух видах деятельности: игровой и художественно-речевой. Это создает благоприятные условия для осознания и выражения детьми познанных закономерностей построения произведений устного народного творчества, их языковых особенностей и средств речевой выразительности исполнителей фольклорных текстов.

Выделенные этапы обеспечивают увеличение самостоятельности детей, что приводит к становлению субъективной позиции старшего дошкольника, проявляющейся в способности выбирать средства выразительности, адекватные художественному образу.

Важным средством развития выразительности речи является изобразительное искусство. Е. В. Савушкина в своем исследовании показала, что ознакомление с разными жанрами живописи позволяет детям в линиях, красках и композиции угадывать выражение чувств и мыслей художника и помогает понять, какую важную роль играют художественные средства в создании того или иного образа. К тому же параллельное использование на занятиях произведений различных видов искусств (живописи, музыки, художественной

литературы), углубляет впечатления детей от рассматриваемых картин, заставляя их находить новые языковые средства для выражения своих впечатлений.

Развитию выразительности речи способствуют также речевые игры, упражнения и творческие задания:

- образование смысловых оттенков значений существительных с помощью суффиксов увеличительности, уменьшительности, ласкательности (береза – березка – березонька; книга – книжечка – книжонка);

- выделение смысловых оттенков прилагательных, образованных с помощью суффиксов, дополняющих значение производящего слова (худой – худющий, плохой – плохонький, полный – полноватый);

- подбор антонимов (сахар сладкий, а лимон... (кислый));

- подбор синонимов к изолированным словам и словосочетаниям по всем частям речи (смелый – храбрый – мужественный – бесстрашный; дети – малыши – ребята – детвора);

- выбор адекватного слова из синонимического ряда: жаркий (горячий) день;

- подбор эпитетов к существительным (море синее, а еще какое? – тихое, лазурное);

- подбор слов-действий (листья падают, а еще что делают? – шуршат, кружатся);

- подбор слов-существительных (чем это делают? чем копают, рисуют и т.д.);

- активизация глаголов («Кто что делает?»; «Кто как передвигается?»);

- речевые игры: «Кто внимательный» (дети учатся слышать и выделять слова, противоположные по смыслу); «Кто больше вспомнит» (обогащает глаголами, обозначающими действия); «Помоги Петрушке выбрать слово» (дети выбирают наиболее точное слово из 2-3 синонимов).

В результате у детей повышается смысловая точность речи, совершенствуется грамматический строй. Таким образом, для развития выразительности речи необходимы психологические условия:

- осуществление взаимосвязи всех сторон речевого развития детей;

- ознакомление с художественными текстами (особенно фольклором) и живописью, развивающими у детей представления об образности языка в произведениях искусства разных жанров;

- осознание необходимости и места использования образных средств в речи на специально отобранном речевом и наглядном материале в соответствии с коммуникативными целями и речевой ситуацией.

### Вопросы для повторения

1. Что понимается под связностью речи?
2. Перечислите состав диалогических умений детей. Проследите усложнение содержания работы по развитию диалогической речи в разных возрастных группах.
3. Охарактеризуйте формы монологической речи старших дошкольников.
4. Раскройте примерную последовательность работы по обучению описательной речи по игрушкам и картинам. Выделите приемы развития связности детской речи.
5. Докажите необходимость мотивации речевой деятельности детей при обучении их связной речи. Приведите примеры мотивировок.
6. Раскройте значение фольклора для развития выразительности речи детей.

### Задания для самостоятельной работы

1. Подберите дидактические игры с готовыми текстами-диалогами (для средней и старшей группы).
2. Подберите дидактические игры, в которых дети конструируют диалоги.
3. Запишите образцы рассказов детей разных видов:
  - а) описательного рассказа по игрушке для детей 4-5 лет;
  - б) повествовательного рассказа по картине для детей 6-7 лет.
4. Запишите 2-3 творческих рассказа детей 6 лет; оцените рассказ по критериям: соответствие теме, осмысленность, наличие обязательных структурных компонентов, использование средств связи (лексические, грамматические); средства выразительности; правильный ритм, отсутствие пауз; культура устного рассказа, самостоятельность.

### Основная литература

1. **Акулова, О. В.** Влияние слушания произведений устного народного творчества на развитие выразительности речи старших дошкольников / О. В. Акулова // Методические советы к программе «Детство». – Санкт-Петербург, 2007. – Р. 262-279.
2. **Бизинова, О. А.** Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизинова. – Москва : Скрипторий «2003», 2008. – 136 р. – ISBN 978-5-98-527-107-2.
3. **Короткова, Э. П.** Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э. П. Короткова. – Москва : Просвещение, 2004. – 398 р.

4. **Котылевская, Т.** Использование моделирования в процессе формирования связной речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / Т. Котылевская // *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții: Materialele conf. șt.-pract. intern.* – Bălți, 2017. – P. 235-240. – ISBN 978-9975-132-99-2.

5. **Максаков, А. И.** Правильно ли говорит ваш ребенок : пособие для воспитателей и родителей : для занятий с детьми от рождения до 7 лет / А. И. Максаков. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005 – 148 p. – ISBN 5-86775-338-7.

6. **Писарева, Л. Ю.** Развитие выразительной речи дошкольников : система работы по формированию просодических компонентов / Л. Ю. Писарева. – Санкт-Петербург : Свое изд-во, 2016. – 87 p. – ISBN 978-5-4386-1164-6.

7. **Привалова, С. Е.** Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста / С. Е. Привалова. – Екатеринбург : Уральский педагогический университет, 2015. – 213 p. – ISBN 978-5-7186-0698-0.

#### **Дополнительная литература**

1. **Барагина, О. Н.** Звучащие картинки : метод развития активной речи младших дошкольников / О. Н. Барагина, Т. Б. Холодова. – Архангельск : Лоция, 2016. – 158 p.

2. **Василишина, О.** Умную речь приятно слушать: Цикл занятий и упражнений для формирования образной речи / О. Василишина, Е. Коновалова // *Дошкольник воспитание.* – 2009. – № 11. – P. 49-57 ; 2010. – № 3. – P. 29-34.

3. **Карельская, Е. Г.** Растим говорунов: метод. пособие для педагогов и родителей / Е. Г. Карельская. – Москва : Дрофа, 2007. – 58 p. – ISBN 978-5-358-01291-2.

4. **Куликовская, Т. А.** Сказки-пересказки : обучение дошкольников пересказу / Т. А. Куликовская. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2016. – 77 p. – ISBN 978-5-89814-674-0.

5. **Максаков, А. И.** Развитие правильной речи ребенка в семье / А. И. Максаков. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 144 p. – ISBN 978-58-677-597-59.

6. **Миронова, Н.** Как учить дошкольников связной монологической речи / Н. Миронова // *Дошкольное воспитание.* – 2008. – № 9. – P. 111-116.

7. **Рудик, О. С.** Развитие речи детей 6-7 лет в свободной деятельности : Метод. рекомендации / О. С. Рудик. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 176 p. – ISBN 978-5-9949-0259-2.

## ГЛАВА 7

### ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОУ

**В результате освоения данной главы у вас будет сформировано представление:**

- об особенностях восприятия детьми литературных произведений
- о развивающих функциях детской литературы и принципах отбора литературных текстов для ДОУ;
- о литературном образовании детей в ДОУ, проживающих на территории Молдовы.

**Ключевые слова:** детское чтение, восприятие литературного текста, принципы отбора литературных произведений, требования к анализу литературного текста, методика ознакомления с поэтическим текстом, выразительное чтение, этапы понимания литературного текста, иллюстрация детской книги, жанры детской литературы (сказка, рассказ, стихотворение).

#### 7.1. Особенности восприятия детьми литературных произведений

Художественная литература является универсальным развивающе-образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую языковую среду.

Содержание художественного произведения расширяет кругозор ребенка, выводит его за рамки личных наблюдений, открывает перед ним социальную действительность: рассказывает о труде и жизни людей, о событиях из мира детских игр, забав и т. д.

Раскрывая внутренний мир человека, показывая характеры, чувства, мотивы поступков, выражая отношение автора к изображаемым явлениям, художественные тексты заставляют дошкольника волноваться, сочувствовать героям или осуждать их. Они помогают формировать у детей нравственные оценки, оказывают влияние на поведение ребят, их взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Главной задачей педагогов является привитие детям любви к художественному слову, уважения к книге, развитие стремления общаться с ней, т.е. всего того, что составляет фундамент воспитания будущего «талантливого читателя».

Воспитание будущего читателя невозможно без опоры на те мысли, переживания, настроения, которые вызывает книга у ребенка. Поэтому педагог должен знать особенности восприятия детьми художественной литературы.

Сила впечатления, получаемого детьми при слушании литературного произведения, зависит от уровня развития их эстетического восприятия, т. е. от способности воспринимать художественную литературу в неразрывном единстве ее содержания и формы.

Существуют разные точки зрения на процесс развития эстетического восприятия. Одни психологи считают, что основное значение в этом процессе имеет появление эмоционального предпочтения определенного рода ощущений или их сочетаний. Отсюда они делают вывод, что у новорожденного уже имеется эстетическое восприятие действительности. Согласно этой точки зрения эстетическое восприятие – факт врожденный, биологический, обнаруживающийся независимо от общественных условий развития и характера воспитания ребенка.

Другие психологи считают, что эстетическое восприятие появляется тогда, когда ребенок, отвлекаясь от содержания, начинает судить о форме художественного произведения как таковой. Однако подобный анализ представляет трудности не только для маленького ребенка, но и для взрослого, поэтому исследователи приходят к выводу, что не только дошкольник, но и младший школьник зачастую лишены эстетического восприятия.

Несмотря на внешнюю противоположность, эти точки зрения существенно сходны: и те, и другие психологи сводят эстетическое восприятие к формальным особенностям произведения и игнорируют роль художественного воспитания в эстетическом развитии ребенка. Если ребенку присуще эстетическое отношение к действительности от рождения, то воспитание излишне. Если же эстетическое восприятие появляется у него лишь тогда, когда созревает его абстрактное мышление, то художественное воспитание, по крайней мере в младшем возрасте, бессильно что-либо сделать.

Существует еще одна точка зрения, сторонниками которой являются психологи А. В. Запорожец, Б. М. Теплов, Л. С. Славина и др. Под эстетическим восприятием действительности они понимают «сложную психическую деятельность, своеобразно сочетающую в себе как интеллектуальные, так и эмоционально-волевые моменты». По их мнению, «эстетическое отношение к окружающему формируется в процессе жизни детей, в связи с общим ходом их психологического развития, под определяющим влиянием воспитания».

Развитие эстетического восприятия проходит несколько стадий в процессе жизни ребенка. Глубокие изменения в этом отношении наблюдаются у ребенка дошкольного возраста. Об этом свидетельствуют исследования Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Запорожца, Е. А. Флёринной, Р. И. Жуковской, Н. С. Карпинской, М. М. Кониной, Л. М. Гурович и др.

Ограниченный личный опыт, недостаточно глубокое понимание существенных связей и отношений подчас мешают детям понять некоторые моменты сюжета, идейного содержания книги и отдельные образные выражения. Но если при чтении у ребенка возникает эмоциональная заинтересованность, личностное отношение к героям и ситуациям книги, он может более глубоко и правильно воспринять прочитанное.

Повышенная эмоциональность является побудителем внутренней активности ребенка при восприятии литературного художественного образа. Например, как показала в своем исследовании О. М. Концевая, такой художественный прием, как метафора, взятый отдельно, вне контекста, обычно остается непонятным для детей. Если же ребенок увлечен тем, что ему читают, он, как правило, верно воспринимает и понимает метафору. Дошкольник еще не может отделить свои переживания от внешних обстоятельств, изображенных в книге. Его переживания во время слушания, его эмоциональное отношение к героям и событиям часто не соответствуют изображаемому событию. Ребенок не может вырваться из «плена» художественного произведения, что связано с неумением осознавать свои эмоции и управлять ими.

Восприятие литературного произведения невозможно без активной работы воображения. Ребенок младшего дошкольного возраста, слушая рассказ или сказку, «содействует» с героем; ребенок постарше «соучаствует» с героем, и это соучастие проявляется в его внешней деятельности. А. В. Запорожец приводит интересный эпизод с пятилетней девочкой, которая на картине, изображающей прикованного Прометея, выскребла пальцами цепи, чтобы освободить героя. Ребенок пытается непосредственно практически воздействовать на произведение искусства вместо того, чтобы перенести свое отношение на действительность, в нем изображенную. Дети старшего дошкольного возраста могут переживать в воображении. «Содействие», «соучастие» при восприятии художественного произведения сменяются у них «сопереживанием». Эта способность переживать в воображении и является одной из существенных особенностей маленького читателя.

Общеизвестна способность детей дошкольного возраста к **фантазированию**, **«примысливанию»**. При чтении книги важно, чтобы воображение не уведило читателя от текста, а включалось в эстетическое восприятие, направляло и углубляло его. Но здесь возникают трудности: слушая, ребенок не всегда может подчинить воображение тексту. Так, пятилетнему ребенку прочитали рассказ Л. Н. Толстого «Филиппок». Он слушал с огромным интересом, переживал, смеялся. Его спросили, каким бы он нарисовал Филиппка: «Он такой, в шапке большой... Я бы хотел нарисовать черные глаза и белые ресницы... (Увлекаясь.) И бороду! И елку нарисовать!» – «Что ты! Это же Филиппок, мальчик, как ты» – «Ну и что же! Он будет такой маленький Дед Мороз!». Чтобы фантазия не уведила ребенка от текста, взрослому достаточно только направить ее, и тогда он всецело включится в восприятие книги.

В процессе слушания у детей возникают ассоциации с явлениями действительности, которые они воспринимали в жизни. По мере того как у дошкольников образуются связи между конкретными явлениями окружающего мира и словами, их обозначающими, те и другие начинают выступать в их сознании как единое целое. У ребят складываются наглядные представления об изображаемых словами жизненных фактах, которые принимают конкретные формы в том случае, если опираются на непосредственный личный опыт слушателей. Например, детям читали рассказ Е. Чарушина «Как Томка научился плавать». Услышав его название, один ребенок сразу задал вопрос: «Кто это, Томка?», так как это имя не вызывало в его представлении конкретного образа персонажа (щенка). После слов «видно, он (Томка) дышать в воде вздумал, вода и попала ему в нос и в рот» тот же ребенок продолжил фразу «и он (щенок) захлебнулся». Высказывания мальчика свидетельствуют о том, что он внимательно следит за действиями персонажа и объясняет их, используя свой личный жизненный опыт.

**Восприятие литературных произведений зависит от развития отдельных психических функций и свойств личности**, но не определяется только ими. Весь психический склад личности ребенка, обусловленный всем комплексом взаимоотношений с окружающей его средой, влияет на процесс восприятия произведения искусства. А. В. Запорожец писал: «Ребенок проходит длительный путь развития отношения к художественному произведению: от непосредственного наивного участия в изображаемых событиях до более сложных форм эстетического восприятия, которые для правильной

оценки явления требуют умения занять позицию вне их, глядя на них как бы со стороны». Эта способность ребенка определяет особенности его восприятия книги.

При восприятии литературного произведения ребенок невольно выделяет в нем конкретные детали, эпизоды. И от них идет к более глубокому восприятию ситуации, произведения в целом. Часто, передавая свои впечатления о прочитанном, дошкольник пропускает в своем рассказе существенные моменты содержания, но никогда не забывает несущественные детали. Особое удовольствие дети испытывают от комической детали (в манере поведения, облике), которая влияет на оценку героя.

Дошкольники острее воспринимают поступки и действия героя, чем мотивы их действий. В то же время, как показало исследование Л. М. Гурович, дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию мотивов поведения героя. Это зависит от самого художественного произведения, от того, как автор раскрывает мотивы поведения, причины переживаний, ситуации, в которых действует персонаж. Педагог направляет внимание детей к чувствам, мыслям и переживаниям героя.

Чтобы художественное произведение вызывало у детей образы знакомого им реального мира и вместе с тем расширяло их знания о нем, необходимо учитывать особенности восприятия книги, которыми отличаются дети того или иного возраста, обозначенные в трудах Е. А. Флёринной, Н. С. Карпинской, Л. М. Гурович и др.

Для младших дошкольников характерны следующие моменты:

- тесная зависимость понимания художественного произведения от личного опыта ребенка;
- детей интересует прежде всего фабула (цепь связанных между собой событий);
- установление наиболее легко осознаваемых связей, когда события четко следуют друг за другом и последующее логически вытекает из предыдущего;
- способность некоторое время сосредоточенно слушать, не отвлекаясь;
- в центре внимания детей – главный персонаж;
- эмоциональное отношение к героям ярко выражено;
- ребенок прежде всего видит действия и поступки персонажа, но не понимает мотивов его поведения;
- тяга к ритмической структуре речи, рифме (дети повторяют слова, которые в тексте ритмически чередуются, качают головой, хлопают в ладоши и пр.);

- открытое непосредственное выражение эмоций (улыбка, смех, радостные восклицания, выразительная мимика).

Дети среднего дошкольного возраста:

- способны глубже вникать в содержание произведения, осознавать в известной мере возникающие у них чувства и, руководствуясь ими, определять свое отношение к событиям, героям;

- уже в состоянии не просто слушать, но и вслушиваться в звучание художественной речи, отличать присущие ей особенности;

- легко улавливают простые причинные связи в сюжете;

- характеризуя героев, чаще всего высказывают правильные суждения об их поступках, опираясь при этом на свои представления о нормах поведения и личный опыт;

- проявляют ярко выраженную реакцию на слово, интерес к нему, стремление неоднократно воспроизводить его, обыгрывать.

Совершенствование восприятия у старших дошкольников идет по линии все большего осмысления прослушанных литературных произведений и обогащения чувств. Для детей этой группы характерно следующее:

- пристальный интерес к содержанию произведения, к установлению многообразных связей;

- формирование умения воспринимать литературное произведение в единстве содержания и формы;

- рост внимания к выразительным средствам языка;

- герои произведения становятся им ближе и понятнее;

- сочувствие персонажам, волнение за их судьбу приобретают осознанный характер;

- понимание сложных скрытых мотивов поведения героев;

- чувства и переживания детей при слушании произведений уже достаточно глубоки и устойчивы, разнообразны и способы их выражения: в одних случаях ребята улыбаются, громко смеются, откидываются на спинку стула, поворачиваются друг к другу, в других же – их внешняя активность тормозится (они затихают, сидят неподвижно, напряженно слушают читающего);

- способность к элементарному анализу литературных произведений.

Таким образом, активное восприятие литературного произведения формируется постепенно на протяжении дошкольного детства.

## **7.2. Развивающие функции художественной литературы и принципы отбора художественных текстов**

Художественная литература позволяет эмоционально, интуитивно схватывать целостную картину мира во всем многообразии связей, вещей, отношений.

Функции художественной литературы в развитии ребёнка широки и неотделимы друг от друга; условно их можно разделить на два больших класса: **познавательно-нравственная и эстетическая функция.**

К **познавательно-нравственной функции** относят развитие и активизацию воображения, образного мышления; расширение представлений, осведомлённости о мире; освоение средств восприятия мира: временные и причинно-следственные связи событий; освоение моделей человеческого поведения в разных обстоятельствах; формирование эмоционально-ценностных установок по отношению к разным аспектам действительности (природному и рукотворному миру, миру человеческих отношений).

К **эстетической функции** относится приобщение к словесному искусству в его различных формах и развитие хорошей разговорной речи, ориентация ребёнка на собственное словесное творчество через прототипы, данные в художественных текстах, воспитание культуры чувств и переживаний.

Реализация этих развивающих функций осуществляется за счет смысловой наполненности и структуры художественных текстов (лежащие в их основе метафоры и повествования. Позволят создавать многообразные воображаемые миры, каждый из которых особым образом моделирует действительность) и через сопереживание, эмоциональное принятие читающим (слушающим) авторской позиции или позиций персонажей художественных произведений.

Художественные тексты обладают свойством «сгущенной информативности» (Ю. М. Лотман), т. е. содержат столько сведений о мире, сколько не может дать ограниченный временем и пространством реальный опыт.

Используя художественные тексты как готовый культурный материал, воспитатель становится проводником детей в миры, создаваемые книгой, и в то же время не остаётся безучастным исполнителем, но, как партнёр, вместе с детьми удивляется, восхищается, огорчается, сопереживает персонажам.

Иначе говоря, **чтение художественной литературы выступает в форме партнёрской деятельности взрослого с детьми.** В отличие от совместной со взрослым

продуктивной, познавательной, игровой деятельности эта деятельность не может быть продолжена дошкольниками самостоятельно, перейти в их свободную деятельность в силу того обстоятельства, что дети в большинстве своём не умеют свободно читать и зависят от партнёра-взрослого.

Психолог А. А. Леонтьев считает, что в процессе слушания того, что и как читают взрослые, у ребенка включается три из четырех сфер читательской деятельности: эмоции, воображение и реакция на содержание текста. Потому этот вид речевой деятельности ученые называют **чтение-слушание**, т. е. текст воспринимается на слух и при этом обеспечивается включение эмоций, воображения и реакции на содержание прочитанного.

В работе с книгой перед воспитателем стоят следующие **задачи**:

- подбирать конкретные художественные тексты, исходя из их развивающего потенциала и в соответствии с особенностями детей группы, с тем, чтобы они увидели в книге источник удовлетворения своей любознательности и интереса к окружающему, почувствовали красоту и выразительность художественного слова;

- обеспечить время и обстановку для ежедневного и непринуждённого обсуждения художественных текстов; воспитывать у детей привычку к сосредоточенному слушанию книги;

- обращаться к художественным текстам при развёртывании других форм совместной деятельности взрослого с детьми, используя тексты как смысловой фон и стимул для продуктивной, познавательно-исследовательской деятельности, игры, проводя аналогии между событиями, происходившими с персонажами, их переживаниями, рассуждениями, размышлениями и собственной деятельностью детей.

Для реализации развивающего потенциала художественной литературы необходимо, чтобы книга «работала» на развитие ребенка.

Важен правильный отбор литературных произведений, в основе которого лежат педагогические принципы, разработанные Р. И. Жуковской, Н. С. Карпинской, М. М. Кониной, Л. М. Гурович, З. А. Гриценко и др.:

- 1) литература должна отвечать задачам воспитания (умственного, эстетического, нравственного) детей, иметь свою педагогическую ценность. Книга призвана в конкретных образах раскрывать перед дошкольниками идеалы добра, справедливости, мужества, формировать правильное отношение к людям и своим поступкам;

- 2) необходимо учитывать возрастные особенности детей и особенности их психики;

3) книга должна быть занимательной. Занимательность определяется не темой, не новизной материала, а открытием нового в знакомом и знакомого в новом;

4) в книге должна быть четко выражена позиция автора. С. Я. Маршак писал, что если автор является не равнодушным регистратором событий, а сторонником одних героев повести и врагом других, это значит, что книга написана на настоящем детском языке;

5) книги должны отличаться композиционной облегченностью, т. е. иметь одну сюжетную линию. Художественный образ или система образов должны раскрывать одну мысль, все действия героев должны быть подчинены передаче этой мысли;

6) принцип жанрового многообразия: подбор художественных текстов по жанровому делению (поэзия – проза, а внутри дробление на фольклор – авторские произведения). Разножанровые произведения нужны дошкольнику **не для «изучения жанра»**, а для того, чтобы **полнее постичь мир**, поскольку каждый жанр открывает его особым образом. Здесь **художественная форма** произведения тесно связана с его **содержательно-смысловой наполненностью**;

7) принцип тематического многообразия, т. е. учет содержательно-смысловой наполненности текстов. Традиционно этот принцип реализуется через подбор художественных текстов малых форм – рассказов, стихотворений, которые позволяют выделить для ребенка каждый раз тот или иной аспект действительности, а в сумме охватывают все ее значимые стороны (стихи и рассказы о природных силах, о разных животных и растениях, о разных коллизиях детской жизни и т. п.).

В Куррикулуме ставится задача приобщения детей к литературе народов, представители которых живут на территории Молдовы (украинцы, русские, болгары, гагаузы и т. д.). Главное – воспитание чувства сопричастности к культурному наследию своего народа, понимание особенностей этнической культуры народа, к которому принадлежит ребенок, толерантное отношение к представителям других национальностей.

«Куррикулум по воспитанию детей раннего и дошкольного возраста (1-7 лет) в Республике Молдова» (2007 г.) (Раздел «Литературно-художественное воспитание») обеспечивает достижение цели: формирование интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач:

- формирование первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;

– приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса.

На основе принципов отбора художественных текстов в Куррикулуме выделены **сказка** – как содержательная основа литературного образования дошкольников. С этим жанром дети знакомы с первого года жизни, но в среднем и старшем дошкольном возрасте дети должны усвоить простейшее определение, уметь выделять разновидности сказочного эпоса. Сказки – это повествование о том, чего не бывает в действительности. В основном, в ДООУ дети знакомятся с волшебными, бытовыми и сказками о животных.

1) **Сказки о животных.** Они складываются тогда, когда человек, не зная природы животных, делал их в сказке себе подобными (звери говорят, строят дом, угощают друг друга и т. д.). К таким сказкам относятся «Маша и медведь», «Вершки и корешки». Некоторые сказки о животных строятся по принципу: мысль в них движется от частного к частному (сказки «Теремок», «Ледяная и лубяная избушка», «Звери в яме» и др.). Их можно рассказывать до той возрастной грани, пока дети не осознают причинно-следственных связей. В сказках о животных звери являются носителями одного признака, одной особенности характера: лиса хитра, медведь неуклюж, волк глуп.

Сказки о животных интересны речевой структурой: простой, незатейливой, наличием диалогов, коротких, но выразительных песенок, сочетанием звуков.

2) **Волшебные сказки** – буйные, цветистые, дающие простор воображению. Их сюжет динамичен, движется к исходу, не зная побочных линий. Так, в гагаузских волшебных сказках «Добрый Иванчу», «Железный медведь», «Ручная мельница» героев окружают помощники, наделенные волшебными свойствами:

- а) зооморфные помощники – волк, орел, конь;
- б) антропоморфные существа фантастического характера – богатыри, искусники;
- в) люди-помощники – старик-волшебник, добрые старушки;
- г) христианские покровители – Бог, святые;
- д) волшебные предметы – колпак, ручная мельница.

3) **Бытовые сказки** в большинстве своем отличаются острой социальной направленностью. Героем выступает бедный крестьянин или солдат в хорошо знакомой сказочнику обстановке. Так, в молдавской народной сказке «Горшок с золотом» раскрывается крестьянская жизнь, показывается ценность честного труда и его роль в нравственном развитии человека.

Все виды сказок широко представлены в списках художественной литературы, рекомендованных для чтения и рассказывания детям. Присутствие вымысла, игры, фантазии делает сказку ценной с методической точки зрения. Сказка, наполненная чудесами, привлекает внимание детей. Дети сталкиваются со сложными явлениями и чувствами: жизнь и смерть, любовь и ненависть, добро и зло, измена и коварство – форма изображения этих явлений особая, сказочная, доступная пониманию ребенка, а высота нравственного смысла остается «взрослой», истинной.

Сказка дает юному читателю на редкость яркий, широкий, многообразный мир.

Куррикулум и передовой педагогический опыт позволяет рекомендовать воспитателям, работающим в русскоязычных группах ДООУ нашей республики знакомить детей со следующими народными сказками:

- **русскими** – «Теремок», «Репка», «Курочка Ряба», «Колобок», «Пузырь, Соломинка и Лапоть», «Маша и Медведь», «Гуси-лебеди», «У страха глаза велики», «Лиса и кувшин», «Как аукнется, так и откликнется», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Вершки и корешки», «Сивка-бурка», «Лисичка-сестричка и серый волк», «Снегурочка», «Царевна-лягушка»;
- **молдавскими** – «Кувшин с золотом», «Братья», «Конь и медведь» и др.;
- **украинскими** – «Рукавичка», «Колосок», «Сказка про Ивасика», «Серко», «Хроменькая уточка»;
- **белорусскими** – «Мена», «Два Мороза», «Всеми свое время», «Как курочка петушка спасла»;
- **гагаузскими** – «Добрый Иванчу», «Железный медведь», «Клубок-клубочек», «Ручная мельница», «Волшебный колпак»;
- **болгарскими** – «Сказка о бочке», «Как болезни по свету пошли», «Маменькина дочка», «Царь Троян – козлиные уши», «Хитрая дочь», «Под лежащий камень вода не течет»;
- **цыганскими** – «Как барыня за жадность была наказана», «Как лесовик с табором подружился»;
- **венгерскими** – «Два жадных медвежонка», «Зайцы короля»;
- **сказками народов Севера** – «Кукушка» (ненецкая);
- **польскими** – «О чем собака думает зимой и о чем летом», «Совушка – мудрая головушка», «Зося и Янина», «Золотая утка»;
- **литовскими** – «Старый Мороз и молодой Морозец»;

- **еврейскими** – «Горшок с жиром», «Сказка о двух грошах», «Мудрый мальчик».

Кроме народной сказки, в круг чтения дошкольника должна входить и авторская (литературная) сказка. От народной она отличается постоянным текстом, созданным одним человеком, особым художественным миром, где наряду с героями народных сказок действуют герои, придуманные автором (домовенок Кузя, стойкий оловянный солдатик и др.), а то и вовсе реальные герои, каким-то образом попадающие в сказочную страну (Аленушка – героиня сказок Д. Н. Мамина-Сибиряка).

Современная авторская сказка отличается особой художественной системой. Сказочный вымысел здесь держится на особой философской концепции автора: мир создан для добра, а детство – часть этого мира.

Изучение методической литературы и педагогического опыта позволяет нам рекомендовать для ДОУ следующие авторские сказки: «Кошелек с двумя денежками» И. Крянгэ; «Сапожки аиста» А. Бусуйок; «Бишка» и «Умей обождать» К. Г. Ушинского; «Бабушка и внучка», «Белка и волк», «Три медведя» Л. Н. Толстого; «Цыпленок» К. Чуковского; «Для чего говорят спасибо», «Большое и маленькое», «Крылья матери» В. А. Сухомлинского; «Кораблик» В. Сутеева; «Цветик-семицветик» В. Катаева; «Гадкий утенок», «Принцесса на горошине», «Дюймовочка», «Оловянный солдатик» Г.-Х. Андерсена; «Красная шапочка», «Кот в сапогах» Ш. Перро; «Горшок каши», «Мальчик-с-пальчик», «Бременские музыканты» братьев Гримм.

Дети знакомятся с таким жанром литературы как рассказ. Они должны научиться определять тему рассказа, вырабатывать оценочное отношение к поступкам героев на уровне «хорошо-плохо», пересказывать произведение близко к тексту и различать структурные компоненты рассказа: начало (о чем будет говориться в тексте), серединой (основная часть рассказа) и заключением.

Дошкольники знакомятся с рассказами молдавских, русских и зарубежных писателей: И. Друцэ «Семья» и «Сестра»; Г. Виеру «Хлеб с росой»; С. Вангели «Брат за окном»; «Шапка Гугуцэ»; Г. Георгиу «Новые санки»; А. Шаларь «Котята»; А. Чокану «Полевая дорога»; К. Шишкана «Утро»; «На винограднике»; Е. Букова «Яблоко»; К. Ушинского «Четыре желания», «Бишка», «Кот Васька»; Л. Н. Толстого «Пожарные собаки», «Косточка»; М. Пришвина «Еж», «Золотой луг»; Н. Сладкова «Волчата», «Лисята»; Н. Калининой «Разве так играют?», «Про снежный колобок»; В. Бианки «Еж-спаситель», «Лис и мышонок», «Купание медвежат»; Е. Пермяка «Первая рыбка», «Как Маша стала

большой»; В. Драгунского «Тайное становится явным»; Е. Чарушина «Воробей», «Про зайчат», «Большие и маленькие», «Про Томку».

Детям рекомендуется рассказывать о жизни писателей, знакомить их с творческой историей создания произведений. Это связано с постепенным наполнением и расширением понятия «художественная литература», развитием умения анализировать текст с позиции соответствия теме, умения видеть структуру повествования и структурную организацию текста.

Особое внимание в Куррикулуме уделяется поэзии. В круг детской поэзии включены следующие **молдавские и румынские поэты**: Г. Виеру («Подснежник», «Ракета», «Новый дом», «Хлеб» и др.); Л. Деляну («Зима пришла», «Огородник», «Который час?», «Железная дорога», «Дождь»); Ю. Филип («Кто чего хочет», «Колос и его друзья», «Ягнята», «Божья коровка», «Мэрцишор для мамы»); В. Романчук («Дом родной», «Молдова», «Дождь»); П. Кэраре («До свидания, перелетные птицы», «Лягушка и аист», «Мой автобус», «Цыпленок», «Мальчик и рыбка», «Поздняя осень»); И. Антон («Айва», «Солнышко и гнездо»); И. Георгицэ («Разговор с колосом», «Рыбаки», «Аист»); Т. Аргези («Десять маленьких щенят», «Козочки»); А. Сучевяну («Ушла из дома улитка», «Балерина», «Модница»); О. Казимир («Шоколадный цыпленок», «Бабушка», «Муравьяха», «Комар и самолет»).

**Русские и зарубежные поэты**: А. Барто (цикл стихотворений «Игрушки»: «Мишка», «Бычок», «Слон», «Самолет», «Лошадки», «Грузовик», «Козленок», «Кораблик», «Барaban», «Флажок»; из цикла «Младший брат»: «Погремушка», «Фонарик», «Малыар», «Не одна»); В. Маяковский («Что такое хорошо и что такое плохо?»); С. Есенин («Береза»); К. Чуковский («Муха-Цокотуха», «Тараканище», «Мойдодыр», «Чудо-дерево», «Айболит», «Путаница»); С. Маршак («Мяч», «Пожар», «Почта», «Усатый-полосатый», «Багаж», «Вот какой рассеяный», «Круглый год»); Е. Благинина («Если встанешь на заре...»); В. Берестов («Про машину»); Е. Трутнева («Первый снег»); Д. Хармс («Очень-очень вкусный пирог»); Ю. Тувим («Про пана Трулялинского»); Дж. Родари («Чем пахнут ремесла?»).

Куррикулум рекомендует изучать с детьми особенности стихотворного жанра (ритм, рифму), научить их определять характер стихотворения (лирическое, веселое, юмористическое) и приохотить детей к меткому, звучному слову, воспитать любовь к музыкальному строю русской речи.

В 5 лет ребенок должен четко различать прозаические и поэтические жанры. Дети должны усвоить следующие понятия: *сравнение, эпитет, рифма*. Так, сравнение – это

простой художественный прием. Дети должны находить его как в поэтическом, так и в прозаическом тексте. Эпитеты играют особую роль в развитии эмоционально-речевой сферы ребенка, придают речи живость и выразительность.

В пособии для воспитателей «1001 идея по качественному раннему воспитанию» рекомендуется создавать в ДОУ **учебные центры «Библиотека»**, в которых дети знакомятся с разными **видами детских книг**. Эти книги подбирает воспитатель, опираясь на определенные **критерии**: возраст детей, их предпочтения, выраженный интерес, уровень понимания. Педагог должен учитывать следующее при подборе книг:

- обложка – первый элемент книги (цветная, иллюстрированная и т. п.);
- толщина книги и качество бумаги;
- иллюстрации – они стимулируют воображение, помогают понять текст;
- размер букв – рекомендуются книги с крупным шрифтом.

В библиотеке ДОУ должны быть разные **типы книг**:

1. **книжки-игрушки, книжки-картинки**;
2. **книжки-вырубки** (обложка вырезана по контуру предмета, о котором идет речь);
3. **книжки-панорамы** (ярко иллюстрированы и снабжены движущимися фигурками);
4. **самодельные книги** (семейные книги, книги стихов, математические книги, словарики и др.), которые можно использовать по разному назначению.

Таким образом, для реализации развивающего потенциала художественной литературы педагог должен опираться на принципы отбора детских книг с учетом содержательно-смысловой наполненности, руководствоваться Куррикулумом, создавать учебные центры «Библиотека», вводить в круг чтения современного ребенка новые произведения, необходимые для его интеллектуального и эстетического развития, для «формирования базовой культуры его личности» (Р. Б. Стеркина).

### **7.3. Литературное образование в дошкольном учреждении**

Художественная литература – важное средство нравственно-эстетического воспитания, формирования мировоззрения и познавательно-интеллектуального становления детей. Чтение произведений литературы способствует развитию: а) интеллекта; б) речевой активности; в) интереса к окружающему миру; г) любви к книге.

Литературное образование предполагает освоение литературы как искусства слова – дети учатся слушать и понимать художественный текст, сопереживать героям, чувствовать красоту и выразительность речи.

Изучение литературы как искусства предполагает систематическое чтение художественных текстов. Педагог должен формировать способность к образному анализу художественного текста.

К анализу литературных произведений предъявляются следующие требования:

1) он должен быть целенаправленным – каждый из вопросов воспитателя должен преследовать определенную цель;

2) он должен проводиться только после целостного, непосредственного, эмоционального восприятия произведения;

3) он должен опираться на возрастные и индивидуальные особенности восприятия детей;

4) анализу подлежит не жизненная ситуация, изображенная в произведении, а изображение этой ситуации автором;

5) он должен быть избирательным – обсуждаются не все элементы произведения, а те, которые наиболее ярко выражают идею (в одном случае анализ композиции, в другом – поступков персонажей и т. д.). При чтении рассказов, основу которых составляет одно событие, ярко раскрывающее их характеры (Г. Виеру «Хлеб с росой», С. Вангели «Брат за окном» и др.), анализировать композицию нецелесообразно;

б) анализ должен способствовать литературному развитию детей, т.е. формировать начальные литературоведческие представления и читательские умения:

- умение осваивать идею произведения;
- умение воссоздавать в воображении картины жизни, изображенные автором;
- умение устанавливать причинно-следственные связи;
- умение видеть авторскую позицию (отношение, оценку);
- умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка.

Чтобы грамотно провести анализ, воспитатель намечает вопросы к тексту, которые будут предложены детям. Исследователи (Н. С. Карпинская, О. И. Соловьева, Э. П. Короткова, Л. М. Гурович) условно разделили вопросы по направленности на следующие группы:

1) вопросы, направленные на выявление основного замысла произведения, его проблемы: «О чем этот рассказ (сказка)?», «Почему автор так назвал свой рассказ?», «Какое главное событие рассказа (сказки)?» Постановка таких вопросов поможет воспитателю увидеть, насколько дети поняли содержание произведения;

2) вопросы на воспроизведение содержания. Например, после чтения сказки «Теремок» детям можно задать вопросы: «Кто первый прибежал к теремку?», «Кто потом прискакал к теремку?» и т. д. Отвечая на эти вопросы, дети вспоминают описанные в сказке факты в их последовательности, образы персонажей (мышки-норушки, лягушки-квакушки и др.). Называя персонажей сказки, их действия, дети усваивают ее содержание;

3) вопросы, связанные с образом героя:

а) вопросы, позволяющие узнать эмоциональное отношение к герою: «Кто понравился? Почему?», «Кто больше всех понравился? Почему?»;

б) вопросы, обращающие внимание на мотивы поступков: «Почему сестра поняла эмоциональное состояние брата» («Сестра» И. Друцэ). Подобные вопросы заставляют детей размышлять о причинах и следствиях поступков, замечать логическую закономерность событий;

в) вопросы, позволяющие понять настроение героя, его эмоциональное состояние: «Почему ему было страшно?», «Почему им было весело?»;

г) вопросы на сравнение действующих лиц: «Чем различаются герои произведений?»;

д) вопросы, обращающие внимание на внешний облик, портрет героя: «Каким ты его себе представляешь?»;

е) вопросы на сравнение поведения, характера героя со знакомыми детям явлениями жизни: «А вы встречали кого-нибудь, похожего на Тудораша?» (Л. Деляну «Огородник»);

4) вопросы, позволяющие ввести детей в ситуацию произведения, сделать их участниками событий: «Чтобы вы сделали на месте...?», «Что бы вы посоветовали...?»;

5) вопросы, обращающие внимание на языковые средства выразительности: «Как автор описывает...?», «С чем автор сравнивает...?» и «Какие слова вам показались интересными (волшебными)?» и т. д. Эти вопросы способствуют повышению интереса детей к наблюдению над строем языка, выделением фразеологизмов и т. д.;

б) вопросы, обращающие внимание на особенности жанра: «Что я вам прочитала (рассказала), рассказ или сказку?», «Почему вы так думаете?», «Как начинается сказка, как заканчивается?», «Какие повторы вы заметили?» и т. д.

Указанные вопросы – опорные в беседе, но в процессе беседы часто возникает необходимость в дополнительных вопросах, помогающих детям осмыслить содержание текста.

Следующим этапом подготовки является работа над выразительностью передачи мысли: расстановка логических ударений и пауз как внутри предложения, так и между отдельными частями произведения; выработка ясного и правильного произношения; овладение разнообразными интонациями. Педагог должен помнить об особенностях возраста детей. При чтении текста младшим дошкольникам используются: четкие, определенные интонации; выразительное подчеркивание ярких, характеризующих образ определений; контрастное сочетание темпов и ритмов в зависимости от содержания и формы исполняемого произведения. Старшие дошкольники способны различать более тонкие оттенки интонации, постепенный переход от одних интонаций к другим в связи с развертыванием сюжета и сменой настроений. Детям этого возраста доступны эмоциональное восприятие так называемых психологических пауз и другие средства выразительности, используемые при чтении.

Задача педагога – добиться такого исполнения произведения, которое позволило бы донести до слушателей его идейно-художественные достоинства, возбудило бы их интерес к произведению, вызвало у детей эмоциональное отношение к изображаемым в нем событиям и героям.

При ознакомлении с литературным произведением выделяются три части.

Основная цель первой части – ознакомление детей с текстом и обеспечение полноценного первичного его восприятия.

Подготовка детей может быть организована по-разному: выбор приема подготовки зависит от имеющегося у детей личного опыта, уровня их литературной подготовки, характера произведения и других факторов.

При подготовке детей к восприятию литературного произведения используются:

- рассматривание книги;
- вводная беседа – необходимо, чтобы в беседе присутствовал вопрос, на который большинство детей не знают ответа. В этом случае возникает проблема, разрешить которую можно будет в процессе работы над литературным произведением;
- рассказ педагога (о писателе, о фактах и явлениях, которые послужили сюжетом произведения);

- рассматривание рисунков, картин, связанных с содержанием текста;
- прослушивание музыкальных произведений;
- организация наблюдений во время прогулок для углубления конкретных знаний детей, без которых восприятие произведения будет затруднено;
- объяснение и уточнение значения незнакомых, непонятных слов.

Важным моментом в подготовке детей к восприятию текста является установка, позволяющая организовать целенаправленное слушание художественного произведения. Установка дается в форме вопроса или задания. Например: «Подумайте, почему рассказ (сказка) так называется? Подумайте, какое настроение было у писателя (поэта) при написании этого рассказа (стихотворения)?»

Подготовив детей к восприятию художественного произведения, воспитатель выразительно читает текст.

Во второй части – проводится беседа о прочитанном. Вопросы должны быть целенаправленными и ставиться в определенной последовательности. Их не должно быть много, они должны побуждать детей к размышлению, помогать увидеть скрытое художественное содержание. По мнению Е. Н. Ильина, вопросы не надо ставить, задавать, ими лучше разговаривать. Беседа не должна состоять из одних вопросов, они должны сопровождаться интересными репликами и высказываниями педагога. Очень важно, чтобы в беседе принимали участие все дети.

В третьей части – чтобы в памяти детей остался сам рассказ (сказка), а не беседа «по поводу», организуется повторное чтение произведения или чтение понравившихся детям эпизодов.

Для детей младшего дошкольного возраста отдельные места читаемых произведений повторяют для того, чтобы они запомнили содержание, те слова, которыми оно выражено, интонацию. Например, читая во второй младшей группе сказку «Колобок», надо постараться, чтобы ребята запомнили песенку колобка, и для этого повторить ее. В средней группе, читая сказку «Гуси-лебеди», можно повторить диалоги девочки с печкой, речкой, яблонькой, а в старшей группе следует фиксировать внимание на повторах в сказке, помогая тем самым произвольному запоминанию.

Мы рассмотрели структуру литературного занятия, в котором особое внимание уделяется анализу художественного текста. В современной научно-методической литературе ставится задача общеречевого и читательского развития детей. В условиях ДОО

дети приобщаются к культуре чтения художественной литературы через прослушивание текстов, обсуждение их содержания.

Так, исследователь О. Чиндилова предлагает еще один подход к решению задачи чтения художественной литературы детьми: совместное «медленное чтение» (понятие принадлежит А. А. Леонтьеву). Очень важно, чтобы взрослые читали художественные произведения детям в режиме медленного чтения (с остановками для комментариев, включения воображения, усиления и уточнения эмоций и пр.). Последовательность шагов совместного медленного чтения детей и взрослых (в том числе родителей) продиктована особенностями читательской деятельности и включает в себя четыре обязательных этапа.

*Первый этап.* Рассматривание книги с ребенком (детьми). Обсуждение названия текста, иллюстраций. Беседа о том, какие вопросы возникли, на что вы обратили внимание и пр. Главный результат этапа – возникновение желания прочитать книгу.

*Второй этап.* Чтение текста взрослым в режиме медленного чтения. Воспитателю предлагается на этапе первичного чтения читать текст с возможными – не обязательными! – остановками, иногда что-то комментируя, иногда задавая упреждающие вопросы, иногда фиксируя читательскую «эстетизированную» эмоцию.) Главное – чтобы остановки не затягивались, «не забалтывались», не нарушали целостности чтения и эмоционального восприятия текста. Задача остановок – помочь маленькому читателю «войти» в текст. Обычно на такие необходимые остановки указывает реакция самого ребенка на чтение взрослого. Если остановка произошла в середине предложения, абзаца, после комментариев взрослого и ответов на вопросы ребенка начало надо перечитать повторно.

*Третий этап.* Обсуждение прочитанного. Делать это можно по-разному:

- предложите коротко рассказать, в чем суть текста. Если трудно, помогите сформулировать мысль, задайте наводящие вопросы. Ни в коем случае нельзя ругать ребенка за неудачи, торопить его;

- можно поиграть в «Правда-неправда». Ребенок отгадывает, где правда, а где ложь в ваших утверждениях, например: «Солдат сварил кашу из топора? Каша была овсяная?»; «Посадил дед репку? Выросла репка большая-пребольшая? И вытащил дед репку?». Свои ответы ребенок должен обосновать;

- можно предложить выразить отношение к прочитанному с помощью красок, жестов, мимики.

*Четвертый этап.* Воспроизведение и осмысление прочитанного с помощью специальных заданий (по выбору):

- можно разыграть рассказ в лицах. Детям будет проще, если взрослый говорит за автора, а они – от лица героев. Представление можно показать другим ребятам или домашним;

- близко к этому и задание по «оживлению» иллюстрации, инсценировка одного эпизода текста, разыгрывание пантомимы и т. п.

- если ребенку трудно запомнить сюжет, можно предложить ему нарисовать «мультик» - с помощью взрослого он вспомнит и нарисует хотя бы схематично основные сцены, а потом, опираясь на картинки, попробует «озвучить» мультфильм;

- чаще предлагайте задание на свободное рассказывание, пересказ с использованием иллюстраций и иных зрительных опор;

- детям с хорошим чувством юмора, воображением можно предложить придумать какие-то необычные варианты развития сюжета;

- при работе со стихотворным текстом полезно заняться декламацией, хорovým чтением.

На этом этапе воспитатель должен понять, на какие сферы читательской деятельности (эмоции, воображение, реакция на содержание) воздействует художественное произведение. Так, если текст «включил» воображение детей-читателей, то вряд ли целесообразно беседовать с ними о событиях, героях. Гораздо эффективнее инсценировать прочитанное, совершить заочное путешествие, нарисовать карту и т. д.

Важным является аналитический характер чтения текста.

Первичное чтение, обеспечивающее максимально возможное для конкретного читателя погружение в текст, – вот задача, которую необходимо решать на втором этапе работы с текстом. Диалог с автором через текст и комментированное чтение рассматривается как основные приемы анализа текста, обеспечивающие подобное погружение в текст читателей самого разного возраста. Неслучайно именно на них ставится в технологии особый акцент.

Преимуществом в использовании данной технологии работы с текстом обеспечивает развитие таких сторон читательского развития, как:

- **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОТЗЫВЧИВОСТЬ** (активность читательских чувств и точное улавливание авторских чувств, сопереживание ситуации, героям произведения, автору);

- **активность и объективность** читательского воссоздающего и творческого воображения;

- **постижение содержания произведения** на репродуктивном (пересказ), аналитическом (вопросы к тексту, размышления над прочитанным, мотивировка событий, поступков героев) и синтезирующем (концепция произведения в целом) уровнях;

- **осмысление художественной формы** на уровне детали и композиции.

На каждой ступени образования появляются свои специфические задачи чтения художественной литературы. Важно, чтобы эти задачи эффективно решались на этапе дошкольного литературного образования, который рассматривается сензитивный для решения этих задач.

#### **7.4. Роль иллюстраций в понимании детьми литературных произведений**

Иллюстрация – это рисунок, относящийся к определенной части текста, поясняющий какой-то момент и одновременно украшающий книгу. Первоначально возникновение книжной иллюстрации было связано с укреплением наглядности обучения, открывавшим для взрослых особенности психологии детей, зрительный характер их восприятия.

Иллюстрации активизируют чувства детей, мысли, расширяют кругозор, способствуют усвоению родного языка, помогают углубить восприятие и понимание художественных произведений.

И. П. Павлов рассматривает понимание как образование временных связей и использование прежних ассоциаций. Более глубокое понимание заключается в увеличении и усложнении ассоциаций, в образовании цепей и комплексов временных связей. При этом временные связи становятся все более дифференцированными и устойчивыми. В процессе усвоения книги различную роль играют первая и вторая сигнальные системы. Понимание рисунка требует в первую очередь оживления чувственно-наглядных образов. Таким образом, большую роль играют связи первой сигнальной системы в их взаимодействии с сигналами второй сигнальной системы.

Влияние иллюстрации на понимание текста, как доказали ее исследователи (Е. А. Флёрина, Е. А. Езикеева, Т. А. Репина, П. А. Курочкина и др.), проявляется в увеличении общего количества воспроизводимых детьми отрывков при пересказе, улучшении понимания основных смысловых моментов, возрастании связанности содержания высказываний. Иллюстрации помогают детям излагать прослушиваемый текст более

выразительно, образно, способствуют возникновению у них эмоционального отношения к героям.

Влияние иллюстраций на понимание текста в разные периоды дошкольного детства различно и сильнее всего у младших дошкольников. Иллюстрации, более точно и последовательно передающие основные моменты содержания текста, позволяют ребенку шаг за шагом проследить события, о которых ему рассказывают, что увеличивает эффективность воспроизведения содержания. Если же они недостаточно точно соответствуют содержанию и дошкольник лишен возможности проследить на наглядном материале основные действия и взаимоотношения героев, эффективность воспроизведения оказывается низкой.

Т. А. Репина в своем исследовании рассматривает роль иллюстраций с точки зрения понимания литературного произведения детьми дошкольного возраста и формирования у них художественного мышления. Экспериментальным путем она установила то, что уже сегодня не подвергается сомнению: художественные иллюстрации оказывают значительное влияние на понимание текста дошкольниками всех возрастных групп, которое проявляется в выразительности, образности, связности пересказа, в более точном проникновении в смысл. Влияние оказывается не только положительным, но и отрицательным. Иллюстрация порой, особенно в опытах с младшими дошкольниками, затмевала собой текст, не способствовала точности в передаче содержания.

Т. А. Репина выделяет **два этапа в формировании понимания дошкольниками литературного произведения**, на которых роль иллюстрации велика, но характер этой роли при переходе от одного этапа к другому принципиально меняется.

К первому (раннему) этапу понимания литературного произведения относятся те случаи, когда литературный текст хотя и играет уже для ребенка существенную роль, однако служит еще лишь указанием на обстоятельства, понимание которых может быть достигнуто лишь путем непосредственного ознакомления с их наглядным изображением. На этом этапе рисунок представляет для ребенка самую действительность, которую нельзя заменить словесным описанием.

В дальнейшем дети уже могут понимать внешнюю последовательность событий, фабулу литературного произведения без опоры на наглядное изображение. Но такое понимание становится возможным в том случае, если в тексте дается развернутое драматизированное описание конкретных действий и взаимоотношений героев

произведения. В этих условиях возникают ранние формы так называемого «внутреннего содействия героям произведения» и «мысленное прослеживание» словесно описанных событий, на которые указывали А. В. Запорожец и О. М. Концевая. Это второй этап понимания литературного произведения. На этом этапе основное значение иллюстрации заключается не столько в передаче внешнего хода событий, сколько в раскрытии внутреннего смысла художественного текста.

Для полного и глубокого понимания детьми содержания книги важно, чтобы они осмысливали не только текст, но и рисунки к нему.

По мнению А. Ф. Яковличевой, для понимания детьми содержания иллюстраций необходимо:

1. помочь им выделить главное в сложном сюжетном рисунке. Опорой понимания основного в иллюстрации является выделение детьми главных персонажей в их существенных связях. Для вычленения детьми существенного в рисунке в соответствии с основной мыслью текста им следует задавать вопросы: «Что я читала об этой картинке?», «Что автор книги написал об... (например, рабочих; что они делают, для чего)?» В этом случае рассматривание иллюстрации будет представлять собой мыслительный процесс. Вопросы воспитателя требуют от детей глубокого анализа, сравнения и обобщения основного содержания текста и иллюстраций к нему. Это приводит к формированию у дошкольников новых образов, представлений, понятий, т.е. новых знаний;

2. обеспечить раскрытие детьми взаимосвязей между частями иллюстрации (предметами, вещами, действиями людей и т.д.). Например, к пониманию взаимосвязи частей рисунка И. Богдеско к книге И. Крянгэ «Кошелек с двумя денежками». Детям можно задать вопросы: «Кто нарисован?», «Что делает петушок?», «Как поступил петушок?» Эти вопросы позволяют детям выделить взаимосвязи в художественном тексте, что делает понятной всю изображенную ситуацию, т.е. основное содержание иллюстрации;

3. установить связи между иллюстрациями. Все рисунки в пределах каждой главы и во всей книге обычно логически и последовательно связаны между собой соответственно тексту. Каждая иллюстрация отражает узловое содержание главы и в то же время она связана с решением центральной задачи всей книги. Все рисунки в целом составляют логический ряд образов, о которых идет речь в тексте. Например, каждая иллюстрация книги С. Баруздина «Кто построил этот дом?» показывает участие в коллективном труде

разных специалистов (архитектора, каменщика, кровельщика, плотника, штукатур, маляра) в постройке дома.

Несмотря на то, что иллюстрации играют большую роль в восприятии и понимании художественного произведения детьми, они, по мнению Н. С. Карпинской, занимают подчиненное положение. Ведущим является художественный текст. Текст раскрывает содержание произведения во всем его объеме и полноте, показывает развитие событий, нарастание напряженности, изменения, происходящие в связи с разворачиванием сюжета. Иллюстрация статична. Она изображает отдельные эпизоды, портреты героев, обстановку действия, картины природы. Даже при детальном иллюстрировании наглядные образы не заменяют в полной мере художественного текста. Дети получают полное представление о содержании произведения, о действиях и переживаниях героев только после того, как оно будет им прочитано.

Слушая текст и рассматривая иллюстрации, дошкольники воспринимают отраженный в них реальный мир с помощью слуха и зрения, и он представляется перед ними разносторонне, со всеми возможными деталями. Иллюстрации конкретизируют, уточняют образы, выраженные словом, и помогают полнее воспринимать идейное содержание произведения. В книге взаимодействуют два вида искусства, объединенные единой творческой задачей:

- а) художественное слово (текст), выражающее идейное содержание в целом;
- б) иллюстрации, изображающие отдельные стороны текста.

Чтобы правильно осуществлять педагогическую работу по ознакомлению детей с книжной иллюстрацией, педагогу следует иметь представление об особенностях ее восприятия дошкольниками, выявленных в исследованиях Е. А. Флёринной, В. А. Езиковой, Н. А. Курочкиной и др.

Дети радуются яркому, красочному изображению, им свойственно действенное игровое отношение к картинке: они глядят изображенный предмет, делают вид, что кладут нарисованные ягодки в рот, пытаются сорвать цветок, стремятся подражать позам, движениям персонажей. Однако дошкольники с трудом выделяют главное в изображении и чаще перечисляют детали. Схематичные картинки не удовлетворяют ни младших, ни старших детей: они хотят видеть в картинке все существенные признаки предмета.

Для детей 3-4-х лет основным признаком узнавания изображенного образа является форма, пяти лет – цвет, шести лет – и цвет, и форма. Ребята легко узнают у изображенного

героя выражения радости, страха, удовольствия, показывая на его рот, глаза, поднятые руки, движения. Доступно им и понимание характера образа («лиса хитрая» – прищуренные глаза, вытянутая мордочка, «медведь злой» – глаза злые, бежит с палкой). Гротеск, деформация, обобщенность формы, силуэтность, декоративность воспринимаются детьми положительно.

Однако для дошкольников характерен односторонний интерес к иллюстрациям в книгах: рисунки являются для них только средством припоминания текста, и лишь немногие дети при специальном вопросе взрослого обращают внимание на выразительные средства. Из всех использованных художником средств выразительности большинство детей отмечают в основном действия персонажа (бежит, сидит, стоит и т. п.). Жест, поза, мимика чаще всего остаются незамеченными.

Знание особенностей восприятия детьми иллюстраций позволило исследователям сформулировать следующие принципы их отбора для детей:

- высокохудожественность, реалистичность;
- доступность (по содержанию и средствам художественной выразительности);
- органическая связь с текстом;
- учет особенностей восприятия, жизненного опыта и интересов детей;
- соответствие иллюстраций жанру и стилю литературного произведения;
- разнообразие по оформлению и манере изображения.

Иллюстрации помогают воспитателю полнее раскрыть читаемый текст, но они могут и помешать восприятию.

На занятиях при знакомстве с новой книгой целесообразно сначала прочитать детям текст, а затем рассмотреть с ними вместе иллюстрации. Важно, чтобы иллюстрация следовала за словом, а не наоборот; иначе яркая картинка может увлечь детей настолько, что они будут представлять себе мысленно только ее, и зрительный образ не сольется со словом, потому что дети «не услышат» слов, не заинтересуются высказанным в них. Исключение составляет красочная обложка книги, вызывающая естественный интерес.

В тех случаях, когда в книжке речь идет о вещах, не известных детям, или встречаются непонятные слова, целесообразно до чтения при их объяснении показать соответствующую иллюстрацию.

Если рисунки мелкие, то во время занятия показывать их нецелесообразно, так как пришлось бы подходить к каждому ребенку. Лучше после занятия оставить книгу детям, чтобы они сами их рассмотрели.

Для того чтобы развивать у детей целенаправленное, эмоциональное восприятие иллюстрации, исследователи (Р. И. Жуковская, В. А. Езикеева и др.) предлагают применять методы (приемы), активизирующие этот процесс.

Для детей младшего дошкольного возраста важно узнавать в рисунке изображенные предметы. Поэтому слово воспитателя направляется на то, чтобы помочь ребенку уловить сходство со знакомым предметом и назвать его (что это? как называется? покажи, где кто (что)). После того как предмет назван, ставится ряд вопросов, относящихся к характеристике данного предмета (какого цвета, формы, величины? что делает или что собирается делать тот, кто изображен? как одет? как украшена одежда? где происходит действие, когда?). Активность восприятия усилят следующие приемы:

- детям предлагается поставить себя на место действующего лица в иллюстрации. Становясь героем интересного для него события, дошкольник с увлечением начинает рассказывать «про самого себя»;

- игровой прием, развивающий наблюдательность и речь (например, соревнование «Кто больше увидит на иллюстрации»);

- детям предлагается передать движения изображенных фигур.

Детям среднего дошкольного возраста можно предложить угадать, к какому произведению нарисована иллюстрация.

Внимание детей следует обращать на характеристику персонажей, на их позы, жесты, выражение лица, постановку фигур («Как можно узнать, что он сидит, бежит?»), «Как ты догадался, что у него хорошее (плохое) настроение?»). В зависимости от цели занятия дошкольникам могут быть заданы вопросы, помогающие узнавать изображенные предметы, их качества, характерные признаки и устанавливать связи между двумя или всеми частями иллюстрации.

Чтобы привлечь внимание детей к иллюстрации, иногда бывает недостаточно вопроса, нужна подсказка, пояснение, которые по возможности должны быть образными, выразительными, чтобы создать у ребят определенное настроение.

Педагог должен подсказать или помочь ребенку вспомнить слово, которого ему не хватает для того, чтобы передать то, что он видит.

В этом возрасте внимание детей уже направляется на средства выразительности. Например, рассматривая иллюстрации В. Лебедева к сказке Л. Н. Толстого «Три медведя», можно обратить внимание на «сказочность» медвежьей комнаты, на необычность кроватей, стульев, чашек...

Целесообразно показывать детям иллюстрации двух художников к одному и тому же произведению. Они еще не смогут вычленить характерную манеру каждого, понять творческий почерк, почувствуют разницу, что послужит базой для развития умения сравнивать, делать заключения.

В старшем дошкольном возрасте дети уже способны оценивать иллюстрации, отвечать на вопросы: «Понравилась или не понравилась иллюстрация? Почему?» Их оценка становится более обоснованной.

При показе цветных иллюстраций следует подводить детей к восприятию цвета как средства передачи определенного настроения. Также нужно предоставлять больше возможности смотреть иллюстрации, выполненные разными художниками. С этой целью можно организовать игру «Угадай, кто нарисовал иллюстрации к этой сказке».

Детям этого возраста можно предложить рассмотреть репродукции живописных картин в параллели с книжными иллюстрациями (как изображен пейзаж? как художник передал душевное состояние героя?). В этот возрастной период детей знакомят с творчеством молдавских и зарубежных художников-иллюстраторов.

### **Иллюстраторы детских книг в Республике Молдова**

**Илья Богдеско (1923-2010)** оформлял иллюстрации к классикам молдавской литературы – Василе Александри, Константину Негруци, Иону Крянгэ. Сказку Иона Крянгэ «Кошелёк с двумя денежками» в оформлении Богдеско называли чудо-книгой. «Жили-были дед и баба. Была у бабы курица, а у деда петух...». Исполненные ироничного изящества, сочные, фольклорно-осмысленные рисунки сочетаются с рисованным шрифтом, буквицами и графическими восклицаниями. Это ещё одна особенность графического творчества Богдеско – стремление придать шрифту то значение, которого он заслуживает. Просторы Молдавии и её типажи мы видим в иллюстрациях к книге Иона Крянгэ «Избранное». Вторая рисованная книга – баллада Василе Александри «Миорица». Сказочная овечка Миорица превращается в снежное облачко. Пастушок, солнце и луна, «звёзды падучие и колос стрекучий».

**Ли́ка Саинчук (род. 1947)** иллюстрировал детские книги П. Кэраре, К. Драгомира, В. Романчука, С. Вангели, Г. Виеру, И. Крянгэ и др.

**Исай Кырму (1940-2015)** проиллюстрировал более 500 книг. Он создал иллюстрации к народным сказкам «Фэт-Фрумос и солнце», «Кувшин с золотыми монетами», к книгам А. Скобиоалэ и мн. др. Рисунки мастера пронизаны необыкновенным национальным колоритом: с большой любовью изображает он быт молдован, народный костюм и природу. Все его работы являются шедеврами жанра, выполненные в технике акварели на бумаге.

**Алексей Колыбняк (род. 1943)** – молдавский художник-график, иллюстратор детских стихов Василе Александри и детских книг Клаудии Партоле „Domnița-Păstorîțe” и Иона Крянгэ «Кошелек с двумя денежками».

В условиях ДОУ рекомендуется подбирать детские книги, которые иллюстрировали известные русские художники.

**Иван Билибин (1876-1942)** иллюстрировал русские народные сказки и былины.

**Борис Дехтерев (1908-1993)** – создатель «строгого и благородного облика детской книги», акварельных портретов Золушки, Красной Шапочки, Кота в сапогах, Мальчика-с-пальчика.

**Владимир Сутеев (1903-1993)** создал живописные образы к классике – сказкам К. Чуковского, С. Маршака, С. Михалкова, а также к своим остроумным сказкам «Кто сказал мяу», «Палочка-выручалочка» и др.

**Евгений Чарушин (1901-1965)** оформлял детские рассказы о животных В. Бианки, С. Маршака («Детки в клетке»), сам писал рассказы («Томка», «Волчишко» и др.) и создал рисунки к ним. Зверей Е. И. Чарушин показывал не мимоходом, а в какой-то одной ситуации, раскрывал их постепенно, в росте и развитии. В рисунках к книге Н. Смирновой «Как Мишка большим медведем стал» он изображает жизнь таежного медвежонка от рождения до годовалого возраста (в 14-ти лаконичных черных рисунках). Он отказывается от лишнего и заостряет образ: нет никаких конкретных деталей, но ощущение одиночества маленького звереныша, брошенного в лесу, создается остро.

В сборнике «Волчишко и другие» выразительно нарисованы новорожденные олешки, медвежата, волчонок, ежик. Чарушин создает серию рисунков к книге С. Маршака «Детки в клетке» – первой художественной зоологии для детей. Он иллюстрировал свои собственные рассказы «Про Томку», «Большие и маленькие», «Почему Тюпа не ловит птиц», «Почему Тюпу прозвали Тюпой».

**Владимир Васильевич Лебедев (1891-1967)** – русский и советский живописец, признанный мастер плаката, книжной и журнальной иллюстрации. Особое внимание он уделял иллюстрации детских книг, написанных В. Маяковским, С. Маршаком, К. Чуковским, оформлению рисунков к сказкам разных народов мира. Рисунки его необычно ритмичны и поэтому хорошо согласуются с текстом стихов или прозой. Его иллюстрации отличаются лаконичностью, меткостью, остроумием, подлинной красочностью. Так, в книге С. Маршака «Цирк» (1975) рисунки получают живое движение, входят в четкий стихотворный ритм. В этой книге достигнуто ритмическое единство текста и изображения. В «Цирке» обобщенно, плоскомерно используется ритм и пластика контрастных цветовых пятен. «Цирк» – «медленная» книжка. Каждая страница – целый цирковой номер, законченный и отделанный: экспрессивные по позам и жестам композиции строго уравновешены, замкнуты. Все они вписаны в статичную форму – квадрат.

Лебедев внес огромный вклад в разработку художественной конструкции детской книги, в композиционные и изобразительные приемы и средства, и поддержал совершенно новое отношение к самому содержанию детской книги. В число наиболее известных книг, проиллюстрированных В. Лебедевым входят книги С. Маршака «Цирк», «Мороженое», «Сказка о глупом мышонке», «Усатый полосатый», «Разноцветная книга», «Двенадцать месяцев», «Багаж».

**Юрий Алексеевич Васнецов (1900-1973)** – советский художник, живописец, график, сценограф, иллюстратор.

В 1928 г. художественный редактор издательства «Детгиз» В. В. Лебедев привлек Васнецова к работе над детской книгой. Первыми книгами, проиллюстрированными Васнецовым, были «Карабаш» (1929) и «Болото» В. В. Бианки (1930).

Массовыми тиражами неоднократно издавались многие книги для детей в оформлении Васнецова: «Путаница» (1934) и «Краденое солнце» (1958) К. И. Чуковского, «Три медведя» Л. Н. Толстого (1935), «Теремок» (1941) и «Кошкин дом» (1947) С. Я. Маршака, «Английские народные песенки» в переводе С. Я. Маршака (1945), «Кот, петух и лиса. Русская сказка» (1947) и многие другие. Иллюстрировал «Конька-Горбунка» П. П. Ершова, книги для детей Д. Н. Мамина-Сибиряка, А. А. Прокофьева и другие издания.

На художественное творчество Васнецова оказали влияние русские народные традиции (ярмарки игрушек). Влияние своеобразной вятской игрушки отразилось в его иллюстрациях детских книг: «Ерши и малыши: народные песенки и потешки» (1982),

«Песенки и потешки» (1988), «Скок-поскок» (1980) и др. Васнецов проявил тонкое понимание специфики книжной иллюстрации, рассчитанной на восприятие маленьких читателей. Своеобразны иллюстрации к книге «Ерши-малыши: народные песенки и потешки» (Л., 1982; собрала и обработала Н. Колпакова). Например, рисунок к прибаутке «Белка к лисе в решете приплыла, коромыслом гребла, а парус у белки – мочало. Не начать ли опять с начала?», на котором изображена белка, плывущая на решете с парусом из мочала, а на берегу ее ждут лиса и любопытные лисята...

Иллюстрации Ю. А. Васнецова, интерпретатора русского народного поэтического и песенного фольклора, помогают глубже понять художественные образы героев: ритм рисунка соответствовал ритму стиха, а изобразительные повторы перекликались с поэтическими. При рассматривании героев «сказочек»: козы, свинюшки, курочки, овечушки, лисы следует обращать внимание на яркие краски, формы, композицию, введение народных элементов, отражающих уклад сельской жизни.

**Евгений Рачев (1906-1997)** замечательный художник-иллюстратор, график, Народный художник РФ. С 1960 года Рачев – главный художник детского издательства «Малыш», где проработал двадцать лет.

Главные герои его иллюстраций – животные, причем животные, с чертами характеров, присущих людям. Рачев изучал повадки животных, чтобы потом показать их в книгах. «Если Вы смотрите на мои рисунки и радуется занятой сказочной выдумке – значит получилось у меня как в сказке. Если Вы, глядя на моих птиц и зверей, понимаете, что сказка-то с хитринкой, на людей намекает, – значит у меня получилось, как в сказках, которые я иллюстрирую». Первые впечатления о животном мире он получил в тайге, где делал зарисовки с натуры. Его волшебные детские впечатления ожили в иллюстрациях к незатейливым историям: «Теремок», «Колобок», «Петушок – Золотой гребешок», «Волк и козлята». Сказки для самых маленьких благодаря фантазии Рачева стали удивительной сказочной страной, где если и встретишь волка в кафтане – не удивишься.

**Владимир Михайлович Конашевич (1888-1963)** – иллюстратор детских книг, график.

Он обладал образным чутьем, яркой фантазией, декоративным даром и сумел сплавить их воедино, создав декоративную форму, отвечающую детскому восприятию.

В 1-ом издании стихотворения С. Маршака «Пожар» он смело соединил образное и декоративное начало. Ведущим элементом в иллюстрациях становится образ Огня. Огонь –

фантастическое желто-красное косматое существо – зловеще выглядывает из печки, оплетает своими когтистыми лапами медальон с портретом девочки Лены и начинает бушевать... Огонь пляшет дикий танец на крыше дома. Образы людей, борющихся с огнем, он трактует с легким юмором. Пожарный Кузьма подмигивает детям со своего портрета, двое пожарных летят с горящей крыши, выполняя цирковое сальто... И все это изображается художником с безупречным чувством композиции листа, разворота, чувством декоративного равновесия цветовых пятен (черного, красного, желтого).

Конашевич иллюстрировал сказки К. Чуковского «Лимпопо», «Тараканище», «Телефон», «Тараканище». «Телефон» К. Чуковского и «Сказка о золотом петушке» А. Пушкина были проиллюстрированы с ювелирной точностью, с замечательными колористическими находками, а сказочный дух ощущался во всем блеске.

Иллюстрируя английские детские песенки («Плывет, плывет кораблик»), художник рассказывает о жизни веселого короля – старого дедушки Коля так, что ребенок получает первые представления о людях и нравах старой Англии. Конашевич вместе с детьми смеется над персонажами: среди 25 портных нет ни одного похожего.

Иллюстрации Конашевича поражают смелостью и необычностью композиционного и колористического решения. Цвет в книге подчинен рисунку, не спорит с ним. У цвета важная особенность: гармоничность сочетаний, мягкость и благородство цветовой гаммы. Художник создал яркий, убедительный язык иллюстраций в детской книге.

### **7.5. Ознакомление дошкольников с поэтическими произведениями**

Поэтические произведения играют важную роль в жизни детей: они воздействуют на ребенка при определенном настрое, вызванном ритмическим звучанием стиха, рифмой, богатством образности стихотворных текстов. Все это влияет на эмоциональное состояние ребенка.

Как показали исследования Р. И. Жуковской, О. С. Ушаковой и др., дети по-разному воспринимают поэтические произведения и по-разному относятся к ним.

Одни дошкольники довольно длительное время, не отвлекаясь, могут слушать чтение поэтических произведений. Они легко воспринимают содержание и форму, с полной ясностью определяют, о чем говорится в произведении, поэтому охотно вступают в разговор по поводу прочитанного, высказывают свои суждения о средствах выразительности,

определяют характер поэтического произведения. Эти дети знают наизусть стихотворения и любят читать их перед аудиторией, проявляют интерес к тому, кто и как пишет стихи.

Другие дошкольники при положительном в целом отношении к поэзии не дифференцируют понятие содержания и формы, проявляют интерес лишь к некоторым, наиболее понравившимся им стихам. Они не могут выделить в стихотворениях главное и второстепенное, им все нравится. Представления таких детей схематичны. Они без особого желания вступают в беседу о прочитанном, легко запоминают стихи, но и очень быстро их забывают, поэтому самостоятельно прочесть все стихотворение затрудняются. Некоторые ребята запоминают стихи, но не воспроизводят их в силу робости, застенчивости.

И наконец, есть дети, которые не понимают содержания поэтических произведений, тем более их подтекста, не воспринимают их специфических особенностей. Они слушают стихотворения с частыми и длительными отвлечениями, поэтому такие дети не знают наизусть ни одного из них.

Для правильного восприятия поэтических произведений необходимо, чтобы дети понимали то, что им читают. Понимание обусловлено наличием у слушающих определенных знаний, определенного опыта. По мнению И. П. Павлова, пользование знаниями, приобретенными связями – есть понимание. Поэтому педагог должен считаться с опытом детей, их возрастом и развитием.

При заучивании стихотворений важно добиваться, чтобы все дети их хорошо запомнили. Психологи различают два основных вида запоминания: произвольное, происходящее без волевых усилий со стороны человека, и произвольное, являющееся результатом сознательного намерения запомнить. Произвольному запоминанию дошкольников необходимо учить. Для этого нужно, чтобы дети умели ставить перед собой цель – запомнить текст, и чтобы эта цель была понятна и конкретна. Произвольное запоминание – это внутренняя, интеллектуальная работа, необходимая детям в трех отношениях: она помогает более быстрому обогащению речи, способствует интенсивному развитию эстетических чувств (чувства поэзии и образности языка), укрепляет память. На запоминание и воспроизведение стихотворений, как показала Р. И. Жуковская, оказывают влияние следующие факторы:

- интерес к содержанию стихотворения, совершенству его формы. Дети легко запоминают поэтические произведения, если в них есть близкие им образы, если сам

ребенок может перевоплощаться в образ произведения, если есть смежные рифмы, правильный ритм, звучность;

- близость стихотворения детским интересам, индивидуальным предпочтениям. Дошкольники лучше запоминают стихотворения, в которых даны образы детей, игры, действия, описания природы в разное время года. Следует отметить, что в молдавской и румынской детской поэзии особое внимание уделяется поэтическому описанию всех природных явлений. Например: А. Сучевяну «Ушла из дому улитка» («И пришло на ум улитке вовсе из дому уйти»); И. Георгицэ «Рыбаки» («Прилетели журавли над селом, солнце с неба унесли под крылом»); П. Кэраре «Идет снег» («Звезды врозь и звезды вместе, на землю летят созвездья»); Ю. Филип «Божья коровка» («По стволу кизила ловко Божья вверх ползет коровка»).

- одни дети предпочитают фольклорные жанры с напевными песенными мелодиями (народные песенки, потешки, прибаутки и др.), другие проявляют интерес к стихотворениям с динамичным, маршевым ритмом. Например, стихотворение А. Барто «Левой, правой! Левой, правой! На парад идет отряд. Барабанщик очень рад. Барабанит, барабанит полтора часа подряд!»;

- интерес к художественному изобразительному творчеству. Например, в стихотворении Л. Деляну «Идет зима» образно изображена зима, это вызывает желание детей отобразить зимние явления в рисунках, а стихотворение Г. Виеру «Ракета» – космическое пространство со стремительно летящей ракетой;

В процессе заучивания стихотворений целесообразно использовать другие виды деятельности: рассматривание иллюстраций, рисование на эту же тему, лепку, аппликацию, игры-драматизации и сюжетно-ролевые игры по мотивам художественного текста.

Заучивание стихотворений в разных возрастных группах имеет свои особенности.

В младшем дошкольном возрасте мышление детей носит конкретно-образный характер; жизненный опыт детей невелик и они не всегда могут представить себе то, о чем говорится в стихотворениях. В этом возрасте нужна большая наглядность. Чтение стихотворений следует сопровождать показом игрушек, предметов, картин, близких по содержанию теме. Например, перед чтением стихотворения Л. Деляну «Снег идет» детям показывают картину «Зимой на прогулке», на которой изображена зима: падает белый снег, появились снежные сугробы, дети катаются на санках.

С помощью игрушек можно создать игровую ситуацию. Например, после чтения стиха П. Кэраре «Мой автобус» можно изобразить игровую ситуацию, где игрушки выполняют роли: кондуктор – Зайка, а пассажиры – звери (белка, сова, еж, заяц), но заяц едет без билета, а безбилетного пассажира называют «заяц».

В поэтических текстах часто встречаются слова и речевые обороты, непонятные детям. Их смысл лучше раскрывать в наглядных игровых действиях. Например, для пояснения фразы «Виноват, я на уши туговат, лучше сядь ко мне на нос, повтори мне свой вопрос» (П. Кэраре «Лягушка и аист») мы выделяем слово «туговат» и показываем действия.

Для лучшего запоминания используются неоднократные повторения стихотворения в игровой форме. Например, читая стихотворение Ю. Филипа «Кто чего хочет», надо показать действия собачки, котенка, ребенка.

В этом возрасте возможно чтение по ролям с элементами драматизации. Например, при воспроизведении потешки «Кошкин дом» каждый ребенок может произносить слова одного действующего лица: первый ребенок – «Кошка выскочила! Глаза выпучила!»; второй ребенок – «Бежит курочка с ведром заливать кошкин дом!» и т. д.

В занятие можно включать элементы упражнений по технике речи: на развитие голоса, отработку дикции, постановку дыхания. Эти упражнения следует строить на игровой основе. Например, перед разучиванием стихотворения «Гуси, вы, гуси!» можно провести игру-переключку: «Гуси, гуси! – Га-га-га! – Есть хотите? – Да-да-да!»

В среднем дошкольном возрасте до чтения можно охарактеризовать стихотворение, а затем прочитать его так, чтобы ребенок почувствовал настроение произведения. Например: «Сейчас я прочту вам очень ласковое стихотворение. У него и название звучит ласково, вслушайтесь – «Котинька»: «Ах, ты, котинька, ты мой серенький...». Поэтому и читать его я постараюсь негромко, ласково». Постепенно необходимо приучать детей самим характеризовать стихотворение, сначала с опорой на наводящие вопросы («Какое это стихотворение – грустное или веселое?»), а затем без них («Что вы можете сказать об этом стихотворении? Какое оно?»).

При заучивании сложного по содержанию стихотворения можно использовать следующий прием: воспитатель читает строку стихотворения вопросом, а дети отвечают словами стихотворения. Например, стихотворение В. Романчука «Молдова»:

*Воспитатель: «Я люблю свой древний край?»*

*Ребенок: «Я люблю свой древний край».*

*Воспитатель: «Как веселый месяц май?»*

Ребенок: «Как веселый месяц май» и т. д.

Дошкольников следует приучать вслушиваться в содержание стихотворения, обращать внимание на то, как звучат строчки. Например: «Сейчас я прочту строчки, рассказывающие о том, какой цыпленок у квочки. Догадайтесь, какое слово я прочту иначе, чем остальные: «И в тревоге квочка смотрит на сыночка: Ох, малыш нескладный... Ты НЕ ШОКОЛАДНЫЙ» (О. Казимир «Шоколадный цыпленок»)).

Разучивание стихотворений можно закончить игрой-драматизацией по тексту, например, прослушав стихотворения П. Кэраре «Лягушка и аист», «Мой автобус» или Ю. Филипа «Кто чего хочет?», «Колос и его друзья».

В старшем дошкольном возрасте совершенствуются умения осознанно и выразительно читать стихотворения.

В работе с детьми можно использовать систему приемов:

- показ картины по теме произведения для более глубокого осмысления текста детьми;
- прослушивание грампластинок с записью стихотворения в исполнении мастеров художественного чтения;
- проведение игры-драматизации, где дети реализуют свои творческие возможности, «участвуя в исполнительской деятельности» (Е. А. Флерица); создаются условия для лучшего запоминания стихов;
- оценочные суждения педагога; надо убедить каждого ребенка, что он может запомнить стихотворение;
- выразительное чтение стихотворений педагогом. Это важно при первичном знакомстве с произведением – ребенок сам определяет нравится или не нравится ему произведение;
- систематичность ознакомления с поэтическими произведениями с целью развития потребности слушать и наслаждаться богатством поэзии (музыкальностью, ритмом, рифмой);
- неоднократное прослушивание текста, его повторение, установление логической связи между отдельными частями.

Учет особенностей восприятия, запоминания и воспроизведения детьми поэтических произведений дает возможность педагогу эффективно руководить приобщением детей к поэтическому творчеству.

Для формирования у детей чувства рифмы им можно предложить:

- подобрать рифмы к словам из стихотворения. Например слова из стихотворения Л. Деляну «Огородник». Воспитатель: «Я буду говорить слова, а вы будете их рифмовать. К примеру, слово "огород". А рифма ваша... ("хлопот"). Скажу я слово "Тудораш". А вы мне скажете... ("наш"). Скажу я слово "сердце", а вы мне... ("перцы")». Скажу я слово "гогошар", а вы мне... ("пожар")» и т. д.;

- найти в поэтическом тексте метафоры (перенос названия с одного предмета или явления действительности на другой на основе их сходства в каком-либо отношении или по контрасту). Например, «сонно жмурится подснежник» (Г. Виеру «Подснежник»); «Завтра буду я старушкой – сыроежка говорит» (А. Сучевяну «Балерина»); «Ветры злые свистят, листья желтые летят...» (П. Кэраре «Поздняя осень»);

- проводить игры типа «Доскажи словечко» с напрашивающейся рифмой:

- а) «А в это время самолёт в небе совершал ... (полёт)» (О. Казимир «Комар и самолёт»);

- б) «Не хотел котенок мыться – опрокинул он .... (корытце)». (С. Маршак «Усатый-полосатый»);

- в) «Красным клювом вертит аист, как большой подъемный ... (кран)» (В. Рошка «Аист»);

- чтение стихов не только словами, но и хлопками (сильный хлопок – ударный слог), например: «Вот деСять маЛеньких щенЯт, их приключЕния манЯт» (Т. Аргези «Десять маленьких щенят») или «Мой автОбус заводнОй по тропЕ бежИт леснОй» (П. Кэраре «Мой автобус»);

- совместный поиск образных средств стихотворения: дошкольникам доступны сравнения («Вся пятнистая, как в кляксах, и окраской – как известка» (Т. Аргези «Козочки»); «Каждый куст – кувшин с вином» (Г. Виеру «Молдова»); «Заалеет гогошар, словно маленький пожар» (Л. Деляну «Огородник») и др.);

- подбор эпитетов к словосочетаниям из текста, например: «потеплеют восходы» из стихотворения В. Рошки «Длиннохвостая синица», т. е. солнышко начнет припекать, станет теплее, или «почитает дубы» (из этого же стихотворения) т. е. уважает, любит, синице нравится находиться в дубраве;

- подбор синонимов, антонимов, многозначных слов, например, из строчки «И бабушка выходит к нам неспешно, с улыбкой ласковой подходит близко» (О. Казимир

«Бабушка») надо подобрать синонимы к словам «неспешно», «ласково» или антоним к слову «свежий» из строчки «Дом, где *свежий* хлеб по кругу делят всей семьей» (В. Романчук «Дом родной»);

- **придумывание нового названия стихотворению** и его мотивировка;
- **литературные викторины** (см. книгу С. М. Чемортан «Литературные утренники»);
- **анализ поэтического текста** по вопросам (ответы должны быть фразами из стихотворения). Например, вопросы по тексту стихотворения Л. Деляну «Огородник»:

- Что такое огород? Объясни.

- Почему поэт говорит, что «огород – это полон рот хлопот»?

- Кто такой огородник?

- Что делает Тудораш, чтобы славный был урожай?

- Для кого Тудораш выращивает урожай?

- Как называет Тудораша поэт? («огородник лучший наш»).

Подготовка к занятиям связана с отбором поэтических произведений, опираясь на Куррикулум, изучение их, чтобы вдуматься в смысл стихотворения, выделить авторские интонации, сделать их слышимыми для детей, точнее передать поэтичность образов. Педагог должен расставить логические, смысловые ударения, наметить паузы, определить ритм и темп чтения.

### **Методика заучивания стихотворения**

#### **1. Подготовка детей к восприятию поэтического произведения:**

–проводится краткая вступительная беседа, она помогает припомнить созвучный образ (новогодние праздники, Мэрцишор, праздник золотой осени и т. д.);

–рекомендуется показать объект (игрушку, картинку), близкий теме стихотворения.

**2. Выразительное чтение** педагогом всего поэтического текста, что должно воздействовать на эмоциональную сферу ребенка. К. Д. Ушинский отмечал, что «с одной стороны, длинные, подробные объяснения поэтического произведения ослабляют влияние на чувства детей, а с другой – влияние на чувство возможно только тогда, когда образцовое произведение совершенно понятно».

**3. Анализ стихотворения:** педагог задает вопросы, помогающие представить общую картину произведения (о чем?); раскрывающие отношение ребенка к содержанию; характеризующие героев произведения (характер, настроение, состояние); помогающие

пониманию поэтической формы произведения, средств выразительности; вопросы надо формулировать так, чтобы дети могли отвечать на них **словами текста**.

**4. Повторное чтение всего произведения с установкой на запоминание.**

**5. Воспроизведение стихотворения** детьми. Сначала можно предложить повторить стихотворение детям с хорошей памятью, а другие дети смогут несколько раз прослушать текст. По ходу чтения воспитатель подсказывает текст, напоминает свои указания о выразительности чтения (интонации, силе голоса, темпе речи). Чтобы поддержать интерес детей к запоминанию, следует менять форму повторения (чтение в лицах, в игровой форме – «Угадай, кто читает?» и т. д.). Стихотворение дошкольники **повторяют индивидуально, а не хором**. Хоровое повторение мешает выразительности, приводит к монотонности, закрепляет неправильное произношение слов. По мнению Е. И. Тихеевой, читая хором, дети скандируют стихи, отбивают рифмы, приобретают манеру крикливого чтения, убивающего всякую индивидуальность. Небольшие по объему стихотворения заучиваются целиком.

**6. Анализ и самоанализ степени выразительности чтения** детьми стихотворений.

Для полного усвоения поэтической формы надо использовать разнообразные способы работы с текстом, направленные на формирование способностей к восприятию и пониманию: выразительное чтение, анализ текста, рассматривание иллюстраций, словесные зарисовки, объяснение поэтических выражений, подбор рифмы к слову и т. д.

Таким образом, в процессе ознакомления с поэзией дети учатся представлять, воссоздавать в воображении словесные картины, нарисованные поэтом, осознавать воспринятое, проникать в смысл текста, в его замысел, видеть поступки и переживания героев, эмоционально воспринимать содержание и форму поэтического произведения.

### **Вопросы для повторения**

1. В чем значение художественной литературы в воспитании дошкольников?
2. Раскройте особенности восприятия детьми литературных произведений и образов литературных героев.
3. Перечислите принципы отбора литературных произведений для детей.
4. В чем заключается подготовка педагога к чтению художественного произведения?
5. Как вы понимаете выражение «анализ произведения должен быть совместным (педагога и детей) раздумьем вслух»?
6. Каким требованиям должен отвечать анализ литературных произведений?

7. Какие вопросы доступны дошкольникам при анализе литературных произведений?
8. Какова роль иллюстраций в понимании детьми литературных произведений?
9. Охарактеризуйте методику показа иллюстраций детям в процессе чтения художественного текста.
10. В чем специфика разучивания стихотворений в разных возрастных группах?

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Разработайте эскиз оформления учебного центра «Библиотека» для старшей группы к Дню поэта Г. Виеру или юбилею С. Вангели – писателя-сказочника.
2. Напишите рассказ о жизни и творчестве одного поэта по выбору (В. Романчук, П. Кэраре, В. Рошка, К. Драгомир и др.) для детей старшего дошкольного возраста. Подберите литературу к наглядным материалам.
3. Подберите 2-3 книги с иллюстрациями молдавских детских художников для анализа на занятиях.
4. Отберите несколько произведений одного из жанров фольклора (пословица, поговорка, прибаутка) и продумайте методику его использования в работе с детьми.

### **Основная литература**

1. **Гриценко, З. А.** «Пришли мне чтения доброго...»: Пособие для чтения и рассказывания детям 4-6 лет (с методическими рекомендациями) / З. А. Гриценко. – Москва : Просвещение, 2003. – 144 р. – ISBN 5-09-012085-4.
2. **Гриценко, З. А.** Читательское развитие ребенка дошкольного возраста (к постановке проблемы) / З. А. Гриценко // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 8. – Р. 19-27.
3. **Гурович, Л. М.** Ребенок и книга : Книга для воспитателя дет. сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова. – Москва : Просвещение, 1999. – 62 с.
4. **Дети и книга : Простые приемы привлечения к чтению** / ред.: О. К. Громова. – Москва : Чистые Пруды, 2007. – Вып. 6 (18). – 32 р. – ISBN 978-5-9667-0374-5.
5. **Жуковская, Р. И.** Чтение книги в детском саду / Р. И. Жуковская. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 116 р.
6. **Курочкина, Н. А.** Детям о книжной графике / Н. А. Курочкина. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. – 189 р. – ISBN 5-89814-098-0.

7. **Миронова, Н.** Использование текстов художественной литературы в речевом развитии дошкольников / Н. Миронова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 10. – Р. 108-112.

8. **Стародубова, Н. А.** Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – Москва : Академия, 2012. – 256 р. – ISBN 978-5-7695-8743-6.

9. **Чемортан, С.** Литература родного края : Метод. пособие для воспитат. и учителей нач. кл. / С. Чемортан. – Chişinău : Stelpart, 2010. – 96 р. – ISBN 978-9975-9910-6-3.

10. **Чемортан, С. М.** Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников / С. М. Чемортан. – Кишинев : Штиинца, 1986. – 110 р.

11. **Чиндилова, О. В.** Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа / О. В. Чиндилова, Е. В. Бунеева // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 8. – Р. 3-9.

#### Дополнительная литература

1. **Илларионова, Ю. Г.** Учите детей отгадывать загадки : Пособие для воспитателя дет. сада / Ю. Г. Илларионова. – Москва, 1985. – 160 р.

2. **Карпинская, Н. С.** Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – Москва : Педагогика, 1972. – 151 р.

3. **Климова, С.** Пути формирования интереса к чтению в дошкольном возрасте / С. Климова, Н. Марченко // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 7. – Р. 32-36.

4. **Ляксо, Е. Е.** Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения / Е. Е. Ляксо и др. // Психологический журнал. – 2012. – № 1. – Р. 73-87.

5. **Репина, Т.** Роль иллюстраций в понимании литературных произведений детьми дошкольного возраста / Т. Репина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – Р. 531-538. – ISBN 5-7695-0438-2

6. **Тюнников, Ю.** Воспитываем дошкольника как читателя и зрителя / Ю. Тюнников, М. Мазниченко // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – Р. 31-38.

7. **Ушакова, О. С.** Занятия по развитию речи для детей 5-7 лет / под ред. О. С. Ушаковой. – Москва ТЦ Сфера, 2010. – 236 р. – ISBN 978-5-9979-0246-2.

8. **Чемортан, С. М.** Литературные утренники в детском саду / С. М. Чемортан. – Кишинев : Лумина, 1988. – 96 р.

## ГЛАВА 8

### ДИАГНОСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**В процессе изучения этой главы у вас будет сформировано представление:**

- о диагностике речевого развития детей;
- о развитии общих речевых умений и навыков детей разного возраста;
- о методиках проведения речевого обследования детей

**Ключевые слова:** диагностика, принципы организации диагностической работы, речевое развитие, диагностические методики развития речи, общие речевые умения и навыки, уровни владения речевыми умениями и навыками по разным сторонам речевого развития.

#### 8.1. Общее понятие о диагностике речевого развития детей дошкольного возраста

Дошкольное детство – период первоначального становления личности, формирования основ самосознания и индивидуальности ребенка.

Создание условий для формирования личности, отбор технологий развивающего обучения, использование личностно ориентированной модели взаимодействия взрослого с ребенком – все это способствует развитию творческой личности. Но создать психологически комфортные условия невозможно без знания особенностей развития каждого дошкольника. Вот почему педагоги ДОО проводят диагностику.

**Диагностика** – это комплекс методик для точной оценки уровня развития, достигнутого индивидуумом или группой.

Диагностика проводится с целью:

- получения информации об уровне развития каждого ребенка;
- создания условий для развития, обучения и коррекции нарушений у детей;
- развития творческой индивидуальности детей.

Выделяют несколько принципов организации диагностической работы.

**1. Принцип законности.** Диагностика должна проводиться на законных основаниях, с соблюдением нормативно-правовых документов («Конвенция о правах ребенка»; «Кодекс об образовании Республики Молдова» № 152 от 17.07.2014 и др.).

2. **Принцип научности.** Диагностика должна опираться на научные исследования. Программы диагностической работы должны быть научно обоснованы, т. е. должны включать основные теоретические положения, послужившие базой для ее составителей. Если педагоги сами разрабатывают диагностические методы, они должны дать информацию об их валидности и надежности, о времени ее проведения, а также характеристику выборки испытуемых.

3. **Принцип этичности.** Диагностика должна проводиться с соблюдением этических норм и правил. Она должна быть беспристрастной (т. е. носить объективный характер), конфиденциальной (полученные результаты должны храниться в тайне), к тому же важно согласие ребенка на совместную деятельность.

4. **Принцип оптимальности.** Данный принцип предполагает, что достаточное количество информации должно быть получено минимальными усилиями.

Результаты диагностики могут быть использованы при:

- планировании учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми;
- создании современных методик и технологий развивающего обучения;
- организации предметно-развивающей среды (в группе, в кабинете);
- проведении подгрупповой и индивидуальной работы с детьми;
- комплектовании групп;
- определении временной нагрузки на каждого ребенка.

Диагностика развития детей дошкольного возраста призвана помогать педагогам и родителям ребенка правильно строить педагогическое общение с каждым ребенком.

Диагностика речевого развития детей является серьезной проблемой, поскольку речь – сложная психическая функция, подверженная многофакторным влияниям. А. А. Павлова подчеркивает, что **речь детей изучается по разным направлениям:**

- **во-первых**, при изучении интеллектуальной деятельности как одного из показателей умственного развития. В рамках данного направления диагностика проводится лишь по функциям, непосредственно указывающим на уровень интеллектуального развития (это понимание чужой и осознание своей речи, лексическое наполнение языка, грамматический строй речи);

- **во-вторых**, при исследовании собственно речи во всех аспектах (фонетическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом). Данное направление связано с детальным исследованием каждого из аспектов речевой деятельности.

Диагностика речевого развития детей проводится также в дефектологии и логопедии.

Выявление уровня речевого развития представляет необходимость при определении готовности дошкольников к обучению в школе, при оценке работы ДОУ, при сравнении эффективности вариативных (альтернативных) программ обучения.

Диагностика речевого развития дошкольников проводится для решения следующих задач:

- для выяснения состояния речевого развития детей;
- для определения динамики речевого развития;
- для определения перспектив развития той или иной стороны речи;
- для определения соответствия (несоответствия) речевого развития норме.

Диагностика речевого развития помогает выяснить индивидуальные особенности развития речи каждого ребенка, получить разностороннюю информацию о состоянии развития речи для выбора подходящих содержания и методов обучения.

Для понимания сущности речевой диагностики необходимо четко представлять, что входит в содержание устной речи и какие компоненты наиболее важны для ее изучения.

Как показали исследования Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, А. И. Максакова и др., при проверке словаря необходимо обращать внимание на количественный и качественный состав словаря, на понимание значения слова, степень его обобщенности, на умение пользоваться выразительными средствами языка и употреблять их в связной речи. С этой целью детям предлагаются задания на показ и называние предметов и картинок, на их сравнение и классификацию, на дополнение заданного тематического ряда, на называние предмета по его описанию, на подбор синонимов, антонимов, на составление предложений с заданным словом и др.

Для обследования грамматического строя речи воспитатель дает задания, направленные на выявление понимания грамматических конструкций, на составление предложений с заданными словами или по картинке, на дополнение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, на словообразование.

Фонетические особенности речи обследуются путем выполнения заданий на произнесение звуков в разных позициях (изолированных, в словах, во фразах), на узнавание, различение и сравнение слов, фраз, на запоминание звуковых и слоговых структур.

Степень развития связной речи устанавливается на основе пересказов предложенных текстов и самостоятельного рассказывания.

Уровень речевого развития дошкольников рекомендуется выявлять три раза в год (в начале, в середине и в конце учебного года).

Диагностика проводится индивидуально с каждым ребенком. Беседа не должна превышать 15 минут.

Задания следует давать в интересной, интонационно выразительной форме. Правильные ответы должны вызывать одобрение, поддержку. В случае затруднения не нужно показывать ребенку, что он не справился, надо дать ответ самому (например, ребенок не смог назвать обобщающего слова и взрослый сам говорит: «Это можно назвать словом "одежда"»), но в протоколе отметить невыполнение. Детям предлагаются задания при рассмотрении хорошо знакомых игрушек или предметов. Если берутся изолированные слова (без наглядности), их значение должно быть известно детям.

Для проверки уровня речевого развития детей младшего и среднего дошкольного возраста широко используется хорошо знакомая наглядность (игрушки, предметы, картинки). Для старших дошкольников задания могут предлагаться и без наглядности, но на знакомых словах. Вопросы и задания должны быть точно сформулированы и предлагаться ребятам в логической последовательности. Для проведения диагностики речевого развития детей следует использовать апробированные в современных исследованиях методики О. С. Ушаковой, Е. И. Струниной, Т. М. Юртайкина и др.

Диагностика должна заканчиваться рекомендациями, т. е. давать ответ на вопрос, как учитывать полученные данные в последующей практической деятельности с отдельными детьми или группой.

## **8.2. Характеристика общих речевых умений и навыков детей**

Рассмотрим стандартные требования, которые предъявляются к речи взрослых и детей. Развитие речи и речевого общения детей 3-5 лет может рассматриваться в контексте следующих положений.

Воспитатель должен доброжелательно вступать в общение с ребенком, приветливо здороваться с ним, называя ребенка по имени. Взрослые поощряют инициативные высказывания детей (вопрос, просьбу показать, назвать, объяснить, дать любую понравившуюся игрушку), внимательно их выслушивают, отвечают, выполняют просьбу.

В разговоре с ребенком педагог точно и правильно называет предметы и игрушки, находящиеся в группе, обращая внимание на содержание и форму высказывания, тактично

исправляя в случае необходимости речевые ошибки ребенка. Он уместно употребляет разнообразные формы речевого этикета и использует ситуации, когда ребенок должен вежливо и ласково обратиться к взрослым и детям.

Развитие речи детей 3-5 лет осуществляется в разных видах деятельности: на специальных занятиях, где решаются основные задачи развития речи, используются разнообразные наглядные средства (картины, игрушки, предметы); в утренние или вечерние часы педагог проводит упражнения (с группой детей или индивидуально), целью которых является развитие речевого и слухового аппарата (произнесение гласных и согласных звуков), звукоподражательные игры и упражнения, направленные на развитие фонетической стороны речи («Угадай, кто позвал», «Подуй на снежинку», «Кто как кричит» и т. п.).

Взрослый использует возможность правильно и четко назвать предмет, части предмета, охарактеризовать его признаки, качества, действия с ним в правильной грамматической форме в разных видах деятельности (на прогулке, в группе, во время одевания, умывания, в игре). При этом воспитатель четко формулирует задание, без лишних слов и дополнительных объяснений, точно ставит вопросы. Особенно четко называются движения, в правильной грамматической форме: *повернитесь, наклонитесь, поднимите руки, похлопайте*.

Работа по развитию речи и речевого общения продолжается и в старшем возрасте. С детьми 5-7 лет воспитатель является активным участником и организатором общения: предлагает ребенку рассказать о своих новостях другим детям, спрашивает, нет ли затруднений у ребенка; разъясняет правила и содержание игры, называет и объясняет смысл новых слов. В беседе с ребенком педагог обращает внимание на содержание и форму сообщения, исправляя в случае необходимости грамматические ошибки (неправильное согласование имен существительных с именами прилагательными и глаголом, изменение слов по числам и падежам); проводит речевые упражнения на словообразование и словоизменение. При этом нельзя повторять ошибки ребенка, а лучше всего назвать правильную форму и задать ребенку вопрос, чтобы он сумел найти эту правильную форму. Например, ребенок говорит, что у него «много карандашов». Взрослый сообщает, что у него тоже *много карандашей* (интонацией подчеркивается произнесение правильной грамматической формы). Затем воспитатель предлагает спросить у другого ребенка, сколько

у него карандашей. Таким образом, повторяется правильная форма, а ребенок незаметно для себя усваивает ее в диалоге со взрослым или другими детьми.

Педагог поощряет доброжелательные и разнообразные формы речевого поведения ребенка со взрослыми и сверстниками, оценивая его высказывания. Для развития культуры общения воспитатель создает специальные ситуации (во время игры, на занятии, на прогулке), упражняя детей в употреблении вежливых форм обращения. Развитие речи старших дошкольников осуществляется не только на занятиях, но и в разных видах деятельности. Если на занятиях по развитию речи во взаимосвязи решаются все речевые задачи: воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя, словарная работа, развитие связной речи, то в свободное от занятий время можно индивидуально позаниматься с ребенком, развивая ту сторону речевого развития, которая вызывает у него затруднения.

Необходимо помнить, что речь педагога должна соответствовать **нормам литературного языка**, быть содержательной, лаконичной, грамматически правильной, выразительной. Педагог следит за звуковым оформлением речи (дикцией, темпом, силой голоса, ударением, интонационной выразительностью). В зависимости от вида деятельности он говорит громко или тихо, обращая внимание на все эти характеристики и в речи детей. В утренние и вечерние часы педагог использует возможность при рассматривании новых игрушек, предметов, пособий называть их качества, признаки; лаконично поставить вопрос, следить за правильностью ответов детей. Он предоставляет ребенку возможность рассказать об увиденном на прогулке, используя вопросы, побуждения, наблюдения; активно откликается на проявления словотворчества, игры ребенка со словом.

**В словарной работе** выявляется понимание смысловой стороны слова (каждое слово имеет смысл), запас синонимов и антонимов, умение употреблять наиболее точные слова или фразеологизмы, подходящие к ситуации. Как известно, у дошкольника становление речи происходит в тесной связи с расширением опыта, в ходе общения с окружающими его людьми. Активная практическая и познавательная деятельность обогащает круг его представлений, стимулирует использование в речи слов, необходимых для выражения накопленного опыта. Однако каждый возраст имеет резервы психического развития, которые могут быть реализованы в ходе особым образом организованной деятельности ребенка.

Слова, обозначающие предметы, явления действительности, обладают многозначностью, вступают в разнообразные семантические отношения (синонимические, антонимические, ассоциативные), которые и необходимо раскрыть детям с целью обеспечения полноценного усвоения ими родного языка.

В словарной работе это раскрытие смысловой стороны многозначного слова. Для чего нужна такая работа? Прежде всего она обеспечивает расширение словаря за счет понимания других значений уже известных детям слов, воспитывает привычку правильно по смыслу употреблять слова, что во многом определяет в дальнейшем культуру речи. Раскрытие много-значности слов важно и для развития связной речи, умения сознательно выбирать наиболее подходящие и точные слова. Правильность высказывания зависит от того, насколько точно передает смысл выбранное слово. Различие в значениях многозначного слова можно показывать, используя подбор синонимов и антонимов; правильный их подбор свидетельствует о понимании значения слова. Одновременное использование синонимов и антонимов, с одной стороны, может быть эффективным приемом раскрытия и уточнения семантики многозначного слова, а с другой – может выявлять уровень понимания значения слова.

Упражнения с синонимами и антонимами преследуют практическую цель научить пользоваться различными словами языка, выбирать наиболее подходящее слово и избегать повторений слов в своей речи, приучают вдумываться в смысл употребляемых слов, правильно их сочетать (на уровне словосочетаний, предложений, высказываний). Существующие методики обследования в области словаря направлены прежде всего на выявление особенностей наименования объектов, основное внимание обращается на соответствие представлений ребенка о предмете слову, его обозначающему.

Эта линия выявления словаря необходима. Но традиционные измерения динамики словаря по количественным показателям не отражают всей полноты качественных изменений, не характеризуют степени владения лексикой. Будучи обозначением предметов и явлений внеязыковой действительности, слова, естественно, отражают те связи, которые существуют между предметами и явлениями, но вместе с тем они являются единицами языка и все слова (а многозначные в каждом из своих значений) находятся в определенных соотношениях с другими словами.

Поэтому другой важной линией выявления развития словаря является его качественный аспект. Мы выделяем две группы заданий: 1) на выявление понимания

значения (смысла) слов; 2) формирование умения сочетать, употреблять слова в высказывании.

Здесь наблюдается взаимосвязь двух планов: понимания и употребления. Процесс употребления отстает от процесса понимания. Поэтому среди задач развития словаря особое значение приобретает **задача активизации лексики детей**. Только при этом условии будет совершенствоваться умение точно и полно выразить мысль, повышаться эффективность речевого общения. При выявлении уровня словаря важно не только уделять внимание установлению наличия слов, обозначающих предмет, действия, свойства, но и выявлять смысловую нагрузку слов, имеющихся в словаре ребенка, и возможность использования их в своей речи (активное владение).

Для этого необходимо создание условий (использование лексических упражнений, речевых ситуаций) для перевода слов из пассивного в активный словарь, для формирования навыка быстро и точно находить требуемое слово, т. е. воспитатель работает над точностью словоупотребления.

В процессе словарной работы, как и при решении других речевых задач, необходимо добиваться реализации следующих качеств речи: точность, правильность, связность, выразительность. В конечном итоге необходимо выработать у детей умение отбирать для высказывания те лексические средства, которые уместны для данного типа высказывания и точно отражают замысел говорящего.

### **Формирование грамматического строя речи.**

В овладении **морфологическим строем речи** дошкольников самое большое место занимают имена существительные и глаголы, однако в процессе речевого развития детей растет употребление других частей речи имен прилагательных, местоимений, наречий, имен числительных. Задания на выявление умений согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде, числе и падеже, на построение разных типов предложений показывают, насколько у ребенка сформированы представления о явлениях морфологии и синтаксиса, о некоторых грамматических правилах.

Отдельные задания (вопросы) ставятся так, чтобы ребенок сам нашел необходимую грамматическую форму. Например, мы предлагаем ребенку: «Скажи петрушке, чтобы он спрятался (потанцевал, помахал рукой)». Ребенок должен употребить повелительное наклонение глагола (*потанцуй* и т. п.). Выполнение задания такого типа показывает сразу,

может ли ребенок правильно образовать необходимую грамматическую форму. Употребляя имя существительное в родительном падеже множественного числа, дети часто допускают ошибки. Это происходит оттого, что в этой грамматической форме имеется много вариантов окончаний (нулевое, *-ов, -ев*), поэтому задания также ставятся таким образом, чтобы ребенок мог назвать разные варианты (*нет варешек, много апельсинов, березок, яблок*). Ориентировки ребенка на род слова (мужской, женский и особенно трудный средний) показывают упражнения на согласование имен существительных и имен прилагательных («Про что мы говорим *острый, веселый, огромное?*» и т. п.). Трудным является для ребенка и правильное употребление степени имени прилагательного («Этот зайчик веселый, а другой еще ... *веселее*»). Точное употребление трудных форм глагола также выявляется в упражнениях, которые заставляют ребенка искать и находить правильную (с их точки зрения) форму. Так, глаголы *одеть* и *надеть* даются в сравнении на картинках, в которых ясно показаны противоположные действия. Если на одной картинке бабушка надевает пальто, то на другой она его снимает, а если мама одевает ребенка на прогулку, то на другой картине она раздевает его. Некоторые задания выявляют понимание правильности употребления глагола *хотеть*.

**Словообразование.** Детей подводят к образованию слов на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано (т. е. выводится из него по смыслу и по форме), с помощью аффиксов (окончаний, приставок, суффиксов). Выявление умения образовывать новые слова разных частей речи является показательным в поиске ребенком правильной грамматической формы. Способы словообразования в русском языке многообразны: суффиксальный (*строить – строитель*), префиксальный (*считать – пересчитывать*), смешанный (*застольный; разбежаться*).

Задания на разные способы словообразования выявляют эти сложные умения. Если дети могут от исходного слова подобрать словообразовательное гнездо (*снег – снежинка – снежный – снеговик – подснежник*), значит, они понимают родовую принадлежность слова *снег* к другим. Овладение разными способами словообразования помогает дошкольникам правильно употреблять названия детенышей животных (*зайчонок, лисенок*), предметов посуды (*сахарница, конфетница, но солонка, масленка*), направление действий (*бежал – подбежал – выбежал* и т. п.).

**Синтаксис.** Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов – простые и сложные. Если ребенок владеет умением правильно

пользоваться интонацией, это является показателем того, что он может применять их в своей речевой практике.

В «ситуации письменной речи» (ребенок диктует, взрослый записывает) выявляется умение ребенка строить сложные предложения, а упражнения, выявляющие употребление правильного порядка слов, показывают правильность этого построения.

**Развитие звуковой стороны речи.** У ребенка должно быть развито умение различать на слух и правильно воспроизводить все звуковые единицы родного языка, это тот уровень, к которому стремятся педагоги.

Воспитатель должен выяснить, как ребенок пользуется темпом, громкостью произношения в зависимости от ситуации, отчетливо ли произносит звуки, слова, фразы, предложения, т. е. его дикцию. Воспитывая у детей внимание к интонационной стороне речи, взрослый развивает его речевой слух, чувство тембра и ритма, ощущение силы звука, что в дальнейшем оказывает влияние и на развитие музыкального слуха. Выявляя интонацией умение правильно пользоваться звуковой выразительностью речи, взрослый видит, как дети научились выражать голосом свое отношение к высказыванию, повышая или понижая его в соответствии с контекстом, логически и эмоционально подчеркивая произносимый текст.

Умение пользоваться вопросительной, восклицательной, пояснительной интонацией выявляет способность ребенка в построении связного высказывания разных типов повествования, описания, рассуждения, каждый из них требует разного интонационного оформления.

**Развитие связной речи.** По отношению к дошкольникам мы выявляем развитие двух форм речи – диалогической и монологической.

Диалог характеризуется сменой высказываний двух или нескольких (полилог) говорящих на тему, связанную с какой-либо ситуацией. В диалоге представлены все разновидности повествовательных, побудительных (просьба, требование), вопросительных предложений с минимальной синтаксической сложностью, использованием частиц. Языковые средства усиливаются жестами, мимикой. Выявление умения строить диалог (спросить, ответить, объяснить, попросить, подать реплику) показывает, может ли ребенок пользоваться разнообразными языковыми средствами в соответствии с ситуацией. Для этого используются беседы на самые разнообразные темы, связанные с жизнью ребенка в

семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями.

Именно в диалоге развивается умение выслушать собеседника, задать вопрос, ответить в зависимости от контекста. Все эти навыки и умения необходимы для развития монологической речи детей. Способность ребенка вступать в общение со взрослым и сверстником является важной для характеристики его коммуникативных умений. Воспитатели поощряют инициативные высказывания детей (вопрос, просьбу показать, назвать, объяснить, дать любую понравившуюся игрушку), внимательно их выслушивают, отвечают, выполняют просьбу. Любое инициативное высказывание ребенка показывает его коммуникативную направленность и может быть оценено взрослым как положительный факт в стремлении ребенка к общению.

Развитие монологической речи. При обучении построению развернутого высказывания у детей формируются элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец), представление о связях между предложениями и структурными частями высказывания. Именно этот показатель (средства связи между предложениями) выступает как одно из важных условий формирования связности речевого высказывания.

Большую роль в организации связного высказывания играет интонация, поэтому мы проверяем и умения детей правильно использовать интонацию отдельного предложения, и умение передать смысловую законченность текста в целом.

Если ребенок владеет умением описать игрушку, предметную или сюжетную картинку, собственный рисунок – значит, у него сформировано элементарное представление о структуре и функциях описательного текста.

Владение повествованием считается достаточным, если ребенок не нарушает последовательность изложения событий, четко представляет все структурные части повествования (начало, середину, конец). Важным является умение начинать высказывание, используя разные способы организации зачинов (*как-то раз, однажды, дело было зимой* и т. п.). А если дошкольники могут составлять разные типы повествовательных текстов (реалистические рассказы, сказочные истории), можно говорить о высоком уровне развития их творчества в целом. Умение дать название своему сочинению также является важным условием развития творческих способностей.

Если у дошкольников развито умение логически рассуждать, объяснять, доказывать, делать выводы, обобщать высказанное, то это говорит как о высоком речевом уровне, так и

об уровне логического мышления. Понимание особенностей каждого типа высказывания и умение передать их характерные особенности, соблюдая структуру (начало, середина, конец) текста и используя разнообразные средства связи для соединения структурных частей, можно рассматривать как высокий уровень развития связной речи.

Эта задача связана со всеми речевыми задачами в плане отбора необходимых языковых средств для составления связного высказывания, использования при этом правильных грамматических форм (морфологического и синтаксического плана), а также четкого звукового оформления в соответствии с нормами и правилами родного языка.

### **8.3. Рекомендации к проведению речевого обследования детей**

Уровень речевого развития дошкольников может выявляться как в начале учебного года, так и в середине (или в конце). Если дети хорошо знакомы со взрослым, опрашивающим их, они легко идут на контакт и охотно отвечают на вопросы. Обследование проводится индивидуально с каждым ребенком (беседа не должна превышать 15 минут). Если же приходит незнакомый взрослый, то ему следует заранее познакомиться с детьми, наладить эмоциональный контакт, для того чтобы дети вступали в речевое общение с удовольствием. Задания надо давать в интересной, интонационно выразительной форме. Правильные ответы должны вызывать одобрение, поддержку; в случае затруднения не стоит показывать ребенку, что он не справился, а просто следует дать самому ответ (например, ребенок не смог назвать обобщающего слова, и взрослый сам говорит: «Это можно назвать словом одежда»), но в протоколе отметить невыполнение. Для старших дошкольников задания могут предлагаться и без наглядных средств, но на знакомых словах. Очень важна точная формулировка вопросов, особенно это важно при выполнении речевых заданий на выявление:

- умения подбора синонимов и антонимов к именам прилагательным и глаголам;
- способности к точному (в смысловом отношении) употреблению слов;
- навыков выполнения различных творческих заданий (речевых ситуаций);
- навыков составления разных типов высказываний.

Наши вопросы идут в логической последовательности, этим вызвана иногда неполнота формулировки. Оценка по всем заданиям дается в количественном выражении (по баллам). При условности количественных оценок за высказывания разной полноты и правильности

они (оценки) помогают выявить уровни речевого развития: I – высокий, II – средний (достаточный) и III (ниже среднего).

**3 балла** ставится за точный и правильный ответ, данный ребенком самостоятельно. **2 балла** получает ребенок, допустивший незначительную неточность, отвечающий по наводящим вопросам и уточнениям взрослого. **1 балл** ставится ребенку, если он не соотносит ответы с вопросами взрослого, повторяет за ним слова, демонстрирует непонимание задания.

Примерные ответы детей даются после каждого задания в такой последовательности:

- 1) правильный ответ;
- 2) частично правильный;
- 3) неточный ответ.

В конце проверки производится подсчет баллов. Если большинство ответов (свыше 2/3) получило оценку 3, это высокий уровень. Если больше половины ответов с оценкой 2, это средний уровень, а с оценкой 1 – уровень ниже среднего.

## МЛАДШИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

### Характеристика речевого развития

При благоприятных условиях воспитания усвоение звуковой системы языка происходит к четырем годам (правильное звукопроизношение, становление интонационной структуры речи, умение передать элементарную интонацию вопроса, просьбы, восклицания). Ребенок накапливает определенный запас слов, который содержит все части речи. Превалирующее место в детском словаре занимают глаголы и имена существительные, обозначающие предметы и объекты ближайшего окружения, их действие и состояние. У ребенка активно формируются обобщающие функции слов. Через слово ребенок овладевает основными грамматическими формами: появляется множественное число, винительный и родительный падежи имен существительных, уменьшительно-ласкательные суффиксы, настоящее и прошедшее время глагола, повелительное наклонение; развиваются сложные формы предложений, состоящих из главных и придаточных, в речи отражаются причинные, целевые, условные и другие связи, выраженные через союзы. Дети осваивают навыки разговорной речи, выражают свои мысли простыми и сложными предложениями и подвигаются к составлению связных высказываний описательного и повествовательного типа.

Однако в речи многих детей четвертого года жизни отмечаются и другие особенности. В этом возрасте дошкольники могут неверно произносить (или совсем не произносить) шипящие (**ш, ж, ч, щ**), сонорные (**р, рь, л, ль**) звуки. Требуется совершенствования интонационная сторона речи, необходима работа как над развитием артикуляционного аппарата ребенка, так и над развитием таких элементов звуковой культуры, как темп, дикция, сила голоса. Овладение основными грамматическими формами также имеет свои особенности. Далеко не все дети умеют согласовывать слова в роде, числе и падеже. В процессе построения простых распространенных предложений они опускают отдельные члены предложения.

Очень ярко выступает и проблема речевых новообразований, которые порождаются словообразовательной системой родного языка. Стремление к созданию новых слов диктуется ребенку творческим освоением богатств родного языка.

Детям четвертого года жизни доступна простая форма диалогической речи, однако они часто отвлекаются от содержания вопроса. Речь ребенка ситуативна, преобладает экспрессивное изложение.

### **Выявление уровня владения речевыми умениями и навыками по разным сторонам речевого развития**

В младшем дошкольном возрасте решаются следующие речевые задачи: словарь, грамматика, фонетика, связная речь.

#### **Словарь**

Выявить умения:

1. называть слова, обозначающие предмет, выраженные именем существительным (кошка, собака, кукла, мяч) и отвечающие на вопросы кто это? что это?
2. обозначать признаки и качества предмета, выраженные именем прилагательным (пушистая, круглый, красивая) и отвечающие на вопросы какой? какая?
3. называть действия (глаголы), связанные с движением, состоянием, отвечающие на вопросы что делает? что можно с ним делать?
4. употреблять обобщающие слова (одежда, игрушки);
5. понимать противоположные значения слов (большой – маленький, громко – тихо, бежать – стоять).

## **Грамматика**

Выявить умения:

1. образовывать наименование животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы (кот – кошка – котенок – котик – котята);
2. согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе (пушистый котенок, маленькая кошечка);
3. составлять простые и сложные предложения по картинкам совместно со взрослым.

## **Фонетика**

1. Уточнить произношение звуков родного языка, четкое артикулирование их в звуко-сочетаниях и словах;
2. выявить умение отчетливо произносить фразы, используя интонацию целого предложения и умение регулировать силу голоса и темп речи.

## **Связная речь**

1. Определить умение детей отвечать на вопросы по содержанию картины и составлять короткий рассказ совместно со взрослым;
2. выявить умение воспроизводить текст хорошо знакомой сказки;
3. предложить составление рассказа из личного опыта ребенка;
4. выявить умение пользоваться словами, обозначающими речевой этикет (спасибо, пожалуйста, здравствуйте).

Материал для обследования: кукла (которая может сидеть, стоять, поднять руку, идти); мяч (яркой расцветки, резиновый); кошка (лучше всего мягкая игрушка); картинки небольшого формата: 1) кошка с котятами, 2) изображение игрушек, 3) отдельные предметы посуды, одежды, мебели.

## **ХОД ОБСЛЕДОВАНИЯ**

### **Задание 1. Кукла.**

Воспитатель показывает ребенку куклу, задает вопросы в следующей последовательности.

- *Как зовут куклу? Придумай ей имя.*
- 1) Ребенок называет имя в предложении (Я хочу назвать ее Марина);
  - 2) дает имя (одним словом);
  - 3) не дает имя (повторяет слово кукла).

- *Скажи, какая Марина?*

- 1) Называет два слова и более (красивая, нарядная);
- 2) называет одно слово (хорошая);
- 3) не называет качеств, признаков (повторяет слово кукла).

- *Что на ней (Марине) надето?*

1) Самостоятельно называет более двух предметов одежды (в зеленом платье, белых носочках);

2) с помощью вопросов педагога: «Что это? Покажи...» (Это – носочки, это – платье);

3) показывает предметы одежды, но не называет.

- *Как назвать одним словом? (Педагог называет: «Платье, носки – это...?»)*

1) Ребенок называет обобщающие слова (одежда, вещи);

2) называет другие виды одежды (трусики, колготки, кофта...);

3) повторяет слова, которые назвал педагог (платье, носочки).

- *Какая одежда надета на тебе?*

1) Называет более двух слов (рубашка, майка, брюки);

2) называет два предмета одежды (сарафан, майка);

3) называет только одно слово (платье) или перечисляет обувь (тапочки, туфли).

• *Что делает Марина? (Педагог выполняет действия: кукла садится, встает, поднимает руку, машет ею.)*

1) Ребенок называет все действия;

2) называет два действия (встала, подняла руку);

3) называет одно слово – действие (стоит или сидит).

- *Что можно делать с куклой?*

1) Называет более двух слов (укладывать спать, качать ее, играть);

2) называет два действия (катать в коляске, кормить куклу);

3) называет одно слово (играть).

- *Саша, попроси Марину вежливо, чтобы она встала, села.*

1) Использует прямую речь и вежливые формы (Марина, встань, пожалуйста);

2) называет два глагола в повелительной форме (встань, сядь);

3) называет действия не в требуемой форме (встать, сесть).

• *Составление совместного рассказа по схеме: «Это... (кукла). Она... (красивая). Ее зовут... (Марина). У нее есть... (красное платье, белый бант). С куклой можно... (играть)».*

- 1) Ребенок заканчивает все предложения;
- 2) заканчивает два предложения;
- 3) называет одно слово (или говорит о другом, рассказывает про свою куклу).

**Задание 2. Мяч.**

- *Какой мяч (дать в руки ребенка)?*

- 1) Называет два признака и более (круглый, резиновый);
- 2) называет одно слово;
- 3) не называет качеств, говорит другое слово (играть).

- *Что с ним можно делать?*

- 1) Называет более двух слов (глаголов) (подбрасывать, в футбол играть);
- 2) называет два действия (играть, бросать);
- 3) называет одно слово (играть).

- *Взрослый задает вопрос после действия. Бросает ребенку мяч и говорит:*

–Что я сделала (бросает мяч)? (*Бросила*).

–А ты что сделал? (*Поймал*).

–Теперь ты бросай. Что ты сделал? (*Бросил*).

–А я что сделала? (*Поймала*).

- 1) Ребенок называет все глаголы в нужной форме;
- 2) называет 2-3 глагола правильно;
- 3) называет только одно действие.

• *Составим рассказ про мяч: «Это ... (мяч). Он... (круглый, синий). Мяч можно... (катить, ловить, бросать). Я люблю... (играть с мячом)».*

- 1) Ребенок заканчивает предложение, называя 2-3 признака и действия;
- 2) называет по одному слову, повторяя сказанное взрослым;
- 3) не может закончить предложение, начатое взрослым.

**Задание 3. Картина «Кошка с котятами».**

- *Воспитатель спрашивает: «Кто это? (Кошка.) Какая она?»*

- 1) Ребенок самостоятельно отвечает (Это – кошка, у нее котята. Кошка черная);
- 2) отвечает по вопросам педагога;
- 3) описывает своего кота (из опыта) (У меня есть кот Мартын, он очень толстый).

- *Как назвать детеныша кошки?*

- 1) Называет правильно (единственное число – котенок, котик);

2) вместо единственного называет множественное число (котенки, котята);

3) не выполнил задания.

- *Когда много детенышей, как сказать?*

1) Называет множественное число (котятки, много котят);

2) вместо множественного называет единственное число (котеночек, котик);

3) не выполнил задания.

• *Педагог говорит: «Сравним кошку и котят. Кошка большая, а котята... (маленькие); у кошки хвост длинный, а у котенка... (короткий); кошка бежит быстро, а котята... (медленно); кошка-мама мяукает громко, а котята (тихо)».*

1) Ответил на все задания;

2) выполнил 2-3 задания;

3) ответил на одно.

• *Совместное рассказывание. «Это... (кошка). Она... (большая). У кошки есть... (котята). Кошка любит... (своих котят; играть, лакать молоко)».*

1) Ребенок заканчивает все предложения;

2) заканчивает 2-3 предложения;

3) называет одно слово.

#### **Задание 4.**

- Как одним словом назвать куклу, мяч?

1) Ребенок дает обобщающее слово (игрушки);

2) перечисляет названия (Катя, мяч);

3) говорит одно слово (кукла).

- Расскажи, какие игрушки есть у тебя дома, как ты с ними играешь, с кем?

1) Составляет рассказ из личного опыта (У меня дома есть машинки. Их много, все машинки разные. Я ставлю их в гараж);

2) перечисляет игрушки;

3) называет одну игрушку.

#### **Задание 5.**

Взрослый предлагает ребенку рассказать сказку: «Ты знаешь сказку про курочку Рябу? Расскажи ее».

1) Ребенок пересказывает сказку самостоятельно;

2) рассказывает по вопросам воспитателя;

3) называет отдельные слова.

### **Задание 6.**

Ребенку показывают картинки, он их называет (шар, шуба, жук, заяц, рыба, трамвай, лампа, лопата). Взрослый отмечает звуки, которые ребенок не произносит. Таблица по выявлению фонетической стороны речи составляется отдельно.

## **СРЕДНИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ**

### **Характеристика речевого развития**

Главное направление развития речи на пятом году жизни – это освоение связной монологической речи. Происходят заметные изменения и в освоении способов словообразования, начинается взрыв словотворчества. Дети получают начальное представление о слове как звуковом процессе (оно звучит, состоит из звуков, звуки произносятся друг за другом, последовательно). У детей этого возраста очень велико тяготение к рифме. Они подбирают слова, порой лишённые всякого смысла. Но само это занятие далеко не бессмысленное: оно способствует развитию речевого слуха, формирует умение подбирать слова, близкие по звучанию.

Ребенок научается правильно понимать и употреблять термины «слово», «звук», вслушиваться в звучащее слово, самостоятельно находить слова разные и сходные по звучанию, определять последовательность звучания звуков в слове, выделять определенные звуки. Это период ознакомления детей со словом – его смысловой стороной (оно имеет смысл, обозначает какой-то предмет, явление, действие, качество). Активный словарь ребенка обогащается словами, обозначающими качества предметов, производимые с ними действия. Дети могут определить назначение предмета, функциональные признаки (Мяч – это игрушка: в него играют). Они начинают подбирать слова с противоположным значением, сравнивают предметы и явления, употребляют обобщающие слова (имена существительные с собирательным значением).

Это период практического усвоения правил употребления грамматических средств. Речь детей изобилует грамматическими ошибками, неологизмами («детскими» словами типа «машинский», «откнопил», «ползук»).

Дети овладевают морфологическими средствами языка (согласование слов в роде, числе, падеже; чередование согласных в основах глаголов и имен существительных). Ребенок подводится к пониманию многозначности отдельных грамматических форм. Он

усваивает способы словообразования существительных с суффиксами эмоционально-экспрессивной оценки, с суффиксами, обозначающими детенышей животных, а также некоторые способы образования глаголов с приставками, степеней сравнения прилагательных.

Дети осваивают умение строить разные типы высказывания – описание и повествование. При составлении рассказов совершенствуются понимание смысловой стороны речи, синтаксическая структура предложений, звуковая сторона речи, т. е. все те умения, которые необходимы ребенку пятого года жизни для развития связной речи. Речевая активность возрастает, так как это возраст «почемучек».

Вместе с тем в речи детей пятого года жизни встречаются нарушения. Не все дети правильно произносят шипящие и сонорные звуки, у некоторых недостаточно развита интонационная выразительность. Имеются недостатки и в освоении грамматических правил речи (согласование имен существительных и имен прилагательных в роде и числе, употребление родительного падежа множественного числа).

Речь детей от четырех до пяти лет отличается подвижностью и неустойчивостью. Они могут ориентироваться на смысловую сторону слова, а точное употребление слова вызывает у многих детей затруднение. Большинство детей не владеют в достаточной степени умением строить описание и повествование: нарушают структуру, последовательность, не владеют умением связывать между собой предложения и части высказывания.

Эта характеристика приблизительна. Уровни речевого развития детей одного возраста бывают очень различными. Особенно ясно эти различия выступают именно в среднем дошкольном возрасте. Во-первых, к этому времени большинство детей усваивает слово- и звукопроизношение. Во-вторых, ребенок овладевает связной речью и начинает строить самостоятельное высказывание, состоящее на первых порах лишь из нескольких предложений.

Уровень речевого развития детей пятого года жизни можно выявлять по методике, разработанной для младшей группы, но с усложнением некоторых заданий.

Речевые задачи по отношению к детям пятого года жизни состоят в следующем:

### **Словарь**

1) Понимать слова, близкие и противоположные по смыслу, а также разные значения многозначного слова;

2) понимать и употреблять обобщающие слова (.мебель, овощи, посуда);

- 3) подбирать признаки, качества и действия к названию предметов;
- 4) сравнивать и называть предметы по размеру, цвету, величине.

### **Грамматика**

- 1) Соотносить названия животных и их детенышей (лиса – лисенок, корова – теленок);
- 2) употреблять глаголы в повелительном наклонении (побегай, помаш);
- 3) правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже, ориентируясь на окончание (пушистая кошка, пушистый котик);
- 4) составлять предложения разных типов.

### **Фонетика**

- 1) Правильно произносить звуки родного языка;
- 2) находить слова, сходные и различные по звучанию;
- 3) правильно пользоваться умеренным темпом речи, силой голоса, интонационными средствами выразительности.

### **Связная речь**

- 1) Определить умение детей пересказывать короткие сказки и рассказы с незнакомым им ранее содержанием;
- 2) составлять рассказ по картинке или об игрушке совместно со взрослым;
- 3) выявить умение описывать предмет, изображенный на картинке, называя признаки, качества, действия, высказывая свою оценку;
- 4) выявить умение пользоваться разнообразными вежливыми формами речи.

Детям среднего дошкольного возраста даются такие же задания, что и детям четвертого года жизни, однако они усложняются тем, что ребенку, помимо названия игрушек и домашних животных, выделения признаков и качеств предмета, предлагается определить значение слова, обозначающего предмет.

## **ХОД ОБСЛЕДОВАНИЯ**

### **I серия заданий (словарь и грамматика).**

**Кукла.** Воспитатель показывает ребенку куклу, задает вопросы в следующей последовательности.

- Скажи, что такое кукла?
- 1) Ребенок дает определение (кукла – это игрушка, с куклой играют);
  - 2) называет отдельные признаки (кукла красивая) и действия (она стоит);

3) не выполняет задание, повторяет слово кукла.

• *Какая на кукле одежда?*

1) Ребенок называет более четырех слов;

2) называет более двух вещей;

3) показывает, не называя.

• *Дай задание кукле, чтобы она побегала, помахала рукой.*

1) Ребенок дает правильные формы: Катя, побегай, пожалуйста (помаша рукой);

2) дает только глаголы — побегай, помаша;

3) дает неправильные формы.

• *К кукле пришли гости. Что нужно поставить на стол?*

1) Ребенок называет слово посуда;

2) перечисляет отдельные предметы посуды;

3) называет один предмет.

• *Какую посуду ты знаешь?*

1) Ребенок называет более четырех предметов;

2) называет два предмета;

3) называет один предмет.

• *Куда кладут хлеб (в хлебницу), сахар (в сахарницу), масло (в масленку), соль (в солонку)?*

1) Правильно отвечает на все вопросы;

2) ответил на три вопроса;

3) выполнил только одно задание.

• *Сравнение предметов посуды. «Чем отличаются эти предметы?» (Показать картинку с разной посудой.)*

1) Называет по цвету (или форме и величине);

2) перечисляет отдельные признаки (эта чашка – зеленая, эта – красная, эта – высокая);

3) называет одно отличие.

• *Назови, что это? Стелянный, прозрачный – это стакан или ваза? Металлическая, блестящая – это вилка или нож? Гляняное, расписное – это блюдо или тарелка?*

1) Выполняет все задания;

2) выполняет два задания;

3) выполняет одно задание.

• *Подскажи (подбери) слово. Одна тарелка глубокая, а другая ... (мелкая); один стакан высокий, а другой ... (низкий); эта чашка чистая, а эта ... (грязная).*

1) Правильно подобрал все слова;

2) выполнил два задания;

3) выполнил одно задание.

• *У чашки есть ручка. Какие ручки ты еще знаешь?*

1) Называет ручку у 3-4 предметов (у чайника, утюга, сумки, зонтика);

2) называет две ручки (у кастрюли, сковородки);

3) показывает ручку у чашки.

### **Мяч.**

• *Воспитатель показывает два мяча и спрашивает: «Что такое мяч?»*

1) Ребенок дает определение (мяч – это игрушка; он круглый, резиновый);

2) называет какой-то признак;

3) повторяет слово мяч.

• *Что значит «бросать», «ловить»!*

1) Ребенок объясняет: бросать – это я кому-то кинул мяч, а другой поймал;

2) показывает движение и нацеливает, говорит – бросил\

3) только показывает движение (без слов).

• *Сравни два мяча, чем они отличаются и чем похожи?*

1) Ребенок называет признаки: оба круглые, резиновые, мячами играют;

2) называет только различия по цвету;

3) говорит одно слово.

• *Какие игрушки ты знаешь?*

1) Ребенок называет более четырех игрушек;

2) называет более двух;

3) говорит одно слово.

### **Картина «Собака со щенятами».**

• *Воспитатель спрашивает: «Ты видел собаку? Кто такая собака? Какая она?»*

1) Ребенок обобщает: Собака – это животное; собака лает. Она пушистая;

2) называет: Это собака, она черная;

3) повторяет за взрослым одно слово.

• *Как зовут детенышей собаки? Как их назвать ласково? Собака бежит быстро, а щеночки ... (медленно). Собака лает громко, а ее детеныши ... (тихо).*

- 1) Ребенок называет детеныша, заканчивает предложения;
- 2) называет детеныша словом собачонок;
- 3) говорит одно слово.

• *Что умеет делать собака? (Лаять, бегать, грызть косточку.) Если собака увидит кошку, она ... (залает, побежит за ней).*

- 1) Ребенок называет 3-4 действия;
- 2) называет два действия;
- 3) говорит одно слово.

• *Сравни собаку и щенка, найди, чем они похожи и чем отличаются. Загадки: «Большая и лохматая – это собака или щенок?», «Маленький и пушистый – это щенок или собака?»*

- 1) Ребенок отвечает на все вопросы;
- 2) выполняет только одно задание;
- 3) называет одно-два слова.

## **II серия заданий** (звуковая культура речи).

• *Проверка звукопроизношения. Это задание проводится так же, как и для младших дошкольников; отмечаются звуки, которые ребенок не произносит.*

- 1) Ребенок произносит все звуки;
- 2) не произносит сложные звуки: сонорные или шипящие;
- 3) не произносит ни сонорные, ни шипящие.

• *Выявляются сила голоса, темп речи, дикция и интонационная выразительность. Ребенку предлагается произнести потешку (чистоговорку, скороговорку) быстро, медленно, громко, тихо:*

- 1) Ребенок произносит текст отчетливо;
- 2) нечетко произносит фразы, недостаточно регулирует силу голоса;
- 3) имеет серьезные недостатки в произнесении текста.

• *Воспитатель спрашивает: «Все ли звуки ты произносишь правильно?»*

- 1) Ребенок произносит все звуки и осознает это;
- 2) не произносит некоторые звуки, но осознает это;

3) не произносит и не осознает.

### **III серия заданий (развитие связной речи).**

Выявляется умение описывать предмет (картину, игрушку), составить описание без наглядности. Для этого ребенку сначала предлагается кукла.

•Опиши куклу. Расскажи, какая она, что с ней можно делать, как с ней играют.

1)Ребенок самостоятельно описывает игрушку: *Это кукла; Она красивая, ее зовут Катя. С Катей можно играть;*

2)рассказывает по вопросам педагога;

3)называет отдельные слова, не связывая их в предложение.

•Составь описание мяча: какой он, для чего нужен, что с ним можно делать?

1) Ребенок описывает: *Это мяч. Он круглый, красный, резиновый. Его можно бросать, ловить. С мячом играют;*

2) перечисляет признаки (красный, резиновый);

3) называет отдельные слова.

•Опиши мне собаку, какая она, или придумай про нее рассказ.

1) Ребенок составляет описание (рассказ);

2) перечисляет качества и действия;

3) называет 2-3 слова.

•Ребенку предлагают составить рассказ на любую из предложенных тем: «Как я играю», «Моя семья», «Мои друзья».

1) Составляет рассказ самостоятельно;

2) рассказывает с помощью взрослого;

3) отвечает на вопросы односложно.

•Взрослый читает ребенку текст рассказа или сказки и предлагает пересказать.

1) Ребенок пересказывает самостоятельно;

2) пересказывает с подсказыванием слов взрослым;

3) говорит отдельные слова.

Оценка ответов производится следующим образом. Если ответы ребенка подходят под № 1, он получает три балла; если ответы соответствуют № 2 – 2 балла; если ответы соответствуют № 3, ребенок получает 1 балл. В целом, если 2/3 ответов детей оцениваются

в 3 балла – это высокий уровень. Если 2/3 ответов оцениваются в 2 балла – это хороший уровень. Если же 2/3 ответов детей получают по 1 баллу – это средний уровень.

## СТАРШИЙ ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

### Характеристика речевого развития

У детей старшего дошкольного возраста развитие речи достигает высокого уровня. Большинство детей правильно произносит все звуки родного языка, может регулировать силу голоса, темп речи, интонацию вопроса, радости, удивления.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Продолжается обогащение лексики (словарного состава языка, совокупности слов, употребляемых ребенком), увеличивается запас слов, сходных (синонимы) или противоположных (антонимы) по смыслу, многозначных слов.

Таким образом, развитие словаря характеризует не только увеличение количества используемых слов, но и понимание ребенком различных значений одного и того же слова (многозначного). Движение в этом плане чрезвычайно важно, поскольку связано со все более полным осознанием детьми семантики слов, которыми они уже пользуются.

В старшем дошкольном возрасте в основном завершается важнейший этап речевого развития детей – усвоение грамматической системы языка: возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных; у детей вырабатывается критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь.

Наиболее яркой характеристикой речи детей данного возраста является активное освоение или построение разных типов текстов (описание, повествование, рассуждение). В процессе освоения связной речи дети начинают активно пользоваться разными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая его структуру (начало, середина, конец).

Педагоги отмечают следующие особенности в речи старших дошкольников: отдельные дети не произносят правильно все звуки родного языка, не умеют пользоваться интонационными средствами выразительности, регулировать скорость и громкость речи в зависимости от ситуации; дети допускают ошибки и в образовании разных грамматических форм (это родительный падеж множественного числа имен существительных, согласование их с прилагательными, разные способы словообразования);

вызывает затруднение правильное построение сложных синтаксических конструкций, что приводит к неправильному соединению слов в предложении и связи предложений между собой при составлении связного высказывания.

Основные недостатки в развитии связной речи – это неумение построить связный текст, используя все структурные элементы (начало, середина, конец), соединять части высказывания.

Речевые задачи по отношению к детям старшего дошкольного возраста усложняются:

### **Словарь**

Выявляются умения:

- 1) активизировать имена прилагательные и глаголы, подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации;
- 2) подбирать синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи;
- 3) понимать и употреблять разные значения многозначных слов;
- 4) дифференцировать обобщающие понятия (дикие и домашние животные).

### **Грамматика**

- 1) Образовывать название детенышей животных (лиса – лисенок, корова – теленок);
- 2) подбирать однокоренные слова, согласовывать имена существительные и имена прилагательные в роде и числе;
- 3) образовывать трудные формы повелительного и сослагательного наклонения (спрячься! потанцуй! искал бы); родительного падежа (зайчат, жеребят, ягнят);
- 4) строить сложные предложения разных типов.

### **Фонетика**

- 1) Дифференцировать пары звуков **с-з, с-ц, ш-ж, ч-щ, л-р**, различать свистящие, шипящие и сонорные звуки, твердые и мягкие;
- 2) изменять силу голоса, темп речи, интонацию в зависимости от содержания высказывания;
- 3) подбирать слова и фразы, сходные по звучанию.

### **Связная речь**

- 1) В пересказывании литературных произведений интонационно передавать диалог действующих лиц, характеристику персонажей;
- 2) составлять описание, повествование или рассуждение;

3) развивать сюжетную линию в серии картин, соединяя части высказывания разными типами связей.

## ХОД ОБСЛЕДОВАНИЯ

### I серия заданий (словарь и грамматика).

- Ты знаешь уже много слов. Что значит слово «кукла», «мяч», «посуда»?

- 1) Ребенок правильно объясняет значение слов (из нее едят и пьют, это игрушки);
- 2) называет отдельные признаки, действия;
- 3) называет 1-2 слова.

- Что бывает глубоким? мелким? высоким? низким? легким? тяжелым?

1) Выполняет все задания, называет 1-2 слова к прилагательному (глубокая яма, глубокое море);

- 2) подбирает слова к 2-3 прилагательным;
- 3) подбирает слово только к одному прилагательному (высокий забор).

- Что называют словом ручка?

1) Называет несколько значений этого слова (Ручка пышет. У ребенка ручка. У двери есть ручка);

- 2) называет два значения этого слова;
- 3) перечисляет предметы, у которых есть ручка (1-2 слова).

- Придумай предложение со словом ручка.

- 1) Составляет грамматически правильно предложение из трех слов;
- 2) называет два слова (словосочетания);
- 3) называет только одно слово (ручка).

• Ручка нужна, чтобы... (писать, держать чашку, держать сумку и т. п.). Ручкой можно... (писать, открывать дверь).

- 1) Правильно заканчивает разные типы предложений;
- 2) называет два слова;
- 3) подбирает только одно слово.

• Взрослый предлагает ребенку ситуацию: «Погулял зайчонок в лесу. Настроение у него веселое. Вернулся он домой такой... (радостный, оживленный, довольный). А если зайчонок был веселый и радостный, то он не просто шел, а... (мчался, неся, летел)».

- 1) Ребенок правильно подбирает слова, близкие по смыслу (синонимы);
- 2) называет 2-3 слова;

3) подбирает только одно слово.

• Педагог дает другую ситуацию: «Другой братец зайчика пришел невеселый, его обидели. К слову веселый подбери слова, противоположные по смыслу (грустный, печальный, обиженный). А если зайчик был обиженный, он не просто шел, а ... (плелся, тащился, брел)».

1) Правильно подбирает слова, противоположные по смыслу (антонимы);

2) называет 2-3 слова;

3) подбирает только одно слово.

• Что сделал бы зайчик, если бы встретил волка (лису)? (Убежал бы, спрятался бы, испугался бы.)

1) Правильно называет все слова в сослагательном наклонении;

2) подбирает два слова;

3) называет только одно слово.

• Скажи зайчику, чтобы он попрыгал, спрятался, потанцевал.

1) Правильно называет слова в повелительном наклонении;

2) подбирает два слова;

3) называет одно слово.

• Скажи, кто детеныш у зайца? (Зайчонок.) Детеныши? (Зайчата.) У зайца много... (зайчат).

• Аналогичные вопросы задаются про других животных: «У лисы..., волка..., медведя, ежа...».

1) Ребенок называет всех детенышей в правильной грамматической форме;

2) называет правильно только одну форму;

3) не выполняет задание.

• Назови детенышей собаки, коровы, лошади, овцы (собака – щенок – щенки, много щенят; корова – теленок – телята – двое телят; лошадь – жеребенок – жеребята – много жеребят; овца – ягненок – ягнята – много ягнят).

1) Ребенок называет все слова правильно;

2) называет два-три слова;

3) говорит одно слово.

• Где живут звери? (В лесу.) Какие слова можно образовать со словом «лес»? (Лесной, лесник, лесок, лесочек, лесничий, лесовик, лесовичок.)

- 1) Называет более двух слов;
- 2) называет два слова;
- 3) повторяет заданное слово.

- *Что называют словом игла? Какие иглы ты еще знаешь?*

- 1) Ребенок называет иглы у елки, ежа, у сосны, швейную и медицинскую иглу;
- 2) называет только одно значение этого слова;
- 3) повторяет слово за взрослым.

- *Какая игла у ежа? (Острая.) Про что мы говорим: острый, острая, острые?*

1) Ребенок называет несколько предметов (острый нож, острая пила, острые ножницы);

- 2) правильно подбирает два слова;
- 3) называет одно слово.

- *Что можно делать иглой? Для чего она нужна?*

- 1) Ребёнок называет разные действия (шить, вышивать; уколаться);
- 2) называет два действия (накалывать грибки, шить);
- 3) называет одно действие (шить).

- *Составь предложение со словом «игла».*

- 1) Ребенок составляет сложное предложение (Игла нужна, чтобы шить);
- 2) составляет простое предложение (Иглой делают укол);
- 3) называет одно слово.

- *Взрослый говорит, что дети из другого детского сада сказали так: «Папа, иди шепотом», «Мамочка, я тебя громко люблю», «Я ботинки наизнанку надел». Можно ли так сказать? Как сказать правильно?*

1) Ребенок правильно исправляет все предложения (*Папа, иди тихо. Мамочка, я тебя сильно люблю. Я надел ботинки не на ту ногу*);

- 2) правильно исправляет два предложения;
- 3) повторяет предложения без изменения.

## **II серия заданий (звуковая культура речи).**

- *В названии каких животных слышится звук [л]? (Лошадь, волк, слон, белка); звук [ль]? (Лев, лиса, леопард.)*

- В названии каких животных слышится звук [р]! (Тигр, корова, баран, жираф.) Звук [рь]»? (Черепашка, курица.)

- Назови слова, в которых есть звуки [с] и [ш]. (Старушка, Саша, сушка.) Звуки [ж] и [з]? (Железо.)

- 1) Ребенок различает твердые и мягкие звуки, дифференцирует шипящие звуки;
- 2) называет более двух слов;
- 3) называет одно слово.

- Дается скороговорка, которую надо произнести быстро – медленно, тихо – громко – шепотом. «Тридцать три вагона в ряд тараторят, тархтят» (или любую другую).

- 1) Ребенок говорит отчетливо, меняет темп речи, регулирует силу голоса;
- 2) недостаточно четко произносит;
- 3) не владеет умением замедлять, убыстрять темп.

- Произнеси фразу «Я пойду в школу» так, чтобы мы услышали, что это тебя радует, удивляет или ты об этом спрашиваешь.

- 1) Ребенок передает заданные интонации;
- 2) передает только вопросительную интонацию;
- 3) повторяет повествовательную интонацию.

- Придумай окончание фразы, чтобы получилось складно: «Ежик-ежик, где гулял? (Я грибочки собирал). Ежик-ежик, где ты был? (Я все по лесу бродил)».

- 1) Ребенок ритмично заканчивает фразу;
- 2) отвечает, нарушая ритм;
- 3) говорит одно слово.

### **III серия заданий (связная речь).**

- Воспитатель предлагает ребенку описать ежа (по картинке).

- 1) ребенок составляет описание, в котором присутствуют три структуры части: начало, середина, конец. Это ежик. Он коричневый, колючий. На спине у ежа острые иголки. Они нужны ежу, чтобы накалывать грибы и ягоды. Ежик заботится о своих ежатах;

- 2) рассказывает, опуская начало (или конец);
- 3) перечисляет отдельные качества.

- Воспитатель предлагает серию картинок (3-4), объединенных сюжетом, предлагает ребенку разложить их в последовательности и составить рассказ.

1) Ребенок раскладывает картинки в правильной последовательности, составляет связный рассказ;

2) рассказывает с помощью взрослого;

3) перечисляет нарисованное на картинках.

• *Воспитатель предлагает ребенку составить рассказ (сказку) на самостоятельно выбранную тему.*

1) Ребенок придумывает рассказ (сказку), дает свое название;

2) составляет рассказ с помощью взрослого;

3) не справляется с заданием.

Развитие связной речи оценивается, помимо указанных выше общих показателей, по специальным критериям, которые характеризуют основные качества связного высказывания (описания, рассказа по серии сюжетных картин или на самостоятельно выбранную тему). Напомним эти показатели:

1. *Содержательность* (в повествовании – умение придумать интересный сюжет, развернуть его в логической последовательности; в описании – раскрытие микротем, признаков и действий). Если ребенок придумывает интересный сюжет, он получает 3 балла; если сюжет заимствован – 2 балла; если идет перечисление признаков – 1 балл.

2. *Композиция высказывания*: наличие трех структурных частей (начала, середины, конца), выстраивание сюжета в логической последовательности – 3 балла; наличие двух структурных частей (начала и середины, середины и конца), частичное нарушение логики изложения – 2 балла; отсутствие начала и конца – 1 балл.

3. *Грамматическая правильность построения простых и сложных предложений, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях* – 3 балла; использование только простых предложений – 2 балла; однотипные конструкции (назывные предложения) – 1 балл.

4. *Разнообразные способы связей между предложениями* – 3 балла; использование способов формально-сочинительной связи (через союзы а, и, наречие потом) – 2 балла; неумение связывать между собой предложения – 1 балл.

5. *Разнообразие лексических средств* (использование разных частей речи, образных слов – определений, сравнений, синонимов, антонимов) – 3 балла; некоторое нарушение точности словоупотребления – 2 балла; однообразие лексики, повторение одних и тех же слов – 1 балл.

б. *Звуковое оформление высказывания* (плавность, интонационная выразительность, изложение в умеренном темпе) – 3 балла; прерывистое изложение, незначительные заминки и паузы – 2 балла; монотонное, невыразительное изложение – 1 балл.

Оценку выполнения заданий воспитатель дает, подсчитав общее количество баллов.

### **Вопросы для повторения**

1. Каковы функции диагностики речевого развития детей в ДОУ?
2. Назовите принципиальные положения, которые необходимо учитывать при выборе диагностической методики и проведении обследования речи детей.
3. Дайте сравнительную характеристику «Методики выявления понимания ребенком смысловой стороны слова» и «Методики выявления понимания смысловых оттенков слова».
4. Какие существуют способы обработки полученных результатов.

### **Задания для самостоятельной работы**

1. Проведите обследование речи ребенка, составьте на него речевую характеристику, сформулируйте педагогические рекомендации к дальнейшей работе по развитию речи данного ребенка (возраст ребенка по выбору).
2. Предложите различные варианты заполнения диагностических карт обследования речи детей.
3. Изучите методику Т. М. Юртайкиной по выявлению уровня речевого развития.
4. Проведите обследование речевого развития 2-3 детей младшего дошкольного возраста и проанализируйте полученные результаты.

### **Основная литература**

1. **Алексеева, М. М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 р. – ISBN 5-7695-0521-4.
2. **Безрукова, О. А.** Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова ; худож.: Н. Н. Бутусова [и др.]. – Москва : Каисса, 2008. – 95 р. – ISBN 978-5-9901-088-9-9.

3. **Диагностика в детском саду** : содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении / Л. А. Баландина, В. Г. Гаврилова, И. А. Горбачева и др. ; под ред. Е. А. Ничипорюк, Г. Д. Посевиной. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 286 р. – ISBN 5-222-02927-1.

4. **Макарова, В. Н.** Диагностика развития речи дошкольников : Метод. пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 80 р.

5. **Павлова, А. А.** Проблемы диагностики речевого развития / А. А. Павлова // Психологические и психофизиологические исследования речи / отв. ред.: Т. Н. Ушакова. – Москва : Наука, 1985. – Р. 202-224.

6. **Ухина, Л. А.** Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: методическое пособие / Л. А. Ухина. – Красное, 2010. – 76 р.

7. **Ушакова, О. С.** Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 9. – Р. 71-78.

#### **Дополнительная литература**

1. **Любина, Г. А.** Детская речь : «нормы» и диагностика речевого развития / Г. А. Любина // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 2. – Р. 22-27.

2. **Мурашова, И.** Дифференциация видов логопедической диагностики / И. Мурашова // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 7. – Р. 64-70

3. **Юртайкина, Т. М.** Методика обследования речевого развития дошкольника / Т. М. Юртайкина // Развитие речи дошкольника : Сб. науч. тр. / под. ред. О. С. Ушаковой. – Москва, 1990. – Р. 127-136.

## Литература к курсу

1. **Curriculumul educației copiilor de vîrsta timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova.** – Chișinău : Cartier, 2008. – 96 p. – ISBN 978-9975-79-479-4.
2. **Алексеева, М. М.** Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Academia, 2000. – 400 p. – ISBN 5-7695-0521-4.
3. **Алексеева, М. М.** Речевое развитие дошкольников. : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. завед. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 160 p. – ISBN 576-95-03-912.
4. **Арушанова, А. Г.** Речь и речевое общение детей: Формирование грамматического строя речи: Методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 296 p. – ISBN 5-86775-046-9.
5. **Безрукова, О. А.** Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова ; худож.: Н. Н. Бутусова [и др.]. – Москва : Каисса, 2008. – 95 p. – ISBN 978-5-9901-088-9-9.
6. **Болотина, Л. Р.** Воспитание звуковой культуры речи у детей в ДОУ : метод. пособие / Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – Москва : Айрис-Пресс Айрис дидактика, 2006. – 126 p. – ISBN 5-8112-1976-8.
7. **Бородич, А. М.** Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 255 p.
8. **Гвоздев, А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург ; Москва : Детство-пресс ; Творческий центр Сфера, 2007. – 470 p.
9. **Гриценко, З. А.** «Пришли мне чтения доброго...»: Пособие для чтения и рассказывания детям 4-6 лет (с методическими рекомендациями) / З. А. Гриценко. – Москва : Просвещение, 2003. – 144 p. – ISBN 5-09-012085-4.
10. **Гурович, Л. М.** Ребенок и книга : Книга для воспитателя дет. сада / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова. – Москва : Просвещение, 1999. – 62 с.
11. **Диагностика в детском саду** : содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении / Л. А. Баландина, В. Г. Гаврилова, И. А. Горбачева и др. ; под ред. Е. А. Ничипорюк, Г. Д. Посевинной. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 286 p. – ISBN 5-222-02927-1.

12. **Инструмент профессионального развития для улучшения качества работы педагогов детских садов и начальных школ** / сост.: Д. Тэнкерслей, С. Брайкович, С. Хандзар. – Кишинэу : Epigraf, 2014. – 102 p. – ISBN 978-9975-125-42-0.
13. **Леонтьев, А. А.** Возникновение и первоначальное развитие языка / А. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во АН СССР, 1963. – 139 p.
14. **Литвинова, О. Э.** Речевое развитие детей раннего возраста : конспекты занятий : [по речевому развитию детей 2-3 лет] / О. Э. Литвинова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – Ч. 1: Словарь, звуковая культура речи, грамматический строй речи, связная речь. – 127 p.
15. **Максаков, А. И.** Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : для занятий с детьми от рождения до 7 лет / А. И. Максаков. – Москва : Мозаика-Синтез, 2007. – 54 p.
16. **Привалова, С. Е.** Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста / С. Е. Привалова. – Екатеринбург, 2015. – 213 p. – ISBN 978-5-7186-0698-0.
17. **Развитие общения у дошкольников** (характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет) / под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – Москва : Педагогика, 1974. – 288 p.
18. **Сохин, Ф. А.** О задачах развития речи / Ф. А. Сохин // Дошкольное воспитание. – 2016. – №. 4. – P. 13-20.
19. **Стародубова, Н. А.** Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – Москва : Академия, 2012. – 256 p. – ISBN 978-5-7695-8743-6.
20. **Тихеева, Е. И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 111 p.
21. **1001 идея по качественному раннему воспитанию** : Пособие для воспитателей / М. Вранчану, Д. Терзи-Барбэроши, Т. Туркинэ [и др.]. – 2-е изд. – Кишинев, 2013. – 228 p. – ISBN 978-9975-57-078-7.
22. **Ушакова, О. С.** Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О. С. Ушакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2014. – 288 с.
23. **Ушакова, О. С.** Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 p. – ISBN 5-691-00871-4.

24. **Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста** : учеб. пособие для студентов дошк. отд-ний и фак. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 553 р. – ISBN 5-7695-0438-2.

25. **Чемортан, С.** Литература родного края : Метод. пособие для воспитат. и учителей нач. кл. / С. Чемортан. – Chişinău : Stelpart, 2010. – 96 р. – ISBN 978-9975-9910-6-3.

26. **Эльконин, Д. Б.** Развитие речи в дошкольном возрасте : (Краткий очерк) / Д. Б. Эльконин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 115 р.

27. **Яшина, В. И.** Теория и методика развития речи детей : Учебник для студентов учреждений высшего образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – Москва : Академия, 2013. – 448 р. – ISBN 978-5-7695-9603-2

## Глоссарий

**Активный словарный запас** – лексические единицы, которые используются носителем языка для продуцирования (составления) собственного коммуникативного высказывания. В тождественном значении этому понятию в современной лингвистике используется термин «актуальная лексика». Активный словарный запас складывается на основе пассивного и всегда имеет меньший объём.

**Анализ художественного произведения** – элементарная оценка содержания текста, для его осмысленного осознания детьми и последующего пересказа.

**Беседа** (метод разговора, метод вопросов и ответов) – словесный метод систематического, целенаправленного, развивающего, заранее подготовленного речевого общения педагога с детьми на интересную и близкую им тему. Беседа является активным методом обучения детей при ознакомлении с окружающим миром и одним из самых эффективных словесных методов в развитии речи детей.

**Внутренняя речь** – это внутренний беззвучный речевой процесс, словесная оболочка мышления. Являясь идеальным воспроизведением человеком («в уме», «про себя») образа действия, внутренняя речь недоступна восприятию других людей, она не произносится, обращена к самому себе и, следовательно, не может быть средством общения.

**Выразительность детской речи** – яркое, непосредственное, живое говорение, умение использовать разнообразные средства языковой образности. Выразительность детской речи непосредственно связана с уровнем эмоциональности и воображения ребёнка, его умением оформлять связное высказывание.

**Грамматическое значение слова** – дополнительное к лексическому значение целого класса слов (например, грамматическое значение предметности объединяет имена существительные), значение выражающее различные отношения: слова к другим словам в словосочетании или предложении, говорящего к сообщаемому и т.д.

**Дефекты звукопроизношения** – устойчивые или неустойчивые нарушения в произношении звуков, такие как их отсутствие, искажение, замена, смешение.

**Диагностика речевого развития** – комплекс методик для точной оценки уровня речевого развития детей, выявления индивидуальных различий в речевом развитии дошкольников, получения сведений для планирования дальнейшей работы педагога, оптимизации условий обучения, коррекции речевых нарушений.

**Диагностика уровня развития словаря** – обследование уровня развития лексического состава речи детей данной возрастной группы, которое позволяет скорректировать основные задачи развития речи детей на определённый промежуток времени (на учебный год). Включает в себя исследование степени свободного овладения словом, понимания его значения, точности словоупотребления, умения оперировать многозначными словами, синонимами, антонимами.

**Диалог** – форма речи в виде реплик двух собеседников. Диалогическая речь характеризуется предварительной неподготовленностью, краткостью, фрагментарностью высказываний с преобладанием простых и неполных предложений, использованием разговорной лексики и невербальных средств общения (мимики, жестов, поз), большой ролью средств интонационной выразительности.

**Дикция** – манера произнесения звуков, слогов, слов, которая обеспечивается взаимодействием органов речевого аппарата.

**Задачи воспитания звуковой культуры речи** – усвоение артикуляции звуков и формирование правильного произношения звуков, слов и фраз, развитие речевого слуха, постановка правильного речевого дыхания, совершенствование звуковой выразительности речи (усвоение

ритма словопроизношения и слогоразделения, усвоение правил интонирования, работа над темпом, тембром, силой голоса, логическими паузами, ударением, дикцией).

**Загадка** – фольклорная миниатюра, которая в форме вопроса иносказательно образно описывает предметы или явления (*Красивое коромысло над лесом провисло; Без рук рисует, без зубов кусает*). Загадки развивают логическое мышление, смекалку, учат детей понимать поэтическое иносказание (метафоры, аллегории, сравнения и др.).

**Задачи развития связной речи** – развитие у детей диалогических и монологических форм общения, совершенствование умения рассказывать связно, последовательно и выразительно, усвоение основ творческого рассказывания, беседы. Владение монологической речью – высшая ступенька в освоении языка, главная предпосылка успешного обучения в школе и основа подготовки к чтению и письму.

**Задачи формирования грамматического строя речи** – усвоение основных грамматических норм языка детьми и работа по совершенствованию языкового чувства, умения на практике использовать грамматические средства языка; предупреждение грамматических ошибок в речи детей путём упражнений в наиболее трудных случаях морфологии (умение согласовывать слова во фразах и предложениях в роде, числе, падеже и др.) и синтаксиса (умение строить предложения разного типа); исправление речевых ошибок дошкольников в формах слов и способах их взаимосвязи в предложениях; развитие навыков словообразования (умение детей образовывать новые слова разными способами).

**Задачи речевого развития** – объём работы педагога по развитию речи детей, навыки и умения, которые необходимо сформировать у дошкольников с учётом их возрастных особенностей и закономерностей усвоения языка. Частными задачами речевого развития дошкольников являются: воспитание звуковой культуры речи; развитие словарного запаса; формирование грамматического строя речи; развитие связной речи (диалогической и монологической); формирование устной русской речи, культуры речевого общения на национальном языке; ознакомление с художественной литературой; подготовка к обучению грамоте в старшей группе (знакомство с основными языковыми понятиями, элементарный анализ слога, слова, предложения, формирование начальных фонетических представлений, обучение чтению и подготовка руки к письму и т.д.).

**Книжные иллюстрации** – эффективное средство психического развития личности дошкольника, его мышления, внимания, памяти, воображения, а также формирования образности, эмоциональности речи, знакомства с новыми словами. В условиях билингвизма иллюстрации помогают детям понять смысл слов на другом языке. Книжные иллюстрации помогают «оживить», визуализировать художественные образы (предметов, людей, животных, пейзажа и т.д.), конкретизировать, уточнить услышанное ребёнком, а значит и более точно, полно понять произведение.

**Коммуникативная теория развития речи** – концепция развития речи, утверждающая, что речь возникает и формируется в процессе существования ребёнка в социальной среде, как естественная потребность в общении, вызывается нуждами жизнедеятельности ребёнка. В основе развития речи лежит формирование языковых обобщений и творческой речевой способности, что позволяет ребёнку не просто повторять, подражать, но и создавать новые высказывания в коммуникации.

**Контекстная речь** – речь, которую можно понять в определённом контексте общения. Возникает вслед за ситуативной речью и развивается параллельно ей. Ребёнок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой, в зависимости от содержания и характера общения. К контекстной речи переходят тогда, когда требуется связное изложение темы, выходящей за пределы ситуации.

**Коррекция речевых нарушений** – коррекционные, профилактические и развивающие действия, включающие в себя исправление, преодоление речевых недостатков детей, создание условий для их включения в полноценную жизнь, речевую диагностику дошкольников, в том числе дифференциацию речевых затруднений и патологий, выявление причин речевых

дефектов (заикание, брадилалия, тахилалия, дисфония, афозия, алалия, ринология, дислалия, дислексия и др.).

**Лексический запас** – совокупность слов, активный и пассивный словарный состав речи. Лексический запас образует сложную систему; слова в ней связаны друг с другом как по звуковой форме (омонимы, паронимы), так и по значению (синонимы, антонимы), а отдельные группы слов образуют группы частей речи (прилагательные, существительные, глаголы и т.д.) и так называемые тематические группы (названия одежды, посуды, транспорта и др.). Развитие лексического запаса (словарная работа, развитие словаря, лексическая работа) – это работа по усваиванию и уточнению значения слов.

**Лингвистика** – теоретическая основа методики развития речи. Лингвистика рассматривает язык как знаковую систему, которая кодирует окружающую действительность. Ребёнок должен научиться декодировать языковые знаки, то есть понимать их смысл, научиться соотносить слова с конкретными явлениями в различных ситуациях. В лингвистике язык рассматривают, прежде всего, как единую систему, включающую в себя фонетический, лексический и грамматический компоненты. Все эти уровни взаимосвязаны и усваиваются ребёнком с раннего возраста целиком.

**Малые формы фольклора** – продуктивное средство развития речи детей. Загадки, потешки, приговорки, небылицы, пословицы, колыбельные насыщены разнообразными метафорами, сравнениями, эпитетами, многозначными словами, которые обогащают речь детей, делают её выразительной и образной.

**Методика развития речи дошкольников** – дисциплина, которая изучает и предлагает педагогам оптимальные методы формирования, развития и совершенствования детской речи. Методика развития речи детей – часть лингводидактики (науки обучения детей речи как основе мышления и общения). В ней рассматриваются вопросы тренировки памяти, совершенствования органов артикуляции, развития эмоций и чувств (умение оценивать реальность с помощью лексико-грамматических средств), формирования интеллекта (умение взаимозаменять слова, подбирать наиболее подходящие лексические единицы), овладение детьми коммуникативными умениями, формирование у них культуры речи и общения. Методика развития речи дошкольников предполагает следующие направления работы: воспитание звуковой культуры речи, развитие словаря, формирование грамматической стороны речи и развитие связной речи.

**Методические правила произнесения слов** – речевые нормы, которые воспитатель обязан соблюдать в общении с детьми, т. е. произносить слова достаточно громко, чётко, артикуляционно и орфоэпически правильно, употребляя слово в различных грамматических формах. При соблюдении этих правил речь воспитателя будет образцом для детского подражания, будет способствовать быстрому и прочному усваиванию дошкольниками новых слов.

**Методы и приёмы воспитания звуковой культуры речи** – комплекс средств совершенствования произносительной стороны речи, осуществляемый в работе с детьми на специальных занятиях по звуковой культуре речи, как часть занятий по развитию речи, на музыкальных занятиях (прослушивание музыки, пение, музыкально-ритмические движения), в виде дополнительной работы вне занятий (различные игры, упражнения в игровой форме, хороводы и др.).

**Методы и приёмы словарной работы** – способы развития лексического запаса детей. Наиболее эффективны следующие *методы*: осмотр предметов, игрушек; осмотр помещений в детском саду; наблюдение за транспортом, животными, трудом взрослых; экскурсии; чтение литературных произведений; рассматривание картин, иллюстраций, фотографий; просмотр видеofilьмов; инсценирование, беседы, речевые игры.

**Монолог** – речь одного человека, не требующая собеседника, не рассчитанная на словесную реакцию другого лица, речь логически законченная, т.е. с полными, развёрнутыми суждениями, завершёнными фразами, объединёнными смысловой организованностью и грамматической связью.

**Нарушение звукопроизношения** – неправильное произношение, выражающееся в искажении, замене или пропуске детьми звуков. Причинами артикуляционных нарушений могут стать необратимые дефекты речевого аппарата, недостаточно развитая подвижность и переключаемость органов артикуляции, недоразвитие фонематического слуха, усвоение неправильной речи окружающих, снижение физического слуха, небрежное отношение к своей речи.

**Невербальные средства общения** – бессловесная (экстралингвистическая) коммуникация в устном (жесты, мимика, позы, взгляд, дистанция) и письменном (знаки препинания, цвет и размер шрифта и т.д.) выражениях.

**Образная речь** – речь яркая, эмоциональная, выразительная, наглядная, картинная (например, «идёт белый, пушистый снег», «когда я ем, я глух и нем»). Лучшие примеры средств образности (эпитеты, метафоры, сравнения и т.д.) содержатся в произведениях фольклора и художественной литературы.

**Обучение пересказу художественных произведений** – обучение дошкольников осознанному воспроизведению текстов с опорой на образец воспитателя, на подражание его словам и мимике

**Обучение рассказыванию** – последовательный, систематический процесс, результатом которого является самостоятельно составленный и изложенный ребёнком текст.

**Обучение сочинению рассказов и сказок** – формирование у детей старшего дошкольного возраста умения создавать собственные тексты по примеру существующих. Основные этапы обучения сочинению сказок: пересказ, соединение сказочных сюжетов (контаминация или компиляция), самостоятельное сочинение, обогащение литературного опыта, обучение приёмам создания сказок, обобщение и систематизация знаний об особенностях жанра.

**Общение** – взаимодействие детей со взрослыми или сверстниками с целью налаживания отношений и совместной деятельности. Формирование потребности в общении – один из факторов развития речи. Речь возникает как необходимое средство общения. Содержание потребности в общении меняется в зависимости от возраста. Так, от рождения до 6 месяцев ребёнку необходимо доброжелательное внимание; далее до 3 лет преобладает потребность в сотрудничестве; в 3–5 лет – потребность в уважительном отношении взрослого; после 5 лет у дошкольников начинает формироваться потребность во взаимопонимании и сопереживании.

**Орфоэпия** – 1) нормы образцового, правильного, обязательного для всех произношения звуков и их сочетаний в литературном языке; 2) наука о правилах произношения. К орфоэпическим нормам относятся ударение, интонация и произношение фонем в различных позициях. Традиционно к орфоэпии относятся все произносительные нормы литературного языка (оглушение звонких на конце слов, изменение звучания неударных гласных, оглушение звонких последующим глухим, озвончение глухих после звонких и др.).

**Пассивный словарный запас** – лексические единицы, которые адекватно воспринимаются, используются носителем языка преимущественно в рецепции (восприятии) чужого высказывания.

**Пересказ** – это творческое воспроизведение литературного произведения близко к тексту.

**Пословицы** – малая форма фольклора дидактического содержания. Использование пословиц в речевом общении привлекает внимание к предмету разговора, оказывает воздействие на чувства слушателей, помогает говорящему сделать речь образной, яркой. Активно используются в обогащении и активизации словаря дошкольников, усваивания многозначности слов, слов с переносным смыслом, антонимов, сравнений, метафор.

**Потешки и прибаутки** – произведения малых форм фольклора, используемые с целью потешить, успокоить, отвлечь ребёнка. Часто используются в играх с пальчиками, ножками, окружающими предметами. Посредством потешек словарь детей обогащается новыми словами и словоформами (котёнка-коток, водичка, личико и др.).

**Развитие речевого слуха** – развитие четырёх его составляющих компонентов: звуковысотного и фонематического слуха, слухового внимания, восприятия темпа и ритма речи.

**Разговор** – способ речевого общения, метод развития связной речи. В разговоре со взрослыми дети усваивают те формы общения, которые затем переносят на ситуации общения со сверстниками.

**Рассказывание** – связное, последовательное, развёрнутое изложение каких-либо фактов, событий. Рассказывание является одним из широко используемых методов устного изложения учебного материала педагогом и работы ребёнка (рассказывание с опорой на личный опыт, по игрушке, картинке, иллюстрации). Рассказывание применяется в решении всех речевых задач, чаще в развитии связной речи (индивидуальное и коллективное).

**Речевая активность** – активная тренировка органов речи. Подразумевает артикуляционно и интонационно правильную, выразительную, дикционно чёткую и ясную речь. Речевая активность зависит от развития мотивации речи, умения внутренне оформлять высказывания (внутренней речи), создания условий для сенсомоторного уровня речи (активизации общей, мелкой, артикуляционной моторики), активизации языкового оформления высказывания.

**Речевая деятельность** – активный, целенаправленный, организованный процесс производства и использования речи, оформления мысли словами, проговаривание текста, получение информации во время прослушивания чужого высказывания. Речевой деятельностью являются также чтение и письмо, однако в дошкольной практике они не рассматриваются как основные, ориентировочные направления деятельности педагога.

**Речевая коммуникация (речевое общение)** – процесс взаимодействия, контакта людей посредством обмена, сообщения или передачи языковыми средствами (вербальными и невербальными) различной информации. В процессе речевой коммуникации как основе воспитания и интеллектуального развития человека могут преследоваться специфические цели установления взаимопонимания, взаимовлияния, сопереживания, побуждения собеседника к действию, возбуждения эмоциональных переживаний и др.

**Речевой аппарат** – совокупность органов речи, которые непосредственно участвуют в образовании речевого дыхания и голоса. Речевой аппарат включает в себя: 1) органы дыхания (активные: диафрагма, мышцы брюшного пресса; пассивные: лёгкие, бронхи, трахея), 2) артикуляторы (активные: губы, язык, мягкое нёбо, нижняя челюсть; пассивные: зубы, дёсны, твёрдое нёбо), 3) резонаторы (полости рта и носа, гортань), 4) вибраторы (голосовые связки). Одновременная и слаженная работа всех органов речевого аппарата образует звучащую речь, поэтому важной стороной деятельности педагога по развитию речи дошкольников является развитие и диагностика общего состояния речевого аппарата.

**Речевые умения и навыки** – комплекс сформированных способностей совершать полноценное словесное общение. К речевым умениям и навыкам относятся умение и навык слушать, понимать, говорить, читать, писать.

**Речь** – форма реализации языка, конкретное говорение, звуковое или письменное воплощение системы языка. В понятие «речь» включается как процесс говорения, так и его результат (речевая деятельность, речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом). Речь – психофизический процесс свободной творческой деятельности индивидуума, поэтому речь всегда конкретна и неповторима в зависимости от опыта автора речи, характера речи, ситуации и т.д. Речь имеет определённый темп, продолжительность, тембровые особенности, степень громкости, артикуляционную чёткость, акцент, тон и т.п. Представляя собой слияние слов в речевом потоке, речь всегда материальна, воспринимается чувствами (слухом, зрением, осязанием).

**Связная речь** – процесс речевой деятельности и результат речевой коммуникации в виде устного, логически оформленного, грамматически правильного и образно изложенного высказывания мысли. Совершенствование связной речи предполагает развитие умений

рассказывать, пересказывать, сочинять, декларировать наизусть, строить высказывания различных типов: повествование, описание, рассуждение.

**Скороговорки** – фольклорный или авторский текст, предназначенный для отработки произношения трудных звуков в словах. Часто скороговорку используют в качестве упражнения детей в дикции, в развитии темпа речи.

**Словарная работа** – целенаправленная деятельность воспитателя по объяснению лексических значений слов, соотношению названия предметов и явлений с действительностью или изображениями в виде картинок, игрушек и т.д., запоминанию слов детьми, правильному произношению слов педагогом.

**Словарный запас** – (лексикон, лексический запас, словарь) совокупность слов, необходимых ребёнку для общения со взрослым, т.е. для понимания услышанного, передачи словами просьбы, желания, впечатлений, для игры и действий с предметами.

**Слово** – структурная единица языка, служащая для обозначения предметов, явлений, признаков и действий. Слово объединяет фонетический, грамматический и лексический компоненты языка. В слове можно выделить внешнюю и внутреннюю стороны. Внешняя (материальная) сторона представлена графической или звуковой формой, воспринимается органами чувств (зрение, слух). Внутренняя (идеальная) сторона слова отражает психический образ, возникающий у человека под воздействием знаний и представлений об окружающем мире.

**Считалки** – фольклорный или авторский текст игрового содержания, используемый для выявления очерёдности в детской игре. Их воспитательное значение состоит в том, что считалки позволяют без конфликтов, по справедливости решить важный момент организации игры – выбор водящего или ведущего, разбивку на команды.

**Фонематический слух** – умение воспринимать звуковое разнообразие речи: правильность, чёткость, ясность произношения звуков и слов; умение различать близкородственные звуки.

**Художественно-речевая деятельность** – взаимная деятельность педагога и детей, связанная с развитием умения воспринимать авторские и фольклорные литературные произведения (понимание смысла и содержания, сопоставление ребёнком услышанного с пережитым), развитием умения воспроизводить тексты (пересказ, драматизация), деятельность, включающая развитие начальных форм словесного творчества (придумывание загадок, рассказов, сказок, рифмованных строк), развитие образности и выразительности речи.

**Язык** – система объективно существующих, социально закреплённых знаков, соотносящих понятие (содержание) и звучание, а также система правил их употребления и сочетания. Язык – средство выражения мысли. Развитие мышления ребёнка способствует совершенствованию его речи.

**Языковая способность** – совокупность необходимых для речевого общения умений и навыков (воспринимать, осмысливать, воспроизводить речь в различных коммуникативных ситуациях), формирующихся в процессе словесной коммуникации. Языковая способность включает в себя развитие чувства языка, отвечающего за творческое комбинирование языковых единиц в высказываниях.