**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад присмотра и оздоровления № 151» г. Саратова**

**КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ**

**«**Формирование диалогической речи у дошкольников**»**

Составила учитель-логопед

Емелина Татьяна Александровна

**г. Саратов**

**2020 год**

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, С.А. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохиным и другими учёными в области психологии.

В  формировании  связной  речи  отчётливо  выступает  тесная связь речевого и умственного развития детей,  развитие мышления, восприятия, наблюдательности - отмечал **Ф.А.Сохин**.

В овладении речью, считал **Л.С. Выготский**,  ребёнок  идёт  от  части  к целому: от  слова  к  соединению  двух  или  трёх  слов, далее  к  простой  фразе, ещё  позже – к сложным предложениям.

**С.А. Рубинштейн** выделил две формы связной речи: **контекстную** и **ситуативную**. По его мнению, контекстная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе её собственного предметного содержания.

Автор отмечает, что речь маленького ребёнка сначала отмечается обратным свойством: «Она не образует такого связного смыслового целого – такого «контекста», чтобы на основании только его можно было вполне её понять; для её понимания необходимо было учесть ту конкретную, более или менее наглядную ситуацию, в которой находится ребёнок и к которой относится его речь. Смысловое содержание речи становится понятным, лишь, будучи взято совместно с этой ситуацией: это ситуативная речь».

**А.М.Леушина**, изучая особенности развития связной речи, собрала значительный материал относительно детских высказываний при различных задачах и условиях общения. Автор отмечает тот факт, что ситуативность речи не является чисто возрастной особенностью, характерной только для детей дошкольного возраста и что даже у самых маленьких дошкольников при определённых условиях общения возникает и проявляется контекстная речь. Вместе с тем обнаружился тот факт, что на протяжении дошкольного возраста заметно снижаются проявления ситуативности и нарастают черты контекстной речи детей, даже при задачах и условиях стимулирующих ситуативные формы речи. На этой основе автор приходит к выводу о том, что диалогическая речь является первичной формой речи ребёнка. «Основной специфической чертой ситуативной речи, - отмечает А.М. Леушина, - является то, что она имеет характер разговора. Будучи средством непосредственного общения ребенка, с близкими людьми, понимающими его с полуслова, она является грамматически менее оформленной».

Рассмотрим особенности диалогической речи детей дошкольного возраста.

По мнению **Д.Б.Эльконина**, диалогическая речь на протяжении дошкольного возраста претерпевает существенные изменения. Так, в  раннем детстве речь ребёнка непосредственно связана с его практической деятельностью или ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Деятельность ребёнка этого возраста осуществляется в большинстве случаев или совместно со взрослыми, или с их помощью, поэтому и его общение носит ситуативный диалогический характер. В связи с этим, речь ребёнка раннего возраста, указывает Д.Б.Эльконин, «представляет собой или ответы на вопросы взрослого», или вопросы к взрослым в связи с затруднениями, возникающими в ходе деятельности, или требования об удовлетворении тех или иных потребностей, или, наконец, вопросы, возникающие при знакомстве с предметами и явлениями окружающей действительности».

Особенностям общения дошкольников со взрослыми посвящено исследование **А.Г.Рузской.** Она отмечает, что детям не безразлично, в какой форме взрослый предлагает им общение. Дошкольники охотнее принимают задачу общения в том случае, когда взрослый ласкает детей. Чем младше ребенок, тем больше его инициатива в общении со взрослым связана с активностью последнего. А.Г.Рузская исследовала, как изменяется отношение к беседе со взрослыми у детей с 2 до 7 лет. Она отмечает, что для детей 2-3 лет разговор со взрослым более привлекателен, чем слушанье сказки. Дети не просто слушают вопросы взрослого и отвечают на них, но и сами по своей инициативе поддерживают в меру своих возможностей разговор со взрослыми, охотно рассказывая ему о том, что недавно случилось. Для детей 3-4 лет беседа – самая тяжелая ситуация. Начинают беседу они не без интереса, но после 2-3 вопросов экспериментатора, побуждающих ребенка к общению, начинают отворачиваться, ерзать на стуле и. наконец, заявляют: « Я не умею так, не хочу в это играть».

Некоторые особенности диалога детей 2-3 лет выявила в своём исследовании **Т. Слама-Казаку.** Она отмечает, что после двух лет диалог занимает значительное место в детской речи (80%).Особый интерес представляют, по мнению автора, детские обращения. Кроме простой формы обращения – зова, исследователь называет другие формы, имеющиеся в этом возрасте: просьбы, жалобы взрослым, приказы, запреты, «сентиментальные объяснения», название того, что делает говорящий. Т. Слама - Казаку отмечает следующие особенности диалога у детей 2- 3 лет:

* диалог либо принимает форму простого или более сложного разговора (состоящего из ряда реплик) между двумя детьми, либо беседы между несколькими детьми;
* диалог между ребёнком и взрослым носит более сложный характер, нежели диалог между детьми одного возраста, и реплики следуют с подчёркнутой последовательностью благодаря тому, что взрослый придаёт более точное направление беседе, не удовлетворяясь непоследовательным или неясным ответом, принимаемый ребёнком – слушателем;
* неустойчивость группировки, а также трудности поддержания беседы между более чем тремя – четырьмя партнёрами;
* непоследовательность в содержании беседы, даже при наличии одной и той же группы.

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

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

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Уче­ные называют диалог первичной естественной формой язы­кового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование го­ворения одного собеседника с прослушиванием и после­дующим говорением другого. Важно, что в диалоге собе­седники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогичес­кая речь протекает в конкретной ситуации и сопровожда­ется жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, со­кращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характер­ны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недо­говоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюз­ные предложения; кратковременное предварительное об­думывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками.

Диалогическая речь отличается **непроизвольно­стью, реактивностью**. Очень важно отметить, что для диа­лога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определен­ным бытовым положениям и темам разговора   (**Л. П. Якубинский**). Речевые клише облегчают ведение диалога. Диалогическая речь симулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно  учитывать в методике обучения детей родному языку.

В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествование, описанием.  Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной си­туацией и не отражает полностью содержания мысли в ре­чевых формах. Она понятна только при учете той ситуа­ции, о которой рассказывается. Говорящий широко исполь­зует жесты, мимику, указательные местоимения. В кон­текстной речи в отличие от ситуативной ее содержа­ние понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение выска­зывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь - характер монолога. Но, как подчеркивает Д. Б. Эльконин, неправильно отождеств­лять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную — с монологической.

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

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

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

В три года речь становится средством общения между сверстниками. Однако изучение того, как реагиру­ет младший дошкольник (2 - 4 года) на незнакомого че­ловека: стремится установить контакт? выжидает? не от­вечает на общение? — выявили следующее. Если незнакомый взрослый не обращается к ребенку или выражает свое расположение лишь мими­кой и улыбкой, то лишь 2% детей пытаются войти с ним в контакт. Правда, на активное обращение откликается уже каждый восьмой ребенок этого возраста.

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

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

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

Для устной речи как монологической, так и диалогической, характерны краткость и простота построения предложений, бессоюзные соединения, эмоциональная непосредственность, интонационная и образная выразительность изложения: насыщен­ность поговорками, пословицами и так называемой «поговороч­ной мелочью».

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

Содержательность речи зависит от содержательности жизни детей. Запас интересных наблюдений, впечатлений, пере­живаний, мыслей при воспитанной потребности в речевом выра­жении обогащает детскую речь.

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

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

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

Начиная с пятого года жизни, можно наблюдать диф­ференцированное, в зависимости от ситуации и темы выс­казывания, использование языковых средств. Так, выска­зываясь о явлениях природы, дети в 3 - 7 раз чаще, чем при описании явлений общественной жизни, пользуются прилагательными и наречиями. В высказываниях по поводу знакомых, понятных явлений общественной жизни ак­тивизируется в 2-2,5 раза употребление глаголов. В выска­зываниях о природе их мало (11-16%).

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

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

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

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

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

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

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

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

У части воспитанников старших и подготовительных групп в самостоятельных высказываниях заметно возрас­тает, по сравнению с пятым годом жизни, число глаголов. При определенных условиях, например, если дети любят совместно со взрослыми или сверстниками рассматривать иллюстрации, картинки, это может совершенствовать пользование речью. И дело не только в том, что вокруг глагола, как активной части речи, легко группируются другие части речи, что естественно усложняет граммати­ческий строй. С помощью глаголов дети нередко характе­ризуют поступки, выражают свое отношение к людям. (На­пример, из рассказа о почтальоне: «Он не забывает, кому какие журналы и газеты принести. Доставляет их в любую погоду. Почтальонов надо беречь, помогать им»).[[](http://www.bestreferat.ru/referat-121589.html#_ftn4) Дети 5 - 7 лет, которые в само­стоятельных высказываниях употребляют достаточное ко­личество глаголов, легче домысливают сюжет, то есть выделяют скрытые связи, высказывают оценочные суждения.

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

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

Таким образом, дошкольный возраст  является подготовительным этапом в  освоении диалога. Существующие в литературе исследования особенностей детского диалога, его соответствия общепринятым психолингвистическим характеристикам этого вида связной речи, явились весомым вкладом, основой создания современной методики развития детского диалога. Развитие диалогической речи  играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка и занимает цент­ральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение диалогу  можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения язы­ком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использова­нию ребенком отдельных слов и синтаксических конструк­ций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словар­ным составом, грамматическим строем.

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

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

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

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

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

**Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад присмотра и оздоровления № 151» г. Саратова**

**КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ**

**«**Формирование диалогической речи у дошкольников**»**

Составила учитель-логопед

Емелина Татьяна Александровна

**г. Саратов**

**2020 год**

**I. Развитие диалогической речи у детей в практике работы детского сада.**

Работа по **развитию диалогической речи** направлена на формирование умений, необходимых для общения.

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

Можно выделить несколько групп **диалогичес­ких умений**:

**1. Собственно речевые умения:**

* вступать в общение (уметь и знать, когда и как мож­но начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);
* поддерживать и завершать общение (учитывать усло­вия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; дока­зывать свою точку зрения; выражать отношение к предме­ту разговора — сравнивать, излагать свое мнение, приво­дить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно;
* говорить выразительно в нормальном темпе, пользо­ваться интонацией диалога.

**2. Умения речевого этикета.**

В речевой этикет включают­ся:

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

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

**4. Умение общаться для планирования совместных дей­ствий**, достижения

результатов и их обсуждения, участво­вать в обсуждении определенной темы.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 шкоду», а также на военную тематику закрепляют навыки разговорной речи, знакомят с профессиональ­ной лексикой. Воспитатель должен способствовать углублению со­держания игр с такими атрибутами, как телефон, радио, справоч­ное бюро, касса.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таковы основные пути формирования разговорной речи дошкольников в повседневной жизни.

# 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 подождав 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 действенно проявить свое отно­шение к близким людям. «Посоветуйте, что мне подарить маме, у нее скоро день рождения»,— обращается девочка к воспита­тельнице после одной из таких бесед. Беседы о средствах пере­движения, например, вызывают усиленный интерес к транспорт­ным машинам. И мальчики и девочки с большим вниманием наблюдают за проезжающими по улицам машинами, у них воз­никает много интересных вопросов по этому поводу, заметно обогащается содержание творческих игр детей.

Содержанием бесед является программ­ный материал **по 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.).

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

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

«Нельзя ребенка допускать описывать то, судить о том, о чем, у него нет достаточных, им вполне и ясно усвоенных данных»,— писала Е. И. Тихеева. 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» ягодку на апп­ликации; «пекут пирожки», ожидая маму-козу; «катаются на велосипеде», как Таня на картине «Чья лодочка?». Соотнесение слова и выразительного движения организует структуру дет­ских высказываний, делает речь дина­мичной.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 любу­ются собой и говорят для себя. Однако при вмешательстве педагога активно включаются в импровизиро­ванные ролевые диалоги, проявляют фантазию в поиске средств вырази­тельности образа.

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

**Первое.** Ориентировка на партнера, необходимость слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза. Это игры типа «Угадай по голосу» (угадать по голосу, кто позвал); «Что измени­лось?» (внимательно рассмотреть и запомнить внешность партнера и уга­дать, какие изменения в своем внеш­нем облике он произвел). Цели создания ориентировки на партнера служат разнообразные хоро­водные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держась за руки (тактильный и слуховой кон­такты).

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

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

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

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

Рассмотрим еще приемы развития диалогической речи в опытной работе.

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

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

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

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

Такой подход к картине, когда детей побуждают раз­вертывать на ее материале умозаключения и суждения, когда преодолеваем номенклатурно-перечислительный подход к картине, обусловливает необходимость интенсивнее обучать детей различным типам предложений, в том числе сложным, с 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 обуслов­ливают свернутость и схематичность детских высказыва­ний, состоящих из одного или двух-трех слов. К таким вопросам, например, относятся излишне дробные и уп­рощенные вопросы. Задавались, например, такие вопросы к картине «Родные поля»: «Что стоит около девочек?», «Какое это дере­во?», «А это?» — «Корзинка с грибами», «Береза», «Елоч­ка», — отвечали дети. Вопросами детская речь не активи­зировалась в той мере, в какой это можно было сделать, учитывая уровень речевого развития ребенка к 6-7 годам. Речевое развитие ребенка позволяет организовать более раз­нообразную речевую практику в беседах, повысить само­стоятельность детей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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.