

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Психология и педагогика дошкольного образования

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ 3–4 ЛЕТ СВЯЗНОЙ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ**

Студент(ка)	<u>С.М. Запунная</u>	<u>_____</u>
Руководитель	<u>А.Ю. Козлова</u>	<u>_____</u>
Консультант	<u>_____</u>	<u>_____</u>

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина _____

« » _____ 2016г.

Тольятти 2016

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития у детей младшего дошкольного возраста связной монологической речи	8
1.1 Психолого-педагогические аспекты развития у детей связной монологической речи	8
1.2 Особенности овладения связной монологической речью детьми младшего дошкольного возраста	13
1.3 Роль игровой деятельности в развитии у детей младшего дошкольного возраста связной монологической речи	16
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций	31
2.1 Выявление уровня развития у детей 3–4 лет связной монологической речи	31
2.2 Методика развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций	45
2.3 Определение эффективности экспериментальной работы	82
Заключение	93
Список используемой литературы	95
Приложение	101

Введение

Проблема развития речи детей дошкольного возраста привлекала взгляды многих учёных педагогов и психологов. В настоящее время обозначенная проблема приобретает масштабный характер, так как современное общество заинтересовано в раскрепощенных, коммуникабельных людях, которые могли бы свободно общаться с окружающими, свободно изъясняться, высказывать свои предложения. Кроме того, вступивший в силу ФГОС ДО приоритетной задачей по образовательной области «Речевое развитие» обозначает развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Наше исследование посвящается проблеме развития связной монологической речи младших дошкольников в условиях организации игровой деятельности детей.

Актуальность темы обусловлена значимостью начальных этапов онтогенеза речи для психического, социального и личностного развития ребёнка.

При решении поставленной проблемы мы исходили из основных теоретических положений психолого-педагогической науки, согласно которым возникновение и развитие связной речи происходит в процессе игровой деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.В. Менджерицкая А.Н. Леонтьев, С.А. Рубинштейн, Л.С. Фурмина и др.).

В аспекте исследования развития у детей 3–4 лет связной монологической речи нам важно выделить моменты происхождения восприятия и порождения речевого высказывания, а также каковы особенности овладения связной монологической речью детьми младшего дошкольного возраста.

Изучением развития связной речи детей занимались известные отечественные педагоги (Е.И. Радина, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флёрина и др.). Пристальное внимание они уделяли рассказыванию, пересказу и беседам. На основе выделенного ими были разработаны

методика проведения разговора, классификация бесед, их целевая установка и методы проведения.

Изучением обозначенной проблемы занимались достаточно давно, а именно с середины XX века. Педагогами, такими как А.М. Бородич, Р.И. Жуковская, М.М. Кониная, А.М. Леушина, Л.А. Пеньевская, А.П. Усова, было подчеркнуто значение пересказа для умственного, нравственного, эстетического воспитания детей и развития речи.

Исследования в области связной речи на более поздних этапах (1960-1980 г.г.) определялись во многом идеями Е.И. Тихеевой и Е.А. Флёринной. В данных исследованиях уточнялись классификации детских рассказов, методики обучения разным видам рассказывания (Н.Ф. Виноградова, О.И. Коненко, Э.П. Короткова, Н.А. Орланова и др.).

Также необходимо отметить исследования, выполненные под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой. В центре внимания этих исследований поиск более чётких критериев оценки связной речи (Л.В. Ворошилова, А.А. Зрожевская, Н.Г. Смольников, Е.А. Смирнова, Л.Г. Шадрина и др.). В качестве основного показателя выступают умения структурно выстраивать текст и использовать различные способы связей между фразами и частями разных типов связных высказываний.

Однако в большей части педагогических исследований раскрыты задачи развития связной речи старших дошкольников. Последующего исследования настоятельно требуют аспекты развития связной монологической речи в возрасте 3–4 лет. Данный возрастной период характеризуется повышением речевой активности и интенсификацией развития различных сторон речи (М.М. Алексеева, А.Н. Гвоздев, М.М. Кольцова, Г.М. Лямина, О.С. Ушакова, К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин, В.И. Ядэшко).

Таким образом, наблюдается **противоречие** между потребностями массовой практики в методике развития у детей 3–4 лет связной монологической речи и ее недостаточной разработанностью.

Важным условием становления связной монологической речи дошкольника является выбор эффективных средств, целесообразных форм и методов осуществления данной работы педагогами. Одним из общепризнанных в педагогической науке и практике действенных средств развития связной монологической речи младших дошкольников считается игра.

Значительный интерес представляет изучение педагогами (Н.А. Ветлугина, Д.В. Менджерицкая, Н.Н. Сакулина, О.С. Ушакова, Л.С. Фурмина и др.) игры-драматизации как средства развития у дошкольников связной речи. По их мнению, работу следует начинать уже в младшем дошкольном возрасте под целенаправленным педагогическим руководством.

В педагогических исследованиях (Н.А. Ветлугиной, Л.В. Ворошниной, Д.В. Менджерицкой, Л.С. Фурминой, А.Е. Шибицкой и др.) доказано, что игра-драматизация относится к художественной деятельности. Авторы рассматривают её как самостоятельную в тесной связи с художественно-речевой деятельностью.

Анализ теоретических аспектов развития связной монологической речи детей младшего дошкольного возраста показал, что ведущую роль в методике выполняет игровая деятельность. Однако, несмотря на то, что использование игр хотя и является традиционным методом развития речи, но требует творческого подхода, обновления методики их применения в аспекте развития у детей 3–4 лет связной монологической речи за счет поиска эффективных приемов мотивации и руководства речевой активностью детей. Наше внимание будет сосредоточено на играх с широким общеразвивающим эффектом – играх-драматизациях.

Таким образом, **проблему** нашего исследования можно обозначить следующим образом: каковы потенциальные возможности игр-драматизаций как средства развития у детей 3–4 лет связной монологической речи?

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально доказать возможность развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций.

Объектом исследования является процесс развития у детей 3–4 лет связной монологической речи.

Предмет исследования – игры-драматизации как средство развития у детей 3–4 лет связной монологической речи.

Гипотеза исследования: процесс развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций будет эффективен:

- при использовании игр-этюдов на этапе восприятия художественной литературы и фольклора;
- включении коротких описательных рассказов о персонажах в содержание совместных со взрослым игр-драматизаций;
- активизации импровизированной речи детей в самостоятельных играх-драматизациях.

В исследовании решались следующие **задачи:**

- 1) изучить и проанализировать психологическую, педагогическую и методическую литературу по проблеме развития связной монологической речи детей младшего дошкольного возраста;
- 2) выявить уровень развития у детей 3–4 лет связной монологической речи;
- 3) разработать и экспериментально проверить методику развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций.

Для достижения поставленной цели и задач нами были использованы следующие **методы:** методы аналитического исследования (теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования); эмпирические методы (наблюдение, беседа, психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий, контрольный этапы); методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Теоретической основой исследования явились положения исследований:

– по развитию предпосылок связной монологической речи (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина);

– развитию словесного творчества дошкольников в разных видах художественной деятельности (Л.В. Танина, О.С. Ушакова);

– развитию связной монологической речи у детей младшего дошкольного возраста в условиях игровой деятельности (Н.А. Ветлугина, Д.В. Менджерицкая, Н.Н. Сакулина, О.С. Ушакова, Л.С. Фурмина).

Экспериментальная база исследования: МБДОУ детский сад № 48 п. Нахабино Красногорского района Московской области.

Новизна исследования заключается в том, что на основе анализа современных теорий и технологий развития речи детей и психологических особенностей младших дошкольников обоснована возможность развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций.

Практическая значимость исследования: апробированная методика может применяться воспитателями с целью развития у детей 3–4 лет связной монологической речи с помощью игр-драматизаций. Результаты исследования могут быть использованы для разработки методических рекомендаций воспитателям дошкольных образовательных организаций по организации процесса развития у детей 3–4 лет связной монологической речи в игровой деятельности (играх-драматизациях).

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (57 источников), и приложений. Текст работы иллюстрируют 11 рисунков, 9 таблиц.

Глава 1. Теоретические основы развития у детей младшего дошкольного возраста связной монологической речи

1.1 Психолого-педагогические аспекты развития у детей связной монологической речи

Речь – это процесс общения, опосредованный языком. С помощью речи человек устанавливает взаимоотношения с людьми, передает информацию. В речи выражаются результаты познания, решение мыслительных задач. Она выступает важнейшим орудием интеллектуальной деятельности.

Проблема развития речи в дошкольном возрасте раскрыта в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконина.

Научные работы в области психологии по теме нашего исследования позволяют понять происхождение, восприятие и порождения речевого высказывания у ребёнка-дошкольника, каковы особенности овладения разными сторонами речи, а также определить степень доступности и целесообразности содержания, методов и приемов по развитию связной речи.

Так, например, в работах А.Н. Леонтьева раскрыта психологическая природа речи. По его мнению, она занимает центральное место в процессе психического развития. Развитие речи – это процесс количественных и качественных изменений, скачков, который внутренне связан с развитием мышления и с развитием сознания в целом [23, с. 32].

В теории и практике дошкольного воспитания разработаны основные положения развития связной речи. Развитие связной речи – это одна из главных задач речевого развития детей и работу над ней следует начинать в младшем дошкольном возрасте.

С точки зрения лингвистики, связная речь – это смысловое, развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе её собственного предметного содержания [35].

В методике развития речи детей дошкольного возраста термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: процесс деятельности говорящего; продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание. Стержнем высказывания является смысл (Т.А. Ладынежская, М.Р. Львов и др).

Таким образом, связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

По отношению к дошкольникам мы рассматриваем развитие двух форм речи – диалогической и монологической.

Диалог характеризуется сменой высказываний двух или нескольких говорящих на тему, связанную с какой-либо ситуацией. В диалоге представлены все разновидности повествовательных, побудительных (просьба, требования) и вопросительных предложений. Языковые средства усиливаются жестами, мимикой.

Монологическая речь – это связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени и рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. В дошкольном же возрасте у детей формируют элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец), представления о связях между предложениями и структурными частями (средства связи между предложениями) [1, с. 63].

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания (Л.В. Щерба, А.Н. Леонтьев). Уже в раннем детстве формируется диалогическая речь, которая предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно [1].

Л.С. Выготский считает, что в овладении речью ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трёх слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. По мнению Л.С. Выготского, чужой текст является тормозом для свободной речи и действий ребенка, он сковывает и связывает его творческие проявления [10, с. 43].

Многие ученые считают, что связная речь может быть ситуативной и контекстной (А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др.). Они утверждают, что речь возникает из потребности в общении.

С.Л. Рубинштейн этим видам речи дал следующее определение: «Смысловое содержание речи ребенка становится понятным, лишь, будучи взято совместно с этой ситуацией – это ситуативная речь». Контекстная речь – это речь, в которой «все понятно для другого из самого контекста речи» [36, с. 456].

Ученые указывают, что ситуативная речь ярко выражена у младшего дошкольника. А изменения образа жизни ребенка, усложнение познавательной деятельности, новые отношения со взрослыми, появление новых видов деятельности ведут к более развернутой речи – контекстной.

Л.А. Венгер и его ученики для обучения связной речи использовали схематичные изображения персонажей. Сначала создавался картинно-схематический план смысловой последовательности частей прослушанных текстов художественных произведений. Затем осуществлялось обучение строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединяются между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказы и сказки по предложенной модели. Таким образом, данная методика позволяет постепенно формировать у ребенка обобщенные представления о логической последовательности текста.

Развитию речи большое внимание уделял К.Д. Ушинский. В статье «О первоначальном преподавании русского языка» автор отмечает, что ребёнок

должен уметь «находить главную мысль, привязывать к ней второстепенную, схватить саму систему изложения, а не заучивать фразы и слова в том порядке, в каком они стоят» [45, с. 87].

К.Д. Ушинский выступает за творческий пересказ, однако, и за то, чтобы авторские обороты речи были бы ребенком сохранены. Большую роль он придает сочинениям, с помощью которых ребёнок самостоятельно выражает свою мысль [45].

Идеи Ушинского были продолжены в трудах Е.И. Тихеевой. В ряду её мероприятий по развитию речи детей стоит раздел работы над формой речи и её структурой (построение текста). Ей же разработан цикл занятий по обучению детей связной речи – «занятия по живому слову». Е.И. Тихеева наиболее полно разработала виды детского рассказывания: рассказы по заглавиям, по картинкам, из опыта и другие.

Е.А. Флёрина в своём труде «Живое слово в дошкольном учреждении» обращает внимание на развитие структуры речи. Основными видами речевой работы с детьми ей признается разговор, беседа, рассказывание и художественное чтение. Автор указывает, что необходимо больше заботиться о развитии детского рассказывания: «Через плавную, связную речь в рассказе ребёнок учится строить логически и последовательно». Одной из главных форм рассказывания она считает пересказ: «Пересказ развивает язык ребёнка, обогащает детскую речь образными выражениями, учит художественной передаче текста» [47, с. 409, 411].

В 40-50-е годы были экспериментально изучены методические проблемы обучения связной речи и ознакомления с художественной литературой (А.П. Усова), изучена теория творческой игры, разработана методика чтения, рассказывания и заучивания наизусть литературных произведений (Р.И. Жуковская), углублены подходы к использованию художественной литературы как средству умственного, речевого и эстетического воспитания (М.М. Кониная) [17, с. 8].

В работах А.М. Бородич, Р.И. Габовой, А.М. Леушиной, Л.А. Пенъевской и других были раскрыты вопросы обучения детей дошкольного возраста пересказыванию. По их мнению, пересказ художественных произведений положительно влияет на связность детской речи. Дети следуют образцу литературной речи, подражают ему. Тексты содержат образные описания, которые вызывают интерес детей, формируют умение описывать предметы и явления, совершенствуют все стороны речи, способствуют развитию навыков выразительной речи у детей [17, с. 10].

В исследованиях А.М. Леушиной показана основная линия развития связной речи, которая состоит в том, что от исключительного господства ситуативной речи ребёнок переходит к речи контекстной. Автор указывает, что в развитии контекстной речи большую роль играет пересказ, а контекстная речь, в свою очередь, способствует развитию мышления [17, с. 12].

Ф.А. Сохин утверждает, что в формировании связной речи выступает тесная связь речевого и умственного развития детей. Ребёнок учится мыслить, учась говорить, но он также и совершенствует речь, учась мыслить [1].

Чтобы связно рассказывать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения данной мысли слова, строить простые и сложные предложения, использовать разнообразные средства для связи отдельных предложений и частей высказывания.

Исследования в области связной речи в 60-80-е годы определились во многом идеями И.Е. Тихеевой и Е.А. Флёриной. В них уточнялись классификация детских рассказов, методика обучения разным видам рассказывания, раскрыто своеобразие использования приемов обучения разным видам монологической речи, одним из которых является совместное

рассказывание с драматизацией разных сюжетов. Педагоги стремились найти наиболее четкие критерии связной речи, чем просто её логичность и последовательность. В качестве основных показателей связности принято учитывать умение ребёнка структурно правильно строить текст, используя при этом необходимые средства связи между предложениями и частями высказывания [12, с. 38].

Ряд ученых занимались изучением формирования детского словесного творчества (Л.М. Ворошина, М.М. Кониная, Н.А. Орланова, Л.А. Пенъевская, О.С. Ушакова, А.Е. Шибицкая и др.). Они разработали тематику и виды творческого рассказывания, приемы и последовательность обучения. Творческое рассказывание рассматривается как вид деятельности, который охватывает личность ребенка в целом, требует активной работы воображения, мышления, речи, проявления наблюдательности, участия положительных эмоций [44, с. 23].

Проанализировав труды ученых в области развития связной речи детей дошкольного возраста, мы отметили, что данной проблеме в отечественной дошкольной педагогике и детской психологии уделялось пристальное внимание. От развития связной речи зависит полноценное развитие личности ребёнка. Целенаправленной работой по развитию связной монологической речи необходимо заниматься, начиная с младшего дошкольного возраста.

1.2 Особенности овладения связной монологической речью детьми младшего дошкольного возраста

Развитие связной монологической речи непосредственно связано с развитием словаря, воспитанием звуковой культуры речи, освоением грамматического строя речи, поэтому в данном пункте мы рассмотрим освоение разных сторон речи детьми четвертого года жизни.

А.Н. Гвоздев характеризует младший дошкольный возраст, как период усвоения звуков, когда наряду с правильным произношением наблюдаются

пропуски, замены, употребление звуков, смягчение их. Трудными для произношения являются свистящие, шипящие и, особенно, сонорные звуки [12].

Активный словарь ребёнка четырех лет доходит до 1900 слов. В речи дошкольника преобладают слова, обозначающие конкретные объекты, максимально приближенные к самому ребёнку, объекты, с которыми он постоянно действует.

По мнению Г.М. Ляминой, в младшем дошкольном возрасте особенно быстро увеличивается число существительных, глаголов и редко встречаются наречия и прилагательные, которые служат для характеристики действий и поступков. Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребёнка [12, с. 41].

Ф.А. Сохин отмечает, что речь детей развивается на основе подражания речи взрослых, заимствования и воспроизведения образцов их речи. В этом овладении речью существенную роль играют: обобщение языковых и речевых явлений, то есть элементы психологического механизма речевого развития. У ребёнка активно формируются обобщающие функции слов. Через слово ребенок овладевает основными грамматическими формами: появляется множественное число, уменьшительно-ласкательные суффиксы, настоящее и прошедшее время глагола, повелительное наклонение, спряжения, склонения [17, с. 56].

Однако не все дети умеют согласовывать слова в роде, числе и падеже. В процессе построения простых распространенных предложений они опускают отдельные члены предложения. Очень ярко выступает и проблема детских новообразований, которые порождают словообразовательной системой родного языка. Стремление к созданию новых слов диктует ребенку творческим освоением богатств родного языка.

Развитие связной речи происходит постепенно, вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми.

А.М. Леушина утверждает, что речь маленького дошкольника носит разговорный, диалогический характер, то есть она, прежде всего, адресована другому человеку, слушателю. Однако ребенок еще не отделяет себя от слушателя, а как бы включает его в ту наглядную ситуацию, которая возникает для самого ребенка при необходимости передать словами содержимое его образных представлений. В рассказах детей тесно сливается эмоциональная сторона речи и ее объективное предметное содержание. При этом на первый план выступает эмоциональное переживание, связанное с восприятием предмета, а не предметное содержание. Поэтому в рассказе младшего дошкольника мы видим такое обилие разнообразных выразительных средств и не только речевых, но и внеречевых (мимика, жесты). Ребенок в своей речи не в состоянии овладеть динамикой образных представлений, справиться с переживаниями. Ситуативность речи маленького дошкольника связана с единством эмоциональной и объективно-предметной сторон: ребенок весь во власти наглядных представлений, во власти непосредственного чувственного опыта, над ним довлеет ситуация, в которую он невольно включает и своего собеседника. По мере роста самостоятельности ребенка перестраиваются и его отношения с окружающими людьми. В связи с этим перестраивается и структура его речи: из ситуативной она становится более контекстной.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д.Б. Эльконина, происходит к 4–5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи наблюдаются уже в 2–3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связанными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей. Это отражается на построении самой речи, так как многие предложения состоят из одного сказуемого. Названия предметов заменяются

местоимениями. Ребенок оперирует неполными, неопределенно-личными предложениями.

Задача педагога – поднять речь ребенка на более высокую основу осмысления. Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения.

В исследованиях М.И. Лисиной доказано, что уровень речевого развития зависит от уровня развития общения у детей. В младшем дошкольном возрасте могут проявляться отдельные элементы контекстной речи. Интересные выводы делает автор по поводу наблюдений за детской речью. Например, в общении со сверстниками дети в большой мере используют контекстную речь, поскольку им надо что-то объяснить, в чем-то убедиться. В общении со взрослыми дети чаще ограничиваются ситуативной речью. Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем эти две формы осуществляют и используются в зависимости от условий общения [24, с. 102].

Таким образом, монологическая речь детей младшего дошкольного возраста ситуативная и переход к контекстной речи неоднороден. По мнению многих ученых, возраст от двух до пяти лет является сензитивным (благоприятным в смысле восприимчивости) периодом развития всех сторон речи, а также связной монологической речи.

1.3 Роль игровой деятельности в развитии у детей младшего дошкольного возраста связной монологической речи

Важным условием становления связной монологической речи дошкольника является выбор эффективных средств, целесообразных форм и методов осуществления данной работы педагогами. В своем исследовании мы выделили в качестве средства развития у детей 3–4 связной

монологической речи игры-драматизации. При этом мы руководствовались тем, что использование игровой ситуации в работе с младшими дошкольниками повышает интерес детей к родному языку, обеспечивает лучшее усвоение речевого материала.

Игра в дошкольной педагогике считается ведущим видом деятельности в дошкольный период, и, согласно ФГОС ДО, обучение и развитие ребёнка дошкольного возраста должно проходить через «воротца игры». Кроме того, игра – самая главная, любимая и радостная деятельность детей.

Образовательная деятельность с детьми младшего дошкольного возраста по развитию речи, в том числе связной монологической, осуществляется в контексте с игровой деятельностью, например, используют разные виды театров (театр игрушек, настольный, пальчиковый, теневой, фланелеграф, игрушки бибабо), игры-инсценировки и игры-драматизации. Одной из основных форм является игра-драматизация.

Игры-драматизации занимают исключительное место в жизни ребёнка и представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений. Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а приключения, события жизни – сюжетом игры. Особенностью игр-драматизаций является то, что они имеют главный сюжет, а значит, деятельность ребёнка во многом predetermined текстом произведения.

Игре-драматизации присущ ряд черт: динамизм, высокая эмоциональность, накал чувств, наличие образов, рожденных фантазией из элементов реальности и требующих немедленного воплощения в жизнь.

Ещё с древних времен различные формы театрального действия служили самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. Позднее театр как вид искусства стал не только средством познания жизни, но и школой нравственного и эстетического воспитания подрастающих поколений.

Игра-драматизация рассматривается во многих аспектах. Среди психологов следует особенно отметить исследования Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина.

Игра рассматривается психологами как проявление особой живости, беззаботности и высокого уровня развития воображения и фантазии. Так Л.С. Выготский подчёркивает, что в игре-драматизации особенно ярко проявляются у ребёнка воображение и творчество. Приступая к подобной игре, дети представляют её конечный результат, способы и пути его достижения. Л.С. Выготский отмечает, что «уже в раннем возрасте мы находим у детей творческие процессы, которые всего лучше выражаются в играх детей» [9, с. 5]. «Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, а творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их, построение из них новой действительности, отвечающей запросам и впечатлениям самого ребёнка» [9, с. 7]. Автор отмечает, что ближе всего к литературному творчеству стоит драматизация – это «самый чистый вид детского творчества», так как «драма, основанная на действии, совершаемым самим ребенком, наиболее близко, действительно и непосредственно связывает художественное творчество с личными переживаниями» [9, с. 61]. Кроме этого, Лев Семенович считает, что в игре-драматизации у детей развивается эмоциональная сфера, которая является одним из основных регуляторов поведения. Мир театра является тропинкой к внутренним чувствам ребёнка, к его душе.

О.М. Дьяченко также считает, что в процесс воображения включается творческая деятельность, которая возникает не сразу, а очень медленно и постепенно. Так она доказала, что развитие воображения стимулирует выполнение творческих заданий, а противоречия зарождаются и разрешаются в деятельности, что обеспечивает саморазвитие воображения. В исследованиях проанализированы две линии становления творческих способностей. Первая связана со спецификой деятельности, а вторая – с овладением средствами художественной выразительности, которые

необходимы для самостоятельности и вариативности их использования [16, с. 12].

Так Д.Б. Эльконин утверждает, что именно в дошкольном возрасте в самом процессе развития игры возникает способность к воображению [52].

А.В. Запорожец исследовал особенности восприятия художественных произведений детьми. Раскрыл воздействие сказки на ребёнка, он подчёркивает роль эмоций в развитии восприятия, мышления и воображения.

А.Н. Леонтьев выделяет главные признаки игры-драматизации:

– она не отражает обобщенно действий изображаемого персонажа, воспроизводит типичное для него;

– ребёнок изображает тот персонаж, роль которого он на себя берёт.

Психолог относит данную игру к одной из форм перехода к продуктивной, а именно, эстетической деятельности с характерным для неё мотивом воздействия на других людей [55].

Б.М. Теплов также рассматривает игры-драматизации как предэстетическую деятельность. Он утверждает, что у детей-дошкольников данная игра становится спектаклем, где дети играют для зрителя, а не для себя. Они стараются выразительно передать образ, найти правильные выразительные средства (слово, мимика, жест, позы, движения) и выразить своё отношение к нему. Б.М. Теплов говорит: «Чтобы веселиться чужим весельем и сочувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно стать на его место» [27, с. 7]. Это и есть первое проявление творческих способностей.

М.М. Бахтин отмечает, что в процессе игры-драматизации ребёнок применяет чужие слова. Под чужим словом автор понимает любое слово другого человека, сказанное или написанное на своём или другом языке. Чужое слово ставит перед человеком особую задачу понимания этого слова. Значит, прежде, чем воспроизвести чужое слово, его необходимо осмыслить.

С.А. Рубинштейн считает игру осмысленной деятельностью, то есть это совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива.

Игра является выражением определенного отношения ребенка к окружающей действительности. По его мнению, в игре, как в фокусе, собираются, проявляются и через неё формируются все стороны личности ребёнка. Также он отмечает, что в процессе игры-драматизации ребенком осваивается эмоциональная сторона языка: «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий; его лицо, он сам» [27, с. 6].

Изучение педагогической литературы показывает, что до 70-х годов основное внимание воспитатели уделяли игре-драматизации. Анализ литературы данного периода позволяет сделать вывод, что игра-драматизация рассматривалась с точки зрения общевоспитательного значения (Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Д.В. Менджерицкая, Л.А. Пенъевская и другие).

В педагогических исследованиях (Н.А. Ветлугина, Л.В. Ворошина, Д.В. Менджерицкая, И.А. Реуцкая, Л.С. Фурмина, А.Е. Шибицкая и др.) показано, что игра-драматизация относится к художественной деятельности. Авторы рассматривают её как самостоятельную в тесной связи с художественно-речевой деятельностью. В их работах уточняется отличие игр-драматизаций от сюжетно-ролевых. По мнению Л.С. Фурминой, игры-драматизации, в отличие от сюжетно-ролевых, являются играми-представлениями, где в лицах разыгрываются определенные литературные произведения с помощью таких выразительных средств, как мимика, интонация, походка, жесты, поза, воссоздающие конкретные образы [47].

Д.В. Менджерицкая отмечает, что только в старшем дошкольном возрасте замысел приобретает особый характер в игре-драматизации, которая отличается от обычной творческой игры тем, что создается по готовому сюжету: «План игры и последовательность действий определены заранее. Такая игра труднее для детей, чем подражание событиям жизни: требуется хорошо понять и почувствовать образы героев, их поведение, помнить текст произведения. Игра-драматизация помогает дошкольникам глубже понять

идею книги, почувствовать её художественную ценность, способствует развитию выразительности речи и движений» [28, с. 23].

Другие исследователи (Н.А. Ветлугина, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская) считают, что игра-драматизация является одной из форм сюжетно-ролевой игры. Кроме этого, авторы подчеркивают, что данная игра является средством развития творческих способностей.

Игра-драматизация имеет большое значение для всестороннего воспитания детей. Образные, яркие изображения социальной действительности выступают природой знакомства детей с миром во всем его многообразии. При этом умело поставленный вопрос побуждает дошкольников думать, анализировать довольно сложные сценические ситуации, делать выводы и обобщения. В процессе игры-драматизации дети усваивают язык, характерный для героев литературного произведения, произносят реплики персонажей, собственные высказывания, активизируя тем самым словарь и совершенствуя звуковую культуру речи. Исполняемая роль, особенно вступление в диалог с другим персонажем, ставит ребёнка перед необходимостью ясно, чётко, понятно изъясняться.

Следовательно, игра-драматизация – это школа морали в действии, это первая форма коллективной жизни. Детей объединяют общие переживания, они учатся согласованно подчинять свои желания и интересы желаниям и интересам всего коллектива. Игра воспитывает смелость, самостоятельность, доброжелательность, выдержку, меняет поведение детей: застенчивые становятся более активными, раскрепощёнными, а несдержанные дети учатся подчинять свои желания, волю интересам товарищей (Н.А. Ветлугина, Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Т. Неменова).

Р.И. Жуковская считает, что художественное слово помогает ребёнку создать зрительный образ, который передается в движении, позе, походке. Она говорит о роли игры-драматизации в развитии выразительности речи и воспитании положительных нравственных качеств, а также повышении активности детей [47].

Т. Неменова указывает, что, познавая через мир театра добро и зло, дети учатся по-другому относиться к друзьям, взрослым, животным. Общаясь изо дня в день с искусством театра, дошкольники стремятся быть более терпеливыми друг к другу, уживчивыми, сдержанными и собранными. «Кому посчастливилось именно в раннем возрасте окунуться в атмосферу волшебства театра, тот всю жизнь будет воспринимать мир прекрасным, душа его не очерственеет, не ожесточится и духовно не обеднеет. Театр формирует у детей целеустремленность, собранность, взаимовыручку» [30, с. 20, 23].

Наиболее важным условием успешности драматизации является полноценное и глубокое понимание литературного произведения на уровне эмоциональных переживаний и чувств. В игре-драматизации дети проявляют эмоции, которые в жизни им недоступны.

Так, Л.П. Стрелкова считает, что эмоции влияют на формирование нравственных чувств детей. Она отмечает, что при восприятии художественного произведения у ребёнка появляются сопереживание и сочувствие. По мнению автора, в игре-драматизации дети могут изменить моменты сюжетной линии, проявляют большую активность. Л.П. Стрелкова предлагает совместно с детьми создавать такой спектакль, в котором действие развивалось бы не по замыслу автора, а как хотелось бы детям. Причем педагог должен уметь быстро и творчески реагировать на эмоциональные отклики актеров и зрителей, четко ориентироваться в затруднительных моментах, направлять весь спектакль, успевать мысленно фиксировать отдельные высказывания, жесты, мимику некоторых детей. То есть взрослый должен проявлять выдумку и находчивость. Кроме этого автор утверждает, что дети могут самостоятельно составлять сценарии, которые и являются одним из возможных путей целенаправленного эмоционально-нравственного развития ребенка [39, с. 21].

Многие исследователи рассматривают игры-драматизации как действенное средство развития детского творчества (Н.А. Ветлугина,

Л.В. Ворошина Н.С. Карпинская, О.С. Ушакова, Л.С. Фурмина, А.Е. Шибицкая и др.). Развитие игрового творчества, по их мнению, проявляется прежде всего в постепенном обогащении содержания игры. От богатства и характера содержания игры зависит развитие замысла и средств изображения задуманного. Авторы считают, что в данных играх дети могут вносить свои микросюжеты и игровые действия, то есть отходить от содержания текста. Даже если сюжет и игровое действие регламентированы производством, творчество может проявляться, когда дошкольники создают и воплощают в своем поведении способы реализации ролей. Ребенку мало взять на себя роль того или иного персонажа, смысл всех его действий будет реальным в том случае, если он сумеет найти и передать характер персонажа, заставить действовать в определённых условиях.

Ребенка необходимо уметь поставить себя на место героев, проникнуться их чувствами, переживаниями, заставить поверить в искренность отношений и вызвать ответную реакцию у зрителей. Вот здесь и проявляется творчество дошкольника.

Т.С. Фурмина в своем исследовании утверждает, что развитие игрового творчества – дело сложное и длительное. Театральное детское творчество – это создание и раскрытие «драматургами», «режиссерами», «актерами» (детьми) существенных игровых образований, объединенных единым замыслом. Творчество детей носит характер открытий для себя, и в игре-драматизации эти открытия связаны с постижением авторского замысла, с добавлением своего отношения к изображаемым явлениям.

Л.С. Фурмина творчество детей в играх-драматизациях рассматривает в трех аспектах:

- создание драматического материала (продуктивное);
- исполнение своего или авторского замысла (исполнительское, речевое, двигательное);
- оформление своего спектакля (обстановка игр, декорации и др.) [47].

Н.С. Карпинская в своем исследовании игру-драматизацию считает

средством развития творческих способностей детей. В ее основе лежит искусство слова, которое и является источником развития детского творчества. В игре-драматизации инициатива и творчество детей направляется на возможно лучшее выполнение взятой на себя роли. Н.С. Карпинская выделила своеобразие игр-драматизаций на разных возрастных этапах:

– младший возраст – активное подражание взрослым, их словам и действиям, здесь целесообразно обучение (взрослый дает образцы для подражания);

– старший возраст – подражание носит избирательный характер, дети подражают только удачным образцам, способны выделить лучшее в исполнении ролей другими участниками игры.

Н.А. Ветлугина рассматривает игру-драматизацию во взаимосвязи с другими видами творчества. Она утверждает, что художественная практика детей носит поэтапный характер.

На первом этапе происходит обогащение восприятия через жизненный и литературный опыт, произведения, где дети ищут способы преобразования.

Второй этап – собственно процесс детского творчества. Он связан с возникновением замысла и поисками художественных средств. Для формирования творчества дети должны освоить интонацию, мимику, жесты, позы, походку.

Третий этап – появление новой продукции – ребенок начинает импровизировать [49, с. 53].

В 80-е годы многие исследователи продолжают изучать проблему развития детского творчества в играх-драматизациях (В. Кондина, Н.С. Кофман, О.С. Лагуткина, Т. Неменова, Г. Прима, Н. Юркова).

Так, Н.С. Кофман обращает внимание на момент приобщения детей к игре-драматизации. Она подчеркивает целесообразность постепенного вовлечения детей в игры, обучения способам художественно-образной выразительности. Все творческие задания были представлены в ее опыте в

виде циклов, в основе каждого лежал один способ выразительности образа в следующей последовательности: развитие интонаций, развитие мимики, развитие жеста, позы и походки. Такие задания, по ее мнению, и влияют на развитие творчества.

Педагоги Е. Рубенок, В. Силивон, Л. Экки предлагают обучение игре-драматизации проводить в несколько этапов:

- ознакомление с художественной литературой (выбор произведений, чтение, беседа);
- подбор музыки для каждого персонажа;
- упражнения на мимику, интонацию, движения.

Игры-драматизации появляются рано, при этом в каждом возрасте они имеют свои особенности. Уже в младшем дошкольном возрасте дети являются не просто зрителями, но и исполнителями отдельных номеров. Художественное произведение эмоционально воздействует на малышей, оживляя полученные ранее впечатления от окружающей жизни. Встречи с героями радуют ребят, драматизация помогает лучше понять потешку, сказку, стихотворение. В этом возрасте у ребенка появляется стремление передавать образное движение: прыгающий зайчик, скачущая лошадка и т.д. Хотя эти движения элементарны и схематичны, но все же образны. Дети 3–4 лет еще не в состоянии показать образ в развитии и малыши удовлетворяются лишь повторением одного и того же характерного движения. И, как правило, ребята чаще повторяют именно те движения, которые были показаны взрослым. Однако, постепенно при незначительной помощи педагога они сами начинают драматизировать знакомые произведения. Простые выразительные стихи, сказки, рассказы дают возможность детям сосредоточиться, повышают их активность, инициативность, обогащают сюжетно-ролевые игры.

В среднем дошкольном возрасте у детей продолжают развиваться игровые навыки. Постепенно развивается фантазия, воображение ребенка. И уже в старшем дошкольном возрасте игра приобретает черты театрального

творчества.

Таким образом, исследования многих педагогов (Н.А. Ветлугина, О.С. Ушакова, Л.С. Фурмина, А.Е. Шибицкая и др.) доказывают, что использование игр-драматизаций в жизни детей дошкольного возраста не только развивают воображение, творчество, а также подводят к развитию связной монологической речи, при условии грамотного педагогического руководства данным процессом.

Много разных рекомендаций о приемах педагогического руководства играми-драматизациями содержится в работах Р.И. Жуковской, Н.С. Карпинской, Л.С. Фурминой.

По словам выделенных педагогов, прежде чем начать работу необходимо подобрать художественное произведение. Оно должно быть с занимательно развивающимся сюжетом, герои должны совершать поступки, вступать друг с другом в разнообразные отношения. В произведении должны действовать несколько «сквозных» героев, наряду с героями эпизодическими. Действия таких героев становятся стержнем игры. В художественном произведении должно быть наличие диалогов.

В основу руководства играми-драматизациями Р.И. Жуковская советует положить работу над текстом литературного произведения. Она рекомендует преподносить детям содержание произведения выразительно, вовлекать их в несложный анализ содержания, подводить к осознанию мотивом поступков персонажей [33, с. 14].

После того, как подобрано произведение, прочитано, обсуждено, подбирается музыка, и проводятся упражнения на отработку мимики, движений, интонации, проводится игра-драматизация. В большинстве случаев роль ведущего берет на себя педагог.

В игре-драматизации не надо показывать ребенку те или иные выразительные приемы – игра для него должна быть игрой.

Огромное значение в игре-драматизации имеет передача «образа» детьми. В литературном произведении художественный образ

характеризуется соответствием формы и содержания, художественным языком произведения, композиционными особенностями.

Так Е.Е. Захава считает, в драматургии образы пьесы должны быть в сознании актёра и режиссера и насыщаться богатством собственных жизненных наблюдений. По её мнению, главным материалом для создания образа, является способность актера мыслить и чувствовать. А эмоциональная память помогает извлекать нужные переживания. Режиссер должен уметь также глубоко и искренне переживать изображаемые автором чувства, отношения, основную идею. Режиссер выражает свою мысль, демонстрируя одновременно движение, слово, интонацию в их взаимодействии. Однако с детьми дошкольного возраста необходимо использовать показ, для того чтобы, помочь ребенку увидеть существенную сторону образа, а не для механического повторения движения или интонации. Определенные упражнения все же нужны, чтобы ребенок отработывал движения, жесты и интонации [18].

К.С. Станиславский отмечает, что в творческой работе необходимы упражнения, освоение и нахождение все новых средств выразительности, а для овладения мастерством нужен не только талант, но «тренаж» и «муштра».

Усвоение детьми способов образной выразительности (интонация, мимика, жесты, поза, походка) должно проходить поэтапно, то есть с постепенным усложнением.

Большое значение в развитии игры-драматизации, в усвоении характерных черт образа и отражение их в роли имеет интерес к ней самого педагога, его умение пользоваться средствами художественной выразительности при чтении или рассказывании. Правильный ритм, разнообразные интонации, позы, жесты оживляют образы, делают их близкими детям, вызывают у них желание играть.

Обогащению детей художественными средствами передачи образа способствуют этюды. Детям предлагается изобразить отдельные эпизоды из

прочитанного произведения, например, показать, как лиса строила ледяную, а заяц – лубяную избушку.

С младшими дошкольниками сама организация игры-драматизации начинается с того, что педагог увлекает эмоциональным рассказом поиграть, например, в сказку «Колобок». Так как игра будет повторяться несколько раз, то у каждого ребенка есть возможность попробовать себя в понравившейся роли.

С целью усвоения последовательности событий, уточнения образов персонажей организуется разнообразная художественно-творческая деятельность: рисование, аппликация, лепка по теме произведения.

Н.С. Карпинская определила методические приёмы воздействия педагога на игру-драматизацию.

Приёмы, обеспечивающие успешность игры: предварительное ознакомление с произведением, эмоциональное восприятие его, перенос переживаний на игру, наличие сценических навыков и т.д.

Приемы, используемые в ходе игры: напоминание о персонажах, их внешности и поведении; предложение перевоплотится в персонаж; анализ исполнения детьми своих ролей т.д.

И, наконец, практическое значение имеет предложенная Н.С. Карпинской система занятий по развитию речи с целью обогащения игр-драматизаций:

- на первом занятии детям предлагается воспроизвести содержание сказки совместно;
- на втором занятии один ребенок читает за всех персонажей сказки;
- на третьем – детьми выполняются творческие задания (выразить удивление, радость, печаль, испуг и т.п.);
- на четвертом занятии сказка читается по ролям [55].

Итак, игра-драматизация благотворно влияет на развитие сценических навыков и на речевое развитие, а качество игры-драматизации зависит от

уровня восприятия детьми произведения, от грамотного педагогического руководства данным видом игровой деятельности.

Таким образом, анализ психологической, педагогической и методической литературы в области развития связной монологической речи в младшем дошкольном возрасте, позволил нам сделать следующие выводы:

- развитие активной речи в младшем дошкольном возрасте рассматривается как ответ на обращение взрослого в процессе беседы, рассматривания игрушек и картинок, причём этот период считается фундаментальным для дальнейшего развития всех сторон речи, в том числе и её связности;

- задачи развития речи детей дошкольного возраста (обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, звуковая культура) не достигнут своей цели, если не найдут завершающего выражения в развитии связной монологической речи;

- связная монологическая речь подразумевает логичность, грамматически правильное построение высказывания; представляет единое целое между предложениями, которые связаны между собой;

- на основе анализа научной литературы были уточнены критерии оценки связности высказываний: содержательность, последовательность изложения, объем высказывания и правильность грамматического оформления текста. Процесс построения высказывания в дошкольный период имеет несколько этапов: прежде чем начинать высказывание, надо иметь план или содержательный замысел, т.е. ребёнок должен отчетливо представлять себе, о чём он будет говорить. В качестве основных показателей связности принято учитывать умение ребёнка структурно правильно строить текст, используя при этом необходимые средства связи между предложениями и частями высказывания, интонационно завершая предложение;

- важным средством в развитии связной монологической речи дошкольников является игра, а именно в играх-драматизациях создаются

благоприятные условия для развития последовательности и логичности высказывания, развиваются мимика, жесты, поза, интонация, которые играют важную роль в передаче выразительного текста. В процессе игры-драматизации дети усваивают язык, характерный для героев литературного произведения, произносят реплики персонажей, собственные высказывания, активизируя тем самым словарь и совершенствуя звуковую культуру речи. Исполняемая роль, особенно вступление в диалог с другим персонажем, ставит ребёнка перед необходимостью ясно, чётко, понятно изъясняться.

Также необходимо отметить, что процесс формирования отдельных сторон речи изучался исследователями по отношению к детям младшего дошкольного возраста достаточно полно, а вопрос развития связности монологической речи посредством игры-драматизации рассматривался лишь частично.

Очевидным, на наш взгляд, является решение одной из приоритетных задач по речевому развитию дошкольников, а именно, необходимость разработки методических рекомендаций по развитию у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций

2.1 Выявление уровня развития у детей 3–4 лет связной монологической речи

Экспериментальная работа проводилась в три этапа (констатирующий, формирующий, контрольный) на базе МБДОУ детский сад № 48 п. Нахабино Красногорского района Московской области. На разных этапах в исследовании принимали участие 40 детей 3–4 лет.

Констатирующий этап был направлен на выявление уровня развития у детей 3–4 лет связной монологической речи. На основе исследований А.Н. Гвоздева, Ф.А. Сохина, Л.В. Таниной, О.С. Ушаковой, мы выделили показатели развития у детей 3–4 лет связной монологической речи:

- умение составить описание игрушки (короткий описательный рассказ);

- умения пересказывать сказку логично и последовательно.

Кроме этого мы выявляли:

- отношение детей 3–4 лет к игре-драматизации;

- элементарные сценические умения (интонация, мимика, жест, поза, движения);

- наличие речевой импровизации в игре-драматизации.

Для выявления данных показателей мы выбрали диагностические задания (таблица 1). Результаты выполнения детьми заданий оценивались в баллах:

3 балла – ребёнок самостоятельно и правильно выполняет предложенное задание, проявляет интерес и желание;

2 балла – ребёнок выполняет задание при небольшой помощи взрослого, отмечается интерес и желание к предложенным заданиям;

1 балл – при выполнении задания ребенку требуется значительная помощь со стороны взрослого, интерес и желание к предложенным заданиям отсутствует.

Таблица 1 – Показатели и диагностические задания для выявления уровня развития у детей 3–4 лет связной речи

№	Показатели	Диагностические задания
1	умение составить описание игрушки	Диагностическое задание 1, серия 1 «Расскажи об игрушке» (О.С. Ушакова)
2	умение пересказывать сказку логично и последовательно	Диагностическое задание 1, серия 2 «Перескажи сказку» (О.С. Ушакова)
3	отношение к игре-драматизации	Диагностическое задание 2 «Вы любите показывать сказки?» (Л.В. Танина)
4	элементарные сценические умения (интонация, мимика, жест, поза, движения)	Диагностическое задание 3 «Изобрази» (Л.В. Танина)
5	наличие речевой импровизации в игре-драматизации	Диагностическое задание 4 «Скажи.. Успокой.. Позови..» (Л.В. Танина)

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком, ответы детей протоколировались.

Диагностическое задание 1 «Расскажи об игрушке, перескажи сказку» (О.С. Ушакова)

Цель – выявить умение детей 3–4 лет составлять описание игрушки (короткий описательный рассказ), умение пересказывать сказку логично и последовательно.

Данная методика состояла из двух серий – рассказывание об игрушке и пересказа русской народной сказки «Репка».

Рассказывание об игрушке определило умение детей 3–4 лет составлять короткий описательный рассказ совместно со взрослым.

Ход проведения серии 1.

Детям показывался большой пушистый заяц (игрушка – бибабо). После рассматривания игрушки детям предлагалось рассказать об этом зайчике. Взрослый начинал фразу, а ребёнок её заканчивал: «Это.... Он..... У зайчика.... Зайчонок умеет.... Он любит.....».

Результаты выполнения детьми задания серии «Рассказывание об игрушке» оценивались нами по следующим критериям:

3 балла – ребёнок дает ответы на все предложения, интонационно завершая высказывания;

2 балла – ребенок заканчивает лишь два предложения;

1 балл – ребенок называет всего одно слово.

По результатам проведенной серии, мы констатировали следующее: по три балла получили в экспериментальной группе (далее – ЭГ) – 2 ребёнка, что составило 10%, а в контрольной группе (далее – КГ) – 3 ребёнка, что составило 15%.

Приведём выписку из протокола (Даша Б. рассказала о зайчике):

Взрослый: Это?

Даша: Зайчик.

Взрослый: Он....

Даша: Пушистый.

Взрослый: У зайчонка....

Даша: Длинные ушки.

Взрослый: Зайчонок умеет...

Даша: Бегать.

Взрослый: Он любит...

Даша: Кушать морковку

По два балла получили в ЭГ – 12 детей, что составляет 60%, в КГ – 10 детей, что составляет 50%.

Приведём выписку из протокола. Настя Л. (ЭГ) составила рассказ о зайчике: «Это...зайчонок. Он...большой. Зайчонок умеет...прыгать».

По одному баллу в ЭГ получили 6 детей, что составило 30%, в КГ – 7 детей, что составило 35%. Рассказы детей данной группы, были зафиксированы в основном одним предложением: «Это зайчик».

Серия 2 «Пересказ сказки «Репка» позволила выявить умение детей пересказывать знакомое литературное произведение. Ребятам заранее предлагали прослушать сказку «Репка». Воспитатель говорил: «Вам рассказывали сегодня сказку? Как она называется? Сказка тебе понравилась?» После этого предлагалось рассказать сказку «Репка» для собачки: «Кто это? Посмотри, какая она грустная. Знаешь почему? Собачка не смогла послушать эту сказку. А она их очень любит. Расскажи ей, пожалуйста, сказку «Репка». Если пауза слишком затягивалась, то экспериментатор начинал сам: «Жили-были...», – предлагая интонацией незавершенности включиться в пересказ (Приложение Б).

Результаты выполнения задания серии 2 «Пересказа р.н.с. «Репка» анализировались нами по критериям:

3 балла получали дети, которые самостоятельно передавали содержание текста, соблюдая логичность и последовательность. Среди испытуемых таких детей в ЭГ – 1 ребенок, что составило 5%, в КГ – 3 ребёнка, что составляет 15%;

2 балла получали дети, которые договаривали фразу, начатую педагогом, соблюдая логичность и последовательность содержания. В ЭГ к данной группе было отнесено 14 детей, что составляет 70%, в КГ 12 детей, что составило 60%;

1 балл ставился детям, которые договаривали за взрослым лишь отдельные слова. Так, например, Игорь Г. (КГ) пересказывал сказку следующим образом:

Взрослый: ...дедка за ...

Игорь: Репку.

Взрослый: Тянут...

Игорь: Потянут.

Взрослый: Вытянули...

Игорь: Репку.

И т.д.

По одному баллу получили в ЭГ – 3 ребёнка, что составляет 15%, в КГ – 4 ребёнка, что составило 20%.

Кроме этого, оказались дети, которые соглашались пересказывать сказку, только со взрослым, повторяя все содержание сказки за ним. Дети данной категории не справились с пересказом. Такие результаты были зафиксированы в ЭГ – 2 ребёнка, что составляет 10%, в КГ – 1 ребёнок, что составляет 5%.

К тому же отметим, мы предлагали задание детям, которое включало ещё дополнительный пересказ сказки по желанию ребёнка. Рассказать ещё одну сказку в ЭГ согласились 2 ребёнка (10%), а в КГ – 3 ребёнка (15%). Эти дети пересказывали самостоятельно, последовательно и логично передавая содержание сказки. За данное задание они получили дополнительный балл.

Таким образом, диагностическое задание 1 позволило нам выявить уровень развития связной монологической речи у детей 3–4 лет. Мы констатировали следующее.

У 11,2% детей наблюдается оптимальный уровень развития связной монологической речи, это выражается в ответах на вопросы, интонации, последовательности и логичности пересказа знакомого содержания текста, без помощи взрослого.

60% детей показали допустимый уровень развития связной речи, они отвечают на поставленные вопросы, при пересказе знакомого содержания текста часто прибегают к помощи взрослого, не всегда наблюдается последовательность и логичность излагаемого содержания.

У 28,8% детей мы констатировали низкий уровень развития связной монологической речи. Дети данной группы редко отвечали на вопросы, пересказ текста повторялся только за взрослым, либо вовсе отказывались выполнять задания.

Таблица 2 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 1 на констатирующем этапе

Группа	Количество детей	Серия 1			Серия 2		
		оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий
ЭГ	20	2	12	6	1	14	5
КГ	20	3	10	7	3	12	5
всего	40	5	22	13	4	26	10
%		12,5	55	32,5	10	65	25

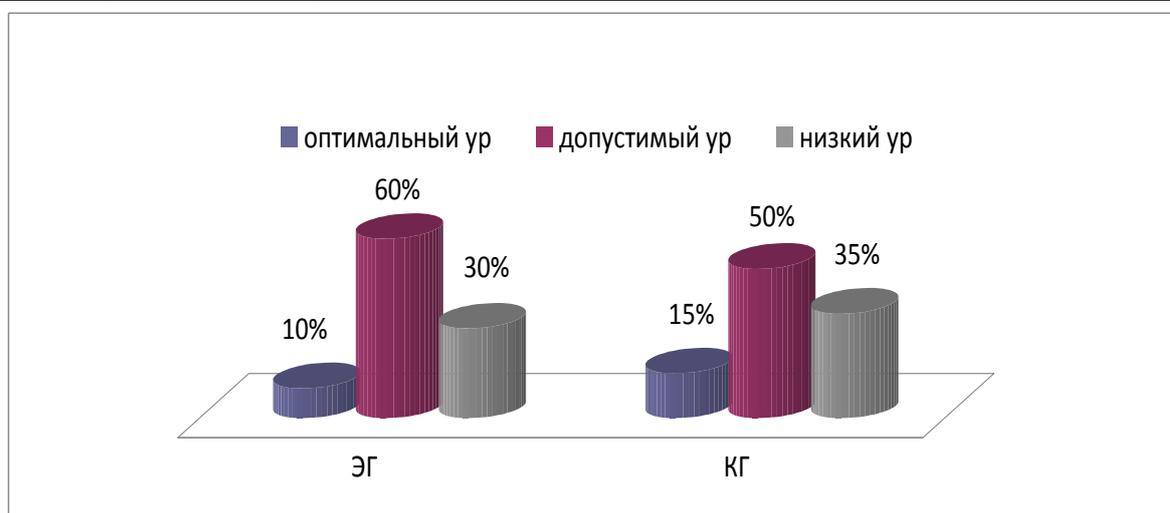


Рисунок 1 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 1 на констатирующем этапе

Диагностическое задание 2 «Вы любите показывать сказки?»
(Л.В. Танина)

Цель – выявить отношение детей 3–4 лет к игре-драматизации.

Ход проведения.

Воспитатель предлагает малышам «Чудесный мешочек» с элементами костюмов для сказки «Колобок», костюмы рассматривались детьми, и определялась ими сказка, в которую можно поиграть. После этого экспериментатор говорил: «Вы любите показывать сказки? Давайте мы с вами поиграем в сказку «Колобок». Кто хочет поиграть в сказку?» Выбирались

роли пожеланию детей. Если же ребята затруднялись в выборе, воспитатель назначал сам. Проводилась игра-драматизация, где в роли ведущего выступал сам экспериментатор. В протоколе фиксировалась активность детей (Приложение В).

Результаты выполнения диагностического задания 2 показали нам следующее: более половины опрошенных детей на вопрос: «Любите ли вы показывать сказки?», – ответили – «да», а именно в ЭГ – 12 детей (60%), в КГ – 11 детей (55%).

Далее, когда детям был задан следующий вопрос: «Кто хочет поиграть в сказку?», мы зафиксировали следующее: количество детей с положительным ответом заметно сократилось, так в ЭГ ответили «да» – 8 ребят (40%), в КГ – 9 ребят (45%).

Следующим этапом детям предлагалось поиграть в сказку «Колобок», где самостоятельно выбрали себе роли в ЭГ – 3 ребёнка (15 детей), в КГ – 5 детей (25%), взяли на себя роли, предложенные взрослым в ЭГ – 9 детей (45%), в КГ – 8 детей (40%). Также было отмечено количество детей, которые отказались от игры, а именно, в ЭГ – 8 детей (40%), в КГ – 7 детей (35%).

Таким образом, мы видим, что отношение к игре-драматизации детей 3–4 лет достаточно разное. Многим ребятам деятельность данного характера не интересна, ввиду малого соприкосновения с ней. Это позволило нам условно разделить испытуемых на несколько групп:

1 группа – дети положительно отнеслись к игре: они принимали в ней активное участие, выбрали для себя самостоятельно роль и обыгрывали ее без помощи взрослого. Однако, таких детей оказалось не так много: в ЭГ – 2 ребёнка (10%), в КГ – 1 ребёнок (5%).

2 группа – у этих детей отмечена меньшая активность, чем у предыдущих. Малыши выбирали для себя роль либо самостоятельно, либо по предложению взрослого. Однако игра осуществлялась с помощью взрослого, то есть ребята не произносили дословно текст произведения, а договаривали

фразы взрослого по 1-2 слова. К данной группе были отнесены в ЭГ – 8 детей (40%), в КГ – 10 детей (50%).

К 3-ей группе мы отнесли детей, которые не справлялись с выбранными ролями. Они произносили текст, повторяя все идентично за экспериментатором, не добавляя ничего своего, однако мы видели заинтересованность у некоторых ребят данной группы к предложенному заданию. Были отмечены следующие результаты: в ЭГ – 5 детей (25%), в КГ – 6 детей (30%).

Дети, которых мы отнесли к 4-й группе, от участия в игре вовсе отказались: в Э.Г. – 5 детей (25%), в КГ – 3 ребёнка (15%).

Следовательно, по результатам данного диагностического задания, мы видим, что игра-драматизация детям 3–4 лет интересна, но не у всех детей младшего дошкольного возраста получается в неё играть, так как, отсутствует опыт, она достаточно редко организуется взрослыми, а также плохо развита связная монологическая речь, которая позволяет грамотно прорабатывать предложения, необходимые для ведения диалогов в сценарии.

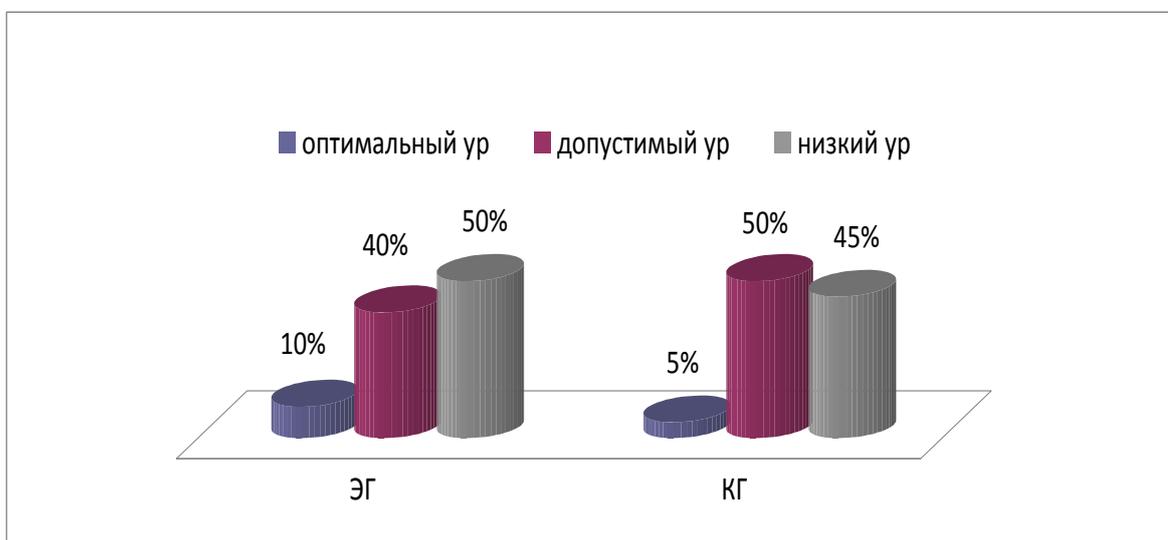


Рисунок 2 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 2 на констатирующем этапе

Таблица 3 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 2 на констатирующем этапе

Группа	Количество детей	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Низкий уровень
ЭГ	20	2	8	10
КГ	20	1	10	9
всего	40	3	18	19
%		7,5	45	47,5

Диагностическое задание 3 «Изобрази» (Л.В. Танина)

Цель – выявить наличие у детей 3–4 лет элементарных сценических умений (использование интонации, мимики, жестов, позы, движений).

Ход проведения.

Взрослый обращается к ребёнку: «Вам сегодня рассказывали сказку? Как она называется? Тебе понравилась сказка? Кто из героев данной сказки тебе больше всего понравился? Ты хотел бы быть вместо него?»

Затем экспериментатор надевал на голову ребёнка маску-шапочку с изображением лягушки и предлагал: «Попросись в теремок так, как просилась Лягушка». После выполнения данного задания ребёнку надевалась маска-шапочка с изображением медведя и предлагалось: «Покажи медведя из сказки «Колобок».

Проведение данной методики позволило получить следующие результаты: изображая персонаж Лягушки, дети использовали в основном только речь, причём невыразительную – они говорили тихо, без эмоций, часто стесняясь (закручивали край футболки, перебирали пальцы, искали карманы на одежде). Мимика, позы, жесты героини сказки не просматривались у большинства детей, лишь 2 ребёнка (10%) из ЭГ и 1 ребёнок (5%) из КГ показали такие движения лягушки, как прыжки на месте, при этом не пытались соединять движения с речью. Только 1 ребёнок (5%) в ЭГ и 2 ребёнка (10%) в КГ смогли передать текст, используя вопросительную

интонацию, применяя при этом жесты и мимику. От выполнения задания совсем отказались в ЭГ – 2 ребёнка (10%), в КГ – 1 ребёнок (5%).

Второе задание этой методики «Изобрази медведя» показало идентичные результаты с первым. Изображая медведя, дети либо показывали движения без слов, либо говорили, но не показывали движений. В движениях старались показать походку медведя, переваливаясь из стороны в сторону, или ходили на внешней стороне стоп, то есть повторяли упражнения из утренней гимнастики. Дети так же держались скованно и нерешительно. Речь невыразительная – слова медведя произносили обычным голосом. Лишь 2 детей (10%) в ЭГ, а также 2 детей (10%) в КГ фразу медведя пытались сказать грозным голосом, но не получилось: после первых же слов «Колобок...», они переходили на обычный тон. Малыши также не пытались соединить речь с движениями. Отказались от выполнения задания в ЭГ – 3 ребенка (15%), в КГ – 2 ребенка (10%).

Анализ результатов выполнения данного диагностического задания позволил нам выявить наличие элементарных сценических умений у детей 3–4 лет. Большие затруднения дети испытывают при передачи интонации, мимики, поз и жестов. Движения персонажей сказки детьми передаются примитивно, без эмоций. Стремление соединить речь с жестами, позой, движениями не прослеживалось.

Таблица 4 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 3 на констатирующем этапе

Группа	Количество детей	Задание 1			Задание 2		
		оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий
ЭГ	20	1	7	12	0	9	11
КГ	20	2	5	13	0	8	12
всего	40	3	12	25	0	17	23
%		7,5	30	62,5	0	42,5	57,5

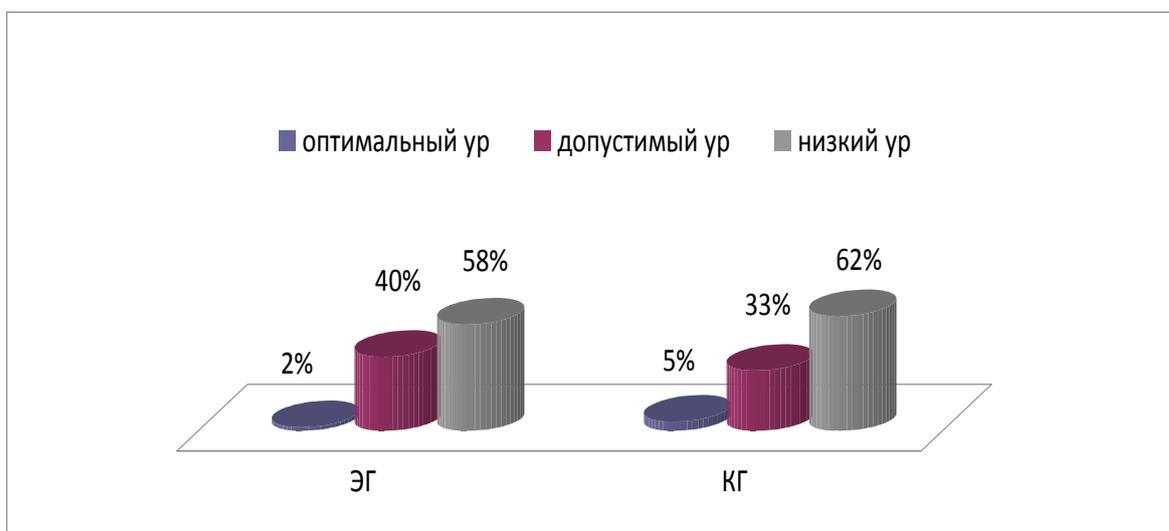


Рисунок 3 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 3 на констатирующем этапе

Диагностическое задание 4 «Скажи... Успокой... Позови» (Л.В. Танина)

Цель – выявить наличие речевой импровизации в игре-драматизации детей 3–4 лет.

Ход проведения.

Задание 1 «Позови»

Экспериментатор предлагал каждому ребёнку примерить кепку или платок, задавая при этом следующие вопросы:

- Посмотри, какой чудесный (ая) дедушка (бабушка) получился.
- Ты много знаешь сказок?
- А в каких сказках есть дедушка, бабушка?
- Изобрази дедушку (бабушку) из сказки «Репка».
- Что делал (а) дедушка (бабушка) в этой сказке?
- Да, тянул репку (помогала деду). Позвал дед (бабка)...кого?
- Позови.

По результатам данного задания было выявлено следующее: полностью справились с заданием в ЭГ – 1 (5%) ребёнок, в КГ – 2 (10%) детей. Они ответили на все вопросы, кроме сказки «Репка», дети дали названия других сказок, где встречаются персонажи бабки и деда, а именно, «Колобок», «Курочка Ряба». Изобразили деда из сказки «Репка», сочетая при

этом речь с движениями. К следующей группе мы отнесли детей, которые отвечали на поставленные вопросы, пытались изобразить деда (бабку), но данный момент зачастую им воплотить не удавалось, так как многие стеснялись, не знали, как позвать, интонация, мимика отсутствовали. Но стоит отметить, что дети, отнесенные к данной группе, проявляют интерес и желание участвовать в предложенной деятельности. Так в ЭГ таких детей оказалось 10 (50%), в КГ – 12 детей (60%). К третьей группе мы отнесли детей, которые не отвечали на какой-либо один вопрос, либо вовсе отказывались от выполнения задания. В ЭГ констатировали 9 детей (45%), в КГ – 6 детей (30%).

Задание 2 «Добрые слова для курочки»

После выполнения первого задания экспериментатор предлагал ребенку стать «бабушкой, дедушкой» из р.н.с. «Курочка Ряба». Он говорил ребёнку: «Ты бабушка (дедушка) из сказки «Курочка Ряба», а это твоя любимая курочка. Сядь рядом с курочкой и поговори с ней. Скажи ей добрые слова».

По итогам проведения задания 2, мы зафиксировали: в ЭГ 1 ребёнок (5%), в КГ также 1 ребёнок (5%) смогли поговорить с курочкой, как бы вживаясь в роль. Так, например Даша Б. (ЭГ) присела рядом с игрушкой-курочкой, начала гладить при этом говорила слова: «Ты моя хорошая, добрая, умная, снеси мне золотое яичко». Большинство детей без интонации говорили курочке «Ты хорошая, добрая». В ЭГ 14 детей (70%), в КГ 15 детей (75%). Кроме того, 5 детей (25%) в ЭГ и 4 ребёнка (20%) в КГ отказались говорить добрые слова курочке.

Задание 3 «Успокой зверушек»

Экспериментатор достаёт маску-шапочку медведя и задаёт вопрос:

- Посмотри, а это кто?
- Хочешь стать таким медведем?

По желанию ребёнка шапочка медведя надевается ребенку на голову, затем экспериментатор задаёт вопросы:

- Как закончилась сказка «Теремок»?
- Что там случилось?
- Вот ты стал медведем из этой сказки. Успокой зверушек. Что ты им скажешь?

По результатам проведения данного задания мы выявили: также как и в предыдущих заданиях одни и те же дети показывали аналогичные результаты. Так в ЭГ 1 ребёнок (5%) Даша Б. в роли медведя успокоила зверушек следующим образом: «Не плачьте, мои хорошие, я вам новый дом построю...», она хотела ещё что-то добавить, но сказала, что забыла. В КГ также оказался 1 ребёнок (5%), который справился полностью с заданием. Необходимо отметить, что при проведении данного задания много оказалось детей, которые отказались от выполнения по разным причинам, большинство девочек не захотели изображать медведя, а также говорили, что не могут успокоить зверушек, но, тем не менее, пытались их жёсткими поглаживаниями прижать к себе. Так, ко второй группе в ЭГ мы отнесли 8 детей (40%), в КГ – 11 детей (55%). Не справились с заданием даже при помощи взрослого в ЭГ 11 детей (55%), в КГ – 8 детей (40%).

Таблица 5 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 4 на констатирующем этапе

Группа	Количество детей	Задание 1			Задание 2			Задание 3		
		оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий
ЭГ	20	1	10	9	1	14	5	1	8	11
КГ	20	2	12	6	1	15	4	1	11	8
всего	40	3	22	15	2	29	9	2	19	19
%		7,5	55	37,5	5	72,5	22,5	5	47,5	47,5

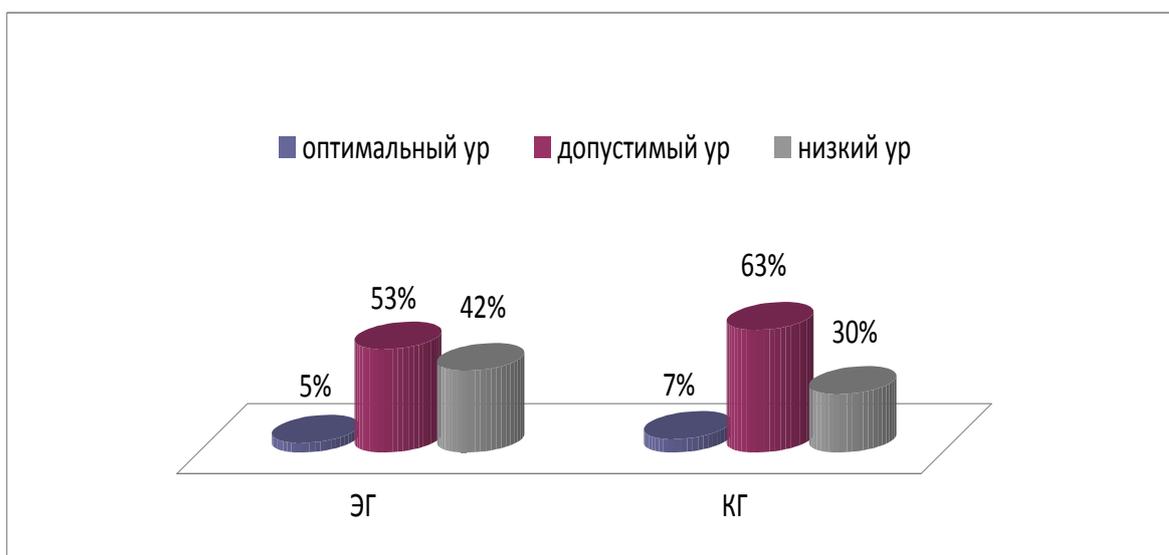


Рисунок 4 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 4 на констатирующем этапе

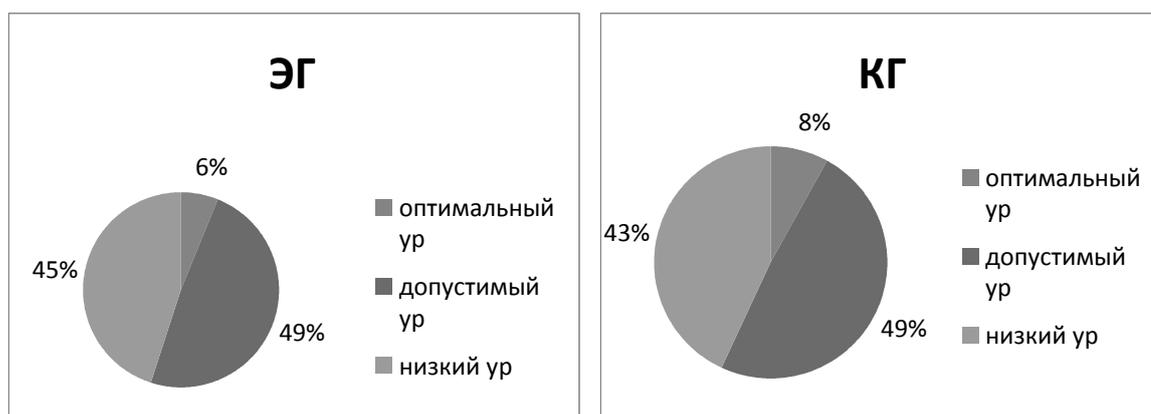


Рисунок 5 – Результаты констатирующего этапа эксперимента

Таким образом, мы пришли к выводу, что детям 3–4 лет достаточно трудно в игре-драматизации отойти от содержания сказки и воплотить своё отношение, идеи, так как на наш взгляд данная проблема возникает в первую очередь от недостаточно развитой связной монологически правильной речи детей.

Итак, на констатирующем этапе, мы получили следующие результаты: немногие дети 3–4 лет умеют составлять связные тексты, имеют низкий уровень развития связной монологической речи. По нашим наблюдениям мы отметили, что дети 3–4 лет большой интерес проявляют к игре-драматизации, но они испытывают определенные трудности, так как

ещё не способны передавать интонацию, мимику, позу и жесты изображаемого героя, а движения используют самые элементарные. Кроме этого, выразительные средства (интонация, движения) дети показывают в отдельности, то есть плохо развито умение объединять движения с речевой активностью.

Полученные результаты являются основанием для организации формирующего этапа экспериментальной работы, направленного на развитие у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций.

2.2 Методика развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций

На основе выдвинутых в гипотезе положений была разработана тактика формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально проверить методику развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций.

На данном этапе экспериментального исследования решались следующие задачи:

1. Развивать у детей 3–4 лет интерес к восприятию и пересказу художественной литературы и фольклора, используя игры-этюды.
2. Включать в совместные со взрослым игры-драматизации короткие описательные рассказы о персонажах.
3. Создать условия для переноса детьми коммуникативных навыков и сформированных способов игрового взаимодействия в самостоятельную деятельность.

Формирующий этап исследования включал в себя работу над шестью художественными произведениями: р.н.с. «Курочка Ряба», р.н.с. «Репка»,

р.н.с. «Теремок», р.н.с. «Козлятки и волк», сказка К.И. Чуковского «Цыплёнок», сказка Л.Н. Толстого «Три медведя».

Над каждым произведением работа велась в течение месяца поэтапно.

I этап – восприятие детьми содержания инсценируемых произведений; создание условий для развития у детей умений изображать персонажей сказок.

Задачи I этапа.

1. Вызвать у детей интерес к художественному произведению с помощью игровой деятельности.

2. Вызвать желание пересказывать сказку самостоятельно или с помощью взрослого.

3. Постепенно подводить детей к умению изображать персонажей сказок с помощью педагога и способствовать проявлению импровизированной речи в играх-этюдах.

Работу в формирующем эксперименте мы решили начать с самой простой по пересказу сказки – «Курочка Ряба» с помощью взрослого, используя фигурки настольного театра.

Рассказывание сказки воспитатель оживил звукоподражаниями, различными по интонации:

- дед бил яичко «тук-тук-тук» (серьезно);
- курочка кудахчет «ко-ко-ко» (нежно);
- мышка бежала «пи-пи-пи» (тихо);
- баба плачет «а-а-а» (печально);

Дети привлекались повторять звукоподражание за взрослым. Так, например, воспитатель предлагал взять ребенку яичко, постучать им и произнести серьезно вслед за взрослым: «Тук-Тук-Тук», стараясь передать интонацию. Другому ребенку была предложена мышка. Воспитатель обращал внимание на то, что мышка очень маленькая, и поэтому она пищит чуть слышно: «Пи-Пи-Пи». Далее детям показывалась фигурка из

настольного театра – печальная бабушка. Воспитатель говорил: «Жалко бабушке яичко. Она плачет а – а – а», – передавая интонацией грусть, печаль.

Таким образом, дети учились дополнять текст звукоподражаниями, которые побуждались педагогом.

В рассказывании сказки активное участие принимали только двое детей (Оля, Даша). Они самостоятельно передали содержание текста, логично и последовательно. Четверо детей включили в текст пересказываемой сказки звукоподражания (Оля, Даша, Настя, Андрей), причем без передачи необходимой интонации. Некоторые дети молчали (Марк, Лида, Валя, Стас, Нелли). Остальные же ребята договаривали лишь отдельные фразы за воспитателем.

В конце образовательной деятельности мы предлагали детям произнести, сочетая слова с движениями:

- Как курочка кудахтала?
- Как дед бил яичко?
- Как плакала баба?
- Как пицала и бежала мышка?

Ребята либо показывали движение (стучали кулачком по столу, бежали на носочках), либо произносили звукоподражание обычным голосом. Только одна Даша соотнесла движение с речевой активностью – постучала кулачком и сказала: «Тук – тук – тук». Остальные дети стали также действовать после слов воспитателя: «Покажи и скажи, как...?».

По итогам проведенной образовательной деятельности мы отметили, что дети плохо владеют навыками пересказа художественного произведения. Были отмечены попытки некоторых ребят добавлять содержание сказки звукоподражанием и сочетанием речевой активности с движениями. Многие дети так и не смогли передать звукоподражания интонационно выразительно. Было зафиксировано отказы детей от выполнения задания.

В процессе проведения очередной образовательной деятельности данного этапа особое внимание мы уделяли составлению короткого рассказа

об игрушке – курочке, активизируя в речи каждого ребенка глаголы (клевать, искать, щипать, стучать), прилагательные (острый, круглый, желтый, маленький, большой).

Мы предлагали детям рассматривать игрушки, после чего задавали вопросы:

- Кто это?
- Что есть у курочки?
- Что умеет курочка делать?
- Что она любит?

Таким образом, мы обогащали и закрепляли словарный запас детей. Также мы предлагали детям рассказать о курочке по следующей схеме: «Это...У курочки есть...Она умеет...Курочка любит...». Рассказы составлялись совместно со взрослым – воспитатель начинал фразу, ребёнок заканчивал.

Итак, мы получили следующие результаты: Даша, Оля – заканчивали все предложения воспитателя, интонационно завершая высказывания.

Например:

Даша: Это курочка.

Воспитатель: Она...

Даша: Жёлтая.

Воспитатель: У курочки....

Даша: Есть гребешок.

Воспитатель: Она умеет...

Даша: Яички нести.

Воспитатель: Курочка любит...

Даша: Курочка любит зёрнышки клевать.

Были отмечены дети, которые смогли закончить самостоятельно лишь несколько предложений, а далее рассказывали с помощью взрослого. Так, например, Коля:

Воспитатель: Это...

Коля: Курочка.

Воспитатель: Она...

Коля: Желтая.

Воспитатель: Она умеет...клевать.

Коля: Умеет клевать.

Воспитатель: Она любит...червячков.

Коля: Курочка любит червячков.

Несколько детей (Лида, Марк, Валя) молчали. Остальные дети называли самостоятельно одно слово. Их самостоятельный включал одно предложение: «Это... курочка», – а дальше дети повторяли всё за воспитателем.

Таким образом, мы отметили, что многим ребятам было трудно составлять описательный рассказ по игрушке.

Следующая сказка, над которой мы работали на I этапе р.н.с. «Репка». Выбрали мы её потому, что по её содержанию можно выполнить разнообразные игры-этюды и включить импровизированную речь. В работе над данным произведением продолжали создавать условия для развития умения у детей пересказывать сказку. После рассказывания воспитателем произведения желающим детям раздавались фигурки из настольного театра и предлагалось рассказать сказку ещё раз. Взрослый побуждал каждого ребенка перемещать свою фигурку, имитируя движения (идёт, тянет репку), интонационно выразительно передавая фразу «тянут – потянут», характерную для своего персонажа (дед – громко, кошка – тихо, мышка – чуть слышно). К произношению к этой фразы привлекались «зрители». Наиболее активными и эмоционально-выразительными были двое детей (Оля, Даша). Остальные ребята произносили слова монотонно. Несколько детей, как и в предыдущем задании, молчали.

После рассказывания произведения с детьми проводилось игровое упражнение «Большие – маленькие репки», где дети перенимали опыт

интонационно-выразительно передавать величину репки (маленькая, большая), сопровождая слова с движениями (репка растёт).

С поставленной задачей справились пятеро детей (Даша Б., Оля, Настя, Сергей, Андрей). Часть детей выполняли движения, но слова произносили невыразительно (Юля, Никита, Коля, Саша, Даша Ф.). Другие – выполняли только движения (Рома, Стас, Антон, Нелли, Егор, Артём). Трое ребят не захотели играть, они стояли в стороне и наблюдали за играющими (Марк, Валя, Лида).

В заключении образовательной деятельности мы детей угостили настоящей репкой и попросили сказать какая она на вкус.

Никита: Сладкая.

Оля: Вкусная.

Воспитатель: Вы кушаете репку... Слышите...

Все: Хрустит.

Андрей: Хрумкает!

Воспитатель: Хрустит репка..., значит она... какая?

Даша: Хрустящая!

Итак, в образовательной деятельности принимали активное участие и хорошо выполняли все предложенные задания пока одни и те же дети (Оля, Даша Б.). К тому же отмечались и пассивные ребята (Лида, Марк, Валя).

Работу над сказкой «Репка» мы также продолжили в последующей образовательной деятельности, где детям предоставлялась возможность упражняться в пересказывании данной сказки с использованием объемных игрушек.

После того как дети рассмотрели игрушки, мы задавали вопросы: «Кто это? Какой (какая)? Что он (она) умеет делать? Как он (она) умеет это делать?». То есть, за счёт прилагательных, глаголов и звукоподражаний расширялся и закреплялся словарь детей. Если ребята не справлялись с заданием, взрослый задавал наводящие вопросы: «У неё длинный хвостик, значит она какая? (хвостатая). Когда собачка сердится, она... что делает?

(рычит, лает). Как рычит? и т.д.». Больше всего слов назвали Оля, Настя Л. и Даша Б. Словарный запас у большинства детей был следующим: «маленькая, полосатая, мяукает, бегаёт, спит, умывается, мяу-мяу, мур-мур (кошка); большая, серая, лает, кусается, нюхает, рычит, гав-гав, р-р-р (собака); малюсенькая, серенькая, грызет, хвостатая, пищит, пи-пи-пи (мышка)».

Далее взрослый брал две игрушки (бабушку и внучку) и разыгрывал между ними импровизированный диалог: «Ох, и большая выросла репка. Не справиться нам с тобой дед. Надо внучку звать. Внучка, внученька, помоги скорее нам!» – кричит бабушка. «Иду-иду! Сейчас помогу!» – отвечает внучка. Тянут-потянут, вытянуть не могут!». После этого, самым активным детям (Оля, Даша Б.) предлагались игрушки (внучка и жучка) и продолжался разыгрываться диалог между двумя игрушками, привлекая постепенно и девочек:

Воспитатель: Внучка зовёт «Жучку»: «Жучка, Жучка идем репку...»

Даша Б. (внучка): Тянуть.

Воспитатель: Мы не можем. Она очень...

Даша Б.: Большая!

Воспитатель: «Жучка» бежит и громко лает: «Гав, гав...»

Оля: Гав-гав-гав!

Воспитатель: Иду-иду...

Оля: Иду.

Воспитатель: Сейчас я вам...

Оля: Помогу.

Так разыгрывается вся сказка. В процессе организации в деятельность подключались новые дети (Андрей, Настя Л., Юля, Антон, Настя И., Даша Ф., Рома), однако ещё действия и речь у них неуверенная, робкая. В данной образовательной деятельности мы наблюдали как у детей, которые вели себя пассивно ранее, проявлялся интерес, они стали повторять все слова за воспитателем (Лида, Марк, Валя). В заключение образовательной деятельности мы включили игры-этюды, рассматривая их как средство

выражения образа в движении, сочетая с интонацией, где особое внимание уделялось силе голоса (мышки бегут и тихонько пищат). Наиболее выразительные движения в согласовании с речью и необходимой интонацией были отмечены у Даши Б., Оли – девочки в полусогнутом положении быстро, тихо двигались по группе и чуть слышно попискивали. Движения и интонация остальных детей не были столь яркими, как у девочек.

В итоге мы получили достаточно хорошие результаты: принимать участие в предложенных заданиях соглашались, ранее не участвующие дети, стоит отметить, что все без исключения ребята наблюдали и включались по мере возможности в импровизированные диалоги между героями сказки, с большим желанием выполняли пластические этюды. Отмечены были первые проявления импровизированной речи (Оля, Даша Б.). В образовательной деятельности принимали участие все дети экспериментальной группы, даже те, кто ранее был пассивен (Лида, Марк, Валя), хотя они всё повторяли за педагогом.

Для следующей образовательной деятельности по сказке «Репка» мы приготовили фланелеграф, так как на наш взгляд, его использование способствует развитию наглядно-образного мышления, а значит и речи. Детям рассказывалась сказка «Репка» с демонстрацией на фланелеграфе.

Дети с интересом наблюдали за движением фигурок и с удовольствием повторяли, договаривали слова и предложения. Затем фигурки раздавались всем желающим детям, которые хотели рассказать сказку ещё раз, демонстрируя её на фланелеграфе. Далее мы использовали метод моделирования, предлагали ребятам листки с нарисованными кругами, давали задание превратить круги в героев сказки, дорисовывая характерные признаки персонажей. Так, воспитатель говорил: «Первый кружок превратим в репку. Репка, какая? Нарисуйте листики у репки. Пришёл дед репку тянуть. Дед, какой? Покажите усатого деда. Пришла бабка. Бабка, какая? Что у неё на голове? Бабушка с дедушкой радуются репке (воспитатель предлагает мальчикам стать «дедушками», девочкам – «бабушками» – перевоплощенные

ребята восхищаются репкой вместе с воспитателем). Какая репка выросла...(большая, жёлтая, круглая). А «бабушки» хвалят её ...вкусная, огромная, хрустящая. А внучка какая? Нарисуйте ей бантик, и т.д.».

В конце образовательной деятельности ребятам предлагалось показать форму репки и ее размер жестами. Дети широко развели в стороны «округлые руки» (Даша Б., Оля, Андрей, Катя, Настя Л.). Другие дети встали на носочки и подняли руки вверх, то есть хотели показать репку больше них (Даша Ф., Сергей, Саша, Никита). Все перечисленные дети жестикулировали самостоятельно, остальные наблюдали за сверстниками (Рома, Нелли, Стас, Марк, Валя, Костя, Антон).

Следующая сказка была «Теремок». На наш взгляд, эта сказка малышам будет наиболее интересна, если оживить ее звукоподражанием героев. По содержанию данного произведения проводились две образовательные деятельности. Добавлением к ранее описанным игровым действиям являлось игровое упражнение «Кто какой?», где дети упражнялись в словообразовании:

- У мышки длинный хвостик, значит она... (хвостатая.)
- Лягушка громко квакает, у ее большой рот, будто она все время улыбается... Какая она? (Веселая).
- У волка большие острые зубы. Он ...(Зубастый).
- У зайчика длинные ушки...поэтому его зовут...(Ушастик.)
- Лисичка по цвету какая? Поэтому ее зовут...(Рыженькая.)
- А медведь какой? (Большой.)

Все дети активно завершали фразы за взрослым одним словом.

Кроме этого, малышам предлагались фигурки из настольного театра по сказке «Теремок», причем в трех экземплярах. Дети сами выбирали себе понравившуюся фигурку. Затем мы предлагали ребятам разыграть сказку, каждый персонаж просился в теремок по-разному: у мышки болит лапка, мышка замерзла, мышка голодная, зайчик веселый, зайчик трусливый, уставший зайчик и т.д. То есть, каждый ребенок должен был передать

интонационно-выразительно своего героя сказки. Каждый образ воспитатель преподносил детям в той интонации, с которой необходимо было ребенку проситься в теремок: «Замерзла мышка.... Холодно ей очень... Съежилась она.... Трясется от холода.... Увидела теремок, подошла к нему... Как попросилась мышка, которая замерзла? Зашла в домик, растопила печку, стало ей уютно и тепло».

Дети с интересом включались в игру, произносили реплики, просились в теремок, однако нужную интонацию передавать мало, кому удавалось. Только Настя Л. попросилась в теремок весело. Часть детей произносили фразу грозными голосами, тем самым передавали грозного медведя или страшного волка (Андрей, Саша, Коля). В данном задании большой интерес проявили малоактивные дети.

Следующая сказка I этапа – р.н.с. в обработке К.Д. Ушинского «Козлята и волк». Так, на первой образовательной деятельности мы продолжали создавать условия для развития у детей навыка эмоционально воспринимать сказку. После рассказывания произведения детям были заданы вопросы:

Воспитатель: Что наказывала Коза козлятам?

Даша Б.: Из домика не выходить.

Оля: Дверь закрыть... сильно!

Коля: Никого не пускать!

Воспитатель: Как волк хотел забрать козлят?

Андрей: Он пел песенку Козы.

Юля: Хотел козлят съесть.

Воспитатель: Каким голосом волк пел песенку Козы?

Все: Страшным.

Воспитатель: Как мама – коза спасла козлят? и т.д.

В ходе беседы особое внимание было обращено на интонационно-выразительную передачу образа Козы и Волка при воспроизведении песенок. Некоторые дети пели песенку Козы плавно, протяжно (Настя Л., Андрей,

Оля, Коля, Даша Б., Даша Ф.). Остальные ребята проговаривали слова песен обычным голосом. Кроме того, песню Волка многие дети исполнили грозным голосом.

Далее малышам показывали пиктограммы с изображением «злости» и «радости». Дети соотносили данные пиктограммы с персонажами сказки: «злой человечек – это волк»; «радостный человечек – это Коза». Мы формировали умение у ребят отображать мимикой данные эмоциональные состояния. Все ребята пытались показать и добрую Козу и злого Волка. По итогам данного задания мы отметили: Коля, Андрей, Оля, Настя Л., Даша Б., Саша, изображая Козу, слегка улыбнулись, сделав милую улыбку, а изображая Волка, дети сделали более грозный вид, чем остальные ребята.

Особое внимание в процессе проведения образовательной деятельности мы уделяли составлению связных высказываний детьми. Например:

Воспитатель: Как мама – Коза спасла козлят?

(Дети молчали).

Воспитатель: Волк и Коза.... пошли...

Даша Б.: В лес!

Воспитатель: В лесу была...

Дети: Яма.

Воспитатель: В яме горел...

Андрей: Горел костёр.

Воспитатель: Стали Волк и Коза...

Оля: Прыгать через неё (яму).

Воспитатель: Коза перепрыгнула, а...

Андрей: Волк упал.

Воспитатель: Упал в яму. Живот у него....

Настя Л.: Живот у него лопнул.

И т.д.

Нами было отмечено, что все дети стали проявлять активность, по сравнению с началом проведения экспериментальной работы. Мы наблюдали

как малоактивные ребята включались в разговор, договаривали фразы, старались интонационно-выразительно передавать образ того или иного героя.

Далее в работе по сказке «Козлята и Волк» было уделено внимание пересказу данной сказки с использованием фигурок из настольного театра. Пересказ произведения осуществлялся на основе вопросов взрослого: «Что построила себе Коза? Что она наказала детям? Какую песенку пела Коза, когда возвращалась домой? Кто подслушал песенку? Каким голосом он пел песенку? Впустили ли козлята Волка? и т. д.».

После чего детям раздавались фигурки персонажей сказки, и они рассказывали с помощью педагога сказку.

В конце образовательной деятельности была организована игра-этюда на развитие движений и интонации «Веселые козлятки»: дети изображали, как козлята идут, топают ножками, идут и бодаются, козлята сердятся, идут и кричат «ме-е-е».

Принимали участие все дети. Они весело, задорно выполняли движения и произносили звукоподражания. Более активные были следующие дети: Настя Л., Оля, Андрей, Даша Б., Коля.

Они точно передавали движения, сочетая их с речевой активностью (звукоподражаниями). А трое, пассивные, ранее ребята выполняли или движения, или произносили крик козленка.

На очередной образовательной деятельности ребята вместе с воспитателем придумывали новое окончание сказки «Козлята и Волк». Сначала эта сказка вспоминалась вместе с детьми. Сказка заканчивалась, но воспитатель предлагал послушать, что было дальше. Тем самым, нами создавались условия для придумывания детьми нового окончания сказки. Так, например:

Воспитатель: Ушла Коза в лес. Козлятки остались одни дома. Вдруг в дверь постучались. Козлята испугались – попрятались. А это был маленький...

Даша Б.: Ежик.
Коля: Мишка.
Настя: Белочка.
Воспитатель показывает игрушку (зайчика).
Дети: Зайчик.
Воспитатель: Зайчик говорит: «Не бойтесь меня..., это я...»
Саша: Зайчик.
Юля: Маленький зайчик.
Воспитатель: Еще, какой зайчик?
Дети стали продолжать – белый, мягкий, пушистый, ушастый.
Воспитатель: Козлятки впустили...
Оля: Зайчика.
Воспитатель: Они угостили его....
Стас: Морковкой.
Рома: Конфетками.
Юля: Капустой.
Настя И.: Травкой.
Воспитатель: Малыши поели и стали...
Андрей: Играть!
Оля: Плясать!
Даша Б.: Песенки петь!
Настя Л.: Веселиться!
Воспитатель: Зайчик играл на...
Дети продолжали – дудочке, гармошке, балалайке.
Воспитатель: Играл на балалайке. А потом играл на...
Дети продолжали – на барабанах, пианино.
Воспитатель: А козлятки...
Оля: Прыгали. Вот так! (запрыгала)
Стас: Кувыркались.
Воспитатель: Они весело играли!

Таким образом, у детей наблюдался устойчивый интерес к художественной литературе, они с удовольствием соглашались изображать персонажей сказок. У некоторых ребят уже хорошо получалось передавать эмоционально-выразительные движения, интонацию согласуя их с речевой активностью. Также по нашим наблюдениям, мы отметили, что все дети с желанием включались в рассказ взрослого, договаривая фразу педагога по одному слову, тем самым получается новое окончание знакомой сказки.

В работе над сказкой К.И. Чуковского «Цыплёнок» мы провели две образовательные деятельности, в процессе которых создавались условия для развития у детей умения эмоционально воспринимать содержание данного произведения. На первой образовательной деятельности дети знакомились со сказкой, а на другой – пересказывали её, используя фигурки фланелеграфа и интерактивную доску с игрой «Подбери героев сказок». Также мы провели игровое упражнение «Кто какой». Детям задавались следующие вопросы:

- Каким был цыплёнок?
- Какая была мама-курица?
- Вот какой был?
- Петушок, какой был?
- Лягушка какая?

То есть дети подбирали определения к заданному слову. Тем самым у детей пополнялась эмоционально-оценочная лексика.

В подборе определений участвовали все дети, но наибольшее количество слов назвали лишь пятеро детей (Оля, Андрей, Даша Б., Настя Л., Коля), кроме этого, словарь у данных детей был более разнообразен. Так, Андрей использовал в речи слова: желтенький, малюсенький, злой, рябая, пушистый. Каждое слово было изображено мимикой и жестами. Так, например, «крошечного цыплёнка» дети изображали жестами – соединили округлые ладошки (Андрей, Оля, Коля, Саша, Даша, Настя Л., Даша Ф.). Многие ребята, изображая «большую курицу» вставали на носочки и поднимали руки вверх; «усатого кота» – ребята показывали жестами вода

пальчиками у себя под носом, как бы рисовали себе усы (Саша, Даша Б., Андрей) или же просто водили указательным пальцем у себя под носом (Оля, Катя Л.). Далее мы пробовали совместно с детьми составлять новый текст к сказке «Цыплёнок», используя структурно-логическую схему: «Жил на свете... Жил он... На дворе... Он только недавно вылупился... Он был такой... Цыплёнок был маленький, но думал он так... Когда ходил по двору...». При этом взрослый показывал детям игрушечного, маленького, пушистого цыплёнка имитируя его движения (ходит, клюёт) и начинал рассказывать текст, интонационно останавливаясь, что ребята продолжали дальше. Так, например, получился следующий рассказ:

Воспитатель: Жил на свете...

Дети: Цыплёнок.

Воспитатель: Жил он с...

Настя, Андрей: С курицей – мамой.

Воспитатель: Он недавно вылупился...

Настя: Из яичка.

Воспитатель: Он был такой...

Дети: Маленький.

Воспитатель: Такой... (пальцем поглаживает цыплёнка).

Андрей: Пушистый!

Стас: Мягкий!

Оля: Желтый!

Воспитатель: Желтый, как будто....

Настя Л.: Шарик.

Оля: Солнышко.

Даша Б.: Одуванчик.

Также как и в предыдущих сказках, мы включили игры-этюды. Ребятам предлагалось изобразить, как цыплёнок важничал, когда гулял по двору, как мама-курица заботилась о сыночке, как напал на курицу злой кот, как курица приласкала цыплёнка. В игра-этюдах принимали участие все дети, многие

придумывали самостоятельно движения, стараясь выразительно показать. Всё же были дети, которые повторяли все движения за педагогом. Мы стали отмечать, что большинство ребят помимо изображения движений стали сочетать мимику и жесты.

Кроме того, в свободной деятельности детей мы предложили им игру на интерактивной доске по сказке «Цыплёнок». Мы предлагали ребятам выбрать персонаж и подобрать к нему картинки. Например, Оля выбрала цыплёнка, поместила его в центр, а по краям дети располагали карточки с характерными его признаками: «Цыплёнок. Он был маленький. Он важно ходил по двору. Ему стало страшно. Он спрятался за маму-курицу» и т.д. Данная игра давала возможность детям, в интересной форме составить рассказ об одном персонаже знакомой сказки. Кроме того, каждый ребёнок желал поводить рукой по интерактивной доске, перемещая картинки, при этом составляя свои предложения о выбранном героине сказки.

Организуя последующую образовательную деятельность, мы вели работу над сказкой Л.Н. Толстого «Три медведя». Дети эмоционально-выразительно воспринимали произведение и упражнялись в произношении текста сказки, изменяя силу голоса. Однако это им трудно давалось и мы решили ввести следующий прием: перед детьми выставлялся стул для взрослого человека, детский стул и маленький игрушечный стульчик. Воспитатель обращал внимание на стулья (большой, поменьше, маленький), интонационно выделяя их размер. Затем воспитатель показывал ребятам игрушечных медведей разного размера, при этом педагог интонационно выделяла: Михаил Иванович – большой медведь, Настасья Петровна – медведь поменьше и Мишутка – маленький медвежонок. Детям предлагалось посадить каждого медведя на стул, соответствующий его размеру. Затем изобразить соответствующей интонацией голос медведей (порычать). Данный прием позволил детям наглядно проследить грубый, нежный и писклявый тон медведей.

Вся проводимая образовательная деятельность I этапа была интегрирована с другими видами деятельности (изобразительной, музыкальной). Например, дальше это находило своё отражение в лепке, аппликации, рисовании, постройках (домики, теремки, заборы и т.д.). На музыкальных занятиях дети пели песни о героях прочитанных произведений, выполняли их движения под музыку. На занятиях по физическому развитию – ребята «превращались» в героев сказок, а в подвижных играх имитировали движения персонажей сказки. Например, в игре «Солнышко и дождик» все дети были цыплятами: клевали зернышки, искали червячков, пили водичку.

К тому же в свободной деятельности с детьми проводились игры на развитие внимания, памяти, воображения, координации движений, на развитие элементарных сценических навыков (интонация, мимика, движения). Были разработаны игры для интерактивной доски такие как: «Выбери знакомых героев сказок», «Чьи это предметы?», «Кто, какой?», «Подбери и изобрази настроение героя сказки». Также стоит отметить, что ребятам нравилось играть в следующие проводимые нами игры: «Летает, не летает», «Растёт – не растёт», «Громко – тихо», «Веселые обезьянки», «Что мы делаем, не скажем, но зато мы вам покажем» и др. Таким образом, на I этапе формирующего эксперимента было уделено внимание восприятию художественных произведений детьми с помощью игровой деятельности. Дети привлекались пересказывать сказки и изображать персонажей с помощью педагога. Также мы способствовали развитию импровизированной речи.

По итогам I этапа формирующего эксперимента мы наблюдаем качественные изменения в развитии речи детей экспериментальной группы, что выражается в активности детей: договаривают фразы, включались в разговор со взрослым, произносили свои предложения. Были отмечены ситуации, где дети проявляли импровизированную речь.

Итак, использование в образовательной деятельности с детьми игр-этюдов вызвало у детей желание пересказывать сказку, кроме того, ребята приобретали элементарные представления о передаче того или иного образа через интонацию, мимику, движения.

Рассмотрим II этап формирующего эксперимента.

Цель – привлечение детей к участию в инсценировании художественных произведений в играх-драматизациях.

Задачи:

1. Продолжать формировать интерес у детей к художественной литературе.
2. Привлекать детей к участию в инсценировании сказок и поощрять проявления импровизированной речи.
3. Создавать условия для овладения детьми навыками к изображению персонажей сказок и умение свободно общаться с участниками игры.

На II этапе мы проводили образовательную деятельность, работая над теми же произведениями, что и на I этапе.

Так, в игре-инсценировке по сказке «Курочка Ряба» мы продолжали вызывать у ребят радостный эмоциональный настрой, развивали умение выражать свои впечатления в словах. Детям давались игрушки (дед, баба, курочка, мышка) и предметы (кубики, кусочки меха) всё в пяти экземплярах. Ребята рассматривали их, после чего взрослый ненавязчиво вступал в игру: брал кубик – заместитель и говорил: «Ко-ко-ко – снесла курочка яичко», затем брался кусочек меха: «Пи-пи-пи – бежит мышка». Мышка и курочка провожались в домик и предлагалось детям по собственной инициативе манипулировать ими. Таким образом, мы побуждали детей к игровым действиям с предметами-заместителями. Разыгрывалась сказка, где взрослый в свой рассказ включил 5 курочек, роль которых выполняли дети и 5 мышек. Рассказ выстраивался следующим образом: принимали участие все дети с игрушками и предметами-заместителями. Кто оставался безучастным, им предлагалось поиграть вместе. Стоит отметить, что на протяжении всей

игры, взрослый руководил, помогал осуществлять ход игры, подсказывал.

Например:

Воспитатель: Успокой, Коля, дедушку и бабушку... Не плачь...

Коля: Дед (пауза). Не плачь баба (пауза).

Воспитатель: Я снесу...

Коля: Яичко другое – простое.

Далее к игре привлекались все дети (били яичко: «тук-тук-тук»); плакали: «а-а-а», интонационно передавая: дед громче, баба тише). Более выразительными в звукопроизношении были Даша Б., Андрей – дети передали громкий и тихий плач. В процессе проведения данной образовательной деятельности дети вели себя ещё неуверенно, всё время поглядывали на взрослого, ждали от него помощи.

Следующую образовательную деятельность мы организовали в виде игры-драматизации, где также велась работа над интонационной выразительностью речи детей 3–4 лет. Все желающие ребята наряжались в костюмы, причем в три комплекта. Воспитатель рассказывал сказку:

Воспитатель: Вот дед говорит бабе: «Съел бы я яичко. Попроси у курочки, чтобы она снесла мне яичко». Баба просит: «Курочка, ... снеси... «бросает» взгляд на Дашу Б., которая сразу договаривает фразу.

Даша Б.: Яичко.

Воспитатель: Курочка кудахчет: «Ко-ко-ко».

Оля: Ко-ко-ко (повторяет следом за воспитателем).

Так, постепенно все дети привлекались к участию в сказке. Все ребята действовали только с помощью взрослого: выполняли движения по указанию взрослого, произносили звукоподражания. Впрочем, как и в предыдущей деятельности отмечалась неуверенность детей из-за неумения передавать образ героя. Однако, можно отметить первые проявления импровизированной речи Даши Б. в диалоге бабушки и дедушки, который мы привели выше.

Организуя следующую образовательную деятельность, мы постарались создать условия для игры-драматизации по сказке «Репка». Также первостепенной задачей мы ставили на развитие умения у детей интонационно-выразительно передавать образ героя сказки.

Опишем ход проведения игры-драматизации.

В группе мы расположили нарядный сундучок. И поочередно из него доставали иллюстрации к сказке «Репка», далее обратили внимание детей на иллюстрацию, где возле большой репки сидит мышка.

Воспитатель: Посмотрите, да это мышка из сказки...

Дети: Репка!

Воспитатель: Сидит мышка на грядке... и видит..

Дети: Репку.

Воспитатель: Смотрит она на неё и удивляется: «Какая репка выросла...»

Дети: Большая.

Воспитатель: Репка выросла большая... (интонационно показывает огромную величину репки)

Дети: Пребольшая.

Воспитатель: Большая репка. И думает мышка: «Пора репку...»

Андрей С.: Тянуть.

Воспитатель: Но, я... (показывает жестом)

Антон А., Оля Ч., Сергей И. – маленькая.

Воспитатель: ... а репка... (выделяет интонационно)

Даша Б., Оля Ч., Рома Ч.: Большая.

Воспитатель предлагает всем ребятам передать величину репки и мышкы интонационно.

Воспитатель: Пищит мышка: «Побегу, позову дедушку!». И побежала мышка искать дедушку, чтобы сказать, что репка уже выросла.

Далее из сундучка достаются костюмы и наряжаются дети по желанию.

Воспитатель: Чей платочек, фартучек?

Лида Л.: Бабушки.

Воспитатель: Кем ты сала, Лида?

Лида Л.: Бабушка.

Воспитатель: А ты кем стал, Саша?

Саша: Дедушкой.

Воспитатель: Посмотрите, в сундучке ещё есть костюмы кошки, собачки, мышки и чудные бантики. Кто хочет нарядиться, подходите.

Воспитатель: Оля, ты кого будешь изображать?

Оля Ч.: Кошку.

Воспитатель: Настя, а ты кем будешь?

Настя Л.: Я мышка.

Воспитатель: А ты, Рома?

Рома Ч.: Жучка.

Воспитатель: А Даша у нас...

Даша Б.: Внучка.

Воспитатель: Кто же будет репкой?

Андрей С.: Я буду.

Воспитатель: Какие вы нарядные все стали! Давайте поиграем в сказку «Репка».

Воспитатель начинает рассказывать сказку, выступая в роли ведущего:

Воспитатель: Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая (показывает ребёнку – «репке», чтобы она росла).

Андрей (репка) встал на носочки и поднял руки вверх.

Воспитатель: Пошёл дед репку тянуть. Увидел её и говорит..

Саша Ч. (в роли деда) молчит, смотрит на воспитателя.

Воспитатель: Эх, какая... большая...

Саша Ч.: Выросла.

Воспитатель: Тянет-потянет, тянет-потянет (помогает Саше Ч. Тащить репку), а вытянуть не может. – Нет, думает дедушка, один я её не вытащу. Нужно бабушку позвать (смотрит на Сашу Ч.).

Саша Ч. молчит, смотрит на Лиду Л.

Воспитатель: Бабушка, иди, скорее, помогай (машет рукой Лиде Л.), подводит Лиду Л. (в роли бабушки) к Саше Ч. Лида берет за рубашку Саши и смотрит на воспитателя.

Воспитатель: Бабка за дедку,

Дедка за репку

Тянут-потянут...(дети стоят друг за другом руки на поясе сверстника, имитируют, как они тянут репку).

Тянут-потянут... вытянуть не могут.

Позвала бабка...внучку (показывает жестом Лиде)

Лида Л.: Внучка, иди к нам помогать!

Даша Б. (в роли внучки) подходит к играющим, берет за кофточку Лиды.

Воспитатель: Внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку. Тянут-потянут... (дети тянут друг друга за пояс). Тянут-потянут... Вытянуть не могут. Надо Жучку нам позвать думает внучка (бросает взгляд на Дашу Б.).

Даша Б.: Жучка (проговорила, повернувшись в сторону Ромы Ч.).

Рома радостно подбегает и хватается за Дашу Б.

Воспитатель: Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку. Тянут-потянут... тянут-потянут (дети имитируют движения) вытянуть не могут. «Ну и репка! Вот так штука! Думает Жучка, надо кошку нам позвать, хватит ей на печке спать» (жестом показывает Роме Ч.).

Рома Ч.: Кошка – кошка, ты где? Иди к нам? (машет рукой Оле).

Воспитатель: Кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабку, бабка за дедку, дедка за репку. Тянут-потянут.... Ребята, помогайте им все вместе говорить (обращается к остальным детям).

Дети: Тянут-потянут... Вытянуть не могут

Воспитатель: «Ну и репка!» – говорит кошка. «Нам одним тащить невмочь. Мышка сможет нам помочь!» (смотрит на Олю показывает жестом пригласить мышку).

Оля Ч.: Мышка (тихо позвала) беги к нам.

Настя Л. (в роли мышки) подбежала на цыпочках и взяла за платье Оли, приготовилась тянуть.

Воспитатель: Мышка за кошку, кошка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, деду за репку. Тянут-потянут, тянут-потянут (все дети помогают произносить слова). Вытянули репку! Ну и мышка! Вот так сила! Репку словно подкосило!

Воспитатель предлагает под музыку потанцевать вокруг репки (хоровод), повеселиться.

Итак, по итогам данной образовательной деятельности, мы отметили, что увеличивается количество детей, которые играют самостоятельно. Кроме того, были зафиксированы случаи речевой импровизации.

Следующей сказкой нашей работы на II-ом этапе была р.н.с. «Теремок». В рамках данной сказки мы провели две игры-инсценировки и одну драматизацию сказки.

Первоначально ребята принимали участие в рассказывании сказки, перемещая игрушки и добавляя слова, дополняя содержание произведения звукоподражаниями. Сказка рассказывалась с использованием настольного деревянного театра «Теремок». Педагог использовал в сказке и других персонажей (ёжик, петух, коза, козлёнок). С каждым персонажем сказки разыгрывался диалог: «Тук-тук-тук. Отварите дверь. Пустите меня в теремок!». «Иди к нам жить!».

В инсценировке произведения принимали участие 8 ребят, из которых Даша, Оля, Андрей самостоятельно говорили от лица своего персонажа и добавляли текст сказки звукоподражанием. Например, Оля: «Тук-тук-тук! Откройте дверь!» (в это время стучит фигуркой лисички в дверь домика). Кто в теремочке живёт? Пустите меня!».

Трое ребят добавляли лишь отдельные слова. Два ребёнка проговаривали весь текст за воспитателем, держась скованно.

На последующей деятельности мы также побуждали детей принимать участие в инсценировке сказки. Но главной задачей, которая стояла перед нами, это развить у детей умение описывать внешний вид животного от имени своего героя. Данное описание являлось условием того, чтобы попасть в теремок.

Составлением описательного рассказа о своем персонаже сказки отличились Оля и Андрей. Они самостоятельно составляли рассказ о герое сказки. Так, у Андрея рассказ был следующим: «Я большой...(пауза), коричневый... Я ... (пауза) косолапый... (пауза). Я рычу р-р-р (пауза). Люблю мёд».

Пятеро ребят составляли свои рассказы с помощью взрослого – договаривали фразу, начатую воспитателем, одним, двумя словами (Юля, Никита, Коля, Даша Б., Настя Л.). Трое ребят (Стас, Нелли, Рома) практически весь рассказ повторяли за воспитателем.

По нашим наблюдениям, мы констатировали, что в игру стали включаться пассивные дети, проявляя интерес.

Далее по данной сказке была организована с детьми игра – драматизация». Пристальное внимание мы уделяли соотношению детьми слова с выразительными движениями (мышка бежит и пищит, лягушка скачет и квакает и т.д.). В разыгрывании сказки принимали участие дети по желанию, остальные ребята выступали в роли зрителей. Воспитатель выступал в роли ведущего, рассказывал сказку, привлекая ребят к игре жестами, прикосновением, необходимой интонацией. Наиболее активными оказались Оля (в роли лягушки) и Настя (в роли лисички). Девочки самостоятельно вступали в диалог, соотносили движения с речевой активностью (Оля прыгала и квакала, Настя стучала в дверь и при этом говорила: «Тук-тук-тук»). Незначительная помощь в игре потребовалась Андрею (в роли зайчика). Педагог произносил всего одно слово, а мальчик заканчивал фразу. Приведем выписку из протокола:

Воспитатель: Остановился зайчик... постучал в теремок...

Андрей: Тук-тук-тук.

Воспитатель: И спрашивает... (пауза) Кто..

Андрей: В теремочке живёт?

Изображая зайчика, мальчик прыгал вокруг домика. Никита (в роли волка), Саша (в роли медведя), Даша Б. (в роли мышки) – в драматизации сказки договаривали фразу, начатую взрослым двумя словами, а движения своих персонажей их звукоподражания, выполняли только после вопросов, указаний воспитателя (покажи, как идёт медведь, переваливается; как воеет волк; рычит медведь и т.д.).

Итак, проведенная образовательная деятельность на II этапе по сказке «Теремок» даёт нам возможность, увидеть первые положительные результаты, которые заключаются в том, что постепенно все дети становятся участниками игры-драматизации, проявляют интерес к предложенным заданиям, происходит соотношение движений с речью.

Следующее произведение II этапа, над которым велась работа, стала сказка «Козлятки и волк». Помимо заданий, которые предлагались ранее, нами шире был раскрыт эпизод сказки – уход козы в лес, где воспитатель рассказывал, а ребята тут же подхватывали и договаривали его фразы:

Воспитатель: Когда коза уходила, а козлята оставались одни, что они делали?

Настя Л.: Играли!

Никита: Плясали!

Даша Б.: Веселиться!

Андрей: Играли на скрипочке!

Воспитатель: А печку топили?

Дети: Да!

Воспитатель: Кашу варили?

Дети: Да!

Воспитатель: Как варили кашу? Покажите.

Воспитатель: Пекли?

Дети: Пирожки.

Воспитатель: Как пекли? Чай пили? Как? Пол подметали? Как?

Маму поджидали?

После чего мы организовывали с детьми игру-драматизацию с использованием настольного театра. Фигурки раздавались желающим детям, и рассказывалась сказка с привлечением детей к участию в инсценировке побуждающими жестами (прикосновением). В ходе драматизации детям задавались вопросы: «Как стучит в дверь рожками Коза? Как стучит Волк в дверь? Как он воет? Поёт грубым голосом песню как?». К данному заданию привлекались все дети – изобразить и произнести интонационно-выразительно. Так Юля, Никита, Оля, Катя, Даша Ф., Саша, изображая Козу, приставили указательные пальчики к голове, а Андрей, Настя Л., Даша Б., при этом проговорили: «тук – тук – тук». Во время драматизации самостоятельно проговаривали текст произведения и, где нужно, выполняли движения (стучали в дверь, показывали рожки и т.д.), выразительно исполняли песенки Козы и Волка – Оля, Даша Б., Егор. Андрей. Сергей, Никита, Саша играли с небольшой помощью педагога. Лида и Нелли на данном этапе пока всё проговаривали за воспитателем.

В заключении с детьми были проведены игры-этюды, которые были направлены на выразительность движений ребят: Козлятки спят, просыпаются, умывают мордочку, кашу варят, пирожки пекут. В игру с интересом включались все дети, изображали названные действия, помимо этого, даже были дети, которые придумывали самостоятельно подходящие движения. Также стоит отметить, что завершение сказки по нашим этюдам было новое:

Воспитатель (в роли Козы): Что вы козлятки дома делали?

Стас: Играли.

Даша Б.: Спали.

Нелли: Кушали.

Оля: Кашу варили.

Даша Ф.: Пирожки пекли.

Воспитатель: Умнички вы мои! – А я вам молочка дам. Пейте на ...

Дети: Здоровье!

Итак, подводя итог работы над данным произведением, мы отметили следующее: с интересом принимали участие все дети без исключения, но многие ребята в процессе драматизации ещё отличались неуверенностью, стеснительностью в передаче образа героя сказки.

Следующее, над чем велась работа на II этапе, стала сказка К.И. Чуковского «Цыплёнок». По содержанию сказки с участием ребят была проведена игра-драматизация.

Вначале нами с детьми было проведено игровое упражнение «Закончи предложение», где дети договаривали фразы, начатые взрослым, и таким образом, составляли короткий описательный рассказ о курочке и цыплёнке.

Сама деятельность по драматизации осуществлялась с помощью настольного театра, в который педагог включил помимо действующих персонажей сказки, также и других – собачку, уточку. Ребята двигали игрушки и договаривали фразу взрослого.

В процессе драматизации также выполнялись игры-этюды:

- цыплёнок важно задирает голову (дети поднимали голову вверх);
- цыплёнок вытягивает шею, как петух (дети также поднимали голову вверх при этом старались показать свою шею);
- мама-курица жалеет цыпленка (гладили товарища по голове, спине).

На данном этапе в драматизации сказки мы продолжали формировать у детей умение интонационно-выразительно передавать образы персонажей, выполнять движения и работали над мимикой.

Так, в драматизации участвовали: Оля, Даша, Коля, Настя Л., Андрей, Егор (ребята самостоятельно справлялись со своей ролью). Саша, Никита, Даша Ф., Вероника (действовали по указанию педагога, договаривали фразы, начатые взрослым).

После проведения игры-драматизации мы предложили ребятам выполнить упражнение на развитие интонационной выразительности (цыплёнок – маленький, кот – большой, страшный), на развитие мимики (злой, сердитый кот), на развитие движений (цыплёнок вытягивает шею). В выполнении данного упражнения принимали участие все дети, уже многие ребята отлично справлялись с заданием (Оля, Даша Б., Настя Л., Андрей, Саша, Коля, Егор).

Завершением II этапа стала работа над сказкой «Три медведя» Л.Н. Толстого. В рамках данного произведения мы провели инсценирование сказки, а также была организована занимательная деятельность с элементами драматизации по мотивам сказки. В процессе деятельности мы уделяли внимание развитию умения у детей самостоятельно передавать образы героев сказки (медведей) через мимику, интонацию, движение. С этой целью мы проводили:

- интонационное упражнение «скажи как медведи» (медведь, медведица, медвежонок);
- упражнение «изобрази медведя» (движения, мимика);
- драматизация эпизода произведения: медведи пришли домой и говорят о своих стульях, о мисках, о постелях;
- инсценирование прогулки медведей по лесу;
- придумывание нового окончания сказки;
- составление рассказов об игрушке-мишке из личного опыта («мой мишка»).

Так, с помощью объемных игрушек было проведено инсценирование прогулки медведей по лесу:

Воспитатель: Медведей не было дома. Они ушли гулять по лесу. Ходят медведи..., не торопясь..., переваливаясь..., слушают песенки... кого?

Дети: Птиц.

Воспитатель: Радуются кому?

Оля: Птичкам.

Саша: Жукам.

Даша Б.: Зверушкам другим.

Воспитатель: Солнышку. Михаил Иванович собирает...

Оля: Грибы.

Никита: Ягоды.

Егор: Мёд.

Воспитатель: А Настасья Петровна...

Настя Л., Даша Ф.: Цветочки.

Воспитатель: А медвежонок веселиться: рычит, хохочет, кувыркается в

...

Дети: В травке.

Воспитатель: Бегают за...

Антон: Бабочками.

Настя И., Лида: Жучками.

Далее мы провели инсценирование между двумя персонажами сказки (девочка, медвежонок). Воспитатель разыгрывал импровизированный диалог, в который постепенно включались дети. Приведем выписку из протокола:

Воспитатель (с момента когда Мишутка увидел девочку на своей кровати, воспитатель заканчивает сказку по-другому): Зачем ты съела мою похлёбку? А девочка отвечает: «Я очень хотела...»

Дети: Кушать.

Воспитатель: Почему ты плачешь? – «Я заблудилась и хочу...»

Андрей: Домой.

Юля: К бабушке.

Воспитатель: Не плачь – пожалел её....

Дети: Мишутка.

Воспитатель: Мы тебя отведем домой. Медведи показали ей дорогу до дома, а девочка за это дала...

Дети: Ягоды.

Оля: Грибы.

Воспитатель: Корзину с грибами и ягодами.

Таким образом, у нас получилось новое окончание сказки. Всё больше детей оказывались активными, верно передавали интонацию голоса медведей, выполняли движения, придумывали окончание фраз.

Далее мы предложили составить описательный рассказ об игрушечном медвежонке. На данном этапе мы констатировали, что уже 30% детей составляли самостоятельно, 50% с небольшой помощью воспитателя и 20% совместно с воспитателем. Приведём один из рассказов детей (рассказы составлялись при помощи интерактивной доски, на ней демонстрировались картинки медведей).

Воспитатель (показывая на слайд): Это..

Настя: Мишутка.

Воспитатель: Он...

Настя: Пушистый...(пауза), мягкий.

Воспитатель: У Мишутки...

Настя: У Мишутки есть... мордочка (пауза), ушки... (пауза).

Воспитатель: Его зовут ласково...

Настя: Мишенька.

Воспитатель: Мишутка любит...

Настя: Мишутка... любит мёд и конфеты.

После этого мы усложнили задание и предложили ребятам составить рассказ о своей игрушке «Мой мишка». При составлении рассказов из личного опыта дети испытывали значительные затруднения. Рассказы составлялись в основном при помощи воспитателя. Приведем выписку из протокола:

Воспитатель: Моего мишку...

Даша Б.: Моего мишку зовут Малышка.

Воспитатель: Он...

Даша Б.: Он чёрный...(пауза).

Воспитатель: И он какой?

Даша Б.: Мягкий.

Воспитатель: У него есть...

Даша Б.: Белый животик... (пауза) и красный бантик).

Воспитатель: Бантик где?

Даша Б.: На шее.

Многие ребята, составляя рассказ совместно с воспитателем, и их ответ состоял из одного слова. Например:

Воспитатель: Моего мишку зовут...

Юля: Тимка.

Воспитатель: Он...

Юля: Коричневый.

Воспитатель: У него...

Юля: Глазки... (пауза).

Воспитатель: И...

Юля: Ротик.

Воспитатель: А ещё есть...

Юля: Ушки.

В драматизации произведения все дети самостоятельно произносили слова текста, за исключением двоих ребят (Вали и Марка), им требовалась небольшая помощь воспитателя.

Стоит отметить, также как и на I этапе, большая работа велась в свободной деятельности детей. Особое внимание отводилось играм на развитие координации движений и на развитие элементарных сценических умений (интонация, движения, мимика). Таким образом, на II этапе формирующего эксперимента мы вызвали интерес у детей 3–4 лет к художественной литературе, постепенно привлекая их участвовать в драматизации сказок. Мы продолжали формировать у детей умение свободно общаться с участниками игры.

Так, малыши вступали в диалог между героями сказки, произносили реплики персонажей, то есть стали проявлять более активные высказывания,

а некоторые дети – импровизированную речь. Попутно нами создавались условия для формирования у детей навыков к изображению персонажей сказок, передаче характера того или иного героя, выразительному выполнению движений, мимики, то есть выразительному исполнению роли. В процессе организуемой деятельности мы наблюдали, как постепенно у всех детей группы появлялся интерес к играм драматизациям. Кроме того, мы отмечали желание детей принимать непосредственное участие в предложенных играх-драматизациях.

Итак, проводимая нами работа на I и II этапе способствовала включению детей в самостоятельную игровую деятельность.

III этап формирующей работы.

Цель – обеспечить перенос сформированных способов взаимодействия у детей в самостоятельную игровую деятельность.

Мы обозначили следующие задачи:

1. Создать условия для переноса сформированных способов игрового взаимодействия в самостоятельную деятельность.
2. Помогать детям более образно представлять в речи самостоятельно выбранный сказочный персонаж.
3. Продолжать поощрять творческие высказывания детей и проявления элементов сценических умений.

Работа на III этапе формирующего эксперимента велась нами в течение одного месяца. В театральном уголке помещался материал, который был использован на I и II этапе при организации деятельности с детьми (виды театра: настольный, пальчиковый, фланелеграф; объемные игрушки; элементы костюмов персонажей сказок).

Материал периодически менялся по мере потери интереса детей к нему. Присутствовала некая вариативность.

Мы использовали разнообразные приемы вовлечения детей в самостоятельную игровую деятельность. Например, обращали внимание на игрушку:

– Смотрите, ребята, какой грустный сидит зайчик (взрослый подносит его к своему уху, выслушивая, что он говорит).

– Зайчик сказал мне, что с ним давно никто ни играл. Вы узнали, из какой сказки зайчик? Кто пожалеет его? Хотите поиграть с ним в сказку?

Детям предоставлялась возможность выбрать для себя игрушку, и они включались в игру, где взрослый тоже действовал каким либо персонажем. Приведём выписку из наблюдения: Никита (волк), Юля (зайчик), Коля (медведь), Оля (лиса), Саша (петушок), Лида (ёжик), воспитатель (лягушонок). Юля имитировала движения зайчика – прыгает, останавливаясь у домика, стала произносить: «Тук-тук, кто в теремочке живёт? Что-то никого нет...» (поставила свою игрушку в теремок). Вскоре после Юли в игру стали включаться остальные ребята и воспитатель, который шире раскрыл диалог между персонажами:

Воспитатель: Тук-тук-тук! Кто в теремочке живет? Кто в невысоком живёт?

Юля: Я зайчик-побегайчик.

Лида: Я ёжик.

Юля: А ты кто?

Воспитатель: А я лягушонок. Пустите меня к себе в теремок. Я буду вам мух ловить и в доме чистоту наводить.

Девочки (хором): Иди к нам жить.

Так, дети действовали игрушками, произносили реплики, вступали в диалог с героями сказки.

Далее мы предлагали ребятам выбрать не только фигурки настольного тетра, но и объемные игрушки из разных сказок и отправиться в путешествие по сказкам. Ребята делились на подгруппы и располагались на небольшом расстоянии друг от друга, затем внутри групп произносили реплики, присущие тем или иным сказочным героям, вступали в диалоги, имитировали игрушками движения. Например, Настя И., Нелли, Коля, Юля, Андрей, Егор – выбрали фигурки из сказки «Репка». Воспитатель тоже

включился в игру в роли деда, и непринужденно повела диалог между участниками: Воспитатель: «Эх, какая репка выросла большая! Не вытащить мне её никак. Надо бабку позвать. Бабка! Баб-ка! Помоги скорее мне... Репку тянуть!». Егор: «Иду, иду!» (вздыхает).

После этого диалога двое ребят тоже позвали на помощь последующих персонажей сказки, то есть дети включили в содержание произведения импровизированную речь: Егор (в роли бабки) – Внучка, иди к нам помогать! (делает жест рукой). Андрей (в роли Жучки): «Кошка!» (машет рукой).

В заключении сказки мы делали акцент на том, что репку никак не вытащить: «Надо ещё на помощь звать кого-то... Давайте мы с вами пригласим Козу с козлятками! Их много. Они сразу нам помогут!». Дети с интересом звали козу с козлятками: «Козочка! Козлятки! Помогите нам, пожалуйста, репку вытянуть!». Другая группа детей, которые брали игрушки из тетра «Коза и волк», с радостью бежали помогать. Вставали друг за другом и тянули репку. Все вместе радовались большой репке и танцевали вокруг неё.

Для поддержания длительного интереса к самостоятельной игровой деятельности данного характера, детям был показан театр «Репка на современный лад» детьми подготовительной группы.

Дети достаточно эмоционально воспринимали постановку сказки ребятами подготовительной группы. После показа делились радостными впечатлениями с воспитателем, сверстниками, а также с родителями. Также, мы заметили, что дети часто стали подходить в театральный уголок, и примерять на себя костюмы из сказки «Репка», любовались в зеркало, разыгрывали свои диалоги. Так, например, в самостоятельной деятельности в театральном уголке Сергей надел на голову шапочку «Жучки» и сказал: «Ну и репка! Вот так штучка!» (взялся при этом за голову руками и покачал ими в стороны). То есть мальчик передал частичку той сказки, которую наблюдал ранее. Настя И. нарядилась в шапочку и рукавички «Мышки», ходила по группе на цыпочках, попискивая: «пи-пи-пи».

Кроме этого мы достаточно часто спрашивали у детей: «В какую сказку вы хотите поиграть сегодня? Кто будет играть в эту сказку? Давайте я вам помогу надеть костюмы». И разыгрывалась сказка. Так, например, ребята выбрали сказку «Три медведя», причём трое ребят надели костюмы, а трое взяли объемные игрушки. Взрослый говорил: «Помните, ребята, девочка пришла в лесную избушку, а медведей дома не было. Медведи гуляли по лесу, собирали грибы, ягоды, цветы...». Некоторые дети после этих слов стали ходить по-медвежьи и наклоняться, будто рвут цветы и собирают ягоды. К ребятам в костюмах присоединились дети с игрушками. Они тоже стали ходить, переваливаясь и рыча: «Э-э-э». Далее мы обращали внимание, что медведи очень устали, захотели есть и спать, пошли они домой: «Пришли домой и увидели... Что?... Рассердились медведи...». Никита, Коля, Настя Л. Стали произносить реплики героев, выражая своё недовольство о посуде. Старались в своём голосе передать грозность медведей. Дети с игрушками включались в обыгрывание эпизода со стульями. Рома, Саша, Настя И. – они двигали игрушками у стульчиков разного размера и старались произносить грозным голосом слова текста, а Саша пропищал, как Медвежонок.

Кроме этого, мы вели наблюдения за детьми, как они переносят сформированные способы игрового взаимодействия в самостоятельную деятельность; как образно представляют самостоятельно выбранный персонаж и проявляют элементы сценических навыков.

Ребята очень любили заглядывать в театральный уголок, примерять костюмы, двигать игрушками, «Демонстрировать» театры (пальчиковый, настольный, фланелеграф). При этом малыши произносили звукоподражания, реплики, диалоги персонажей сказок, выполняя движения.

Так, например, в театральный уголок подошла Лида. Она долго рассматривала там игрушки, костюмы. Потом взяла курочку и стала имитировать, будто она идет, клюет зернышки, постоянно приговаривая: «Ко-ко-ко». Вдруг она обнаружила яйцо от «киндер-сюрприза»:

– Яичко... курочка снесла яичко. (Стала стучать яйцом о стол.)

– Дед бил – не разбил... (стучит дальше)

– Баба била.... – не разбила...

– Не разбивается ни как!

Девочка бросает игрушки и присоединяется к ребятам, играющим в строительный материал.

Настю И. Заинтересовал настольный театр по сказке «Репка». Она выстраивала фигурки друг за другом, рассказывала при этом эту сказку в сокращенном варианте: «Выросла репка большая-пребольшая. Топ-топ-топ (идет дед, приставляет его к репке). Топ-топ-топ (приставляет бабку). Внучка за бабкой... Топ-топ-топ Жучка... Кошка...(выстраивая фигурки друг за другом). Мышка за кошкой. Тянут- потянут!»

В театральном уголке стояло много разных резиновых игрушек, не только по сказкам. Дети в свободной деятельности играли ими и придумывали свои истории. Так, игрушками увлеклись Настя Л., Оля, Саша, Даша Б. Настя взяла котёнка, Оля – медведя, Саша – льва, Даша – зайчика. Приведем выписку из наблюдения:

Настя Л.: Жил котик в домике. Он мяукал «мяу-мяу!».

Оля: Топ-топ – мишка пришёл.

Настя: Будешь жить со мной в домике?

Оля: Да.

Настя: Ты умеешь рычать?

Оля: Да.

Настя: А как?

Оля: Э-э-э.

Настя: А я мяукаю «мяу-мяу»!

Саша: Я тоже умею рычать. Хотите я вас буду охранять?

Оля: А ты кто?

Саша: Лев.

Настя: Заходи к нам в домик. Будешь нас охранять.

Даша Б.: А я зайчик, умею прыгать вот так (показывает прыжками).
Хочу к вам в домик.

Дети: Заходи.

Оля: Ля-ля-ля (имитирует ходьбу медведя).

Андрей в театральном уголке выбрал маску Михаила Ивановича из сказки «Три медведя». Стал ходить по группе, переваливаясь из стороны в сторону. Это заметила Вероника, подбежала в театральный уголок, надела шапочку медведицы, стала повторять движения, при этом зарычала: «Э-э-э». Андрей подхватил рычание, причем более грозно. Так, какое-то время дети ходили по группе, передавая их походку и звукоподражание.

Нелли, совершенно случайно проходила мимо уголка, где организуются сюжетно-ролевые игры, а именно мимо модуля «Кухня», её взгляд остановился на тарелке. Она взяла её в руки, покрутила, рассмотрела с обеих сторон и сказала: «Кто хлебал из моей чашки?» – стараясь произнести грозно. Тут же подбежал Егор, взял другую чашку и повторил грозным голосом: «Кто хлебал в моей чашке?». Дети посидели за столом, имитируя, что они едят, затем свои шапочки отнесли на место.

Таким образом, поэтапное включение детей в драматизацию произведений вызвало у них интерес к художественной литературе. Дети с помощью педагога, а некоторые уже самостоятельно, изображали персонажей сказок, свободно общались с участниками игры, проявляли импровизированную речь. Все сформированные способы игрового взаимодействия переносили в самостоятельную игровую деятельность, то есть самостоятельно выбирали сказочного персонажа и образно представляли его, проявляли элементы сценических навыков и творческие высказывания.

Кроме того, необходимо отметить, что грамотное педагогическое руководство играми-драматизациями позволяет качественно развивать связную речь детей 3–4 лет, причем каждого ребенка группы. Помимо этого необходимо обогащать развивающую предметно-пространственную среду атрибутами (разными видами театра), для развития указанных игр в

свободной детской деятельности. На формирующем этапе нашего экспериментального исследования мы данные аспекты подтвердили на практике.

Далее нам важно рассмотреть какие изменения произошли в связной монологической речи детей за период проведения формирующего этапа в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

2.3 Определение эффективности экспериментальной работы

В соответствии с логикой экспериментального исследования по развитию у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций нами был проведен контрольный срез. С целью определения эффективности выдвинутой нами гипотезы была проведена итоговая диагностика. Диагностирование детей проводилось с использованием тех же методик и по тем же показателям, что и в констатирующем эксперименте.

Задачи контрольного среза заключались в следующем:

- 1) определение результативности проведенного исследования в процессе итоговой диагностики;
- 2) выявление положительной динамики в уровне развития связной монологической речи у детей экспериментальной группы;
- 3) формулирование выводов экспериментальной работы.

Приведём результаты, полученные в ходе контрольного среза.

Диагностическое задание 1. «Расскажи об игрушке, перескажи сказку» (О.С. Ушакова)

Данное задание позволило выявить уровень развития связной монологической речи детей 3–4 лет после проведения формирующего эксперимента. Оно состояла из двух серий, как и в констатирующем эксперименте, единственное экспериментатор заменил игрушку «зайчика» на «лисичку».

Вниманию детей была представлена большая мягкая игрушка «лиса». После её рассматривания малышам предлагалось рассказать о ней по схеме: «Это... Она.... Лисичка умеет... Она любит...»

Результаты первой серии «Расскажи об игрушке» оценивались по трёхбалльной системе, как и на констатирующем этапе исследования. Так, по 3 балла получили дети, которые самостоятельно составляли рассказ об игрушке, интонационно завершая высказывания (ЭГ – 5 детей (25%), КГ – 3 ребёнка (15%). Приведём выписку из протокола по экспериментальной группе (Андрей): «Это лисичка. Она пушистая и рыжая. Лисичка умеет бегать. Она любит кушать курочек».

По два балла получили дети, которые составляли рассказ о лисичке с небольшой помощью воспитателя (ЭГ – 14 детей (70%), КГ – 11 (55%).

По одному баллу получили в ЭГ – 1 ребёнок (5%), в КГ – 6 детей (30%). Данная категория воспитанников договаривали последнее слово фразы, начатой воспитателем, или идентично повторяли всё за взрослым.

Вторая серия данного диагностического задания представляла собой пересказ сказки «Репка». Данная серия нам позволила выявить умение детей последовательно и логично пересказывать текст знакомой сказки.

Результаты пересказа р.н.с. «Репка» оценивались по тем же критериям, что и на констатирующем этапе нашего исследования.

По 3 балла получили дети, которые самостоятельно передавали содержание текста, соблюдая логичность и последовательность. Так в ЭГ к данной группе мы отнесли 5 детей (25%), а в КГ – 3 ребёнка (15%).

По 2 балла в ЭГ получили 14 детей (70%), а в К.Г – 13 детей (65%). Категория детей, отнесенных к данной группе, договаривали фразу, начатую взрослым, соблюдая также логичность и последовательность изложения текста.

1 балл ставился детям, которые лишь договаривали отдельные слова за воспитателем. Например, Ваня (КГ) пересказывал сказку следующим образом:

Воспитатель: Посадил... дед...

Ваня: Репку.

Воспитатель: Выросла... репка...

Ваня: Большая-пребольшая.

Воспитатель: Стал.. дед... репку...

Ваня: Тянуть.

В ЭГ 1 балл получил 1 ребёнок (5%), а в КГ – 4 ребёнка (20%).

Наше задание также включало ещё дополнительный пересказ сказки по желанию детей. В ЭГ вызвались рассказать 3 ребят (15%), а в КГ – 1 ребёнок (5%). Ребятам выставлялся дополнительный балл, так как они рассказывали сказку последовательно, логично излагая её содержание, интонационно завершая предложения.

Таблица 6 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 1 на контрольном этапе

Группа	Количество детей	Серия 1			Серия 2		
		оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий
ЭГ	20	5	14	1	5	14	1
КГ	20	3	11	6	3	13	4
всего	40	8	25	7	8	27	5
%		20	62,5	17,5	20	67,5	12,5

Итак, мы видим, что больше 80% детей способны пересказывать знакомые небольшие произведения, соблюдая при этом последовательность и логичность изложения текста. Кроме того, необходимо отметить, что значительные изменения в положительной динамике мы наблюдаем именно в экспериментальной группе, а результаты в контрольной группе изменились лишь незначительно. Наиболее показательны результаты стали в

экспериментальной группе, это сокращение низкого уровня развития, а также увеличилось количество детей с высоким уровнем развития связной монологической речи.

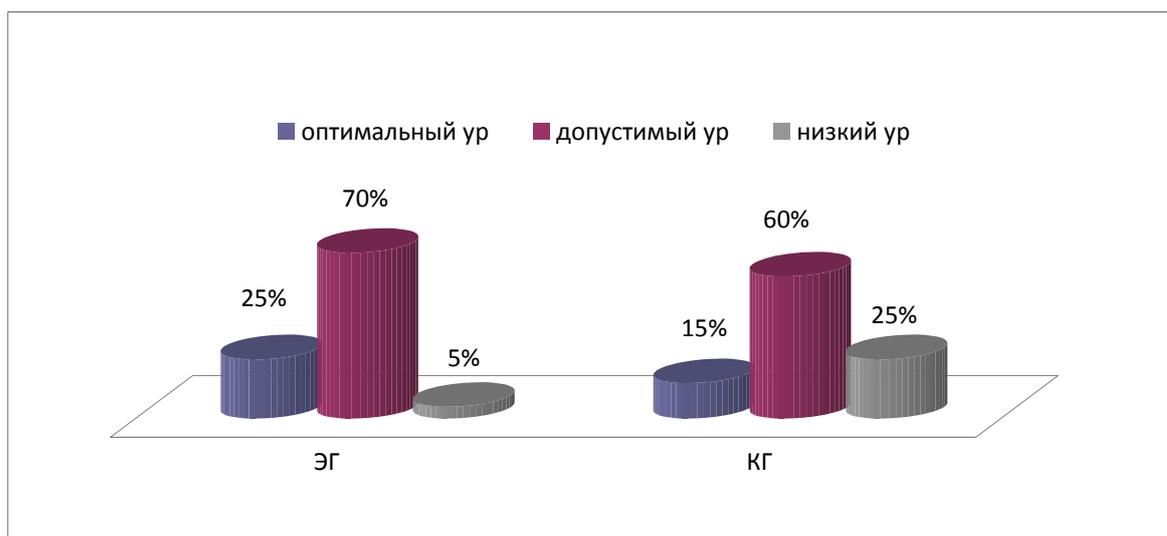


Рисунок 6 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 1 на контрольном этапе

Диагностическое задание 2. «Вы любите показывать сказки» (Л.В. Танина)

Данное задание помогло нам определить, изменилось ли отношение детей 3–4 лет к игре-драматизации после формирующего этапа исследования. Методика проводилась аналогично, как и в констатирующем эксперименте.

Результаты методики показали следующее: практически все опрошенные дети как в ЭГ, так и в КГ на вопрос «Любите ли вы показывать сказки?» ответили «Да».

К 1-ой группе мы отнесли детей, которые положительно отнеслись к игре: они принимали в ней активное участие, выбрали для себя самостоятельно роль и обыгрывали ее без помощи взрослого. В ЭГ к данной категории было отнесено 4 ребёнка (20%), в КГ – 1 ребёнок (5%).

К 2-ой группе мы отнесли детей, у которых наблюдалась меньшая активность, чем у предыдущих. Малыши выбирали для себя роль либо самостоятельно, либо по предложению взрослого. Однако игра осуществлялась с помощью взрослого, то есть ребята не произносили

дословно текст произведения, а договаривали фразы взрослого по 1–2 слова. К данной группе были отнесены в ЭГ – 14 детей (70%), КГ – 12 детей (55%).

К 3-ей группе мы отнесли ребят, которые не справлялись с выбранными ролями. Они произносили текст, повторяя все идентично за экспериментатором. Таких детей оказалось в ЭГ – 2 ребёнка (10%), КГ – 5 детей (25%).

Дети 4-ой группы от участия в игре отказались. В ЭГ таких детей нет (0%), в КГ – 2 ребёнка (10%).

Следовательно, по результатам данной методики, мы видим, что игдраматизация детям экспериментальной группы наиболее интересна, чем детям контрольной группы. Наглядно мы видим, что результаты в ЭГ свидетельствуют о положительной динамике, а вот результаты в КГ, напротив, практически остались неизменными.

Таблица 7 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 2 на контрольном этапе

Группа	Количество детей	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Низкий уровень
ЭГ	20	4	14	2
КГ	20	1	12	7
всего	40	5	26	9
%		12,5	65	22,5



Рисунок 7 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 2 на контрольном этапе

Диагностическое задание 3. «Изобрази» (Л.В. Танина)

Проведение данного задания позволило нам выявить уровень сформированности элементарных сценических умений у детей 3–4 лет в ЭГ и КГ. Нам было важно выявить динамику в умении изображать литературного героя с помощью мимики, движений, интонации.

Исследование проводилось так же, как и на констатирующем этапе.

Таким образом, мы получили следующие результаты: изображая своего любимого героя из сказки «Колобок», интонационно выразительная речь была в ЭГ у 7 ребят (35%), в КГ – у 1 ребёнка (5%). Дети старались передавать грозность волка, выразительно исполняли песенку Колобка.

Многие ребята передавали движения своего персонажа в виде прыжков зайчика или неуклюжей походки медведя, а также в ЭГ были отмечены у детей движения, характерные для волка и колобка. К данной категории было отнесено 10 детей (50%) в ЭГ, в КГ – 8 ребят (40%).

Также необходимо указать, что в ЭГ на данном этапе исследования мы отметили случаи соотношения движений с речевой активностью у 4 ребят (20%).

Второе задание этой методики «Изобрази медведя» результаты были следующие: интонационно выразительная речь отмечалась у 5 детей (25%) в ЭГ, а в КГ – у 2 детей (20%). Они передавали вопросительную интонацию героев сказки, меняли голос в зависимости от изображаемого героя сказки.

Также необходимо отметить, что многие дети, а именно в ЭГ 14 ребят (70%), в КГ 6 детей (30%), передавали характерные движения персонажей сказки: шли, переваливаясь со стороны в сторону, прыгали, бежали на цыпочках. Причем в ЭГ мы отметили, что большинство детей движения сочетали с речью. Кроме того 4 ребят (20%) ЭГ старались передать грозность медведя с помощью мимики, позы и жестов: хмурили брови, расставляли руки в стороны и т.д.

Было отмечено, что при выполнении заданий, многие дети КГ вели себя робко, держались скованно: раскачивались на ногах, крутили пуговицы на одежде, прятали руки в карманы и т.д. Дети ЭГ, напротив, вели себя

достаточно свободно.

Анализ результатов позволил нам выявить наличие элементарных сценических умений у детей 3–4 лет, что наглядно продемонстрировано в таблице 8 и на рисунке 8.

Таблица 8 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 3 на контрольном этапе

Группа	Количество детей	Задание 1			Задание 2		
		оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий
ЭГ	20	6	12	2	4	14	2
КГ	20	2	7	11	1	9	10
всего	40	8	19	13	5	23	12
%		20	47,5	32,5	12,5	57,5	30

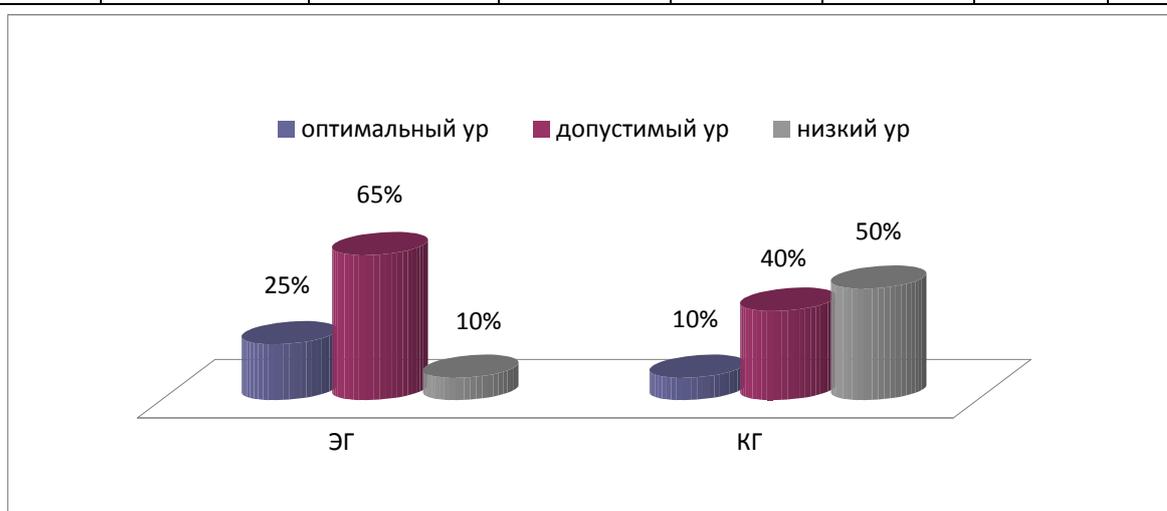


Рисунок 8 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 3 на контрольном этапе

Сопоставив показатели констатирующего и контрольного экспериментов, мы наглядно убеждаемся, что результаты экспериментальной группы после формирующего этапа значительно выше результатов контрольной группы. Дети ЭГ, изображая персонажей сказки, умело передавали их движения, выразительную интонацию и использовали мимику,

что практически не отмечалось у детей КГ.

Диагностическое задание 4. «Скажи... Успокой... Позови»
(Л.В. Танина)

Данное диагностическое задание позволило выявить особенности проявления речевой импровизации у детей 3–4 лет в игре-драматизации после формирующего этапа исследования.

Задание проводилось таким же образом, что и в констатирующем эксперименте.

По результатам первого задания было выявлено следующее: полностью с ним справились в ЭГ 6 (30%) детей, в КГ – 2 (10%) детей. Они ответили на все вопросы, дети дали названия других сказок, где встречаются персонажи бабки и деда, а именно, «Колобок», «Курочка Ряба». Изобразили деда из сказки «Репка», сочетая при этом речь с движениями. К следующей группе мы отнесли детей, которые отвечали на поставленные вопросы, пытались изобразить деда (бабку), но при этом прибегали к небольшой помощи взрослого, передавали интонацию, выражали мимику. Так, в ЭГ таких детей оказалось 13 (65%), в КГ – 12 детей (60%). В третьей группе оказались дети, которые не отвечали на какой-либо один вопрос, либо вовсе отказывались от выполнения задания. В ЭГ констатировали 1 ребёнка (5%), в КГ – 6 детей (30%).

По итогам проведения второго задания, мы зафиксировали: в ЭГ 5 детей (25%), в КГ 1 ребёнок (5%) смогли поговорить с курочкой, как бы вживаясь в роль. Так, например Егор Ю. (ЭГ) гладил игрушку-курочку, при этом говорил слова: «Курочка-хохлатка, хорошая моя, снеси мне яичко». Большая часть детей справилась с заданием, но при этом чувствовалось стеснение, особенно в КГ. Кроме того, дети старались передавать интонацию при разговоре с курочкой: «Ты хорошая, добрая». В ЭГ – 15 детей (75%), в КГ – 15 детей (75%). Кроме того, в КГ 4 ребёнка по прежнему (20%) отказались говорить добрые слова курочке, в ЭГ таких детей не оказалось.

По результатам проведения третьего задания мы получили следующие

показатели: так, в ЭГ 4 ребёнка (20%) смогли хорошо успокоить предложенных игрушек-зверушек, сочетая речь с движениями, показывая свои чувства мимикой и жестами, в КГ – 1 ребёнок (5%), который справился полностью с заданием. Необходимо отметить, что в КГ многие дети отказались от выполнения задания по разным причинам, в ЭГ таких детей не оказалось. Так, ко второй группе в ЭГ мы отнесли 15 детей (75%), в КГ – 12 детей (60%). Не справился с заданием даже с помощью взрослого в ЭГ 1 ребёнок (5%), в КГ – 7 детей (35%).

Таблица 9 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 4 на контрольном этапе

Группа	Количество детей	Задание 1			Задание 2			Задание 3		
		оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий	оптимальный	допустимый	низкий
ЭГ	20	6	13	1	5	15	0	4	15	1
КГ	20	2	12	6	1	15	4	1	12	7
всего	40	8	25	7	6	30	4	5	27	8
%		20	62,5	17,5	15	75	10	12,5	67,5	20

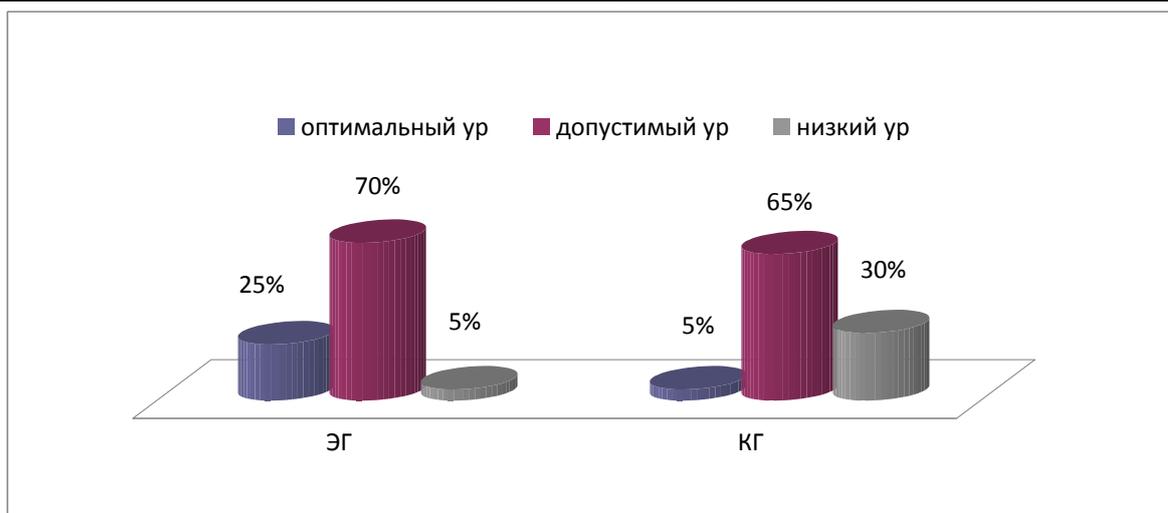


Рисунок 9 – Результаты выполнения детьми 3–4 лет диагностического задания 4 на контрольном этапе

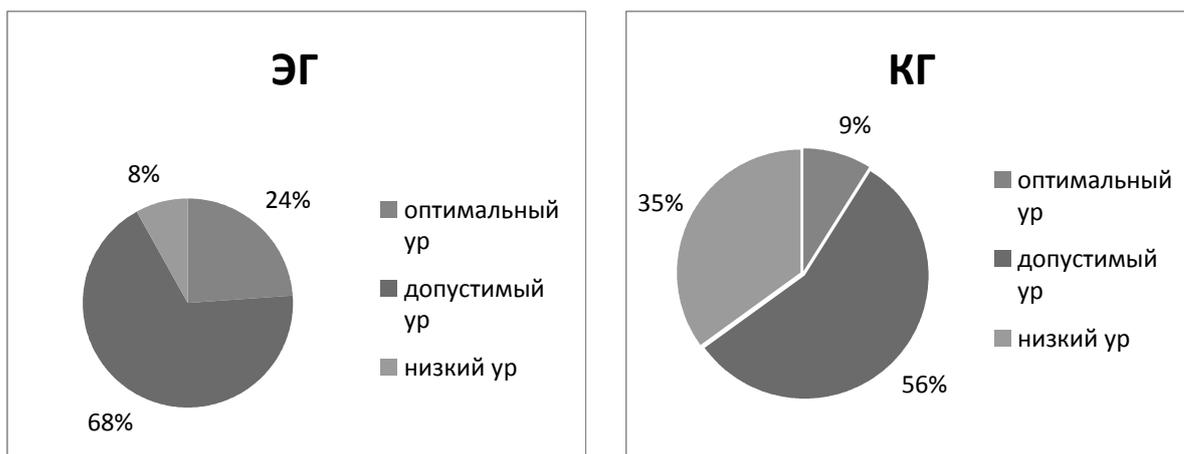


Рисунок 10 – Результаты контрольного этапа эксперимента

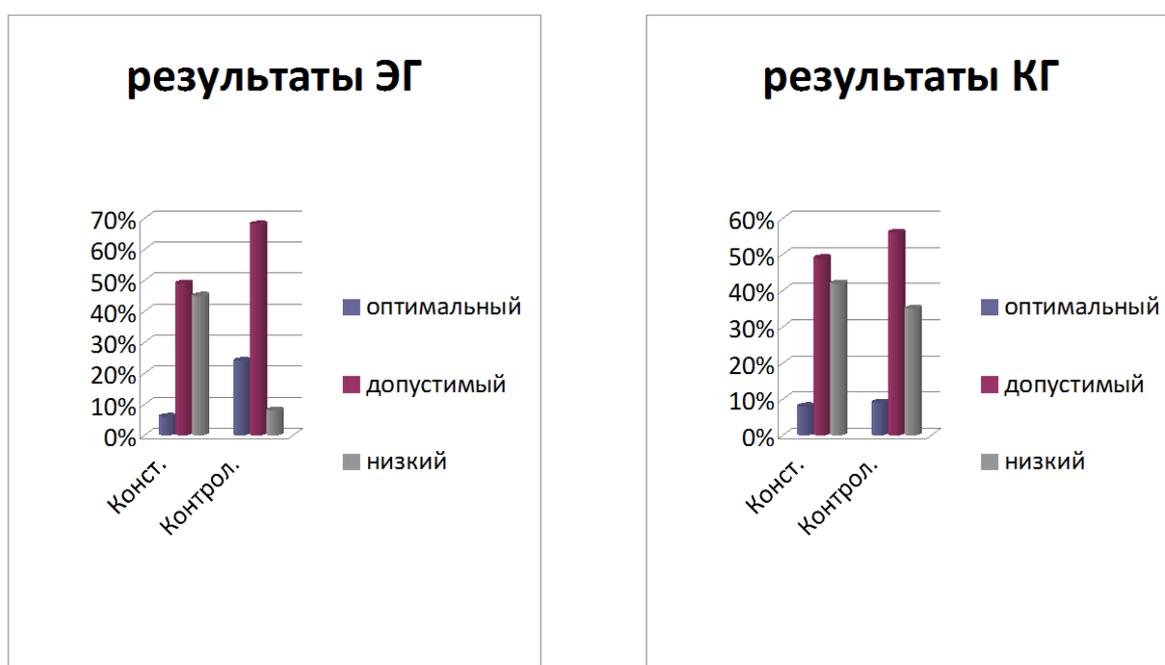


Рисунок 11 – Сравнительные результаты уровней развития у детей 3–4 лет связной монологической речи в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, мы видим, что у детей в экспериментальной группе произошли значительные изменения в развитии связной монологической речи по сравнению с констатирующим этапом исследования. Результаты детей контрольной группы практически остались неизменными. Было отмечено, что дети экспериментальной группы, изображая персонажей сказки, умело передавали характерные движения, выразительную интонацию, использовали мимику, что не отмечалось у детей КГ.

С помощью контрольного эксперимента, мы установили, что дети экспериментальной группы, участвуя в играх-драматизациях по художественным и фольклорным произведениям, использовали импровизированную речь, кроме того, мы констатировали, что дети ЭГ чаще стали участвовать в свободном общении. Если до формирующего этапа экспериментального исследования элементы импровизированной речи отмечались лишь у 5% детей ЭГ и 5% КГ, то после проведения формирующего эксперимента в ЭГ количество детей увеличилось до 20%, в КГ цифры остались неизменными. Хотелось отметить, что дети ЭГ использовали наиболее интересные высказывания. Также необходимо заметить, что они охотно пересказывали знакомые сказки, наблюдались самостоятельные проявления в передаче художественного образа и действий с игрушками.

Следовательно, в ходе нашего исследования было доказано, что развитие связной монологической речи детей 3–4 лет положительно изменяется посредством организации игр-драматизаций.

Таким образом, в нашем исследовании подтверждена правомерность выдвинутой гипотезы, реализована цель и решены поставленные задачи.

Заключение

Экспериментальное исследование в области развития у детей 3–4 лет связной монологической речи посредством игр-драматизаций позволило сделать нам следующие выводы.

Анализ теоретических исследований свидетельствует о том, что проблеме по развитию связной речи дошкольников уделялось достаточно большое внимание, как в нашей стране, так и за рубежом. В настоящее время педагоги и психологи продолжают разрабатывать различные аспекты данной проблемы. Период дошкольного детства является важным этапом в овладении родным языком, в усвоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя, овладения связной речью. В младшем дошкольном возрасте необходимо уделять более пристальное внимание развитию интонации, темпа речи, дикции, поскольку в этих умениях, по мнению Л.Г. Шадринной заложено наиболее важное условие в становлении связной речи. Работа над интонационной выразительностью эффективным образом находит своё отражение в организации с детьми игр-драматизаций.

Мы отметили, что организуя правильное руководство игрой-драматизацией детей младшего дошкольного возраста, можно способствовать развитию связной монологической речи. Речь детей становится последовательной, логичной, более развернутой. На начальном этапе в процессе организации игры происходит диалог между взрослым и ребёнком, в котором взрослый берет на себя руководящую роль, направляя ход мысли и способы её выражения, к развернутой монологической речи самого ребенка.

Анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о недостаточном уровне развития связной монологической речи у детей 3–4 лет. Более 40% детей как в ЭГ, так и в КГ имели низкий уровень развития связной речи, это выражалось в неумении закончить фразу, начатую взрослым, лишь иногда повторяли за взрослым слова. Кроме того, мы констатировали, что у детей вызывает интерес игра-драматизация, но на

практике оказалось, что многие дети захотели быть лишь в роли зрителей, и только потому, что они не смогли передать знакомые фразы героев сказки, проявлялось стеснение, мимика, жесты и интонация отсутствовали.

Формирующий эксперимент доказал важность проведенной работы и эффективность организации игры-драматизации, которая в свою очередь способствует проявлению речевых импровизаций и качественного изменения уровня связной монологической речи младших дошкольников. Кроме того, мы отметили, что эффективность организации игры-драматизации заключается в следующем: специальный подбор художественной литературы и фольклорных произведений (сказок); подбор игрового материала (различные виды театра, костюмы и др.); дифференцированный подход к объединению детей в игре-драматизации по речевым навыкам, что способствует активизации речи более слабых детей.

Результаты проведенного исследования очевидным образом доказывают роль игры-драматизации в развитии у детей 3–4 лет связной монологической речи. Дети ЭГ стали чаще участвовать в свободном общении. В играх-драматизациях используют мимику, жесты, передают характерные позы героев. Речь стала более последовательной и логичной в изложении текста. Также дети данной группы используют более интересные высказывания при разыгрывании ролей. В свободной деятельности при организации игры-драматизации наблюдается самостоятельное проявление в передаче художественного образа героя сказки и действий с игрушками.

Таким образом, исследование показало, что выдвинутая нами гипотеза верна. Происходит процесс позитивного изменения связной монологической речи детей 3–4 лет при использовании игр-этюдов на этапе восприятия художественной литературы и фольклора, включении коротких описательных рассказов о персонажах в содержание совместных со взрослым игр-драматизаций, при активизации импровизированной речи детей в самостоятельных играх-драматизациях.

Список используемой литературы

1. Алексеева, М.М. Методика обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. / М.М. Алексеева, В.И.Яшина – М. : Изд.центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Артамонова, О.В. Театрализованная деятельность детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / О.В. Артамонова. – Тольятти, 1995.
3. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] / Л.В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
5. Бородич, А.М. Методика развития речи [Текст] / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 256 с.
6. Бочкарева, Л.П. Театрально-игровая деятельность дошкольников [Текст]: методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию / Л.П. Бочкарева. – Ульяновск : ИПКПРО, 1993. – С. 3.
7. Ворошина, Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста [Текст] / Л.В. Ворошина //Дошкольное воспитание. – №11. – 1991. – С. 8–11.
8. Воспитание и обучение в детском саду [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М. : Просвещение, 1976. – 560 с.
9. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982-1984. Т. 6: Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. – 1984. – 400 с.
10. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] : Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
11. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]. – 5-е изд, испр. / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

12. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя языка [Текст]. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / А.Н. Гвоздев // Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
13. Диагностика речевого развития дошкольников [Текст]: научно-методическое пособие / Под ред. О.С. Ушаковой. – М. : Российская академия образования, Исследовательский центр семьи и детства, 1997.
14. Доронова, Т.И. Развитие детей в театрализованной деятельности [Текст] / Т.И. Доронова, Е.Г. Доронова. – М., 1997. – 92 с.
15. Дошкольная педагогика [Текст] / Под ред. В.Д. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М. : Просвещение, 1986. – 415 с.
16. Дьяченко, О.М. Воображение дошкольника [Текст] / О.М. Дьяченко. – М. : Знание, 1995. – 96 с.
17. Занятия по развитию речи в детском саду [Текст]: кн. для воспитателя детского сада / Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова [и др.]; Под ред. О.С. Ушаковой. – М. : Просвещение, 1993. – 271 с.
18. Захава, Б.Е. Мастерство актера и режиссера [Текст]. Изд. 3-е, испр. и доп.: Учеб. пособие для институтов культуры, театральных и культ. – просвет. училищ / Б.Е. Захава. – М. : Просвещение, 1973.
19. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
20. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг [Текст] / М.М. Кольцова, М.С. Рузина. – СПб. : МиМ, 1998. – 192 с.
21. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию [Текст]. – 2-е изд. доп. / Э.П. Короткова. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.

22. Лапутина, О.С. Развитие творчества в играх-драматизациях: руководство играми детей в дошкольных учреждениях [Текст] / О.С. Лапутина. – М. : Просвещение, 1986. – 140 с.
23. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]. Избранные психологические произведения: в 2-х т. / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: 1983. – Т. 2. – 320 с.
24. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под ред. А.Г. Рузовской. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
25. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка [Текст]. – 2-е изд., испр. и доп. / А.А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1972. – 256 с.
26. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст]. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 1999.
27. Маханева, М. Театрализованная деятельность дошкольников [Текст] / М. Маханева // Дошкольное воспитание. – 1999. – №11. – С. 6–14.
28. Менджерицкая, Д.В. Воспитателю о детской игре [Текст] : Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Т.А. Марковой. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
29. Михайленко, М.Я. Как играть с ребенком [Текст] / М.Я. Михайленко, Н.А. короткова. – М. : Просвещение, 1990. – 176 с.
30. Неменова, Т. Развитие творческих проявлений детей в процессе театрализованных игр [Текст] / Т. Неменова // Дошкольное воспитание. – 1989. – №1.
31. Понкротова, Л.Я. Художественно-речевая деятельность [Текст] / Л.Я. Понкротова, Л.Е. Шибицкая. – М. : Просвещение, 1976.
32. Прима, Г. Игра-драматизация в воспитании дошкольника [Текст] / Г. Прима // Дошкольное воспитание. – 1980. – №5. – С. 37.

33. Развитие речи и творчества дошкольников [Текст]: игры, упражнения, конспекты занятий / Под ред. О.С. Ушаковой. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 144 с.
34. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Ф.А. Сохина – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
35. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии [Текст]: в 2-х т. / С.А. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. I. – С. 468–475.
36. Рубенок, Е. Игра-драматизация в воспитании дошкольника [Текст] / Е. Рубенок // Дошкольное воспитание. – 1983. – №2. – С. 22–23.
37. Силивон, В. Развитие творчества у детей в процессе игры – драматизации [Текст] / В. Силивон // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 4. – С. 10.
38. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве [Текст] / К.С. Станиславский. – М. : Искусство, 1983. – 424 с.
39. Стрелкова, Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка [Текст] / Л.П. Стрелкова. – М. : Просвещение, 1985.
40. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б.М. Теплов. – Изв. АПН РСФСР, 1946. – Вып. II. – С. 7–26.
41. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей: ранний и дошкольный возраст [Текст] : Пособие для воспитателей детского сада / Е.И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 111 с.
42. Усова, А.П. Обучение в детском саду [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
43. Ушакова, О.С. Знакомим дошкольников с литературой [Текст]: конспекты занятий / О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш. – М. : ТЦ «Сфера», 2003. – 224 с.
44. Ушакова, О.С. Дети. Речь. Театр. [Текст]: Методическое пособие по развитию словесного и театрального творчества дошкольников / О.С. Ушакова, Л.В. Танина. – Тольятти, 2002.

45. Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка [Текст]. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
46. Флёрина, Е.А. Живое слово в дошкольном учреждении [Текст]. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : «Академия», 2000. – 400 с.
47. Фурмина, Л.С. Театр – дома [Текст] / Л.С. Фурмина // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 12. – С. 60–62.
48. Чурилова, Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников [Текст] / Э.Г. Чурилова. – Ульяновск, 2000.
49. Художественное творчество и ребёнок [Текст] / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 288 с.
50. Шибицкая, А.Е. Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми [Текст] / А.Е. Шибицкая. – М. : Педагогика, 1972. – 288 с.
51. Эчки, Л. Театрально-игровая деятельность [Текст] / Л. Эчки // Дошкольное воспитание. – 1991. – №7. – С. 111–117.
52. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1958.
53. Эстетическое воспитание в детском саду [Текст] / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
54. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. [Электронный ресурс]: / Режим доступа: http://portal21.ru/news/we_recommend.php?ELEMENT_ID=5278
55. Педагогические условия и особенности театрализованных игр. [Электронный ресурс] : Методическая разработка // Режим доступа: http://mirznanii.com/info/pedagogicheskie-usloviya-i-osobennosti-teatralizovannykh-igr_178151

56. Ушакова, О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи [Электронный ресурс] : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Исследовательский центр семьи и детства РАО. – М., 1996 // Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19880.php>

57. Формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] : Методическая разработка // Режим доступа: <http://www.vevivi.ru/best/Formirovanie-svyaznoi-monologicheskoi-rechi-u-detei-sedmogo-goda-zhizni-ref154108.html>

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

1. Антон А. – 3,2
2. Даша Б. – 3,8
3. Коля З. – 3,8
4. Сергей И. – 3,3
5. Юля И. – 3,5
6. Настя И. – 3,2
7. Марк К. – 2,8
8. Валя К. – 3,0
9. Юля К. – 2,11
10. Стас М. – 3,0
11. Лида П. – 3,4
12. Нелли С. – 3,0
13. Андрей С. – 3,6
14. Даша Ф. – 3,3
15. Рома Ч. – 3,0
16. Оля Ч. – 3,2
17. Никита Ч. – 3,6
18. Настя Л. – 3,7
19. Саша Ч. – 3,5
20. Егор Ю. – 3,7

Приложение Б

Список детей контрольной группы

1. Антон А. – 3,1
2. Владик А. – 3,1
3. Алина А. – 3,4
4. Ксюша В. – 3,4
5. Игорь Г. – 3,2
6. Женя З. – 3,10
7. Никита Д. – 3,5
8. Наташа Д. – 3,4
9. Оксана К. – 3,5
10. Виталик К. – 3,4
11. Жора К. – 3,0
12. Иван К. – 3,3
13. Настя Л. – 3,6
14. Павел С. – 3,2
15. Олег С. – 3,0
16. Даниил М. – 3,0
17. Снежана У. – 3,0
18. Валерия Я. – 3,5
19. Света Ю. – 3,6
20. Тамара Я. – 3,5

Приложение В

Результаты выявления уровня развития у детей 3–4 лет связной монологической речи на констатирующем этапе

№	Имя ребенка	Диагностические задания		Всего баллов	Уровень развития
		Рассказывание об игрушке	Пересказ сказки «Репка»		
1	2	3	4	5	6
Экспериментальная группа					
1	Антон А.	1	1	2	III
2	Даша Б.	3	3+1	7	I
3	Коля З.	2	2	4	II
4	Сергей И.	1	1	2	III
5	Юля И.	2	3	5	II
6	Настя И.	2	2	4	II
7	Марк К.	1	-	1	III
8	Валя К.	2	2	4	II
9	Юля К.	1	1	2	III
10	Стас М.	1	1	2	III
11	Лида П.	2	3	5	II
12	Нелли С.	1	1	2	III
13	Андрей С.	2	2	4	II
14	Даша Ф.	2	2	4	II
15	Рома Ч.	2	2	4	II
16	Оля Ч.	2	2	4	II
17	Никита Ч.	2	2	4	II
18	Настя Л.	3	2	5	II
19	Саша Ч.	2	2	4	II
20	Егор Ю.	3	2	5	II
Контрольная группа					
1	Антон А.	2	2	4	II
2	Владик А.	2	3	5	II
3	Алина А.	2	2	4	II
4	Ксюша В.	1	1	2	III
5	Игорь Г.	2	2	4	II

6	Женя З.	2	2	4	II
7	Никита Д.	1	-	1	III
8	Наташа Д.	2	3	5	II
9	Оксана К.	2	2	4	II
10	Виталик К.	2	2	4	II
11	Жора К.	1	1	2	III
12	Иван К.	1	1	2	III
13	Настя Л.	1	2	3	III
14	Павел С.	3	3+1	7	I
15	Олег С.	1	-	1	III
16	Даниил М.	2	2	4	II
17	Снежана У.	2	3+1	6	I
18	Валерия Я.	2	2	4	II
19	Света Ю.	2	2	4	II
20	Тамара Ю.	3	3	6	I

Уровни развития связной монологической речи:

I – (6 и более баллов) – оптимальный,

II – (4-5 баллов) – допустимый,

III – (0-3 балла) – низкий.

Приложение Г

Перспективное планирование

месяц неделя	Образовательная деятельность		Другие виды деятельности	Игры и упражнения
	тема	цель		
1	2	3	4	5
Октябрь 1 неделя	<u>Развитие речи</u> настольный театр «Курочка Ряба»	- развивать умение детей пересказывать сказку самостоятельно или совместно со взрослыми, перемещая фигуры настольного театра	<u>Рисование</u> «Яичко золотое и яичко простое»	<u>П/игра</u> «Солнышко и дождик» – развивать умение имитировать движения курочек и петушков. <u>Пластические этюды</u> - цыплята - курочки - петушки
2 неделя	<u>Рассказывание об игрушке</u>	- формировать умение составлять совместно со взрослым рассказ (2-3 предложения) об игрушке курочке - активизировать в речи детей прилагательные и глаголы - развивать умения находить средства выражения образа (цыпленка) в движениях	<u>ФЭМП</u> - сравнение цыплят и курочек приемом приложения	<u>Игра</u> «Летает – не летает» развивать внимание, координацию <u>Эмпатия</u> «Дед плачет» (тихо, громко).
3 неделя	<u>Игра-инсценировка</u> по сказке «Курочка Ряба»	- вызвать у детей радостный, эмоциональный настрой, развивать умение выражать свои впечатления в словах; - побуждать детей к игровым действиям с предметами – заместителями - развивать творческое воображение	<u>Аппликация</u> «Золотое яичко» <u>Лепка</u> «Яичко простое и золотое»	<u>Эмпатия</u> «Бабка плачет» (тихо, громко, громче) <u>Упражнения на движения</u> «Дед бьет яичко» «Баба бьет яичко»

4 неделя	Игра – драматизация по мотивам сказки «Курочка Ряба»	<ul style="list-style-type: none"> - привлекать детей участвовать в рассказывании сказки - развивать творческую инициативу, дополняя сказку звукоподражаниями - воспитывать интонационную выразительность речи 	<p><u>Музыка</u> Пение песни «Вышла курочка гулять»</p> <p><u>Рисование</u> «Цыплята на лугу» (коллективная работа)</p>	<p><u>Игра</u> «Что мы делаем не скажем, но движения покажем»</p> <p><u>Пластические этюды</u> «Мышка бежит»</p>
Ноябрь 1 неделя	<u>Ознакомление с художественной литературой</u> «Рассказывание сказки «Репка» с настольным театром»	- формировать умение детей совместно со взрослым пересказывать сказку, интонационно передавая величину репки (маленькая, большая – пребольшая), сопровождая слова движениями (репка растет).	<u>Работа с интерактивной доской</u> «Кто за кем» (расставь героев сказки «Репка»).	<p><u>Пластические этюды</u> «Репка растет» «Тянем репку»</p> <p><u>Игра</u> «Что мы делаем не скажем, но зато мы вам покажем» (кушаем репку)</p>
2 неделя	<u>Развитие речи</u> «Пересказ сказки «Репка» и рассказывание об игрушках»	<ul style="list-style-type: none"> - Продолжать развивать умение детей пересказывать сказку «Репка», используя объемные игрушки, составлять короткий рассказ об игрушке совместно со взрослым; - формировать умение у детей находить средства выражения образа (мышки) в движениях и интонации 	<p><u>Лепка</u> «Выросла репка»</p> <p><u>ФЭМП</u> «Сравнение репок по величине»</p>	<p><u>Пластические этюды</u> - кошка идёт важно - жучка бежит, весело виляя хвостиком - баба идёт держась за спину.</p>
3 неделя	<u>Развитие речи</u> «Пересказ сказки «Репка» с помощью модели»	<ul style="list-style-type: none"> - Создать условия для запоминания детьми последовательности действий персонажей сказки с помощью модели; - формировать умение у детей 	<u>Рисование</u> «Герои сказки «Репка» (рисование моделей)»	<p><u>Игра</u> - «Что мы делаем не скажем, но зато мы вам покажем» (тянем репку, растем большие);</p>

		<p>выделять и называть характерные признаки персонажей;</p> <p>- развивать умение у детей находить средства выражения образа в жестах;</p> <p>- воспитывать выразительность речи.</p>		- «Растет не растет»
4 неделя	<p><u>Развитие речи</u></p> <p>Игра – драматизация по мотивам сказки «Репка»</p>	<p>- Формировать умение у детей интонационно выразительно передавать образы персонажей;</p> <p>- развивать у детей умения отвечать на вопрос, продолжать реплику, включая хотя бы одно слово;</p> <p>- развивать умение импровизировать эпизод сказки словесно («Позови на помощь бабушку...» и т.д.)</p>	<p><u>Аппликация</u> (коллективная работа) «Вот какая наша репка!»</p> <p>Рисование «Репка»</p>	<p><u>Игра</u> «Растет не растет»</p> <p><u>Пластические этюды</u> - мышка бежит, пищит.</p>
Декабрь 1 неделя	<p><u>Ознакомление с художественной литературой</u></p> <p>Рассказывание р.н.с. «Теремок»</p>	<p>- Формировать умение у детей эмоционально воспринимать содержание сказки, принимать участие в её рассказывании, перемещая фигурки настольного театра, проговаривая взрослому слова роли;</p> <p>- в пластических этюдах развивать умение детей соотносить слово с выразительными движениями (мышка бежит и пищит, лягушка скачет и квакает...)</p>	<p><u>Рисование</u> «Терем – теремок»</p> <p>Конструктивно – модельная деятельность «Терем – теремок по замыслу»</p>	<u>Д/ игра</u> «Кто, кто в Теремочке живёт?»
2 неделя	<p><u>Развитие речи</u></p> <p>Пересказ сказки «Теремок» с</p>	- Формировать умение детей запоминать	<u>Лепка</u> «Забор для Теремка» (лепка	<u>Игра</u> «Веселые обезьянки»

	помощью моделей	действующих лиц и последовательность действий, посредством метода моделирования; - упражнять в словообразовании; - развивать образность речи, сочувствуя героям сказки	столбиков)	(выполнение движений с поворотом)
3 неделя	<u>Развитие речи</u> Игра-инсценировка по мотивам сказки «Теремок»	- продолжать формировать умение детей участвовать в рассказывании сказки, перемещая объемные игрушки; - развивать творческую инициативу, дополняя сказку звукоподражаниями	<u>Аппликация</u> (из скатанных шариков бумажных салфеток) «Теремок – теремок!» <u>Работа на интерактивной доске</u> «Кто в Теремочке живёт?» (подбор персонажей сказки)	<u>Пластические этюды</u> - зайчик весело скачет - зайчик бежит в припрыжку
4 неделя	<u>Развитие речи</u> Игра-драматизация по сказке «Теремок».	- продолжать формировать умение детей участвовать в драматизации сказки, соотносить слово с выразительными движениями (мышка бежит и пищит и т.д.), дополняя сказку звукоподражаниями; - развивать стремление к самостоятельности передаче образа героя	<u>Лепка</u> «Лесенка для Теремка» (столбики горизонтальные и вертикальные) <u>Конструктивно – модельная деятельность</u> (самостоятельное строительство домиков – теремков из конструктора)	<u>Д/ игра</u> «Найди ошибку»
Январь 1 неделя	<u>Ознакомление с художественной литературой</u> «Рассказывание р.н.с. «Козлятки и волк»	- продолжать создавать условия для развития умения у детей эмоционально воспринимать содержание сказки, интонационно	<u>Работа на интерактивной доске</u> «Часть и целое» (собери картинку из сказки «Козлятки и волк»)	<u>Игра</u> «Тень» (один ребенок идёт – следующий за ним и все повторяют)

		<p>выразительно передавать образы персонажей при воспроизведении песенок;</p> <ul style="list-style-type: none"> - используя структурно – логическую схему <p>развивать умение детей составлять связные высказывания на заданную тему;</p> <ul style="list-style-type: none"> - познакомить с эмоциональными состояниями (злость, радость), формировать умение изображать их; - активизировать глагольную лексику. 		
2 неделя	<p><u>Развитие речи</u> «Пересказ сказки «Козлятки и волк»»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развивать умение детей пересказывать сказку вместе с воспитателем, интонационно передавать образы персонажей (песенку козы и волка); - развивать образность речи, сочувствие героям сказки 	<p><u>Конструктивно – модельная деятельность</u> «Избушка для козы»</p>	<p><u>П/ игра</u> «Солнышко и дождик» (имитировать движения козлят)</p>
3 неделя	<p><u>Развитие речи</u> «Инсценирование сказки «Козлятки и волк»»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - формировать умение детей вступать в разговор о литературных впечатлениях, отзываться на образное слово; при отгадывании загадок соотносить признаки с реальным объектом; - приобщать к участию в рассказывании сказки, перемещая фигурки настольного театра; 	<p><u>Рисование</u> «Коза с козлятками и серый волк» (модели)</p>	<p><u>Эмпатия</u> - злой волк - добрая коза</p>

		- продолжать развивать умение соотносить слова с выразительными движениями		
4 неделя	<u>Развитие речи</u> «Элементы драматизации, пластические этюды по мотивам сказки «Козлятки и волк»»	- развивать стремление самостоятельно передавать образ героя сказки (козлят), умение эмоционально откликаться на прочитанное	<u>Рисование</u> «Козлятки и коза» (коллективная работа)	<u>Пластические этюды</u> - козлята пляшут - козлята умываются - козлята едят - козлята поют
Февраль 1 неделя	<u>Ознакомление с художественной литературой</u> Рассказывание сказки К.И. Чуковского «Цыпленок»	- формировать умение у детей правильно отвечать на вопросы воспитателя, воспроизводить содержание сказки по вопросам; - побуждать к рассказыванию сказки, договаривая фразы взрослого	<u>Работа на интерактивной доске</u> «Какой цыпленок?»	<u>Игра</u> «Летает не летает»
2 неделя	<u>Развитие речи</u> «Пересказывание сказки К.И. Чуковского «Цыпленок»»	- продолжать формировать умение у детей эмоционально воспринимать содержание сказки; - упражнять в подборе слов к заданному слову; - развивать умение детей находить средства выражения образа в мимике, интонации	<u>Музыка</u> «Вышла курочка гулять...»	<u>Пластические этюды</u> - цыплята гуляют, клюют, пьют
3 неделя	<u>Развитие речи</u> Игра-инсценировка по мотивам сказки К.И. Чуковского «Цыпленок»	- продолжать формировать умение детей участвовать в рассказывании сказки, перемещая объемные игрушки; - развивать стремление к самостоятельной передаче образа героя сказки;	<u>Аппликация</u> «Цыплята клюют зернышки» (коллективная работа)	<u>Игра</u> «Летает не летает» <u>Пластические этюды</u> - важно задирает голову цыпленок

		<ul style="list-style-type: none"> - продолжать развивать умение у детей составлять рассказ о курочке и цыпленке, договаривая фразу начатую взрослым; - воспитывать интонационную выразительность речи 		
4 неделя	<u>Игра-драматизация</u> по сказке К.И. Чуковского «Цыпленок»	<ul style="list-style-type: none"> - вызвать у детей эмоциональный настрой; - развивать умение у детей интонационно выразительно передавать образы персонажей; - развивать творческую инициативу в проявлении импровизированной речи 	<u>Рисование</u> «Курочка с цыплятами» (коллективная работа)	<u>Игра</u> «Внимательные звери»
Март 1 неделя	<u>Ознакомление с художественной литературой</u> «Рассказывание сказки Л.Н. Толстого «Три медведя»»	<ul style="list-style-type: none"> - формировать умение у детей эмоционально воспринимать сказку, внимательно относиться к образному слову; - развивать умение у детей запоминать содержание сказки на основе моделирования 	<u>ФЭМП</u> «Величина» (сравнение медведей по величине)	<u>Игра</u> «Угадай, что я делаю?»
2 неделя	<u>Инсценирование сказки Л.Н. Толстого «Три медведя»</u>	<ul style="list-style-type: none"> - привлекать детей участвовать в инсценирование произведения, дополняя сказку звукоподражаниями и договаривая фразу взрослого 1-2 мя словами - упражнять детей в интонационной выразительности, передавая образ медведя 	<u>Лепка из соленого теста</u> «Чашки для медведей» <u>Конструктивно – модельная</u> деятельность (кровати для медведей)	<u>Пластические этюды</u> - идёт папа – медведь; - идёт мама - медведь

<p>3 неделя</p>	<p><u>Развитие речи</u> Элементы драматизации по сказке «Три медведя»</p>	<p>- побуждать детей принимать участие в драматизации сказки; - продолжать соотносить слово с выразительными движениями; - развивать стремление самостоятельно передавать образ героя сказки (медведей) через мимику, движение, интонацию</p>	<p><u>Работа на интерактивной доске «Опиши медведей»</u></p>	<p><u>Игра</u> «Угадай, что я делаю?» <u>Д/ игра</u> «Что для кого?»</p> <p><u>Упражнение на мимику</u> - маленький «Мишутка» - большая мама – медведь «Настасья Петровна» - строгий папа – медведь.</p>
<p>4 неделя</p>	<p><u>Развитие речи</u> Элементы драматизации по мотивам сказки «Три медведя»</p>	<p>- продолжать формировать умение детей составлять вместе со взрослым короткий рассказ (2-3 предложения) на тему из личного опыта детей (игрушка – медвежонок); - продолжать развивать умение придумывать новое окончание сказки, договаривая начатую фразу педагога 1-2 словами; - упражнять детей в передаче образа (медведя), используя мимику, движения, жесты; - воспитывать выразительность речи</p>	<p><u>Конструктивно – модельная деятельность</u> «Дом медведей»</p>	<p><u>Пластические этюды</u> - медведи гуляют</p> <p><u>Упражнения на мимику</u> - злой медведь - добрая девочка.</p>

Приложение Д

Результаты выявления уровня развития у детей 3–4 лет связной монологической речи на контрольном этапе

№	Имя ребенка	Диагностические задания		Всего баллов	Уровень развития
		Рассказывание об игрушке	Пересказ сказки «Репка»		
1	2	3	4	5	6
Экспериментальная группа					
1	Антон А.	2	2	4	II
2	Даша Б.	3	3+1	7	I
3	Коля З.	2	2	4	II
4	Сергей И.	2	2	4	II
5	Юля И.	2	3	5	II
6	Настя И.	2	2	4	II
7	Марк К.	1	1	2	III
8	Валя К.	2	2	4	II
9	Юля К.	2	3	5	II
10	Стас М.	2	2	4	II
11	Лида П.	2	3	5	II
12	Нелли С.	2	2	2	II
13	Андрей С.	3	3+1	7	I
14	Даша Ф.	2	2	4	II
15	Рома Ч.	2	2	4	II
16	Оля Ч.	3	3+1	7	I
17	Никита Ч.	2	2	4	II
18	Настя Л.	3	3+1	7	I
19	Саша Ч.	2	2	4	II
20	Егор Ю.	3	3+1	7	I
Контрольная группа					
1	Антон А.	2	2	4	II
2	Владик А.	2	3	5	II
3	Алина А.	2	2	4	II
4	Ксюша В.	1	1	2	III
5	Игорь Г.	2	2	4	II

6	Женя З.	2	2	4	II
7	Никита Д.	1	-	1	III
8	Наташа Д.	2	3	5	II
9	Оксана К.	2	2	4	II
10	Виталик К.	2	2	4	II
11	Жора К.	1	1	2	III
12	Иван К.	1	1	2	III
13	Настя Л.	2	2	3	II
14	Павел С.	3	3+1	7	I
15	Олег С.	1	-	1	III
16	Даниил М.	2	2	4	II
17	Снежана У.	2	3+1	6	I
18	Валерия Я.	2	2	4	II
19	Света Ю.	2	2	4	II
20	Тамара Ю.	3	3	6	I

Уровни развития связной монологической речи:

I – (6 и более баллов) – оптимальный,

II – (4-5 баллов) – допустимый,

III – (0-3 балла) – низкий.

Приложение Е

Результаты выявления отношения детей 3–4 лет к игре-драматизации

Группы задания	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	ЭГ (%)	КГ (%)	итого %	ЭГ (%)	КГ (%)	итого %
«Любите ли вы показывать сказки?»	36,4	30,8	67,2	50,4	32	82,4
«Кто хочет поиграть в сказку?»	22,4	19,6	42	65	22	87
Самостоятельно выбрали роль	12	9	21	52	15	67
Взяли на себя роль, предложенную взрослым	31	37	68	39	31	70
Отказались участвовать в игре	15	8	23	-	6	6
Самостоятельно играли	5	5	10	25	7	32
Играли с помощью взрослого	18	14	32	65	20	85
Не справились с ролью	35	32	67	5	27	32

Приложение Ж

Результаты выявления наличия элементарных сценических умений у детей 3–4 лет

Сценич. умения		Задания		Итого	Изобрази медведя		Итого
		Изобрази лягушку / любимого персонажа			ЭГ	КГ	
		ЭГ	КГ		ЭГ	КГ	
Интонация (%)	конст	3	-	3	3	2	5
	контр	25	3	28	30	5	35
Движения (%)	конст	10	10	20	12	9	20
	контр	42	12	54	52	15	67
Мимика (%)	конст	3	2	5	3	3	6
	контр	22	5	27	26	6	32
Поза (%)	конст	2	-	2	2	2	4
	контр	15	2	17	20	2	22
Жесты (%)	конст	2	2	4	2	2	4
	контр	17	2	19	24	4	28
Отказ от задания (%)	конст	20	15	35	15	10	25
	контр	-	10	10	-	5	5