

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»

Профиль подготовки «Дошкольное образование»

Очная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Литературное творчество как средство речевого развития
детей старшего дошкольного возраста**

Студент

Ернеева Эльмира
(подпись, дата)

Ернеева Эльмира
Фяритовна

Научный руководитель

Семенова Т.С.
(подпись, дата)

к. пс. н., доцент Т.С. Семенова

Нормоконтролер

Гордеева В.В.
(подпись, дата)

В.В. Гордеева

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.2021 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5 (оценка) (протокол заседания ГЭК от 28.06.21 № 6)

Секретарь ГЭК

Мали Н.А.
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
----------------------	----------

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Исследования речи дошкольников в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Развитие речи дошкольников в условиях ДОО.....	12
1.3. Литературное творчество как средство речевого развития старших дошкольников.....	20

ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Выявление уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста.....	29
2.2. Организация работы по использованию приемов литературного творчества в развитии речи детей старшего дошкольного возраста.....	40
2.3. Анализ эффективности использования приемов литературного творчества в развитии речи детей старшего дошкольного возраста.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность нашей работы определяется ролью, которую играет развитие речи в становлении психического развития любого человека. Развитие речи напрямую связано со становлением сложных форм психической деятельности человека – мышления, воображения, творчества. Развитие речи влияет на развитие чувственной и эмоциональной сферы ребенка, а также является необходимым средством обучения и воспитания.

Возрастной период от рождения до трех лет в развитии ребенка наиболее благоприятен для усвоения речи. В этом возрасте ребенок на бессознательном уровне усваивает речь любого языка, на котором говорят окружающие его люди. Усвоение речи происходит легко, без усилий. Если окружение ребенка говорит на двух или более языках, ребенок усваивает все эти языки также легко, может говорить на всех языках, не смешивая их и без акцента. Способы усвоения языка ребенком изучались и продолжают изучаться многими зарубежными и отечественными исследователями. Приверженцы бихевиористской теории ищут механизмы усвоения языка в упражнениях, сторонники биологической теории во главе с Н. Хомским утверждают, что мозг ребенка изначально запрограммирован на усвоение грамматических конструкций. Сторонники теории обучения считают, что дети «непроизвольно» извлекают общие правила из речи, которую они слышат ежедневно. Ж. Пиаже считает, что речь, как и сновидения, являются средством выражения мысли ребенка, что речь формируется позже мышления, а антропологи Б. Уорф и Э. Сапир приводят убедительные доказательства, что язык зачастую предопределяет наше мышление и поведение [37]. Представленные модели не охватывают всех феноменов языковой реальности, они лишь уточняют научную проблему, задают новые направления научных поисков, тем самым повышая ее актуальность.

В старшем дошкольном возрасте формируется понимание сложных языковых структур, увеличивается словарный запас ребенка. Появляется возможность четко структурировать ход собственных мыслей и высказываний. На данном этапе важно заложить грамотную основу понимания речи для дальнейшего эффективного развития во всех сферах. Кроме того, именно в старшем дошкольном возрасте недостатки речи легче всего поддаются коррекции, как в плане произношения. Так и в грамматическом построении фраз.

Развитие речи, а именно словарный запас, виды речи, этапы возникновения изучали такие педагоги и психологи, как: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л Рубинштейн, Ф.А. Сохин, А.Н. Гвоздев и другие.

Современные программы воспитания детей раннего возраста в детских дошкольных организациях уделяют большое внимание развитию речи. В качестве примеров можно привести программу «Воспитание и обучение в детском саду» под ред. М.А. Васильевой, программу «Кроха» под ред. Г.Г. Григорьевой. В детских садах предусмотрены ставки логопедов, которые занимаются коррекцией речи и общим развитием. Создание условий, способствующих возникновению потребности детей в употреблении и развитии речи, зависит от воспитателей детского сада.

Все вышесказанное делает тему нашего исследования актуальной.

Объект исследования: речь детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: динамика развития речи старших дошкольников в процессе литературного творчества.

Цель исследования: развитие речи детей старшего дошкольного возраста в процессе литературного творчества.

Задачи исследования:

- 1) составить обзор литературы по теме исследования;
- 2) провести исходную диагностику речевого развития детей старшего дошкольного возраста;

3) разработать комплекс заданий по литературному творчеству и провести его апробацию в подготовительной к школе группе ДОО;

4) определить эффективности проделанной работы.

Поставленные задачи обусловили выделение четырех этапов работы:

I этап (май-август 2020 года) был посвящен сбору, изучению и анализу научной литературы по проблеме исследования;

II этап (сентябрь-октябрь 2020 года) предполагал выявление уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста;

III этап (декабрь 2020-март 2021 года) включал формирующий эксперимент, направленный на разработку и реализацию цикла занятий с использованием литературного творчества;

IV этап (апрель 2021 года) предусматривал повторную диагностику и выявление эффективности использования литературного творчества как средство речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза: регулярное применение приемов литературного творчества способствует развитию речи детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

– *теоретические:* анализ литературы по исследуемой проблеме; обобщение материала теоретического и практического опыта;

– *эмпирические:* психолого-педагогический эксперимент.

Теоретической основой нашей работы послужили положения Л.С. Выготского о важности развития связной речи ребенка, о значении речи в развитии высших психических функций ребенка, о ведущей роли обучения и воспитания для психического развития ребенка, а также теория психического развития ребенка в онтогенезе Д.Б. Эльконина.

Практическое значение исследования мы видим в составлении нами комплекса заданий по развитию речи детей старшего дошкольного возраста в процессе литературного творчества и апробации его в подготовительной школе группы ДОО.

Экспериментальная база: МБДОУ детский сад №31 г. Пензы «Волшебная страна».

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

Во введении дается обоснование выбора темы, выдвигается гипотеза, объект, предмет, цель, задачи исследования.

В первой главе рассматривается специфика исследования речи дошкольников в психолого-педагогической литературе, развитие речи дошкольников в условиях ДОО и литературное творчество как средство речевого развития старших дошкольников.

Во второй главе описывается констатирующий эксперимент по изучению исходного уровня развития речи детей, организация и результаты формирующего эксперимента, направленного на разработку и реализацию цикла занятий с использованием литературного творчества.

Заключение содержит выводы по проведенной работе.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследования речи дошкольников в психолого- педагогической литературе

Речь как средство общения зависит от преобладающих форм общения. Согласно М.И. Лисиной [21], у дошкольника существуют три формы общения: ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. Речь дошкольника начинает использоваться для установления социальных контактов и планирования. Реализация этих функций обеспечивается монологической контекстной речью и внутренней речью. Внутренняя речь дошкольников начинает превращаться в средство мышления.

Качественная сторона овладения словарным запасом, как говорил Л.С. Выготский [5], касается усвоения детьми значения слов, т. е. формирования понятий. Дети дошкольного возраста в первую очередь овладевают названиями предметов и явлений, качеств, свойств и отношений, о которых имеют наглядное представление. Это объясняется наглядно-действенным и наглядно-образным характером мышления дошкольников. По этой же причине в словаре дошкольников отсутствуют абстрактные понятия.

Наряду с уже сформированными понятиями в активном словаре дошкольника существует большое число псевдопонятий, в основе которых лежат недостаточно обобщенные представления ребенка. Примером псевдопонятия может служить тест Бине о братьях, который использовал Ж. Пиаже в исследованиях интеллекта дошкольников [25]. В семье три брата – Пьер, Поль и Жан. Жану задают вопрос. Сколько у тебя братьев? – Два: Пьер и Поль. – А сколько братьев у Поля? – Один, Пьер. – А ты его брат? – Да. – Так сколько же у него братьев? – Один, Пьер. В представлении

Жана брат – это другой мальчик, сын тех же родителей. Но сам-то он не другой мальчик.

В дошкольном возрасте ощутимо возрастает словарный запас ребенка. В этом направлении развития речи можно выделить две стороны – качественную и количественную. Д.Б. Эльконин указывал, что количественный рост словарного запаса ребенка находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания, и индивидуальные различия здесь гораздо больше, чем в любой другой сфере психического развития [40].

По данным В. Логиновой [23], активный словарь современного шестилетнего ребенка достигает 3000-3500 слов, в то время как полвека назад его словарный запас едва ли достигал 3000.

Накопленный словарный запас сам по себе не может служить целям общения и познания. Для этого необходимо уметь строить словосочетания и предложения, соблюдая при этом грамматические правила.

Употребляемые ребенком грамматические средства начинают приобретать смысловую нагрузку для ребенка уже в раннем возрасте. Ф.А. Сохин утверждал, что ребенок усваивает «значение формы» – значение приставок, корней, суффиксов, т. е. тех элементов слова, на которых основывается словообразование [24]. Очень часто в этот период ребенок совершает достаточно большое количество ошибок, употребляя одну и ту же грамматическую форму для всех слов подряд. К 3-3,5 годам ребенок усваивает основные грамматические закономерности. Он начинает изменять слова по падежам, числам и лицам, употреблять все времена, строить простые и сложные предложения.

В дошкольном возрасте грамматический строй речи значительно совершенствуется. Дети усваивают способы словообразования и изменения слова, склонения и спряжения. Из-за сложной структуры русского языка в течение всего дошкольного детства у детей в речи часто встречаются различные грамматические ошибки и неточности.

В дошкольный период дети начинают замечать значения тех или иных грамматических элементов – морфем. В основе этого явления лежит ориентировка ребенка на звуковую форму слова. Поэтому очень часто встречается так называемое «ложное истолкование» слов. Множество его примеров описал К.И. Чуковский [39]. Например, в слове «грабли» дети часто видят тот же корень, что в слове «грабитель», и соотносят эти слова по значению, а «наблюдением» считают все, что лежит на блюде. При этом, подмечая значение морфем, дети еще не в состоянии выделить их из слова.

Чуткость к языковым явлениям проявляется в способности дошкольников понимать и употреблять новые слова по аналогии с ранее усвоенными словами. Примером использования детьми речевых шаблонов является детское словотворчество, которое составляет одну из главных особенностей развития речи дошкольника. На определенном этапе развития речи словотворчество представляет собой закономерное явление и выражает недостаточное овладение разнообразием грамматических форм. К 5 годам словотворчество начинает угасать и ребенок прочнее усваивает грамматические формы [35].

Также на протяжении дошкольного детства развивается синтаксическая сторона речи. В речи младших дошкольников преобладают простые предложения. В среднем дошкольном возрасте простые предложения усложняются, появляются структуры с однородными членами.

В речи старших дошкольников возрастает количество распространенных предложений с однородными членами, увеличивается объем простых и сложных предложений. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их употребления.

Важным моментом в развитии речи детей старшего дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов и рост придаточных предложений. Это свидетельствует о развитии у старших дошкольников отвлеченного мышления.

Процесс усвоения звуковой системы речи включает в себя овладение правильным произношением звуков и развитие фонематического слуха.

Овладение фонематическим составом речи начинается в конце первого года жизни ребенка. К началу дошкольного возраста дети в основном владеют всеми звуками родного языка. Но часто встречаются дошкольники, которые имеют недостатки произношения, дефекты речи. Это объясняется медленным развитием моторики речевого аппарата.

Важным условием для усвоения звуков является развитие фонематического слуха. Под фонематическим слухом понимается способность воспринимать на слух звуки речи, дифференцировать их и выражать в словах.

Д.Б. Эльконин отмечал, что при усвоении языка фонематический слух выступает на арене сознания дважды: в первый раз как образ произношения, во второй – как результат собственного проговаривания [40]. Ребенок должен видеть разницу между звуком, произнесенным взрослым, и звуком, который произносит он сам. Это является основным условием усвоения звуковой системы языка [27].

Вопрос о важности для детей фонематического слуха возникает и при обучении грамоте. Здесь впервые встает перед ребенком задача звукового анализа слова. Это значит, что ребенок должен отойти от смысла слова и работать со словом как с формальной единицей. Для дошкольников это довольно трудная задача. Обычно при работе педагоги старательно подчеркивают в слове звук, на который ребенок должен обратить внимание [18].

К формированию звукового анализа слова как действия по установлению последовательности звуков в слове нужно подходить так же, как к формированию любого умственного действия. Согласно П.Я. Гальперину [8; 9], на первом этапе освоения дети должны освоить звуковой анализ в материальном плане, на втором – в плане громкой речи,

после чего только возможен переход в умственный план, где происходит его завершение.

Материализовать звуковую форму слова помогает карточка с изображением предмета. Под картинкой расположена схема звукового состава слова, представляющая собой горизонтальный ряд клеточек по числу звуков в слове.

Л.С. Выготский писал, что примерно в возрасте 2-х лет происходит перекрест линий развития мышления и речи ребенка, которые до сих пор развивались параллельно. Это событие имеет важное значение в психическом развитии ребенка: его речь становится осмысленной, мышление – речевым.

В 1923 году Ж. Пиаже описал феномен эгоцентрической речи, когда ребенок разговаривает сам с собой, ни к кому не обращаясь. Эта речь возникает у ребенка в трехлетнем возрасте и постепенно исчезает к пяти годам. Пиаже охарактеризовал ее как речь со своей точки зрения, которая возникает как следствие эгоцентрической позиции ребенка, детерминированной недостаточной социализацией ребенка. Функцию эгоцентрической речи он видел как аккомпанемент к действию. Естественно, что с возрастом по мере социализации ребенка эгоцентрическая речь исчезает и заменяется социализированной речью, обращенной к другим [37].

Л.С. Выготский заданную Пиаже проблему разрешил иначе. Он рассматривал эгоцентрическую речь как изначально социальную, но предназначенную не для других, а для себя. Ее назначение – регуляция собственных действий, перспектива – интериоризация и превращение во внутреннюю речь. В своих экспериментах Л.С. Выготский затруднял задачу ребенка и предоставлял ему возможность самостоятельно преодолеть затруднения. В этих случаях количество эгоцентрических высказываний ребенка возрастало в восемь раз. Эгоцентрическая речь сопровождала действия ребенка на этапе планирования и выполнения задания

взрослого [4]. Постепенно к 5-6 годам большая часть эгоцентрических высказываний ребенка приходится на планирование действия, а позже планирование начинает производиться в умственном плане.

Диалогическая речь ребенка проходит в своем развитии несколько этапов. Сначала она возникает в раннем возрасте как речь ситуативная. Она направлена на общение с близким взрослым, находящимся с ребенком в одной ситуации. Она сокращена, часто грамматически неправильно оформлена, поэтому непонятна человеку, не знакомому с породившей ее ситуацией [6].

Постепенно с расширением круга общения ребенка диалогическая речь ребенка приобретает контекстную форму. Она больше развернута, правильнее грамматически оформлена, так как рассчитана на понимание ребенка окружающими людьми.

У одного и того же ребенка речь может быть и ситуативной, и контекстной в зависимости от того, с кем он разговаривает: с близким взрослым или социальным взрослым, с братом, сестрой или другим ребенком. Иначе говоря, контекстная речь дошкольника не вытесняет полностью речь ситуативную. А.А. Люблинская отмечала, что чаще всего дети переходят к связной контекстной речи в рассказах спокойного повествовательного характера. В передаче ярко окрашенных эмоциями событий дети чаще используют ситуативно-экспрессивное изложение [21].

1.2. Развитие речи дошкольников в условиях ДОО

В современном дошкольном образовании речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения связной речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие. Формирование речевых способностей, полноценное овладение родным языком, развитие

языковых способностей является одной из основных задач программы дошкольного воспитания детей [34].

В отечественной педагогике необходимость обучения ребенка родному языку можно рассматривать как национальную традицию, учитывая, что почти все известные педагоги не обошли ее своим вниманием, и не только педагоги, но и другие выдающиеся деятели науки и культуры. Среди них такие, как А.Д. Кантемир, А.П. Сумароков, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Е.И. Тихеева [16; 28; 32].

В прошлом веке значительное внимание развитию речи ребенка уделяли: Л.С. Выготский [4], С.Л. Рубинштейн [32], Д.Б. Эльконин [40], А.Н. Гвоздев [10], А.М. Леушина [20] и др.

Методика развития речи формировалась как наука на протяжении длительного исторического периода. Нельзя и ныне считать эту методику полностью сложившейся, – она продолжает обогащаться и совершенствоваться.

Развитие речи становится актуальной проблемой и в современном обществе. Формирование речи подрастающего поколения предполагает серьезную ответственность педагогов, занимающихся с детьми как в частном порядке, так и в дошкольных учреждениях.

Чтобы лучше понимать, как происходит формирование речи и других познавательных процессов, нужно понимать, как работают образовательные программы, используемые в современных дошкольных учреждениях.

Целостность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении обеспечивается путем применения комплексной программы или набора парциальных программ [33].

Комплексные программы включают все основные направления развития ребенка: физическое, интеллектуальное, духовно-нравственное и эстетическое. Парциальные программы включают одно или несколько направлений развития ребенка.

В настоящее время в дошкольных учреждениях разных типов используются так называемые вариативные программы. Среди них наиболее известны «Радуга» (под ред. Т.Н. Дороновой) [30], «Развитие» (научный руководитель Л.А. Венгер) [31], «Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду» (В.И. Логинова, Т.И. Бабаева и др.) [19], «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (О.С. Ушакова) [33]. Программа «Истоки» (авторский коллектив центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца под руководством Л.А. Парамоновой) [17] и др.

Несмотря на разнообразие дошкольных образовательных программ, педагогическая база у них одна, и смело можно выделить общий подход к формированию речи у дошкольников.

На третьем году жизни детей учат слушать и понимать доступные им по содержанию короткие рассказы и сказки, повторять по подражанию отдельные реплики и фразы. В 2-4 фразах рассказывать по картинке или сообщать об увиденном на прогулке.

Детей 3-4 лет учат пересказывать сказки и рассказы, рассказывать по наглядному материалу. Рассказывать на темы из личного опыта [14].

В средней группе детей учат пересказывать сказки, услышанные впервые, рассказывать по картинке и игрушке сначала по вопросам, а потом самостоятельно, составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

В старшей группе дети связно, последовательно пересказывают литературные произведения без помощи воспитателя, выразительно передавая диалоги действующих лиц, характеристики персонажей.

В рассказывании по серии сюжетных картинок, по игрушкам ребенок учится составлять повествовательные рассказы: указывать место и время действия, развивать сюжет, соблюдать композицию и последовательность изложения, а в рассказах по одной картине – придумывать предшествующие и последующие события [15].

Большое внимание уделяется формированию элементарных представлений о структуре описания и повествования. Предъявляются более серьезные требования к целостности, связности высказываний.

В подготовительной к школе группе детей учат строить разные типы текстов (описание, повествование, рассуждение) с соблюдением их структуры, с использованием разных типов связей внутри текста. Усложняются задачи и содержание обучения детей рассказыванию по игрушкам, картинам, на темы из личного опыта, творческому рассказыванию без наглядного материала.

Более высокие требования предъявляются к произвольности и преднамеренности высказываний. Дети сами анализируют и оценивают рассказы с точки зрения их содержания, структуры, связности. У них формируется элементарное осознание своеобразия содержания и формы описаний, повествований и рассуждений [29].

Таким образом, на протяжении дошкольного детства усложняются требования к детским монологам разных типов.

Обучение диалогической речи происходит в процессе повседневного общения.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор воспитателя с детьми – неподготовленный диалог.

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.

Речь воспитателя может быть оформлена по-разному: и в виде вопросов, и в виде пояснений, и в виде указаний, и в виде объяснений.

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, преднамеренными и непреднамеренными.

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 старшей 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 [29].

Большое влияние на речь детей оказывает воспитатель. В связи с этим его собственная речь должна соответствовать возрасту детей.

Педагог должен воспитывать своей речью. Не следует злоупотреблять ласкательными, уменьшительными суффиксами, особенно если речь по содержанию не соответствует форме. Воспитатель не должен допускать неточностей и небрежностей в своей речи. Речь должна быть эмоциональной, образной, культурной. Следует к месту использовать произведения устного народного творчества: пословицы, поговорки, потешки, загадки [35].

В учебниках по педагогике и образовательных программах важную роль отводят беседе как методу развития диалогической речи и мышления.

Беседа – это целенаправленное обсуждение чего-либо, организованный, подготовленный диалог на заранее выбранную тему. Беседа является не только методом развития связной речи, но и способом ознакомления с окружающим миром и явлениями. В процессе беседы у ребенка появляется возможность проверить и скорректировать знания о мире, социальном устройстве и бытовых вещах, полученные им в повседневной жизни. Беседы помогают ребенку полнее и глубже воспринимать действительность, обращать внимание на то, что недостаточно им осознается, закладывают зачатки логического мышления, обогащают словарный запас.

В воспитательной работе содержание бесед обусловлено программным материалом. К подобным беседам предъявляются строгие требования: предмет беседы должен быть педагогически обоснован и доступен дошкольнику. Беседа должна содержать материал о знакомых ребенку вещах, при этом вносить новые знания, представлять предмет обсуждения с новой стороны. Тематика бесед определяется конкретными задачами воспитательной работы [2].

Вводная беседа является связующим звеном между имеющимся у детей опытом и тем, который они приобретут. Роль вводной беседы ограничена. Ее цель – выявить разрозненный опыт и создать интерес к предстоящей деятельности. Вводные беседы успешны, если они кратки, эмоциональны, проводятся в непринужденной обстановке, не выходят за пределы детского опыта.

Беседа, сопровождающая приобретение новых знаний, является переходной от разговора к беседе. Она проводится во время какой-либо деятельности, экскурсий, наблюдений и объединяет детей общими интересами и коллективными высказываниями. Задача воспитателя в данной беседе – обеспечить наиболее полное восприятие, помочь детям получить ясные, отчетливые представления, дополнить их знания [1].

Содержание беседы определяется процессом наблюдения. Во время беседы речь педагога играет объяснительную роль, раскрывает содержание того материала, который дети воспринимают. В процессе наблюдения педагог направляет восприятие детей, поддерживает интерес к наблюдению.

Беседа проходит непринужденно, дети могут свободно двигаться, переходить с одного места на другое; характерно участие разных анализаторов: зрения, слуха, осязания, мускульно-двигательной сферы, моторной деятельности. Воспитатель не добивается строгого соблюдения правил поведения, не требует от детей дополнительных ответов.

Во время такой беседы недопустимо отвлекать детей от наблюдаемого, не стоит вдаваться в подробности и рассказывать о том, чего они не видят. Поскольку в процессе бесед имеет место разнообразная деятельность, дети не утомляются, чувствуют себя легко и свободно. В процессе первичных наблюдений нет возможности для развертывания беседы и для развития диалогической речи, она возникает при повторных наблюдениях, на основе уже имеющихся представлений и знаний [10].

Основной в детском саду является беседа заключительная, ее принято называть обобщающей. Цель обобщающей беседы – систематизировать, уточнить и расширить опыт детей, полученный в процессе их деятельности, наблюдений, экскурсий. Следует отметить, что этот тип беседы в большей степени, чем два предыдущих, способствует развитию диалогической речи, в первую очередь благодаря вопросно-ответной форме общения.

Е.И. Радина выделила такие структурные компоненты беседы, как:

- вызывание в сознании детей живого образа в начале беседы на основе воспоминания о близких жизненному опыту явлениях;
- анализ этих явлений в ходе беседы, выделение наиболее существенных частных, подводящих к выводам;
- элементарное обобщение, уточняющее представления детей, способствующее выработке соответствующего отношения к явлениям и стимулирующее детей на определенное поведение в дальнейшем.

Основным приемом в методике проведения беседы являются вопросы. Методика использования вопросов в беседе разработана также Е.И. Радиной. Ею же дана классификация вопросов, которая с некоторыми дополнениями применяется и в настоящее время [29].

В зависимости от того, какую мыслительную задачу содержит вопрос, можно выделить две группы вопросов.

1. Репродуктивные вопросы, требующие простой констатации – названия или описания знакомых ребенку явлений, предметов, фактов.

2. Поисковые вопросы направлены на раскрытие доступных ребенку связей между предметами и явлениями. Такие вопросы требуют некоторых логических операций, активизации мыслительной деятельности, умения сопоставлять, сравнивать и оценивать; обобщать, делать выводы и умозаключения; устанавливать причинно-следственные, временные и другие связи и отношения (почему? отчего? зачем?).

В зависимости от полноты и степени самостоятельности раскрытия темы можно выделить основные и вспомогательные вопросы. Основные вопросы – это стержень беседы. Важнейшее требование к ним – логическая связь друг с другом и последовательность в постановке. Они могут быть и репродуктивными, направленными на то, чтобы выявить имеющиеся у детей представления, и поисковыми, требующими установления связей и умозаключений [26].

Если дети самостоятельно не справляются с ответом на основной вопрос, им можно задать вспомогательный вопрос – наводящий или подсказывающий. Наводящие вопросы помогают ребенку не только понять смысл вопроса, но и отыскать правильный ответ.

Подсказывающие вопросы уже содержат в себе ответ. Применение их оправдано по отношению к неуверенным в себе, недостаточно развитым детям. Подобные вопросы не только не тормозят развитие ребенка, но порой даже подталкивают на самостоятельные высказывания.

В беседе используются такие приемы, как указания, объяснение, рассказ, обобщение, ответы самого воспитателя.

1.3. Литературное творчество как средство речевого развития старших дошкольников

Когда говорят о литературном творчестве, чаще упоминают младших, средних и старших школьников. Однако, согласно программам дошкольного воспитания, использовать литературное творчество как средство речевого развития возможно уже в старшем дошкольном возрасте.

Для начала следует понять, что представляет собой литературное творчество старшего дошкольника.

Литературное творчество – это процесс создания художественных произведений. В педагогике литературное творчество – создание ребенком словесных, устных и письменных, художественных произведений.

Творческую деятельность Л.С. Выготский определяет как «деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещь внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [7].

Выготский говорит о том, что всю деятельность человека можно разделить на два вида, имеющие свои особенности: воспроизводящий, или репродуктивный, и комбинирующий, или творческий.

Воспроизводящая деятельность – это сохранение прежнего опыта человека, обеспечивающее его приспособление к привычным, устойчивым условиям окружающей среды. В основе этой деятельности лежит пластичность человеческого мозга, под которой понимается способность вещества изменяться и сохранять следы этого изменения.

Результатом же творческого или комбинирующего поведения является не воспроизведение бывших в опыте человека впечатлений или действий, а

создание новых образов или действий. Мозг не только сохраняет и воспроизводит прежний опыт человека, но он также комбинирует, творчески перерабатывает и созидает из элементов этого прежнего опыта новые положения и новое поведение. Творческая деятельность делает человека «существом, обращенным к будущему, созидаящим его и видоизменяющим свое настоящее» [31].

Именно эта творческая деятельность, основанная на комбинирующей способности мозга, называется в психологии воображением или фантазией. Воображение является основой всякой творческой деятельности и проявляется во всех сторонах культурной жизни и делает возможным художественное, научное и техническое творчество.

Творчество – это не удел только немногих избранных людей, гениев, создавших великие художественные произведения, сделавших большие научные открытия или изобретших какое-нибудь усовершенствование в области техники. Творчество существует везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей это новое ни казалось. Огромная часть из всего созданного человечеством принадлежит объединению многих крупниц индивидуального творчества [34].

Безусловно, высшие выражения творчества остаются прерогативой гениев, но творчество – необходимое условие существования человека в каждодневной окружающей нас жизни, существования всего выходящего за рамки рутины.

Творческие процессы обнаруживаются уже в раннем детстве – в играх детей, которые всегда представляют собой творческую переработку пережитых впечатлений, их комбинирование и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка. Именно умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания и есть основа творчества.

Л.С. Выготский подчеркивал в своих исследованиях, что «старший дошкольный возраст – период активного творческого развития личности ребенка в целом, когда развиваются и совершенствуются все психические процессы (восприятие, мышление, воображение), становятся произвольными внимание, память, формируется связная речь» [5].

У младших школьников при переходе к письменной речи отсутствует внутренняя потребность в писании, т. е. ребёнок часто не понимает, для чего ему нужно писать. Поэтому развитие детского литературного творчества становится сразу гораздо более лёгким и успешным тогда, когда ребёнок пишет на такую тему, которая является для него внутренне понятной и побуждающей к выражению в слове собственного внутреннего мира. А чтобы ребенку было легко придумывать, сочинять, к моменту обучению в школе у него должны быть заложены основы литературного творчества. Заниматься этим следует со старшего школьного возраста. Тем более, что современные образовательные программы предполагают изучение письма уже в дошкольном возрасте [30].

Детскому коллективному литературному творчеству свойственны следующие черты:

- комбинирующая фантазия;
- эмоциональный подход;
- стремление привести эмоциональное и образное построение во внешнюю словесную форму;
- детское творчество питается впечатлениями, идущими от действительности.

Л.С. Выготский сравнивает отношение детского творчества к взрослому творчеству, с одной стороны, с отношением детской игры к взрослой жизни, с другой [7].

Основываясь на этой аналогии, Л.С. Выготский предлагает развивать и стимулировать детское литературное творчество подобно игре, а именно:

предлагать детям определённые задания и темы, предполагающие возникновение ряда определённых впечатлений у детей [5].

Наилучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создаёт потребности и возможности детского творчества.

Первичной формой детского творчества является творчество синкретическое – в нём еще не разведены отдельные виды искусства. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разделились все остальные виды детского искусства – на детскую игру. Связь детского художественного творчества и игры заключается, по Выготскому, в следующем:

- ребёнок творит свои произведения в один приём, редко работает над ним долго;
- нераздельность детского литературного творчества, как и игры, с личными переживаниями ребёнка.

Смысл детского литературного творчества заключается в том, что оно способствует развитию творческого воображения, обогащает эмоциональную жизнь ребёнка. И хоть это творчество не может воспитать в ребёнке будущего писателя, оно помогает ребёнку овладеть человеческой речью.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования решаются следующие задачи, направленные на развитие творческих способностей детей, в том числе и литературно-творческих:

- создаются благоприятные условия развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развиваются способности и творческий потенциал каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;
- формируется общая культура личности детей, в том числе развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных качеств,

инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности.

Кроме того, в рамках ФГОС предъявляются следующие требования к образовательной программе ДОО: создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности [31].

Рассматривая программы развития речи дошкольников, мы можем выделить приемы, направленные формирование навыков литературного творчества у детей.

Приемы обучения рассказыванию.

Рассказывание детей является еще одним средством обучения связной речи. Выделены и апробированы следующие приемы.

1. Совместное рассказывание. Этот прием представляет собой совместное построение коротких высказываний, когда взрослый начинает фразу, а ребенок ее заканчивает. Он применяется в младших группах, преимущественно в индивидуальной работе, а в средней со всеми детьми. Совместное рассказывание сочетается с драматизацией разных сюжетов. Постепенно дети подводятся к несложным импровизациям.

2. Образец рассказа – это краткое живое описание предмета или изложение какого-либо события, доступное детям для подражания и заимствования, широко применяется на первоначальных этапах обучения.

Образец относится к прямым приемам обучения и используется в начале занятия и по его ходу для коррекции детских рассказов. Воспитатель при этом поощряет элементы самостоятельности детей, однако допускает на первых порах, особенно в младшей и средней группах, буквальное подражание образцу [36].

Как разновидность образца рассказа используется частичный образец, начало или конец рассказа. Этот прием также облегчает задачу

самостоятельного создания детьми текста и применяется при закреплении умения рассказывать или для демонстрации детям вариантов творческого выполнения задания.

Анализ образца рассказа привлекает внимание детей к последовательности и структуре рассказа. Сначала воспитатель сам поясняет, с чего начинается рассказ, о чем говорится потом и какова концовка. Постепенно к разбору содержания и структуры образца привлекаются дети. Этот прием направлен на ознакомление детей с построением разных типов монологов, он подсказывает им план будущих рассказов [13].

3. План рассказа – это 2-3 вопроса, определяющих его содержание и последовательность. Сначала он применяется вместе с образцом, а затем становится ведущим приемом обучения. План рассказа используется во всех видах рассказывания. При описании игрушек, предметов он помогает последовательному вычленению и характеристике их деталей, признаков и качеств, а в повествовании – отбору фактов, описанию героев, места и времени действия, развитию сюжета. В рассказывании из опыта вопросы в виде плана помогают вспомнить и воспроизвести события в определенном порядке.

В творческом рассказывании план облегчает решение творческой задачи, активизирует воображение и направляет мысль ребенка.

В старшей группе дети могут допускать отклонения от плана, воспитатель постепенно приучает их к определенной последовательности в рассказе, обращает внимание на нарушение логики, неполноту рассказа.

План рассказа может сопровождаться его коллективным обсуждением. Данный прием особенно необходим в творческом рассказывании, он помогает разнообразить и обогащать содержание монологов, закреплять представления об их структуре, выбирать наиболее подходящие языковые средства.

4. Коллективное составление рассказа преимущественно используется на первых этапах обучения рассказыванию. Дети продолжают предложения, начатые воспитателем или другими детьми. В процессе последовательного обсуждения плана они вместе с воспитателем отбирают наиболее интересные высказывания и объединяют их в целостный рассказ. Воспитатель может повторить весь рассказ целиком, вставляя и свои фразы. Затем рассказ повторяют дети. Ценность этого приема состоит в том, что он позволяет наглядно представить весь механизм составления связного текста, активизировать всех детей.

Другой разновидностью этого приема является составление рассказа подгруппами – «командами». Например, в рассказывании по серии сюжетных картинок дети сами определяют внутри группы, кто будет рассказывать по каждой из картинок; в рассказывании на свободную тему дети обсуждают содержание и форму рассказа, вместе составляют его текст и предлагают вниманию всей группы.

5. Составление рассказа по частям – по существу также разновидность коллективного рассказывания, при котором каждый из рассказчиков создает часть текста. Этот прием используется при описании многоэпизодных картинок, в рассказывании из коллективного опыта, когда легко выделить отдельные объекты, подтемы [12].

6. Моделирование используется в старшей и подготовительной к школе группах. Модель – это схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. В моделях связных высказываний речи это их структура, содержание (свойства объектов при описании, взаимоотношения героев и развитие событий в повествовании), средства внутритекстовой связи.

Используются разные виды моделей. Распространенной моделью является круг, разделенный на три неравные подвижные части, каждая из которых изображает начало, основную часть и конец рассказа. Сначала

модель выступает как изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа [14].

Ориентирами для последовательного, логичного описания игрушек, натуральных предметов, времен года могут выступать также схемы, отражающие посредством определенной символики основные микротемы описания.

Можно использовать также абстрактные символы для замещения слов и словосочетаний, стоящих в начале каждой части повествования или рассуждения. Например, это могут быть геометрические формы: кружок – начало рассказа, прямоугольник – основная часть, треугольник – концовка. Функции заместителей детям объясняются.

Подводя итог, еще раз отметим, что литературное творчество способствует речевому развитию детей. Проблемы в речевом развитии являются одной из наиболее частых причин обращения родителей за помощью к воспитателям и другим специалистам детского сада. Речь является одним из важнейших факторов и основой для умственного, нравственного и эстетического воспитания детей начиная с раннего возраста. В процессе литературного творчества дети формируют свои речевые навыки, обогащают словарный запас, учатся грамотно и четко формулировать свои мысли.

Литературное творчество способствует познавательному и личностному развитию ребенка. В процессе литературного творчества совершенствуются все психические процессы (восприятие, мышление, воображение), помимо связной речи активизируется произвольное внимание, память.

Литературное творчество также способствует развитию коммуникабельности. Дети, которые постоянно что-то сочиняют и рассказывают, как правило, легко идут на контакт с людьми разных возрастов и без труда поддерживают разговор, так как им всегда есть, о чем

рассказать. Развитые социальные навыки, в свою очередь, также способствуют речевому и интеллектуальному развитию [22].

В педагогической литературе в образовательном процессе ребенок воспитывается больше как читатель. Обращается внимание на подбор и содержание детской литературы. С детьми обсуждается прочитанное, задаются вопросы по тексту, анализируются поступки героев и их последствия. Ребенок как писатель, сочинитель собственных текстов не рассматривается. Однако чувствительность ребенка к языку, остроумно придуманные неологизмы, тягу к литературному творчеству отмечали многие авторы. Среди них детский писатель К.И. Чуковский [36], известный исследователь детской речи А.Н. Гвоздев [10], детский психолог В.С. Мухина [22]. Педагог и психолог Ш.А. Амонашвили с шестилетними учениками выпускал журналы, в которых дети помещали свои рисунки, рассказы, истории [2]. На его уроках русского языка дети сочиняли загадки, веселые истории. Он приводит убедительные примеры литературного творчества детей. Вот загадка, которую придумал ребенок: ставим, ставим, – не поставим (колготки). Или смешная история. Мама повела нас с братом из садика домой. Прошел дождь, и кругом были лужи. Мама сказала нам поднимать ноги. Я подняла обе ноги и упала в лужу.

Таким образом, подводя итог всему сказанному выше, можно сделать следующие выводы.

Литературное творчество вполне допустимо и уместно в дошкольном возрасте. Оно соответствует возрастным возможностям детей и хорошо вписывается в русло их возрастных тенденций, таких как: инициативность, предприимчивость, тяга к экспериментированию.

ГЛАВА II. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Выявление уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста

Экспериментальной базой нашего исследования послужила МБДОУ детский сад №31 г. Пензы «Волшебная страна». В исследовании приняли участие 23 воспитанника старшей группы детского сада, однако один ребенок часто пропускал занятия по болезни, и мы исключили его показатели из представленных результатов. Основным методом исследования был психолого-педагогический эксперимент, состоявший из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе мы определили исходный уровень развития речи детей. Для диагностики мы взяли три задания:

- 1) пересказ готового текста;
- 2) рассказ о себе;
- 3) сочинение другого конца знакомой сказки.

1. Пересказ. Для пересказа был выбран следующий текст.

Петя собрался на рыбалку. Накопал червей, смастерил удочку, приготовил сумку для улова. Встал утром пораньше и пошел на речку. Пришел Петя на берег реки, закинул удочку в воду и стал ждать. Поплавок так долго покачивался на волнах, что Петя задремал. Вдруг поплавок дернулся и нырнул в воду. Рыбка клюнула! Мальчик ловко ее подсек и вытащил из воды. Рыба скользкая, вырывалась из рук, но мальчику удалось ее удержать. Обрадованный, он снова закинул удочку в воду. И снова удача! Петя наловил много рыбы, сложил улов в сумку и пошел домой. У дома навстречу Пете выскочил пес Барбос. Он увидел мальчика, учуял рыбу и стал радостно прыгать. Петя был горд своим уловом.

Текст зачитывался детям два раза. Первый раз для ознакомления, второй – для запоминания. После этого детей просили воспроизвести текст.

При оценке ответов детей учитывались передача смысла, последовательность событий, количество слов, соотношение слов исходного текста и «своих» слов ребенка.

2. Рассказ о себе.

Ребенка просили рассказать о себе. Если он затруднялся, ему задавались наводящие вопросы: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Где ты живешь? И т. д.

При оценке ответов мы учитывали самостоятельность рассказа, объем высказываний, плавность речи, артикуляцию, структуру предложений. Мы также обращали внимание на соотношение частей речи: существительные, местоимения, прилагательные, глаголы.

3. Сочинение другого конца знакомой сказки.

Ребенку предлагалась сказка «Колобок». Сначала взрослый задавал ребенку вопросы по содержанию сказки. Убедившись, что ребенок знает содержание сказки и ему жалко колобка, взрослый предлагал ему переделать конец сказки так, как бы ему хотелось.

На формирующем этапе мы выбрали задания по развитию речи детей, которые предполагалось проводить в процессе приобщения детей к литературному творчеству. Комплекс заданий составил определенную программу развития речи, которую мы апробировали в процессе эксперимента.

На контрольном этапе эксперимента мы провели итоговую диагностику уровня развития речи, которая показала нам эффективность проделанной нами развивающей работы. Для диагностики использовались те же задания, что и на констатирующем этапе, только с другим стимульным материалом.

Результаты констатирующего этапа эксперимента представлены в таблицах 1-3. В таблице 1 представлены результаты выполнения задания 1 «Пересказ текста».

Таблица 1

Результаты выполнения задания «Пересказ текста»

№ п/п	ФИ ребенка	Количество слов	Передача смысла	Последовательность событий	Слова автора /свои слова
1	Ангелина Ж.	17 (24%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8+	17/0
2	Андрей У.	18 (16%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5+; 6-; 7+; 8-	15/3
3	Антон К.	25 (22%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6+; 7+; 8-	22/3
4	Артем Ж.	24 (22%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5+; 6-; 7+; 8+	20/4
5	Варя Ж.	37 (33%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+; 8+	29/8
6	Вика М.	34 (31%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+; 8-	30/4
7	Влад С.	26 (23%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5+; 6-; 7+; 8+	23/3
8	Глеб С.	19 (17%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8-	16/3
9	Диана Ж.	18 (16 %)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8-	17/1
10	Зарина С.	26 (23%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8+	23/3
11	Камиля Г.	18 (16%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8-	18/0
12	Катя У.	38 (34%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+; 8+	32/6
13	Лена Ш.	22 (20%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8-	20/2
14	Лера В.	24 (22%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8+	21/3
15	Лиза С.	42 (38%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5-; 6+; 7+; 8+	30/12
16	Наташа Б.	27 (24%)	частично	1-; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+; 8+	23/4
17	Паша Ш.	25 (22%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8-	22/3
18	Рома Р.	19 (17%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8-	17/2
19	Саша Ж.	18 (16%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-;	18/0

				7+; 8-	
20	Сережа Ж.	22 (20%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8+	19/3
21	Степа У.	17 (24%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8-	14/3
22	Ярослав Г.	22 (20%)	частично	1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8+	20/2
	В среднем по группе	25 (24%)	частично	4+4-	21/3,3

Для оценки мы разделили текст рассказа на 8 событий. Получилась следующая последовательность. 1. Подготовка. *Петя собрался на рыбалку. Накопал червей, смастерил удочку, приготовил сумку для улова.* 2. Прибытие на место. *Встал утром пораньше и пошел на речку. Пришел Петя на берег реки, закинул удочку в воду и стал ждать.* 3. Ожидание. *Поплавок так долго покачивался на волнах, что Петя задремал.* 4. Первый клев. *Рыбка клюнула! Мальчик ловко ее подсек и вытащил из воды.* 5. Удержал рыбу. *Рыба скользкая, вырывалась из рук, но мальчику удалось ее удержать.* 6. Второй клев. *Обрадованный, он снова закинул удочку в воду. И снова удача!* 7. Пошел домой. *Петя наловил много рыбы, сложил улов в сумку и пошел домой.* 8. Пес встретил мальчика. *У дома навстречу Пете выскочил пес Барбос. Он увидел мальчика, учуял рыбу и стал радостно прыгать. Петя был горд своим уловом.*

Для удобства мы обозначили каждое событие цифрами, чтобы посмотреть, какие события дети отметят в пересказе, а какие нет.

Для примера возьмем пересказ Ангелины Ж. Мы полностью записали текст за девочкой: «Мальчик пошел на рыбалку. Пришел на берег. Кинул поплавок. Рыбку поймал и пошел домой. Дома Барбос встретил».

В пересказе 17 слов. В оригинальном тексте 109 слов, следовательно, ребенок воспроизвел 24% текста. Смысл передан частично, так как многие события и детали ребенок упустил. Пересказ полностью состоит из авторских слов, ребенок не добавлял от себя никаких новых слов или фраз, не заменял слова синонимами.

Теперь отметим события, которые запомнил и воспроизвел ребенок. Первого события – подготовки, ребенок не отметил. Соответственно, ставим минус. Второе событие – прибытие на место, девочка отметила, при этом опустив подробности. Ставим плюс. Третье событие – ожидание, не отмечено никак. Ставим минус. Четвертое событие – первый клев, девочка отметила в своем пересказе, но также без подробностей. Ставим плюс. Пятое событие отсутствует – ставим минус. Шестое событие отсутствует – минус, седьмое и восьмое события отмечены – плюс. Таким образом, у нас получается схема: 1-; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+; 8+.

Каждый пересказ мы разбирали подобным образом.

Анализируя полученные данные, можем отметить, что все дети передали смысл текста частично. В своих пересказах они сохранили основную последовательность событий, однако никто не воспроизвел все этапы.

Все дети воспроизвели в пересказах события, которые мы отметили цифрами 2, 4 и 7. Это прибытие на речку, клев и возвращение домой. 14 человек (63%) не отметили в своем пересказе сборы на рыбалку, 17 человек (77%) опустили в пересказе третий эпизод, в котором говорится об ожидании клева и о том, что главный герой рассказа задремал. 13 человек (60%) не использовали в своем ответе пятый эпизод, где главный герой пытается удержать рыбу. 19 человек (86%) не использовали эпизод, в котором рыбка клюет повторно. 11 человек (50%) не пересказывали финальный эпизод с собакой.

Мы пришли к выводу, что все дети хорошо понимают основную мысль текста, однако подробности им не интересны, поэтому они на них не фиксируются. Более того, обилие деталей воспринимается ими плохо, и они не стремятся запоминать их и выразительно воспроизводить. Каждый ребенок фиксирует два-три момента, распространяющих текст, и вставляет их в пересказ. Чем больше деталей запоминает ребенок, тем больше у него

собственных слов в высказывании, тем больше он допускает неточностей в воспроизведении событий.

Практически все дети пересказывают текст авторскими словами, т. е. не заменяют слова синонимами и не пытаются дополнить детали текста, чтобы передать эмоции. Пересказы детей были эмоционально невыразительны, коротки, фрагментарны. Собственно, их нельзя назвать пересказами. Это скорее воспроизведение услышанного по памяти. Возможно, пересказ не находится в зоне возрастных возможностей дошкольника. Возможно, что ребенок не понимает, чем отличается передача содержания наизусть от пересказа, потому что его этому не учили. А возможно, потому, что задание его не заинтересовало. Беседа о задании не входила в задачи исследования, поэтому мы можем только предполагать. Во всяком случае, никто из детей не проявил неудовольствия и не отказался от выполнения задания.

Результаты выполнения второго задания «Рассказ о себе» представлены в таблице 2. Рассказ считался самостоятельным, если ребенок от начала до конца говорил сам. Если ребенок затруднялся с рассказом, ему задавались вопросы. Вопросы были разными, в зависимости от затруднений ребенка (стимулирующими, подбадривающими, уточняющими, наводящими и т. д.), но все они относились к ребенку.

Объем подсчитывался как общее количество предложений.

По плавности речи оценивалась как плавная, недостаточно плавная (неоправданные паузы, запинки), прерывистая.

Артикуляция четкая (внятно и отчетливо произносились все звуки), недостаточно четкая (отдельные звуки произносились нечетко, «каша во рту», приходилось переспрашивать, при повторях произношение улучшалось), нечеткая (при повторях произношение не улучшалось).

Структура предложений оценивалась по преобладанию предложений: простых, простых распространенных, хорошо структурированных (широко распространенных простых и сложных).

Соотношение частей речи представлено формулой: существительные, прилагательные, глаголы.

Таблица 2

Результаты выполнения задания «Рассказ о себе»

№ п/п	ФИ ребенка	Самостоятельность	Объем	Плавность	Артикуляция	Структура предложений	Соотношение частей речи
1	Ангелина Ж.	Самост.	8	плавная	четкая	Простые распротр.	7 : 2 : 5
2	Андрей У.	Частично	5	отрывистая	нечеткая	простые	5 : 0 : 6
3	Антон К.	Частично	8	отрывистая	недостаточно четкая	Простые распротр.	5 : 2 : 8
4	Артем Ж.	Частично	6	отрывистая	недостаточно четкая	Простые распротр.	5 : 0 : 7
5	Варя Ж.	Самост.	8	плавная	недостаточно четкая	Простые распротр.	6 : 1 : 8
6	Вика М.	Самост.	10	плавная	четкая	Простые распротр.	6 : 4 : 7
7	Влад С.	Самост.	8	недостаточно плавная	недостаточно четкая	Простые распротр.	5 : 1 : 6
8	Глеб С.	Частично	5	отрывистая	четкая	простые	4 : 0 : 6
9	Диана Ж.	Частично	5	недостаточно плавная	нечеткая	простые	5 : 2 : 4
10	Зарина С.	Самост.	7	недостаточно плавная	четкая	Простые распротр.	5 : 3 : 6
11	Камиля Г.	Частично	5	отрывистая	нечеткая	простые	5 : 0 : 6
12	Катя У.	Самост.	9	плавная	четкая	Простые распротр.	7 : 4 : 6
13	Лена Ш.	Частично	5	отрывистая	нечеткая	простые	5 : 1 : 5
14	Лера В.	Частично	7	отрывистая	недостаточно четкая	Простые распротр.	5 : 3 : 6
15	Лиза С.	Самост.	9	недостаточно плавная	четкая	Простые распротр.	8 : 3 : 6
16	Наташа Б.	Самост.	8	недостаточно плавная	недостаточно четкая	Простые распротр.	5 : 2 : 7
17	Паша Ш.	Частично	6	отрывистая	недостаточно четкая	простые	5 : 2 : 4
18	Рома Р.	Частично	6	отрывистая	недостаточно четкая	простые	5 : 1 : 7
19	Саша Ж.	Частично	7	недостаточно плавная	недостаточно четкая	Простые распротр.	4 : 1 : 7
20	Сережа Ж.	Частично	5	недостаточно плавная	недостаточно четкая	простые	2 : 1 : 6
21	Степа У.	Частично	5	недостаточно плавная	недостаточно четкая	простые	1 : 0 : 5
22	Ярослав Г.	Самост.	9	плавная	четкая	Простые распротр.	8 : 4 : 7
	В среднем по группе	9 самост. 11 с помощью					5 : 2 : 6

Приведем примеры детских высказываний.

Пример 1. Ангелина: *«Меня зовут Ангелина. Мне пять лет. Я хожу в садик. В садик меня водит мама. В садике мне очень нравится. Особенно, когда воспитательница Зинаида Ивановна. Мама говорит, что я красивая и умная. Когда вырасту, хочу стать музыкантишей».*

Речь у ребенка плавная, четкая. Говорила сама, без подсказок и наводящих вопросов. Рассказ насчитывает 8 предложений. В высказывании ребенка 7 существительных, 2 прилагательных и 5 глаголов. В речи преобладают простые распространенные предложения.

Пример 2. Рассказ Степы У.

Степа: *Меня зовут Степа. Мне скоро шесть. Я живу с мамой.*

Педагог: *Хорошо. Скажи, тебе нравится в садике?*

Степа: *Нравится.*

Педагог: *Чем ты любишь заниматься?*

Степа: *Я люблю играть.*

Речь у Степы недостаточно плавная, некоторые звуки нечетко проговаривает. Во время диалога заметно смущается. Чтобы продолжить рассказ Степы, педагогу пришлось задавать дополнительные вопросы. Рассказ насчитывает 5 предложений. В нем 1 существительное, 0 прилагательных, 5 глаголов. Преобладают простые предложения.

В целом все дети справились с заданием. Они могут рассказать о себе, знают основные факты, имена, адреса, где работают родители, однако оформить это в самостоятельное высказывание затрудняются. Большинству детей нужны наводящие вопросы, они привыкли общаться в форме беседы со старшими, опираясь на чужие высказывания.

Объем высказываний составил от 5 до 10 предложений. Речь состояла из простых и простых распространенных предложений. В своих высказываниях дети используют в основном местоимения, имена

собственные, существительные и глаголы. Прилагательные употребляют мало или же не употребляют совсем.

Самая частая схема рассказа выглядит так: имя – возраст – место проживания – о родителях.

Девочки чаще использовали прилагательные, чем мальчики. Они описывали себя так, как это делают их родители. Некоторые дети отмечали, что ходят в детский сад и кем хотят стать. Их высказывания были самыми полными.

Часто дети, в основном мальчики, описывали, что они делают или что им нравится делать, но довольно скупо. В их речи преобладали существительные и глаголы. На вопросы педагога отвечали не очень охотно.

Третье задание предполагало завершение сказки с иным (хорошим) концом. Педагог предлагал ребенку вспомнить сказку о Колобке. Когда ребенок самостоятельно или совместно с педагогом воспроизводили содержание сказки, педагог спрашивал ребенка: «Тебе нравится конец сказки?». Затем педагог предлагал ребенку придумать свой вариант концовки. Ответы фиксировались. Если ребенок отказывался отвечать, ответ также фиксировался. Результаты выполнения задания представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты выполнения задания «Другой конец сказки»

№ п/п	ФИ ребенка	Ответ на вопрос, нравится ли конец сказки	Другой конец сказки	Примечания
1	Ангелина Ж.	нет	Колобок убежал от лисы, прибежал к бабушке с дедушкой, и стали они жить-поживать да добра наживать.	
2	Андрей У.	нет	Не знаю.	
3	Антон К.	нет	Колобок убежал от лисы и спрятался в лесу. А бабка с дедом пошли в лес за грибами и нашли его.	

4	Артем Ж.	нет	Лиса хотела съесть колобка, а он как даст ей кулаком и убежал.	Откуда кулаки у колобка, у него же нет рук.
5	Варя Ж.	нет	Лиса не стала есть колобка, привела его к себе в нору и стали они вместе жить.	
6	Вика М.	нет	Не знаю. Наверное, колобок убежал.	
7	Влад С.	нет	Колобок убежал от лисы, заблудился в лесу. Стал там жить. Построил домик, подружился со зверями.	Несамостоятельно, с наводящими вопросами.
8	Глеб С.	нет	Убежал и вернулся к бабе с дедом. Вот они обрадовались!	
9	Диана Ж.	нет	Колобок глупый, невоспитанный. Ему в школу надо.	Уход от задания.
10	Зарина С.	нет	Колобок убежал. Лиса осталась голодная. Так ей и надо!	
11	Камиля Г.	нет	Ну не знаю. Надо подумать. Колобок-то глупый, а лиса хитрая.	Наводящие вопросы.
12	Катя У.	нет	Лиса хотела проглотить колобка сразу, но подавилась, стала кашлять, и колобок убежал.	
13	Лена Ш.	нет	Колобок не стал больше петь для лисы, сказал, что охрип.	
14	Лера В.	нет	Не знаю, не могу придумать. Мне бабушка читает книжки. Там везде картинки и не надо ничего придумывать.	Отказ от задания.
15	Лиза С.	нет	Колобок убежал, лиса голодная осталась. Лису тоже жалко.	
16	Наташа Б.	нет	Колобок не испугался, он притворился мертвым. Лиса удивилась, а он ожил и убежал.	Ответ на вопрос, как удалось колобку перехитрить лису.
17	Паша Ш.	нет	Лиса не прожевала колобка. Пришли охотники, убили лису, распоролы ей брюхо, а оттуда выскочил колобок.	
18	Рома Р.	нет	Убежал от лисы, а лиса за ним погналась. Он спрятался в траве, лиса не заметила.	Перехитрил лису?
19	Саша Ж.	нет	Колобку помогли другие	

			звери. Зайчики и белочки. Они стали кидать в лису камни и шишки. Она испугалась и убежала.	
20	Сереза Ж.	нет	Лиса пожалела колобка. Он маленький, пусть еще побегает.	
21	Степа У.	нет	Колобок из теста. А лиса хищник, она любит мясо. Передумала.	
22	Ярослав Г.	нет	Колобка спасли охотники. Пришли и застрелили лису.	

У большинства детей продолжение сказки было несамостоятельным, выполнялось с помощью взрослого.

Пример.

П.: Тебе нравится конец сказки?

Р.: Нет.

П.: Почему?

Р.: Колобка жалко.

П.: А ты можешь придумать другой конец сказке? Попробуй.

Р.: Ну, лиса не съела колобка.

П.: Как это получилось?

Р.: Он убежал.

П.: Как ему это удалось?

Р.: Не знаю.

П.: А что потом с ним было?

Р.: Не знаю. Наверно, домой пошел.

П.: А как он дорогу обратно нашел?

Р.: Не знаю.

П.: Он же маленький, ему далеко не видно.

Р.: Он на дерево залез и оттуда увидел свой дом. У нас кот так делает. Он маленький. Он залезает на шкаф и сверху смотрит. Ему оттуда все видно.

П.: А как он на дерево-то залез? У него ж нет ни рук, ни ног нет?

Р.: Ну не знаю. Закатился.

П.: Вверх катился?

Р. (смеется): Это же сказка.

Как видно из таблицы, не справились с заданием только два ребенка. Остальные дети дисциплинированно выполнили задачу. Сочинения детей были заимствованы из других сказок («Красная шапочка», «Волк и семеро козлят») – пришли охотники и убили лису.

Концы случайные, мало продуманные, нереальные даже для сказки (белки лису шишками закидали, лиса передумала, лиса подавилась, колобок залез на дерево). Нарушение логики, противоречия несколько не смущали детей. Это можно объяснить одним их феноменов Ж. Пиаже, а именно – нечувствительностью дошкольников к противоречию.

2.2. Организация работы по использованию приемов литературного творчества в развитии речи детей старшего дошкольного возраста

Опираясь на результаты диагностики, полученные на констатирующем этапе эксперимента, мы разработали ряд заданий по литературному творчеству, которые были апробированы на занятиях с детьми.

Задания на расширение словаря

Перечисляем предметы (имена существительные). Детям предлагается назвать:

- 1) все предметы красного цвета (*помидор, яблоко, роза, платье, флаг*);
- 2) диких животных (*волк, медведь, лиса и т. д.*);
- 3) домашних животных;
- 4) грибы, цветы, деревья [38].

Варианты проведения.

Для того чтобы дети были больше заинтересованы в задании, можно проводить его в форме подвижной игры. Мы играли в мяч. Дети вставали в круг и перекидывали мячик. Тот, кто ловил мяч, должен был быстро назвать слово из текущего задания. В выигрыше был тот ребенок, который называл последнее слово.

Перечисляем определения, признаки предметов (имена прилагательные).

Детям предлагается описать предмет. Для облегчения задания предмет выбирает ведущий и дает ребенку, называя его признак. Дети передают предмет друг другу и придумывают определения [38].

1) Кубик какой? *Красный, маленький, красивый, пластмассовый и т. д.*

2) Шарик какой?

3) Кукла какая?

Перечисляем действия (глаголы).

Ноги что делают? *Шагают, танцуют, прыгают, шаркают, играют в футбол, носят обувь и т. д.*

Руки – *берут, рисуют, вышивают, шьют и т. д.*

Зубы – *жуют, кусают, грызут, стучат, болят и т. д.*

Глаза – *смотрят, моргают, щурятся и т. д.*

При проведении детям можно предложить выполнить действия, которые они называют. Выполнение действий может быть в двух вариациях. Ребенок, который называет действие, должен его исполнить. Или же ребёнок называет действие, а остальные должны изобразить его или исполнить. Изображаются те действия, которые нельзя выполнить в группе. Например, «играют в футбол». Дети могут изобразить забивание мяча.

Внося в игру разнообразие, можно предлагать детям выполнить названные действия, которые трудно изобразить: покупать, смотреть фильм, лепить, спать, и т. д. В выигрыше будет тот ребенок, который точнее передаст действие.

Самолет что делает? *Летит, гудит, поднимается, идет на посадку.*

Что можно делать с одеждой? *Стирать, гладить, пачкать, чинить, носить, чистить и т. д.*

Что можно сказать о дожде? *Идет, капает, льет, моросит, стучит по крыше и т. д.*

Что делают дети в детском саду? *Спят, играют, едят, гуляют, отдыхают, рисуют, одеваются, зевают, лепят снежную бабу, ждут родителей и т. д.*

Это упражнение более статично. При проведении можно называть действия по кругу, кто назовет последнее действие, тот и выиграл. Или же каждый ребенок придумывает действия к заданному определению. В разных формах с разными словами упражнение можно использовать несколько раз.

Возможно усложнение задания в упражнении «Снежный ком». Первый ребенок называет слово. Второй, прежде чем назвать свое слово, повторяет слово первого ребенка. Третий ребенок сначала повторяет два предыдущих слова, а потом называет свое. Победителем оказывается тот, кто говорит последнее слово.

Игра «Чужое слово»

Эту идею мы заимствовали в книге Л.А. Венгера, А.Л. Венгера «Домашняя школа мышления» [3].

Педагог говорит детям: «Мы сейчас прочтем стишок, в котором одно слово чужое. Оно убежало из другого стихотворения. Надо найти это слово и угадать, чье место оно заняло».

Стала льдом вода и грязь,

Снег покрыл дома.

Это значит, началась

В городе *осень*.

Лишнее слово – «осень». Оно не подходит ни по рифме, ни по ритму, ни по смыслу.

Мы спросили детей, почему слово не подходит. Все обоснования ответов были смысловыми. Никто не ориентировался на рифму, ни на смысл. Однако в нашем случае несколько детей отметили, что, несмотря на то, что слово «осень» в стихотворении лишнее, осенью тоже бывает лед и снег. В этом задании мы обращали внимание детей только на смысл.

Следующей, более сложной задачей было найти чужое слово в стихотворении, где смысл не нарушен, а нарушены ритм и рифма.

По лесу без дорожек

Колючий ходит *дикобраз*.

Лишнее слово «дикобраз».

Оно не рифмуется и не подходит по ритму. Дети сразу определили лишнее слово и сказали, что вместо него должен быть ёжик. Как пояснили дети, «стишок получается нескладный». Все дети уже были знакомы с понятием рифмы. Здесь мы отмечали только рифму.

Мы попробовали еще несколько стихов, заменяя лишние слова так, чтобы они не подходили по смыслу или по рифме.

Например:

Уронили мишку на пол,

Оторвали мишке *ногу*.

Все равно его не брошу –

Потому что он хороший.

В стихотворении нарушение только рифмы. Дети легко справились с заданием.

С утра сидит на *дереве*

Любитель-рыболов,

Сидит, мурлычет песенку,

А песенка без слов.

Лишнее слово – «дерево». В оригинале вместо него слово «озеро». Не подходит по смыслу и по рифме.

Мы старались подбирать незнакомые детям стихи, чтобы они задумывались над заданием, а не вспоминали правильный вариант.

Постепенно усложняем задание и знакомим детей с понятием ритма.

Из района Тропарево

Шла на северо-восток

Веселая корова

И во рту несла цветок.

Слово «веселая» не подходит по ритму, в оригинале стоит слово «симпатичная».

В завершение игры мы предложили детям самим изменить знакомые стишки и вставить в них чужое слово, чтобы дети и взрослые отгадывали. С помощью взрослых были сделаны такие стишки.

Идет бычок, качается,

Вздыхает на ходу:

«Ох, дорожка кончается,

Сейчас я упаду».

- - -

Идет бычок, качается,

Вздыхает на ходу:

«Ох, бензин кончается,

Сейчас я упаду».

- - -

Уронили мишку на пол,

Оторвали мишке лапу,

Все равно его не брошу,

Потому что он замечательный.

- - -

Уронили мишку на пол,

Оторвали мишке ногу,

Все равно его не брошу,

Потому что он хороший.

- - -

*Я люблю свою лошадку,
Причешу ей шёрстку гладко,
Гребешком приглажу гривку
И верхом поеду в гости.*

- - -

*Зайку бросила хозяйка -
Под дождем остался заяка.
Со скамейки слезть не мог,
Весь до ниточки намочился.*

Рисунки-рассказы

Совмещать различные виды творческой деятельности дошкольников вполне оправданно, потому что природа их схожа. В основе их лежит творческая игра, свойственная образу жизни детей этого возраста. Об этом говорят такие детские психологи, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец. В силу этого мы решили объединить рисование и составление рассказа по рисунку.

Для первого задания мы выбрали тему «Мой любимый зверек». Сначала детям предлагалось нарисовать своего любимца. Если дома у них не было домашних животных, им предлагали рисовать того, кого им бы хотелось завести. Если ребенок самостоятельно не мог рассказать о своем любимце, ему помогал педагог с помощью примерного плана.

1. Внешний вид. Имя.
2. Чем питается.
3. Как себя ведет. Повадки, характер.
4. За что я его люблю.

Педагог мог составить небольшой рассказ по плану, чтобы показать детям образец выполнения задания. Получался рассказ по рисунку.

Для того чтобы разнообразить задания, мы выбрали еще несколько тем.

1. Кем я хочу стать, когда вырасту.
2. Мой самый счастливый день.
3. Моя любимая игрушка.
4. Моя любимая одежда.
5. Моя прекрасная мама.

Детям предлагались задания на выбор, план составлялся индивидуально с каждым. Задания можно было доделывать дома с родителями.

Придумай сказке другой конец

Подобное задание было на констатирующем этапе. Детям зачитывалась сказка. На кульминационном моменте педагог останавливался и предлагал детям самим придумать окончание сказки. Для занятий мы взяли такие сказки, как «Красная шапочка», «Лиса и журавль», «Волк и семеро козлят», «Стойкий оловянный солдатик».

Рассказ по цепочке

Детям предлагалось вспомнить какую-либо сказку или рассказ и рассказать по цепочке. Ребенок, на котором заканчивался рассказ, мог выбрать следующую сказку по своему желанию.

Мы усложнили задание и предложили детям вспомнить события книжек, которые читались им неоднократно. Это были «Конек-горбунок» и «Про Веру и Анфису». Эти книги воспитатель читал детям перед тихим часом.

Дети припоминали события книг по цепочке. В конце обсуждения было предложено пофантазировать на тему, какие еще приключения могли бы быть у героев после окончания книги.

Рассказ по картинке

Рассказ по картинке – часто применяемое задание. Мы использовали несколько вариаций. Сначала детям предлагалась сюжетная картинка с

большим количеством деталей. Детям предлагалось составить рассказ по картинке. Если ребенок затруднялся, педагог задавал наводящие вопросы и обращал внимание ребенка на детали.

Затем задание усложнялось. Ребенку предлагали разрезанные картинки, представлявшие собой фрагмент сюжета. Ребенку предлагалось сложить картинки в правильной последовательности, а затем придумать рассказ.

2.3. Анализ эффективности использования приемов литературного творчества в развитии речи детей старшего дошкольного возраста

На контрольном этапе мы использовали те же методики, что на диагностическом:

- 1) пересказ готового текста;
- 2) рассказ о себе с усложнением задания;
- 3) сочинение другого конца знакомой сказки.

Для пересказа мы взяли следующий текст:

В теплый осенний день Петя и Катя пошли гулять в парк. В парке было очень красиво. Дети шли по тропинке и любовались золотыми листьями. Они наклонялись и собирали самые красивые листья в букет. (1)

Вдруг рядом с дорожкой они заметили необычный предмет. Дети подошли поближе и увидели ежика. Он лежал на пожухлой траве и не шевелился. Ребята решили, что ежик спит. (2)

Катя подумала, что ежик заболел. Она аккуратно подняла ежика и положила его в корзину. (3) Дети побежали домой. (4) Они накормили ежика молоком. Ежик поел, и ему сразу стало лучше. (5) Он поднялся на ножки и стал ходить по полу. (6) Дети отнесли ежика в школу и поместили в живой уголок. Они часто навещали его и каждый раз приносили ему какое-нибудь лакомство. (7)

Цифрами в скобках отмечены события, на которые мы разделили текст, чтобы использовать для анализа полученных ответов.

Результаты пересказа на контрольном этапе представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты выполнения задания «Пересказ текста» на контрольном этапе эксперимента

№ п/п	ФИ ребенка	Количество слов	Передача смысла	Последовательность событий	Слова автора /свои слова
1	Ангелина Ж.	27 (24%)	частично	1+; 2+; 3+; 4-; 5+; 6-; 7+	20/7
2	Андрей У.	25 (17%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+	22/3
3	Антон К.	30 (26%)	частично	1+; 2+; 3-; 4-; 5+; 6+; 7+	22/8
4	Артем Ж.	31 (27%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5+; 6-; 7+	25/6
5	Варя Ж.	46 (40%)	полностью	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6+; 7+	34/10
6	Вика М.	40 (35%)	полностью	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6+; 7+	34/6
7	Влад С.	33 (28%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+	28/5
8	Глеб С.	25 (21%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+	19/6
9	Диана Ж.	23 (15%)	частично	1+; 2+; 3+; 4-; 5+; 6-; 7+	19/4
10	Зарина С.	40 (35%)	полностью	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6+; 7+	32/8
11	КамиляГ.	26 (22%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+	23/3
12	Катя У.	45 (39%)	полностью	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6+; 7+	36/9
13	Лена Ш.	28 (24%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7-	20/8
14	Лера В.	26 (22%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+	21/5
15	Лиза С.	48 (42%)	полностью	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6+; 7+	38/10
16	Наташа Б.	31 (27%)	частично	1+; 2+; 3+; 4+; 5+; 6-; 7+	27/4
17	Паша Ш.	27 (24%)	частично	1+; 2+; 3+; 4-; 5+; 6-; 7+	24/3
18	Рома Р.	24 (21%)	частично	1+; 2+; 3+; 4-; 5-; 6-; 7+	20/4
19	Саша Ж.	23 (20%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5-; 6-; 7+	19/4

20	Сережа Ж.	28 (24%)	частично	1+; 2+; 3+; 4-; 5+; 6-; 7+	24/4
21	Степа У.	23 (20%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5+; 6-; 7+	20/3
22	Ярослав Г.	29 (25%)	частично	1+; 2+; 3-; 4+; 5+; 6-; 7+	23/6
	В среднем по группе	31 (27%)	5 полностью 17 частично		25/5,2

Оценивая пересказ, мы отметили, что у всех детей увеличилось количество слов в высказывании. Дети стали больше обращать внимания на детали, старались дать более подробные описания там, где они требовались.

Так, например, в первом событии, где описывается прогулка по парку, появилось большее количество описаний. Дети не смогли в точности запомнить все детали и говорили своими словами, довольно точно передавая смысл. Отсюда и увеличение собственных слов в пересказе. В основном свои слова при пересказе дети использовали именно при передаче этого момента, уместно употребляя различные прилагательные, описывающие осенние листья.

Что касается воспроизведения текста по событиям, тут есть заметные улучшения. Пять человек (22%) передали в пересказе все события, присутствовавшие в оригинальном тексте.

Остальные дети передали события точнее и ближе к оригинальному тексту, нежели на констатирующем этапе. В целом дети упустили гораздо меньшее количество событий, одно или два, когда на констатирующем этапе ребенок в пересказе мог упустить три и больше событий, при этом опустив достаточное количество деталей в упомянутых событиях.

Для сравнения начального и итогового этапов эксперимента мы составили таблицу 5. В ней представлены среднегрупповые результаты.

Таблица 5

Результаты выполнения задания «Пересказ текста»
(констатирующий и контрольный этапы эксперимента)

Этап	Количество слов	Передача смысла	Последовательность событий	Слова автора / свои слова
Констатирующий	25 (24%)	частично	Упущено 3-4 события	21/3,3
Контрольный	31 (27%)	5 полностью 17 частично	Упущено 1-2 события	25/5,2

Таблица показывает нам небольшую положительную динамику по всем измеряемым показателям. Это касается общего количества слов, передачи смысла, перечисления последовательности событий, соотношения слов автора и собственных слов.

Надо учитывать тот факт, что на контрольном задании детьми выполнялось не впервые. Они уже выполняли подобное задание раньше, на констатирующем этапе. И хотя текст рассказа был другим, первое выполнение можно рассматривать как тренировочное. Подсчет средних значений проводился нами в программе Excel. Более сложная математическая обработка не проводилась – динамика незначительная, выборка маленькая. Занятий по теме было явно недостаточно.

Анализируя детали, можем отметить, что дети стали лучше понимать смысл задания, лучше подмечать детали, точнее воспроизводить структуру исходного текста в пересказе. Также возросло количество слов, которыми дети заменяли авторские слова, когда не могли воспроизвести их с точностью. При этом смысл пересказа не искажался. Качество передачи смысла значительно улучшилось.

Второе задание, рассказ о себе, было нами формально изменено. Теперь оно звучало как история о себе под названием «Жил-был я».

Дети легко принимали задачу и в большинстве случаев повторяли свой прежний рассказ, дополняя его, но не сводили его к истории (событию из своей жизни). Результаты истории представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты выполнения задания «Жил-был я»

№ п/п	ФИ ребенка	Самостоя тельность	Объем	Плавность	Артику ляция	Структура предложений	Соотно шение частей речи
1	Ангелина Ж.	Самост.	9	плавная	четкая	Простые распростр.	8 : 4 : 6
2	Андрей У.	Самост.	6	отрывистая	нечеткая	простые	6 : 1 : 6
3	Антон К.	Самост.	9	отрывистая	недостато чно четкая	Простые распростр.	6 : 2 : 8
4	Артем Ж.	Самост.	7	отрывистая	недостато чно четкая	Простые распростр.	5 : 2 : 6
5	Варя Ж.*	Самост.	10	плавная	недостато чно четкая	Простые распростр.	6 : 5 : 6
6	Вика М.*	Самост.	10	плавная	четкая	Простые распростр.	6 : 6 : 8
7	Влад С.	Самост.	9	недостаточн о плавная	недостато чно четкая	Простые распростр.	5 : 3 : 8
8	Глеб С.	Самост.	7	отрывистая	четкая	простые	6 : 2 : 7
9	Диана Ж.	Самост.	8	недостаточн о плавная	нечеткая	простые	6 : 3 : 7
10	Зарина С.	Самост.	8	недостаточн о плавная	четкая	Простые распростр.	8 : 3 : 7
11	Камиля Г.	Самост.	7	отрывистая	нечеткая	простые	6 : 4 : 7
12	Катя У.*	Самост.	11	плавная	четкая	Простые распростр.	7 : 6 : 8
13	Лена Ш.	Самост.	7	отрывистая	нечеткая	простые	6 : 3 : 7
14	Лера В.	Самост.	8	отрывистая	недостато чно четкая	Простые распростр.	6 : 3 : 7
15	Лиза С.*	Самост.	11	недостаточ но плавная	четкая	Простые распростр.	8 : 5 : 8
16	Наташа Б.	Самост.	9	недостаточн о плавная	недостато чно четкая	Простые распростр.	6 : 3 : 7
17	Паша Ш.	Самост.	7	отрывистая	недостат очно четкая	простые	6 : 2 : 5
18	Рома Р.	Самост.	7	отрывистая	недостато чно	простые	6 : 2 : 7

					четкая		
19	Саша Ж.	Самост.	7	недостаточно плавная	недостаточно четкая	Простые распротр.	5 : 1 : 7
20	Сереза Ж.	Самост.	7	недостаточно плавная	недостаточно четкая	простые	5 : 1 : 6
21	Степа У.	Самост.	7	недостаточно плавная	недостаточно четкая	простые	3 : 1 : 6
22	Ярослав Г.*	Самост.	10	плавная	четкая	Простые распротр.	8 : 5 : 8
	В среднем по группе	Самост.	8				6 : 3 : 7

Из таблицы видно, что все рассказы детей были самостоятельными. Педагогу не приходилось подбадривать детей, задавать наводящие вопросы. Наученные предыдущим опытом, они сразу говорили, как зовут, сколько лет, где и с кем живут. Называли состав семьи, включая домашних животных. Говорили про садик, как давно в него ходят и чем в садике занимаются.

Плавность, артикуляция, а также структура использованных предложений не изменились с констатирующего этапа. Однако на такие заметные изменения мы и не рассчитывали, и, тем не менее, мы должны были это отметить, если изучаем речь. В группе нет детей с явными логопедическими нарушениями речи. Но их речь не всегда плавная и отчетливая. Но в зависимости от задачи высказывания она может меняться. Так, если ребенок хочет быть понятым, он больше старается, четче проговаривает слова, подбирает более уместные. В нашем случае этого не произошло.

Сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента в среднем по группе по этому заданию представлены в таблице 7.

Таблица 7

**Среднегрупповые результаты выполнения задания «Жил-был я»
(констатирующий и контрольный этапы)**

Этап	Самостоятельность	Объем	Существительные	Прилагательные	Глаголы
Констатирующий	9 самостоятельно 11 с помощью	7	5	2	6
Контрольный	Полностью самостоятельно	8	6	3	7

Среднегрупповые результаты таблицы 7 подтверждают все сказанное выше. Серьезной динамики мы не отметили, так как прошло слишком мало времени, однако положительные сдвиги имеются. Как мы уже отмечали выше, самый значительный сдвиг в самостоятельности высказываний. При этом объем высказываний у детей не уменьшился, а даже получил незначительное увеличение.

В высказываниях детей появилось больше определений, т. е. прилагательных. Раньше дети употребляли их редко, теперь пытаются давать эмоциональную окраску тем вещам, о которых рассказывают.

Третьим заданием диагностики было сочинение у сказки другого конца. Мы выбрали известную детям русскую народную сказку «Волк и семеро козлят». Сначала мы напомнили детям содержание сказки, прочитав свой вариант изложения сказки. Затем предложили переделать ее.

Поскольку дети были знакомы с таким заданием, они легко согласились. Никто не отказался от задания, никто не сказал, не знаю. Отдельные моменты продолжений представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты выполнения задания «Придумай сказке другой конец»

№ п/п	ФИ ребенка	Другой конец сказки	Примечания
1	Ангелина Ж.*	Коза не пошла в лес, а осталась дома. Напекла блинов. Когда волк снова пришел, накормила его. Волк стал сытый, добрый. Он стал жить в будке возле избушки и охранять козу с козлятами.	

2	Андрей У.	Кузнец выковал волку язычок, голос стал тоненьким, но не как у мамы-козы. Козлята не открыли.	
3	Антон К.	Коза проткнула волку брюхо, но не насквозь, а сделала только маленькую дырочку. Козлята вылезли, а волка увезли на скорой помощи в больницу. Там зашили дырку, и он стал как новый.	
4	Артем Ж.	Волк был голодный, есть хотел. Но козлятки же были дети. Он их пожалел и есть не стал. Коза пришла, и они стали дружить.	
5	Варя Ж.*	У волка были голодные волчата. Коза напоила их молоком. Волк больше так никогда не делал.	
6	Вика М.*	Волк исправился. Он пошел в магазин работать охранником. Ему там зарплату платили, его все боялись, но он никого не трогал.	
7	Влад С.	Коза испугала волка своими рогами, но не трогала. Он убежал и больше не приходил.	
8	Глеб С.	Коза пошла на рынок, продала молоко, купила волку мясо и угостила. Волк стал охранять козу и козлят.	Очень волновался.
9	Диана Ж.	Кузнец побежал к избушке предупредить козлят. Они заперлись покрепче и не открыли волку. Они так испугались, что и маме не хотели открывать. Но все кончилось хорошо.	
10	Зарина С.	Кузнец не стал волку помогать и выгнал. Волк пошел к избушке, но его не пустили внутрь. А потом пришла коза и боднула его в бок! Волк испугался и больше не пытался съесть козлят.	Говорила с небольшими паузами, обдумывая рассказ.
11	Камиля Г.	Волка полечили, он выздоровел. А козу и козлят стал защищать папа-козел. Он был в командировке.	
12	Катя У.*	Волк постучался, козлята ему открыли, волк как набросится! Только несколько козлят успели в окно выскочить. А тут мама-коза вернулась и вызвала медведей-полицейских. Они волка в тюрьму забрали, а козлят спасли. А волк в тюрьме сидел, но потом его выпустили. Он исправился.	Эмоциональный рассказ
13	Лена Ш.	Они все вместе стали жить. Огород завели, посадили капусту и картошку. А для козлят вкусную морковку. А волк ловил мышей в огороде и ел их.	
14	Лера В.	Они стали дружить. Ходить друг к другу в гости. Там угощали друг друга вкусной едой. И никто никого не боялся.	
15	Лиза С.*	Козлята хотели открыть волку, но один козленок заглянул в замочную скважину и увидел, что там волк и не стал открывать. А потом пришла мама-коза. Волк её хотел съесть, но у неё рога большие. Она его забодала. Но потом ей стало жаль волка, и	

		она дала ему молока. Больше он козлят не трогал.	
16	Наташа Б.	Волк съел козлят. Но коза вызвала скорую, и они козлят достали. А волку рот зашили, чтобы он мог только овощи есть.	Как же он ел с зашитым ртом?
17	Паша Ш.	Волк зашел, козлята от него попрятались. А один в окно выпрыгнул и позвал на помощь. Пришли соседи-бараны и его выгнали.	
18	Рома Р.	Волк стал жить вместе с козой и козлятами. А еще у них поселились другие звери: заяц, лиса. Стали дружно жить, как в теремке.	
19	Саша Ж.	Коза больше не уходила. Они ели траву. Молока не было, волк и ушел. Волк траву не ест.	
20	Сережа Ж.	Коза пришла вовремя и увидела волка в доме. Она взяла метлу и выгнала волка.	
21	Степа У.	Козлята выросли, у них стали большие рога, их начали бояться все волки в лесу.	
22	Ярослав Г.*	Волк ворвался, а козлята его обманули и заманили в кладовку и там заперли! Он ломился-ломился, а они дверь подперли, и он не вырвался. Пришла мама и позвала соседа с ружьем. Он дверь открыл и ружье на волка. Тот перепугался, голову лапами закрыл и убежал!	Очень эмоциональный рассказ.

Все дети рассказывали самостоятельно. Это объясняется тем, что задание было понятно и хорошо проработано ранее.

Из рассказов мы видим, что противоречий, т. е. нарушений логики по-прежнему много: волк и коза подружились, волк превратился в сторожевую собаку, волк пожалел козлят и т. п.

В некоторых сказках происки волка не удались: кузнец отказался помогать волку, кузнец предупредил козлят, козленок подглядел в замочную скважину и не открыл волку и т. д.

Во многих рассказах настоящий счастливый конец – и волк сыт, и козы целы, все дружат, ходят друг к другу в гости. Волка подлечили в больнице, волк отсидел в тюрьме и исправился.

Хочется отметить, что некоторые рассказы вышли очень эмоциональными. Дети не боялись защищать волка, хотя он явно отрицательный персонаж, добавлять в повествование других действующих лиц, расширяя границы исходного сюжета, добавляли новые детали в содержание, тем самым задавая новые образы.

В целом по группе изменения малосущественные. Однако динамика у детей разная. В таблицах 7 и 8 звездочками помечены имена детей, которые во время наших занятий были активнее других. У них и речь отличалась по измеряемым показателям, и рассказы были интереснее. Им нравились задания. Они радовались и смеялись, когда педагог шутил по поводу детских ответов.

На основании всего изложенного можно сделать следующие выводы.

Приемы литературного творчества вполне доступны детям старшего дошкольного возраста.

Литературное творчество, если оно вызывает интерес у ребенка, может способствовать развитию его мышления, воображения, что положительно скажется на развитии речи как выразительной форме этих познавательных процессов.

Регулярное применение творческих литературных заданий может способствовать развитию личности дошкольника, а именно таких ее сторон, как инициативность и креативность.

Все перечисленные тенденции вместе будут способствовать лучшей подготовке ребенка к обучению в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исходно свою тему мы задумывали как исследование по речевому развитию детей. Однако в процессе работы оказалось довольно сложно оставаться в границах только речевого развития, так как речь как высшая психическая функция человека неотделима от связанных с ней сложных форм интеллектуальной деятельности – мышления и воображения. К тому же ключевое понятие темы «литературное творчество» направляло нас от речи как формы изложения к содержанию изложения как замыслу.

Насколько возможно творчество у детей дошкольного возраста? Если опираться на мысль Л.С. Выготского, что под творчеством нужно понимать любой отход от образца, реализацию собственного замысла, то это вполне возможно у дошкольников. Литературное творчество – это направление творчества детей в область литературы – сочинение новых текстов (словотворчество, сочинение стихов, загадок, историй и т. д.). Это тоже вполне по силам дошкольникам. Психологи убедительно доказали, что сензитивный период в развитии речи ребенка приходится на первые три года жизни. Многочисленные убедительные примеры детского словотворчества приводит К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти» [39]. О чувствительности детей к речи говорят К.Д. Ушинский [36], А.Н. Гвоздев [10], В.С. Мухина [22] и другие авторы. Таким образом, обучение детей приемам литературного творчества – вполне соответствующая, доступная дошкольному возрасту задача. Она не будет искусственно форсировать детское развитие, а наоборот, будет способствовать амплификации детского развития.

Для исследования мы выбрали игры и упражнения, которые можно объединить в два направления: словесные игры (расширяющие словарь ребенка), и упражнения творческие (сочинительство). В процессе апробации мы убедились, что творческие задания вполне доступны детям, если вызывают у них интерес. При индивидуальной работе все дети справляются

с творческими заданиями. При фронтальной работе с группой в целом активность проявляют далеко не все дети. В выигрыше дети бойкие, смелые, импульсивные. Скромные, застенчивые дети, как правило, проявляются мало, но это не значит, что они остаются в стороне. Им нужно индивидуальное внимание взрослого, часто подбадривание и одобрение.

В группе выделились дети, которым понравилось придумывать. Их единицы, но все же они были. Они сочиняли сами, показывали нам. Вот примеры загадок, которые сочинили дети без нашего участия.

Зимой и летом не одним цветом (Заяц).

- - -

*Уши, лапы, шерсть вокруг,
Человеку лучший друг (Собака).*

К сожалению, занятий было мало, поэтому мы не могли рассчитывать на заметную положительную динамику. Ее и не было. Поэтому выводы, сделанные нами в итоге работы, могут иметь только характер предположений. Однако проверка нашего замысла, выраженного в апробации комплекса творческих заданий для детей, оказалась успешной.

Практическую значимость нашего исследования мы видим в возможности применения разработанных нами и аналогичных заданий в образовательной деятельности педагогов детского сада. Любой равнодушный к литературному творчеству воспитатель может без особого труда повторить наши и придумать свои задания и упражнения для детей. Главное здесь, по нашему мнению, – собственная увлеченность педагога, которая позволит привлечь внимание детей и увлечь их сочинительством и творчеством в целом. Большое значение может иметь привлечение родителей к литературному творчеству ребенка, но это уже сверхзадача.

Большинство работ по литературному образованию дошкольников направлено на воспитание ребенка как читателя. А наша работа воспитывает его как писателя. Мы видим в этом определенную смелость, на которую нас вдохновили детский писатель К.И. Чуковский и детский психолог

Л.А. Венгер. Конечно, мы не ставим глобальную задачу воспитания писателей, тем более что для этого необходимы специальные способности. Однако направленность на творчество, креативность, созидательность в образовательном процессе дошкольников легко вписывается в общее русло умственного воспитания детей, учитывающего инициативность, предприимчивость, склонность к экспериментированию как основные тенденции развития детей старшего дошкольного возраста.

Хотелось бы надеяться, что опыт творчества, собственные успехи в сочинительстве, публичные выступления в группе сверстников окажутся небесполезными для развития личности детей. Они повысят самооценку детей, помогут робким и застенчивым детям преодолеть неуверенность в себе, направят внимание детей на таких же творческих сверстников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абелева И.Ю. Речь о речи: коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
3. Венгер Л.А. Домашняя школа мышления. / А.Л. Венгер. – М.: Дрофа, 2010. – 125 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2019. – 368 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Перспектива, 2020. – 125 с.
8. Гальперин Л.Я. Обучение и умственное развитие в дошкольном возрасте. // Психология как объективная наука. – М.: 1998. – 192 с.
9. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: Книжный дом «Университет», 2010. – 400 с.
10. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
11. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: ЧеРо, 1996. – 374 с.
12. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2000. — 184 с.
13. Детская психология. Учебное пособие. / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
14. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Пособие для воспитателей детского сада. / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

15. Дьяченко О.М. Развитие речи дошкольника. / П.И. Невская. – М.: Просвещение, 1990. – 197 с.
16. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. — 320 с.,
17. Программа «Истоки». / Под ред. Л.А. Парамонова. – М.: ТЦ Сфера, 2018. — 192 с.
18. Карабанова О.А. Возрастная психология: конспект лекций. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 240 с.
19. Программа «Детство». / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. — СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2019. – 352 с.
20. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1989. – 245 с.
21. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 416 с.
22. Мухина В.С. Детская психология: учеб. для студентов пед. ин-тов. / Под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
23. Немов Р.С. Психология: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 125 с.
24. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
25. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: АСТ, 2020. – 352 с.
26. Программа воспитания и обучения в детском саду. / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
27. Психология детей дошкольного возраста. / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
28. Психология дошкольника. Хрестоматия для сред. пед. учеб. заведений. / Под ред. Р.А. Урунтаевой. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 483 с.

29. Радина Е.И. Умственное воспитание детей раннего возраста. – М.: Просвещение, 1968. – 239 с.
30. Программа «Радуга». / Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева, Т.И. Гризик, В.В. Гербова. – М.: Просвещение, 2016. – 232 с.
31. Программа «Развитие». / Под ред. А.И. Булычевой. – М.: НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера «РАЗВИТИЕ», 2015. – 168 с.
32. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2017. – 718 с.
33. Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания. Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 119 с.
34. Смирнова Е.О. Детская психология. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
35. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение. 1991. – 218 с.
36. Ушинский К.Д. Родное слово. Собрание сочинений: в 6 т. Т 2. – М.: 1948. – 559 с.
37. Флэйк-Хобсон К. Мир входящему. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. / Б. Робинсон, П. Скин. Перевод с английского. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – 511 с.
38. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
39. Чуковский К.И. От двух до пяти. – М.: Детская литература, 2020. – 366 с.
40. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Academia, 2006. – 384 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Специальность 44.00.01
«Дошкольное образование»

Утверждаю: зав. кафедрой
«22» июня 2020 г. №12
А. Коф

Задание

По выпускной квалификационной работе студента Ернеевой Эльмиры
Фяритовны

1. Тема работы «Литературное творчество как средство речевого
развития детей старшего дошкольного возраста»

Утверждена приказом по Университету «25» июня 2020 г. № 5169/6

2. Срок сдачи студентом законченной работы «11» мая 2021 г.

3. Исходные данные к работе:

Объект исследования – речь детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – динамика речевого развития детей старшего
дошкольного возраста средствами литературного творчества.

Цель исследования – повышение уровня речевого развития детей
старшего дошкольного возраста средствами литературного творчества.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме
исследования;
- 2) подобрать методики и провести диагностику уровня речевого
развития детей старшего дошкольного возраста;
- 3) разработать комплекс занятий по литературному творчеству и
провести занятия с детьми;

4) оценить эффективность проделанной работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	I этап посвящен изучению и анализу литературы по теме ВКР.	Сентябрь– октябрь 2020 года	
2.	II этап заключался в диагностике уровня речевого развития детей.	Ноябрь 2020 года	
3.	III этап состоял в составлении и апробации комплекса занятий литературным творчеством.	Декабрь 2020– март 2021 года	
4.	IV этап заключался в оценке эффективности проделанной работы и написании текста ВКР.	Апрель – май 2021 года	

6. Дата выдачи задания «20» _____ 06 _____ 2020 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу студентки 4 курса
направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»,
профиля «Дошкольное образование».

факультета педагогики, психологии и социальных наук

Ернеевой Эльмиры Фяритовны, выполненную на тему:

**«Литературное творчество как средство речевого
развития детей старшего дошкольного возраста»**

Работа Э.Ф. Ернеевой посвящена актуальной психолого-педагогической теме – повышению уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста. В работе содержатся все необходимые разделы: введение, теоретическая и практическая главы, заключение, список использованной литературы.

Во введении указаны объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулированы актуальность и практическое значение выполненной работы.

В теоретической части представлен обзор литературы по теме работы, сделаны выводы, на которых выстроена эмпирическая часть исследования.

В практической части работы Эльмира Фяритовна произвела исходную диагностику речевого развития детей. Далее она разработала комплекс занятий по литературному творчеству и провела его апробацию с детьми. Затем она провела итоговую диагностику уровня речевого развития детей и показала положительную динамику. Методы диагностики и приемы литературного творчества отличаются самобытностью и оригинальностью.

Представленные в ее работе результаты могут быть полезны воспитателям ДОО в работе с детьми и подготовке к обучению в школе.

В целом выпускная квалификационная работа Э.Ф. Ернеевой имеет законченный вид, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

Научный руководитель



Семенова Т.С., к. пс. н. доцент кафедры
«Дошкольное и дефектологическое
образование» факультета педагогики,
психологии и социальных наук
ПИ имени В.Г. Белинского, ПГУ



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

СПРАВКА

Пензенский государственный университет

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

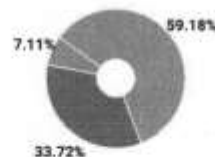
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Ернеева Эльмира Фяритовна
Самоцитирование
рассчитано для: Ернеева Эльмира Фяритовна
Название работы: Ернеева Э.Ф. Литературное творчество как средство речевого развития детей старшего дошкольного возраста
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: ДиДО

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ	33.72%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	59.18%
ЦИТИРОВАНИЯ	7.11%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 26.05.2021



Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по Интернету; Модуль поиска "ПГУ"; Шаблонные фразы; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Семенова Татьяна Семеновна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

16.05.2021

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.