**Теория и методика развития речи дошкольников**

**Тема 1. ВВЕДЕНИЕ В МЕТОДИКУ РАЗВИТИЯ РЕЧИ**

***1.1. Общие сведения о речи***Речь - неотъемлемая часть социального бытия людей, необходимое условие человеческого общества. Речь используется в процессе 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 – это
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 переживаниями, сопереживать, искать понимания. В целом речь имеет основополагающее значение в становлении человеческой личности [66].
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: во-первых, наличие в любом языке звукоподражательных слов типа <ку-ку>, <хлоп>, хрю-хрю во-вторых, 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 непроизвольные выкрики, междометия. В ходе дальнейшего развития выкрики приобретали символическое значение, обязательное для всех членов данного сообщества.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

Речь выполняет три ф у н к ц и и: общения,познания и регулятора поведения.
Наукой доказано, что без речевого общения человеческое существо не может стать полноценным человеком. Существует множество этому доказательств. Так в книге И.Н Горелова и К.Ф. Седова 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 немым кормилицам. Немой привратник охранял ворота замка, куда под страхом смерти никто не должен был заходить. Когда дети достигли двенадцатилетнего возраста, хан велел привести их к себе во дворец. Сюда же 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, которые заменяли им слова. Дети были дики, пугливы и представляли собой весьма жалкое зрелище [32].
Известные 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 тяжелей шее расстройство развития психики, которое получило название «синдром госпитализма». Это нарушение интеллектуально-речевого развития, вызванное недостатком общения взрослых с детьми раннем возрасте. Чаще всего подобное явление наблюдается в детских домах,где содержатся дети-сироты.
Приведенные примеры позволяют сделать еще один важный вывод: 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 [82].

|  |
| --- |
| Таблица 1 |
|

|  |  |
| --- | --- |
| Устная речь | Письменная речь |
| 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 набело,исправляя на ходу изложения лишь то,что сумеет заменить в процессе | 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. | Нормировання,устойчивая. |

 |

Исключительное значение имеет речь в установлении контакта с другими детьми. Дети, владеющие, 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) [66. — С. 7—10]:
Указанными выше различиями объясняются многие особенности устной речи: ее избыточность, лаконизм, прерывистость.

***Вопросы и задания для повторения***

 ***1. Какие гипотезы о происхождении языка вы знаете?
2. Раскройте роль языка в развитии личности ребенка.
З. Почему без речевого общения человеческое существо не может стать полноценным человеком?
4. В чем различия устной и письменной речи?***

***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 до- школьных 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. Например, 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 дня участников процесса обучения — воспитателей и детей. Все эти материалы (программы, пособия, рекомендации и т.п.) должны быть результатом теоретических исследований.
К сожалению, в решении некоторых вопросов методика еще опирается не столько на современные лингвистические и психологические теории, сколько на сложившийся опыт, на традиции. 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 [106].
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.
Ливгвистическую 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 существует и разграничение. 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» [142. — С. 338, 339].
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 [100].
Язык — потенциальная система знаков. Сам по себе он н 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 [75. — С. 11].
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. Мы остановимся лишь на некоторых из них.
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.Зимкяя 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 матери-

ал. 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. дошкольная методика имеет дело с устной речью.
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.с. 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 соотнесение 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 педагогкки («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 — 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 высшей нервной деятельности 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.

***Вопрос и задание для повторения
1. Перечислите основные теории, идеи базисных наук, которые принципиально важны для методики развития речи дошкольников.
2. Как связаны между собой психическое и речевое развитие детей?
1.3. Краткий исторический обзор становления отечественной методики развития речи как науки***

***1.3. Научные основы равития речи***Начало научной разработки вопросов обучения детей родному языку в русской педагогике положили видные деятели народного образования и литературы, такие, как М. В.Ломоносов, И. И. Бецкой, В. Ф. Одоевский, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Л. Н.Толстой и др.). Все они выступали за воспитание и обучение детей на родном языке с раннего возраста, доказывали роль родного языка в развитии ребенка, разрабатывали основы педагогической науки.
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 осуществления индивидуального подхода к детям.
Несмотря на то что Л. Н. Толстой явно идеализировал детей, 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 ХIХ в. занимает К.Д Ушинский (1824—1870), Всего 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 родится из потребностей, 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 [71].
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. А 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;
З) 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 так же 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 малолетними детьми К.Д. Ушинский рекомендовал проводить «уроки» не более ЗО минут, прерываясь на игры, пение народных песен и проводя другие формы работы (рассказы по картинкам из’ детской жизни, которые приучают детей отвечать на вопросы(. рассказывать связно, ясно, непринужденно; 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. Его идеи нашли горячий отклик среди таких видных деятелей до- школьного воспитания, как А. С. Симонович, Е. Н. Водовозова, Е. И. Конради и др.

Непосредственной 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 рекомендаций по использованию русского фольклора.
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, занятия, повседневную жизнь ребенка. Е. Н. Водовозовой была разработана тема- тика 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 отечественных педагогов прошлого 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. ХХ в. Это объяснялось массовой организацией детских садов и возникновением теории общественного дошкольного воспитания в эти годы. 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 предметами и явлениями окружающей жизни говорилось также и в первых программно-методических документах детского сада. Однако они были сильно заполитизированы, что нашло отражение в репертуаре книг для чтения, в темах для рассказывания, бесед, в подборе объектов для наблюдений.
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 13. — С. 18— 26]. Большую роль в этом сыграла Е. И. Тихеева (1867— 1944). Проблема родного языка была в центре ее внимания. Разделял взгляды К.д.Ушинского и Л. Н.Толстого, 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 развитию, развивать способность понимания чужой речи и умения своей речью передавать свой внутренний мир.
Е. И.Тихеева создала свою систему обучения родному языку детей в дошкольных учреждениях, ведущими принципами которой являются следующее:

— 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. Е. И. Тихеева советовала постепенно увеличивать число предметов; постепенно переходить от перечисления предметов к перечислению признаков и качеств предметов, от индивидуальных бесед к коллективным, ог восприятия незнакомых предметов к предметам знакомым, но не наблюдаемым в данный момент, и т. д.
Много внимания 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».
Е. И. Тихеева, как и К. д. Ушинский, была против слишком раннего обучения детей иностранному языку. Она считала, что ребенка следует предварительно хорошо подготовить.
Большой интерес представляют разработанные Тихеевой средства, методы и приемы обучения детей родному языку, многие из которых широко используются в практике дошкольных учреждений и сегодня.
Значительное влияние на развитие методики оказала Е.А. Флёрина (1889— 1952). Обучение родному языку она рассматривала в русле традиций отечественной методики.
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, овладение различными формами живого слова. Важными факторами речевого развития она считала социальную среду и организацию развивающей среды в детском учреждении.
Е.А.Флёриной принадлежит заслуга создания системы работы по ознакомлению детей с художественной литературой, приобщению их к искусству слова. Ею определено значение художественной литературы в воспитании дошкольников, выделены особенности детского восприятия литературных произведений, выявлены критерии отбора произведений, дана классификация детских книг по тематическому принципу, детально разработана методика художественного чтения и рассказывания в зависимости от возраста детей.
Идеи Е. И. Тихеевой и Е. А. Флёриной нашли воплощение в программных документах, в которых раскрываются подробно задачи речевого развития.
В 1962 г. вышла «Программа воспитания в детском саду», согласно которой дети должны учиться говорить на лучших образцах родной речи. В ней впервые была разработана программа (в том числе и по развитию речи) для 4-летних детей (2-я младшая группа), введено новое название группы б-летних детей («подготовительная к школе»), предусмотрена подготовка к грамоте, программный материал по развитию отдельных качеств речи отнесен
к определенным видам деятельности детей. Однако задачи по связной речи в этой программе были сформулированы недостаточно конкретно, что затрудняло контроль за работой.
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 более детально разработан раздел <‘Развитие речи», в котором произведено разграничение задач развития речи и ознакомления с окружающим; заново сформулированы конкретные задачи воспитания звуковой культуры речи, словарной работы, формирования грамматического строя речи и элементарного осознания языковых явлений; усилено внимание к работе нал смысловой стороной слова; работа по развитию связной речи включена со 2-й младшей группы.
ХХ век характеризуется не только усовершенствованием 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. (Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина, Г. М. Лямина, А. В. Запорожец, д. Б. Эльконин, А.П.Усоваидр.);

— 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, Л. А. Пеньевская, М. М. Конина, В. В. Гербова, В. И.Логинова, Е. М. Струнина, А. М. Леушина, В. И. Яшина, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, Н. Ф. Виноградова, М. М. Алексеева, А. И. Максаков, Э. П. Короткова, А. М. Бородич, А. Г. Арушанова, В.И.Ядэшко, М. С.Лаврик и др.);
исследования речи детей в фило- и онтогенезе (Л. С. Выгогский, М.И.Лисина, А,А.Леонтьев, А. Р.Лурия, 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, А. М. Леушина, Ф.А. Сохин, А. М. Шахнарович, В. И.Логинова, М. И. Попона и др.);
исследования по видам творческой деятельности (Л. А. Пеньещжая, Р. И. Жуковская, А. П. Усова, О. И. Соловьёва, Н. С. Карпинская, М. М. Конина, О. С. Ушакова, Л. В. Ворошнина, 4. А. Орланова, О. Н. Сомкова, О. В.Акулова и др.);
— исследования особенностей восприятия художественных произведений (Р. И. Жуковская, О. И. Соловьева, А. В. Запорожец, Н. Карпинская, Л.А. Пеньевская, Л. М. Гурович, Л.А.Таллер, А.И.Полозова, В. Н.Андросова и др.);
исследования осознания языка и речи (Д.Б.Эльконин, С. Н. Карпова, Ф. А. Сохин, Г. П. Белякова, Г. А. Тумакова, Л. Е. Журова, М. М.Алексеева и др.);
исследования возможностей к обучению грамоте (А. И. Воскресенская, Д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, Н. С. Варенцова, Н. В.дурова, Л. Н. Невская и др.).
О перечисленных направлениях будет подробнее рассказано в последующих разделах.
Поиск нового содержания и форм обучения родной речи продолжается.

***Вопросы и задание для повторения***

***1. Почему К.Д. Ушинского называют основоположником методики развития речи, а Е. Н. Водовозову его продолжателем?
2. В чем актуальность теоретических положений, сформулированных Е. И.Тихеевой?
3. Какова роль Е.А.Флёриной в создании и развитии научно-педагогической школы по проблемам речевого воспитания и приобщения детей к культуре через восприятие художественного слова?
4. Назовите основные направления исследований в области речевого развития детей.***

**ТЕМА 2.ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

 ***2.1. Стратегия и тактика современного обучения
дошкольников родному языку***Ребенок, впервые переступивший порог детского сада, уже может говорить. Но его речевой арсенал недостаточен для выражения мыслей, впечатлений, чувств: для этого ему не хватает слов.
Само по себе посещение детского сада расширяет возможности речевого развития детей. Под руководством педагога они наблюдают явления природы, трудовую деятельность людей, общаются со сверстниками, слушают читаемые им воспитателем художественные произведения и т. п. Все это, конечно, обогащает личность ребенка, расширяет его знания и развивает его речь, но необходимо также работать и над речью детей.
Развивать речь — это не значит только предоставлять детям возможность больше говорить, давать материал и темы для устных высказываний. 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. Лишь непрерывная и организованная система работы над языком будет способствовать овладению им. Без специальной работы над содержанием и его речевым выражением дети научатся лишь болтать, что вредно для их общего и речевого развития.
Важно также, чтобы обучение родному языку было осознанным, осмысленным, так как 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» [102. — с. 274].

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 [119].
Доступность осознания детьми дошкольного возраста языковой действительности подтверждена многочисленными исследованиями:
— осознания звукового состава слова в процессе обучения грамоте (д. Б. Эльконин, Л. Е. Журова, Н. С. Варенцова, Г. А. Тумакова и др.);
— осознания смысловой стороны слова (Ф. И.Фрадкина, с. н. Карпова, Е. М. Струнина, А.А. Смага и др.);
осознания словообразовательных отношений (д. Н. Богоявленский, Ф. А. Сохин, А. Г. Арушанова-Тамбовцева, Е. А. Федеравичене и др.);
— осознания связных высказываний (Т. А. Ладыженская, О. С. Ушакова, Н. Г. Смольникова, А. А. Эрожевская и др.).
Перечисленные 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.
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, В. В. Репкиным и др. В трактовке этих психологов развивающее обучение — это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития ребенка.
Педагогу, по мнению М. С. Соловейчика, недостаточно самому хорошо знать материал, который будет предложен детям, и мастерски владеть методами обучения. Если ребенок будет слепо следовать за педагогом по лабиринту знаний, то он имеет шанс пройти этот путь без травм (ошибок), но не сможет увидеть свой собственный путь по лабиринту и далее двигаться самостоятельно. Ребенок может пойти в школу хорошо подготовленным (уметь читать, писать, Считать), но из обучаемого он так и не станет учащимся (учащим себя) [106].
Недостаточно просто выдвинуть перед детьми познавательную задачу. Она 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 также и 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 особенные качества и сохранить свою индивидуальность. Для этого содержание обучения должно предусматривать варианты решения познавательных задач, чтобы ребенок имел свободу выбора.

Тем, как организовано обучение, определяется многое. Во-первых, будут ли дети способны только к исполнительской деятельности, или у них появится инициатива, умение самостоятельно решать различные задачи. Во-вторых, возникнет ли у них тяга к знаниям. В-третьих, разовьется ли способность иметь собственную точку зрения и при этом воспринимать и уважать чужое мнение.
Если в процессе обучения родному языку ребенок является лишь исполнителем намеченного педагогом плана, если он познавательно пассивен, то обучение не будет способствовать его развитию, не окажет желаемого положительного влияния.
Поэтому, 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). Это основная задача педагога дошкольного учреждения.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

***Вопросы для повторения
1. Что можно считать стратегией современного обучения родному языку?
2. Что значит развивать речь?***

***2.2. Значение родного языка. Задачи обучения
родному языку детей дошкольного возраста***

С каждым годом неуклонно растет объем знаний, который нужно передать подрастающему поколению. для этого создаются новые программы подготовки детей к школе в дошкольных учреждениях и обучения в школе. Чтобы помочь детям справиться с решением сложных задач, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи.
Развитие речи в дошкольном возрасте оказывает многообразное воздействие на детей. Прежде всего оно играет большую роль в их умственном развитии.
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. А так как 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.
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.
Таким образом, роль родного языка во всестороннем развитии ребенка огромна и неоспорима.
Однако развивать речь — не значит 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 до- школьных учреждениях — формирование устной речи и культуры речевого общения с окружающими. Она включает в себя ряд конкретных частных задач, среди которых: 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 [131].
Как подчеркивает О. С. Ушакова, в каждой из этих сторон имеется узловое образование, которое позволяет вычленить приоритетные линии работы [127]. 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 прежде всего освоение способов словообразования разных частей речи, формирование языковых обобщений, 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).
Вместе с тем центральной, ведущей 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 программе, которая определяет объем речевых навыков и умений, требование к речи детей в разных возрастных группах.
В настоящее время в дошкольных учреждениях используются вариативные программы: «Истоки», «Радуга», «Развитие», «Детство», «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (О. С. Ушакова). Педагоги имеют возможность выбора. Однако, выбирая программу, необходимо учитывать ее научную обоснованность, убедительность задач и содержания образования. В программе должно быть доказано, почему именно эти задачи и содержание могут обеспечить речевое развитие дётей, должна быть обеспечена взаимосвязь речевого развития с другими сторонами воспитания и разделами программы.

***Вопросы и задание для повторения
1. Какая речевая задача является ведущей в обучении родному языку? Обоснуйте свой ответ.
2. Каковы приоритетные линии работы над каждой стороной речи***

***2.3. Методические принципы обучения детей родному языку***

Организация речевого развития детей дошкольного возраста должна строиться с учетом не только дидактических (наглядность, доступность, систематичность, последовательность, повторность 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
[61. —С.З].
Одним из важных методических принципов обучения является принцип формирования речевой деятельности детей как активного процесса говорения в 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. И 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» [1 1. — С. 287]. А. А. Леонтьев подчеркивал, что «всякая методическая концепция, принципиально противопоставляющая слушание говорению, неверна в самой своей основе» [67. — С. 70].
Обучение родному языку базируется также на принципе взаимосвязи всех его сторон: фонетической, лексической и грамматической. Единство всех сторон языка проявляется прежде всего 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 внутрипредметных 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. Поскольку взаимодействие всех сторон языка проявляется в его коммуникативной функции, то 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 смыслоразличительной 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.
Исследователи (Л. П, Федоренко, Э. П. Короткова, В. И. Яшина) называют 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.
[61, 82, 146].
На основе вышеизложенных методических принципов строится методика обучения детей звуковой культуре речи словарная работа, формирование грамматического строя речи и развитие связной речи.

***Задание для повторения /
Перечислите методические принципы обучения родному языку, раскройте их сущность.***

***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. (отсутствуют ст. 32-32)

Обозначающие волевые и интеллектуальные действия, составляют
6,24 %, а мёдальные глаголы - З %. Повелительность глагола снижается примерно на 10 %. Изменяется соотношение указательных
и личных местоимений в пользу личных. С четырех лет появляется
косвенная речь.
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 своим и 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. Под влиянием и по инициативе взрослого происходит переход детей от одной формы общения к другой, формируется новое содержание потребности в общении.
Однако ребенок общается не только со взрослыми, но и со своими сверстниками. Общение со сверстниками, которое возникает у детей на третьем году жизни, имеет следующие особенности:
— яркая эмоциональная насыщенность. Если со взрослым ребенок обычно разговаривает более или менее спокойно, без лишних экспрессий, то разговор со сверстниками, как правило, сопровождается резкими интонациями, криком, кривляньем и т.д. В общении дошкольников наблюдается почти в 10 раз больше экспрессивно-мимическi4х проявлений, чем в общении со взрослыми;
— 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, придумывают новые названия знакомым предметам);
- 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, более или менее внимательно слушает сообщения и рассказы. Общаясь со взрослым, ребенок скорее предпочитает слушать, чем говорить сам;
— общение детей друг с другом значительно богаче по своему назначению, функциям. Здесь: и управление действиями партнера (показать, как можно и как нельзя делать), и контроль его действий (вовремя сделать замечание), и навязывание собственных образцов (заставить его сделать именно так), и совместная игра (вместе решить, как будем играть), и постоянное сравнение с собой (я так могу, а ты?). От взрослого же ребенок ждет либо оценки своих действий, либо новой познавательной информации [24].
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. Кроме того, многим вещам сверстник может научить гораздо лучше, например умению правильно говорить. Исследования А. Г. Рузской, А. Э. Рейнстейн и др. 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. Исследователи объясняют это тем, что ребенок является менее понятливым и чутким партнером, чем взрослый. Именно непонятливость сверстника играет положительную роль в развитии речи детей.
Разговаривая со взрослым, ребенок не прикладывает особых усилий для того, чтобы его поняли. Взрослый поймет его всегда, даже в том случае, если речь ребенка не слишком понятна. Другое дело — сверстник. Он не будет пытаться угадать желания и настроения своего приятеля. Ему надо все четко и ясно сказать. А поскольку детям очень хочется общаться, они стараются более связно и четко выражать свои намерения, мысли, желания.

Общаясь со взрослым, дошкольник овладевает речевыми нормами, узнает новые слова и словосочетания. Однако все эти усвоенные слова, выражения могут остаться «в пассиве» и не использоваться им в повседневной жизни. 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. Эта потребность возникает у ребенка, когда он общается со сверстником.
Таким образом, для развития речи детей необходимо общение ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, поскольку каждая из сфер общения оказывает влияние на развитие определенных сторон речи дошкольников.
Одним из важных видов деятельности по формированию речи является обучение на специальных занятиях.
Занятия- это часть, фрагмент единого целого, своеобразная «клеточка» учебного процесса, в которой проявляются признаки, присущие всему явлению. Обучение родному языку на занятиях — это планомерный систематический процесс развития всех сторон речи и мышления ребенка, процесс целенаправленного формирования у него речевых умений и навыков.
Речевая деятельность является основной деятельностью детей ‘ на занятиях по родному языку. Она тесно связана с умственной деятельностью, умственной активностью: дети слушают, думают, отвечают на вопросы, сами их задают, сравнивают, делают выводы, обобщения. Ребята не только воспринимают речь взрослого, но и, выражая мысли в своей речи, отбирают из словарного запаса нужное слово, более точно характеризующее предмет или явление и отражающее отношение к нему.
Своеобразием многих занятий является внутренняя активность детей при внешней их заторможенности. Например, один ребенок рассказывает, а остальные слушают. Слушающие внешне пассивны, а внутренне активны (следят за последовательностью рассказа, сопереживают герою и т.д.).
На занятиях дети получают новые знания, приучаются выполнять задания в соответствии со словесными указаниями, приобретают первоначальные навыки организованной умственной работы, учатся заниматься. Занятия дают возможность педагогу видеть успехи и неудачи в усвоении знаний и формировании умений каждого ребенка.
В начале 90-х гг. ХХ в. некоторые авторы предлагали отказаться от занятий по развитию речи, оставив их лишь в старшей и подготовительной группах как занятия по подготовке к обучению грамоте. Задачи же речевого развития они предлагали решать на других занятиях и в процессе повседневной жизни, аргументиру5ю это тем, что на занятиях: не удается обеспечить каждому ребенку достаточную речевую практику; многие дети ограничиваются в основном слушанием; преобладают репродуктивные методы обучения; отношения воспитателя с детьми строятся на учебно-дисциплинарной основе; обучение родному языку мало направлено на развитие коммуникативной деятельности и т.д. [3].
Данная точка зрения не была поддержана ни исследователями, изучающими проблемы речевого развития дошкольников, ни практическими работниками. Необходимость специальных занятий М. М.Алексеева и В. И.Яшина объясняют рядом обстоятельств:
1) обучение на занятиях позволяет выполнить задачи всех разделов программы планомерно, в определенной системе и последовательно;
2) на занятиях внимание детей целенаправленно фиксируется на определенных языковых явлениях, которые постепенно становятся предметом их осознания;
3) целый ряд речевых умений и навыков, составляющих основу языковой способности (развитие смысловой стороны слова, овладение умениями монологической речи и др.), формируются только в условиях специального обучения;
4) на занятиях помимо воздействия воспитателя на речь детей происходит взаимовлияние речи детей друг на друга
Комплексное решение речевых задач — это не просто сочетание отдельных задач, а их взаимосвязь, взаимодействие, взаимное проникновение, основанное на едином содержании. Центральное место на занятиях отводится развитию связной речи, остальные задачи работают на построение высказываний разных типов. Объединение задач на занятии может быть разным: на одном занятии могут отрабатываться связная речь, звуковая культура речи, словарная работа; на другом — связная речь, словарная работа, грамматический строй речи; на третьем — связная речь, звуковая культура речи, грамматический строй речи и т. п.
Большое распространение в практике получили интегрированные занятия, на которых используются разные виды детской деятельности и различные средства речевого развития (например, чтение и рисование, рассказывание и слушание музыки и т.д.).
Выделяют следующие требования к занятиям по развитию речи.
1. Взаимосвязь развивающих, обучающих и воспитательных задач, обеспечивающих формирование у детей активной познавательной позиции [1Об)
Чтобы ребенок мог осознать, что он умеет, а чего нет, знания, которыми он владеет, следует систематизировать. Получение любого нового знания должно быть подготовлено логикой предшествующей работы.
Развивающий эффект занятия достигается не включением отдельных развивающих заданий, а всем ходом работы. Станет занятие развивающим или нет зависит от того, будет ли предлагаемый материал содержательным, будут ли дети. впитывать готовые знания, действовать по образцу или предпримут усилия для приобретения этих знаний, а затем станут осознанно пользоваться ими.
На внутреннюю, глубинную связь процессов обучения и воспитания указывали многие педагоги (Ш.А. Амонашвили, И.Я.Лернер и др.). В частности, ИЯ.Лернер подчеркивал, что «обучение и воспитание неотторжимы друг от друга и ущерб одному наносит вред (иногда тотчас, иногда отсроченно) всему учебно-воспитательному процессу... обучение всегда оказывает на детей то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным или нейтральным. В последнем случае обучение консервирует, закрепляет и тем самым Усиливает какие-то качества личности» [68, - С. 16].
Если на занятии детям не просто передаются знания и умения, а формируется интерес к познанию, закладываются основы личностного отношения к этому процессу, то такое занятие будет одновременно обучающим, развивающим и воспитывающим.
2. На занятиях должна царить атмосфера уважения, взаимопонимания, общей (педагога и детей) заинтересованности, коллективного поиска, взаимного удовлетворения от «познавательных побед> (Ш. А.Амонашвили), атмосфера сотрудничества.
Сотрудничество, как подчеркивает М. С. Соловейчик, — это единственный способ освоения, присвоения культуры. Но культура многоуровнева, разнородна. И столь же разнородны формы сотрудничества, погружаясь в которые ребенок осваивает различные слои культуры. Наиболее точно отношение к культурному содержанию, подлежащему освоению, и формам сотрудничества, в которых это содержание передается новым поколениям, сформулировал Л. С. Выготский: «Новый тип обобщения требует нового типа общения» [21. — С. 356].
В научной литературе выделяют непосредственно-эмоциональную, предметно-деловую, игровую и учебную формы сотрудничества ребенка со взрослым. Во время занятий педагог должен опираться на все формы сотрудничества. Лишь в этом случае происходит развитие детей,
3. Занятия должны быть лингвистически грамотными (по содержанию, постановке вопросов, по отбору дидактического материала, по организации работы с детьми). Необходимо, чтобы педагог понимал лингвистическую сущность всех явлений языка, сам хорошо ориентировался в изучаемых понятиях
4. Занятие должно быть целостным «педагогическим произведением (М. Я. Скаткин), иметь определенную логику развертывания учебной деятельности детей. для этого необходимо, обдумывая занятие, определить его «ядро», то главное, что должно быть достигнуто, а затем наметить этапы достижения этой цели, искать способы и средства обучения для каждого этапа. другими словами, при подготовке к занятию педагогу нужно ответить на следующие вопросы: Как поставить перед детьми учебную задачу, чтобы включить их в активную мыслительно-речевую деятельность? Какие виды заданий и в какой последовательности предложить детям, какова их цель? Как обеспечить усвоение необходимой информации (можно ли организовать занятие так, чтобы дети сами «открыли способ действия, нужный признак, свойство и как этого добиться?
В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеют игра и труд. Они облегчают сложный процесс ознакомления детей с окружающей действительностью и закрепляют новую информацию с помощью слова. Представления, получаемые не только чувственным, но и действенным путем, более глубоки и отчетливы.
В процессе игры и трудовой деятельности дети учатся сравнивать предметы по сходству и различию как зрительно, так и по памяти; давать краткое описание однородных предметов; отличать существенное от несущественного; классифицировать предметы по их признакам, материалам, назначению и т. п. Все это сопровождается речью и способствует развитию речевой активности.
Игра и труд являются сильнейшими стимулами для речевого общения детей со взрослыми и сверстниками, для проявления самодеятельности дошкольников в области языка. Они обогащают, закрепляют и активизируют словарь ребенка, навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова, а также навыки изменения и образования слов; способствуют воспитанию звуковой культуры речи, развитию выразительности речи; упражняют в составлении связных высказываний; развивают диалогическую и объяснительную речь. Поэтому детям нужно предоставлять для самостоятельного пользования игрушки, различные материалы, орудия труда, пособия. Педагог должен проявлять интерес к детской деятельности, обогащать ее содержание, руководить ей, а в процессе руководства упражнять язык детей.
Развитию речи способствует бытовая деятельность. Ее преимущество в естественности обстановки, при которой дети легче вступают в общение, У воспитателя есть возможность поговорить со многими детьми, разнообразить тематику разговоров с ними. В процессе бытовой деятельности (одевания, гимнастики, прогулки, питания, приготовления ко сну) чрезвычайно обогащается словарь детей, формируются навыки диалогической речи.
Таким образом, добиться высокого уровня речевого развития детей можно лишь используя все виды деятельности в совокупности.

***Вопросы и задания для повторения
1. Почему для развития речи детей необходим не только взрослый, но и сверстник?
2. Докажите необходимость обучения родному языку на специальных занятиях.
З. Сформулируйте основные требования к занятиям.
4. Как сделать обучение родному языку на занятиях развивающим?***

***2.5. 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, а также привлечение их внимания к языковому материалу обеспечивают формирование так называемого «чувства языка», которое, в свою очередь, 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.
Но, к сожалению, 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 мысли. Другие педагоги повторяют все, что говорят дети, неумеренно хвалят каждого, без нужды по нескольку раз повторяют свой вопрос или дают пространные пояснения к вопросу — в этом потоке слов 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 родного языка;
— частое употребление слов с уменьшительно- ласкательными суффиксами (тарелочка, постелька, чашечки, 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, сухость). 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 (маг5.зин», «километр», «свекл.») [78; 82; 1 15].
Педагог должен самокритично относиться к собственной речи и при наличии недочетов в ней стремиться к их устранению.
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, по- сильное участие в организации своей жизни, яркие детские праздники и т. п. — все это становится содержанием их речи. А если воспитатель проявляет к тому же чуткое и доброжелательное отношение (всегда готов выслушать то, о чем ему сообщают дети, готов поговорить по этому поводу), тогда возможности возникновения потребности выразить в речи свои переживания 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. В то же время педагогу следует быть осторожным в стремлении каждый день обогащать жизнь детей все новыми и новыми впечатлениями, так как этим он будет лишь обременять их память, и они не смогут ничего прочно усвоить.
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.
Е. А.Флёрина отмечает, что литературное произведение дает ребенку готовые языковые формы, словесные характеристики образов, определения, которыми он впоследствии оперирует [134].
По мнению Н. С. Карпинской, художественная книга представляет прекрасные образцы литературного языка [53].
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, а также 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 [22].
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.д.). 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 начинается там, где кончается слово», — писал Г. Гейне. Но музыка может соединяться со словесной речью. У музыки и речи немало общих понятий, расходящихся лишь в частностях:
«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 былине и т.д.) [75].
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.
Ни с чем не сравнимую радость вызывают у детей 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, уме“ни вести диалог, передавать свои чувства и переживания в монологической форме.
Одним из средств развития речи являются наглядные пособия по развитию речи, вызывающие у детей естественный интерес, работу мысли и речевую активность.
В дошкольных учреждениях в качестве наглядных пособий используются натуральные предметы (одежда, посуда, орудия труда, растения и т.д.), а также изобразительные пособия, передающие предметы (явления) мира опосредованно, в условном виде (картины, фотографии, диафильмы и т.д.). Особый вид наглядных пособий представляет дидактический материал (настольнопечатные игры, самодельные пособия и пр.).
Однако наличие пособий само по себе не решает задач речевого развития детей. Они не окажут заметного влияния на развитие речи дошкольников и будут лишь средством развлечения, если их использование не будет сопровождаться словом воспитателя, которое будет направлять восприятие детей, объяснять и называть показываемое
Таким образом, для развития речи используются разнообразные средства, выбор которых зависит от уровня сформированности у детей речевых навыков и умений; от жизненного опыта детей; от характера языкового материала и его содержания.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

***Вопрос и задание для повторения***

1. ***Какие средства обучения вы знаете?***
2. ***2. Раскройте взаимосвязь различных средств обучения.***

***2.6. 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 (К. И. Чуковский, А. Н. Гвоздев, А. Р.Лурия, 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 глаголs, 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 связывал 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.
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 «но образцу» применяется языковый анализ и синтез, делаются первичные обобщения [75].
Метод обучения по «образцу» предполагает:
— пересказ литературных произведений;
— составление предложений по типу данного, по схе1е; 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 [19]. добиться этого можно используя проблемный (поисковый) метод обучения, который направлен на появление заинтересованности в принятии информации, желания уточнить, углубить свои знания, 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 тд.); ситуации, вызывающие интерес детей к слушанию сказки, рассказа; ситуации, вызывающие стремление писать письма детям в другие детские сады или заболевшему товарищу; ситуации, стимул ируюшие 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 лишь в том случае, если ребенок владеет достаточным словарным запасом, быстро образует грамматические формы, строит предложения и связывает их между собой в тексте, владеет интонациями [75].
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 до школьников 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 помогали говорящему ребенку исправлять речевые ошибки, советовали, как можно сказать по-другому, лучше, точнее, выразительнее. Такая языковая тренировка развивает речевые способности детей.

***Вопрос и задание для повторения
1. Назовите основные методы развития речи дошкольников,
2. На какие закономерности развития речи детей следует опираться при выборе методов обучения?***

**ТЕМА 3. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***3.1. Формированиё у дошкольников связной речи***

*3.1.1. Понятие связной речи. Психологическая природа связной речи, ее механизмы*

Под связной речью понимается отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части; смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание.
Связность, по мнению С.Л. Рубинштейна, это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [103. —. С. 7]. Связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания.
Связная речь, по мнению Н. П. Ерастова, характеризуется наличием четырех основных групп связей:
— логических — отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
— функционально-стилевых — отнесенность речи к партнерам общения;
психологических — отнесенность речи к сферам общения;
— грамматических — отнесенность речи к структуре языка [42. —
С.4].
Эти связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой связной речи — значит научиться выделять в речи различные виды связей и соединять их вместе в соответствии с нормами речевого общения.
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 окружающих);
— правильность, чистота, богатство (разнообразие).
По мнению исследователей, существуют две разновидности связной речи — диалог и монолог, которым присущи свои особенности (табл. 2) [66; 75].

Различия диалога и монолога

Диалог

**Таблица 2**

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 завер- шенность, 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 |

Несмотря на различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую. Монолог может приобретать диалогические свойства, а диалог может иметь монологические вставки, когда наряду с короткими репликами употребляется развернутое высказывание.

Развитие связной речи одна из главных задач речевого развития дошкольников. Связная речь, по меткому высказыванию Ф.А. Сохина, как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Это положение нашло свое отражение в исследованиях, в которых подчеркивается связь того или иного раздела с развитием связной речи.
Так, запас слов, работа над смысловой стороной слова помогают выразить мысль наиболее точно, полно, образно (Е. М. Струнина, А.А.Смага, А. И.Лаврентьева, Л.А. Колунова и др.). Формирование грамматического строя направлено на развитие умения выражать свои мысли простыми, распространенными, сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями, правильно использовать грамматические формы рода, числа, падежа (А. Г. Тамбовцева-Арушанова, М. С. Лаврик, Э. А. Федеравичене и др.). При воспитании звуковой культуры речь становится четкой, внятной, выразительной (А. И. Максаков, М. М.Алексеева и др.).
Форма связной речи на разных этапах бывает различной, она развивается с общим развитием сознания и личности ребенка. Если у ребенка, начинающего говорить, внешней формой связной речи может быть недифференцированное слово, с помощью которого он стремится передать свои еще недифференцированные мысли, свои чувства и воздействовать на слушателя, то уже в старшем дошкольном возрасте связная речь настолько развивается, что приобретает вполне дифференцированный характер.
Как же развивается связная речь детей? Ответ на этот вопрос содержится в исследованиях С.Л. Рубинштейна [103) и А. М. Леушиной [70].
Исследователи считают, что развитие речи ребенка начинается с его общения со взрослыми в форме разговора. Общение это основывается на том, что видят оба беседующие. Общность непосредственной ситуации накладывает отпечаток на характер их речи, освобождает от необходимости называть то, что видят оба собеседника. Речь ребенка и взрослого характеризуется неполными предложениями. Прежде всего она выражает отношение, поэтому в ней много восклицаний (междометий). Наименование предметов в ней чаще всего заменяется личными и указательными местоимениями.
Речь, не отражающую полностью содержания мысли в речевых формах, исследователи назвали ситуативной речью. Содержание ситуативной речи становится понятным для собеседника лишь в том случае, если он учтет ситуацию, условия, в которых рассказывает ребенок, его жесты, движения, мимику и интонацию.
Маленький ребенок овладевает прежде всего разговорной речью, касающейся непосредственно виденного, поэтому его речь ситуативна. Но уже на протяжении.дошкольного возраста наряду с этой формой связной речи возникает и развивается другая форма, названная контекстной речью. Ее содержание раскрывается в самом контексте речи, благодаря чему становится понятным для слушателя. Эта более совершенная форма связной речи развивается у ребенка в силу изменяющихся общественных отношений. По мере развития дошкольника его отношения со взрослыми перестраиваются, его жизнь приобретает все большую самостоятельность. Теперь предметом беседы ребенка и взрослого становится уже не только то, что они оба в данный момент видят и переживают. Например, дома ребенок рассказывает о том, чем он занимался в детском саду, но чего не видели его родные. Прежние средства ситуативной речи не помогают ясности и точности его речи. Мать не понимает того, что пытается рассказать ребенок, она задает ему вопросы, а он должен называть то, чего она не видела. Иначе говоря, изменившиеся общественные отношения требуют от ребенка большей полноты и точности изложения, чтобы его поняли другие, порождают у него стремление найти новые слова, чтобы удовлетворить свою потребность в общении. Таким образом, по мнению С. Л. Рубинштейна и А. М.Леушиной, создаются предпосылки для обучения ребенка связной речи.
Обогащая свой словарь, ребенок начинает шире пользоваться наименованиями предметов, овладевает все более сложным построением речи, что позволяет ему все более связно излагать свои мысли.
Ситуативная речь не исчезает с появлением контекстной, а продолжает существовать не только у детей, но и у взрослых. В сознании ребенка эти формы речи постепенно дифференцируются. Они используются в зависимости от предметного содержания рассказа, характера самого общения, обстановки. Обе формы связной речи имеют свою окраску: ситуативная речь отличается большой силой экспрессивности, эмоциональной выразительности; контекстная речь более интеллектуализированна.
Несмотря на то что в большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь — характер монолога, по мнению д. Б. Эльконина, неверно отождествлять ситуативную речь с речью диалогической, а контекстную речь с речью монолоi4iчес- кой, так как последняя может иметь ситуативный характер.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

Исследователями установлено, что характер связной речи детей зависит от ряда условий и прежде всего от того, общается ребенок со взрослым или сверстниками. доказано (А. Г. Рузская, А. Э. Рейнстейн и др.), что в общении с сверстниками дети в 1,5 раза чаще употребляют сложные предложения, чем в общении со взрослыми; почти в З раза чаще прибегают к прилагательным, передающим их этическое и эмоциональное отношение к людям, предметам и явлениям, в 2,3 раза чаще используют наречия места и образа действия. Лексика детей в общении со сверстниками характеризуется большей вариативностью. Это происходит потому, что сверстник является партнером, в общении с которым дети как бы апробируют все присвоенное ими в общении со взрослыми [98].
Способность изменять свою речь зависит также от того, к какому ребенку она обращена. Например, четырехлетний ребенок при разговоре с двухлетним пользуется более короткими и менее сложными предложениями, чем при разговоре с ребенком, который старше его.
Речь возникает из потребности высказаться, а высказывания порождаются отдельными побуждениями — мотивами. Наличие мотивации речи означает, что у ребенка не только есть мысли и чувства, которые могут быть выражены им, но что ему хочется ими поделиться, т. е. у него имеется внутреннее побуждение к тому, чтобы высказать свои мысли и чувства.
Мотив речи «ради чего я говорю> (Л. С. Выготский) возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями, интересом к заданиям, которые предлагает педагог, а также при наличии слушателей, так как говорить в пространство, «в никуда» дошкольники не хотят.
,Успешное развитие связной речи невозможно, если ребенок отвечает лишь из необходимости выполнить задание педагога (воспитатель спрашивает — надо отвечать). При обучении, когда каждое высказывание мотивируется только подчинением авторитету педагога, когда связная речь представляет собой лишь «полные ответы» на бесконечные вопросы, желание высказаться (мотив речи) угасает или ослабевает настолько, что уже не может служить стимулом для высказывания детей.
Чтобы дети говорили живо, эмоционально, интересно, чтобы они стремились улучшить свою рёчь, необходимо «ввести детей в роль увлекательного рассказчика>.
В частности, в работе В. В. Гербовой было зафиксировано повышение у детей уровня связности речи, ее развернутости, когда они понимали важность задания, чувствовали потребность в связном высказывании. Так, на занятии «Магазин игрушек» ребятам объясняли, что, для того чтобы приобрести игрушку, они должны рассказать о ней. Платой за вещь будет подробный интересный рассказ. На занятии «Срочно необходим ваш совет» детей просили посоветовать, какие чашки приобрести малышам, и др. [29].
В исследовании М. С. Лаврик предлагалась ситуация письменной речи, когда ребенок диктовал свой рассказ, а взрослый записывал, чтобы затем прочитать малышам, включить в альбом или послать больному сверстнику [65]. Интересные примеры можно найти в работах Л.В.Ворошниной [18], Э.П.Коротковой [59] и д.р.
Характер связной речи зависит также от характера темы и ее содержания [701. Рассказ детей на тему о ярко пережитом событии отличается наибольшей ситуативностью и экспрессивностью. В рассказах на тему, где требуется обобщение не только личного опыта, но и знаний вообще, ситуативность почти отсутствует, рассказ становится богаче и разнообразнее по своей синтаксической структуре. Как только дети отрываются от личного опыта, исчезает излишняя детализация, утяжеляющая рассказ. Нередко появляется прямая речь. Рассказ на свободную тему весьма ситуативен и зачастую состоит из ряда звеньев, связанных между собой лишь внешними ассоциациями.
Помимо прочего на характер конкретного высказывания влияют настроение, эмоциональное состояние и самочувствие ребенка.
Все перечисленные условия необходимо учитывать педагогам, чтобы обучение связной речи носило осознанный характер.

*3.1.2. Обучение дошкольников диалогической речи*
Диалог для ребенка является первой школой овладения родной речью, школой общения, он сопровождает и пронизывает всю его жизнь, все отношения, он, по существу, является основой развивающейся личности [9].
Через диалог ребенок усваивает грамматику родного языка, его словарь, фонетику, черпает полезную для себя информацию. В недрах диалогической речи начинает складываться монологическая речь. Но диалог — не только форма речи, он еще и «разновидность человеческого поведения» (Л. П.Якубинский), Как форма речевого взаимодействия с другими людьми он требует от ребенка особых социально-речевых умений, освоение которых происходит постепенно.
Особенности диалогической речи детей дошкольного возраста.
диалогическая речь на протяжении дошкольного возраста претерпевает существенные изменения.
В раннем детстве речь ребенка непосредственно связана с его практической деятельностью или ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. деятельность ребенка этого возраста осуществляется в большинстве случаев или совместно со взрослыми, или с их помощью, потому и его общение носит ситуативный диалогический характер. В связи с этим его речь, как указывает д. Б. Эльконин, представляет собой или ответы на вопросы взрослого, или вопросы к взрослым в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требование об удовлетворении тех или иных потребностей, или, наконец, вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности [141].
Переход к дошкольному возрасту заключается в существенном изменении условий развития ребенка, и прежде всего в изменении его отношения к взрослым: возникают новые задачи общения, заключающиеся в передаче ребенком своих впечатлений, полученных вне непосредственного контакта со взрослыми. Появляется новая форма речи — сообщения. У дошкольников возникает необходимость договориться об общем замысле деятельности, распределении функций, контроле за выполнением правил и т.д. На этой основе продолжает развиваться диалогическая речь и возникают новые ее формы — указания, оценки, согласование действий [138}.
Особенностям общения дошкольников со взрослыми посвящено исследование А. Г.Рузской [О5]. Она отмечает, что детям небезразлично, в какой форме взрослый предлагает им общение:
они охотнее принимают задачу общения в том случае, когда взрослый их ласкает, Чем старше дошкольники, тем выше уровень их инициативности в общении, тем чаще появление взрослого не остается незамеченным и используется ими для завязывания с ним контактов. Чем младше ребенок, тем больше его инициатива в общении со взрослым связана с активностью последнего.
А. Г. Рузская исследовала, как изменяется отношение к беседе со взрослым у детей с 2 до 7 лет. для детей двух—трех лет разговор со взрослым более привлекателен, чем слушание сказки. дети не просто слушают вопросы взрослого и отвечают на них, но и сами по своей инициативе поддерживают в меру своих возможностей разговор. дети трех—четырех лет начинают беседу не без интереса, но после 2—3 вопросов начинают отворачиваться, ерзать на стуле и, наконец, заявляют: «Я не умею так, я не хочу в это играть». У детей четырех—пяти лет приглашение к беседе не вызывает смущения или желания избавиться от нее. Она протекает даже оживленно. дети пяти— шести лет чувствуют себя совершенно свободно, испытывают удовольствие от общения со взрослым. У детей шести — семи лет во время беседы появляются инициативные обращения ко взрослому. Беседа доставляет им большое удовольствие. Ребенок этого возраста жаждет не только слушать, но и рассказывать, при этом он выбирает для обсуждения со взрослым сложные и сокровенные темы.
Особенности диалога младших дошкольников раскрыла Т. Слама-Казаку, отметившая, что после двух лет диалог занимает значительное место в детской речи. Она выделила следующие особенности диалогической речи детей младшего дошкольного возраста:
— у детей кроме простой формы обращения (зона) отмечаются просьбы, жалобы, приказы, запреты, «сентиментальные объяснения»;
— многочисленные обращения принимают повелительную форму («Смотри!», «Слушай!», «Иди!»). для них характерна эллиптическая форма высказываний, когда отдельные слова заменяют целую фразу;

— диалог принимает форму либо простого или более сложного разговора (состоящего из реплик) между двумя детьми, либо беседы между несколькими детьми;
— у детей очень редко диалог состоит из параллельных высказываний, принадлежащих двум говорящим, не интересующимся друг другом. Первый из говорящих обращается фактически к кому-то, а слушатели отвечают ему, иногда не добавляя ничего нового;
— диалог между ребенком и взрослым носит более сложный характер, нежели между детьми одного возраста, и реплики следуют с подчеркнутой последовательностью благодаря тому, что взрослый придает более точное направление беседы, не удовлетворяясь непоследовательным или неясным ответом, принимаемым ребенком-слушателем;
— структура диалогов довольна проста, используются двучленные диалогические единства. Реплики краткие, содержат только ту информацию, которую запрашивал собеседник;
— в диалоге ребенка данного возраста важное место занимают отрицательные реплики;
- неустойчивость группировки, а также трудности поддержания беседы тремя-четырьмя партнерами. Группировки беспрерывно видоизменяются (один партнер включается в диалог, другой — выходит);
— непоследовательность в содержании беседы, даже при наличии одной и той же группы. Когда один из говорящих, внезапно увлеченный новым интересом, начинает говорить о чем-нибудь другом, группа либо не обращает на это внимания, либо, напротив, вся группа или, по крайней мере, ее часть переключается на новую тему [111].
Особенности диалогической речи старших дошкольников выявила Н.Ф. Виноградова. К ним относятся:
— неумение правильно строить предложение;
— неумение слушать собеседника;
— неумение формулировать вопросы и отвечать в соответствии с содержанием вопроса;
— неумение давать реплики;
— частое отвлечение от поставленного вопроса;
— не владение таким способом усложнения предложения, как обращение, редкое использование реплик-предложений, реплик-согласий, реплик-дополнений [15].
В исследовании А. В. Чулковой отмечается, что старшие до- школьники испытывают удовольствие от общения, придумывают диалоги более сложной структуры, включающие несколько микротем. Однако их диалоги малосодержательны, дети пользуются разнообразными типами предложений, прямой речью [138].

Таким образом, основные черты диалога дети осваивают лишь в старшем дошкольном возрасте, а младший и средний дошкольный возраст являются подготовительными этапами.
Методика обучения диалогической речи детей дошкольного Возраста. Знание специфики диалогической речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения.
Основная цель развития диалогической речи у дошкольников — научить их пользоваться диалогом как формой общения. Для этого недопустимо сводить задачи обучения диалогу лишь к освоению вопросно-ответной формы. Дети должны овладеть целым рядом умений, среди которых:
— умение активно вступать в контакт с собеседником, быстро реагировать на реплики, пользуясь различными их видами (вопрос, сообщение, дополнение, просьба, предложение и т.д.);
— умение беседовать на различные темы, поддерживать разговор на предложенную тему, не отвлекаться от нее, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора;
— умение говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном;
— владение разнообразными формулами речевого этикета, употребление их без напоминания (во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику, не говорить с полным ртом; не вмешиваться в разговор взрослых);
— умение использовать мимику и жесты;
— умение общаться в паре, группе из 3—5 человек, в коллективе.
Вышеназванными умениями ребенок овладевает, во-первых, повседневно общаясь со взрослыми и сверстниками, а во-вторых, в ходе специального обучения способам ведения диалога.
*В ходе обучения можно использовать разнообразные методы. Перечислим некоторые из них.*
1. Разговор воспитателя с детьми. По мнению Е. И Тихеевой, потребность разговаривать с другими людьми, делиться с ними своими мыслями, чувствами и переживаниями присуща человеку. Ребенку же она присуща еще в большей мере. Воспитатель разговаривает с детьми по любому поводу, в разное время, коллективно и индивидуально.
Для коллективных разговоров лучшим временем является прогулка. Для индивидуальных больше подходят утренние и вечерние часы. Иногда разговоры возникают по инициативе ребенка, который подходит к воспитателю с каким-нибудь вопросом или сообщением. Но не надо ждать этого. Воспитатель должен быть сам инициатором интересных разговоров.
При проведении разговоров О. И. Соловьева рекомендует следующее:

— с самого начала необходимо расположить к себе ребенка, приласкать его, заинтересовать либо игрушкой, либо яркой картинкой, либо животным в уголке природы и пр.;
— начинать разговор можно только в том случае, если ребенок не знает, чем заняться. Если он увлечен интересным для него делом, то разговор будет неуместен;
— разговор должен проходить в спокойной обстановке, а не на ходу;
— внимание к одному ребенку не должно отвлекать педагога от других детей, надо видеть, чем они занимаются, во что играют;
— говорить надо так, чтобы у ребенка осталось удовлетворение от того, что его выслушали;
— необходимо знать, каковы интересы детей, их любимые занятия, что происходит у них в семье [115. — С. 70—75].
Содержанием разговоров служит жизнь детей в детском саду и дома, их игры и развлечения, уход за животными и растениями, поступки детей, книги и т.д.
2. Чтение литературных произведений. Чтение дает детям образцы диалогического взаимодействия. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить разные виды интонации, помочь в развитии логики разговора.
3. Словесные поручения. Можно дать ребенку поручение сходить в соседнюю группу за книгой, попросить у методиста картину, показать новому ребенку игрушки, передать что-либо родителям и т.д. Воспитатель просит повторить поручение, что необходимо для усвоения информации и ее лучшего запоминания. После выполнения поручения надо узнать у ребенка, как он с ним справился. Для развития умения слушать чужую речь полезны также игры в поручения.
4. Речевые ситуации, направленные на формирование навыков составления диалогов: на трансформацию содержания беседы в диалог; на составление диалога по речевой ситуации [138. — С. 86— 88}. Например, воспитатель предлагает такую ситуацию:
Щенок спешил на футбол: сегодня играла его любимая команда. Он так бежал, что не заметил идущего по дорожке котенка и налетел на него со всего маху. Щенок и котенок кубарем покатились по дорожке. Сначала оба испугались, но когда облако пыли рассеялось, они увидели, что ничего страшного не случилось.
В первом случае педагог дает задание типа речевой логической задачи, завершающееся вопросом к детям, на который они должны ответить: «Как вы думаете о чем могли вести беседу щенок и котенок?» Во втором случае воспитатель предлагает содержание диалога: «Щенок извинился за свою неосторожность и помог котенку встать. Они познакомились. Щенок пригласил котенка с собой. Котенок согласился». дети должны придумать реплики.
5. Разнообразные игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, игры-инсценировки и игры- драматизации).
С ю ж е т н о- р о л е в ы е игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений. По мнению Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, чем богаче и разнообразнее диалог в игре, тем выше уровень игрового творчества детей. Вместе с тем развитие у детей умений пользоваться разными видами диалогических реплик, соблюдать правила поведения в диалоге содействует развитию самой игры. Для активизации детских диалогов в игре необходима соответствующая атрибутика: игрушечные телефоны, радио, телевизор, касса и др.
Словесные дидактические игры закрепляют усвоенные детьми речевые навыки, развивают быстроту реакции на услышанное. В методике развития речи разработано много дидактических игр (А. К. Бондаренко, О. С. Ушакова и др.): «факты», «Согласен—не согласен», «На ком прекратится беседа», «Не говорить “да” и “нет”» и др.
Подвижные игры, содержащие диалоги («Коршун.>, «Гуси гуси», «Краски» и др.), способствуют приучению детей к очередности реплик, к внимательному выслушиванию реплик своих партнеров. Это необходимо, чтобы вовремя вступить в игру и вовремя убежать.
Игры-инсценировки и игры-драматизации объединяют детей, хорошо знакомых с текстом и представляющих себе сюжет, последовательность игровых действий. В этих играх ребенок играет роль сказочного (литературного) персонажа, принимает его позицию, и тем самым преодолевает свойственный возрасту эгоцентризм.
Один и тот же текст может быть инспенирован разными способами: при помощи игрушек, кукол, картинок, через выразительные движения и речь. Игры-инсценировки доступны уже младшим дошкольникам, они готовят основу для драматизаций, в которых дети координируют игровые действия с партнерами и упражняются в диалогах, заимствованных из литературных произведений [7].
Беседа как метод формирования диалогической речи. Беседа — это целенаправленный, заранее подготовленный разговор воспитателя с детьми на определенную тему.
Значение беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми раскрыли в своих работах Е.И.Тихеева (123], Е.А.Флёрина [134], Е. И, Радина [96], Э.П. Короткова [60] и д.р. По их мнению, беседа учит детей логически мыслить, помогает детям постепенно перейти от конкретного способа мышления к простейшему абстрагированию. В ходе беседы дошкольники учатся производить умственные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение), выражать свои мысли, слушать и понимать собеседника, давать понятные для окружающих ответы на поставленные вопросы. В беседе развивается связность речи.
В беседе педагог объединяет детей вокруг общих интересов, возбуждает их интерес друг к другу, опыт одного ребенка делается общим достоянием.
Беседа будет педагогический ценной, если, опираясь на имеющиеся знания и опыт детей, она сумеет захватить их, пробудит активную работу мысли, возбудит интерес к дальнейшим наблюдениям и самостоятельным выводам и поможет выработать у ребенка определенное отношение к обсуждаемым явлениям [96].
Тема беседы должна быть близкой детям, отталкиваться от их жизненного опыта, знаний и интересов. Содержание беседы должны составлять явления, в основном знакомые ребенку, но требующие дополнительных пояснений, поднимающие его сознание на более высокую ступень знания. Например, дошкольник из разговоров знает, что вороны и воробьи остаются зимовать, а грачи и скворцы улетают. Но почему одни остаются, а другие улетают — до этого ребенку самому трудно дойти, это требует пояснения, Подробнее с тематикой бесед можно познакомиться в работах Э. П. Коротковой [59], М. М.Алексеевой и В. И.Яшиной [4].
Содержание бесед лишь тогда оказывает сильное влияние на детей и оставляет след в их сознании, когда впечатления и знания получаются ребятами систематически и как бы наслаиваются одно на другое; когда важные в воспитательном отношении факты и выводы повторяются в разных вариантах. (Например, тема уважения старших может быть затронута в беседах о труде взрослых, о поведении в общественных местах, о маме.)
Также необходимо заботиться о накоплении у детей представлений, которые позволяли бы делать сравнения, сопоставления, раскрывать существующие связи, обобщать. Последующие беседы должны быть несколько сложнее ранее проведенных.
По назначению беседы могут быть:
вводными (предваряющими), цель которых — создать интерес к предстоящей деятельности, подготовить детей к усвоению новых знаний, умений, навыков. Они должна быть краткими и эмоциональными;
сопутствующими (сопровождающими), цель которых — поддержать интерес к наблюдению или рассматриванию, обеспечить полное восприятие предметов и явлений, помочь получить ясные, отчетливые знания. Они проводятся в процессе детской деятельности, экскурсий, прогулок. Специфика этих бесед состоит в том, что они активизируют различные анализаторы и закрепляют полученные впечатления в слове;

заключительными (итоговыми, обобщающими), ЦЕЛЬ КОТОРЫХ — УТОЧНИТЬ, закрепить, углубить и систематизировать знания и представления детей.
Характер общения в заключительной беседе побуждает ребенка целенаправленно воспроизводить знания, сравнивать, рассуждать, делать выводы. дети начинают усваивать простейшие обобщения, отражающие доступные для них связи между предметами и явлениями.
Эти беседы учат правилам ведения диалога (слушать друг друга, не перебивать, дополнять, но не повторять сказанного, доброжелательно оценивать высказывания товарищей и т.д.).
Успех беседы во многом зависит от подготовки к ней воспитателя, от его ЛИЧНОЙ заинтересованности и умения руководить беседой. Он должен ясно представить предмет беседы, продумать ее содержание, сформулировать основные вопросы. Воспитателю должна быть ясна логическая последовательность беседы, чтобы не перескакивать с одного на другое.
Обобщающая беседа состоит из трех частей: начала; основной части и окончания.
Начало беседы «крайне ответственно, так как задача педагога — собрать внимание детей и дать направление их мысли. ?i4ачало беседы должно быть образно, эмоционально, восстанавливать у ребят образы тех предметов, явлений, которые они видели» (134. — С. 282, 283].
Начать беседу можно по-разному:
— с обращения к детям типа «Сегодня мне пришлось ехать автобусом. И я подумала, а знают ли мои дети, какими видами транспорта можно передвигаться?»;
— с чтения стихотворения (например, началом беседы о путешествии письма может послужить стихотворение С.Я. Маршака «Загадка»);
— с показа картины (например, беседу об осени можно начать с показа репродукции картины И.Левитана «Золотая осень»);
— с загадки (например, беседа о библиотеке предваряется загадкой о книге);
— с вопроса, который должен вызвать в памяти детей впечатления о фактах (событиях), послуживших содержанием беседы (например, начиная беседу о железной дороге, спросить: «дети, кто из вас ездил в поезде?») [115. — С, 64, 65].
В о с н о в н о й ч а с т и беседы раскрывается конкретное содержание. С этой целью перед детьми последовательно ставятся вопросы, чтобы развитие темы было целенаправленным и чтобы дети-дошкольники от нее не отвлекались. Воспитателю необходимо много поработать над содержанием и формулировкой вопросов, чтобы они были понятны всем детям и достигли цели. Не- продуманная постановка вопросов обрекает беседу на неудачу, По мнению Е. И. Тихеевой, умение спрашивать — дело нелегкое. Задать вопрос значит поставить перед ребенком ту или иную мыслительно-речевую задачу. В зависимости от того, какую мыслительно-речевую задачу выдвигает вопрос, его можно отнести к репродуктивным или поисковым вопросам [96].
Репродуктивные вопросы требуют ответа в форме простой констатации (называния или описания знакомых ребенку явлений, предметов, фактов). Это вопросы: что?, какой?, как? Они помогают припомнить конкретные данные об объектах, на основе которых можно сделать обобщение («Какой скоро будет праздник?»; «Как называется профессия человека, который учит детей?» и др.).
Поисковые вопросы начинаются со слов «почему», «отчего», «зачем». Эти вопросы требуют установления причинно-следственных связей, обобщений, умозаключений, выводов («для чего нужен почтовый ящик?»; «Почему надо бережно относиться к хлебу?» и др.).
При проведении бесед важно также использовать:
— вопросы, наталкивающие на сравнение: контраст помогает ребенку лучше усвоить понятие. Например, рассматривая картину, на которой изображены корова с теленком, можно спросить:
«Чем отличается корова от теленка?»;
— вопросы, побуждающие детей к самостоятельным выводам, обобщениям. Так, после беседы о труде помощника воспитателя, можно спросить: «Как можно облегчить ее труд, помочь ей?»;
— вопросы, требующие обобщения в слове, т. е. употребления соответствующего понятия. Например: «Яблоко, груша, слива
как все это назвать одним словом? (фрукты)», а «Автомобиль, автобус, трамвай?» (транспорт).
В зависимости от полноты и степени самостоятельности ответов детей можно использовать наводящие и подсказывающие вопросы. Они помогают дошкольникам не только точнее уловить смысл спрашиваемого, но и наталкивают на правильный ответ и дают возможность самостоятельно справиться с заданием, что очень важно для неокрепшего сознания детей пяти — шести лет. Например, основной вопрос «Что варят из фруктов?» (компот); наводящий вопрос «Что очень вкусное, сладкое можно намазать на хлеб?» (варенье, повидло); подсказывающий вопрос «А джем варят?<>,
Е. И. Радина [96] и Э. П. Короткова [60] сформулировали следующие требования к вопросам, которые задает воспитатель детям:
1) формулируя вопрос, педагог должен ясно представить себе, какой ответ он ждет от ребенка;
2) вопросы должны быть конкретными, четко сформулированными. Например, воспитатель хочет, чтобы дети описали внешние признаки коровы и задает вопрос: «Что вы знаете о корове?» дети отвечают: «Траву щиплет>, «Коровы большие», «У коровы молоко». Вопрос поставлен неопределенно и не дает направления детской мысли;

3) в вопросах не должно быть непонятных для детей слов. Например: «Какие предметы делают из шерсти?» Вместо слова «вещи» употреблено слово «предметы»);
4) не рекомендуется задавать вопросы, не способствующие развитию мысли. Например, неправильно задавать 5—б-летним детям вопросы: «Сколько ног у лошади?»; «Сколько глаз у кошки?»; «Где живет волк?’>, — так как, во-первых, это детям уже хорошо известно, и, во-вторых, такие вопросы ничего не прибавляют к знаниям детей о животных. Правильнее задать детям вопрос о качестве внешних признаков животного: «Какие у него глаза, хвост и т.д.’>, установление зависимостей: «Почему волк живет в лесу?»;
5) нельзя задавать вопросы в отрицательной форме («А вы не знаете, как называется?»), так как они провоцируют детей на отрицательный ответ;
б) вопросы нужно формулировать в логической последовательности, не спеша, выделяя смысловые акценты при помощи логического ударения или паузы;
7) количество вопросов не должно загружать, затягивать беседу. В беседе большую роль играют указания педагога. Они помогают
устанавливать порядок и правила высказывания детей, привлекают их внимание к вопросам взрослого и ответам сверстников («Послушайте внимательно, о чем я буду вас спрашивать»; «Подумайте хорошо, прежде чем ответить»; «Отвечать будет тот, кого я назову» и т.д.); приучают детей к сдержанности («А ты послушай, не перебивай, надо уважать товарища»; «Ты даже не знаешь, что я хочу сказать, а уже тянешь руку»).
Ряд указаний относится к уточнению детской речи, которые имеют место во время беседы, но не нарушают ее стройности. Например, ребенок говорит: «Лазют по снегу». Не фиксируя внимание ребенка на допущенной ошибке, воспитательница замечает: «По снегу ползут». Ребенок продолжает рассказ: «Разведчики тихо ползут по снегу».
Для уточнения представлений дошкольников при необходимости можно использовать наглядный материал: картину, игрушку, предмет в натуре, модель. Наглядный Материал вызывает у детей большой интерес и речевую активность. Их высказывания в этом случае непосредственно опираются на ощущения и восприятие. Наглядный материал используется по-разному: одни предметы воспитатель показывает всей группе (картина, живое существо и т. п.), другие раздает детям (предметные картинки, листья деревьев, семена). Но не следует увлекаться обилием наглядности во время беседы, так как при этом теряется ее специфика как занятия.
В основной части может быть несколько подтем, но не более 4—5, все они должны быть логически увязаны между собой. Например, в беседе «О почте» можно выделить четыре подтемы: здание и помещения; почтовые принадлежности; путь письма от отправителя до адресата; труд работников почты.
В ко н ц е бе с е ды полезно закрепить ее содержание или углубить ее эмоциональное воздействие на детей. Это можно сделать следующими способами:
изложить содержание беседы в кратком заключительном рассказе, повторяя самое существенное;
— провести дидактическую игру на том же программном материале;
— предложить детям прочитать знакомое стихотворение или спеть песню, близкую по содержанию теме беседы;
— прочитать художественный рассказ;
— дать задание на наблюдение или задание, связанное с трудовой деятельностью.
При проведении беседы перед педагогом стоит задача добиться того, чтобы все дети были активными ее участниками. Для этого, по мнению Е. И. Радиной и О. И. Соловьевой, необходимо соблюдать следующие прав ил а:
— беседа не должна длится долго, так как рассчитана на большое умственное напряжение. Если дети устают, они перестают участвовать в ней, т. е. перестают активно мыслить;
- во время беседы воспитатель должен задавать вопрос всей группе, а затем вызывать одного ребенка для ответа. Нельзя спрашивать детей в том порядке, в каком они сидят. Это приводит к тому, что часть детей перестает работать (неинтересно ждать очереди, когда знаешь, что до тебя еще далеко);
— нельзя спрашивать одних и тех же детей, наиболее бойких. Нужно стараться вызывать большее количество детей хотя бы для краткого ответа на поставленный вопрос. Если воспитатель долго разговаривает с одним ребенком, то остальные дети перестают участвовать в беседе. То же самое происходит, если педагог во время беседы много говорит о том, что детям уже хорошо известно;
— дети во время беседы должны отвечать по одному, а не хором, но если педагог ставит такой вопрос, на который у многих дошкольников есть один и тот же простой ответ, то можно позволить им ответить хором;
не следует прерывать отвечающего ребенка, если в этом нет прямой необходимости; нецелесообразно ценою длительных усилий «вытягивать» ответ, если ребенок не имеет необходимых знаний. В таких случаях можно удовлетвориться кратким, даже одно- сложным ответом;
— нельзя требовать от детей полных ответов, так как это часто приводит к искажению языка. Например, на вопрос: «Какое сейчас наступило время года?» дети, следуя требованию, вынуждены отвечать: <(Сейчас наступило время года весна». Беседа должна вестись естественно и непринужденно. Краткий ответ может быть убедительнее распространенного. К развернутым ответам детей побуждают содержательные вопросы, стимулирующие к описанию, рассуждению и т. п. Они вызывают у детей самостоятельную мыслительную работу, а не механическое повторение «полного ответа»;
— часто вопрос, задаваемый воспитателем, возбуждает у ребенка свою цепь ассоциаций и его мысль начинает протекать по новому руслу. Педагог должен быть готов к этому и не давать детям удаляться от темы беседы. Надо постараться использовать возникшую у ребенка мысль в целях проводимой беседы, или прервать ребенка, заявив: «Об этом поговорим в другой раз» {96;
1151.
Руководя беседой, педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности дошкольников. детей медленно соображающих и менее развитых целесообразно предварительно подготовить к занятию вооружить готовым материалом, с которым они могли бы выступить во время беседы. детям, неуверенным в себе, с более ограниченными познаниями, следует задавать подсказывающие вопросы, на которые сравнительно легко ответить. Если же дошкольники имеют недостатки речи, необходимо поработать над их исправлением.

*3.1.3. Формирование монологической речи у детей*

*дошкольного возраста*

Монологичсская речь — более сложный вид связной речи. Говоря о монологической речи, имеется в виду формирование связного высказывания или, по определению лингвистов, умения создавать текст.
Чтобы организовать работу с детьми по формированию монологической речи, воспитателям необходимо руководствоваться прежде всего данными современной лингвистики текста, которая пытается ответить на вопросы: Как сделан текст?»; <(Как он организован?»; «Что превращает определенную последовательность предложений в текст?»; «Каков механизм построения текста?» и др.
Без этих знаний невозможно составить грамотный образец рассказа для детей и научить дошкольников правильно составлять рассказы, чтобы они отвечали требованиям программы и готовили их школе.
Лингвистические основы формирования монологической речи детей. Поскольку лингвистика текста является сравнительно молодой областью языкознания, ее терминология в полной мере еще не установилась. В литературе можно встретить различные термины: «теория текста», «синтаксис текста», «стилистика текста», <синтаксис сложного синтаксического целого» и др. При определенных различиях, отражающих специфику подхода, все эти названия относятся к одной и той же области знания, предметом изучения которой является текст.
Общепринятого определения понятия «текст» в лингвистике пока не существует. Тем не менее лингвисты чаще всего ссылаются на определение, данное И. Р. Гальпериным: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, состоящее из названия (заголовка), ряда особых единиц (слов, словосочетаний, предложений, абзацев), объединенных разными типами связей (лексической, грамматической, стилистической, логической), имеющее определенную целенаправленность и установку» [25. — С. 18].
Текст только в том случае можно назвать речевым произведением, если он обладает соответствующими пр и з н а к а м и. Из всех признаков, выделяемых лингвистами, мы рассмотрим лишь те, которые должны знать воспитатели в первую очередь.
Прежде всего к признакам речевого произведения относятся цельность текста, составляющими которой являются тематикосмысловая цельность, и структурное единство текста.
Тематико-смысловая цельность текста предполагает, что в тексте говорится о каком-то едином предмете (явлении), что он посвящен единой теме, и все составляющие его предложения объединены вокруг одной темы. Тематическое единство находит выражение в заголовке, который нередко прямо указывает на предмет речи. Тема текста зачастую обозначается или в его начальной части, или в последнем предложении. Например:
Осень в лесу
Пришла осень. Лист на деревьях начал кое-где желтеть еще в конце августа. А в сентябре на зеленой березе появились совсем желтые, золотистые ветки. С каждым днем все больше и больше становится желтых листьев. Еще два-три дня, и трепетная осина вся красная, багровая, золотистая уже. Но порывистый осенний ветер срывает и это последнее убранство. Он крутит в воздухе сухие листья, устилает ими мокрую землю (К. д. Ушинский).
Все предложения в данном примере объединены общей темой, в каждом говорится об осени. Во всех предложениях имеются слова, прямо указывающие на предмет речи («желтеть» — «желтые», «золотистые ветки», «желтых листьев», «ветер срывает крутит, устилает>). Этот текст обладает тематическим единством.
Также текст должен обладать структурным единством. В лингвистике выделяют семантическую (смысловую) и формальную (способы и закономерности взаимосвязи текстовых единиц) структуры текста.

Текст должен иметь начало (зачин), продолжение (среднюю часть) и конец (концовку).
Одним их 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 стержI-1я. Основная мысль может быть сформулирована в предложении, которое способно находиться в разных частях текста: в зачине, средней части, концовке. При этом она может быть прямо выражена в предложении, а может вытекать из общего содержания связного высказывания. Например:
день березы
Именины березы — это день ее весеннего пробуждения. Тогда хмельной сок стремится вверх по стволу с таким напором, что каждая веточка становится упругой. Кора еле сдерживает тугие соки. Тронь острым — и брызнет (б. Петров).
Основная мысль текста прямо сформулирована в первом предложении. Остальные предложения, добавляя новую информацию, раскрывают основную мысль.
Важным признаком текста является связность, которая выражается в связях между словами, предложениями и частями высказывания.
Признаком текста является также законченность, характеризующаяся исчерпывающим выражением замысла автора, достигнутым развертыванием темы. Соотнесение концовки с заголовком, наличие у текста заглавия, обладающего способностью ограничивать высказывание, способствует завершенности. Например: Почему Тюпу прозвали Тюпой
Когда Тюпа очень удивится или увидит непонятное и интересное, он двигает губами и ><тюпает», и тюпает’>: тюп-тюп-тюп... Травка шевельнулась от ветра, пичужка пролетела, бабочка вспорхнула - Тюпа ползет, подкрадывается поближе и тюпает: тюп-тюп-тюп... Схвачу! Словлю! Поймаю! Поиграю! Вот почему Тюпу прозвали Тюпой (Е. Чарушин).
В этом тексте концовка прямо соотносится с заголовком, практически повторяя его. Указывая на то, что развитие темы достигло логического предела, конечная часть в значительной мере обеспечивает завершенность текста.
Все признаки речевого произведения взаимосвязаны между собой.

Между предложениями текста существуют отношения, определяемые задачами коммуникации, т. е. смысловая связь. Как не всякие слова можно объединить в одно предложение, так и не всякие предложения можно соединить в один связный текст. Например: «Витя пошел купаться на озеро. На столе лежали канцелярские кнопки». Эти предложения объединить в текст невозможно, так как они разнородны по смыслу.
Предложения любого текста, как правило, группируются, тематически объединяются. В каждой группе тесно связанных между собой предложений раскрывается своя микротема. Каждая микро- тема — это рассказ в миниатюре со своим началом, развитием действия и концовкой. Приведем для примера рассказ И. Полуянова «Веснушки>.
(1) у ольхи на ветках коричневые круглые шишечки. (2) Это кладовые. (3) В них дерево хранит свои семена. (4) Ольха до поры до времени не раскрывает своих кладовых: ветер бьет шишечки, выдувает семена и ничего не добьется. (5) Мороз стучит— не достучится.
(6) Поворотит солнце с зимы на весну, начнет пригревать — теплые лучи, как золотые ключики, отомкнут кладовые.
(7) Семена мелкие, рыжеватые, и снег под ольхой сплошь в веснушках.
В данном тексте две микротемы: первая раскрывается в 1 —3 предложениях (представление о кладовых ольхи), вторая — в 4— 7 предложениях (характеристика свойств этих кладовых).
Отграничению одной микротемы от другой помогает постановка смыслового вопроса от предыдущего предложения к после- дующему. Если смысловой вопрос поставить нельзя, значит описание микротемы исчерпано, далее идет начало новой микротемы. В представленном отрывке к первой микротеме можно поставить вопросы: «Что за шишечки?»; «Какие кладовые?», — а ко второй микротеме: «А мороз?»; (<А солнце?»; «А семена; «При чем тут веснушки?»
Смысловая связь, существующая между предложениями, предполагает грамматические средства ее выражения, Лингвисты (Л.М.Лосева, Г.Я.Солганик и другие выявили связи предложений.
Цепная связь может быть трех видов, к которым относится лексический повтор (‘<девочка открыла глаза, увидела медведей и бросилась к окну. Окно было открыто»), местоименная замена («Митька набрал столько грибов, что ему нельзя было донести домой. Он сложил их в лесу») и синонимическая замена («Красная шапочка дернула за веревочку — дверь и открылась. Вошла девочка в дом»).
Широкое распространение цепных связей, по мнению Г. Я. Солганика, объясняется тем, что они в наибольшей степени способствуют специфике мышления, особенностям соединения суждений. Там, где мысль развивается линейно, последовательно, где каждое последующее предложение развивает предшествующее, как бы вытекает из него, цепные связи неизбежны [114].
Параллельная связь характеризуется тем, что предложения не сцепляются одно с другим, а сопоставляются. При этом благодаря

параллелизму конструкций, в зависимости от лексического наполнения, возможно сопоставление или. противопоставление. Например:
Пришла весна. Развернулись на березках молодые, нежные листочки. В зеленой траве распустились золотые одуванчики. Появились букашки, мушки, червячки. Под землей из личинки вывелся майский жук... (Г. Скребицкий).
При лучевой связи называется объект, а затем дается его характеристика. Например:
у второго мальчика, Павлуши, волосы были всклоченные, черные, глаза серые, скулы широкие, лицо бледное, рябое, рот большой, но правильный, вся голова огромная, как говорится, с пивной котел, тело приземистое, неуклюжее. Малый был неказистый (И.Тургенев).
Чтобы более осознанно проводить обучение монологу, педагогу необходимо представить себе, как создается высказывание (текст).
Толчком к созданию высказывания всегда является потребность человека вступить в речевое общение для решения определенных коммуникативных задач (поделиться чем-то, узнать о чем-то, сообщить что-то и т. д.). Так возникает коммуникативное намерение, и вслед за ним определяется общий замысел говорящего. Замысел важнейший компонент высказывания, ему подчиняются отбор содержания, выбор слов, типов конструкций и др.
Возникший общий замысел начинает развертываться, намечаются основные вехи высказывания. «Планируя, рассказчик прежде всего должен наметить основной тезис рассказа, его сердцевину. Потом он подыскивает подходы к этому центру и вступление, в котором могут быть даны намеки на дальнейшее развитие, а возможно, и обещания решить какую-то задачу. После этого надо обдумать выводы и концовку» [43. — С. 521. Как отмечает Н. И. Жинкин, описанная схема формальна, но она отражает ход внутренней подготовки высказывания, его обдумывания. То, как дальше удается «на ходу» развивать мысль и словесно оформлять ее, зависит от накопленного человеком речевого опыта, его личного запаса языковых средств.
Предварительный план, по мнению Н. И. Жинкина, хотя и облегчает подготовку предстоящей речи, но решает только половину дела.
В реализации намеченного плана важную роль играет память человека (долговременная и оперативная). Долговременная память хранит весь лексикон человека, модели слов, конструкции, которыми он владеет. Это и есть арсенал, из которого говорящий в момент речи черпает языковые средства. По запросу средства из долговременной памяти попадают в оперативную память, которая работает всего несколько секунд. Она выполняет две функции:
частично удерживает уже сказанное и упреждает высказывание, т. е. «готовит» синтаксическую модель и конкретные слова, которые предстоит использовать. Отбор всех средств направляется замыслом, теми смысловыми вехами, которые были намечены. Если вдруг очередная веха «теряется» говорящим (или пишущим), то происходит сбой — длительная пауза, нарушение логики изложения и т. п. В идеальном варианте человек говорит плавно, легко и свободно, слово за словом, звук за звуком, и вместе с тем все слова и все звуки строго и точно распределены по своим местам — образуют систему. Закончилось одно предложение оперативная память сбрасывает отработанные слова и выполняет задачу составления нового предложения [43. — С. 501.
Таким образом, реализация намеченного плана — это процесс последовательного формулирования мыслей, ориентированный на общий замысел, на запланированные смысловые вехи.
Понимание механизма создания текста позволяет педагогу лучше осмыслить сущность тех умений, которые следует формировать у детей дошкольного возраста в ходе обучения.
В процессе речи человеку приходится говорить то о последовательно сменяющих друг друга действиях, то о признаках предметов, месте, состоянии окружающей среды или человека, то о причинах или следствиях тех или иных свойств, явлений, то о своей оценке чего-либо. В связи с этим в высказываниях выделяются группы предложений с определенным значением.
Фрагменты текста определенного типового значения называют типами речи. К ним относятся описание, повествование и рассуждение.
Тип речи зависит от характера объекта речи, от материала, о котором надо что-то сказать. Если материалом речи являются последовательные действия, то речь будет повествовательной, если объект речи — предмет, признаки которого нужно словесно обозначить, то речь будет иметь описательный характер. Если же объектом речи являются какие-то суждения, при сопоставлении которых можно прийти к определенным выводам, то это речь типа рассуждения [86. — С. 38].
Каждый тип речи нуждается в специфическом отборе материала и обладает помимо общих свойств текста своими структурными особенностями. Однако в речевой практике описание, повествование, рассуждение в своем <(чистом» виде встречаются крайне редко. Все эти типы речи, по меткому выражению Н.А. Плёнкина, способны к сосуществованию, к мирному «сотрудничеству», без тени каких-либо противоречий. Вместе с тем любой художественный текст, включающий в себя все типы речи, в своей основе является или повествованием, или рассуждением, или (что встречается много реже) описанием.
70

Что же должен знать воспитатель о построении каждого типа речи? Рассмотрим их более подробно.
Описание как функционально- смысловой тип связной речи. Описание — это тип речи, который является моделью монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков объекта [87. — С. 31],
Постоянные признаки в объекте — это признаки, которые вообще свойственны тому или иному времени года, местности, данному человеку, предмету и т.д. Они могут обозначать как внешние черты (размер, цвет, объем и т.д.), так и внутренние качества предмета или явления (характер, увлечения, повадки и т.д.).
Описание объекта характеризует объект, т. е. сообщает о присущих ему признаках. Указание на признаки - это «новое» предложение. В «данном» предложении называется сам предмет или его части, отдельные детали. Выразительность описания в значительной мере зависит от того, удается ли говорящему, во-первых, вычленить характерные детали предмета, во-вторых, увидеть их главные или наиболее яркие признаки и, в-третьих, найти точные слова для обозначения этих признаков. Описание представляет собой своеобразный ответ на вопрос «какой?»
Описание обладает рядом особенностей, отличающих его от других типов связной монологической речи.
Прежде всего описание — это характеристика предмета в статике (сообщается об одновременных признаках). Оно представляет собой «фотографию» предмета (явления) в определенный момент времени. Эта особенность определяет структуру текстов-описаний.
Чаще всего описание начинается с названия объекта: «Это клоун», «Мне подарили куклу», «На ветках сидит филин» и т. п. В нем передается общее впечатление от предмета, может быть и оценочное суждение: «Жираф — самое большое и красивое животное». Оценочное суждение требует, чтобы не только отвечали на вопрос «какой?», но и на вопрос «почему?», требующий элементов рассуждения, доказательства.
Затем в определенной последовательности выделяются и раскрываются наиболее значимые части объекта и их признаки. ГIоследовательность в перечислении признаков может быть различна, но, как правило, это порядок, в котором организующим началом может быть направление, местоположение (слева — направо, снизу — вверх, вблизи — вдали и т. п.). Содержание эi9й части описания зависит от самого объекта, от его сложности [87].
Если описывается предмет, то надо указать его величину, форму, цвет, материал, из которого он сделан, его устройство, назначение.
Если объектом описания является животное, то выделяются особенности окраски, особые приметы, повадки.
При описании человека внимание обращается на его вешний вид (волосы, лицо, одежду), дается его характеристика (веселый, грустный, сердитый и т. п.).
При описании природы возможны варианты: в одном случае главным может быть описание предмета, показ признаков: «что, какое?» Например, при описании леса: «...Елочка похожа... а дуб словно... Кустики спрятались... Снег на ветках...). В другом случае основное внимание может уделяться описанию места, расположению предметов («Вышли мы на опушку и видим: прямо перед нами... слева от... а чуть поодаль). Описание места может соединяться с описанием предмета. Так часто и бывает в различных пейзажных зарисовках.
После перечисления признаков может идти итоговая, завершающая фраза, дающая оценку объекту описания.
Описание отличается мягкой структурой, позволяющей варьировать, переставлять местами компоненты текста. При описании чаще используются прилагательные, а также эпитеты, сравнения и метафоры. Характерна перечислительная интонация.
Описание не допускает смещения времен, поэтому в нем невозможно сочетание прошедшего, настоящего и будущего времени.
Описанию свойственны простые двусоставные и односоставные предложения, обладающие способностью передавать мысль обобщенно, а также в описательном тексте встречается большое количество эллиптических (неполных) предложений.
Описание может быть развернутым, подробным, и сжатым, кратким. для него характерна лучевая связь между предложениями.
В зависимости от того что описывается, тексты-описания подразделяются на описания предмета, природы, помещения, архитектурного сооружения, скульптурного изображения, местности, внешности человека.
Описаниями являются и те тексты, в которых говорится о движущихся предметах, если они являются характерными признаками картины. К текстам -описаниям относят также описания действий и процессов, если они составляют характеристику предмета.
Особенности описательных рассказов детей дошкольного возраста. Особенности описательной речи дошкольников были предметом внимания многих педагогов (В. В. Гербова, Н. Ф. Виноградова, О. С. Ушакова, А. А. Эрожевская, Л. Г. Шадрина, т. и. Гризик и др.). Анализ их исследований позволил выделить следующие ошибки, характерные для детей разного возраста:
— многие высказывания детей непоследовательны, одна мысль вклинивается в другую, отсутствует определенный порядок описания признаков. Например, описывая медвежонка, ребенок может начать описание с головы, затем отметить особенности костюма и вновь вернуться к голове;

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

— дети не знают, как начать и как закончить описание. Большинство высказываний не имеют завершающего предложения; они заканчиваются на каком-то признаке или словом «все’>. Например: «У зайчика брюки голубые. У него лапки есть и ушки. В корзинке есть еще цветочки. Всё»; <У меня мишка в красной рубашке и в красной шапочке. У него красные брюки»;
— в описаниях детей нет яркого, четкого образа предмета, они не умеют передавать взаимодействие этого предмета с окружающей средой, вычленять его существенные признаком. Например:
<Петух. Травка и цветочки, Гребешок. Хвостик. Крылышки и шейка.
Земля. Небо»;
— дети могут составить рассказ, не назван его объект: «У него красная шляпка. У него балалайка с бантиком. У него кофточка красная с зеленым»;
— В рассказах детей преобладают простые предложения, иногда с однородными членами. Порой необходимое Слово заменяется действием (указанием на предмет). Много пауз, повторов, слов «здесь», «там», тут», «такой>. Например: «Этот зайчик сделан из дерева. У него здесь капельку синее и серое. У него платьице красное, ботиночки тоже. Ручки у него серенькие, бантик у него беленький’> [3:З
— объем детских описаний небольшой, но с возрастом он увеличивается: у детей 4 лет в среднем текст состоит из 17 слов и 5 предложений; у пятилетних — из 28 СЛОВ И 7 предложений [51. -— С.44].
Недочеты детских описаний чаще всего связаны с тем, что дошкольники не умеют рассматривать то, о чем говорят, и выделять детали и части, из характеристики которых складывается общая картина, не умеют вычленять существенные признаки.
Учитывая специфику описания как типа монологической речи и особенности детских описательных рассказов, исследователи определили круг знаний и умений, которыми должны овладеть дети. К ним относятся:
— умение видеть красоту и неповторимость каждого предмета (явления);
— умение выделять в предметах существенные, характерные признаки, соединять, группировать признаки, адекватно обозначая их словами;
— умение соотносить свое описание с рассматриваемым объектом;
— знание структуры описательного рассказа, умение следовать ей, пользуясь разными видами последовательности (слева — направо, справа — налево, сверху — вниз, снизу - вверх, по кругу, по диагонали);
— умение высказЫиВаться о признаках предложениями разной синтаксической конструкции;
умение использовать различные связи между предложениями;
— умение пользоваться разнообразными средствами выразительности;
умение давать подробное, развернутое, и сжатое, краткое, описание;
— умение включать описание в другие виды высказываний.
Вышеназванные знания, умения и навыки составляют содержание обучения детей описательным рассказам в детском саду, которое конкретизируется в программе по каждой возрастной группе.
Обучение дошкольников описательным рассказам. Обучение дошкольников описательным рассказам — это первая ступень в формировании навыков связной монологической речи. Необходимость и важность обучения детей данному типу рассказывания подчеркивали К. д. Ушинский, Е. И. Тихеева, О. С. Ушакова, А. М.дементьева, В. В. Гербова, Н. Ф. Виноградова, А.А. Эрожевская, Л. Г. Шадрина и др.
Обучение описанию оказывает разностороннее влияние на познавательное развитие детей и формирование их речемыслительной деятельности, способствует активизации зрительного, слухового и тактильного восприятия, памяти, воображения. В процессе
составления описательных рассказов дети учатся выделять и сопоставлять существенные признаки предмета, осмысливают их соотношение с другими предметами. У них развивается наблюдательность, умение анализировать и сравнивать.
В детских садах дошкольников учат следующим видам описательных рассказов:
— описанию игрушек и натуральных предметов;
— описанию картин.
Обучение детей каждому виду описания имеет свои особенности.
Методика обучения описанию игрушек и натуральных предметов. Дети описывают то, что воспринимают в настоящий момент. Видимый предмет точно определяет собой содержание будущего рассказа. Его наглядно воспринимаемые качества облегчают подбор соответствующего словаря, сочетания слов во фразе, форм согласования между собой разных частей речи.
для рассматривания предметов и составления рассказов о них следует отбирать игрушки с ярко выраженной индивидуальностью. Например: котенок с забавным выражением мордочки; неуклюжий, с широко открытыми глазами утенок [27].
для описания могут использоваться также объекты природы (овощи, фрукты, комнатные растения, цветы, лиСтьЯ), сезонные явления (ледоход, листопад) [15], интерьер групповой комнаты [33].
В старших группах можно использовать комплекты предметов, в которые они объединяются по назначению, категории и т.д.

Например: умывальные, туалетные, швейные и школьные принадлежности, посуда и кухонная утварь [13].
Показ объекта должен сопровождаться точной и эмоционально-яркой словесной характеристикой его качеств, особенностей, действий.
В процессе обучения младших дошкольников объект описания целесообразно вносить в группу до занятия, чтобы дети имели возможность лучше рассмотреть его, коснуться руками, что позволяет не отвлекать ребят на занятии во время сообщения о нем [27).
В старших группах игрушки лучше вносить прямо на занятие, но закрытыми в коробке или ящике [13).
После занятия предмет можно оставить на видном месте, чтобы дети продолжали играть с ним и упражнялись в составлении рассказов.
По мере усвоения навыков описания рекомендуется вводить в обучение новые виды работы: в средней группе — описание по памяти; в старшей — описание на основе воображения.
Объектами описания по памяти могут быть любимые игрушки, домашние животные, животные уголка природы, новогодняя елка, костюмы персонажей детских праздников и т.д. Главное, чтобы вызываемый образ оставил яркий след не только в сознании малышей, но и оказал влияние на их чувства. Обучение детей описанию по памяти опирается на опыт детей как коллективный, так и личный. Задача воспитателя — помочь детям вспомнить объект описания и его признаки.
Обучению описания на основе воображения может быть посвящено целое занятие. Например, занятие на тему «Сереже подарили новую игрушку» [60]. Однако чаще описание включается в сюжетные рассказы (описание персонажей, одежды, обуви, интерьера помещения, места действия и т. п.).
Методы обучения описанию игрушки, придуманной ребенком, во многом сходных с методами описания из опыта, однако есть и существенные различия. Прежде всего они заключаются в формулировке задания. В первом случае — «вспомни и опиши’>, во втором — «придумай и опиши». Суть обучения состоит в постепенном приобщении детей к созданию новых образов [40]. Малышей следует учить представлять предметы, отталкиваясь от одного видимого признака. Например: «Волшебный кружок прикатится к тому, кто придумает, на что или на кого он похож?» В течение года дети много раз придумывают, на что похожи кружки разных цветов, фигурки разных форм (треугольники, квадраты, овалы), палочки разной длины. Это своеобразная подготовка к созданию образа, имеющего не один, а несколько признаков.
В средней группе дети придумывают образ человека на основе его схематического изображения. Вначале они совместно решают, кто это будет (мальчик или девочка), придумывают человечку имя, выбирают для него цвет глаз, волос, решают, во что он будет одет, и т.д.
Педагог по ходу беседы делает зарисовки, и человечек постепенно «обрастает плотью». Зарисовки закрепляют алгоритм создания образа, последовательность описания человека. По схеме дети придумывают и описывают сказочный домик, сказочное дерево. По технологии О. М.Дьяченко придумывание и описание новых образов являются частью общей работы по сочинению <(интересных историй».
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).
для развития наблюдательности используются дидактические игры: «Узнай, что изменилось»; «Что одинаковое и разное>; «У кого какой предмет»; «Угадай по описанию» и др.
для подготовки красочных, образных описаний проводятся разнообразные упражнения на использование выразительных средств:
т1одбор эпитетов («Это яблоко. Какое оно?»), сравнений («На что похожи облака на небе?»; «С чем можно сравнить снег?»), синонимов («Веревка крепкая. Как сказать по другому? Прочная»), антонимов (глубокий — мелкий).
Методы подготовительной работы используют также при обучении детей описанию на занятиях.
Занятия по описанию начинаются с рассматривания предметов, т.е. сенсорного обследования, включающего:
— 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.
Возможны и другие варианты последовательности.
Воспитатель обращает внимание детей на характерные особенности их внешнего вида (форма, цвет, материал), следит за правильным использованием слов при их определении.
Описание строится по вопросам педагога. Используются различные вопросы:
прямые («Какого цвета утенок»);
— подсказывающие искомые признаки («Ребята, вы не видели желтого игрушечного утенка?»);

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

— поисковые («Почему зайчонка назвали Ушастиком? Почему щенка назвали Чернышом?»);
побуждающие к сравнению, метафоре («На что похожи глазки лисенка?»; «Что напоминают лапки утенка?») [81}.
После ответов детей педагог делает обобщение, предлагая послушать рассказ-образец, который должен служить примером точной соотнесенности речи с воспринимаемым объектом, с вычленяемыми в нем качествами, признаками, деталями.
По мнению Э. П. Коротковой, рассказ-образец педагога должен быть содержательным, интересным, лаконичным, четким по построению и эмоционально выразительным.
Образец может использоваться в начале, середине и конце занятия: это определяется уровнем умений детей, Чтобы ребята не копировали его целиком, педагогу нужно вести рассказ не о той именно игрушке, о которой будут говорить ребята, а об однотипной (кукла с косичками и кукла с бантиками, красная и зеленая пирамидки и т. д.). Тогда дети смогут проявить самостоятельность и инициативу.
Образец может представлять собой полное законченное описание или только часть рассказа. Это зависит от подбора предметов и игрушек, от их количества, от возраста и уровня речевого развития детей.
По мере овладения описательными умениями дети начинают составлять рассказы по плану воспитателя. Сначала план состоит из 2—3 вопросов («Сначала расскажите, как называется игрушка, какая она по цвету, величине, как с ней можно играть»). Постепенно он усложняется, в него добавляются вопросы: «Из какого материала сделана эта игрушка?»; «Нравится ли она тебе?» [131.
Повысить интерес к описательному рассказу помогают следующие приемы.
1. Мотивация, которая придает смысл деятельности. Исследователи (Л. С. Славина, Т. Н Доронова, с, г. Якобсон, В. В. Гербова и др.) предложили игровой тип мотивации, ставящий ребенка в позицию естественного помощника или защитника персонажа, который по какой-то причине попадает в затруднительное положение. (Например: сделать объявление по радио, помочь зайчике найти маленьких зайчат, которые потерялись.)
Мотивом может служить стремление ребенка участвовать в игре. В. В. Гербова предложила дидактические игры сюжетно-ролевого характера: «Ателье легкого платья»; «Мастерская по пошиву обуви»; «демонстрация моделей одежды»; «Выставка машин и другие, — в которых предполагается выполнение определенных ролей, связанных с необходимостью описать тот или иной предмет [29].
Мотивом может быть желание получить игрушку. Например:
игра «Магазин игрушек». Игрушку продадут только в том случае, если о ней будет составлен подробный, интересный рассказ.

2. Параллельное описание педагогом и ребенком двух объектов. Например, вот как могут быть составлены описания на тему «У кого какой зверь» [51]:

|  |  |
| --- | --- |
| Педагог У меня утенок | Ребенок |
| У меня цыпленок |
| Утенок желтыйУ утенка большие красные лапы | И цыпленок желтый |
| У цыпленка лапки маленькие |

Сначала следует брать игрушки, похожие внешне и отличающиеся незначительным количеством признаков. Затем можно использовать сильно различающиеся игрушки (лягушонок и гусенок, медведь и заяц, курочка и козлик).
З. Игры-соревнования, в которых дети учатся умению выделять и обозначать словом части и признаки объекта («Кто больше увидит и скажет про медвежонка»; «Скажи, что ты знаешь про куклу Таню»).
4. Сюрпризные моменты (загадывание загадок, предъявление новой игрушки, появление ребенка или взрослого в необычном образе, получение посылки и т.д.).
5. Коллективное составление рассказа: один ребенок описывает лицо персонажа, другой — одежду, третий — предмет, находящийся у него в руках или за спиной.
б. Использование схем, моделей [116, 124].
7. Чтение художественных произведений.
8. Поощрение за рассказ, за дополнение прослушанных рассказов разными предметами (ленточками, флажками, фишками). Например, воспитатель обращается к группе: «Сегодня вы будете рассказывать о хорошо знакомых вам вещах. Вы должны внимательно слушать выступления сверстников и стараться дополнить их. За каждое дополнение вы получите зеленую фишку. В конце занятия мы посчитаем фишки и узнаем, кто лучше всех дополнял прослушанные рассказы. дети, которые будут рассказывать, тоже могут получить фишку другого цвета, например оранжевую, если их описания будут точными и подробными и никто не сможет их дополнить».
9. Оценка детских рассказов. Ее смысл в том, чтобы дети стремились подражать рассказу, который похвалил воспитатель. Исследования показали, что дети лучше воспринимают оценку, исходящую от игрового персонажа или связанную с игровой мотивацией. Они не обижаются и пытаются исправить указанные ошибки. Например: <Молодец. Ты очень подробно описал зайчонка, ничего не пропустил, но рассказал не по порядку, и слушать тебя было трудно. Попробуй еще раз».
Оценка дается каждому рассказу. Нужно стараться найти в каждом высказывании что-то, заслуживающее похвалы (старание, последовательность, удачные слова и обороты и т. д.). Оценка должна быть краткой и содержательной. В старшем дошкольном возрасте можно привлекать детей к взаимооценке.
10. Повысить интерес к занятиям помогает изменение формы их поведения. Обучение описанию может осуществляться через дидактические игры, игры-путешествия, организацию различных выставок, на которых дети выступают в роли экскурсоводов, и т.д.
Методика обучения описанию картин. Занятиям с картиной в детских садах по развитию речи отводится одно из главных мест во всех возрастных группах. дети дошкольного возраста любят рассматривать картины, делиться своими впечатлениями с окружающими о том, что они видят.
Рассказ по картине это разновидность рассказа по восприятию. Но он 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).
Рассматривание детьми картины — сложный мыслительный процесс. И от того, что ребенок увидит на картине, как поймет изображенное на ней, во многом зависит последующее описание ее ребенком.
В целях обучения дошкольников описательным рассказам рекомендуется проводить следующие виды занятий с картинами:
составление рассказов по предметной картине; составление рассказов по сюжетной картине;
составление рассказов по пейзажной картине и натюрморту.
Занятия по обучению детей описанию предметной картины аналогично занятиям по описанию игрушек (предметов). Руководство восприятием предметной картины должно быть направлено на то, чтобы помочь детям «узнать знакомые признаки предмета, изображенного на ней.
для составления описательных рассказов могут использоваться уже известные детям и новые картины. Занятия состоят обычно из двух частей: рассматривания картин и обучен4я составлению описаний по картине.
Более интересной и трудной задачей для детей является описание сюжетной картины. В данном случае важно понять ее содержание, а для этого установить разнообразные связи: не только узнать изображенные объекты, их признаки, действия, но и установить место и время действия, отношения между объектами, причинно-следственные связи. Все это и будет признаками (отличительными особенностями) картины, которые при ее описании будут перечислены [81].
Описание сюжетной картины ограничивается только ее содержанием. Оно начинается с главного в картине, затем постепенно круг рассматриваемых предметов расширяется, устанавливаются связи между ними.
На первоначальных этапах обучения (средняя группа) лучше использовать прием описания картины по частям, связывая их с общим замыслом картины. Например, сначала можно описать животных, изображенных на картине («Ежи», «Белки»). Во второй части занятия желательно составить рассказ о всей картине: «Теперь расскажите обо всем сразу» [13].
После занятия картина остается в группе на несколько дней, чтобы дети могли лучше рассмотреть ее, заметить то, чего не заметили раньше, и начать высказываться.
При обучении описательному рассказу по сюжетной картине используются следующие п р и е м ы.
1. Вступительное слово-обращение педагога к детям перед показом картины или краткая, предваряющая процесс рассматривания, беседа с детьми. Например, детям предлагается составить рассказ по картине «Лиса». До начала ее рассмотрения старшим дошкольникам предлагается вспомнить, за кем охотится лиса. Дети отвечают: «За зайцами, птицами». Затем воспитатель спрашивает: «За кем еще охотится Лиса хищница? Посмотрите на картину, и вы узнаете». С помощью новых вопросов он помогает детям рассмотреть движения зверя, его внешний вид, природное окружение
[60].
2. Вопросы воспитателя. Вопросы должны быть сформулированы так, чтобы, отвечая на них, ребенок учился строить развернутое высказывание, а не ограничивался одним- двумя словами. Чрезмерно дробные вопросы приучают детей к однословным ответам, а нечетко поставленные вопросы тормозят развитие у детей речевых навыков. Последовательность вопросов должна обеспечивать целостность восприятия.
3. Образец описания картины воспитателем. Своим примером педагог может показать, на что обратить внимание в картине и как точно и выразительно можно сказать об изображенном на ней. Рассмотрим пример описания картины «Таня не боится мороза».
На дворе зима. Таня взяла санки и пошла гулять. На улице морозно, но Танюше не холодно. На ней зимнее пальто. Оно не только теплое, но и красивое. Пальто зеленое. На рукавах и карманах оно отделано коричневым мехом. На девочке меховая шапка, черные валенки. Танюша синей лопаткой насыпает снег в зеленое ведерко (О. Соловьева),
Образец может касаться наиболее трудной, менее яркой части картины, а потому и не заметной для детей (это дает им возможность высказаться об остальном). Он может быть дан по одной из двух предлагаемых для рассказывания картин, может предлагаться как начало, а дети продолжают и заканчивают описание, можёт заменяться литературным текстом [4].

4. Прием совместных действий, когда педагог начинает описание, а дети продолжают. Например, воспитатель, рассматривая с детьми картину «Кошка с котятами», описывает кошку: «Пушистая, с черной шерстью на голове, на спине. У нее хвостик черный, а кончик хвоста беленький. Где еще у кошки белая шерстка? Расскажите об этом» [60].
Самым сложным видом работы с картиной является описание пейзажных картин и натюрмортов. Этот вид рассказывания используется в старшем дошкольном возрасте. Рассказы детей по пейзажной картине отличаются «клочковатостью», отсутствием последовательности, примитивным синтаксисом [15]. Трудности по пейзажной картине обусловлены ее статичностью.
К восприятию пейзажных картин воспитатель подводит детей постепенно, опираясь на их эмоциональные переживания, связанные с наблюдением природы. Он должен помогать детям увидеть красоту окружающей природы: восход и заход солнца, оттенки зелени при различном солнечном освещении и т.д.
Для лучшего понимания художественного замысла можно использовать такие приемы, как:
— использование вопросов типа: «Что художнику кажется интересным, красивым?»; <(Что художнику хотелось рассказать о?..» Вопросы «про что?..», «о чем?..» помогают определить характер картины, точно характеризовать настроение, которое она передает. При помощи вопросов воспитатель привлекает внимание детей к выразительным средствам;
- использование поэтических произведений (А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева, С. А. Есенина и др.) о природе, музыке. Это, с одной стороны, вызывает пристальное внимание к картине, а с другой — подчеркивает ее настроение, помогает подобрать для описания эпитеты, меткие сравнения, метафоры;
— одновременное рассматривание двух картин разных художников на одну и ту же тему (например: «Березовая роща» И.Левитана и А. Куинджи) помогает увидеть композиционные приемы, которыми пользуются художники для выражения своего замысла;
— сравнение пейзажа на картине с личными наблюдениями. Воспитатель может задать вопрос: «Видите ли вы здесь что-нибудь похожее на то, что мы с вами наблюдали в парке?»;
— игровые приемы. Можно предложить детям игровые ситуации:
«Кто больше увидит»; «Найди дерево по описанию». Также воспитатель может показать две картины, прочитать отрывки из произведения и спросить: «К какой картине они подходя? Почему?» Можно описать то, что больше всего понравилось в картине, а остальные дети должны догадаться, о каком предмете (месте) идет речь.
Занятия по описанию пейзажной картины 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. Педагог включает в беседу образцы описания остальных фрагментов, чтение подходящих стихотворений.
Заканчивается беседа по картине рассказом-образцом воспитателя, дети упражняются в описании пейзажа; педагог оценивает каждый рассказ, отмечая полноту описания, его последовательность и художественность [81].
Аналогичная работа проводится при рассматривании и описании натюрмортов.
Повествования как функционально-смысловой тип связной речи. Повествование — это тип речи, выражаю щей сообщение о развивающихся действиях и состояниях, которые происходят в разное время, но связаны между собою, зависимы друг от друга [87. — С. 32].
В лингвистике повествование рассматривается как текст, в котором на первый план выдвигается порядок протекания действий (процессов, явлений и т.д.). Каждое предложение его обычно выражает какой-либо этап, стадию в развитии действия, в движении сюжета к развязке [73). Повествование представляет собой ответ на вопросы: что? где? как? когда?
Повествование характеризуется рядом признаков.
Прежде всего повествование отличается динамичностью, которая передается семантикой глаголов, видовременными формами глаголов (настоящее, прошедшее, будущее время, совершенный и несовершенный вид) со значением мгновенности, стремительности («вдруг», «неожиданно» и пр.), наличием обстоятельственных слов со значением временной последовательности (<(потом», «затем», «после этого» и др.), союзов со значением чередования и др. В повествовательном рассказе допустимо смешение времен. Например:
Шла лиса по лесу. Вдруг она почуяла запах мяса. Побежала лиса на запах. А капкан цап лису за лапу! (П.Афанасьев).
В саду по дорожкам прыгали молодые воробьи. А старый воробей уселся высоко на ветку и охранял малышей.
Вот появился ястреб. Он — лютый враг мелких птиц. Летит ястреб тихо, без шума. Но старый воробей увидел злодея и следит за ним.
Все ближе ястреб. Громко и тревожно зачирикал воробей. Воробьята разом скрылись в кустах,
Улетел ястреб. Весело прыгают птицы. Снова часовой сторожит их (Л. Н. Толстой).
Повествование в отличие от описания можно проиллюстрировать серией картин или создать по нему диафильм.

другим существенным признаком этого типа речи является наличие сюжета и действующих персонажей. В повествовании может быть передан диалог. Например:
Летом Катя с братом Мишей пошли в лес за грибами. Грибов было много, дети не заметили, как ушли далеко от дороги. По пути попалась последняя малина, и Миша набрал полное лукошко. «Пора домой! —сказала Катя. — Но что это? Совсем незнакомая полянка! Куда же мы зашли с тобой, Миша? — <‘Не знаю>’, — ответил мальчик. — Мне страшно!> Миша прижался к сестре и заплакал. Катя оглянулась. Высокие деревья окружали маленькую полянку. В лесу было тихо. Катя стала громко кричать:
«Ау-у-у<’. Ей кто-то отозвался. Скоро на полянку вышел лесник. Он вывел детей из чащи и показал дорогу домой.
Повествование отличается также структурой: текст начинается с экспозиции, которая знакомит со временем и (или) местом события (действия). Затем следует завязка (начало действия или причина события). После этого повествование продолжается развитием события и кульминацией, которая разрешается развязкой. В качестве примера рассмотрим басню Л. Н. Толстого «два товарища».

|  |  |
| --- | --- |
| Содержание текста | Структурные компоненты |
| Шли по лесу два товарища, и выскочил на них | Экспозиция |
| медведь. |  |
| Один бросился бежать, влез на дерево и спря- | Завязка |
| тался, а другой остался на дороге. |  |
| делать было ему нечего — он упал наземь и | Развитие событий |
| притворился мертвым. |  |
| Медведь подошел к нему и стал нюхать; он и | Кульминация |
| Дышать перестал. Медведь понюхал ему лицо, | . |
| подумал, что мертвый, и отошел. |  |
| Когда медведь ушел, тот слез с дерева и смеет- | Развязка |
| ся: «Ну что, — говорит, — медведь тебе на ухо |  |
| говорил?» — «А он сказал мне, что плохие люди |  |
| те, которые в опасности от товарищей убегают». |  |

Структура повествования характеризуется большей жесткостью, так как перестановка компонентов ограничена фактором временной последовательности, нарушение которой может привести к искажению сюжета.
для повествовательных рассказов также характерна цепная связь между предложениями.
Особенности повествовательных рассказов детей дошкольного возраста. Повествование — это тот тип речи, который в силу возрастной активности, деятельностного характера дошкольников привлекает их больше других и чаще создается ими в речевой практике. Однако, как показали исследования (О. С. Ушаковой, Н. Ф. Виноградовой, Н. Г. Смольниковой, Л. Г. Шадриной, В. В. Гербовой, т. и. Гризик, Н. В. Елкиной), дети испытывают затруднения в освоении повествовательных монологов данного типа.
Повествовательные рассказы детей характеризуются следующим:
— ребята затрудняются в определении главной темы повествовательного рассказа. На вопрос «О чем этот рассказ?» дети чаще всего начинают или пересказывать текст, или отвечают не по существу;
— повествование у многих детей не имеет четкой структуры:
в их рассказе часто пропускается какая-то структурная часть (начало, середина, конец), нарушается последовательность действий в основной части, наблюдается беспорядочность изложения, отступление от первоначального замысла, стандартность и стереотипность зачинов, логическая незавершенность рассказов;
— в рассказах детей нет достаточно полной и четкой характеристики героев, редко встречаются описание природы, прямая речь;
— чаще всего дети используют такие средства выразительности, как назывные и бессоюзные предложения, инверсию, синонимы антонимы, эпитеты. Сравнения и метафоры встречаются в
• единичных случаях;
• типичный недостаток детских повествований — большое количество пауз; частое использование повторов какого-либо из членов предложения, а также союзов, местоимений, обстоятельств
времени и места («потом», «там», «тут»), что характерно для формально-сочинительной связи между предложениями. Вместо связного текста образуется несколько предложений, объединенных одной темой;
для детских рассказов характерны однообразные, однотипные по структуре предложения (в основном простые и сложносочиненные), сложноподчиненных почти нет.

— дети не умеют детализировать действие, расчленять на составные части. Поэтому их рассказы схематичны, они не передают настроения, динамики. Схематичность детского повествования ярко видна при сравнении сочинений ребенка и взрослого на одну и ту же тему [106]. Например:
Я пошел на горку. Горка была ледяная, крутая и длинная. Я нашел картонку и начал кататься. Хорошо катался. Только трудно забираться на горку (рассказ ребенка).
Никита спустил скамейку на снег, сел на нее верхом, крепко взялся за веревку, оттолкнулся ногами раза два, и.. Вниз, все вниз. Скамейка пронеслась по воздуху и скользнула на лед. Пошла тише, тише и стала, Никита засмеялся, слез со скамейки и потащил ее в гору, увязая по колено (Л. Н. Толстой).

Учитывая специфику повествования как типа Монологической речи и особенности детских повествовательных рассказов, исследователи определили круг знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть дети в дошкольных учреждениях, К ним относятся:
— умение определять тему рассказа, давать заголовок;
— знание структуры рассказа и умение следовать ей;
— владение разными способами зачинов рассказов;
— соблюдение последовательности в переходе от одной мысли к другой, умение логически завершать рассказ;
— умение пользоваться разными типами связей между предложениями;
— владение разнообразными средствами выразительности умение точно подбирать слова по смыслу;
— использование различных синтаксических конструкций предложений;
умение вставлять в рассказ описание, рассуждение.
Формирование вышеназванных умений поможет детям создать высказывание, отвечающее требованиям хорошей речи. Обучая этим умениям, воспитатель помогает детям осознать особенности связного текста, способствует развитию умения самостоятельно
строить связные высказывания ••
Обучение ДОШКОЛЬНИКОВ повествовательным рассказам. Формирование «умений связной речи» (Т. А. Ладыженская) начинается на занятиях по ознакомлению с художественной литературой и связывается прежде всего с работой над заглавием. Если название дается до чтения произведения, детям предлагается ответить на вопрос: «Почему рассказ (сказка) так названы?» Если заглавие не сообщается, то после чтения детей спрашивают: <На какую тему этот рассказ?»; <(О чем эта сказка? Отвечая на эти вопросы, дети учатся обращать внимание на связь между содержанием и заглавием. Вдумываясь в заголовок, дошкольники выделяют основную мысль всего текста, учатся ориентироваться в теме.
Для установления связи содержания с заглавием Н. Г. Смольникова предлагает разнообразные задания:
— сравнение художественных произведений: разнотемных (С,тИхотворений И. Сурикова «Зима» и «Лето») и однотемньтх (стихотворений С. Есенина и Е. Благининой «Черемуха>).
После чтения произведений и определения их тем внимание детей обращается на то, что один и тот же писатель может писать на различные темы, а разные авторы могут писать на одну и ту же тему, по-разному ее раскрывая;
— рисование на предложенную тему. При анализе рисунков подчеркивается, что их много, все они разные, но на одну тему;
— определение темы по обложке, Иллюстрациям книги;
— придумывание собственных заголовков к текстам, картинам, рисункам;

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

— выбор наиболее подходящего названия из нескольких вариантов, предложенных воспитателем [113].
Следующим этапом в обучении является формирование умения строить высказывание в определенной композиционнОй форме. Ком- позицию (структуру) рассказа дети начинают осознавать также при ознакомлении с художественной литературой. После чтения различных произведений детям задаются вопросы, направленные на выявление понимания ими структуры рассказа: <Ю чем говорится в начале рассказа?’> («Как начинается рассказ?»); «О чем говорится в середине рассказа?’>; «Чем закончился рассказ?’>
Знакомство детей со структурными компонентами рассказа можно осуществлять по следующей схеме:
1) чтение рассказа без заголовка и начала (середины, конца);
2) вопросы к детям: «Какой части недостает?’>; «Как вы об этом узнали?’>;
3) придумывание детьми пропущенной части рассказа;
4) озаглавливание рассказа;
5) чтение авторского текста [113].
Одновременно дети знакомятся со значением каждого структурного компонента. Из начала рассказа должно быть ясно, о ком или о чем будет говориться в тексте, где и когда произошел тот или иной случай. Середина — это основная часть рассказа, в ней подробно рассказывается какое-то событие или случай. Из заключительной части должно быть понятно, чем все заканчивается.
Обучение построению повествовательного рассказа продолжается по серии сюжетных картин [1281. Каждая серия включает от З до 5 картин, каждая из которых изображает отдельный эпизод рассказа. Детям предлагаются различные варианты предъявления картин, например: первая картина открыта, остальные закрыты; три первые закрыты, последняя открыта; и т.д. По их расположению ребята составляют рассказ. В ходе рассматривания картин детям даются образцы различных синтаксических форм и способов межфразовой речи. Например, по серии «Больная белочка’>:
Однажды в солнечный теплый день... (дети пошли в лес; брат и сестра отправились за грибами и т.д.). Когда они пришли в лес, то... (увидели много грибов и ягод; услышали тихий писк и заметили белочку). Мальчик наклонился и увидел, что... (у белочки из папки капает кровь; белочка по- ранила лапку),
дети решили помочь белочке. Они... (достали носовой платок и перевязали ей раненую лапку). белочку нельзя было оставлять, потому что... (с больной лапкой она не могла запрыгнуть на дерево). Поэтому дети... (взяли белочку домой).
Параллельно с этим с детьми проводятся лексические упражнения, обогащающие речь детей небходимЫими словами и выражениями для будущих рассказов. Например, по серии «Верный

друг» на подбор прилагательных детям предлагаются следующие вопросы: «Какой день изображен на картине? (зимний, морозный, солнечный)»; «Какое настроение у мальчика?» (веселое, бодрое); на подбор существительных: «Что почувствовал мальчик, попав в прорубь? (страх, испуг, холод)» и т. п.
Формирование «умений связной речи» основывается на восприятии наглядных средств (игрушек, картин), на личном опыте, на воображении дошкольников. Детей учат составлять повествовательные рассказы по игрушкам, картине, из опыта, а также творческие рассказы.
Обучение повествовательным рассказам по игрушке начинается с рассматривания игрушки, с выделения ее характерных особенностей. Затем воспитатель предлагает придумать рассказ о ней и дает план: «Расскажи про мальчика, у которого была эта игрушка. Какая она? Что с ней можно делать? Что с ней может произойти?» Если дети испытывают затруднения, он может подсказать свой вариант: «Игрушка ожила и пошла знакомится с детским садом>; «Она оказалась одна в лесу» и т. д. После каждого рассказа детей следует спрашивать: <О чем ты рассказал?»; «Как можно озаглавить рассказ?»
Можно предложить дошкольникам придумать рассказ по набору игрушек, который должен подсказывать сюжетную линию (например зайчик и елочка, девочка и котенок и др.). В младших и средних группах дошкольники составляют. рассказы по образцу воспитателя,, потом по плану, а в старших — самостоятельно.
Более сложным видом занятий являются игры-инсценировки, во время которых дети старшей группы составляют рассказ и одновременно осуществляют с игрушками действия. На первых занятиях воспитатель предлагает образец рассказа. Он должен быть кратким, включать несколько действий с игрушкой. Например:
Посмотрите, вот легковой автомобиль. Послушайте о нем рассказ. Однажды выехал шофер на работу (передвигает автомобиль), Вдруг вспомнил, что он не заправил машину бензином (останавливает машину), делать нечего, придется повернуть обратно (поворачивает). Набрал он бензина (останавливает машину у края стола) и быстро поехал 1-а работу(быстро передвигает машину) [13. —С. 98].
Впоследствии образец дается лишь в том случае, если в нем есть необходимость.
Педагог предлагает детям подумать, о каких игрушках они будут рассказывать, напоминает, что нельзя повторять персонажи и действия, которые придумали другие дети.
Е. И. Тихеева рекомендовала использовать прием совместного составления рассказа подгруппами детей: например, двум детям, сидящим за одним столом, предлагается один набор игрушек и дается задание вместе отобрать нужные игрушки, вместе придумать рассказ, решить, кто его будет рассказывать [123]. Этот вид занятий ценен тем, что он может включаться и в самостоятельную деятельность детей.
В обучении детей повествовательным рассказам широко применяются картины. По мнению исследователей (Е. И.Тихеевой, Е.А.Флёриной, Л.А. Пеньевской, Р. И.Жуковской, М. М. Кониной и др.), картина дает конкретно-чувственньтй материал для речи, активизирует познавательную деятельность детей, их чувства, обогащает, углубляет, закрепляет знания детей и помогает понять не только внешние стороны сюжета, но и внутренние связи между действующими лицами, выраженные в движении, позе, выражении лица; и т.д.
Картины расширяют поле непосредственного наблюдения, способствуют развитию мышления детей, их речи, стимулируют детское словесное творчество, напоминают о виденном, пережитом, возбуждают работу воображения, памяти.
Однако наличие картины на занятии само по себе не обеспечивает усвоения детьми речевого материала, не приводит к формированию способности точно, живо, эмоционально, самостоятельно выражать в речи свои мысли, впечатления. Картина лишь создает благоприятные условия для ознакомления детей с окружающим миром, для обучения их родному языку.
Рассматриванию картин обычно предшествует краткая вступительная беседа, устанавливающая связь этого занятия с предшествующими наблюдениями, играми, трудовой деятельностью.
Если воспитатель не проводит такую беседу, то дети оказываются неподготовленными к восприятию, а вопросы типа «Что нарисовано на картине?» или <Что вы видите на картине?» нередко побуждают дошкольников к простому перечислению всего, что попадает в поле их зрения. Последующие вопросы «А еще что вы видите на картине? А еще?» нарушают целостное восприятие картины и приводят к тому, что дети без связи одних фактов с другими указывают на изображенные предметы [60].
После вступительной беседы картина вывешивается таким образом, чтобы она была хорошо видна всем детям. Дается 1 — 2 минуты, чтобы дошкольники смогли рассмотреть ее и высказать свои впечатления, чувства. Воспитатель поддерживает разговоры ребят и постепенно начинает беседу по содержанию картины. После беседы с дошкольниками младшей руппьт воспитатель объединяет все высказывания в связньий рассказ и тем самым воссоздает у дётей цельное представление о картине. В средней группе педагог предлагает ребятам сначала с его помощью, а затем самостоятельно составить рассказ. В старших группах работа может проводиться в два этапа. На первом занятии беседа по содержанию, а через несколько дней на втором занятии — рассказывание детей.
При организации речевой практики дошкольников на занятиях с картиной используются специальные приемы.
1. Вопросы воспитателя, цель которых — помочь ребенку уяснить общий смысл картины, способствовать целенаправленному описанию предметов (явлений), направить внимание детей на взаимосвязь между объектами.
Вопросы должны быть сформулированы так, чтобы отвечая на них, ребенок учился строить развернутые связные высказывания.
В младшей группе детям задают вопросы:
— требующие сопоставления фактов и простейшего вывода. Ответ ребенку подсказывает содержание картины («Почему остановили лошадку?» — «Надо ее напоить»; «Как одеты дети и почему именно так, а не иначе?» — «На них теплая одежда, потому что на улице зима»; и т.д.);
— мобилизующие прошлый опыт ребенка («Почему у Лены из песка получается такой красивый заборчик и песок не рассыпается?»; <Дети делают из снега маленькую горку. Какой в этот день снег на дворе?» и др.);
— требующие ответа-предположения — как бы выхода за пределы изображенного. Такие вопросы помогают устанавливать логические взаимосвязи («Танюша взяла в руки мяч. Смотрит. Может ждет кого-то?»; «Вова поит лошадку и что-то говорит ей. Интересно, что он ей говорит?» и др.).
Детям старшего возраста можно задавать вопросы:
— требующие ответов-размышлений, доказательств, заставляющие ребенка сравнивать, сопоставлять факты, делать выводы;
— 1омогающие в логической и временной последовательности передать содержание картины;
— направленные на истолкование внутреннего состояния, настроенная героев 28. — С. 155].
2. Вопросы детей, Когда дети сами задают вопросы, их познавательная деятельность протекает продуктивнее. С помощью вопросов, задаваемых самими дошкольниками, включается в действие мотивационный механизм, активизируются интерес, потребности, желания и т,д.
Чтобы побудить детей к придумыванию вопросов, воспитатель в начале занятия должен дать конкретное задание: поразмыслить над тем, что нового они хотели бы узнать о предмете (явлении). Воспитателю необходимо внимательно выслушивать вопросы, задаваемые дошкольниками, чтобы, во-первых, прийти вовремя на помощь ребенку, затрудняющемуся сформулировать вопрос, а во- вторых, выделить из вопросов детей те, которые непосредственно связаны с содержанием занятия, и те, ответить на которые лучше в другое время. В случае если среди вопросов детей НС Окажется близких по содержанию к показываемой картине, педагог может направить мысль ребят в нужное русло. Например, если дети в беседе перед показом картины «Ежи» не упомянут о ежатах, воспитатель может сказать, что, наверное, им хочется побольше узнать о ежатах [61].
3. Рассказ-образец, помогающий детям осмыслить содержание картины, разобраться во взаимоотношениях персонажей. дошкольники на практике видят, как можно передать содержание картиньт, учатся соотносить с ней рассказ. Рассказ-образец должен быть содержательным, интересным, лаконичным, законченным, излагаться четко, живо, эмоционально, выразительно.
Если в младшей и средней группах образец дается для копирования («расскажите, как я»), то в старших группах он используется лишь в том случае, если дети плохо владеют умением связно излагать содержание картины. В этих группах лучше предложить ребятам план рассказа.
4. Коллективные рассказы, формирую щае навыки совместной учебной деятельности. для коллективных рассказов следует выбирать картины с достаточным по объему материалом: Мног9фигурньте, на которых изображено несколько еценок в рамках одного сюжета (например: <Зимние развлечения», Лето в парке» и др.) или серии сюжетных картин.
После рассматривания картины следует перейти к следующей части занятия, в ходе которой педагог дает указание о коллективном характере выполнения речевого задания и намечает план рассказа: «Начнем составлять рассказ по картине о зимних развлечениях детей. Говорить будете по очереди: один начинает рассказ, а другие продолжают и заканчивают. Вначале надо сказать о том, какой был день, когда ребята вышли на прогулку, затем рассказать о детях, которые катались с горки на санках, лепили снеговика, катались на коньках и лыжах» [60]. В процессе рассказа воспитатель поправляет рассказчиков, подсказывает нужное слово, подбадривает ребят и т.д.
Говоря с детьми о картинах, следует шире и многообразнее применять доступные дошкольникам образные средства языка. Тогда беседа будет повышать интерес к картине, способствовать эмоциональному сближению ребят с изображенными на ней героями, обогащать детскую речь, воспитывать любовь к родному слову
Картина помогает педагогу раскрыть перед детьми смысл и эмоциональную выразительность сравнений, метафор, образных описаний, эпитетов. Речь, с которой воспитатель обращается к дошкольникам при рассматрю4вании картины, его вопросы, пояснения, рассказы должны быть одновременно и точными, и эмоционально выразительными.
Ребят также учат составлять повесiввовательные рассказы из опыта. Обучение повествовательному монологу опирается на желание детей рассказывать. Е. И. Тихеева отмечала, что рассказывать

об увиденном, услышанном и пережитом ребенку приходится почти ежедневно, однако зачастую он рассказывает сбивчиво, с повторениями, противоречиями, постоянными «нет, не так», «я забыл сказать», «я не помню, как это было» и т.п. [123. — С. 124].
Рассказывание из опыта отличается тем, что дети хорошо знают то, о чем говорят. Однако в процессе рассказывания у них часто возникают новые ассоциативные связи, один образ вызывает другой, что нарушает логику и последовательность изложения, мешает связному высказыванию.
Умение рассказывать из опыта приобретается детьми в процессе непосредственного общения с окружающими. Основой для рассказывания служит содержательная, интересная жизнь детей в детском саду и семье, однако большую роль в его формировании играет и обучение на занятиях.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

Намечая тему рассказов из опыта, воспитатель должен быть уверен, что у всех детей (или по крайней мере у большинства) имеется соответствующий теме запас впечатлений и знаний. Обучение данному виду рассказа начинается в средней группе. Тема рассказа, предлагаемая детям этой группы, должна быть конкретной, связанной с конкретным фактом из жизни детей («Наш праздник», «Как я помогаю маме» и др.). В старших группах можно предложить рассказы о природе («Наша белка», «Интересная встреча в парке») или на отвлеченные темы (>Ю смешном случае»).
В детском саду ребят учат придумывать рассказы, отражающие их индивидуальный (Личный) опыт и коллёктивный (общегрупповой) опыт. В средней группе лучше использовать коллективный рассказ: педагог начинает рассказ, а дети дополняют его запомнившимися деталями, В старших группах используются все виды рассказов.
Методика обучения рассказыванию из опыта разработана Е. И. Тихеевой [123], Л.А. Пеньевской [93] и Э. П. Коротковой [601.
Начать занятие целесообразно с краткой беседы, которая подготовит детей к восприятию темы, к активной деятельности. Например, воспитатель спрашивает у ребят, есть ли у них в доме котенок, как его зовут, просит вспомнить, как он выглядит, как проказничает. Затем он предлагает послушать свой рассказ про котенка. 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.
В обучении детей повествовательным рассказам из опыта широко распространенным приемом является речевой образец i93]. Он позволяет показать детям, как с. помощью слова 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 его самостоятельного рассказа. Тем самым образец способствует развитию замысла в рассказе ребенка, помогает ему научиться строить свой рассказ, оказывает влияние на язык его рассказов. Отсюда вытекают следующие требования, предъявляемые к образцу рассказа воспитателя о впечатлениях из его личного опыта:
— в основу рассказа воспитателя должен быть положен какой- то конкретный факт (событие), представляющий для детей интерес и близкий их жизненному опыту;
— четкая последовательность изложения. В начале рассказа — завязка, Заинтересовывающая детей, затем следует нарастание действий. После момента наибольшего напряжения (само событие) рассказ должен завершаться быстрой и ясной развязкой;
— язык рассказа следует по возможности приблизить к разговорной речи. Он должен быть понятным и кратким, но не схематичным, т. е. обладать известной живостью и образностью. В рассказе-образце не должно быть длинных растянутых фраз. Образность и живость языка рассказа воспитателя усиливают эмоциональность восприятия, активизируют мысль дошкольников и влияют на выразительность детской речи.
Рассказ воспитателя о случае из его жизни является одним из простейших к ценных видов применения образца рассказа из личного опыта. Он повышает интерес детей к рассказыванию и помогает им приобрести целый ряд практических умений в этой деятельности.
Образец можно использовать перед рассказами детей или после них.
для развития большей целенаправленности мысли и речи, их полноты и временной последовательности большую роль играют вспомогательные вопросы. К ним воспитатель может прибегнуть для того, чтобы возвратить отвлекающегося ребенка к предмету рассказа, помочь ему последовательно изложить, повысить интерес к описываемому явлению. При этом следует помнить указание Е. И, Тихеевой, что не следует задавать много вопросов во время рассказа, так как это отрицательно влияет на самостоятельность формирования замысла, эмоциональное отношение к предмету рассказа и снижает возможность проявления инициативы.
Важно направить внимание ребенка на суть передаваемых событий, ограничить второстепенные стороны явления. Например, при рассказе дошкольника о новогодней елке у него дома воспитатель может своими вопросами направить его внимание исключительно на елку: «Расскажи, какая она у тебя, большая или маленькая? Куда вы ее поставили? Как украсили?»
Вопрос должен иметь естественную разговорную форму, показывать интерес воспитателя к предмету рассказа, желание узнать о нем подробнее, привлекать новый материал (например: «А кого ТЫ пригласил на свой праздник?»).
другой формой применения вопросов в рассказывании из опыта является предложение их детям заранее в виде плана, что оказывает существенное влияние на последовательность и подробность изложения событий. Воспитатель сам намечает вехи и пути детского рассказа, он указывает ребенку, о чем он будет рассказывать раньше, о чем позже. Например, на занятии по теме «Наш сад’> воспитатель говорит: «Вначале надо рассказать о деревьях и кустарниках нашего участка; потом, в середине рассказа, подробно рассказать о нашей клумбе и о газонах на участке; в конце
о площадках для игр и забав [60. — с. 108, 109].
Если объем материала для рассказа достаточно обширен и связан с обще групповыми наблюдениями, целесообразно организовать коллективное рассказывание по намеченному плану. В этом случае дети составляют рассказ по частям в соответствии с вопросами плана. Коллективное рассказывание объединяет дошкольников, повышает их внимание и сосредоточенность, обогащает новыми ценными формами речевой деятельности.
К этому виду рассказывания относится и составление коллективного письма заболевающему товарищу, переписка с детьми из другого города. Письмо, содержанием которого является изложение интересных событий из жизни детей, составляется в соответствии с вопросами и указаниями воспитателя. Ответы детей он тут же записывает, затем прочитывает все письмо полностью. Составление писем полезно также в воспитательных целях: для воспитания внимательного отношения к родным, заботы о сверстниках и взрослых.
К старшему дошкольному возрасту у детей уже есть достаточно большой запас знаний об окружающей действительности, усложняется мыслительная деятельность, возрастает произвольность и целенаправленность воображения, его устойчивость и активность. Ребята уже способны к простому, логически аргументированному комбинированию. Это способствует переходу на более сложную ступень формирования навыков повествовательной монологической речи, а именно к придумыванию творческих рассказов. Прежде чем раскрыть методику обучения творческому рассказыванию, обратимся к проблеме словесного творчества детей.
дошкольный возраст называют периодом интенсивного развития творческих возможностей. Именно в этом возрасте возникают все виды художественной деятельности, появляются первые их оценки, предпринимаются первые попытки самостоятельного сочинения.
Существуют различные мнения по поводу источников возникновения творчества детей. Одни исследователи (К. Н. Вентцель, А. В. Бакушинский и др.) считают творчество результатом внутренних самозарождающихся сил ребенка, т. е. они рассматривают творческие способности как возникшие спонтанно. Следовательно, они неуправляемы, педагогически направленное формирование их невозможно. другие исследователи (Г. В.Лабунская, В.А.Левин и др.) считают источниками творчества окружающую жизнь, искусство. В связи с этим для развития детского творчества необходимы создание соответствующих условий, усвоение детьми художественного опыта, обучение приемам творческой работы.
В одних случаях педагогические условия формирования детского творчества сводились лишь к созданию художественной среды, окружения. В других случаях вопрос о непосредственном воздействии взрослого на творческие процессы детей решался слишком прямолинейно и грубо.
движение данной проблемы к своему оптимальному решению было не гладким. Как отмечала Е.А. Флёрина, все споры о детском творчестве упирались в то, что понимать под творчеством.
По мнению психологов, творчество это деятельность, в результате которой человек создает новое, оригинальное, проявляя воображение, реализуя свой замысел, самостоятельно находя средства для его воплощения. Творчество характеризуется двумя показателями: оно должно представлять общественную ценность и давать совершенно новую продукцию.
Соответствуют ли данным показателям детские рассказы, сказки, стихи? По данным исследований, проведенных под руководством Н.А. Ветлугиной, полностью детское творчество не соответствует данным показателям. Оно является первоначальной ступенью в развитии творческой деятельности. Творческий процесс взрослого и ребенка различен.
По мнению Л. С. Выготского, при создании произведений до- школьники уделяют большое внимание идее, проявлению замысла. Но возникает он, как правило, уже в процессе творческой деятельности или после ее завершения и не ориентируется на ожидаемого слушателя. Не сильны дети и в предугадывании путей реализации творческого замысла. Они манипулируют образами, изменяют угол зрения на связи между явлениями. Не скованное шаблонами восприятия, детское воображение смело производит совершенно неожиданные для взрослых сочетания образов, ситуаций и комбинации форм [22].
Психологи (Б. М.Теплов, С.Л.Рубинштейн, С. Г. Якобсон и др.) подчеркивают общественно-педагогическую ценность детского творчества, в процессе которого ребенок выражает свое отношение к окружающему. Это помогает раскрыть внутренний мир дшкольника, особенности его восприятия представлений о жизни окружающих, его интересы и способности. В своем творчестве ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих — новое о себе.
Психолого-педагогические исследования доказали, что художественное творчество ребенка не может осуществляться без участия взрослого, который помогает ребенку творить и принимает на себя функции критика и частично созидателя, т.е. функции, недоступные дошкольнику в силу его возрастных особенностей.
В развитии художественно-творческих способностей детей ведущую роль играет воспитание и обучение. Взрослый обучает ребенка специальным умениям и навыкам, которые, по мнению М.А. Ветлугиной, являются основой развития творчества. Из-за отсутствия обучения или из-за плохого обучения наступает «спад творчества» (Е.А.Флёрина). Только при правильном педагогическом руководстве и обучении творческая деятельность ребенка может достичь относительно высокого уровня.
Одной из разновидностей творческой деятельности детей яв- [ляется литературное, или словесное, творчество.
. По утверждению Л. С. Выготского, литературное (словесное) творчество «позволяет ребенку преодолеть тот крутой перевал в [развитии творческого воображения, который дает новое и остающееся на всю жизнь направление его фантазии. Смысл его в том, что оно углубляет, расширяет и прочищает эмоциональную жизнь ребенка, впервые пробуждающуюся и настраивающуюся на серьезный лад, и наконец, значение его в том, что оно позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью — этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира» [22. — С. 63, 64].
Словесное творчество дошкольников — это деятельность детей, возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений [127].
По мнению исследователей (Е. И. Твхеевой, О. С. Ушаковой, Л. М. Гурович, А. Е. Шибицкой, О. Н. Сомковой, О. В.Акуловой и др.), словесное творчество дошкольников может проявляться в следующих ф ор м а х:
— словотворчестве (в узком смысле);
— сочинении стихотворений;
— сочинении собственных рассказов и сказок;
— творческих пересказах;
— придумывании загадок, небылиц.
В формировании словесного творчества особое значение имеет понимание его особенностей, а также роли педагога в этом процессе.
В развитии детского художественного творчества Н. \. Ветлугина выделяет три этапа.

Н а п е р во м этап е роль педагога заключается в организации тех жизненных наблюдений, которые влияют на детское творчество. Если ребенку предстоит отразить жизненные впечатления в сказке, рассказе, то его надо учить образному видению окружающего, т. е. восприятию, имеющему эстетическую окраску. Образное видение должно быть целостным: ребенок должен рассматривать явление не изолированно, а в его многосторонних связях. Это воспитывает у него умение находить соотношение между различными предметами и явлениями. Наблюдения детей помогают развитию комбинаторных способностей. Важно, чтобы они осознали, что некоторые явления могут быть изменены и преобразованы.
В развитии восприятия детей особую роль играет искусство. Оно помогает ребенку острее чувствовать прекрасное в жизни, обогащает мир его душевных переживаний, способствует зарождению художественных образов.
данный этап предшествует самой творческой деятельности, однако развитие восприятия, накопление художественного и жизненного опыта тесно связаны с последующей художественно-творческой деятельностью детей.
Вто р о й э т а п — собственно процесс детского творчества. Он непосредственно связан с возникновением замысла, с поисками художественных средств.
Процесс детского творчества не очень развернут во времени. Творческий акт проходит «на одном дыхании». Ребенок дает быстрый разряд своим чувствам и, по мнению Л. С. Выготского, <творит в один прием».
Роль педагога — в создании радостной атмосферы, полной интересных, иногда неожиданных переживаний, которая необходима для успешного осуществления ребенком творческой деятельности и обеспечивает внутреннюю потребность самовыражения в творчестве. Важно обеспечить вариативность ситуаций, в которых ребенку предстоит действовать, так как это активизирует его мыслительную деятельность. для формирования творчества необходимо время от времени изменять условия, сочетать индивидуальные и коллективные работы. Особое внимание следует уделять освоению ребенком способов сенсорного обследования предметов. Чем шире окажется ориентированность детей в самых разнообразных свойствах предметов и явлений, тем жизненнее и образнее будет их творчество.
Чтобы ребенок непринужденно и свободно выражал себя в творчестве, он должен владеть простейшими художественными средствами. Задача педагога — помочь ему в этом.
Третий (завершающий) этап характеризуется созданием новой продукции. На этом этапе ребенок начинает интересоваться качеством продуктов своего творчества и испытывает эстетическое удовольствие, стремясь придать им завершенность. Но переживания дошкольников будут еще полнее, если он убедится в том, что его работа интересна не только ему, но и окружающим.
Поэтому столь важен анализ детской продукции, проводимый
педагогом [135].
Изучение особенностей формирования детского словесного творчества позволяет определить педагогические условия, благоприятствующие творчеству. Их можно разделить на стимулирующие и побуждающие условия. К стимулирующим условиям относятся следующие условия.
1. Содержательная, интересная жизнь ребенка в дошкольном учреждении. Этому способствуют прогулки, экскурсии, рассматривание картин, иллюстраций, чтение книг, праздники, развлечения и пр. Ребенок получает массу впечатлений и у него появляется желание передать их в художественной форме.
2. Личность педагога. Если педагог обладает профессиональным мастерством, способностью творить и человеческим обаянием, он оказывает на ребенка огромное положительное влияние. Еще
К.д.Ушинсквй говорил, что никакие уставы и программы, как бы хороши они ни были, не подменят «живого источника влияния» самого педагога.
3. Развитие воображения — своеобразной формы отражения действительности, заключающейся в создании новых образов и идей на основе имеющихся представлений и понятий. По мнению А. В. Запорожца, именно в дошкольном возрасте необходимо интенсивен развивать творческое воображение, поскольку в этот период оно обладает наивысшей пластичностью и наиболее легко поддается педагогическим воздействиям.
По мнению О. М. Дьяченко, воображение развивается:
— по линии расширения кругозора замещаемых предметов и совершенствования самой операции замещения, <смыкаясь с развитием логического мышления»;
— по линии совершенствования операций воссоздающего воображения. Ребенок постепенно начинает создавать на основе имеющихся описаний, текстов, сказок все более сложные образы и :. их системы. Содержание этих образов развивается и обогащается. В них привносятся личные отношения, они характеризуются яркостью, насыщенностью, эмоциональностью;
— когда ребенок не только знает некоторые приемы выразительности, но и самостоятельно их применяет;
— когда воображение становится опосредованным и преднамеренным. Ребенок начинает создавать образы в соответствии с поставленной целью и определенными требованиями [40].
4. Развитие наблюдательности. Без достаточной наблюдательности, без умения видеть ребенок не научится самостоятельно мыслить, творить. Полные, верные образы, которыми обогатится ребенок, наблюдая окружающий мир, станут затем элементами его мыслительной деятельности, в том числе и творческой.
5. Воспитание трудолюбия. Без трудолюбия самый прекрасный замысел может оказаться неосуществленным. Труд направлен на поиски сюжета, темы, на отбор средств выражения, на «отделку» продукции. Каждая ступень деятельности, каждый ее этап требуют особых трудовых усилий.
6. Обучение на занятиях. Если занятие носит развивающий характер, если дети усваивают на занятии способы самостоятельных действий, то можно рассчитывать, что они будут использовать приобретенные знания в других условиях.
К побуждающим условиям относятся следующие условия.
1. Комплексное решение задач развития речи на занятиях по обучению рассказыванию. Взаимосвязь задач реально обогащает содержание обучения, создает благоприятные условия не только для усвоения детьми всех сторон родного языка, но и для реализации творческих возможностей, т. е. закладывает фундамент для словесного творчества детей.
2. Развитие поэтического слуха. По мнению О. С. Ушаковой, поэтический слух связывает восприятие литературных произведений и словесное творчество. Его развитие помогает ребенку использовать полученные навыки и умения в самостоятельной деятельности — в словесном творчестве. В этой деятельности ребенок видит живое слово в действии, учится чувствовать и понимать слово в контексте.
Под поэтическим слухом О. С. Ушакова понимает способность к различению жанров, понимание их особенностей, умение чувствовать компоненты художественной формы и осознавать их функциональную связь с содержанием литературного произведения.
При отсутствии развитого поэтического слуха словесное творчество детей подражательно и малохудожественно. Стихийное формирование поэтического слуха, происходящее без педагогического руководства (главным образом на основе восприятия художественных произведений) не будет полноценным, так как ребенок не сможет сам понять особенности художественной речи, ее выразительных средств.
Необходимо так представить ребенку литературное произведение, чтобы внимание было обращено на специфические особенности данного жанра, не только на содержание, но и на художественную форму произведения, на выразительные средства языка. О. С. Ушакова предлагает развивать поэтический слух путем выполнения творческих заданий: придумывание сравнений, эпитетов, подбор синонимов, антонимов, рифм к заданному слову и пр. [1261.
3. Влияние фольклора. Как показали исследования (А. Е. Шибицкой, Л. В.Таниной, О. В.Акуловой и др.), фольклор развивает об-

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

разную речь, определяет ее строй и стиль, дает детям материал для собственных сочинений, представляет способы их построения.
Конкретно влияние фольклора обнаруживается в темах и содержании детских сочинений, в традиционных образах, в стиле и языке. Но чтобы был осуществлен перенос, по мнению А. Е. Шибицкой, следует поэтапно формировать детское творчество.
$ На первом этапе дети под руководством педагога осваивают материал фольклора. Цель — создание у детей запаса известных произведений фольклора, усвоение тем, идей, содержания, образов, выразительно-изобразительных средств, обогащение опыта новым художественным содержанием. Для этого воспитатель должен использовать разные приемы: выразительное чтение и рассказывание, показ иллюстраций, беседу и т.д., т.е. приемы, воспитывающие у детей интерес к фольклору.
Н а вто р о м э т а п е необходимо помочь детям усвоить традиционные фольклорные способы художественного изображения,.чтобы с их помощью ребята могли перенестись в собственное творческое речевое действие, овладели способами творческого действия в процессе попыток собственного сочинения. для этого дошкольникам даются образцы организации повествования в русской народной сказке (развитие сюжета, построение композиции, языковые средства); дети включаются в различные виды художественно-речевой деятельности: в одних случаях часть до- школьников являются исполнителями, а часть — зрителями; в других — дети смотрят организованное педагогом зрелище.
Н а тр е т ь е м э т а п е происходит переход к самостоятельному развитию повествования (овладение замыслом, нахождение композипии и выразительных средств языка).
Педагог не только подготавливает детей к собственным сочинениям, но и руководит творческим процессом: помогает сложяться замыслу, выбрать тему и героев детской сказки, развить сюжет, построить повествование.
В начале занятий наряду с приемом сотворчества ребенка и взрослого ведущее место занимает использование наглядного и словесного материала. Постепенно характер сотворчества меняется, оно проявляется сдержаннее, а на первое место выступает избирательное отношение ребенка к содержанию его сочинения.
Как подчеркивает А. Е. Шибицкая, границы этих этапов условны. Так, расширение запаса известных детям сказок продолжается и в последующие периоды, когда дети переходят к самостоятельному сочинению. С другой стороньт, знакомясь с содержанием и образами русской народной сказки, дети усваивают и художественные средства языка. Однако рост активности и самостоятельности в словесных творческих проявлениях происходит последовательно на протяжении всех трех этапов.

4. Взаимодействие разных видов художественной деятельности. Как показало исследование Л. В. Таниной, развитие словесного творчества возможно, если на каждом занятии по литературе знакомить детей с содержанием и художественной формой произведения, обращать их внимание на образные слова и выражения, характеристику, настроение, диалоги персонажей, описание мимики и жестов героев, давать им творческие задания на:
— уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;
— включение в рассказ импровизированного диалога с новыми (разными) интонациями;
— выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного героя в разных ситуациях;
— придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;
— соединение (контаминацию) сюжетов произведений разных жанров;
— подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажи, их настроение, состояние, действия и поступки;
— драматизацию наиболее интересных отрывков произведений;
— развитие отдельных сценических навыков, исполнение (повторение) реплик героев;
— рисование обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения;
— соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения, которое может усилить понимание сюжета литературного произведения [122].
Одним из видов детского сочинительства, как уже подчеркивалось, является творческое рассказывание.
Под творческим рассказыванием понимается деятельность, результатом которой является придуманный ребенком рассказ с самостоятельно созданными новыми образами, ситуациями, действиями, с естественно развивающимся сюжетом, логически построенным и облаченным в определенную словесную форму, соответствующую содержанию)> [19. — С. 4].
Особенностью творческого рассказывания является построение на материале воображения, требующего творческого преобразования полученного опыта.
Как показали исследования Н. А. Орлановой, Л. В. Ворошниной и др., характерными признаками творческого рассказывания являются:
— увлеченность, захваченность деятельностью;
— умение видоизменять, преобразовывать, комбинировать имеющиеся представления и создавать на их основе новые образы и ситуации;
умение представлять событие в последовательности его развития, устанавливать зависимость между отдельными событиями;
— использование соответствующих языковых средств в Целях создания образа;
- самостоятельность в поисках образов и развитии сюжета;
— вариативность, т. е. умение придумывать несколько вариантов сочинений на одну тему.
В творческом рассказывании важен не только результат — сам рассказ, но и процесс его создания.
Необходимость обучения детей способам творческой деятельности доказывается многочисленными исследованиями и практикой: «обученные» дошкольники создают произведения гораздо более высокого уровня, чем их необученные сверстники [39.
С.9, 10].
При обучении рассказыванию используются разные в и д ы творческих сочинений.
1. Придумывание продолжения и завершения рассказа, начало которого сообщает воспитатель.
специфика данного вида творческого рассказывания состоит в том, что воспитатель, начиная рассказ, определяет героев в придумывает завязку, а дети продолжают и заканчивают его. Например:
Вася очень любил гулять по лесу, собирать землянику, слушать пение птиц. Сегодня он вышел рано и зашел особенно далеко. Место было незнакомое. даже березы и те были какие-то другие, толстые, со свисающими ветвями. Вася сел отдохнуть под большую березу, вытер потный
лоб и задумался, как найти дорогу домой? Направо вела еле заметная
тропинка, но, куда она идет, Вася не знал. Прямо начинался какой-то спуск.
• А налево был густой лес. Куда идти? дальше придумайте сами, как Вася выбрался из леса (Л. А. Пеньевская).
Подобное задание ориентирует ребенка на структуру повествования, направляет на поиск новых решений.
2. Придумывание рассказа (сказки) по плану воспитателя. Педагог предлагает тему и план, который определяет лишь
общую последовательность событий, а развить содержание дети должны самостоятельно. Например:

Дети, сегодня вы будете учиться придумывать рассказ про ежика, его приключения. Сначала расскажите, как ежик собрался на прогулку, что интересного увидел он по дороге в лес. и придумайте, что с ним произошло (Л. А. Пеньевская).

• 3. Придумывание рассказа по теме, предложенной воспитателем
(без плана).
Выполняя это задание, ребенок выступает как автор. Он сам выбирает содержание рассказ и его форму. Важно, чтобы формулировка темы соответствовала опыту детей, уровню их речевого развития, затрагивала чувства дошкольников, будила воображение. Например:

дети, сегодня вы будете учиться придумывать рассказ про Сережу и его щенка. Рассказ назовем так: Сережа вывел на прогулку своего щенка. Начинайте. Подумайте, с чего вы начнете, о чем расскажете в середине рассказа и как закончите.

Одним из вариантов данного вида рассказывания является придумывание рассказов (сказок) по пословицам, поговоркам и скороговоркам.
4. Прдумывание рассказа (сказки) 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, а также умения, способствующие возникновению творческого замысла и его реализации. Этот вид рассказывания можно проводить под девизом «Кто интереснее придумает сказку» [127].
5. Придумывание рассказов (сказок) по литературному образцу.
Придумывание рассказов по литературному образцу может выполняться в двух вариантах: когда сохраняется содержание, а за- меняются лишь герои; и в более трудном, когда сохраняются герои, а заменяется содержание.
К приемам, активизирующим речевую деятельность дошкольников, относится совместное составление с воспитателем рассказа.
Этот прием значительно облегчает решение речевой творческой задачи, поэтому он чаще используется в начальный период обучения, а также в тех случаях, когда выдвигаются новые усложненные задачи. Воспитатель доводит рассказ до завязки действия, дошкольники продолжают и развивают сюжет до развязки. Рассказ педагога служит для них речевым образцом, которого они придерживаются в процессе придумывания сочинений.
Прием совместных действий на занятиях следует сочетать с вопросами воспитателя. Вопросы, предлагаемые воспитателем, дают ребенку направление в развитии замысла, делают его рассказ более богатым по сюжетной выдумке и выразительности языка. Вопросы также помогают ребенку в развитии и изложении его самостоятельного замысла и могут применяться по ходу детского рассказа с целью его большей последовательности, полноты и выразительности.
Таким образом у леей развивается стремление к правдивому изображению действительности. Однако вопросов должно быть немного (2—З), иначе они будут сковывать детскую инициативу и самостоятельность.

На занятиях по рассказыванию важную роль играют вопросы, предлагаемые в виде плана к рассказу. С планом педагог знакомит ‚детей после того, как им становятся известны сюжет и тема рассказа. Воспитатель сосредоточивает внимание детей на узловых моментах рассказа, на логической последовательности изложения, на связи его отдельных частей. Например, детям предстоит придумать рассказ о том, как мальчик Сережа с друзьями ходил в лес 4 за грибами. Воспитатель знакомит детей с основными пунктами ‘плана: «Как Сережа собирался в лес за грибами»; «О чем он мог разговаривать с друзьями по дороге в лес»; «Как он искал грибы и какие»; «Что могло случиться с ребятами, когда они собирались идти домой».
Чтобы закрепить в детской памяти план рассказа, целесообразно предложить кому-нибудь из детей повторить основные его моменты. Когда дошкольника научатся составлять рассказы по готовому плану, им самим можно будет предложить обдумать последовательность изложения, т. е. продумать план.
Воспитателю нужно быть внимательным слушателем, который
- подмечает все особенности ответов детей, чтобы предметно провести анализ и оценку рассказов. Он должен избегать трафаретных, неконкретных, поверхностных оценок. Будет лучше, если педагог начнет анализировать и оценивать рассказ сразу после его окончания. Наиболее обстоятельно и развернуто следует анализировать первые рассказы, так как следующие рассказчики учтут сделанные выводы и более успешно и уверенно справятся с заданием.
При оценке очередного рассказа необходимо останавливаться лишь на чем-то новом, что можно отметить в нем по сравнению с предыдущим сочинением. В каждом рассказе нужно стараться найти те или иные положительные моменты (точно употребленное слово, интересный поворот сюжета и т.д.).
Педагогу необходимо записывать детские сочинения и составлять из них альбомы, которые ребята могут дополнить своими рисунками. Дошкольники любят рассматривать альбомы и с удовольствием по многу раз слушают сочинения.
Рассуждение как функционально-смысловой тип связной речи. Рассуждение это такой тип речи, который характеризуется особыми логическими отношениями между входящими в его состав суждениями, образующими умозаключение [87. — С. 1601; рассуждение — это логическое изложение материала в форме доказательства.
В рассуждении содержится объяснение какого-либо факта, аргументируется определенная точка зрения, раскрываются причин - но-следственные связи и отношения.
-. Рассуждение составляется в ходе логически Последовательных ответов на вопросы: почему? зачем? в чем смысл?
Этот тип речи имеет свои отличительные признаки.
В рассуждении обязательны две смысловые части, которые взаимообуловлены. Первая часть — это то, что объясняется, доказывается, а вторая — это само объяснение, доказательство. Изложение того, что объясняется, доказывается, требует в рассуждении обязательного присутствия объяснения, доказательства. В качестве примера рассмотрим отрывок из рассказа В. Осеевой «Сыновья’>: «Только третий мальчик оказался настоящим сыном (первая часть), потому что он помог своей маме донести тяжелые ведра с водой, а другие нет» (вторая часть).
Композиция рассуждения чаще всего строится так: вслед за введением, подготавливающим слушателя к восприятию проблемы, выдвигается тезис, затем идут доказательства в его пользу и вывод. Возможно и иное построение рассуждения: вначале идут доказательства, а затем уже вывод, который и становится тезисом рассуждения. Структура рассуждения не является жесткой, так как доказательства выдвинутого тезиса могут даваться в разной последовательности.
В этом типе речи может доказываться не одно, а несколько положений и может быть сделано несколько выводов или один обобщенный.
В рассуждении используются различные способы выражения причинноследственных отношений
— придаточные предложения с союзом «потому что», «если, то», «поэтому’>, «так как»;
— глагольные словосочетания;
— имена существительные в родительном падеже с предлогами «от’>, «с’>, «из-за’>;
— вводные слова;
— бессоюзная связь;
слова «вот’>, «например’>, ‚>следовательно>, <значит’>, «во-первых’> «во-вторых».
Основой рассуждения является логическое мышление, отражающее многообразие связей и отношений реального мира.
Особенности детских рассуждений. На вопрос, доступно ли до- школьнику рассуждение как мыслительный процесс, отечественные психологи (С.Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, П. П. Блонский и др.) отвечают утвердительно. Осмысление причинно-следственных связей начинается уже на период преддошкольного детства. Ребенок четырех — пяти лет ищет основания для суждения, у него возникают простейшие формы рассуждения, заключающие в себе как движение мысли от частного к общему, так и элементы дедукции. В шесть-семь лет рассуждение приобретает более сложный характер. У старших дошкольников можно наблюдать возникновение элементарной формы логически правильного рассуждения- По мнению А. В. Запорожца, при соответствующем обучении подавляющее большинство детей шести-семи лет пользуются формой дедуктивного умозаключения [48].

Особенности детских рассуждений описаны в ряде педагогических исследований [88; 148; 109 и др.]. Рассмотрим некоторые из них.
1. «Вынужденный» характер рассуждений. доказательства имеют место лишь тогда, когда взрослый сомневается в верности высказанного ребенком суждения или прямо требует доказательства путем постановки вопроса «почему?» или указания «докажи».
2. доказательства обычно кратки (приводится 1 —2 аргумента). дети высказывают мысль, ссылаясь на несущественные свойства предметов (явлений). Суждения, высказываемые детьми, категоричны.
З. В доказательствах детей чаще всего выделяются следующие аргументы:
— финальные, когда дети указывают на специфическое действие: «Лучший друг — Вовка. С ним играем, ходим гулять’>;
— утилитарные, когда дети ссылаются на пользу: «Любимая игра — футбол, я там выигрываю».
— личностные, в которых проявляется отношение к предмету высказанной мысли или отмечаются некоторые его качества: «Любимая игрушка — кукла, потому что она красивая, у нее красивые волосы»; «Любимая игрушка — пистолет, мне дедушка его подарил»;
— авторитарные, содержащие ссылку на чей-либо авторитет:
«Я буду учительницей, потому что моя мама учительница»; «Мой лучший друг Сережа, потому что воспитательница говорит, что он хороший мальчик’>.
4. дошкольники, высказывая в своих рассуждениях основания для оценки предмета (явления), пользуются словами широкого семантического охвата («плохой», «хороший», «интересно» и др.), не умеют его конкретизировать: и кукла «хорошая», и подруга «хорошая», и книга «хорошая’>.
5. В рассуждениях детей часто пропущены или одна из посылок, или заключение: «Лук сухой, потому что его уже два дня не поливали».
6. дети испытывают трудности в установлении связей между структурно-смысловыми частями.
Так, большинство детей для связи тезиса и доказательства используют союз «потому что’>, а для формулирования вывода союз «поэтому» (<... потому что ты не знаешь правила>, <... поэтому его нужно помыть’>). Прилагательные обозначают существенные признаки предмета или явления («земля должна быть рыхлой и влажной, чтобы в ней росли цветы’>). Глаголы имеют форму настоящего времени, реже прошедшего. дети употребляют неполные предложения, сложные предложения с придаточными причины. Широко используют слова с обобщенным значением, в частности местоимения и наречия («всё», «ничего», «никогда’>, «никого», «всегда», «много» и др.): «... потому что Боря не дерется никогда»; »... потому что он никогда ничего не отнимает»; <... потому что больше всего мне помогает»;
Для детских рассуждений характерна рядоположенность аргументов, которая выражается в их простом перечислении, нередко с повторением союза «потому что» или союза «и» в сочетании с наречием «еще»: <У меня есть друг Дима. Мы с ним никогда не ссоримся и всегда делимся. И еще мы с ним всегда вместе играем».
В единичных случаях при первом аргументе дети используют слово «во-первых», хотя при последующих нет ожидаемых «во- вторых>, «в-третьих».
Объем высказываний в среднем — 10—15 слов, 2—З предложения, реже 4 и более.
Частота и характер высказываний зависят от ситуации общения, от организации детской деятельности.
Особенности детских рассуждений позволили исследователям сформулировать знания, умения и навыки, которые прежде всего необходимо формировать у детей в детских садах. Среди них:
— знание структуры рассуждения и следование ей;
— умение обследовать предметы, вычленять существенные признаки для доказательства выдвинутых тезисов;
— умение отбирать аргументы для доказательства
— умение устанавливать разнообразные связи, и прежде всего причинно-следственные
— владение навыками анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
— умение использовать различные языковые средства для связи смысловых частей («потому что>, «так как», «поэтому», «значит», «следовательно», «во-первых», «во-вторых»);
— умение включать рассуждение в другие типы высказываний.
Методика обучения детей рассуждениям. Рассуждение является наиболее сложным типом монологической речи. Поэтому обучение рассуждению целесообразно начинать с развития у детей умений выделять и обобщать признаки, действия, устанавливать между ними логические связи, решать проблемные ситуации в разных видах деятельности Для этого В. И.Яшина, Н. В. Семенова рекомендуют использовать:
— разнообразные наблюдения за живой и неживой природой (видеть и анализировать сезонные изменения в природе), вопросы типа: «Почему осенью листья меняют цвет и раскрашиваются разными красками?> «Куда улетают птицы?»; «Почему их называют перелетными?> и др.;
— различные опыты с водой, снегом, льдом, деревом, металлом и тд. В процессе их проведения дети высказывают свои предположения и объясняют, почему они так думают;

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

— речевые игры и упражнения: «Небылицы в картинках» (картины с изображением несуществующих в природе животных, растений, с нарушением закономерностей сезонных явлений. Дети должны объяснить, что и почему не так, как должно быть на самом деле); «Лишний предмет» (определить, какое из изображений лишнее и доказать почему); «Похожи — не похожи» (сравнение изображений различных природных объектов, игрушек, например: стрекоза и бабочка); и др.;
— проблемно-речевые ситуации. Например, ситуация «Как спасти зайку?» Детям предлагается следующая ситуация:
Зайка оказался один в открытом море после кораблекрушения. Перед детьми несколько предметов — деревянная палочка, игрушечная тарелка, лист чистой бумаги, ведерко, сдутый воздушный шарик. детям предлагается выбрать из них те, при помощи которых можно спасти зайку и обосновать свой выбор.
— чтение художественной литературы с последующим ее обсуждением. Например, после чтения сказки А. С. Пушкина детям можно задать вопросы: «Каждый раз, когда старик приходил просить рыбку, на море была разная погода. Почему?»; «Почему у старухи опять оказалось разбитое корыто?»; «Почему старик не взял выкупа с рыбки» и т.д.
На следующем этапе обучения следует формировать у детей знания о структуре текста, учить подбору аргументов для доказательства, использовать оптимальные средства связи.
Приведем фрагмент занятия, который рекомендует Р. И. Никольская для знакомства со структурой рассуждения:
Ребята, все вы любите задавать вопрос «почему?» Послушайте, как об этом написано в рассказе Ф. Кривина «Почему в мире так много почему?» (Педагог читает.) Вот как много вокруг «почему?» и все требуют, чтобы мы объяснили, ответили на эти вопросы. А когда мы отвечаем, мы строим
текст, и называется он — рассуждение.
Все вы знаете сказку «Снегурочка<. А можете объяснить, почему дед и
баба назвали свою дочку Снегурочкой? (Потому что она из снега была сделана; потому что дед и баба дочку из снега слепили.)
Верно, вы поняли, а вот построить полностью текст своего рассуждения не смогли. Вот послушайте полное рассуждение в сказке: «дед и баба назвали свою дочку Снегурочкой, потому что она была слеплена из снега». Что вы пропустили в своем рассуждении? (дед и баба назвали свою дочку Снегурочкой.)
Правильно> это начало. без него непонятно, что мы хотели объяснить в своем рассуждении. Значит, рассуждение состоит из начала и объяснения. Послушайте еще раз полное рассуждение в сказке. (Читает). Так где
здесь начало? (дед и баба назвали свою дочку Снегурочкой.)
Правильно. А где здесь объяснение? (Потому что она была слеплена
из снега.)

Правильно Теперь давайте еще раз скажем все рассуждение полностью [88].
Н. В. Семенова предлагает знакомить детей со структурой текста с помощью моделирования. Первая модель — пирамидка, у которой нижняя часть — тезис, средняя — доказательство, а верхняя — вывод. Вторая модель представлена в виде трех геометрических фигур: круг — это тезис, прямоугольник — доказательство, а треугольник — вывод. Третья модель — ромашка, каждый лепесток которой представляет одно доказательство [109].
Можно также использовать следующие методы:
— создание ситуации. Например, в групповой комнате «неожиданно» появляется гость — попугай. Чтобы педагог разрешил его оставить, необходимо привести как можно больше аргументов. На детские аргументы воспитатель отвечает контраргументами
— организацию соревнования (одна команда предлагает тезис, другая команда доказывает тезис и делает вывод);
— объяснение пословиц и поговорок, отгадывание загадок;
— рёшение речевых логических задач. Например:
На дворе стоял солнечный майский день. Вся лужайка перед домом была желтой: так много на ней цвело одуванчиков. Но вот наступил вечер. Солнце спряталось за деревьями, начало быстро темнеть. И вот чудо — лужайка перед домом стала совершенно зеленой! Как вы думаете, почему лужайка стала зеленой?
Чтобы дети употребляли языковые средства для связи смысловых частей, им можно предложить следующее:
— решить спор Незнайки со Знайкой, доказать, например, что страус не животное, а птица. Воспитатель может использовать картинки, где представлены основные признаки птицы: клюв, крылья, перья, как она питается, как высиживает птенцов. При доказательстве дети должны выдвинуть как можно больше аргументов и сделать вывод, используя слова, «во-первых», «во-вторых», «в-третьих», «следовательно», «таким образом», «значит»;
— игры «Почемучка» (Сначала дети задают вопросы педагогу). Он отвечает на них, используя союз «потому что», слова «так как», «в связи с этим». Затем взрослый задает вопросы детям. Ребенок, ответивший правильно, получает карточку с изображением вопроса. Набравший большее количество вопросов становится главным почемучкой.) и «Составь одно предложение» (педагог предлагает детям два простых предложения, а дети должны из них составить одно предложение со знакомыми союзами).
Обучение дошкольников пересказу. Пересказ — это связное изложение прослушанного ребенком художественного произведения.
Роль пересказа высоко оценивалась К.Д. Ушинским и Л. Н.Толстым. Вопросы обучения пересказыванию раскрыты в работах
Е. И.Тихеевой [123], А.М.Леушиной [70], Л.А.Пеньевской [931, Л.М. Гурович [35] и другими. Ребенку дается образец (рассказ), который необходимо воспроизвести своими словами. Прежде чем пересказать текст, нужно глубоко осмыслить, продумать и про- чувствовать его содержание, идею. При этом ребенок не только запоминает его отдельные эпизоды, но впитывает мысли, устанавливает логические связи между ними. Художественный текст выводит ребенка за пределы непосредственно видимого, знакомит с окружающим миром, явлениями, человеческими отношениями, расширяет кругозор детей.
Пересказывая художественное произведение, ребенок не только вновь переживает те эмоции, которые были вызваны первичным восприятием, но и стремится выразить с помощью слов и интонации свое отношение к прочитанному.
При пересказе развивается умение слушать и понимать литературный текст как произведение искусства, обогащается речь детей, совершенствуется ее структура, развиваются выразительные ‘качества речи, ясность произношения. Однако эти возможности будут реализовываться только в том случае, если пересказу систематически обучать.
Существуют разные виды пересказа: подробный, близко к тексту; выборочный; сжатый; творческий.
В дошкольных учреждениях, начиная с младшего возраста, чаше используется пересказ подробный, близко к тексту. Это объясняется не только тем, что он проще и легче, но и тем, что он слу‘4 жит средством закрепления в детской памяти содержания прочитанного во всех его деталях, а также средством усвоения логики
образца и его языка.
Начинать обучение дошкольников подробному пересказу следует с повествовательного текста, имеющего ясный занимательный сюжет, четкую композицию, с хорошо выраженной последовательностью действий, со знакомыми персонажами с ярко выраженными чертами характера и понятными мотивам и поведения и диалогами, доступный язык (без сложных грамматических форм, но с использованием ярких образных средств). Затем можно включать в обучение элементы описания и рассуждения. Для пересказов подбираются народные сказки, рассказы К.Д.Ушинского, Л. Н. Толстого, В. Бианки, Е. Чарушина, В. Сутеева, В. Осеевой и других.
Не рекомендуется пересказывать сказки в стихах, лирические ‘произведения, басни.
Выборочный пересказ предполагает работу над темой, выбор из текста той части, которая соответствует узкому вопросу, определенной теме. Выборка может производиться из разных частей текст. Например, можно предложить пересказать все, что относится к поступку героя или что характеризует картины природы, и т. п.

Выборочный пересказ можно использовать, начиная со старшей группы.
В работе с дошкольниками можно использовать следующие виды выборочного пересказа
пересказ по заданию педагога — пересказ какого-либо эпизода, сцены, пейзажной зарисовки
пересказ по иллюстрации — воспроизведение лишь той части рассказа (сказки), которая изображена на картинке. При пересказе иллюстрация является не только опорой для воспроизведения содержания обычно небольшого отрывка текста, но и возбудителем эмоций, стимулятором речевого творчества;
пересказ в параллели, когда, например, один ребенок пересказывает все, что связано с Морозом Красным Носом, другой
все про Мороза Синего Носа (сказка «два мороза»). Это создает проблемную ситуацию, оживляет занятие.
для пересказа выбираются такие рассказы (сказки), в которых сравнительно легко выделяются сюжетные линии (сказка «Морозко», рассказ Л. Пантелеева «Честное слово» и др.).
Сжатый пересказ предполагает передачу лишь основного содержания текста, без деталей, подробностей. Так, в рассказе Л. Н. Толстого «Птичка> можно опустить описание устройства западни-ловушки для птиц.
данный пересказ формирует у детей умение вычленять главное, использовать необходимые языковые средства. Поскольку для дошкольников это представляет сложность, элементы сжатого пересказа вводятся лишь в подготовительной к школе группе.
для сжатого пересказа не рекомендуется использовать тексты, содержащие диалог. Лучше всего применять познавательные тексты, где легко прослеживается действие.
Сжатые пересказы — необходимая ступень развития речи. Однако чрезмерное увлечение сокращениями может привести к сухости языка и отучить детей от художественных деталей. Поэтому необходимо проводить четкую границу между подробными и сжатыми пересказами.
Творческие пересказы связаны с переработкой литературного текста, когда перед детьми специально ставится задача по перестройке или дополнению текста. Это творческий мыслительный процесс.
Работа мысли при пересказе заключается в анализе и обобщении фактов, в осознании связей и отношений смыслового содержания, в формировании наглядных образов на основе словесного содержания [701.
В детских садах в старших группах используются следующие варианты творческой перестройки и дополнений при пересказе:
— пересказ от лица одного из героев;
— пересказ с «творческими дополнениями».
По мнению Л. М. Гурович, пересказ от лица героя активно ста вит ребенка на позицию героя, помогает ему войти внутрь изображаемых событий, уловить истинные взаимосвязи между персонажами, глубже проникнуть в смысл их поступков и тем самым в смысл произведения [35].
Такой пересказ предполагает интерпретацию всех событий с определенной точки зрения — с точки зрения данного героя. Например, русскую народную сказку «Лиса и волю> дети могут передать от лица лисы,волка или старика, и каждый раз содержание будет перестраиваться в соответствии с точкой зрения персонажа.
Позиция героя побуждает ребенка выделить, «вырвать» из монолитного авторского контекста сюжет данного героя, изложить
- только те обстоятельства и события, свидетелем которых он мог быть.
Одной из характерных особенностей пересказов детей от лица героя является ярко выраженная сопричастность к событиям, откровенное переживание ребенка за героя.
Успешный пересказ от лица героя возможен лишь в случаях, когда ребенку все ясно в этой позиции, когда он проникается состоянием персонажа. дети должны увидеть индивидуальность каждого из героев, понять мотивы, движущие их поступками, выявить взаимоотношения между отдельными героями. Этому должна быть посвящена подготовительная работа к пересказу от лица героя.
Передавая сказку с позиции персонажа, ребенок не буквально воспроизводит текст, а свободно его интерпретирует. При этом внешние отклонения от подлинника связаны со стремлением наиболее точно передать сущность поведения героя, показать его внутренние переживания.
А теперь рассмотрим пересказ с творческими дополнениями. Творческие дополнения могут быть сделаны, если дети поняли содержание рассказа (сказки) и хорошо знают все обстоятельства, в которых протекает действие.
дополнениями могут быть вымышленные эпизоды, детали, выражение своего отношения к тому, о чем рассказано.
Так, воспроизводя рассказ М. Пришвина «Еж’>, ребенок сообщил, что он тоже видел ежа в деревне, а пересказ рассказа Н.Артюховой <(Трусиха» дети дополнили выводом: «Больше никто не называл Валю трусихой>.
4 Творческие дополнения развивают воображение детей, стимулируют самостоятельную речь, повышают интерес к тексту и его пересказу.
Пересказы дошкольников, как отмечают в своих исследованиях Л. А. Пеньевская, А. М. Леушина, Л. М. Гурович, Г. Я. Кудрина и др., имеют свои особенности. Прежде всего, у маленьких детей отбор главного и второстепенного происходит в основном на эмоциональной основе. художественное произведение вызывает у них целую цепь воспоминаний из личного опыта, которые при пересказе часто уводят детей далеко от содержания предлагаемого текста.
Для детей характерно сокращение текста за счет:
— опускания целой группы сведений или отдельных сведений данной группы (описаний, диалогов, эмоциональных состояний героя);
— опускания тех сведений, которые кажутся детям очевидными; отсекания малознакомой, новой информации;
— отсекания части фразы (из сложного предложения в простое), использование неполных предложений.
Многие дети не могут без подсказки начать пересказ или, наоборот, подробно, точно воспроизводят начало, но искажают заключительную часть текста.
В детских пересказах наблюдаются повторы отдельных слов и словосочетаний, одной и той же фразы в разных местах текста, многочисленные паузы и т.п.
Эти особенности, как показало исследование В. Недоспасовой, во многом определяются тем, что дошкольников зачастую не интересует, насколько передаваемый ими текст понятен слушателю. Они воспроизводят лишь внешнюю канву событий и при этом убеждены, что слушающие не нуждаются в развернутом и полном изложении, что они понимают все с полуслова. Слушающие же в свою очередь не задают вопросов. По мнению Ж. Пиаже, объясняющие и слушающие исходят из своей непосредственной точки зрения, и поэтому не объединяют отдельные действия героев в единую смысловую цепь. Другими словами, дети не видят ситуацию с двух позиций — с позиции объясняющего и с позиции слушающего. Этому детей надо учить.
Занятия по пересказу во всех возрастных группах имеют общую структуру.
1. Вводная часть. Ее цель — подготовить детей к восприятию произведения, повысить интерес к занятию. Понимание текста во многом определяется наличием у детей соответствующего опыта. Поэтому перед чтением важно напомнить дошкольникам аналогичные впечатления из личного опыта. Так, перед чтением рассказа Я. Тайца <Для всех» можно напомнить детям, как они ловили солнечных зайчиков. Это позволит им более ярко представить описанную ситуацию. Словесное описание совпадет с наглядным образом из их опыта. Перед чтением рассказа В. Житкова «На льдине» необходимо побеседовать с детьми о том, почему опасно находиться на льдине. Это поможет ребятам глубже осознать драматичность событий рассказа, правильно оценить поведение рыбаков.
Подготовить детей к восприятию произведения помогает также рассматривание иллюстраций и картин. Например: картины,
изображающие рака и лису (сказка «Лиса и рак»), дают возможность детям увидеть, какие у рака слабые тонкие ноги, но цепкие
клешни, сравнить размеры того и другого, что в свою очередь помогает им воспринять комичность ситуации, в которой маленький рак обхитрил большую лису.
Длительность вводной части занятия и ее содержание зависят от характера и сложности произведения, от возраста детей, их жизненного опыта.
2. Первичное чтение художественного произведения без установки на запоминание для целостного восприятия произведения. Очень важно выразительно прочитать текст, интонационно выделяя диалог действующих лиц, помогая детям определить свое отношение к событиям рассказа (сказки), к героям.
3. Беседа по содержанию прочитанного произведения. Беседа помогает ребенку увидеть те внутренние связи, которые он сам не в силах еще вскрыть и осознать. Задавая дошкольникам вопросы по поводу прочитанного, педагог помогает им не только вспомнить, но и осмыслить материал, проанализировать более или менее скрытые связи и отношения, что самостоятельно дети сделать еще не в силах [69].
Беседа закрепляет целостное восприятие литературного произведения в единстве содержания и художественной формы.
4. Повторное чтение произведения с установкой на запоминание.
5. Пересказ произведения детьми.
В зависимости от уровня умений детей, от того, читается ли новое или известное им произведение, от степени трудности его : содержания построение занятий может меняться. В частности, может отсутствовать вводная беседа, если рассказ (сказка) детям уже известен или содержание понятно.
При обучении пересказу используются разнообразные приемы.
Прежде всего необходимо, чтобы дети осмыслили содержание литературного произведения, логические связи между его отдельными событиями, отдельными элементами. В этом, по мнению А. М.Леушиной и Л.А. Пеньевской, большую роль играют вопросы, задаваемые детям.
С помощью вопросов факты и явления начинают приобретать для детей иной, более глубокий смысл. Вопросы будят мысль дошкольников, дают ей определенное направление, развивают способность вдумчиво вслушиваться в читаемое, обеспечивают культуру слушания. Роль воспитателя заключается в том, чтобы помочь детям за внешней тканью рассказа (сказки) увидеть те социальные отношения и идеи, которые составляют их сущность, научить их читать подтекст рассказа (сказки), не удовлетворяясь лишь воспроизведением его фабулы, вдумываться, т.е. вести с ними беседу по поводу прочитанного.

На занятиях по пересказу детям задаются разные типы вопросов. Так, в младших группах широко используются подсказываюшие вопросы, с помощью которых педагог добивается повторения детьми целых фраз. Например:
Воспитатель: «Жили-были дед да баба. Кто жили-были
Ребенок: <‘Жили-были дед да баба.
Воспитатель: «Была у них курочка Ряба. Кто у них был?))
Ребенок: «Была у них курочка Ряба и т. д. [82. — С. 159, 160].
Постепенно педагог подводит детей к пересказыванию с помощью прямых вопросов, направленных на установление последовательности событий (например, вопросы по сказке Л. Н.Толстого «Три медведя’>: «Где были медведи, когда Маша забрела в их домик?)>; «Сколько комнат было в медвежьем домике?»; <В какую комнату девочка сначала вошла?» и т.д.) и наводящих вопросов («Каким голосом заревел Михаила Иванович, когда увидел, что кто-то хлебал из его чашки?»; «Как зарычала Настасья Петровна?»
Начиная со средней группы, детей постепенно приучают к поисковым вопросам, выявляющим осмысление, понимание детьми того, о чем говорится в произведении, требующим анализа отдельных фактов и побуждающим выражать свое отношение к героям.
Например, пересказывая сказку С. Михалкова «Как друзья познаются>, детям можно задать следующие вопросы: <О чем сговорились лиса, бобер и кабан?> «Удалось ли им побродить по новым местам? Почему?»; «Почему бобер сказал, что никуда с ними не пойдет?»; «Кого можно назвать настоящими друзьями?»
Если ребенок затрудняется в пересказывании, ему задаются дополнительные вопросы.
Кроме вопросов, выявляющих понимание детьми того, о чем говорится в данном произведении, необходимо задавать вопросы, раскрывающие художественную форму литературного произведения. Это вопросы, выясняющие, как автор описывает то или иное явление, с чем его сравнивает, какие слова и выражения запомнились детям больше всего и другие.
В методической литературе предлагается использовать план пересказа. На практике при работе с детьми средней дошкольной группы чаще всего используются готовые планы, составленные педагогами. детей же более старшего возраста следует специально учить составлению плана, так как применение готовых планов пересказа затрудняет выработку навыка умственной работы.
Составление плана предполагает разбивку текста на смысловые части, установление их последовательности.
для понимания произведения важен не столько план сам по себе, сколько процесс его составления. 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, вылолненных самими детьми), а затем без опоры на них. Приведем один из вариантов обучения детей составлению
: плана в виде наглядно-схематической модели, предложенной И. В. Захарютой:
1) текст читается целиком;
2) текст читается по отдельным смысловым частям;
3) 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?»;
4) после того как отдельная часть текста проанализирована, дети должны сами нарисовать картинку в виде контура (схемы) : простым карандашом на листе белой бумаги и дать заголовок;
5) когда все части проанализированы и нарисованные картинки разложены в определенной последовательности, детям с опорой на них предлагается повторить названия, придуманные к каждой части [49].
Опираясь на нарисованный план, детям легче воспроизвести литературный текст, сохраняя его последовательность, не пролуская существенных событий.
Важным приемом обучения пересказу является оценка. В процессе пересказа педагог поощряет ребенка улыбкой, кивком головы, вселяя в него уверенность в своих силах. В конце пересказа он дает краткий анализ.
Анализируя детские пересказы, необходимо опираться на следующие требования к ним:
— осмысленность, т. е. полное понимание текста;
— полнота передачи произведения, т.е. отсутствие существенных, нарушающих логику изложения пропусков;
— последовательность;
— использование словаря и оборотов авторского текста, удачная замена отдельных слов синонимами;
Г — правильный ритм, отсутствие длительных пауз;
— культура устного рассказа в широком смысле слова (правильная спокойная поза во время пересказа, обращение к слушателям, интонационная выразительность речи, достаточная гром- кость, четкость произношения) [13. — С. 76].
для развития творческого начала Л. М. Гурович предлагает в старшем дошкольном возрасте использовать словесное рисование. Дети словом описывают мысленно представленные эпизоды произведения и героев в этих эпизодах.

Словесные картинки рисуются к тем эпизодам, которые особенно важны для понимания идейного замысла рассказа (сказки). Также могут выбираться наиболее красивые и в то же время доступные детям картины.
Чтобы словесно нарисовать картину, ребенок должен знать текст: обстановку, в которой совершаются события, облик персонажей. Все это требует точного выбора слов. К одному рассказу (сказке) могут быть нарисованы 2—3 картины.
На занятии применяется также игра-драматизация. Воспроизводя в игре содержание произведения, каждый участник должен так или иначе реагировать на слова и поведение своих партнеров. Чем глубже лети воспринимают, понимают и переживают эпизоды, слушая сказку (рассказ), тем правдивее они отражают их в игре. В свою очередь выразительная передача в игре художественных образов помогает детям лучше понять основное содержание произведения.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  |  |  |

*3.1.4. 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. 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 [103]. Однако живая человеческая речь не сводится к одной лишь абстрактной совокупности значений, она обычно выражает и эмоциональные отношения человека к тому, о чем он говорит и к кому он обращается. Чем выразительнее речь, тем больше в ней проявляется личность говорящего.
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 [103; 1].
К вербальным средствам выразительности относятся:
i) 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.;
— изобразительно-выразительные возможности, представляемы 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 обеспечиваю 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 ряда 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 выразительность речи, но определяющими являются:
— логическая точность;
— уместность (способность передать содержание в соответствии
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 временно логику. Основы выразительности закладываются еще в дошкольном возрасте.
В работах С.Л. Рубинштейна [103] и А. М. Леушиной [70] 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 л е т 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 красивой, 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 [103].

Таким образом, 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, Н. И.Жинкин, А. М.Леушина, 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 разно4образные стилистические средства, дети оформляют высказывание грамматически правильно и одновременно выразительно.
. Чтобы речь дошкольников была выразительной, необходимо в
процессе обучения использовать разнообразные ср е д с т в а. Одним из эффективных средств исследователи (Е. А. Флёрина, А. П. Усова, О. С. Ушакова, Н. С. Карпинская, О. И. Соловьева, О. В. Акулова, О. Н. Сомкова 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 частности, О. В.Акулова, проанализировав
психолого-педагогические исследования, выделяют 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 [1].
На н а ч а л ь н о м эта п е 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» [83), поскольку 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 русских 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 познанных 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, проявляющиеся в способности выбирать средства выразительности, адекватные художественному образу 1].
Не менее 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.
Так, на одном из занятий была выставлена картина В. М. Васнецова <Богатыри>. Дети в течение нескольких минут рассматривали репродукцию и слушали музыкальное произведение М. П. Мусоргского «Рассвет на Москве-реке» из оперы <Хованщина». Затем читался Отрывок из былины, после чего дошкольникам задавались вопросы. В результате дети смогли не только составить рассказ по картине, но и Понять настроение художника, переданные им чувства, соотнести содержание картины с литературным и Музыкальные произведениями, выразить свои впечатления от живописного произведения ярко и образно [108].
Развитию выразительности речи способствуют также речевые игры, упражнения и творческие задания [127; 23; 56 и др.]:
— 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 (один теряет, другой... (находит); сахар
сладкий, а лимон... (кислый);
— подбор синонимов к изолированным словам и словосочетаниям по всем частям речи (смелый храбрый худжественный бесстрашный; дети — малыши ребята — детвора);
— выбор адекватного слова из Синонимического ряда: жаркий. (горячий) день;
— подбор Эпитетов к существительным (море синее, а еще какое? тихое, Спокойное, лазурное);
— подбор слов-действий (листья падают, а еще что делают?
летят, шуршат, кружатся);
подбор слов-существителных (чем это делают? чем копают, рисуют и т.д.). «Назови что-нибудь деревянное (стеклянное, пластмассовое)»;

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

активизация глаголов (<(Кто что делает?»; «Кто как передвигается?»; «Кто как голос подает?»);
— речевые игры: «Кто внимательный» (дети учатся слышать и выделять слова, противоположные по смыслу); «Кто больше вспомнит» (обогащает глаголами, обозначающими действия, процессы); «Помоги Петрушке выбрать слово» (дети выбирают наиболее точное слово из 2—З синонимов); «Как сказать по-другому?» (называние ‚одного из синонимов) и т.д.
В результате у детей повышается смысловая точность речи, совершенствуется грамматический строй, что позволяет пользоваться усвоенными навыками в любом самостоятельном высказывании.
***Вопросы и задания для повторения
1. Что понимается под связной речью?
2. Какие механизмы лежат в основе развития связной речи?
3. Перечислите условия, влияющие на характер связной речи.
4. Почему диалог считают первой школой овладения родной речью, школой общения?
5. Назовите типичные особенности диалогической речи дошкольников.
6. Перечислите методы обучения диалогической речи.
7. Опишите методику подготовки и проведения обобщающей беседы.
8. Какие признаки являются общими для всех типов текстов?
9. для чего нужно знать теорию актуального членения предложения?
10. для чего дошкольникам следует знать разные типы связей между предложениями?
11. В чем специфика типов текстов (описания, повествования, рассуждения)?
12. Какие знания, умения и навыки необходимы детям для составления различных типов высказывания?
13. Какую роль играет мотивация в обучении детей описанию?
14. Опишите методику обучения детей структуре повествовательного рассказа.
15. Какова цель работы над заголовком?
16. Какова роль серия сюжетных картин в обучении детей рассказыванию?
17. В чем специфика приемов обучения различным типам высказывания (описанию, повествованию, рассуждению)?
18. По каким направлениям прослеживается усложнение в обучении детей типам высказывания (описанию, повествованию, рассуждению)?
19. Что понимается под словесным творчеством дошкольников? В чем его значение?
20. Перечислите условия, способствующие развитию словесного творчества дошкольников. -
21. Чем отличается творческое рассказывание от других видов рассказывания?
22. Докажите, что пересказ — это творческий процесс, а не механическое повторение прослушанного текста.***

***23. Назовите виды пересказа, укажите цель каждого из них.
24. докажите, что работа над «нарисованным планом» является обучающим упражнением по составлению логического плана.
25. Перечислите приемы обучения детей пересказыванию
26. В чем сущность выразительности речи, каковы ее основные средства?
27. Как развивается и изменяется выразительность речи с возрастом детей?
28. Почему устное Народное творчество Считают одним из условий развития словесного творчества ДОШКОЛЬНИКОВ?***

***3.2. Лексическое развитие детей
дошкольного возраста***

*3.2.1. Слово в языке и речи*

Использование языка как средства общения связано прежде :всего со словом. Говорящий пользуется словами, составляет из них словосочетания, предложения, а слушающим 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;
— контекспальный компонент (холодный зимний день; холодный летний день; холодная вола 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 [50].
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 иди 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 обусловливает 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 («смотать 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 правописание слова. На этой основе возникают омофоны и омографы. Омофонами называются слова, 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.

*3.2.2. Сущность словарной работы, ее задачи*Дети, начинающие посещать дошкольные учреждения, имеют некоторый круг представлений и знаний об окружающей действительности. Но, во-перв ых, 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 я 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 детском саду — это закономерное расширение активного словаря детей за счет незнакомых или трудных для них слов [13. — С. 105).
Особенность словарной работы в дошкольных учреждениях состоит в том, что она проводится в процессе всей воспитательно- образовательной работы с детьми, в том числе на занятиях. Важно, чтобы усвоение новых слов проходило не стихийно, а систематично, чтобы педагог управлял 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 недоставать 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>, «доброта» 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 ёдиничным 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 слое, употребляемых иногда до- школьниками, 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 программой развития и воспитания детей. 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.
Расширение запаса слов детей происходит за счет обогащения словаря названиями предметов, качеств, признаков, свойств, действий и процессов. В грамматическом отношении это слова-существительные, слова-глаголы, слова-прилагательные и слова-наречия.
Основными источниками развития словаря являются:
— наблюдения над окружающей действительностью (природой, общественной жизнью, трудовой деятельностью людей, игровой деятельностью детей в т.д.);
общение со взрослыми и сверстниками (беседы, совместная деятельность);
— речь взрослых дети заимствуют у взрослых слова в их употребление, так как они не могут сами отбирать, что хорошо, что правильно, и подражают всему, что слышат;
— художественная литература, чтение которой обычно сопровождается анализом и обсуждением содержания, работой над языком произведения.
3.2.3. Особенности освоения словаря детьми
дошкольного возраста
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 [57).
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 в тогда, когда фотографию убирали.
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 [108].
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 плюшевую 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 полугора лет в своем словарном запасе имеет 100 слов, двух лет — 200—400 слов, трех лет — 1000— [[00 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», 1\*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 [64].
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 [84].
Н. В. Серебрякова на основе анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников выделила три этапа организации семантических полей.
Перв Й 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 третье м этап е формируются понятия, процессы классификации. В ассоциативном эксперименте на смену образным связям приходят связи между семантичесКI4 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 [110].
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 со- относятся 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 («посуд — кастрюля», «дерево — береза»);
— ассоциации, выражающие отношения «целое—часть» («дом —
крыша», «дерево—ветка»).
3. Тематические ассоциации. Эти ассоциации относятся к смысловые реакциям, характеризуют отношения одного семантического поля. Тематические ассоциации предполагают, что слово стимул и слово-реакция различаются более чем по одному семантическом 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 гiретерпевает изменение соотношение парадигматических и синтатматических 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.

*3.2.4. 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
представлено в работах Е. И.Тихеевой, А. М. Бородич, Ю. С. Ляховской, Н. П. Савельевой, А. П. Иваненко, 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 [115] и А. М.Бородич [13], 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 различным;
— готовясь к организации наблюдений с детьми, педагогу следует отобрать необходимый круг сведений, а так же слова, которыми дети должны овладеть во время наблюдения;
— в процессе наблюдения необходимо по возможности активизировать разнообразные анализаторы (зрительные, слуховые, обонятельные, кожные, кинестетические). Например, дать детям возможность побегать по участку, по собирать листья, желуди, по- трогать 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 дошколъников предполагают широкое использование предметных картин.
Роль картин меняется в зависимости от задач словарной работы. Как показала М. М. Конина, 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, она выступает первичным материалом, несущим ребенку новое слово вместе с представлением.
К картинам, используемым для словарной работы, М. М. Конина предъявляет следующие требования: художественность, реалистичность, ясность а отчетливость изображения, отсутствие нагромождения деталей, несущественных предметов [58].
На занятиях, проводимых в старшей и подготовительной к школе группах, детей знакомят с репродукциями картин русских художников. Это важное средство эстетического и нравственного воспитания. При правильном его использовании воспитатель может значительно обогатить словарь детей.
Важным средством ознакомления с окружающей действительностью, а так же 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.
детский сад не ставит перед собой 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
— 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, через которые в памяти детей закрепляется знание предметов и их названия.

Подбор материала для 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 трудность. 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.
Кроме дидактических игр 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 как в занятия, так и использовать в быту детей.
Второе направление словарной работы — освоение содержания слова — представлено в работах В. И.Логиновой и ее учеников [72]. Исследователи 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 [8; 72].
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, сосредотачивающих 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).
Воспитателей «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 как 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?» [83].
При ознакомлении детей с предметами существенным должно быть развитие определенного уровня мыслительной деятельности. Овладению навыком самостоятельно познавать окружающие предметы посвящен следующий этап.
Вторая групп а занятий соответствует второму этап у 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 обследовательских 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 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. Воспитатель 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 невиден». 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 [72].
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, особенно на младших ступенях обучения. Поэтому на занятиях необходимо обеспечить максимальную речевую активность, дать 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?< Обобщи в 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 [72).
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 рассмотренных 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. Колуяовой, А.А. Смаги 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, а именно 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 Д0ШКОЛЬНОМ 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 надсмысловой 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.
Существует несколько типов упражнений с синонимами. Среди них:
— 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 (Мальчик спотыкнулся и упал, шлепнулся. Я читал увлекательную, интересную книгу;
— 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.
Для контраста в речи используются антонимы. Контрастные картины, поставленные рядом, всегда воспринимаются ярче.
Выделяют следующие типы упражнений с антонимами
— подбор антонимов к заданным словам («зима—лето»; «твердый — мягкий»; «поднять — опустить»);

— замена антонимов в предложении («заяц бегает 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? (120].
С многозначностью слов дети сталкиваются постоянно, но они далеко не всегда осознают ее. Опыт показывает, что до- школьникам вполне доступна многозначность хорошо известных им слов.
дошкольникам могут быть предложены следующие специальные упражнения на многозначность снов:
— объяснение значений многозначных слов в контексте (например, «звезда» или «звездочка»: «звезда кремлевская», «звезда героя», «звездочка на небе»);
— 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;
— придумывание рассказов (сказок) с многозначными словами. Все аспекты работы над смысловой стороной слова взаимосвязаны.
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 ЦСННОСТЯМ общества, овладения моральными нормами и способами реализации этих норм;
— комплексное использование методов нравственного воспитания и обучения речи ДОШКОЛЬНИКОВ [147].
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); художественная литература, которая дает возможность «пережить кусок жизни в свете определенного мировоззрения» (Б. М.Теплов); Этические беседы.
***Вопросы и задания для повторения
1. Какова роль словарной работы в общей системе руководства по
развитию речи?
2. Какие положения лингвистики лежат в основе определения задач и содержания словарыой работы в детском саду?
3. Охарактеризуйте задачи словарной работы.
4. Какие тематические группы слов усваивают дети?
5. Какой путь в развитии словаря проходят дошкольники?
б. Назовите особенности вербальных ассоциаций у детей.
7. Перечислите основные направления словарной работы в дошкольном учреждении.
8. Раскройте роль методов и приемов в обогащении словаря детей.
9. Опишите этапы словарной работы в процессе ознакомления детей с предметами окружающего мира.
10. В чем сущность работы над смысловой стороной слова?
11. Какие приемы используются в работе над смысловой стороной слова?***