Содержание

Введение

# Глава 1 Теоретические основы методики развития диалогической

# речи у детей дошкольного возраста

**1.1 Своеобразие детского диалога**

# 1.2 Обзор педагогической литературы по вопросам развития

# диалогической речи у детей

Глава 2 Развитие диалогической речи у детей

* 1. **Обучение диалогической речи в процессе повседневного общения**

# Методические приёмы обучения детей диалогической речи

# Развитие диалогического общения детей со сверстниками

**Глава 3 Экспериментальная часть**

**Заключение**

**Список литературы**

**Приложение**

Введение

**Актуальность темы**

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуника­тивная функция — назначение речи быть средством общения. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен информацией. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь. Диалог может разворачиваться как элементарное реплицирование (повторение) в бытовом разговоре и может достигать высот философско-мировоззренческой беседы.

Выделяются две основные сферы общения дошкольника — со взрослыми и со сверстниками. В раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к ма­лышу с вопросами, побуждениями, суждениями, он тем самым активно откликается на его высказывания и жесты, «чинит» диалог (Е. И. Исенина), интерпретируя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького со­беседника, достраивает их до полной формы. Опыт речевого общения со взрос­лым ребенок переносит в свои взаи­моотношения со сверстниками. У дошкольника ярко выражено потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Но дети испытывают большие трудности в общении. Дети испытывают большие трудности в -усвоении родного языка - его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. Известно, не владея родным языком, ребенок не сумеет усвоить навыки диалогического общения. Так как диалог, как вид общения, предполагает знание языка, умение им пользоваться при построении связного высказывания и налаживании речевого взаимодействия с партнером. Наблюдения за развитием диалогической речи показали, что

возраст (3-5 лет), особо чувствителен, сензитивен в усвоении диалогической

речи детьми. Наблюдая за своими воспитанниками, за тем, как развивается у них диалогическая речь, педагог может выделить две линии: во-первых, совершенствуется ли понимание ими речи взрослых; во-вторых, складывается ли собственная активная речь.

Дети четырех-пяти лет испытывают насущную потребность делиться своими впечатлениями на темы из лич­ного опыта, охотно откликаются на предложение рассказать о своих встречах в природе, о четвероногих друзьях, любимых игрушках. У них не хватает терпения выслушать собеседника, все начинают говорить одновременно. В диалоге со сверстником дети получают опыт равенства в общении; учатся контролировать друг друга и себя; учатся говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать. Дети остро нуждаются в помощи взрослого в процессе освое­ния диалогического общения со свер­стниками. Чтобы дети могли содержательно об­щаться друг с другом, необходимы оп­ределенные условия для их совместной деятельности, для взаимодействия в играх, в повседневной жизни. Прежде всего для общения детей необходимы материальные усло­вия, т.е. развивающая среда. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту про­блем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьез­ных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях. Известно, что проблемы межличностного (диалогическо­го) общения для ребенка начинаются в основном в семье. Нежела­ние общаться (из-за нехватки времени, усталости родителей), не­умение общаться (родители не знают, о чем разговаривать с ребенком, как строить диалогическое общение с ним) отрицатель­но влияет на деятельность и душевное самочувствие малыша. Раз­витие диалога — это двусторонний процесс, когда собеседники об­щаются на равных, с взаимным пониманием и уважением друг к другу, даже если один из них — ребенок. Дети не умеют использовать доступные вербальные и

невербальные средства, не владеют способами построения диалога, не устанавливают взаимодействия друг с другом в ходе диалога т.е. не умеют слышать, слушать друг друга, инициативно высказываться.

**Объектом** является процесс изучения и формирования диалогической речи детей дошкольного возраста.

**Предметом** является диалогическая речь детей 5 года жизни.

**Целью** является создание системы изучения и формирования диалогической речи детей.

**Задачи**

1. Изучение литературных источников по проблеме
2. Провести теоретический анализ состояния диалогической речи детей 5 года жизни
3. Показать современное состояние диалогической речи дошкольников в теории и практике
4. Составить перспективный план по формированию диалогической речи дошкольников.

**Гипотеза** если в единый учебно – воспитательный процесс включить диагностику речевого развития речи и вопросы формирования диалогической речи осуществлять в процессе повседневного общения и в форме подготовленных занятий и при этом учитывать индивидуальные особенности детей решение этих вопросов внесет вклад в исследовании диалогической речи дошкольников.

**Проблема** В условиях обновления всей учебно – воспитательной системы, тема формирование диалогической речи нуждается в исследованиях, в необходимости многоаспектного обоснования содержания, обучения диалогической речи детей 5 года жизни.

**Методы исследования**

1. Изучение педагогической литературы по проблеме
2. Психо – диагностические методы (эксперимент, наблюдения и беседы)
3. Методы обработки и интерпретации данных

# Глава 1

# Теоретические основы методики развития диалогической речи у детей дошкольного возраста

Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное ре­шение зависит от многих условий (речевой среды, социаль­ного окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенап­равленного речевого воспитания.

В дошкольном детстве ребенок овладевает прежде всего диалогической речью, которая имеет свои особенности, про­являющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Уче­ные называют диалог первичной естественной формой язы­кового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование го­ворения одного собеседника с прослушиванием и после­дующим говорением другого. Важно, что в диалоге собе­седники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогичес­кая речь протекает в конкретной ситуации и сопровожда­ется жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, со­кращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характер­ны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недо­говоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюз­ные предложения; кратковременное предварительное об­думывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается непроизвольно­стью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диа­лога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определен­ным бытовым положениям и темам разговора (Л. П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога. Диалогическая речь симулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествование, описанием. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной си­туацией и не отражает полностью содержания мысли в ре­чевых формах. Она понятна только при учете той ситуа­ции, о которой рассказывается. Говорящий широко исполь­зует жесты, мимику, указательные местоимения. В кон­текстной речи в отличие от ситуативной ее содержа­ние понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение выска­зывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер

разговора, а контекстная речь — характер монолога. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, неправильно отождеств­лять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную — с монологической.

Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, А. М. Леушина собрала значительный материал относительно детских выска­зываний при различных задачах и в различных усло­виях общения. На основании своих материалов А. М. Леушина приходит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка.

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети до­школьного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи Важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании «диалогические отношения... это по­чти универсальное явление, пронизывающее всю челове­ческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» (М. М. Бахтин).

Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает цент­ральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения язы­ком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использова­нию ребенком отдельных слов и синтаксических конструк­ций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словар­ным составом, грамматическим строем.

Воспитатель должен добиться того, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в диалог со взрослыми и детьми. Нуж­но приучать детей выражать словами свои просьбы, отвечать словами на вопросы взрослых. Смелее и охотнее вступают в об­щение с окружающими те дети, которые с раннего возраста вос­питывались в детском учреждении (ясли, сад). Этому способст­вуют встречи и разговоры воспитателя с детьми до перевода их во вторую младшую группу. Однако и в этом случае воспита­телю следует продолжать развивать и упорядочивать речевую активность детей.

В работе с детьми среднего дошкольного возраста воспита­тель уже больше внимания уделяет качеству ответов детей; он приучает их отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Необходимо при­учить детей организованно участвовать в беседе на занятии:

от­вечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать вы­сказывания своих товарищей.

Детей шести-семи лет следует учить более точно отвечать на поставленные вопросы; они должны научиться объединять в распространенном ответе краткие ответы своих товари­щей.

Обучение детей умению вести диалог, участвовать в беседе всегда сочетается с воспитанием навыков культурного поведе­ния: внимательно слушать того, кто говорит, не отвлекаться, не перебивать собеседника.

Однако взрослым (воспитателям и родителям) следует помнить, что для ребенка дошкольного возраста *первостепенное значение имеет овладение диалогической речью — необходимым услови­ем полноценного социального развития ребенка.* Развитый диа­лог позволяет ребенку легко входить в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети достигают больших успехов в разви­тии диалогической речи в условиях социального благополучия, ко­торое подразумевает, что окружающие их взрослые (в первую оче­редь семья) относятся к ним с чувством любви и уважения, а также когда взрослые считаются с ребенком, чутко прислушиваясь к его мнению, интересам, потребностям и т.д., когда взрослые не толь­ко говорят сами, но и умеют слушать своего ребенка, занимая по­зицию тактичного собеседника.

# 1.1 Своеобразие детского диалога

Если малыш пяти-шести месяцев жизни видит занимающегося своими делами взрослого, он до­ступными ему средствами (гудением, лепетом) старает­ся привлечь его внимание. В два года речь ребенка стано­вится основным средством общения с близкими взрослыми, он для них «приятный собеседник».

В три года речь становится средством общения между сверстниками. Однако изучение того, как реагиру­ет младший дошкольник (2—4 года) на незнакомого че­ловека: стремится установить контакт? выжидает? не от­вечает на общение? — выявили следующее. Если незнакомый взрослый не обращается к ребенку или выражает свое расположение лишь мими­кой и улыбкой, то лишь 2% детей

пытаются войти с ним в контакт. Правда, на активное обращение

откликается уже каждый восьмой ребенок этого возраста.

Конечно, дети робеют, но главное они не имеют опыта взаимодействия с разными людьми; у них недостаточно развиты мотивы общения и средства для осуществления этой деятельности.

То же можно сказать и о взаимообщении детей. Период его «взлета» (в смысла разнообразия мотивов общения и языковых средств) — пятый год жизни. В старшем до­школьном возрасте наблюдается известный спад: однооб­разие мотивов общения и простота их языкового выраже­ния.

Психологи считают, что сензитивным (благоприятным в смысле восприимчивости) периодом развития речи яв­ляется возраст 2—5 лет. А как непосредственно перед шко­лой мы помогаем ребенку освоить родной язык и функ­ции речи (навыки общения, умение понятно изложить, что чувствует, над чем размышляет, о чем узнал)? На­сколько прочным является то, чему учили детей на заняти­ях, т.е. каково «качество» их самостоятельных высказыва­ний и уровень речевой активности? Ответить на эти вопросы можно сопоставив речь детей среднего и старшего дошколь­ного возраста.

Для устной речи как монологической, так и диалогической, характерны краткость и простота построения предложений, бессоюзные соединения, эмоциональная непосредственность, интонационная и образная

выразительность изложения: насыщен­ность поговорками, пословицами и так называемой «поговороч­ной мелочью»[[1]](#footnote-1).

Воспитатели детского сада направляют свои усилия на то, чтобы речь детей была содержательной и понятной для окружающих и само речевое общение проходило в формах, отвечающих требованиям, предъявляемым к поведению человека в обществе.

Содержательность речи зависит от содержательности жизни детей. Запас

интересных наблюдений, впечатлений, пере­живаний, мыслей при воспитанной потребности в речевом выра­жении обогащает детскую речь.

Добиваясь содержательности речи детей, не следует забы­вать о том, что они очень любят играть словами и звуками, но это хорошо на своем месте и в свое время. Понятность речи, как результат ясной мысли, достигает­ся умением говорить с достаточной полнотой и последователь­ностью. Работа над содержательностью и понятностью детской речи—это в то же время работа над формированием мышления ребенка и расширением его кругозора.

Требования программы в части обучения диалогической речи в основном сводятся к тому, чтобы научить детей пользоваться такими необходимыми формами устной речи, как вопрос, ответ, краткое сообщение, развернутый рассказ.

Эти требования осуществляются главным образом на заня­тиях. В то же время для развития диалогической речи наряду с занятиями большое значение имеет речевое обще­ние детей друг с другом и с воспитателем в повседневной жизни.

Начиная с пятого года жизни, можно наблюдать диф­ференцированное, в зависимости от ситуации и темы выс­казывания, использование языковых средств. Так, выска­зываясь о явлениях природы, дети в 3—7 раз чаще, чем при описании явлений общественной жизни, пользуются прилагательными и наречиями. В высказываниях по поводу знакомых, понятных явлений общественной жизни ак­

тивизируется в 2—2,5 раза употребление глаголов. В выска­зываниях о природе их мало (11-16%).

Также дифференцированно дети используют грамма­тический строй речи. Наиболее благоприятна для включе­ния в высказывания сложных предложений ситуация, где надо партнеру по игре или взрослому что-то разъяснить, убедить его, доказать. Большое число сложных предложе­ний встречается в рассказах детей по сюжетной картине (17—20%)[[2]](#footnote-2).

Возросшая на пятом году активность и самостоятель­ность в

деятельности облегчает детям освоение функций речи: общение со взрослыми и друг с другом, умения понятно выразить суждение, сопровождать речью свои действия. Благодаря этому на пятом году, как никогда в последующем, высока речевая активность. Ребенок про­износит в среднем 180—210 слов в течение 30 минут игры. У детей большая потребность объяснить друг другу то, что они видят и знают — 40% от общего числа поводов возникновения высказываний. В этих ситуациях дети про­износят так много сложных предложений, сколько не услышишь от них даже на очень насыщенных в познава­тельном отношении занятиях по родному языку. Морфо­логический строй высказывания (в смысле частоты ис­пользования глаголов, прилагательных, наречий) при этом не хуже, чем на занятиях.

До четырех лет у детей наблю­даются случаи индукционных отношений между речью и игровыми действиями. Ребенок легко комментирует то, что видит, говорит о том, что собирается сделать или уже сделал, но молчит во время выполнения собственных дей­ствий. На пятом году желание и умение подтвердить речью свою деятельность усиливается. Так, ребенок старше 4,5 лет сопровождает речью в среднем каждое второе (бы­товое, игровое) действие. Но в отличие от ситуации объяс­нения высказывания детей в этих случаях на 90% состоят из простых предложений. Однако отражение действий в громкий речи важно тем, что это один из этапов форми­рования умственных действий.

Таким образом, речевую практику детей не только во время занятий, но и разных видов деятельности можно с успехом использовать для закрепления речевых навыков и совершенствования мышления.

Глаголы в процессе речевого общения дети употребля­ют преимущественно в форме повелительного наклоне­ния и инфинитива. Но уже к середине года во 2-й млад­шей группе, а особенно в средней в их речи почти исчезают предложения типа: «Спать!», «Играть!». Обращаясь друг к другу, дети все чаще используют форму императива: «Да­вай играть! Давай вместе построим гараж!». Описанные формы заключают в себе призыв к совместной деятельно­сти, элементы ее мотивации и планирования. Они наблю­даются, когда ребенок обращается к другу

по поводу игры, характеризует чувства, состояния. О движениях дети гово­рят

в форме короткого приказа: «Беги!», «Сядь!».

Ближе к пяти годам в высказываниях увеличивается число глаголов, обозначающих состояния и переживания, а среди существительных те, которые характеризуют нрав­ственный облик («чистюля», «смельчак»)[[3]](#footnote-3).

Нравственный словарь разнообразится именно за счет глаголов и существительных. Употребляемые наречия и прилагательные довольно однообразны. Они характери­зуют выполнение правил и оценивают поведение (пра­вильно—неправильно, плохо—хорошо). Это подтвержда­ет, что правила деятельности, общения усваиваются в младшем дошкольном возрасте, а в 4—5 лет становятся регулятором поведения детей.

Наречия и прилагательные, которые служат для ха­рактеристики действий, поступков (дружно, заботливо, без спросу, веселый, верный и др.) редко встречаются и в рассказах, и в повседневном общении детей. Поэтому уже в средней группе наряду с навыками общественного поведения у детей следует формировать и соответствую­щий словарь.

У части воспитанников старших и подготовительных групп в самостоятельных высказываниях заметно возрас­тает по сравнении с пятым годом жизни число глаголов. При определенных условиях, например, если дети любят совместно со взрослыми или сверстниками рассматривать иллюстрации, картинки, это может совершенствовать пользование речью. И дело не только в том, что вокруг глагола, как активной части речи, легко группируются другие части речи, что естественно усложняет граммати­ческий строй. С помощью глаголов дети нередко характе­ризуют поступки, выражают свое отношение к людям. (На­пример, из рассказа о почтальоне: «Он не забывает, кому какие журналы и газеты принести. Доставляет их в любую погоду. Почтальонов надо беречь, помогать им».)[[4]](#footnote-4). Дети5—7 лет, которые в само­стоятельных высказываниях употребляют достаточное ко­личество глаголов, легче

домысливают сюжет, т.е. выделяют скрытые связи, высказывают оценочные

суждения.

Можно сказать, что в самостоятельных высказываниях детей 6—7 лет, по сравнению с воспитанниками средних групп, существенно не меняется ни морфологический со­став, ни уровень сформированности признаков связной речи. Если же дети 5—7 лет пытаются о чем-то рассказать само­стоятельно, соподчиненность частей может отсутствовать, мысль прерывается вставкой-перечислением. Так, можно услышать: «Это пограничники стоят в дозоре с собакой». Далее ребенок перечисляет, что нарисованы сосны, ели, пограничные столбы. Рассказ неожиданно заканчивается словами: «Пограничники довольны, что братик подарил им собаку».

В старшей и подготовительной группах речевая актив­ность детей во время игр и других видов самостоятельной деятельности значительно (в 2—3 раза) снижается. Причи­ну этого некоторые авторы[[5]](#footnote-5) склон­ны искать в совершающемся в этот период переходе внеш­ней речи во внутреннюю. Само по себе снижение речевой активности можно и не считать отрицательным явлением. Но в старшей и подготовительной группах в сравнении со средней в 1,9 раза (с 40 процентов) уменьшаются случаи объяснения чего-либо товарищу, когда речь наиболее слож­на в грамматическом отношении и совершенна в лекси­ческом. Среди поводов самостоятельных высказываний в играх преобладают распоряжения, просьбы. Они, как и сами игровые действия, сопровождаются высказываниями, простыми по грамматическому выражению. Названия пред­метов излишне часто заменяются местоимениями, много частиц и модальных слов. Все это придает речи ситуатив­ный характер. Оценка поступков, событий осуществляется с помощью постоянно используемых наречий («хорошо-плохо») и прилагательных «хороший»—«плохой»[[6]](#footnote-6).

Таким образом, речевые навыки, казалось бы, освоен­ные в средней группе, оказываются недостаточно прочными. В связи с этим возникает вопрос о необходимости некоторого изменения направления работы по развитию речи.

# 1.2 Обзор педагогической литературы по вопросам развития диалогической речи у детей

Ха­рактеристика диалогической и монологической речи дается в ря­де работ: Л. Якубинский «О диалогической речи»; Винокур Т. Г. «О некото­рых синтаксических особенностях диалогической речи».

Т. Г. Винокур так определяет диалог и монолог с точки зре­ния специфики языка: «...можно определить диалог как особую, функционально-стилистическую форму речевого общения, кото­рой свойственны: наличие двух или нескольких

участников, об­менивающихся речью; более или менее быстрый темп речи, ко

­гда каждый компонент ее является репликой; сравнительная краткость реплик; лаконичность и эллиптичность построений внутри реплик. Монологическая речь как явление, прямо проти­воположное диалогу, имеет обратные свойства; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реак­цию, наличие заданности, предварительного обдумывания, обус­ловливающего длительность, связанность, логическую построенность речи».

Игры и упражнения по развитию диалогической речи дошкольников разработаны О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной, а также научными сотрудниками, преподавателями педагогических университетов, проводившими свои исследования под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой (Л.Г. Шадрина, А.А. Смага, А.И. Лаврентьева, Г.И. Николайчук, Л.А. Колунова).

Ушакова Оксана Семеновна - доктор педагогических наук, профессор,зав. лабораторией развития речи и речевого общенияИнститута дошкольного образования и семейного воспитанияРоссийской академии образования, некоторые из ее книг так же были использованы в данной работе. В книгах Ушаковой О. С. «Развитие речи дошкольника» и в «Программе и методике развития речи детей дошкольного возраста в детском саду», автор-составитель Ушакова О. С. описывает некоторые приемы развития диалогической речи детей. Она считает, диалогичес­кая речь в большей степени ситуативна и контекстна, поэтому она свернута и

эллиптична (в ней многое подразумевается благодаря зна­нию

ситуации обоими собеседниками). Диалогическая речь непро­извольна, реактивна, мало организована. Огромную роль здесь игра­ют клише и шаблоны, привычные реплики и привычные сочетания слов. Таким образом, диалогическая речь более элементарна, чем дру­гие виды речи.

В статьях на тему диалогического общения авторов Арушановой А., Рычаговой Е., Дуровой Н. даны некоторые сценарии для детей 3-5 лет по развитию диалогической речи. Авторы провели экспериментальные исследования в московских дошкольных учреждениях и выявили, что дети испытывают

трудности в общении со сверстниками. Авторы разработали сценарии и

внедрили их в практику развития диалогического общения в дошкольные учреждения. В качестве основной формы обучения они использовали игры-занятия.

В хрестоматии по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста // Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина, говорится о том, что формирование диалогической речи реализуется в про­цессе разговоров воспитателя с детьми в повседневном общении и в форме специально подготовленных бесед.

Методика проведения разговора с детьми излагается в работах Е.И.Тихеевой и Е.А.Флериной. Классификация бесед, их целевая установка и метод проведения разрабо­таны Е.А.Флериной.

Роль обобщающей беседы и методика ее проведения на­ходят отражение в фундаментальном исследовании Е.И.Радиной (1948). Представляют интерес и сегодня ее мысли о принципах отбора содержания для бесед, месте беседы среди других методов, структура беседы и приемы акти­визации мышления и речи детей.

Дальнейшее развитие идеи Е.И.Радиной находим в пуб­ликациях Э.П.Коротковой, В.ИЛогиновой, Н.М.Крыло­вой и других. В частности, Н.М.Крылова (1973) проверяла влияние беседы на развитие мышления и речи в процессе систематизации и обобщения знаний детей.

Отмечая, что диалогическая форма речи ребенка в раннем детстве неотделима в своих существенных звеньях от деятельности взрослого, Д.Б. Эльконин подчеркивал: «На основе диалогической речи проис­ходит активное овладение

грамматическим строем родного языка» [Эльконин, 1966, с. 367]. Анализируя

этапы усвоения ребенком грам­матического строя родного языка (по А.Н. Гвоздеву), он отмечал, что «в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения» [там же, с. 368].

В учебном пособии Бородич А. М. «Методика развития речи детей» нем рассматриваются основные вопросы формирования разговорной (диало­гической) речи**:** умения детей слушать и понимать об­ращенную к ним речь, поддерживать разговор, отвечать на во­просы и спрашивать. Уровень связной разговорной речи

зависит от состояния словаря ребенка и от того, насколько он овладел

грамматическим строем языка. Разговорная речь как речь с со­беседником предполагает также умение культурно вести себя во время беседы, быть тактичным, сдержанным. Воспитатель влияет на содержательность детских разговоров, поощряет жела­ние узнавать друг у друга что-то новое. Воспитатель должен подсказывать детям, что если расспрашивать взрослых об их тру­де, отдыхе и т. д., можно узнать много интересного.

А. М. Леушиной было установлено, что у одних и тех же детей их речь может быть то бо­лее ситуативной, то более контекстной в зависимости от задач и условий общения. Этим было показано, что ситуативность речи не является чисто возрастной осо­бенностью, характерной для детей дошкольного воз­раста, и что даже у самых маленьких дошкольников при определенных условиях общения возникает и про­является контекстная речь. Вместе с тем было пока­зано, что на протяжении дошкольного возраста заметно снижаются показатели ситуативности и нарастают чер­ты контекстности в речи детей, даже при задачах и в условиях, стимулирующих ситуативные формы речи. На основании своих материалов А. М. Леушина прихо­дит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка.

Многие специалисты считают: уме­нию вести диалог нужно учить (В. И. Яшина, А. А. Павлова, Н. М. Юрьева и др.). В развитых формах диалог — не просто бытовой ситуативный раз­говор; это богатая мыслями произ­вольная контекстная речь, вид логи­ческого взаимодействия, содержатель­ное общение.

В раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к ма­лышу

с вопросами, побуждениями, суждениями, он тем самым активно откликается на его высказывания и жесты, «чинит» диалог (Е. И. Исенина), интерпретируя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького со­беседника, достраивает их до полной формы.

Диалогу пред­шествует «коллективный монолог» (Ж. Пиаже) — речевое общение, когда каждый партнер активно высказывает­ся в присутствии сверстника, но не отвечает на его реплики, не замечая реакции с его стороны на собствен­ные высказывания.

Т. И. Гризик считает, что наиболее социально значимой для дошкольников

является диалогическая форма общения. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту про­блем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьез­ных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

Ф.А. Сохин, обобщая взгляды лингвистов и психологов

подчеркивал, что без речевого общения невозможно полноцен­ное развитие ребенка, Сохин писал: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [Сохин, 1978, с. 50].

Колодяжная Т. П., Колунова Л. А. подчеркивают, что в дошкольном детстве необходимо развивать диалогическую форму речи. На протяжении всего дошкольного возраста необходимо развивать у детей умение строить диалог (спрашивать, отвечать, объяснять, возражать, подавать реплику). Для этого следует использовать беседы с детьми на самые разнообразные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Важно развивать умение слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от контекста.[[7]](#footnote-7)

Также в литературе описываются исследования посвященные

особенностям развития диалогической речи таких ученых, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубенштейн. Они считают, что в овладении речью, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее — к простой фразе, еще позже — к сложным предложениям... Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений.

Глава 2

Развитие диалогической речи у детей

Программа детского сада предусматривает обучение диа­логической речи. Работа по **развитию диалогической речи** направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Диалог — сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильно­стью языковой формы, в которую облекаются мысли; слу­шать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и; если нужно; вносить соответствующие изменения и по­правки.

Можно выделить несколько групп диалогичес­ких умений:

1. Собственно речевые умения:

— вступать в общение (уметь и знать, когда и как мож­но начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

— поддерживать и завершать общение (учитывать усло­вия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; дока­зывать свою точку зрения; выражать отношение к предме­ту разговора — сравнивать, излагать свое мнение, приво­дить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно;

— говорить выразительно в нормальном темпе, пользо­ваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета. В речевой этикет включают­ся: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба,

согласие и отказ, изви­нение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных дей­ствий, достижения

результатов и их обсуждения, участво­вать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения — уместное ис­пользование мимики, жестов.

Рассмотрим содержание требований к диалогической речи по возрастным группам.

В *группах раннего возраста* ставится задача развития по­нимания речи окружающих и использования активной речи детей как средства общения. Детей учат выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрос­лых (Кто это? Что делает? Какой? Какая?). Развивают ини­циативную речь ребенка, побуждают его обращаться к взрос­лому и детям по различным поводам, формируют умение задавать вопросы.

В *младшем дошкольном возрасте* воспитатель должен добиваться, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в общение со взрослыми и детьми, учить детей выражать свои просьбы словами, понятно отвечать на вопросы взрослых, подсказывать ребенку поводы для разговоров с другими деть­ми. Следует воспитывать потребность делиться своими впе­чатлениями, рассказывать о том, что сделал, как играл, привычку пользоваться простыми формулами речевого эти­кета (здороваться, прощаться в детском саду и семье), по­ощрять попытки детей задавать вопросы по поводу ближай­шего окружения (Кто? Что? Где? Что делает? Зачем?).

В *среднем дошкольном возрасте* детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отве­чать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружаю­щими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространен­ной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Посте­пенно он приобщает детей к участию в коллективных бесе­дах,

где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей.

Продолжается воспитание культуры общения: форми­рование умений приветствовать родных, знакомых, това­рищей по группе, с использованием синонимических фор­мул этикета *(Здравствуйте! Доброе утро!),* отвечать по

те­лефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с

незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним.

В *старших группах* следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не пе­ребивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в со­ответствии с услышанным строить ответ, дополнять, ис­правлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не нахо­дящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, про­смотренных кинофильмов.

Для **младшего дошкольника** наиболее эффективным является индивидуальное общение ребенка со взрослым на основе совместной деятельности. Например, совместное составление рассказа на тему, предложенную ребенком с одновременным элементарным рисованием сюжета: действий, персонажей, предметов. В такой ситуации ребенок чувствует себя равноправным партнером: он может в любой момент включиться как в рассказывание, так и в рисование.

Очень важно стимулировать детей к комментированию (сопровождению речью) своих действий в предметной деятель­ности и постепенно упражнять в умении планировать свою деятельность (проговаривать вслух последующие действия).

На прогулке, в группе, во время одевания, умывания, в игре взрослый использует любую возможность правильно и четко назвать предмет, части предмета, охарактеризовать его признаки, качества, действия с ним. При этом необходимо четко формулировать задание в правильной грамматической форме, без лишних слов и дополнительных объяснений, точно ставить вопросы, особенно четко называть движения.

**Например:** "наклонитесь", "положите", "повернитесь", "похлопайте" и т.д.

**С детьми** 4-5 **лет** воспитатель является активным участ­ником и организатором общения: разъясняет правила и содержание игры, называет и объясняет смысл новых слов; предлагает ребенку рассказать о своих новостях другим детям.

В этом возрастедетей приучают охотно вступать в общение со взрослыми

и сверстниками, отве­чать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств,

действий с ними, взаимоотношений с окружаю­щими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространен­ной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Посте­пенно он приобщает детей к участию в коллективных бесе­дах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей.

Продолжается воспитание культуры общения: форми­рование умений приветствовать родных, знакомых, това­рищей по группе, с использованием синонимических фор­мул этикета *(Здравствуйте! Доброе утро!),* отвечать по те­лефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним. Дети 4 — 5 лет активно вступают в разговор, могут уча­ствовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по иг­рушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрос­лого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами *еще, по­том).*

В *старших, группах* следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в со­ответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения

ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, про­смотренных кинофильмов.

Успешно овладение диалогической речью подразумевает целее направленное обучение, формирование определенных навыков построение связных высказываний.

**2.1 Обучение диалогической речью в процессе повседневного общения.**

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является **разговор воспитателя с детьми** (неподготовленный диалог). Это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни.

Разговорная речь — наиболее простая форма устной речи. Она поддерживается собеседниками, ситуативна и эмоциональна, так как разговаривающие используют различные выразительные сред­ства: жесты, взгляды, мимику, интонации и др[[8]](#footnote-8). Собеседникам обычно известен предмет обсуждения. Эта форма речи более про­ста и по синтаксису: она состоит из незаконченных предложений, восклицаний, междометий, вопросов и ответов, реплик и кратких сообщений. Общение воспитателя с детьми должно строиться с уче­том изменяющейся на протяжении дошкольного детства потребности ребенка в общении. Следует правильно орга­низовывать диалог с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, потребностей каждого ребенка, его интере­сов, уровня речевого развития.

Разговор воспитателя с детьми только тогда оказывает на них развивающее влияние, когда в группе создана доб­рожелательная атмосфера, обеспечено их эмоциональное благополучие, когда господствует личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком. В этом случае главным в общении

являются понимание, призна­ние и принятие личности ребенка. Ребенок

охотно вступа­ет в контакт со взрослым, если чувствует внимание, инте­рес и доброжелательность взрослых, комфортность, свою защищенность.

Разговорная речь должна быть связной, понятной, логически выдержанной, иначе она не может служить средством общения. Дети дошкольного возраста овладевают разговорной речью под ру­ководством взрослых. Развитие диалогической речи зависит от становления мышления, памяти, внимания, грамматического строя, обогащения словаря.

Ребенок второго и третьего года жизни легко отвлекается от содержания разговора. На четвертом и пятом году он постепенно переходит от отрывочных высказываний к более последователь­ным, развернутым, начинает задавать много вопросов, в том числе такие характерные, как почему? зачем? и др. Дети пяти лет спо­собны к целеустремленному разговору в течение довольно дли­тельного времени. Такой разговор содержит вопросы, ответы, вы­слушивание сообщений собеседников и т. д. В «Программе воспи­тания в детском саду» для средней группы поставлена специальная задача: учить детей участвовать в беседе[[9]](#footnote-9).

Задачи формирования умений в области разговорной речи ши­роки и многосторонни. Они охватывают не только языковую сферу (форма ответа, вопроса), но и речевые качества личности (общи­тельность, вежливость, тактичность, выдержанность), а также ряд навыков поведения.

Пути влияния воспитателя на разговорную речь детей очень разнообразны. Решающим средством во всех возрастных группах является руководство разговорной речью детей в повседневной жизни. Формирование разговорной речи осуществляется также на различных занятиях.

В младших группах речевую активность и умение разговари­вать воспитывают в основном и в реальных жизненных ситуациях общения, в деятельности детей. Этот процесс начинается с первых минут пребывания ребенка в детском саду. Воспитатели младших групп должны знать приемы, которые помогут в решении стоящих перед ними задач. Важно с самого начала расположить к себе ре­бенка, приласкать и заинтересовать его. В распоряжении

педагога должны иметься предметы, которые заинтересуют малыша и вы­зовут

у него первые реплики (Дай мне. У меня тоже есть. А кто это? и т. д.). Это могут быть привлекательные игрушки (звуча­щая, движущаяся), яркие картинки, животные в уголке природы и т. д. Воспитатель должен заранее наметить наиболее близкие и доступные темы разговоров, которые ребенок этого воз­раста может сразу поддержать (Кто тебе купил эту книжку? Ка­кие у тебя есть игрушки? и др.). В более старшем возрасте можно предложить вспомнить свою елку, игры дома, на улице, любимые книжки и т. д. В разговорах педагог касается не только названий предметов, но и их качеств, деталей, действий с ними[[10]](#footnote-10).

Воспитатель сам вызывает детей на разговор (называет имя и отчество няни, имена некоторых детей), Если в первые дни пре­бывания в детском саду ребенок молчит, педагог должен быть осо­бенно ласковым и упорным: приговаривать, общаясь с малышом, играть с ним, называть свои действия. В организации разговоров принимает участие и няня. Она побуждает детей обращенные в ней просьбы выражать словами, фразами.

В течение дня воспитателю следует поговорить с каждым ре­бенком, используя для этого время прихода детей в детский сад, умывание, одевание, прогулки. Не нужно избегать разговоров и во время еды. Воспитатель обращается с общими вопросами к детям; вкусно ли, не остыло ли блюдо, узнали ли они свое любимое кушанье и т. д. Он приучает их к негромкому сдержанному разгово­ру во время еды, подчеркивает, что никогда не говорят с пищей во рту.

Кроме таких кратких разговоров, вызываемых обстоятельства­ми, воспитатель предусматривает разговоры, которые он планиру­ет как педагогический прием. Специально организуемые плановое разговоры могут быть индивидуальными (в случае речевого отста­вания, особенностей характера и поведения) и коллективными. Нужно отметить большое значение коллективных разговоров в младшей и средней группах. Они помогают сблизить детей, формируют их поведение. Воспитатель спрашивает, например, куда сегодня дети ходили, что нового на участке или в уголке природы. В такой разговор особенно необходимо

вовлекать молчаливых де­тей путем обращения к ним (И Коля ходил

?), подсказывающим вопросом, поощрением.

Для формирования навыков разговорной речи используется прием словесных поручений. При этом малышам воспитатель дает образец словесной просьбы, иногда предлагает ребенку повторить, выясняя, запомнил ли он фразу. Эти поручения способствуют за­креплению форм вежливой речи.

Для развития начальных форм речи-собеседования педагог ор­ганизует совместное рассматривание картинок, детских рисунков, книг. Побудить к собеседованию на определенную тему могут не­большие рассказы воспитателя (что он наблюдал в трамвае, что интересного видел в другом детском саду), которые вызывают в памяти детей аналогичные воспоминания, активизируют их сужде­ния и оценки[[11]](#footnote-11).

Очень эффективный прием — объединение детей разных возра­стов, организация посещения другой группы. Гости расспрашива­ют об игрушках маленьких хозяев, о книгах и т. д.

Большие возможности для речевого общения предоставляют игры детей, их труд. Ролевые игры «в семью», «в детский сад», «в магазин», позднее — «в шкоду», а также на военную тематику закрепляют навыки разговорной речи, знакомят с профессиональ­ной лексикой. Воспитатель должен способствовать углублению со­держания игр с такими атрибутами, как телефон, радио, справоч­ное бюро, касса.

В старших группах применяются те же приемы, но усложня­ются тематика разговоров, содержание поручений и рассказов. Больше внимания уделяется воспитанию навыков общения со взрослыми, усвоению детьми правил речевого поведения в обще­ственных местах. В коллективных разговорах детям предлагается дополнить, поправить товарища, переспросить или расспросить со­беседника[[12]](#footnote-12).

Разговор имеет большое значение. С его помощью мож­но оказывать влияние на все стороны речи ребенка: ис­правлять ошибки, давать образец правильной речи,

разви­вать навыки диалогической и монологической речи. В ин­дивидуальном

разговоре легче сосредоточить внимание ре­бенка на отдельных ошибках в его речи. Воспитатель может изучить все стороны детской речи, выявить ее недостатки, определить, в чем следует поупражнять ребенка, узнать его интересы, стремления, настроение.

Разговоры с детьми могут быть индивидуальными и коллективными.

В коллективном разговоре участвуют несколько детей или вся группа.

Например, однажды дети нарвали одуванчиков и поставили в вазу. Вечером, уходя домой, Юра подошел к букету, посмотрел на него, очень удивился и позвал других детей: «Смотрите, смотрите, цветы закрылись!» «Это они спать хотят», — сказала Люся. «Нет, они завяли», — сказала другая девочка. Так возник непреднамеренный разговор. Далее воспита­тель поддержал его и объяснил, почему одуванчики закрылись. Утром, когда дети увидели вновь распустившиеся цветки, разговор продол­жился.

Самое лучшее время для коллективных разговоров — прогулка. Для индивидуальных разговоров больше подхо­дят вечерние и утренние часы. Но когда бы воспитатель ни говорил с детьми, разговор должен быть полезным, инте­ресным и доступным. Для разговоров с детьми воспитатель использует все моменты жизни детского сада. Встречая детей в утренние часы, воспитатель может поговорить с каждым ребенком, спросить о чем-то (кто сшил платье? куда ездила в выходной день с папой и мамой? что видел интересного?).

Тематика и содержание разговоров определяются задачами воспитания и зависят от возрастных особенностей детей. В младшей группе круг разговоров связан с тем, что окружает детей, что они непосредственно наблюдают: с игрушками, транспортом, улицей, семьей. В средней и стар­ших группах тематика разговоров расширяется за счет но­вых знаний и опыта, которые дети получают из окружаю­щей жизни, книг, телевидения. С ребенком можно гово­рить о том, что он не видел, но о чем ему читали в книгах, о чем он слышал. Тематика разговоров определяется инте­ресами и запросами детей. Большое влияние на речь детей оказывает воспитатель. В связи с этим его собственная речь должна прежде всего учитывать возраст детей.

Педагог должен воспитывать своей речью. «Слово вос­питателя, не согретое

теплотой его убеждения, не будет иметь никакой силы» (К. Д. Ушинский).

Следует отметить, что отдельные диалогические уме­ния (адресовывать речь собеседнику, привлекать его вни­мание к себе, общаться в доброжелательной форме) про­являются лишь под контролем взрослого. Необходимо со­здавать условия для

переноса этих умений в повседневную жизнь, поощрять позитивное диалогическое общение де­тей («Всегда приятно общаться с вежливым человеком!» или: «Когда обращаются в вежливой форме, невозможно отказать в просьбе!»).

В методике формирования разговорной речи детей преобладают рекомендации к обучению ребенка восприятию вопросов взрослого и к ответам на них. Появляются исследования и другой стороны этой проблемы — обучения детей вопросным формам речи. Вопросы — показатель интеллектуального развития ребенка. Воспитатель дает детям образцы вопросительной конструкции предложений.

Таковы основные пути формирования разговорной речи дошкольников в повседневной жизни.

# 2.

# 2 Методические приёмы обучения детей диалогической речи

Беседа—организованный раз­говор педагога со всей группой детей, посвященный од­ному какому-либо вопросу.

В беседе педагог:

1) уточняет и упорядочивает опыт детей, т. е. те представле­ния и знания о жизни людей и природы, которые дети приобре­ли во время наблюдений под руководством педагога и в разно­образной деятельности в семье и в детском саду;

2) воспитывает у детей правильное отношение к окружаю­щему;

3) приучает детей целеустремленно и последовательно мыс­лить, не отвлекаясь от темы беседы;

4) учит просто и понятно излагать свои мысли. Кроме того, во время беседы педагог воспитывает у детей устойчивое внимание, умение слушать и понимать речь других, сдерживать непосредственное желание сразу отвечать на во­прос, не подождав вызова, привычку говорить достаточно гром­ко и отчетливо, чтобы все слышали[[13]](#footnote-13).

В беседах дети приобретают знания, умения и навыки, которые необходимы для обучения в школе. Беседы оказывают большое влияние на всю разнообразную деятельность детей и их поведение. Так, после бесед о семье, о труде матери дети стремятся действенно проявить свое отно­шение к близким людям. «Посоветуйте, что мне подарить маме, у нее скоро день рождения»,— обращается девочка к воспита­тельнице после одной из таких бесед. Беседы о средствах пере­движения, например, вызывают усиленный интерес к транспорт­ным машинам. И мальчики и девочки с большим вниманием наблюдают за проезжающими по улицам машинами, у них воз­никает много интересных вопросов по этому поводу, заметно обогащается содержание творческих игр детей.

Содержанием бесед является программ­ный материал по ознакомлению детей с окружающей действи­тельностью: бытом, трудом людей, событиями

общественной жизни, жизнью природы, а также деятельность детей в детском

саду (игры, труд, взаимопомощь и т. п.).

Беседы на бытовые темы касаются тех явлений быта, которые дети наблюдают и в которых сами участвуют. В беседах дети сообщают, с кем они живут дома, как зовут членов семьи, и где они работают, что они делают дома, как отдыхают; рассказывают о своих играх, занятиях и развлечениях дома, о посиль­ной помощи взрослым, о бытовом труде матери; сравнивается обстановка дома и обстановка в детском саду.

Беседы о труде взрослых в детском саду помо­гают детям осознать смысл деятельности сотрудников детского сада, создающих удобства и благополучие для всех детей.

Беседы на темы общественной жизни уточ­няют представления детей о родном городе, о подготовке к праздникам в детском саду, в семье, на улицах.

Беседы на природоведческие темы уточняют и закрепляют представления детей о временах года, о животных, растениях, о труде людей.

В беседах о любимых сказках и книжках дети вспоминают их содержание и высказывают свое отношение к героям[[14]](#footnote-14).

В беседах о предметах быта и труда, например о мебели, о посуде, об одежде, об игрушках, о некоторых ору­диях труда, о средствах передвижения по земле, воде и воздуху, обсуждается, для чего нужны предметы, из чего и как они сде­ланы, каковы характерные признаки (цвет, форма, величина), кто и где делал эти предметы, как беречь предмет, чтобы можно было им дольше пользоваться.

Примерная тематика бесед с детьми пяти-шести лет: с кем вы живете дома (т. е. беседа о семье); о жизни детей в детском саду; о работе дежурных в уголке природы; на чем можно проехать в нашем городе; что делает почтальон; что мы видели в библиотеке; о школе; как мы вырастили помидоры (морковь и т. п.); о временах года и т. п.

Программный материал, который является содержанием бе­сед, даст возможность осуществить не только познавательные задачи (расширение

кругозора детей), но и воспитательные (во­спитание правильного отношения к

действительности, разнооб­разных интересов).

В беседе о труде близких людей дети рассказы­вают, где и кем работают их родители и другие взрослые члены семьи.

Воспитатель усиливает и углубляет чувства детей, направля­ет их на активное проявление знаков внимания и уважения к близким (оказывать им посильные услуги, готовить к праздни­кам подарки и т. п.).

Беседуя с детьми о школе, а также о том, где учатся их старшие братья и сестры, родители, воспитатель подкрепляет у детей желание учиться, интерес к школе, книге.

При подборе программного материала для бесед необходимо учитывать личный опыт детей группы, запас их представлений и знаний, потому что дети могут принимать активное участие в беседе в том случае, когда у них есть некоторые более или ме­нее ясные и разнообразные представления о предмете беседы.

«Нельзя ребенка допускать описывать то, судить о том, о чем, у него нет достаточных, им вполне и ясно усвоенных данных»,— писала Е. И. Тихеева[[15]](#footnote-15). Личный опыт ребенка, приобретенный путем наблюдений, в деятельности или через художественную литературу, служит тем материалом, на котором можно строить беседу и сообщать новые знания детям.

Проведение беседы требует от воспитателя подготовки. При очередном календарном плани­ровании работы воспитатель намечает, какой программный ма­териал по ознакомлению с окружающим целесообразнее дать детям в беседе; затем необходимо составить план последова­тельного хода всего занятия от начала до конца. Нужно проду­мать, как начать беседу, чтобы быстро собрать внимание детей и возбудить у них интерес к предстоящему занятию, активную умственную деятельность, воздействовать на их чувства. В каче­стве такого эмоционального средства можно использовать кар­тину, новую для детей загадку, стихотворение, которые имеют прямое отношение к содержанию беседы. Вот несколько примеров.

Беседу об осени можно начать показом репродукции картины Левитана

«Золотая осень» (старшая группа), чтобы дети полюбовались замечательным произведением художника. Кро­ме того, картина оживит в их памяти те впечатления, которые они получили во время экскурсий в парк или в лес.

Началом беседы о работе почты (тоже в старшей группе) может послужить стихотворение С. Я. Маршака «Загадки» («Синий домик у ворот»).

Беседу о Москве хорошо начать показом картины, изобра­жающей Кремль или Красную площадь, так как эти историче­ские места столицы известны по репродукциям каждому ребенку.

В отдельных случаях целесообразно начать беседу с вопро­са, который должен вызвать в памяти детей впечатления о фак­тах или событиях, связанных с содержанием беседы, например:

«Дети, кто из вас ездил на поезде?»—спрашивает воспитатель, начиная беседу о железной дороге.

В ходе беседы вопросы воспитателя, которые являются основ­ным методическим приемом на этом занятии, раскрывают содер­жание намеченной темы и, направляя мысль детей, учат их пра­вильно отвечать. Воспитатель должен продумать содержание и формулировку своих вопросов, чтобы они были понятны всем детям.

Если дети не понимают или неправильно понимают вопрос, то они неправильно и отвечают, т. е. дают не тот ответ, какого ожидает воспитатель. Например, воспитатель спрашивает детей:

«Какие листья на березе?» Дети отвечают: «Березовые». Меж­ду тем воспитатель хотел, чтобы дети назвали цвет листьев. Дети дали бы нужный ответ, если бы вопрос был сформулиро­ван так: «Какого цвета листья на березе осенью?»

Чтобы добиться правильного ответа, нужно поставить во­прос четко и спрашивать детей надо о конкретных фактах и яв­лениях, которые им известны, по поводу которых они могут высказать какие-либо суждения.

Своими вопросами воспитатель должен направлять мысль детей на существенные, характерные признаки и явления. Нель­зя задавать детям вопросы, которые им непосильны, а также такие, которые не способствуют активизации мысли. С этой точ­ки зрения не следует задавать пяти-, шестилетним детям такие

вопросы: сколько ног у коровы? Сколько глаз у кошки? Сколько ушей у

кролика? и т. п. Во-первых, это детям хорошо известно; во-вторых, беседа о количестве ног, ушей, глаз, хвостов ничего не прибавляет к знаниям детей о животных. Ведь все животные имеют одинаковое количество ног, ушей и пр. Одно животное отличается от другого не количеством членов тела, а характер­ными их качествами, образом жизни, повадками. У кролика уши длинные; у кошки ушки маленькие, стоячие; у белки на кончи­ках ушей кисточки. Следовательно, правильнее задать детям вопрос о качестве внешних признаков животного: какие глаза у кошки? Какой у нее хвост? и т. п[[16]](#footnote-16).

Все основные вопросы беседы в их логической последова­тельности должны быть записаны в календарном плане или в конспекте воспитателя.

При проведении беседы в зависимости от ответов детей иног­да возникает необходимость задавать дополнительные вопросы, но не следует удаляться от содержания основной темы беседы.

Для уточнения представлений детей или для того, чтобы дать наглядный образ неизвестного им объекта, необходимо исполь­зовать наглядный материал: картину, игрушку, модель, предмет в натуре. Наглядный материал вызывает у детей большой инте­рес и речевую активность. Их высказывания в этом случае не­посредственно опираются на ощущения и восприятия.

Разный наглядный материал используется по-разному: одни предметы раздаются детям (ветки деревьев, семена, предмет­ные картинки), другие показываются воспитателем всей группе (картина, живое животное, посуда и т. п.); в последнем случае предмет по своим размерам должен быть доступен для обозре­ния каждому ребенку.

Наглядный материал готовится заранее и хранится так, что­бы он преждевременно не отвлекал детей. Предмет, который используется на занятии в качестве наглядного пособия, должен ярко иллюстрировать программный материал беседы.

В конце занятия полезно закрепить содержание беседы или углубить ее эмоциональное воздействие на детей. Это можно сделать разными путями, а

именно: воспитатель излагает содержание беседы в кратком

заключительном рассказе, повто­ряя самое существенное; в конце беседы проводится дидакти­ческая игра на том же программном материале (на это отводит­ся 3—5 минут); детям предлагается прочитать знакомое стихо­творение или спеть песню, близкую по содержанию теме беседы; можно прочитать художественный рассказ.

Какой вариант изберет воспитатель, зависит от темы бесе­ды, от запаса знаний детей и от времени, когда проводится за­нятие. Беседу об овощах можно закончить дидактической игрой «Угадай на ощупь овощи»; беседу о подготовке к празднованию Нового года можно заключить новогодней песней, которую дети уже разучили на музыкальных занятиях[[17]](#footnote-17).

При проведении беседы воспитатель должен стремиться к тому, чтобы все дети были активными ее участниками. Для этого необходимо соблюдать следующие правила: ставить во­прос всей группе, 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.

Недопустимо спрашивать одних и тех же детей (наиболее бойких). Надо стараться вызывать большее количество детей хотя бы для краткого ответа на поставленный вопрос. Если же воспитатель долго разговаривает с одним ребенком, то осталь­ные дети перестают участвовать в беседе. То же происходит, когда сам воспитатель, во время беседы много говорит о том, что детям уже хорошо известно, или без всякой нужды повто­ряет все, что говорят дети.

Дети во время беседы должны отвечать по одному, а не хо­ром. Но если воспитатель ставит такой вопрос, на который у всех или у многих детей может быть один и тот же простой ответ (например, «были», «ходили»), то дети могут ответить хором.

Не следует прерывать отвечающего ребенка, если в том нет прямой надобности; нецелесообразно ценой длительных усилий «вытягивать» ответ, если

ребенок не имеет необходимых знаний или еще не преодолел своей

застенчивости; в таких случаях мож­но удовлетвориться кратким, даже односложным ответом.

Ответы детей во время беседы носят характер кратких или более или менее развернутых реплик; допустимы и однословные ответы, если содержание вопроса не требует большего. Нецеле­сообразно требовать от детей полного ответа. Так называемые полные ответы строятся ребенком по готовому шаблону: он по­вторяет все слова вопроса и присоединяет к ним ответное слово:

«Что делает кошка?» — «Кошка делает... спит!» Подобная пе­дантичность делает беседу сухой и нудной[[18]](#footnote-18).

Дети должны отвечать достаточно громко, отчетливо, бод­рым голосом. Воспитатель предлагает ребенку, если он говорит тихо, повторить ответ громко, но не кричать. «Никто не слышал, что ты сказал,—должен пояснить воспитатель.—Повтори гром­ко свой ответ».

Небольшие беседы проводятся воспитателем в начале таких занятий, как рисование, лепка, дидактические игры.

При подготовке и проведении таких вступительных бесед воспитатель должен соблюдать те же правила. Беседы в раз­вернутой форме проводятся с детьми среднего и старшего воз­раста.

В младшей группе беседой сопровождается рассматривание картин, живых объектов.

В младшей группе практикуются занятия в форме игры, где речевая активность детей (ответы на вопросы) занимает основ­ное место. Это дидактические игры с куклой, которые заклю­чаются в том, что воспитательница разыгрывает небольшую ин­сценировку с участием куклы, например встреча новой куклы, угощение куклы, сборы куклы на прогулку и т. п. В продолже­ние этой игры педагог ведет разговор с детьми от имени куклы, вставляя вопросы, замечания от себя; дети отвечают хором и по одному. Такая форма разговора соответствует детским интере­сам и служит прекрасным средством активизации

речи детей. Они с интересом следят за всеми действиями воспитательницы

, внимательно слушают, охотно отвечают и сами задают вопросы.

Проведение подобных занятий требует от педагога: предварительной подготовки. Нужно составить своего рода сце­нарий (т. е. план), где перечислить действующих лиц, порядок действий и речь педагога и действующих лиц.

Методически важен вопрос о соотношении в беседе речи взрослого и детей. Как показывают наблюдения, часто рече­вая активность педагога превалирует над детской. Иногда воспитатели, ставя вопрос, не дают детям возможности со­средоточиться и подумать, торопятся ответить сами, начи­ная рассказывать о том, что наблюдали, например, на экс­курсии. Детям не остается ничего другого, как пассивно слу­шать. Другая крайность заключается в «вытягивании» у де­тей ценой значительных усилий правильных ответов. Эф­фективность беседы в значительной степени зависит от уме­ния педагога целенаправленно вести за собой детей, направ­лять детскую мысль и активизировать речевую деятельность.

В методике определено, в каких возрастных группах про­водятся занятия-беседы. В отношении младшего дошколь­ного возраста используется беседа-разговор в процессе по­лучения опыта. Беседой сопровождается рассматривание игрушек, картинок.

В среднем дошкольном возрасте преимущественно ис­пользуются беседы, которые сопровождают получение но­вых знаний, сопутствуют наблюдениям (из чего сделаны предметы, наша одежда, умывальные принадлежности) и экскурсиям (что делает почтальон).

В старшем дошкольном возрасте проводятся все виды бесед.

# 2.3 Развитие диалогического общения детей со сверстниками

Опыт работы по развитию диалоги­ческого общения детей со сверстни­ками говорит о том, что на разных возрастных этапах первостепенное значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого воспитатель отбирает содержание, форму, метод обучения.

Диалог — это не просто вопросно-ответная форма речи, диа­лог предполагает личностные, партне­рские отношения между собеседника­ми. Поэтому закономерно возникает еще один вид беседы, т.е. светская беседа, т.е. свободный диалог на личностно значимые темы, свободный обмен мыслями и чувствами, при этом взрослый занимает позицию не «над» ребенком, а позицию интерес­ного, приятного собеседника, партне­ра.

Чтобы беседа проходила живо и доставляла радость, детям читают ве­селые стихи, сказки, рассматривают с ними картинки. Итак, целью беседы в данном случае является не проверка знаний детей, а обмен чувствами,

представлениями, переживаниями, высказывание собственного мнения, рассуждения.

С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диало­гической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей).

В совместном со взрослым расска­зывании используется следующий прием: взрослый начинает предложе­ние, а ребенок его завершает. Полу­чается своеобразный диалог. Этот прием широко используется и при описании предметов и игрушек, и при составлении рассказов по карти­не, по игрушке, по серии картин, по набору игрушек, по потешке, по чистоговорке и пр.

Мотивы педагога и детей часто не совпадают. Например, нам надо, чтобы дети учились рассказывать. А детям это неинтересно. Они этого не хотят. Нет побудитель­ного мотива. Но вот вы перестроили педагогический процесс и предложи­ли детям поиграть в сказку. Демонстрируете детям элементы сказочных костюмов, «волшебную па­лочку». И моментально смысл комму­никативной ситуации изменяется. Это уже не урок пересказывания, а инте­ресное для детей дело: ряжение, драматизация, игра. Детям неинтерес­но описывать игрушку,

которую все видят. Чтобы описание стало интерес­ным, можно

использовать такой прием: звери хвалятся, кто из них красивее, кто наряднее одет[[19]](#footnote-19).

Высокой побудительной силой обла­дает прием драматизации, который можно использовать и при рисова­нии, и при рассказывании сказки, и при сочинении по картине. Дети охотно изображают, как они дуют на одуванчик, на снежинку, которые нарисовали; «съедают» ягодку на апп­ликации; «пекут пирожки», ожидая маму-козу; «катаются на велосипеде», как Таня на картине «Чья лодочка?». Соотнесение слова и выразительного движения организует структуру дет­ских высказываний, делает речь дина­мичной.

Диалогическому общению со сверс­тником служит также прием совмест­ного составления детьми рассказа: один ребенок начинает рассказ, вто­рой его продолжает, а третий завер­шает. Дети сами выбирают партнеров, договариваются о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек, по потешке. Рассказы можно записать и оформить альбом детского словесного творчества. Замечательным приемом, создающим почву для диалога детей, является совместное рисование иллю­страций к рассказам.

Особенно важными для развития диалогической речи имеет деятель­ность кооперативного типа, прежде всего творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети совместно созда­ют предметно-игровую среду, приду­мывают тему и развивают сюжет, разыгрывают ролевые диалоги и по ходу их вступают в разнообразные реальные взаимоотношения.

Мы рассматриваем развитие сюжетно-ролевой игры как показатель ком­муникативной компетенции детей. Однако сюжетно-ролевая игра как сфера коммуникативной самодеятель­ности детей предполагает их свободу в выборе партнеров, темы и игровых действий и допускает участие взрос­лого лишь в роли равноправного партнера. Поэтому совместная сюжет­но-ролевая игра не может выступать как средство обучения речевому об­щению.

Диало­гическое общение развивается в твор­ческой игре не в результате обучения взрослого, а в результате саморазви­тия. Механизмом такого

саморазвития является возникновение и разрешение противоречий между имеющимися у детей средствами общения и объек­тивными требованиями к их эффек­тивности в игре. Дети, увлеченные игрой, сами осваивают новые средст­ва и способы общения, которых им недостает, в которых они испытывают нужду[[20]](#footnote-20).

Поэтому развивать диалогическое общение в сюжетно-ролевой игре можно, но не прямо, а оказывая разви­вающее влияние на саму игру через создание предметно-игровой среды, обогащение знаний детей об окружаю­щем (прежде всего о социальных отно­шениях), через участие взрослого в детских играх в качестве партнера.

Для активного влияния взрослого на коммуникативную деятельность детей, а значит и совершенствование диалогической речи больше подходят театрализованные игры, народные по­движные игры и игры с правилами.

Театрализованные игры условно можно разделить на две подгруппы: игры в театр и различные элементы театра в самодеятельных сюжетно-ролевых играх. Для игр первой подгруп­пы характерна ориентировка на зри­теля и установка на эстетическую ценность действия. Игры второй под­группы разыгрываются для себя, «по­нарошку», не предполагают зрителя и не стремятся к эстетической вырази­тельности.

Для развития общения со сверстни­ками важное значение имеют обе подгруппы игр.

При подготовке спектакля большое внимание уделяется выразительности речи и движений детей. Отрабатыва­ются дикция, интонация, громкость речи, способы игрового взаимодейст­вия с партнером. Принимая на себя роль, ребенок уходит от собственной эгоцентрической позиции.

Опыт участия в организованных театрализованных играх дети исполь­зуют в самодеятельных играх в театр, разыгрывая ролевые диалоги по моти­вам сказок, используя куклы, костю­мы, элементы декораций. При этом сюжет сказки и опыт совместного разыгрывания спектакля позволяют детям налаживать

взаимодействие, по­дыскивать реплики для ролевого диа­лога, действовать

согласованно и по­лучать радость от общения друг с другом. Роль взрослого в организации совместных самостоятельных театра­лизованных игр не непосредственная, а опосредованная.

По нашим наблюдениям, в играх с куклами дети проявляют больше самостоятельности и больше говорят, обращаясь к партнеру по игре. В играх с ряжением дети больше любу­ются собой и говорят для себя. Однако при вмешательстве педагога активно включаются в импровизиро­ванные ролевые диалоги, проявляют фантазию в поиске средств вырази­тельности образа.

Народная педагогика знает много подвижных игр, которые строятся как игра-драматизация по готовому сюже­ту и включают в себя разнообразные диалоги персонажей. Это такие игры, как «Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были — мы не скажем, а что дела­ли — покажем», «Садовник» и др.

Народные игры используют разные способы налаживания диалогического общения детей со сверстниками.

Первое. Ориентировка на партнера, необходимость слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза. Это игры типа «Угадай по голосу» (угадать по голосу, кто позвал); «Что измени­лось?» (внимательно рассмотреть и запомнить внешность партнера и уга­дать, какие изменения в своем внеш­нем облике он произвел).

Цели создания ориентировки на партнера служат разнообразные хоро­водные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держась за руки (тактильный и слуховой кон­такты).

Второе. Установка на ответ, необхо­димость внимательно слушать речь партнера и готовность вовремя бы­стро ответить ему. Вспомним игру «Садовник». После слов «Все цветы мне надоели, кроме...» партнер дол­жен откликнуться до окончания счета «раз, два, три».

Третье. Поддержание диалога через обмен высказываниями (вопросы, комментарии, побуждения). Это раз­нообразные диалоги внутри игр, в которых заложены ритуалы (формулы) приветствия, прощания, обхождения, типа[[21]](#footnote-21):

— Гуси, гуси!

— Га, га, га!

— Есть хотите?

— Да, да, да и т.д.

Совместная изобразительная дея­тельность, конструирование, ручной труд предоставляют широкие возмож­ности для налаживания диалогическо­го общения детей. И даже тогда, когда ребенок выполняет индивиду­альную работу, он комментирует свои действия, обращается к соседям с восклицаниями, возгласами, выражая широкую палитру чувств и находя отклик в виде аналогичных проявле­ний партнера. Занятия по изобрази­тельной деятельности в изостудии создают у детей чувство сопричаст­ности к

прекрасному, интересному, волнующему, пробуждают эстетичес­кие чувства и создают условия для обмена этими переживаниями.

Однако изобразительная деятель­ность — это деятельность прежде всего индивидуальная, в которой дети выражают свое отношение, свое ин­дивидуальное видение, свое собствен­ное миропонимание. Этим занятия изобразительной деятельностью и ценны прежде всего. Поэтому не следует в угоду развитию диалога со сверстниками делать эти занятия по преимуществу коллективными, со­вместными. Присутствие сверстников и возможность переговариваться с ними — уже условие развития диало­гического общения, но не как взаи­модействия при создании общего продукта, а как совместного пережи­вания, сопереживания в общей твор­ческой атмосфере. Изобразительная деятельность может быть совместной, когда дети создают общий продукт и взаимодействуют в процессе его со­здания: общее панно из отдельных индивидуальных работ-фрагментов (праздничная улица, созданная из отдельных домов; зимний лес, со­ставленный из отдельных деревьев и т.п.); общая работа (например, «Сказочный замок»: каждый ребенок расписывал какую-то часть и рисовал персонажи, работая на одном листе, за одним мольбертом). Тогда изобра­жение как действие выполняется ин­дивидуально, а создание единого сю­жета на одном пространстве дает основу для обсуждения этой новой целостности, для рассуждения, для общения.

Подчеркнем еще раз: изобразитель­ная деятельность как форма художест­венного творчества предполагает ин­дивидуальное проявление образного

мышления, образного видения, эмо­ций, личностную позицию каждого ребенка и не должна подчиняться целям обучения налаживанию взаимо­действия[[22]](#footnote-22).

Изобразительные навыки детей могут использоваться ими в коллек­тивных занятиях типа «Запомни и нарисуй» (картинки на стенде, персо­нажи в инсценировке, набор предме­тов в кузовке и пр.). Но в этом случае рисование выступает скорее как прием схематического изображе­ния, как средство обозначения, про­странственного моделирования.

В этой своей функции рисование может использоваться как прием при обучении совместному сюжетосложению, рассказыванию по схеме, по серии схематических изображений, как средство фиксации знаний об обобщающих наименованиях, много­значных, одноструктурных, одноко­ренных словах, антонимах и т.п. Основу для общения со сверстником при этом создает условие: нарисовать вместе, на одном листе; нарисовать так, чтобы изображения не повторя­лись. Этот прием хорошо использо­вать в дидактических играх.

Дидактические игры, или игры с правилами, могут оказать большое положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательно­го содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом.

В дидактике известно несколько основных типов настольных дидакти­ческих игр: лото, домино, маршрут­ные (лабиринтные), разрезные кар­тинки. Все они строятся на взаимо­действии играющих. Роль взрослого, организующего взаимодействие, когда дети осваивают эти игры, велика. Потом дети начинают управлять игра­ми самостоятельно. Появляются ука­зания: твой ход, ходи, ставь фишку, не подглядывай; возникают вопросы: вишня — это фрукт? Кукуруза — это овощ? Телевизор — это мебель?

Особое значение для развития диа­логического общения со сверстника­ми имеют словесные дидактические игры с небольшими подгруппами детей (2—3 человека). В этих играх познавательные задачи задаются на материале языка

(многозначные слова, грамматические формы, диф­ференцирование звуков и

др.), а правила организуют взаимоотношения детей. Правила побуждают слушать и слышать партнера, задавать ему во­просы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнера, аргументировать высказыва­ние, рассуждать, соблюдать очеред­ность, отвечать на высказывания со­беседника.

В процессе словесных дидактичес­ких игр парами обучающими момен­тами являются осознание игровых правил как правил общения, а также обогащение опыта взаимодействия со сверстником в ходе игр с правилами.

Игры парами могут быть организо­ваны как самостоятельная форма обу­чения в отдельном помещении (на­пример, фольклорном кабинете, гор­нице и пр.) или в групповой комнате следующим образом: двое детей игра­ют, а остальные наблюдают за ними. При этом очень важно, чтобы дети начали играть друг с другом самосто­ятельно. Только в этом случае возни­кает взаимодействие со сверстником. (Иначе это фронтальная форма все того же общения со взрослым.) При неоднократном обращении к одной и той же игре дети усваивают правила и содержание игры и начинают полу­чать от нее удовольствие.

Большую радость доставляют детям такие традиционные словесные ди­дактические игры, как «Угадай на ощупь» (дифференцирование звуков), «Чего не стало?» (родительный падеж множественного числа), «Что попало к нам в роток, что попало на зубок?» (обобщающие наименования «Овощи», «Фрукты»), «Бывает — не бывает» (рассуждение)[[23]](#footnote-23).

Парное взаимодействие может быть эффективно организовано и в процес­се коллективного речевого занятия. Для этого хороши задания с разрез­ными картинками, на составление рассказа по серии картин или по условным схемам, игры с коллектив­ным рисованием по типу «Запомни и нарисуй», а также игра в кругу с мячом «Закончи предложение». Очень хорошо использовать на фронтальном занятии игру «Отгадай предмет, кото­рый я загадала»: один ребенок зага­дывает предмет (кладет фишку под одну из выставленных картинок), а остальные дети пытаются отгадать его, задавая вопросы, на которые можно

ответить только «да» или «нет». Например, на стенде картинки с

изображением часов (часы механи­ческие и электронные; настенные, напольные, настольные, наручные; песочные, ходики, будильник и т.п.). Дети отгадывают предмет, задавая вопросы типа: это часы электронные? Механические? У этих часов есть гири? У них есть маятник? Они стоят на полу? И т.п.

По этому же типу можно строить игры, в которых материалом являются разнообразные игрушки, предметы посуды, мебели, сюжетные картинки.

Рассмотрим еще приемы развития диалогической речи в опытной работе.

В опытной работе Коротковой Э. Л. изучалось на материале за­нятий по картинам применение принципа взаимосвязан­ности работы над диалогической и монологической фор­мами речи[[24]](#footnote-24).

Говоря с детьми о картинах, следует шире и многооб­разнее применять доступные дошкольникам образные сред­ства языка. Тогда беседа о картине будет повышать интерес к ней, способствовать эмоциональному сближению детей с героями событий, изображенных на картине, тогда бе­седа о картине, рассказ о ней будут обогащать детскую речь, воспитывать любовь к родному слову.

Картина, в свою очередь, поможет педагогу полнее рас­крыть для детей смысл и эмоциональную выразительность сравнений, метафор, образных описаний, эпитетов, по­скольку становится возможным соотнести их с образной наглядностью, с картиной.

Воспитатель выбирает вполне доступные дошколь­нику языковые средства, чтобы усилить эмоциональ­ность и образность своей речи и тем самым углубить восприятие картины и приобщить детей к богатствам родного слова.

Однако, заботясь о точности обозначения словом того, что дети видят на картине, дошкольные работни­ки не всегда добиваются эмоциональной выразительно­сти речи, так что их речь, подчас сугубо деловая, мало затрагивает чувства, интересы детей, их воображение.

Речь, с которой педагог обращается к детям при рас­смотрении картин, его

вопросы, пояснения, рассказы должны быть одновременно и точными и эмоционально выразительными, причем выразительность речи усили­вается ее стилистическими особенностями.

Дети подготовлены к осмысливанию и эмоциональному восприятию в момент рассматривания картины доступных им образных слов и словосочетаний: они с раннего детства постоянно слышат художественное слово, сами переска­зывают Сказки, читают наизусть стихи.

С детьми пяти лет рассматривали картину «Зима» (се­рия картин «Наша Таня»). Отвечая на вопрос, где лежит снег в саду, они говорили: «Снег лежит на земле, на де­ревьях, на заборе, на скамейке». Обобщая детские выска­зывания, педагог сказал: «Все в саду от снега стало белым-бело». Дети с особым вниманием прислушались к речи педагога и с интересом еще и еще раз вглядыва­лись в картину. Они сами с желанием повторяли новый для них речевой оборот. Показывая на этой же картине елочку, покрытую снегом, воспитатель побудил самих детей к доступному для них образному описанию. «Елоч­ка в белой шубке снеговой», — смогли сказать дети.

В подготовительной к школе группе показали картину «Родные поля» (серия картин для детских садов сельской местности). Воспитатель, предложив детям посмотреть на реку, отметила, что река протянулась голубой лентой. По­смотрев на поезд, дети услышали о том, что дымок над поездом стелется белым облачком. Подобная метафорич­ность речи активизировала внимание детей, их воображе­ние, повысила эмоциональность восприятия картины, по­служила образцом включения в речь образного слова.

Когда дети рассматривали картину «В колхозном саду», они отметили: «Колхозники вырастили много яблок; яб­локи спелые, красные, желтые». «Да, — подтвердила вос­питательница, — яблоки спелые: что ни яблоко, то жел­тое, с красной щечкой» (описание заимствовано из книги Б.Житкова«Что я видел»). Дети при этих словах оживи­лись, заулыбались, некоторые захотели показать на кар­тине яблоки: «У этого яблока вот какая большая красная щечка», «А у этого краснее!» И сами они нашли вырази­тельное слово: «У всех яблок —- красный бочок».

При показе картин внимание детворы привлекается к эмо­ционально

-смысловым оттенкам слов, благодаря чему более точно обозначается изображенное, а дети на основе нагляд­ности приобщаются к лексическому богатству языка.

По картине «Кролики» (серия «Домашние животные») в каждом детском саду проводятся занятия.

Обозначая словом животных, дети обычно говорят: «Здесь большой кролик и маленькие кролики — детки». В их словаре отсутствует слово — обозначение детены­шей кролика, воспитатель же сообщает точное наиме­нование — *крольчата,* уместно употребляя и такую форму слова: *крольчатки.* «Крольчатки серые, пушистые, длинно­ухие», — характеризует он зверьков, повышая у детей чуткость к смысловым и эмоциональным оттенкам слов.

В беседах о картинах, к сожалению, не всегда в полной мере используются богатства родного слова; с помощью слова не углубляется восприятие картины, не усиливается яркость эмоциональных впечатлений от нее и в должной степени не обеспечивается речевое развитие детей[[25]](#footnote-25).

Рассматривая картину «В колхозном саду», педагогна одном из занятий явно обеднила свою речь: в ее вопросах, пояснениях дети слышали только слова *яблоки, фруктовые деревья.* Дети же могли бы услышать: *яблони, яблонька, ябло­невый сад, яблоневая аллея* и т.п. И это помогло бы детям увидеть в картине много примечательного, увеличило бы силу эмоционального отклика детей на картину, положило бы начало интереса к слову, к словообразованию, как к предмету познания.

Показ многообразных случаев словообразования в бе­седах по картинам происходит не в отрыве от целостного восприятия картины, а в неразрывном единстве с возник­новением точных, полных, осмысленных и эмоциональ­но-впечатляющих восприятий, так, чтобы слова, различ­ные по смысловым оттенкам, активизировали процесс восприятия картины.

Целенаправленного обучающего показа заслуживают слова-глаголы,

которыми обозначаются и тем самым вы­деляются на картине движения, действия, состояния.

Картина привлекает дошкольника динамикой изоб­ражаемого, событийностью. О поступках, действиях, дви­жениях он стремится сказать в первую очередь. И этот интерес ребенка следует использовать, приучая его опе­рировать точным выразительным словом-глаголом.

Словарь детей особенно нуждается в пополненииего глаголами, обозначающими состояние. Картинный же материал благоприятствует решению этой речевой за­дачи. Слова-глаголы типа *краснеет* (земляника), *голубе­ет* (река), *зеленеет* (луг) передают многоцветность кар­тины, многообразие различных состояний изображае­мого. Дети, пытаясь обрисовать в слове виденное на картине, прибегают к усвоенным формулам: «На клум­бе красные розы; на деревьях желтые листья» и т.д. Ког­да (вслед за ребенком воспитатель по-новому, в иной языковой форме передает наблюдаемое (например, «На клумбе, в зелени травы, краснеют розы», «На деревьях пожелтела листва»), то он не только сообщит детям конкретные слова-глаголы, но и сделает предметом вос­приятия и осознания для детей слово, словосочетание, фразу, языковой материал. И новые обороты, случаи сло­вообразования, употребление глагола вместо прилагатель­ного становятся стимулом к самостоятельным ребячьим языковым поискам. Как точнее, как лучше, интереснее сказать о том или ином, такие вопросы, направляющие на поиск-подбор слова, делаются для старших детей ув­лекательными и нужными. Постепенно формируются лин­гвистические интересы и потребности.

Используя картину, следует в постепенно усложняю­щихся образцах показывать различные типы предложе­ний и закреплять их в речевой практике детей.

Такой подход к картине, когда детей побуждают раз­вертывать на ее материале умозаключения и суждения, когда преодолеваем номенклатурно-перечислительный подход к картине, обусловливает необходимость интенсивнее обучать детей различным типам предложений, в том числе сложным, с

использованием разнообразных союзов и со­юзных слов. Оформление в речи

суждений, умозаключе­ний, обобщений требует более сложного синтаксическо­го построения фраз.

На занятиях по картине слово, в особенности эмоци­онально-выразительное, выполняет функции активиза­ции личности ребенка, воспринимающего картину. И роль слова как средства активизации внимания, мышления, памяти, воображения велика.

Активизирующая роль слова возрастает, когда оно выступает перед детьми и как объект восприятия и осоз­нания, как объект познания. В этом случае приводятся в действие интересы лингвистического характера, и дети активизируются на все более целенаправленную речевую деятельность. Способы преподнесения на занятии по кар­тине языкового материала в качестве объекта познания предусматривают как показ языковых моделей-образцов, так и развертывание речевой практики детей для закреп­ления их в собственной речи воспитанников.

Воспитатели нередко выражают неудовлетворенность неразвернутостью детских ответов на вопросы в беседах о картине. Однако во многих случаях вопросы и обуслов­ливают свернутость и схематичность детских высказыва­ний, состоящих из одного или двух-трех слов. К таким вопросам, например, относятся излишне дробные и уп­рощенные вопросы.

Задавались, например, такие вопросы к картине «Родные поля»: «Что стоит около девочек?», «Какое это дере­во?», «А это?» — «Корзинка с грибами», «Береза», «Елоч­ка», — отвечали дети. Вопросами детская речь не активи­зировалась в той мере, в какой это можно было сделать, учитывая уровень речевого развития ребенка к 6—7 годам. Речевое развитие ребенка позволяет организовать более раз­нообразную речевую практику в беседах, повысить само­стоятельность детей.

Содержательность детских ответов, степень их разверну­тости зависят от того, насколько значительны и разнооб­разны по содержанию вопросы, какие умственно-речевые задачи они ставят перед детьми.

При рассматривании картин дети в первую очередь обращают внимание на событийную сторону изображен­ного и правомерным является то, что вопросы

вначале побуждают детей к установлению действий и поступков

тех, кто изображен на картине. Однако детей надо при­влекать и к описанию обстановки, в которой происхо­дит событие, к описанию движений, поз, внешнего вида участников события, к описанию природы, вещей. По­буждая детей к точному и обстоятельному описанию обстановки, мы добиваемся более полного и эмоцио­нального, яркого восприятия картины, более глубокого понимания событий, действий героев,их поступков.

Как задавать вопросы? Как устранить при их постановке опасность нарушения целостного впечатления от картины?

Прежде всего предлагать вопросы, которые побужда­ют описать обстановку, надо так, чтобы они были связа­ны с событием, с его участниками. Надо учить детей смот­реть на фон, на детали как бы вместе с героем события, его глазами, с его позиции.

Вопросы типа «А это что?», «Что еще вы видите на картине?» уводят ребят в сторону от главного в картине. Отвечать на такие вопросы детям легко, именно из-за по­становки таких упрощенных вопросов интерес детей к кар­тине снижается, появляется простая номенклатурность описания, целостность и эмоциональная живость впе­чатлений от картины ослабляются. Речевая активность детей становится незначительной[[26]](#footnote-26).

Детей не может не заинтересовать событие, изображенное на картине «Новенькая», — встреча в детском саду новичка. Их не может не заинтересовать и то, что есть в детском саду,куда пришла новенькая девочка, что ей показывают.

После того как с детьми установили событие, запечатленное в картине (в детском саду новую девочку встре­тили приветливо, ласково); детям задали вопросы: «Что увидит девочка в групповой комнате, вот здесь (выделя­лась часть картины)?»; «Что ей покажут дети, когда она подойдет сюда?»; «Какие игрушки увидит девочка в саду?»

Дети точно показали все, что изображено на картине, обстоятельно рассказывали о различных предметах, расте­ниях, игрушках, но они не отходили

от основного собы­тия, от героя события, они продолжали видеть перед собой

главное действующее лицо. Вопрос (к картине «Новенькая») о том, как встретили девочку в детском саду, побудил к отбору слов: «Хорошо. С игрушками. Радостно». И когда воспитатель предложил другой вариант («Девочку встрети­ли приветливо»), внимание детей к слову было очень высо­ким, дети сразу подхватили его и начали включать в свои рассказы.

Картины, изданные для детских садов как учебные на­глядные пособия, приноровлены к особенностям до­школьного возраста, учитывают их; на этом доступном картинном материале и становится возможным учить де­тей, при осмысливании и интерпретировании содержа­ния картины обращать внимание на композиционно-изоб­разительные средства. Этот необходимый этап освоения картины в единстве ее содержания и формы и может под­готовить детей к осмысленному и эмоционально-эстети­ческому «прочтению» картин — произведений искусства.

Вот как справляется с описанием художественной кар­тины А. Рылова «В голубом просторе» ребенок шести с половиной лет (ребенок ведет описание по репродукции картины): «Здесь море. Вдалеке видны скалы. Лебеди летят в жар­кие страны. Лебеди пролетают через море. На скалах, лежит снег. Вдалеке по морю плывет корабль. Облака плывут. Захо­дит солнце, и небо розовое. Немножко розовое. Уже насту­пил вечер. Море шумное. Поэтому видны барашки на вол­нах. Море темно-синее. Над морем летит стая лебедей».

Ребенок увидел в картине и море, и небо, и летящую стаю лебедей, и корабль, и плывущие облака, и скалы со снежными вершинами; уловил многоцветность пейзажа, подметив белые барашки на волнах, темно-синее море и розоватое небо от заходящего солнца. О летящих над морем лебедях говорит дважды: в начале своего рассказа («Лебеди пролетают через море») и в конце («Над морем летит стая лебедей»). Этим как бы подчеркивается главное в картине.

Появлению целостных, развернутых высказываний де­тей о картине содействуют не только вопросы, но и об­разец описания ее педагогом.

Опыт работы по развитию диалоги­ческого общения детей со сверстни­ками говорит о том, что на разных возрастных этапах первостепенное значение

приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого воспитатель

отбирает содержание, форму, метод обучения.

**Глава 3**

**Экспериментальная часть**

Для проверки своей гипотезы, были сделаны следующие эксперименты констатирующий, формирующий и итоговый. Было обследовано 2 средние группы ДОУ №345 г. Казани. Одна группа – экспериментальная, другая - контрольная

Констатирующий эксперимент

Провести наблюдения диалогической речи детей в ситуации общения «Взрослый – ребенок», «Ребенок – ребенок». Результаты наблюдений оформить в таблицах 1; 2; 3 (см. приложение)

Дети общались между собой, учитывая общие интересы – новая игрушка, принесенная из дома, объединяла их для совместных игр, но не надолго иногда проявлялась агрессивность «Ты очень долго играешь моей игрушкой!»

Витя М., Женя. Б, - обе девочки малоактивны, необщительны, но он всегда вместе, объединяются для совместных игр – «гуляют с дочками» кормят их, разговаривают мало, но если воспитатель обращает на них внимание, прерывают игры, возобновляют когда чувствуют, что на них никто не смотрит. Воспитатель Зигунёва С. В. Очень эмоционально, бурно реагирует на поступки детей. Пытается организовать игры со всеми детьми, не учитывая интересы детей, поэтому дети не активны, быстро выходят из игры; Дети часто конфликтуют между собой, не могут поделить руководящую роль. Воспитатель предложил установить очередность – но это не всегда устраивала детей. Можно было предложить некоторые сопутствующие не менее важные роли: начальник ГАИ, - инспектор, постовой, таможенник. Игра получалась бы интересной.

У воспитателя Валеевой И. И. пассивна с детьми, инициативна исходит от самих детей, они не прислушиваются к советам воспитателя, кроме неактивных детей, таких как Артем Г., Дима П. В разговорах между детьми редко встречается доброжелательность, не всегда внимательны к товарищам. Выражаются довольно понятно, связно, но не всегда выслушивают товарища, отстаивая свою точку зрения: «нужно здесь построить гараж, я так хочу!»

Диалогическая речь в основном состоит от 2 до 4 слов, но некоторые дети могут

довольно неплохо передать содержание мультфильма, увиденного по телевизору.

**Характер общения**.

Дети умеют слушать и понимать речь, участвуют в общении чаще по инициативе других. Часть детей 7-9 человек малоактивна и малоразговорчива в общении с детьми и педагогом, невнимательны, редко пользуются, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передать их содержание.

Во время занятий наблюдались разные высказывания детей, часть детей отвечала одним словом: «играет», «спит» и т. д.

Дети 13 раз обращались к воспитателю с просьбами: «дайте мне куклу», «я хочу книгу», «Коля мне мешает».

Дети понятно и грамматически верно изъясняли свои просьбы 7 раз. В 6 случаях не могли точно выразить свои просьбу «мне надо это» или «я не хочу».

Воспитатель в беседах конкретно задавал вопросы к детям, но не всегда дети могли сразу ответить на них, затруднялись выразить свою мысль. В основном инициатива исходила от воспитателя. Дети чаще обращались между собой в играх при рассматривании книг. Дети не всегда выслушивали товарищей, перебивали, стараясь ответить первым.

Дети довольно легко вступают в разговор, но не всегда готовы поддерживать его, менее половины детей задавали вопросы, своевременно вступали в диалог. Трудно детям дается завершение разговора, делать выводы, заключения.

У детей ещё не выработаны правила этикета – выслушивать товарища, не перебивать его. Для развития полноценной диалогической речи детей нужно большее внимание уделять на развитие коммуникативных умений детей.

После ряда наблюдений в констатирующем эксперименте была предложена диагностика речевого развития по Ф. Даскаловой[[27]](#footnote-27)

***Диагностика речевого развития детей 5 года жизни (Ф. Г. Даскалова)***

***1-й тест. Свободные словесные ассоциации по определенному слову***

*Задача:* «Будем играть в игру со словами. Я скажу тебе одно слово, а ты скажешь мне другое - какое хочешь».

1 - стул;

2 - мяч;

3 - Иван;

4 - зайчик;

5 - пою;

6 - красный.

*Оценка:* по крайней мере 3 верных ответа (т.е. адекватные сло­ву-раздражителю ассоциации).

***2-й тест. Ассоциативное дополнение слова в предложении - под­бор и активное употребление имен существительных***

1 - Ребенок толкает....

2 - Девочка качает....

3 - Зайчик хрупает... .

4 - Мама стирает... .

5 - Девочка поливает.... *Оценка:* 5 верных ответов.

***3-й тест. Подбор и активное употребление глаголов***

1 - Что делает зайчик?

2 - Что делает ребенок?

3 - Что делает петух?

4 - Что делает мама?

5 - Что делает папа? *Оценка:* 5 верных ответов.

***4-й тест. Подбор и активное употребление имен прилагатель­ных***

1 - Какое яблоко (по величине, цвету и пр.)?

2 - Какая собака?

3 - Какой слон?

4 - Какие цветы?

5 - Какая зима? *Оценка: 5* верных ответов.

***5-й тест. Практическое приложение грамматических (морфо­логических) правил изменения слова***

1 - Как говорится о маленьком стуле? А если их много?

2 - Как говорится о маленькой собаке? А если их много?

3 - Как говорится о маленьком яблоке? А если их много? *Оценка: 2* верных ответа.

***6-й тест. Составление предложения по одному слову***

1 - мальчик;

2 - кукла;

3 - мишка. *Оценка: 2* верных ответа.

***7-й тест. Составление предложения по трем определенным сло­вам***

1 - кукла, девочка, платье;

2 - тетя, плита, кошка;

3 - дядя, грузовик, дрова; *Оценка: 2* верных ответа.

***8-й тест. Ассоциативное дополнение придаточной части в сло­жном подчиненном предложении (раскрытие логического вербаль­ного мышления)***

1 - Он вышел, когда... .

2 - Он не пошел на прогулку, потому что....

3 - Он не вышел во двор, когда....

4 - Он не взял игрушку, которая.... *Оценка:* 3 верных ответа.

***9-й тест. Открытие и исправление грамматических ошибок по­средством пере конструирования предложения (обнаружение чутья к грамматической правильности)***

Задача: «Скажу тебе несколько предложений, но будь осторо­жен, так как в них есть ошибки. Можешь их исправить?

1 - Он ушла на реку.

2 - Там увидел маленькую рыбку.

3 - Потом бросил один камни.

4 - Из реки выпрыгнула зеленый лягушка». *Оценка:* 3 верных ответа (исправление можно сделать по лю­бым из двух возможных способов пере конструирования).

***10-й тест. Словесное объяснение определенного действия и его последовательности***

Задача: 1. Объясни: как из этих кубиков можно сделать домик? 2. Объясни: как играть в прятки или в игру, которую ты знаешь и любишь?

*Оценка:* Полное и понятное словесное объяснение одной из за­дач.

***Обработка и интерпретация результатов***

Оценка речевого развития определяется по формуле

**КоРР=ВРР х 100/КВ**

где КоРР - коэффициент речевого развития, ВРР - возраст речевого развития, КВ - календарный (хронологический) возраст ребенка. Возраст речевого развития (ВРР) определяется числом успешно решенных ребенком вербальных задач, умноженным на 4. Календарный возраст (КВ) определяется разницей между датой исследования и датой рождения.

Определены следующие границы распределения КоРР:

КоРР от 1 до 10 - значительно низкое речевое развитие;

КоРР от 11 до 41 - низкое речевое развитие;

КоРР от 42 до 60 - нормальное речевое развитие;

КоРР от 61 до 100 - высокое речевое развитие;

После проведения этого эксперимента выяснилось, что дети мало владеют диалогической речью, не умеют поддерживать разговор, рассуждать, аргументировать своё мнение (см.диаграмму 1).

В экспериментальной группе:

Средний уровень 52%

Высокий уровень 4%

Низкий уровень 35%

Значительно низкий уровень 9%

В контрольной группе

Средний уровень 57%

Высокий уровень 9%

Низкий уровень 31% Значительно низкий уровень 5%

Формирующийся эксперимент

Для повышения уровня развития диалогической речи в

экспериментальной группе был проведен **формирующий эксперимент**.

Мы наметили цикл занятий в которых ставили целью развивать диалогическое общение, умение слушать инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседника, задавать вопросы.Для этого был составлен перспективный план

**«Наши четвероногие друзья» Беседа**  (см. приложение

**Программное содержание.** Развивать у детей диалогическую форму речи, умение принимать участие в групповом разговоре (внимательно слушать, отвечать на вопро­сы, инициативно высказываться, реагиро­вать на высказывания партнера).

Занятие проводилось по подгруппам. Во время беседы воспитатель задавала вопросы, дети отвечали, но затруднялись выразить свои мысли. На занятие дети активны, внимательны. Также воспитатель спрашивала, есть ли у них животные, что они с ними делают, как ухаживают. Стараясь активировать малообщительных детей.

**Обитатели городского парка (Беседа)** (см. приложение

**Программное содержание.** Принимать участие в групповом разговоре, слушать партнера, реагировать на его высказывания, самостоятельно рассуждать.

В начале воспитатель выставил картину. Дети заинтересовались ей, активно высказывались (Ровшан, Гараев). Подходили к картине, трогали её. Затем воспитатель стала задавать вопросы. Дети отвечали, но ответы были не полны Ксюша С. во время занятия вспомнила и рассказала стихотворение о воробье. Педагог обратилась с вопросом о том, как они (дети) забодятся о птицах. В целом занятие прошло хорошо.

**«Собака — друг человека» Беседа** (см. приложение

**Программное содержание.** Учить детей принимать участие в групповом разговоре: внимательно слушать, отвечать на вопро­сы, поддерживать разговор, инициативно высказываться на темы из личного опыта, самостоятельно рассуждать.

Во время беседы о собаке в жизни человека, дети приняли активное

участие. На вопрос: «Почему собаку называют другом человека?» Равшан ответил: «С ней можно поиграть» Витя добавил: «Она охраняет человека». Дети начали рассуждать, дополнять друг друга. Но многое зависело от воспитателя. Чтобы дети не перебивали друг друга, она давала отвечающему «волшебную палочку» после ответа ребенок возвращал эту палочку другому ребенку. Так «палочка» помогала слушать товарищей.

**«Полетушки» Русская народная игра** (см. приложение

**Программное содержание.** Учить детей правильно, протяжно произносить звуки «ш», «ж»; дифференцировать их на слух, выделять в словах и фразах, интонацион­но. Обратить внимание на многозначность слова «летит» (летит жук, летят лыжи, летят минуты). Учить умению соотносить действие и глагол. Побуждать к сочине­нию творческих рассказов; домысливать начало и завершение текста потешки.

В этой игре принимали участие все дети. Им было очень интересно. Отвечали на вопросы воспитателя правильно. Воспитатель обращаль внимание на речь малоактивных детей. Постепенно дети вовлекались в процесс игры. Некоторые дети плохо произносили звуки «ж», «ш». Детям игра очень понравилась. На следующий день, во второй половине дня в игру играли еще раз.

**«Лиса и муравей» (киргизская сказка)** (см. приложение

Игра-инсценировка

**Программное содержание.** Учить детей умению рассказывать и разыгрывать сказ­ку; образовывать близкие по смыслу однокоренные слова (хитрая-прехитрая, хитрющая), подбирать определения (про­стоватая, нехитрая, глупая), синонимы к слову (побежала, помчалась, понеслась, полетела).

Вначале педагог заинтересовала детей письмом от старика Годовика. Затем она показала сказку. Некоторые слова, которые встречались в сказке объясняла. Воспитатель попросила детей изобразить эпизод из сказки. Дети охотно изображали. Это очень важно, так как соотнесение слова и выразительного движения организует структуру детских высказываний. При разыгрывании сказки

рассказывали интересно, эмоционально. Многие реплики и сказки были

пропущены, но взамен них дети придумывали сами.

**Ребята и зверята (Беседа)** (см. приложение

**Программное содержание.** Развивать диалогическое общение, умение слушать, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседника, задавать вопросы.

Воспитатель умело организовала детей на протяжении всего занятия. Дети обменивались высказываниями, опирались на свой личный опыт, знания, понимали и отражали в речи повадки, поведения домашних животных:

«Кошка часто умывается, а делает она так…» (показ действия). Занятие прошло очень интересно, детям очень понравилось.

Также индивидуально были проведены беседы, для тех детей у которых низкий уровень развития диалогической речи. Эти дети малообщительны, очень трудно вступают со взрослыми. Например, Воронин Дима, у которого заикание. Из-за этого ребенок молчалив, затрудняется в общении с другими людьми. Для этого были использованы игры направленные на побуждение детей вступать в разговор со взрослыми. Игры «Подари улыбку», «Доброе сердце». Содействовали развитию доброжелательности внимательному отношению друг к другу. Чтобы дети чувствовали себя уверено, смело чтобы дети чувствовали себя уверенно, смело начинали разговор давался «волшебным микрофон» дети становились телеведущими.

**Итоговая диагностика**

После проведения целого комплекса работ, в которые включали занятия, игры,

индивидуальная работа, была проведена повторная **итоговая диагностика**, которая была использована в констатирующим эксперименте. Были выявлены следующие результаты:

**в экспериментальной группе:**

высокий уровень 13%,

нормальный уровень 83%,

низкий уровень 4%;

 **в контрольной группе:**

высокий уровень 9%,

нормальный уровень 78%,

низкий уровень 13%.(см. диаграмму )

По результатам диагностики уровень развития диалогической речи повысился. Дети начали активнее вступать в диалог, задавать и отвечать на вопросы

Из этого следует, что при систематической работе по развитию диалогической речи можно добиться ощутимых результатов, по развитию и воспитанию детей дошкольного возраста.

**Заключение**

Настоящие исследование заключалось в том, как развивается у детей диалогическая речь. Так как она является наиболее социально значимая для дошкольника. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различному рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми. Необходимо отметить, что практические работники не всегда в полной мере к осуществления речевого общения с детьми в повседневной жизни. Общение носит формальный характер, лишенного личностного смысла. Многие высказывания воспитателя не вызывают ответной реакции ребенка, не хватает ситуаций способствующих развитию диалогической речи. Поэтому во время наблюдений за детьми на занятиях, видно, что детям неинтересно, не внимательны. По результатам констатирующего эксперимента выяснилось, что дети мало владеют диалогической речью не умеют высказываться. На основе этого был составлен комплекс работ по развитию диалогической речи, которая включает: игры, занятия, беседы, игры – инсценировки. Целью работы было: научить отвечать на вопросы взрослого, но и самому их задавать, инициативно высказываться, налаживать взаимодействие. Обучение носит игровую коммуникативную мотивацию. Это обучение дает возможность устанавливать контакты между детьми, формируют коллектив, что ведет к развитию диалогического общения.

После проделанной работы можно сделать вывод что:

* Для развития диалогической речи детей необходимо обогатить содержание речевого воспитания и совершенствовать формы и методы речевой работы.
* Новое содержание предполагает стимуляцию высказываний детей из личного опыта; организацию словес­ного коллективного творчества (сотворчество); обучение диалогу: уме­нию слушать и слышать партнера, поддерживать речевое и игровое взаи­модействие, отвечать на высказыва­ния партнера, рассуждать, аргументи­ровать высказывания.
* К новым формам организации диалога детей со сверстниками отно­сятся: работа с подгруппами; органи­зация пространства общения; недисциплинарные формы

привлечения и удержания внимания; игровая и ком­муникативная мотивация занятий.

* Методами и приемами развития диалога являются групповые беседы; деятельность кооперативного типа (совместное рисование, аппликация, конструирование. художественный труд); театрализованные игры (игры-драматизации, инсценировки); дидак­тические игры.
* Целесообразно чаще организовы­вать дидактические игры парами с соблюдением следующих игровых правил: соблюдать очередность игро­вых и речевых действий; слушать партнера; сказанного не повторять; дополнять высказывания партнера: задавать вопросы, вежливо высказы­вать предположения, пожелания, не­согласие; рассуждать, обосновывать свои суждения.

# Список литературы

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – с. 51-61.
2. Арушанова А., Рычагова Е., Дурова Н. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2002. - №10. – с. 82-90.
3. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 1997. – 232с.
4. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 255с.
5. Ветрова В. В., Смирнова Е. О. Ребенок учится говорить. – М.: Знание, 1988. – 94с.
6. Винокур Т. Г. О некото­рых синтаксических особенностях диалогической речи // Ис­следования по грамматике русского литературного языка. – М.: изд. АН СССР, 1955. – 154с.
7. Гербова В. Занятия по развитию речи в средней группе // Дошкольное воспитание. – 2000. - №3. – с. 78-80.
8. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2-4 лет. – М.: Просвещение, 1993. – 127с.
9. Глинка Г. А. Буду говорить, читать, писать правильно. – СПб.; М.; Харьков, Минск: Питер, 1998. – 221с.
10. Горшкова Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. – 2000. - №12. – с. 91-93.
11. Грецик Т. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. – 2000. - №6. – с. 54-56.
12. Детская речь и пути ее совершенствования. Сб. науч. трудов. – Свердловск: СГПИ, 1989. – 109с.
13. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: Современность, 1999. – 363с.
14. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 416с.
15. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.201-202.
16. Крылова Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.204-208.
17. Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ,- Ростов – н/Д: ТЦ «Учитель», 2002. – 32с.
18. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.49-52.
19. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок? – М.: Просвещение, 1988. – 157с.
20. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. – Ярославль: Гринго, 1995. – 236с.
21. Основы теории рече­вой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Просвещение, 1974. – 148с.
22. Пеньевская Л. А. Влияние на речь маленьких детей общения с более старшими // Дошкольное воспита­ние. - 1963. - № 2. - С. 13-17.
23. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 223с.
24. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / Автор-составитель Ушакова О. С. – М.: АПО, 1994. – 63с.
25. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. Сб. науч. трудов. Редкол. Ф. А. Сохин. – М.: АПН СССР, 1987. – 120с.
26. Развитие речи дошкольника: Сб. науч. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: АПН СССР, 1990. - 137с.
27. Радина К. К. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.221-229.
28. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М.: Просвещение, 1966. – 175с.
29. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // Вопросы психологии. – 1989. - №3. – с. 21-24.
30. Тихеева Е.И. Развитие речи детей - М.: Просвещение, 1972. – 280с.
31. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237с.
32. Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.210-115.
33. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование // Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 1986. С. 17–58.
1. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок? – М.: Просвещение, 1988. – с.66. [↑](#footnote-ref-1)
2. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2-4 лет. – М.: Просвещение, 1993. – с.73. [↑](#footnote-ref-2)
3. Винокур Т. Г. О некото­рых синтаксических особенностях диалогической речи // Ис­следования по грамматике русского литературного языка. – М.: изд. АН СССР, 1955. – с.56. [↑](#footnote-ref-3)
4. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.49. [↑](#footnote-ref-4)
5. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. – Ярославль: Гринго, 1995. – с.105. [↑](#footnote-ref-5)
6. Гербова В. Занятия по развитию речи в средней группе // Дошкольное воспитание. – 2000. - №3. – с. 78. [↑](#footnote-ref-6)
7. Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. «Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы». – Ростов-н/Д:ТЦ «Учитель», 2002. 21с. [↑](#footnote-ref-7)
8. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – с.137. [↑](#footnote-ref-8)
9. Крылова Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.204. [↑](#footnote-ref-9)
10. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – с.138. [↑](#footnote-ref-10)
11. Горшкова Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. – 2000. - №12. – с. 91. [↑](#footnote-ref-11)
12. Основы теории рече­вой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. — М.: Просвещение, 1974. – с.30. [↑](#footnote-ref-12)
13. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – с.133. [↑](#footnote-ref-13)
14. Бородич А. М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – с.132. [↑](#footnote-ref-14)
15. Тихеева Е.И. Развитие речи детей - М.: Просвещение, 1972. – с.48. [↑](#footnote-ref-15)
16. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / Автор-составитель Ушакова О. С. – М.: АПО, 1994. – с.12. [↑](#footnote-ref-16)
17. Радина К. К. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.223. [↑](#footnote-ref-17)
18. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М.: Просвещение, 1966. – с.69. [↑](#footnote-ref-18)
19. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – с. 51. [↑](#footnote-ref-19)
20. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – с. 52. [↑](#footnote-ref-20)
21. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – с.93. [↑](#footnote-ref-21)
22. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. - №5. – с. 53. [↑](#footnote-ref-22)
23. Грецик Т. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. – 2000. - №6. – с. 54. [↑](#footnote-ref-23)
24. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.201. [↑](#footnote-ref-24)
25. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.203. [↑](#footnote-ref-25)
26. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 1999. – с.202. [↑](#footnote-ref-26)
27. Даскалова Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучение родному языку в детском саду // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. – М., 1989. [↑](#footnote-ref-27)