

Лекция-дискуссия
для педагогов МБДОУ № 36
на тему: «Методические технологии обучения
детей диалогу в теории и практике»

Составила: учитель-логопед
Приходько Наталья Александровна

I. Теоретический анализ проблемы развития диалогической речи у дошкольников.

Язык и речь традиционно рассматриваются в философии, психологии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития ребенка, как основа его социального развития. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения ребенка к ценностям духовной культуры и необходимым условием его развития.

Дошкольное детство – уникальный период для усвоения родного языка и развития ребенка. Полноценное речевое развитие детей является условием их воспитания и обучения. Огромная роль речевого развития в жизни ребенка обусловлена многофункциональным характером языка и речи. Раскрывая психологическую структуру речи, **А.Н. Леонтьев**, опираясь на работы Л.С. Выготского, выделяет такие ее функции: *коммуникативную* (речь является средством, инструментом общения); *познавательную* (речь выступает средством присвоения общественно-исторического опыта); *номинативную* (речь выступает средством обозначения предметов и окружающих явлений); *сигнификативную* (слово обобщает, выражает понятие); *регулятивную* (речь направляет и регулирует поведение); *планирующую* (речь помогает организовать, наметить план будущей деятельности).

В современной психолингвистической трактовке функций языка и речи принято их подразделять на *социальные функции* (коммуникативная, культурно-историческая, общеобразовательная), *интеллектуальные функции* (номинативная, когнитивная, сигнификативная и т.п.) и *личностные* (речь как средство осознания собственного «я», рефлексии, самовыражения и саморегуляции).

Благодаря широкому диапазону выполняемых функций, язык и речь выступают предметом изучения разных наук. Язык и процесс развития речи детей изучаются на философском (методологическом) уровне, анатомо-физиологическом, нейрофизиологическом, психологическом, лингвистическом, социальном и, конечно, на педагогическом уровнях.

К настоящему времени наработана достаточная теоретическая база для понимания места и роли языка и речи в жизни человека, для понимания особенностей развития речи в онтогенезе. На основе исследований работ целой плеяды отечественных психологов, педагогов, психолингвистов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Е.А. Флерина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и многие др.) сформулированы *закономерности развития речи детей и обучения их родному языку*.

Одно из важнейших положений касается того, что **ни одна из ведущих психических функций не развивается без связи с языком**. А с другой стороны, **без опоры на высшие психические функции не развивается и речь**. Все они питают друг друга, поддерживают и обогащают. А язык и речь, как уже было сказано, находится в центре всех этих линий психического развития. Наибольшая связь речи обнаруживается с мышлением.

Проблема взаимосвязи речи и мышления всегда находилась в центре внимания философов и психологов (Л.С. Выготский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Н.И. Жинкин, Ф.А. Сохин и др.). Такие крупнейшие психологи XX века, как

Л.С. Выготский и Ж. Пиаже, посвятили свои самые важные исследования именно проблеме взаимосвязи детской речи и мышления. Их дискуссия о речи и мышлении ребенка остается в психологии до сих пор актуальной.

Бельгийский ученый, **Ж. Пиаже**, считал, что речь и мышление ребенка идентичны и развиваются параллельно друг другу. А **Л.С. Выготский** доказывал, что речь и мышление не могут быть идентичными, поскольку имеют разные генетические корни и по-разному развиваются, а их слияние происходит только на четвертом году жизни. Эти полярные взгляды до сих пор находят своих приверженцев и критиков.

С феноменом мышления речь особенно тесно связывается благодаря своей сигнификативной функции, поскольку, по словам Л.С. Выготского, «всякое слово и обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный акт мысли». Эта мысль отмечалась и А.В. Запорожцем: «... речь, слово, лишённое смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, ... превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь».

Важнейшим для методики развития речи является утверждение Л.С. Выготского о том, что сущность развития ребенка – это процесс его *постепенного вхождения в культуру*, прежде всего, через овладение «орудиями ума», т.е. словами-понятиями, формирующими человеческое сознание. Ученик Л.С. Выготского, **А.Р. Лурия**, развивая эту мысль, писал, что ребенок учится смотреть на мир сквозь «очки» человеческой культуры, через понятия, слова. Речь, таким образом, дифференцирует, аккумулирует, сохраняет в сознании ребенка все впечатления, полученные чувственным путем.

Единство интеллектуальной деятельности (мышления) и речи подчеркивалось в работах и других психологов и лингвистов. Взаимосвязь процессов развития речи и мышления – важнейшее методологическое положение теории речевого образования. Язык – это орудие мышления и познания, средство выражения мысли. Речь – способ формулирования мысли посредством языка. И хотя мышление и речь не являются тождественными понятиями, оба они образуют сложное диалектическое единство, лежащее в основе интеллектуального развития ребенка.

Для педагогов и психологов речь является своеобразным «рентгеновским аппаратом», высвечивающим своеобразие становления не только детского мышления, сознания и самосознания, психики, но и *адаптированности к социуму*. Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только психическое развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций, личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи. Особенно ярко эта особенность речи проявляется **в речевом общении, в диалогической речи**.

Еще одной важнейшей теоретической предпосылкой для методики развития речи являются положение о том, что **речь ребенка развивается в результате генерализации языковых явлений на основе восприятия речи окружающих людей** (в первую очередь взрослых) и собственной речевой активности. Развиваясь в окружающей среде, ребенок усваивает свойства предметов, овладевает действиями с ними, то есть познает содержание информации. Элементы речевой системы вводятся в сознание ребенка в виде «лингвистической информации» из окружающей среды.

До недавнего времени в традиционной методике сохранялось положение о том, что в дошкольном детстве родной язык осваивается только путем подражания. Но уже в

работах **К.Д. Ушинского** отмечалось, что речевые навыки усваиваются детьми благодаря *наблюдению* за языком и *собственной практике* в языке. И в современных концепциях речевого развития детей подчеркивается, что усвоение родного языка ребенком предполагает не только заимствование готовых форм, но и их творческую переработку, поиск связей, обобщение отношений между наблюдаемыми элементами языка и создание собственных речевых конструкций.

Речевое развитие включает процесс формирования у детей языковых обобщений и элементарного осознания ими языковых явлений. Можно сказать, что развитие речи – это процесс глубокого освоения языковых функций, значений языковых знаков, правил и способов их сочетания и употребления. Ориентировка детей в языковых явлениях создает условия для самостоятельных наблюдений за языком, для экспериментирования над языком, для речевого саморазвития.

В работах **А.В. Запорожца** есть данные о спонтанности детского речевого развития, предполагающей диалектический характер этого развития через возникновение и разрешение противоречий между имеющимися у ребенка средствами, способами, умениями и теми требованиями, которые предъявляют повседневная жизнь, его собственная деятельность, а также взаимодействие с окружающими людьми.

Для теории и практики дошкольного образования одной из важнейших задач является **разработка эффективных технологий речевого развития детей**, адекватных их возрасту и отвечающих основным требованиям, имеющих непосредственное отношение к данной проблеме. Многочисленные исследования посвящены изучению вопросов, связанных с развитием разных сторон речи детей. Упорядочить обзор этих исследований помогут направления в изучении психолого-педагогических проблем речевого развития, выделенные сотрудниками лаборатории развития речи. И хотя выделенные направления классифицировали, в первую очередь, исследования сотрудников, аспирантов и соискателей данной лаборатории, их в полной мере можно использовать для систематизации всех исследований, посвященных проблемам речевого развития дошкольников.

Первое направление, *структурное*, рассматривает и изучает вопросы фонетического, лексического и грамматического аспектов речи детей. В рамках данного направления могут быть включены исследования, посвященные поиску теоретического обоснования различных систем и технологий, а именно:

- технологий словарной работы с детьми дошкольного возраста (Г.Н. Бавыкина, В.В. Гербова, Н.П. Иванова, А.П. Иваненко, М.М. Кониная, А.И. Лаврентьева, В.И. Логинова, Ю.С. Ляховская, Г.М. Лямина, Л.А. Пенъевская, А.А. Смага, Е.М. Струнина, В.И. Яшина и др.);

- технологий развития грамматических умений детей: синтаксических, морфологических, словообразовательных (Ф.А. Сохин, А.Г. Арушанова, Н.А. Костандян, Г.И. Николчайчук, Л.А. Колунова, Э.А. Федеравичене, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, В.И. Ядэшко и др.);

- технологий воспитания звуковой культуры речи детей (М.М. Алексеева, А.И. Максаков, Н.С. Карпинская, Е.И. Радина М.Е. Хватцев, Н.Х. Швачкин, М.Ф. Фомичева и др.).

Второе направление, *функциональное*, посвящено исследованию вопросов, связанных с формированием навыков использования языка в его коммуникативной

функции: развитие связной речи. В данную группу исследований относятся работы, изучающие:

- вопросы обучения детей монологической речи (А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Ворошникова, Н.В. Гавриш, Т.И. Гризик, А.А. Зрожевская, Э.П. Короткова, А.В. Колосовская, Н.И. Кузина, Н.А. Орланова, Н.Г. Смольникова, Н.В. Смирнова, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрин и многие др.);

- вопросы, связанные с развитием диалогической речи детей (А.Г. Арушанова, Л.Ф. Артеменкова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванова, Е.С. Рычагова, А.А. Соколова, Н.К. Усольцева, И.С. Назметдинова, А.К. Чулкова).

Третье направление, *когнитивное*, включает исследования, связанные с развитием у детей способностей к элементарному осознанию явлений языка и речи. Костяк исследований данного направления составили работы, проведенные в лаборатории развития речи под руководством **Ф.А. Сохина** в 70-80 годы XX века и под руководством **О.С.Ушаковой** в последующие десятилетия. Эти исследования доказали, что элементарное осознание языковых явлений является основой для речевого развития детей, а в основе обучения родному языку лежит формирование у детей способности ориентироваться в языковой действительности. Это позволяет переводить речевые навыки из произвольного плана в план произвольный, что обеспечивает творческий характер речи и тенденцию к ее саморазвитию.

В связи с вышесказанным представляется необходимым уточнить термины «развитие речи» и «обучение родному языку». Ф.А. Сохин замечал, что формулировка «обучение родному языку» часто вызывает протест как школьных, так и дошкольных педагогов, которые под этим обучением понимают только обучение теории языка. Но в данном случае, по мнению ученого, следует говорить не об учебном предмете, а о предмете усвоения. В таком случае можно и нужно говорить как о развитии речи дошкольников, так и об обучении их языку, поскольку развитие речи включает формирование у детей элементарного осознания некоторых явлений языка и речи. Развитие речи – это формирование речевых навыков и умений, а обучение языку – это развитие элементарного осознания языковых и речевых явлений.

Психолого-педагогический анализ вопросов развития речи дошкольников выявил, что стержневой задачей в этом возрасте является развитие у детей **связной речи**, т.е. речи, передающей мысль или желание говорящего. Именно связная речь обслуживает основную, генетически исходную функцию речи – *коммуникативную*. В исследованиях функционального направления выявляются особенности связной речи дошкольников, условия ее формирования, содержание и методы. Связность речи, по мнению С.Л. Рубинштейна, отражает адекватность речевого оформления мысли говорящего, поэтому от нее зависит взаимопонимание общающихся людей. Развитие связной речи, считает А.А. Леонтьев, есть, прежде всего, развитие способа общения.

Результат развития речи зависит от многих причин, но, прежде всего, от *социальной среды*, обеспечивающей ребенку речевое общение. С точки зрения **Л.П. Федоренко**, для нормального развития связной речи детей, а, следовательно, для развития их интеллекта и эмоционально-волевой сферы необходимо, чтобы окружающая их речевая среда обладала достаточно развивающими возможностями, развивающим потенциалом. Развивающий потенциал определяется богатством речи окружающих, активностью ребенка в процессе обучения языку, его способности к обучению.

В характеристиках последовательности усвоения речевых умений дошкольников, даваемых лингвистами и психологами, указывается, что первоначально усваивается **диалогическая речь**, как наиболее ситуативная и примитивная. Путь усложнения речевых умений детей рассматривается по линии перехода ситуативной речи к речи контекстной, более развернутой и полной, или переход диалогической речи к различным формам монологической речи. **Монологическая речь**, как речь более контекстная, более произвольная, более организованная, по мнению лингвистов и педагогов, нуждается в специальном обучении. Ее усвоение – это показатель речевого развития дошкольников. Взгляд на диалогическую речь, как на примитивную форму связной речи, а на монологическую – как на желаемый результат речевой работы с детьми, стал определяющим в направленности исследований вопросов развития связной речи.

В теории и практике отечественной методики речевого развития приоритетным направлением стало изучение проблем развития у детей *монологической речи* (А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Ворошнина, Н.В. Гавриш, Т.И. Гризик, А.А. Зрожевская, Э.П. Короткова, А.В. Колосовская, Н.И. Кузина, Н.А. Орланова, Н.Г. Смольникова, Н.В. Смирнова, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрин и многие др.). На фоне многочисленных исследований, посвященных обучению детей монологической речи, проблема развития у них диалогической речи до последнего времени выглядела почти не изученной, хотя во всех теоретических и методических источниках декларировалось положение о том, что **диалогическая форма речи** в дошкольном возрасте является **ведущей**. И только на рубеже XX и XXI веков появились первые исследования вопросов изучения диалогического общения дошкольников (Н.К. Усольцева, 1996; А.Г. Арушанова, 2001; Л.Ф. Артеменкова, 2002) и развития диалогической речи (И.С. Назметдинова, 1997, А.В. Чулкова, 2002, А.А. Соколова, 2006).

Нужно отметить, что частично вопросы развития диалогических умений детей рассматривались в исследованиях, посвященных формированию коммуникативных умений или коммуникативной компетентности детей (С.В. Проняева, 1999; Е.М. Алифанова, 2001; С.Е. Привалова, 2002; Л.Л. Дубинина, 2005). Тем не менее, проблемы развития диалогической речи дошкольников не получили такого же разностороннего экспериментального изучения, как проблемы развития монологической речи.

Между тем ретроспективный анализ свидетельствует о том, что на протяжении столетий усвоение речи детьми дошкольного возраста рассматривалось с ее исходной формы – с диалогической. А развитию диалогической речи прямо или косвенно уделяли внимание многие педагоги, изучающие самые разные стороны воспитания дошкольников. **Ян Амос Коменский** указывал, что до 3 лет надо учить детей правильно произносить слова, а после трех – учить ставить вопросы, отвечать на них, объяснять причины изучаемых явлений, формулировать умозаключения.

Диалог взрослого с ребенком подразумевался и в системе воспитания **Жан-Жака Руссо**, воспитании, он подчеркивал, что не надо торопить ребенка отвечать на вопрос, если он не знает ответа. Лучше всего задать вопрос иначе, чтобы путем аналогий подвести ребенка к ответу. Важно помнить при этом о мотивах, побуждающих ребенка говорить.

В работах **И.Г.Песталоцци** *разговор* матери с детьми рассматривается как важное средство развития речи ребенка. К способам развития речи детей он относил и рекомендуемые им речевые упражнения, которые выполнялись на основе чередования

реплик материи ребенка, а задания матери носили характер вопросов, на которые отвечал ребенок.

Предусматривалось проведение ежедневных бесед директрисы с детьми и в системе **М.Монтессори**. Назначение бесед М.Монтессори видела в том, чтобы дети осознавали свои достижения и учились вести разговор на близкие им темы.

Представители отечественной педагогики также не могли обойти вниманием беседы и разговоры педагогов с детьми. Так, **В.Ф.Одоевский** разработал для детского и дошкольного возраста несколько сотен вопросов и ответов к ним на разные познавательные и моральные темы. В произведениях **К.Д.Ушинского**, посвященных вопросам обучения языку, беседа об окружающем мире – способ развития дара слова.

Широкую известность получили книги для детей и «Азбука» **Л.Н.Толстого**. Его занятия в яснополянской школе строились в форме свободных *бесед* учителя с учениками. По их поводу Л.Н.Толстой отмечал: «как начнем иной раз говорить о чем-нибудь интересном, так увлечемся, что проговорим до вечера». Опыт проведения таких бесед, несомненно, является ценным, но состоятельность таких бесед во многом обязана гениальности и педагогическому мастерству Толстого. Отсутствие теоретического обобщения этого опыта, выделения эффективных приемов ведения бесед с детьми не дает возможности использовать его в широкой педагогической практике.

Наиболее конкретные предложения по развитию диалогической речи дошкольников сложились в педагогическом наследии создательницы отечественной методики развития речи **Е.И.Тихеевой**. Огромную роль она придавала семье, где ребенок приобщается к культуре речевого общения. «Речь развивается и проявляется в общении людей», – отмечала Е.И.Тихеева и рекомендовала постоянно вовлекать детей в общение с детьми и взрослыми. Особенно важной, считала она, возможность ребенка общаться с детьми, играть, обмениваться с ними мыслями и чувствами.

Работая с детьми, Е.И.Тихеева отмечала, что для них присуща потребность разговаривать с другими людьми, делиться с ними своими мыслями, чувствами, переживаниями. Учитывая это, она выделила разговоры и беседы воспитателя с детьми, как основные способы развития разговорной речи детей. Она раскрыла их значение, дала обстоятельные советы по их организации, тематике, сформулировала требования к ним, актуальные до сегодняшнего дня. Не останавливаясь на всех рекомендациях к руководству беседой, следует отметить лишь пункт, касающийся так называемых полных ответов, поскольку стремление добиваться от детей полных ответов в современной практике широко распространено среди педагогов дошкольных учреждений. В работах Е.И.Тихеевой подчеркивалось, что беседа «должна вестись естественно и непринужденно. Краткий ответ, раз он логически и грамматически верен, может быть убедительнее распространенного».

В ходе бесед с детьми, считала Е.И.Тихеева, ребенка трудно приучить придерживаться темы: детская мысль бежит от одного ассоциативного звена к другому, как шар по наклонной плоскости. Но мастерство педагога и будет заключаться в том, чтобы учить детей соблюдать порядок в изложении мыслей, *не уклоняясь от основной темы*.

Идеи Е.И.Тихеевой конкретизировались и развивались в отечественной методике развития речи. Разговоры воспитателя с детьми в качестве преобладающей формы в жизни и работе детского сада, в которой как в зеркале, ярко отображается

педагогическая работа в целом, рассматривала **Е.А.Флери́на**. Разговор с ребенком, по мнению Е.А.Флериной дает возможность индивидуального воздействия на ребенка, на развитие его речи. Разработанная ей **методика проведения бесед** широко используется в практике работы современных дошкольных учреждений.

Наследие Е.А.Флериной по вопросам развития **разговорной (диалогической) речи** ценно тем, что она лингвистически точно определяет содержание работы. К четырем годам, считает она, ребенка нужно учить формулировать: вопросы и простые ответы; несложные *поручения*; *сообщать* о виденном, о том, что он делал дома, что видел на улице. В круг задач она включала также овладение детьми средствами речевого этикета, и формирование стремления отучиться от употребления грубых слов и выражений, от крикливого тона и т.п. К старшему дошкольному возрасту усложнение задач соответствовало возможностям детей: если малыши учились задавать простые вопросы, то старших детей – цепь вопросов, а их ответы должны быть более ясными и понятными, сообщения – более полными и оформленными. К сожалению, впоследствии это содержание, соответствующее лингвистической характеристике диалога, не было включено в программы воспитания детей в детском саду.

Дальнейшую разработку вопросов развития разговорной речи находим в работах **Е.И.Радиной**. Ее взгляды на роль бесед воспитателя с детьми во многом созвучны идеям Е.А.Флериной. Воспитатель в беседе, подчеркивала Е.И.Радина, наталкивает детей на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения, учит их выражать свои мысли, слушать собеседника. Проанализировав вопросы воспитателей в беседах, Е.И.Радина приходит к заключению об их однообразии и дает рекомендации по использованию **разных видов вопросов**. Она выделяет вопросы, требующие простого названия или описания знакомых предметов и явлений, и вопросы, вызывающие умозаключения и обобщения, активизирующие мысль ребенка. Она подчеркивает необходимость как прямых, так и наводящих вопросов. При этом требует четкости и правильности их формулировок. Только при соблюдении этих требований, по ее мнению, беседа развивает у детей навыки разговорной речи.

Система занятий по развитию речи, разработанная **О.И.Соловьевой**, сыграла для своего времени огромную роль в становлении методики развития речи, в том числе и для методики развития диалогической (разговорной) речи. В рекомендациях О.И.Соловьевой впервые среди методов развития разговорной речи наряду с разговорами и беседами воспитателя с детьми рассматриваются **игры с дидактически оборудованной куклой**.

Ведущие методисты справедливо отмечают, что в последующем при создании технологий развития связной речи дошкольников авторы опирались на разработки вышеперечисленных авторов. Как уже было отмечено в исследованиях, посвященных развитию связной речи, приоритетным предметом изучения, начиная с 40-50 гг. XX века и заканчивая настоящим временем, оставалось развитие монологической речи. Причина такого невнимания к исследованию методических проблем, связанных с развитием диалогической речи, можно связать с существующим взглядом лингвистов на диалог, как на более простую форму связной речи, специального обучения которой не требуется. Тем не менее, программы детского сада не исключали задач развития диалогической речи из содержания дошкольного образования.

Анализ программных документов по дошкольному воспитанию в плане вопросов развития речи детей (в т.ч. диалогической речи) выявил, что задачи речевого развития нашли свое отражение уже в первых программах. Однако постановка этих задач носила в них общий характер. В **Программе детского сада 1932 года** содержание работы по живому слову предполагалось строить «на организующих моментах». Среди видов работы назывался разговор (вопросы и ответы), беседы.

Программа 1934 года ставила задачу «следить» за правильным развитием речи ребенка, а главным средством формирования правильной речи считалась детская книжка. Указывалось, что ребенок должен сам в общении с воспитателем и другими детьми *практически* овладевать речью. Задача педагога сводилась к организации среды.

С момента выхода **«Руководства для воспитателя детского сада» (1938 г.)** в теории и практике дошкольного воспитания начаты активные поиски содержания дошкольного образования. В редакциях 1945, 1948, 1953 и 1955 гг. «Руководство» стало полнее освещать задачи речевого развития. В методических письмах этого времени представлены рекомендации О.И.Соловьевой по вопросам развития речи. В них выделены речевые задачи по разным разделам, среди которых особое место занимает **развитие связной речи.**

В этом разделе выделены задачи и методы работы по развитию диалогической и монологической речи. Больше внимание уделялось монологу, а задачи по развитию диалогической речи включали формирование у детей умений отвечать на вопросы и задавать вопросы. **Разговоры воспитателя с детьми** (развитие речевого общения, индивидуальная работа с каждым ребенком) рассматривались как основные методические приемы при решении этих задач.

В 40-60 гг. XX века внимание ведущих методистов и практических работников привлекают **фонетическая, лексическая и грамматическая стороны развития речи;** в плане связной речи активно ведутся поиски методики обучения детей рассказыванию. Методика развития диалогической речи специально не исследуется.

В **1962 году** выходит **«Программа воспитания в детском саду».** Этот документ развитие речи объединял с разделом ознакомление с окружающим (предметным, природным и социальным окружением). Собственно речевые задачи формулировались недостаточно конкретно. В плане развития диалогической речи по-прежнему культивируются задачи, предусматривающие обучение детей **отвечать на вопросы и формулировать их.** Занятия в этой программе – основная форма обучения родному языку. Задачи развития речи детей решались параллельно с задачами раздела «Ознакомление с окружающим и развитие речи». Методы ознакомления с окружающим миром, так или иначе, связывались с развитием диалогической речи: в ходе наблюдений за окружающим, при рассматривании картин, предметов, в процессе чтения художественной литературы, в процессе бесед об окружающем и т.п. дети учились отвечать на вопросы воспитателя и задавать свои вопросы.

Новым этапом становления отечественной методической мысли можно считать **«Типовую программу обучения и воспитания в детском саду» (1984 г.).** В этом программном документе выделен специальный раздел «Развитие речи», в котором на основе возрастного подхода сформулированы речевые задачи. Вместо общих бессодержательных формулировок типа «воспитывать грамматическую правильность речи» были поставлены *четкие и конкретные задачи для каждой возрастной группы.*

Наметилась некоторая динамика и в задачах развития диалогической речи: в младших группах (2-4 г.) детей учили отвечать на вопросы, в средней группе – задавать вопросы. Это содержание было перенесено в российский вариант «Типовой программы», получивший название **«Программа воспитания и обучения в детском саду» (1985 г.)**.

Несмотря на вполне определенный прогресс в определении содержания речевого развития дошкольников, представленного в программных документах следует все же отметить, что в плане методики развития диалогической речи присутствовали определенные недостатки. Эти недостатки касались, прежде всего, *обеднения структуры диалога, сведения ее к вопросно-ответной форме*. В методических пособиях укоренилось представление о диалоге как речи двух или нескольких говорящих, осуществляемой при помощи вопросов и ответов.

В методике развития речи разрабатывались требования к формулированию различных **вопросов**: *репродуктивных, поисковых, обобщающих; основных, вспомогательных, подсказывающих*. Классифицировались вопросы для бесед о прочитанных произведениях. Вопрос воспитателя к детям стал рассматриваться в методике как ведущий прием развития диалогической речи у детей. Анализ методических пособий по развитию речи, по экологическому образованию, по социальному развитию, по формированию элементарных математических представлений и т.п. выявил, что преобладающими обращениями воспитателя к детям стали вопросы. Правильно ли это? Если рассматривать диалог воспитателя с детьми с точки зрения лингвистики, то такой способ ведения диалога нельзя назвать верным, т.к. в нем намеренно обедняются образцы используемых реплик. Учитывая подражательность дошкольников можно ожидать воспроизведения именно этой модели диалога: **вопрос – ответ**. Другие реплики: *сообщения, побуждения, ответные реакции* на них при таком подходе будут осваиваться детьми спонтанно, или совсем не освоятся. Можно ли в таком случае говорить о полноценном развитии диалога?

Если рассматривать вопросно-ответный диалог воспитателя с детьми с точки зрения **гуманистической модели образования**, то и этот аспект анализа не позволяет считать такой способ общения воспитателя с детьми верным. Педагог всегда в позиции «спрашивающий», а ребенок – «отвечающий». Неравенство позиций не нуждается в доказательстве.

Новое поколение программ дошкольного образования внесло изменения в процесс определения содержания работы по развитию диалогической речи у детей. **Программа «Радуга» (1989 г.)** предусматривает развитие не только умений задавать вопросы и отвечать на них, но и умений *«делиться впечатлениями», «делиться наблюдениями и переживаниями»*. Программа советует воспитателям средней группы *«подсказывать разнообразные формы обращений детей друг к другу»*. Такая постановка задач уже позволяет уйти от ущербной «вопросно-ответной» формы диалога и рассматривать его как форму речи, характеризующуюся разнообразием инициативных и ответных реплик. В старшей группе программа предлагает учить детей высказывать свою точку зрения, сопоставлять ее с точкой зрения педагога, поддерживать беседу в разнообразных ситуациях, нестандартные по оформлению высказывания и т.д.. Достижением программы «Радуга» можно рассматривать и то, что **обучение речевому этикету**, включается как одна из задач развития диалогической речи.

Вышедшая в 1995 году программа «**Детство**» и ее переизданные варианты также представили уточненное содержание работы по развитию диалогической речи. В данной программе, начиная с третьего года жизни, предусматривается развитие умений детей *«задавать вопросы, сообщать об эмоционально значимых фактах, выражать элементарные формы побуждения»*. Поскольку **инициативные реплики** (вопросы, сообщения и побуждения) адресуются не только взрослым, но и сверстникам, то ясно, что при такой постановке задач предполагается, что дети параллельно будут учиться и соответствующим ответным репликам.

Наряду с этим, «Детство» включает освоение правил ведения диалога:

- использование дружелюбного, спокойного тона общения (с I младшей группы);
- в общем разговоре слушать, не перебивая собеседника, не отвлекаться от темы беседы (со II младшей группы);
- проявлять внимание к ответам товарищей, говорить по очереди (со средней группы);
- исправлять ошибочные суждения товарищей, не ущемляя их достоинств (в старшем дошкольном возрасте).

Также как и «Радуга» программа «Детство» включает в речевой раздел задачи по обучению детей речевому этикету, постепенно расширяя от группы к группе круг осваиваемых стандартизированных ситуаций.

Сходное содержание работы по развитию структуры диалога дается и в программе «**Истоки**». Однако в ней не так четко представлено содержание по воспитанию культуры диалога. Задачи по усвоению отдельных правил ведения диалога и ситуаций речевого этикета включаются в разделы «Ведущая деятельность» и «Социальное развитие». Хотя, было бы логичнее их рассматривать в речевом разделе программы, поскольку без соблюдения отдельных правил диалога, он вообще может не состояться.

Другие программы нового поколения к отбору содержания работы по развитию диалога подходят в соответствии с традицией, сложившейся в отечественной методике развития речи. Авторы программ по-прежнему ориентируют воспитателей на обучение детей вопросно-ответным репликам диалога.

Из обзора программ можно заключить, что к настоящему времени в методике уже наметился *новый взгляд на диалог*, на содержание работы по его развитию. Но эта позиция сосуществует с традиционным подходом к диалогу как вопросно-ответной форме. Причем традиционный подход к диалогу занимает до настоящего времени главенствующую позицию в отечественной методике развития речи. Это проявляется и в программном содержании, и в методической продукции, и в научных исследованиях.

Последние исследования, посвященные проблемам, связанным с развитием диалогической речи детей, с одной стороны свидетельствуют об интересе и внимании к ней, а с другой – о стойкости сложившегося традиционного представления о диалоге. В работах, посвященных развитию диалогического общения и развитию диалогической речи, по-прежнему предполагается развивать только умения детей отвечать на вопросы (краткими и полными предложениями) и задавать вопросы. Это имеет место и в тех случаях, когда авторы рассматривают лингвистические основы обучения детей диалогической речи. Например, в исследовании **А.В. Чулковой** в теоретической части выделяются не только «вопрос – ответ», но и другие диалогические единства, а в практической части представлен анализ вопросов и ответов детей, а затем и

формирование у них умений вопросно-ответного характера. И лишь в диссертации **А.А.Соколовой** наметилось содержание, частично отвечающее лингвистической характеристике диалога: формирование умений учебного диалога предполагает среди других задач формирование умений «сообщить, узнать, спросить, уточнить, побудить, согласиться, опровергнуть чье-либо мнение и т.д.».

Из анализа современных научных и методических источников по проблемам развития диалогической речи у дошкольников выявляются **изменения в использовании средств и приемов**. Если до недавнего времени в качестве основного средства развития диалога рассматривалось *общение воспитателя с детьми*, осуществляемое через разговоры и беседы, то в настоящее время наметились попытки использования *игровой деятельности и игровых приемов обучения*. Но в этом направлении лишь намечены возможности обогащения технологий развития диалогической речи игровыми способами.

Исходя из теоретического анализа, можно заключить, что овладение речью – важная сторона развития дошкольника, связанная со всеми линиями его психического развития. Школой усвоения всех сторон речи для детей является **диалогическая речь**. Важность проблемы развития диалогической речи дошкольников подчеркивается многими педагогами и психологами. Однако должного изучения вопросы развития диалогической речи не получили. Развитие диалогических умений детей предполагается осуществлять в разговорах и беседах педагога с детьми. Использование игровых приемов развития диалогической речи пока только намечается, и подробные рекомендации по их применению отсутствуют. При отборе содержания работы слабо учитываются лингвистические и психологические положения о специфике диалога и усвоении диалогических умений детьми дошкольного возраста.

II. Развитие диалогической речи у детей в практике работы детского сада.

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

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

Можно выделить несколько групп **диалогических умений**:

1. Собственно речевые умения:

- вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);
- поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выразить отношение к предмету

разговора — сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно;

- говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета.

В речевой этикет включаются:

- обращение,
- знакомство,
- приветствие,
- привлечение внимания,
- приглашение,
- просьба,
- согласие и отказ,
- извинение,
- жалоба,
- сочувствие,
- неодобрение,
- поздравление,
- благодарность,
- прощание и др.

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

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

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

Рассмотрим содержание требований к диалогической речи *по возрастным группам.*

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

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

В среднем дошкольном возрасте детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях. Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Постепенно он приобщает детей к участию в коллективных беседах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей. Продолжается воспитание культуры общения: формирование умений приветствовать родных, знакомых, товарищей по группе, с использованием синонимических формул этикета (*Здравствуйте! Доброе утро!*), отвечать по телефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним.

В старших группах следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей. Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, просмотренных кинофильмов.

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

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

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

С детьми 4-5 лет воспитатель является *активным участником и организатором общения*: разъясняет правила и содержание игры, называет и объясняет смысл новых слов; предлагает ребенку рассказать о своих новостях другим детям. В этом возрасте детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Разговор воспитателя с детьми только тогда оказывает на них развивающее влияние, когда в группе создана доброжелательная атмосфера, обеспечено их эмоциональное благополучие, когда господствует личностно-ориентированная модель взаимодействия взрослого с ребенком. В этом случае главным в общении являются понимание, признание и принятие личности ребенка. Ребенок охотно вступает в контакт со взрослым, если чувствует внимание, интерес и доброжелательность взрослых, комфортность, свою защищенность.

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

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

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

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

В младших группах речевую активность и умение разговаривать воспитывают, в основном, *в реальных жизненных ситуациях общения, в деятельности детей.* Этот

процесс начинается с первых минут пребывания ребенка в детском саду. Воспитатели младших групп должны знать приемы, которые помогут в решении стоящих перед ними задач. Важно с самого начала расположить к себе ребенка, приласкать и заинтересовать его. В распоряжении педагога должны иметься предметы, которые заинтересуют малыша и вызовут у него первые реплики («Дай мне. У меня тоже есть. А кто это?» и т. д.). Это могут быть привлекательные игрушки (звучащая, движущаяся), яркие картинки, животные в уголке природы и т. д. Воспитатель должен заранее наметить наиболее близкие и доступные темы разговоров, которые ребенок этого возраста может сразу поддержать («Кто тебе купил эту книжку? Какие у тебя есть игрушки?» и др.). В более старшем возрасте можно предложить вспомнить свою елку, игры дома, на улице, любимые книжки и т. д. В разговорах педагог касается не только названий предметов, но и их качеств, деталей, действий с ними.

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

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

Кроме таких кратких разговоров, вызываемых обстоятельствами, воспитатель предусматривает разговоры, которые он планирует как педагогический прием. Специально организуемые плановые разговоры могут быть **индивидуальными** (в случае речевого отставания, особенностей характера и поведения) и **коллективными**. Нужно отметить большое значение коллективных разговоров в младшей и средней группах. Они помогают сблизить детей, формируют их поведение. Воспитатель спрашивает, например, куда сегодня дети ходили, что нового на участке или в уголке природы. В такой разговор особенно необходимо вовлекать молчаливых детей путем обращения к ним («И Коля ходил?»), подсказывающим вопросом, поощрением.

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

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

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

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

В старших группах применяются те же приемы, но усложняются тематика разговоров, содержание поручений и рассказов. Больше внимания уделяется воспитанию навыков общения со взрослыми, усвоению детьми правил речевого поведения в

общественных местах. В коллективных разговорах детям предлагается дополнить, поправить товарища, переспросить или расспросить собеседника.

Разговор имеет большое значение. С его помощью можно оказывать влияние на все стороны речи ребенка: исправлять ошибки, давать образец правильной речи, развивать навыки диалогической и монологической речи. В индивидуальном разговоре легче сосредоточить внимание ребенка на отдельных ошибках в его речи. Воспитатель может изучить все стороны детской речи, выявить ее недостатки, определить, в чем следует поупражнять ребенка, узнать его интересы, стремления, настроение.

Разговоры с детьми могут быть **индивидуальными и коллективными**.

В *коллективном разговоре* участвуют несколько детей или вся группа.

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

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

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

Педагог должен воспитывать своей речью. «Слово воспитателя, не согретое теплотой его убеждения, не будет иметь никакой силы» (К. Д. Ушинский).

Следует отметить, что **отдельные диалогические умения** (адресовывать речь собеседнику, привлекать его внимание к себе, общаться в доброжелательной форме) проявляются лишь **под контролем взрослого**. Необходимо создавать условия для переноса этих умений в повседневную жизнь, поощрять позитивное диалогическое общение детей («Всегда приятно общаться с вежливым человеком!» или: «Когда обращаются в вежливой форме, невозможно отказать в просьбе!»).

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

Таковы основные пути формирования разговорной речи дошкольников в повседневной жизни.

II.2. Методические приёмы обучения детей диалогической речи.

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

В беседе педагог:

- 1) уточняет и упорядочивает опыт детей, т. е. те представления и знания о жизни людей и природы, которые дети приобрели во время наблюдений под руководством педагога и в разнообразной деятельности в семье и в детском саду;
- 2) воспитывает у детей правильное отношение к окружающему;
- 3) приучает детей целеустремленно и последовательно мыслить, не отвлекаясь от темы беседы;
- 4) учит просто и понятно излагать свои мысли.

Кроме того, во время беседы педагог воспитывает у детей устойчивое внимание, умение слушать и понимать речь других, сдерживать непосредственное желание сразу отвечать на вопрос, не дожидаясь вызова, привычку говорить достаточно громко и отчетливо, чтобы все слышали.

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

Содержанием бесед является программный материал **по формированию целостной картины мира**: бытом, трудом людей, событиями общественной жизни, жизнью природы, а также деятельность детей в детском саду (игры, труд, взаимопомощь и т. п.).

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

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

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

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

В беседах о любимых сказках и книжках дети вспоминают их содержание и высказывают свое отношение к героям.

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

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

Программный материал, который является содержанием бесед, даст возможность осуществить не только познавательные задачи (расширение кругозора детей), но и

воспитательные (воспитание правильного отношения к действительности, разнообразных интересов).

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

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

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

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

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

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

Вот несколько примеров.

Беседу об осени можно начать показом репродукции картины Левитана «Золотая осень» (старшая группа), чтобы дети полюбовались замечательным произведением художника. Кроме того, картина оживит в их памяти те впечатления, которые они получили во время экскурсий в парк или в лес.

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

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

В отдельных случаях целесообразно начать беседу с вопроса, который должен вызвать в памяти детей впечатления о фактах или событиях, связанных с содержанием беседы, например: «Дети, кто из вас ездил на поезде?» - спрашивает воспитатель, начиная беседу о железной дороге.

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

Если дети не понимают или неправильно понимают вопрос, то они неправильно и отвечают, т. е. дают не тот ответ, какого ожидает воспитатель. Например, воспитатель спрашивает детей: «Какие листья на березе?» Дети отвечают: «Березовые». Между тем воспитатель хотел, чтобы дети назвали цвет листьев. Дети дали бы нужный ответ, если бы вопрос был сформулирован так: «Какого цвета листья на березе осенью?».

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

Своими вопросами воспитатель должен направлять мысль детей на существенные, характерные признаки и явления. Нельзя задавать детям вопросы, которые им непосильны, а также такие, которые не способствуют активизации мысли. С этой точки зрения не следует задавать пяти-, шестилетним детям такие вопросы: Сколько ног у коровы? Сколько глаз у кошки? Сколько ушей у кролика? и т. п. Во-первых, это детям хорошо известно; во-вторых, беседа о количестве ног, ушей, глаз, хвостов ничего не прибавляет к знаниям детей о животных. Ведь все животные имеют одинаковое количество ног, ушей и пр. Одно животное отличается от другого не количеством членов тела, а характерными их качествами, образом жизни, повадками. У кролика уши длинные; у кошки ушки маленькие, стоячие; у белки на кончиках ушей кисточки. Следовательно, правильнее задать детям вопрос о качестве внешних признаков животного: какие глаза у кошки? Какой у нее хвост? и т. п. Все основные вопросы беседы в их логической последовательности должны быть записаны в календарном плане или в конспекте воспитателя.

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

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

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

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

В конце НОД полезно закрепить содержание беседы или углубить ее эмоциональное воздействие на детей. Это можно сделать разными путями, а именно: воспитатель излагает содержание беседы в кратком заключительном рассказе, повторяя самое существенное; в конце беседы проводится дидактическая игра на том же программном материале (на это отводится 3-5 минут); детям предлагается прочитать знакомое стихотворение или спеть песню, близкую по содержанию теме беседы; можно прочитать художественный рассказ.

Какой вариант изберет воспитатель, зависит от темы беседы, от запаса знаний детей и от времени, когда проводится занятие. Беседу об овощах можно закончить дидактической игрой «Угадай на ощупь овощи»; беседу о подготовке к празднованию Нового года можно заключить новогодней песней, которую дети уже разучили в процессе НОД с музыкальным руководителем.

При проведении беседы воспитатель должен стремиться к тому, чтобы все дети были активными ее участниками. Для этого необходимо соблюдать следующие правила: ставить вопрос всей группе, затем вызывать одного ребенка для ответа. Нельзя спрашивать детей в том порядке, в каком они сидят. Это приводит к тому, что часть детей перестает работать: неинтересно ждать очереди, когда знаешь, что до тебя еще далеко.

Недопустимо спрашивать одних и тех же детей (наиболее бойких). Надо стараться вызывать большее количество детей хотя бы для краткого ответа на поставленный вопрос. Если же воспитатель долго разговаривает с одним ребенком, то остальные дети перестают

участвовать в беседе. То же происходит, когда сам воспитатель, во время беседы много говорит о том, что детям уже хорошо известно, или без всякой нужды повторяет все, что говорят дети.

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

Не следует прерывать отвечающего ребенка, если в том нет прямой надобности; нецелесообразно ценой длительных усилий «вытягивать» ответ, если ребенок не имеет необходимых знаний или еще не преодолел своей застенчивости; в таких случаях можно удовлетвориться кратким, даже односложным ответом.

Ответы детей во время беседы носят характер кратких или более или менее развернутых реплик; допустимы и однословные ответы, если содержание вопроса не требует большего. Нецелесообразно требовать от детей полного ответа. Так называемые полные ответы строятся ребенком по готовому шаблону: он повторяет все слова вопроса и присоединяет к ним ответное слово: «Что делает кошка?» — «Кошка делает... спит!» Подобная педантичность делает беседу сухой и нудной.

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

Небольшие беседы проводятся воспитателем в начале НОД по таким образовательным областям, как «Художественное творчество» или при проведении дидактических игр. При подготовке и проведении таких вступительных бесед воспитатель должен соблюдать те же правила. Беседы в развернутой форме проводятся с детьми среднего и старшего возраста.

В младшей группе беседой сопровождается рассматривание картин, живых объектов.

В младшей группе практикуются занятия в форме игры, где речевая активность детей (ответы на вопросы) занимает основное место. Это дидактические игры с куклой, которые заключаются в том, что воспитательница разыгрывает небольшую инсценировку с участием куклы, например встреча новой куклы, угощение куклы, сборы куклы на прогулку и т. п. В продолжение этой игры педагог ведет разговор с детьми от имени куклы, вставляя вопросы, замечания от себя; дети отвечают хором и по одному. Такая форма разговора соответствует детским интересам и служит прекрасным средством активизации речи детей. Они с интересом следят за всеми действиями воспитателя, внимательно слушают, охотно отвечают и сами задают вопросы. Проведение подобных занятий требует от педагога предварительной подготовки. Нужно составить своего рода сценарий (т. е. план), где перечислить действующих лиц, порядок действий и речь педагога и действующих лиц.

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

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

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

В старшем дошкольном возрасте проводятся все виды бесед.

II.3. Развитие диалогического общения детей со сверстниками.

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

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

Чтобы беседа проходила живо и доставляла радость, детям читают веселые стихи, сказки, рассматривают с ними картинки. Итак, целью беседы в данном случае является не проверка знаний детей, а обмен чувствами, представлениями, переживаниями, высказывание собственного мнения, рассуждения. С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей).

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

Мотивы педагога и детей часто не совпадают. Например, нам надо, чтобы дети учились рассказывать. А детям это неинтересно. Они этого не хотят. Нет побудительного мотива. Но вот вы перестроили педагогический процесс и предложили детям поиграть в сказку. Демонстрируете детям элементы сказочных костюмов, «волшебную палочку». И моментально смысл коммуникативной ситуации изменяется. Это уже не пересказ, а интересное для детей дело: ряжение, драматизация, игра. Детям неинтересно описывать игрушку, которую все видят. Чтобы описание стало интересным, можно использовать такой прием: звери хвалятся, кто из них красивее, кто наряднее одет.

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

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

Особенно важными для развития диалогической речи имеет **деятельность кооперативного типа**, прежде всего творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети

совместно создают предметно-игровую среду, придумывают тему и развивают сюжет, разыгрывают ролевые диалоги и по ходу их вступают в разнообразные реальные взаимоотношения.

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

Диалогическое общение развивается в творческой игре не в результате обучения взрослого, а в результате саморазвития. Механизмом такого саморазвития является *возникновение и разрешение противоречий между имеющимися у детей средствами общения и объективными требованиями к их эффективности в игре*. Дети, увлеченные игрой, сами осваивают новые средства и способы общения, которых им недостает, в которых они испытывают нужду.

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

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

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

Для развития общения со сверстниками важное значение имеют обе подгруппы игр. При подготовке спектакля большое внимание уделяется выразительности речи и движений детей. Отрабатываются дикция, интонация, громкость речи, способы игрового взаимодействия с партнером. Принимая на себя роль, ребенок уходит от собственной эгоцентрической позиции.

Опыт участия в организованных театрализованных играх дети используют в самостоятельных играх в театр, разыгрывая ролевые диалоги по мотивам сказок, используя куклы, костюмы, элементы декораций. При этом сюжет сказки и опыт совместного разыгрывания спектакля позволяют детям налаживать взаимодействие, подыскивать реплики для ролевого диалога, действовать согласованно и получать радость от общения друг с другом. Роль взрослого в организации совместных самостоятельных театрализованных игр не непосредственная, а опосредованная.

Как показывают наблюдения, *в играх с куклами* дети проявляют больше самостоятельности и больше говорят, обращаясь к партнеру по игре. *В играх с ряжением* дети больше любят себя и говорят для себя. Однако при вмешательстве педагога активно включаются в импровизированные ролевые диалоги, проявляют фантазию в поиске средств выразительности образа.

Народная педагогика знает много **подвижных игр**, которые строятся как игдраматизация по готовому сюжету и включают в себя разнообразные диалоги персонажей. Это такие игры, как «Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были — мы не скажем, а что делали — покажем», «Садовник» и др. Народные игры используют разные способы налаживания диалогического общения детей со сверстниками.

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

какие изменения в своем внешнем облике он произвел). Цели создания ориентировки на партнера служат разнообразные хороводные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держась за руки (тактильный и слуховой контакты).

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

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

- Гуси, гуси!
- Га, га, га!
- Есть хотите?
- Да, да, да и т.д.

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

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

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

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

Дидактические игры или игры с правилами, могут оказать большое положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в

том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом.

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

Особое значение для развития диалогического общения со сверстниками имеют словесные дидактические игры с небольшими подгруппами детей (2—3 человека). В этих играх познавательные задачи задаются на материале языка (многозначные слова, грамматические формы, дифференцирование звуков и др.), а правила организуют взаимоотношения детей. Правила побуждают слушать и слышать партнера, задавать ему вопросы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнера, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очередность, отвечать на высказывания собеседника.

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

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

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

Парное взаимодействие может быть эффективно организовано и в процессе коллективного речевого занятия. Для этого хороши задания с разрезными картинками, на составление рассказа по серии картин или по условным схемам, игры с коллективным рисованием по типу «Запомни и нарисуй», а также игра в кругу с мячом «Закончи предложение». Очень хорошо использовать на фронтальном занятии игру «Отгадай предмет, который я загадала»: один ребенок загадывает предмет (кладет фишку под одну из выставленных картинок), а остальные дети пытаются отгадать его, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Например, на стенде картинки с изображением часов (часы механические и электронные; настенные, настольные, наручные; песочные, ходики, будильник и т.п.). Дети отгадывают предмет, задавая вопросы типа: это часы электронные? Механические? У этих часов есть гири? У них есть маятник? Они стоят на полу? и т.п.

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

Рассмотрим еще приемы развития диалогической речи в опытной работе.

В опытной работе Э.Л.Коротковой изучалось на материале занятий по картинам применение принципа взаимосвязанности работы над диалогической и монологической формами речи.

Говоря с детьми о картинах, следует шире и многообразнее применять доступные дошкольникам образные средства языка. Тогда **беседа о картине** будет повышать интерес

к ней, способствовать эмоциональному сближению детей с героями событий, изображенных на картине, тогда беседа о картине, рассказ о ней будут обогащать детскую речь, воспитывать любовь к родному слову.

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

Воспитатель выбирает вполне доступные дошкольнику языковые средства, чтобы усилить эмоциональность и образность своей речи и тем самым углубить восприятие картины и приобщить детей к богатствам родного слова. Однако, заботясь о точности обозначения словом того, что дети видят на картине, дошкольные работники не всегда добиваются эмоциональной выразительности речи, так что их речь, подчас сугубо деловая, мало затрагивает чувства, интересы детей, их воображение.

Речь, с которой педагог обращается к детям при рассмотрении картин, его вопросы, пояснения, рассказы должны быть одновременно и точными и эмоционально выразительными, причем выразительность речи усиливается ее стилистическими особенностями.

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

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

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

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

При показе картин внимание детворы привлекается к эмоционально -смысловым оттенкам слов, благодаря чему более точно обозначается изображенное, а дети на основе наглядности приобщаются к лексическому богатству языка.

По картине «Кролики» (серия «Домашние животные») в каждом детском саду проводятся беседы. Обозначая словом животных, дети обычно говорят: «Здесь большой кролик и маленькие кролики — детки». В их словаре отсутствует слово - обозначение детенышей кролика, воспитатель же сообщает точное наименование - *крольчата*, уместно употребляя и такую форму слова: *крольчатки*. «Крольчатки серые, пушистые, длинноухие», - характеризует он зверьков, повышая у детей чуткость к смысловым и эмоциональным оттенкам слов.

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

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

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

Целенаправленного обучающего показа заслуживают **слова-глаголы**, которыми обозначаются и тем самым выделяются на картине движения, действия, состояния. Картина привлекает дошкольника динамикой изображаемого, событийностью. О поступках, действиях, движениях он стремится сказать в первую очередь. И этот интерес ребенка следует использовать, приучая его оперировать точным выразительным словом-глаголом. Словарь детей особенно нуждается в пополнении его глаголами, обозначающими состояние. Картинный же материал благоприятствует решению этой речевой задачи. Слова-глаголы типа *краснеет* (земляника), *голубеет* (река), *зеленеет* (луг) передают многоцветность картины, многообразие различных состояний изображаемого. Дети, пытаясь обрисовать в слове виденное на картине, прибегают к усвоенным формулам: «На клумбе красные розы; на деревьях желтые листья» и т.д. Когда (вслед за ребенком воспитатель по-новому, в иной языковой форме передает наблюдаемое (например, «На клумбе, в зелени травы, краснеют розы», «На деревьях пожелтела листва»), то он не только сообщит детям конкретные слова-глаголы, но и сделает предметом восприятия и осознания для детей слово, словосочетание, фразу, языковой материал. И новые обороты, случаи словообразования, употребление глагола вместо прилагательного становятся стимулом к самостоятельным ребячьим языковым поискам. Как точнее, как лучше, интереснее сказать о том или ином, такие вопросы, направляющие на поиск-подбор слова, делаются для старших детей увлекательными и нужными. Постепенно формируются лингвистические интересы и потребности.

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

Такой подход к картине, когда детей побуждают развертывать на ее материале умозаключения и суждения, когда преодолеваем номенклатурно-перечислительный подход к картине, обуславливает необходимость интенсивнее обучать детей различным типам предложений, в том числе сложным, с союзных слов. Оформление в речи суждений, умозаключений, обобщений требует более сложного синтаксического построения фраз.

При работе с картиной слово, в особенности эмоционально-выразительное, выполняет функции активизации личности ребенка, воспринимающего картину. И роль слова как средства активизации внимания, мышления, памяти, воображения велика.

Активизирующая роль слова возрастает, когда оно выступает перед детьми и как объект восприятия и осознания, как объект познания. В этом случае приводятся в действие интересы лингвистического характера, и дети активизируются на все более целенаправленную речевую деятельность. Способы преподнесения на занятии по картине языкового материала в качестве объекта познания предусматривают как **показ языковых**

моделей-образцов, так и **развертывание речевой практики** детей для закрепления их в собственной речи воспитанников.

Воспитатели нередко выражают неудовлетворенность неразвернутостью детских ответов на вопросы в беседах о картине. Однако во многих случаях вопросы и обуславливают свернутость и схематичность детских высказываний, состоящих из одного или двух-трех слов. К таким вопросам, например, относятся излишне дробные и упрощенные вопросы. Задавались, например, такие вопросы к картине «Родные поля»: «Что стоит около девочек?», «Какое это дерево?», «А это?» — «Корзинка с грибами», «Береза», «Елочка», — отвечали дети. Вопросами детская речь не активизировалась в той мере, в какой это можно было сделать, учитывая уровень речевого развития ребенка к 6-7 годам. Речевое развитие ребенка позволяет организовать более разнообразную речевую практику в беседах, повысить самостоятельность детей.

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

При рассматривании картин дети в первую очередь обращают внимание на **событийную сторону** изображенного и правомерным является то, что вопросы вначале побуждают детей к установлению действий и поступков тех, кто изображен на картине. Однако детей надо привлекать и к описанию обстановки, в которой происходит событие, к описанию движений, поз, внешнего вида участников события, к описанию природы, вещей. Побуждая детей к точному и обстоятельному описанию обстановки, мы добиваемся более полного и эмоционального, яркого восприятия картины, более глубокого понимания событий, действий героев, их поступков.

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

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

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

Детей не может не заинтересовать событие, изображенное на картине «Новенькая», - встреча в детском саду новичка. Их не может не заинтересовать и то, что есть в детском саду, куда пришла новенькая девочка, что ей показывают. После того как с детьми установили событие, запечатленное в картине (в детском саду новую девочку встретили приветливо, ласково); детям задали вопросы: «Что увидит девочка в групповой комнате, вот здесь (выделялась часть картины)?»; «Что ей покажут дети, когда она подойдет сюда?»; «Какие игрушки увидит девочка в саду?». Дети точно показали все, что изображено на картине, обстоятельно рассказывали о различных предметах, растениях, игрушках, но они не отходили от основного события, от героя события, они продолжали видеть перед собой главное действующее лицо. Вопрос (к картине «Новенькая») о том, как встретили девочку в детском саду, побудил к отбору слов: «Хорошо. С игрушками. Радостно». И когда воспитатель предложил другой вариант («Девочку встретили приветливо»), внимание детей к слову было очень высоким, дети сразу подхватили его и начали включать в свои рассказы.

Картины, изданные для детских садов как учебные наглядные пособия, приурочены к особенностям дошкольного возраста, учитывают их; на этом доступном картинном материале и становится возможным учить детей, при осмысливании и интерпретировании содержания картины обращать внимание на композиционно-изобразительные средства. Этот необходимый этап освоения картины в единстве ее

содержания и формы и может подготовить детей к осмысленному и эмоционально-эстетическому «прочтению» картин — произведений искусства.

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

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

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

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

Использованная литература:

1. Богуш А.М. Обучение правильной речи в детском саду. – Киев: Рад. шк., 1990. – С. 47-49.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. – М.: Учебно-методический центр «Психология», 2001. – С. 65-82.
3. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду/ Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб.: Акцидент, 2004. – 224 с.
4. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
5. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Зимняя. – М.: [б. и.], 1973. – 32 с.
6. Коменский Я.А. Материнская школа// История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия / Под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Академия, 2000. – С. 43-69.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1989. – 300 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979. – С. 203-207.
9. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей// История зарубежной дошкольной педагогики: хрестоматия / Под ред. С.Ф. Егорова. – М.: Академия, 2000. – С. 197-218.
10. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка»// Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – СПб.: Союз, 1997. – 282 с.
11. Программа «Истоки»: Базис развития ребенка-дошкольника/ Т.И. Алиева [и др.]: Науч. ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.
12. Программа воспитания в детском саду/ Под ред. М.И. Васильевой. – М.: Просвещение, 1962. – 174 с.
13. Программа воспитания и обучения в детском саду/ Под ред. М.А. Васильевой. – М.: Просвещение 1985. – 192 с.
14. Радина Е.И. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада// Хрестоматия по теории и методике развития речи

- детей дошкольного возраста/ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 393-403.
15. Радуга: Экспериментальная программа воспитания и обучения в детском саду// Т.Н. Доронова, В.В.Гербова, С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева и др. – М.: НИИ школ, 1989. – 145 с.
 16. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – С. 381-416.
 17. Соловьева О.И. Родной язык в детском саду: методическое письмо// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 156-165.
 18. Сохин Ф.А. Обучение родному языку и проблемы умственного развития// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 148-154.
 19. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 126-144.
 20. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Институт Психотерапии, 2001. – 240 с.
 21. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
 22. Федоренко Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев. – М.: Просвещение, 1989. – С. 153-168.
 23. Флерина Е.А. Разговорная речь в детском саду// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста/ Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2001. – С. 380-393.
 24. Чулкова А.В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста. – Волгоград: Перемена, 2003. – 168 с.