

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования

(направленность (профиль) / специализация)

## **ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему **АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ 2-3 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ  
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА**

Студент

Т.В. Кожевникова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.п.н., доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

## Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение значимой проблемы современного дошкольного образования – развитие речи детей раннего возраста.

Выбор темы обусловлен противоречием между признанным в науке значением художественной литературы и фольклора в развитии речи детей раннего возраста и бессистемным ее использованием в практике образовательной работы с детьми раннего возраста.

В исследовании апробированы содержание, формы и методы активизации речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора.

В ходе работы решаются следующие задачи: изучить психологическую, педагогическую и методическую литературу по проблеме развития речи детей раннего возраста; выявить актуальный уровень развития речи детей 2-3 лет; обосновать и экспериментально проверить возможности художественной литературы и фольклора как средства развития речи детей 2-3 лет.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 наименований) и 2 приложений. Текст бакалаврской работы изложен на 68 страницах. Общий объем работы с приложениями – 71 страница.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития речи детей раннего возраста .....	9
1.1 Психолого-педагогические аспекты развития речи детей раннего возраста .....	9
1.2 Художественная литература и фольклор как средство активизации речи детей раннего возраста .....	24
Глава 2 Экспериментальная работа по активизации речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора .....	31
2.1 Выявление уровня развития активной речи детей 2-3 лет .....	31
2.2 Содержание, формы и методы работы по активизации речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора .....	44
2.3 Выявление динамики развития активной речи детей 2-3 лет ..	53
Заключение .....	64
Список используемой литературы .....	66
Приложение А Список детей экспериментальной выборки	69
Приложение Б Количественные результаты констатирующего эксперимента.....	70

## Введение

Развитие речи – одна из важнейших задач педагогики раннего детства, реализация которой обеспечивает своевременное психическое развитие детей раннего возраста. В возрастной период от рождения до трех лет, обозначенный учеными как сензитивный для овладения речью, происходит формирование основных компонентов языка: лексико-грамматического, фонетико-фонематического.

В тесной связи с развитием речевой функции находится развитие графомоторных навыков, навыков самообслуживания, а также таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление. Овладение речью совершенствует все виды детской деятельности и социализацию ребенка (в частности, его отношения с окружающими взрослыми и другими детьми). Если же в первые три года не будет уделено должного внимания развитию речи ребенка, то в дальнейшем потребуются серьезные усилия для компенсации упущенного.

Таким образом, своевременное комплексное воздействие на развитие речи детей раннего возраста, обеспечивает определенный потенциал в полноценном развитии личности на ранних этапах, что определяет актуальность исследования на социально-педагогическом уровне.

Проблеме развития речи детей раннего возраста посвящены исследования А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Ф.А. Сохина, Е.К. Кавериной, Л.С. Славиной, М.И. Поповой и других.

Н.Х. Швачкин рассматривал восприятие звуковой стороны речи, развитие фонематического слуха у детей раннего возраста; А.Н. Гвоздев и Ф.А. Сохин изучали усвоение грамматического строя русского языка в раннем детстве; Л.С. Славина исследовала возникновение у детей понимания и слушания речи взрослого; предметом изучения М.Г. Елагиной является становление коммуникативной функции слова у ребенка раннего возраста.

В данных исследованиях подчеркивается, что речевая деятельность представляет собой сложный процесс взаимодействия детей раннего возраста со взрослыми и сверстниками, осуществляемый с помощью материальных и языковых средств.

Результатом исследований отечественных ученых также явилось создание методики развития речи детей раннего возраста, которая за последние десятилетия значительно обогатилась, благодаря исследованиям М.И. Лисиной, И.М. Кононовой, В.В. Гербовой, Л.И. Павловой и других.

В настоящее время большинство исследователей признают ведущую роль обучения в освоении норм родного языка и функций речи детьми раннего возраста. В методике представлены условия, методы и приемы развития каждой стороны речи детей раннего возраста, обозначена роль специально организуемых форм работы (игры-занятия) и других средств развития речи, среди которых представлены и средства художественной литературы.

Художественная литература является важнейшим источником и средством развития всех сторон речи детей и уникальным средством воспитания. Она помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи.

Е.А. Флерина подчеркивала роль детской книги в воспитании детей, определила требования к подбору художественной литературы и считала, что следует учитывать особенности детской аудитории.

Ряд работ Р.С. Жуковской посвящается художественной литературе. Она утверждала, что чтение одного произведения несколько раз способствует более глубокому пониманию его содержания, влияет на запоминание текста, повышает к нему интерес.

В традиционной методике обозначена роль художественной литературы как средства развития речи детей раннего возраста, однако не представлено конкретных рекомендаций по ее использованию: не обозначены формы работы, не выделены методы работы с художественной

литературой, не структурирован художественно-речевой материал, который может быть использован с целью активизации речи детей раннего возраста.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена:

- важностью проблемы развития речи детей раннего возраста;
- выбором художественной литературы в качестве средства развития речи детей раннего возраста.
- недостатком научно-методических разработок, рассматривающих использование художественной литературы в развитии речи детей раннего возраста.

Наряду с пониманием актуальности можно выделить и **противоречие** между признанным в науке значением художественной литературы и фольклора в развитии речи детей раннего возраста и бессистемным ее использованием в практике образовательной работы с детьми раннего возраста.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему** нашего исследования: каковы потенциальные возможности художественной литературы и фольклора в активизации речи детей 2-3 лет в условиях дошкольной образовательной организации?

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность активизации речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора.

**Объект исследования** – процесс развитие речи детей раннего возраста.

**Предмет исследования** – художественная литература и фольклор как средство активизации речи детей 2-3 лет.

**Гипотеза исследования.** Процесс активизации речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора будет результативен, если:

- отобран и структурирован художественно-речевой материал в соответствии с задачами развития речи детей 2-3 лет;

– традиционное содержание работы по развитию речи детей 2-3 лет дополнено организацией целенаправленного восприятия литературных и фольклорных произведений.

Исходя из выдвинутой гипотезы, в нашем исследовании были поставлены и решались следующие **задачи**:

1. Изучить психологическую, педагогическую и методическую литературу по проблеме развития речи детей раннего возраста.
2. Выявить актуальный уровень развития речи детей 2-3 лет.
3. Обосновать и экспериментально проверить возможности художественной литературы и фольклора как средства развития речи детей 2-3 лет.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**: теоретические методы исследования (анализ психологической, педагогической и методической литературы); эмпирические методы исследования (беседа, педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы; анализ и интерпретация эмпирических данных).

**Экспериментальная база исследования**: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа имени А.А. Климова п.г.т. Петра Дубрава структурное подразделение «Детский сад Созвездие» муниципального района Волжский Самарской области.

**Теоретико-методологическую основу** нашего исследования составили:

- подход О.В. Елецкой, Е.Ю. Вареницы, В.В. Гербовой, Г.М. Ляминой к определению понятия «развитие речи детей раннего возраста»;
- положение Е.А. Флериной о роли художественной литературы в развитии детей;
- положение О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, Н.В. Гавриш о восприятии детьми произведений художественной литературы в единстве содержания и художественной формы;

– положение Ф.А. Сохина о подражании как факторе речевого развития.

**Новизна исследования:** определена возможность активизация речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора; выделены принципы организации данного процесса в условиях дошкольной образовательной организации.

**Теоретическая значимость исследования:** уточнено понятие «активизация речи детей 2-3 лет», определяемое нами как процесс стимулирования речевой деятельности, предполагающий развитие понимаемой, активной речи и овладение экспрессивными средствами речи, во взаимодействии ребенка с окружающими людьми, осуществляемый с помощью материальных и языковых средств.

**Практическая значимость исследования:** экспериментально апробированные содержание, формы и методы работы могут быть использованы в дошкольной образовательной организации для стимулирования речи детей 2-3 лет.

**Структура бакалаврской работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 источников). Текст работы содержит 15 рисунков, 2 таблицы, 2 приложения. Основной текст работы изложен на 54 страницах.

## **Глава 1 Теоретические основы проблемы развития речи детей раннего возраста**

### **1.1 Психолого-педагогические аспекты развития речи детей раннего возраста**

Ранний возраст (от 1 года до 3-х лет) является сензитивным периодом для развития речи. Современные научные знания о ребенке раннего возраста позволяют судить об уникальности данного периода. Не случайно в последние десятилетия во всем научном мире появился особый интерес к раннему периоду жизни ребенка. Его слабость и несовершенство по сути являются его силой и предоставляют безграничные возможности для духовного и физического совершенствования, для формирования основ будущей взрослой личности. Особый интерес представляет овладение ребенком речью.

Речь – сложившаяся исторически в процессе «материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком.

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно множеству функций речь является полиморфной деятельностью, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах: внешней, внутренней; монолога, диалога; письменной, устной; дактильной, жестовой; эгоцентрической.

Для психологии представляет интерес прежде всего место речи в системе высших психических функций человека – в ее взаимоотношении с мышлением, сознанием, памятью, эмоциями и т.д.; при этом важны те ее особенности, которые отражают структуру личности и деятельности» [21].

Отечественная психология рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целостного акта деятельности, или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность.

При таком деятельностном подходе структура речевой деятельности или речевого действия совпадает со структурой любого действия, т.е. включает этапы ориентировки, планирования (в форме «внутреннего программирования»), реализации и контроля.

Как мы уже указали выше в определении, речь опосредована языком. Основное различие данных понятий заключается в следующем: язык – это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющие для людей определенное значение и смысл. Речь – это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот «же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь является индивидуально своеобразной. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны, язык отражает в себе психологию народа, для которого он является родным. Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением.

Связующим звеном между языком и речью выступает значение слова. Оно выступает как в единицах языка, так и в единицах речи. Слово имеет две характеристики – предметную отнесенность и значение. Слово указывает на предмет, вызывая у человека образ этого предмета. Слово выделяет в предметах наиболее существенное, главные признаки, абстрагируясь от второстепенного. Поэтому, овладевая словом, человек усваивает сложную систему связей и отношений, в которую включен тот или иной предмет.

Важнейшая роль слова состоит и в том, что в своем значении оно обобщенно отражает действительность, существующую вне и независимо от индивидуального человеческого сознания» [21].

«Со значением слов непосредственно связано представление о них как о понятиях. Слова-понятия позволяют обобщать и углублять знания об объектах, выходя в их познании за пределы непосредственного опыта. Понятие фиксирует существенное и игнорирует несущественное в предметах и явлениях, оно может развиваться за счет обогащения своего объема и содержания. Поэтому новое знание может входить в старую систему понятий и выражаться с помощью уже известных слов.

Процесс формирования понятия начинается у ребенка задолго до овладения речью, но становится активным лишь тогда, когда ребенок достаточно овладел речью как средством общения и развил свой практический интеллект» [21].

В связи с этим важно «различать понимание речи (пассивный словарь) и произнесение слов – активная речь (активный словарь» [21]).

«Отечественными физиологами (И.М. Сеченов, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев) разработаны три направления изучения развития речи детей раннего возраста:

– изучение закономерностей работы мозга, и прежде всего первой и второй сигнальных систем. Это помогло научно обосновать необходимость воспитания и обучения детей с первых дней жизни» [24];

«– изучение таких свойств второй сигнальной системы, как способность к отвлечению и обобщению. Слово (как раздражитель) для человека существует в единстве звучания и содержания, является обобщенным образом предметов и явлений внешнего мира (И.П. Павлов). На этом основывается процесс формирования понятийного мышления и вообще все понимание речи;

– изучение роли ориентировочной деятельности (ее простейшее проявление – рефлекс «Что такое?») в формировании понимания речи детей раннего возраста и роли речи в регулировании их поведения» [24].

Обратимся к определению понятия «развитие речи детей раннего возраста».

Анализ представленных в психологии и педагогике понятий позволил выделить два направления, в рамках которых исследователи определяют развитие речи детей раннего возраста:

– «в определении понятия указывается этапность данного процесса (развитие детской речи до трех лет – это процесс, в котором можно выделить три этапа: доречевой этап – от рождения до 1 года, который делится на период гуления и период лепета; дограмматический этап первичного освоения языка – от 1 года до 2 лет; этап усвоения грамматики, занимающий третий год жизни ребенка» [8, 25]) (А.Н. Гвоздев и Ф.А. Сохин);

– в определении понятия указываются направления развития речи (развитие речи детей раннего возраста – это развитие понимания речи и развитие «активной», собственной речи как способности говорить, т.е. импрессивной и экспрессивной речи) (О.В. Елецкая, Е.Ю. Вареница, В.В. Гербова, Г.М. Лямина) [6, 10].

В исследованиях, проведенных в лаборатории развития речи Института дошкольного образования и семейного воспитания в процессе развития речи детей раннего возраста выделены три основных его направления:

– структурное (развитие речи – это формирование разных уровней системы языка: фонематического, лексического, грамматического);

– функциональное (развитие речи – это формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции: развитие связной речи, речевого общения);

– когнитивное (развитие речи – процесс, тесно связанный с процессом умственного развития и формирования начальных форм мышления (наглядно-действенного), предполагающий формирование предпосылок элементарного осознания явлений языка и речи) [28].

Взяв за основу подход О.В. Елецкой, Е.Ю. Вареницы, В.В. Гербовой, Г.М. Ляминой, мы уточнили понятие «активизация речи детей 2-3 лет», которое мы рассматриваем как процесс стимулирования речевой деятельности, предполагающий развитие понимаемой, активной речи и овладение экспрессивными средствами речи, во взаимодействии ребенка с окружающими людьми, осуществляемый с помощью материальных и языковых средств.

Развитие понимания речи осуществляется раньше активного ее освоения. Ребенок начинает понимать обращенную к нему речь «во второй половине первого года жизни. Он устанавливает связи между произносимыми словами (их звуковым образом) и предметами или собственными действиями. Эти связи возникают либо в совместной деятельности взрослых с ребенком или путем специального обучения. К 9-10 месяцам их количество может быть довольно значительным» [35].

Как известно, слово относится не к какой-либо единичной конкретной вещи, а к целой их группе, в которую могут входить предметы, различные по внешним признакам, но одинаковые по своему общественному употреблению. Уже на самых ранних ступенях детства одно и то же слово связывается «ребенком с различными предметами. Необходимость обозначать одним и тем же словом различные по своим внешним признакам предметы требует обобщения. Первые обобщения как раз и возникают уже в период, подготовительный к появлению самостоятельной речи. Характер этих ранних обобщений изучен еще недостаточно. По-видимому, в их основе не может «лежать выделение общего способа общественного употребления предметов, так как общественные функции многих предметов еще недоступны ребенку. Д.Б. Эльконин предполагает, что в их основе лежит выделение легко замечаемых признаков предметов» [35].

«Количество понимаемых слов в период от года до полутора лет быстро растет в связи с усвоением названия предметов. В исследовании Е.К. Кавериной выделена последовательность накопления названий

предметов: сначала усваиваются названия непосредственно окружающих ребенка вещей, затем имен взрослых и названий игрушек, изображений предметов одежды и, наконец, частей тела и лица» [17].

Особый интерес для исследователей представляет развитие понимания ребенком различных поручений, названий действий и инструкций к их выполнению. Такое понимание проходит в своем формировании несколько стадий соответственно обучению и усвоению действий: 1) отсутствие реакции или неадекватная реакция; 2) правильное выполнение действия; 3) усложнение действия или его модификация (Е.К. Каверина [17]). Важно отметить, что в результате понимания инструкций речь для ребенка становится носителем цели осуществляемых им действий. Это позволяет руководить поведением ребенка при помощи речи.

Понимание инструкций является одним из важнейших условий «формирования своеобразных отношений ребенка и взрослого, обнаруживающихся в их совместной деятельности. Инструкция взрослого организует протекание предметных действий ребенка. Постепенно она начинает нести организующую функцию не только по ходу их выполнения, но и предвосхищая их, организуя ориентировочную деятельность ребенка по отношению к условиям и способам осуществления предстоящего или усваиваемого действия. Поэтому развитие у ребенка понимания речи на втором году жизни играет важнейшую роль при усвоении им способов действий с предметами» [17].

«На третьем году жизни понимание речи ребенком возрастает по объему и качественно изменяется. Дети в возрасте 2-3 лет понимают не только речь взрослого, направленную на организацию их практических действий, т.е. не только инструктивную речь, но и речь-рассказ. Слушание и понимание речи взрослого, содержащей сообщения о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения взрослого с ребенком, является важным приобретением, так как создает возможность

использования речи в роли основного средства познания по отношению к предметам, недоступным непосредственному опыту ребенка.

Как показывает исследование Л.С. Славиной, для возникновения понимания и слушания речи с содержанием, выходящим за пределы ситуации, необходима специальная педагогическая работа. И лишь постепенно дети научаются понимать небольшие рассказы, содержащие в себе как чисто познавательный материал, так и некоторые моральные высказывания, через которые у детей этого возраста можно воспитывать простейшие моральные оценки своих поступков и поступков других детей. Все это увеличивает воспитательное значение речи взрослых. У ребенка 2,5, а тем более 3 лет можно вырабатывать основные правила поведения, учить пользоваться различными предметами не только путем показа, но и посредством словесных указаний» [35].

Развитие собственной активной речи ребенка зависит в первую очередь от характера отношений взрослых и ребенка, от особенностей общения между ними. При «правильных условиях воспитания резкий перелом в развитии речи ребенка обычно происходит в начале второй половины второго года жизни, когда наряду с увеличением количества употребляемых слов возникают первые двух-, трехсловные предложения. В большинстве случаев они состоят из слов, уже употребляющихся ребенком и объединенных в одно предложение без изменения их формы. Связи между словами в двухсловных предложениях в основном могут быть сведены к двум типам: субъект и его действие, действие и объект действия или место действия» [35].

«Постепенно на основе общения со взрослыми речь ребенка начинает выполнять и функцию организации его действий, входя в них как обязательный компонент. В связи с усложнением общения со взрослыми значительно обогащается словарь ребенка. Многозначные слова, составляющие основной фонд слов в начале второго года, отходят на второй

план. Значения слов становятся более устойчивыми, с ясно выраженной предметной отнесенностью.

Конец второго года знаменует начало нового этапа в развитии речи. Основным его содержанием является усвоение грамматической структуры предложений. Значительно возрастает запас слов, достигая при правильной педагогической работе с детьми 1200-1500 слов к концу третьего года. В словарном составе встречаются почти все части речи; предложения строятся по основному типу, включая сложные бессоюзные и союзные предложения.

Третий год жизни характеризуется чрезвычайно возрастающей речевой активностью ребенка. Расширяется круг его общения, возрастает интерес к речи взрослых» [35].

В «раннем детстве речь ребенка, являясь средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, или с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Действия ребенка этого возраста осуществляются в большинстве случаев или совместно со взрослым, или при их помощи. Это придает речи форму диалога.

Диалогическая форма речи обусловлена тем обстоятельством, что деятельность ребенка еще не отделена от деятельности взрослых. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослым. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка.

В отношении усвоения грамматического строя русского языка в раннем детстве отчетливо обозначаются два периода (по данным А.Н. Гвоздева)» [8].

«Первый период – от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. В этом периоде выделяются две стадии: а) стадия однословного предложения (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев) и б) стадия предложений, состоящих из нескольких слов, главным образом двухсловных предложений.

Второй период – от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, члены которых получают выражение в синтаксических средствах языка. В пределах этого периода намечаются три стадии: а) стадия формирования первых форм (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц); б) стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 года 1 месяц – 2 года 3 месяца); в) стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Усвоение грамматической системы языка происходит главным образом при использовании в речи предложений. Первые сложные предложения отмечены А.Н. Гвоздевым в период 2 лет 4 месяцев до 2 лет 6 месяцев.

По наблюдениям А.Н. Гвоздева, показателем развития связной речи может отчасти служить употребление союзов. Из общего количества союзов [8], «употребление которых отмечено у детей до 7 лет, в период до 3 лет усваивается около 40% (из 39 усваиваются 15 союзов).

Таким образом, уже в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выражать ребенку многие отношения» [8].

В возрасте около двух лет и особенно на третьем году жизни ребенок по своей инициативе начинает отражать в речи все то, что он воспринимает. Возникает описательная речь. Теперь ребенок различает предметы по признакам, количеству и передает эти различия в речи. Он воспроизводит «услышанные стихи, сказки, песенки. Речь включается в игру, отражая в ней реальные жизненные ситуации. Появляется способность разговаривать с персонажем игры» [8].

Также большое значение для овладения грамматическим строем речи играет усвоение падежных форм.

Как показывают исследования А.Н. Гвоздева, ребенок к 3 годам овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются. Тот «факт, что именно падежные формы, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются раньше других грамматических категорий, показывает ведущее значение предметной деятельности ребенка и его общения со взрослыми для процесса усвоения языка.

В психологической литературе делались неоднократные попытки объяснить факт интенсивного усвоения грамматических форм в раннем детстве.

Исследуя данный процесс, И.П. Павлов неоднократно подчеркивал, что слово является таким же раздражителем, как и всякий другой. Оно предстает перед ребенком прежде всего своей материальной, звуковой стороной [24]. Также Ю.И. Фаусек отметил, что маленькие дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому что им нравятся звуки [30]. К.И. Чуковский в своей книге собрал обширные материалы, свидетельствующие о той большой работе, которую проводит ребенок над усвоением материальной, звуковой оболочки языка [33]. В частности, он особо отмечал рифмотворчество как неизбежный этап речевого развития ребенка в двухлетнем возрасте, которое является своеобразной и очень рациональной системой упражнений в фонетике.

Данные факты дают основания полагать, что именно звуковая сторона языка очень рано становится предметом деятельности и практического познания ребенка. Сравнительно рано формируется и связь грамматических значений, отражающих реальные предметные отношения, с изменениями звуковой формы слова. Формирование этой связи на очень ранних этапах усвоения языка происходит по законам образования стереотипов» [35].

«По мнению Ф.А. Сохина, овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления стереотипов, их генерализации и последующей дифференциации. Но это становится

возможным только при условии формирования у ребенка ориентировки в тех звуковых элементах языка, с которыми образуется связь» [24].

Некоторые психологи и педагоги для объяснения интенсивного усвоения грамматических форм предполагали наличие у ребенка особого «чутья» языка. В дореволюционной литературе на это неоднократно указывал К.Д. Ушинский [29]; в современной литературе на это ссылались А.Н. Гвоздев [8] и К.И. Чуковский [33]. Однако если даже согласиться с предложением о наличии особой чувствительности ребенка к явлениям языка, в частности к его звуковой форме, то ее возникновение должно быть объяснено исходя из реальных условий усвоения языка.

За последние годы в отечественной детской психологии начали накапливаться фактические материалы, раскрывающие процесс формирования у ребенка грамматического строя языка. Ф.А. Сохин изучал экспериментально, как у детей в возрасте от 1 года до 3 лет 5 месяцев формируется понимание предлога – грамматической формы, выражающей отношения между предметами. «Вначале то или иное объективное отношение выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию; затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения еще при наличии предметной ситуации; наконец, происходит отвлечение и обобщение обозначаемых данной грамматической формой отношений. По такому же пути развивается понимание значений не только предлогов, но и других грамматических форм (падежных окончаний, суффиксов, приставок) [25].

Важным звеном этого процесса является выделение самой грамматической формы. М.И. Попова исследовала этот момент при формировании у детей раннего возраста умения согласовывать в роде имена существительные с глаголами прошедшего времени. Усвоение рода в глаголах прошедшего времени заканчивается к 3 годам. В общем ходе этого усвоения ясно обозначается смена одних стереотипов другими и их дифференциация» [35].

Материалы исследования свидетельствуют о том, что «быстрое появление ориентировки на звуковую форму слова приводит к усвоению детьми согласования без особого формирования и генерализации стереотипов в женском, а затем в мужском роде. В свете этих фактов можно полагать, что установление стереотипов, обычно происходящее в процессе стихийного общения взрослых с детьми, мешает формированию ориентировки на звуковую форму слова.

Таким образом, ориентировка на звуковую форму слова возникает, во-первых, при такой организации действий ребенка со словами, при которой они входят в качестве одного из решающих звеньев во всю его деятельность, определяя ее успех» [35]; во-вторых, при обеспечении ребенку возможностей «активного поиска правильных речевых форм, необходимых для успешного осуществления всей деятельности.

Развитие речи ребенка невозможно вне овладения звуковой системой родного языка. Овладение ее представляет ту основу, на которой строится все здание усвоения языка ребенком, становления его речи.

Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи. Оба эти процесса начинаются с того времени, когда язык становится для ребенка средством общения. С одной стороны, ребенок начинает понимать обращенные к нему слова взрослых, с другой – начинает сам произносить первые слова.

Раннее понимание ребенком слов или даже инструкций, произносимых взрослыми, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребенком как единый, нерасчлененный звуковой комплекс, обладающей определенной ритмико-мелодической структурой. Эта стадия восприятия звуковой стороны речи может быть названа дофонемной (Н.Х. Швачкин [34]).

На следующей стадии возникает понимание речи на основе собственно языковых средств, т.е. значений, связанных с определенными звуковыми формами. Эта стадия называется фонемной стадией восприятия речи. Внешне она характеризуется быстрым ростом понимания речи взрослых и появлением первых детских слов.

Обучая детей пониманию слов, различающихся только одной какой-либо фонемой, и затем выясняя, насколько такое понимание опирается именно на восприятие фонематического состава слов, Н.Х. Швачкин установил последовательность развития фонематического слуха» [34] у детей в возрасте от 11 месяцев до 1 года 10 месяцев. По данным этого исследования, общий ход развития фонематического слуха представляется следующим образом.

«Вначале и раньше всего возникает различие гласных. Затем возникает различие согласных в такой последовательности: а) различие наличия согласных; б) различие сонорных и артикулируемых шумных; в) различие твердых и мягких; г) различие назальных и плавных; д) различие сонорных и неартикулируемых шумных; е) различие губных и язычных; ж) различие взрывных и придумных; з) различие переднеязычных и заднеязычных; и) различие глухих и звонких; к) различие шипящих и свистящих; л) различие плавных и йот.

Таким образом, к концу второго года жизни ребенок уже понимает речь на основе фонематического восприятия всех звуков родного языка» [34]. «Слово взрослого управляет вниманием детей, восприятием, движениями, действиями. Ребенок понимает названия предметов, их качества, производимые с ними действия, некоторые оценки. Его поведение начинает подчиняться словесной инструкции взрослого, в связи с чем складываются элементы произвольности. На третьем году жизни ребенок под влиянием инструкции взрослого может не только начать, но и затормозить действие, что создает новые возможности для его воспитания, в частности для усвоения правил поведения» [34].

Не все звуки языка появляются в активном словаре ребенка одновременно. Отсутствующие звуки, как правило, в процессе речи замещаются другими звуками. Чаще всего на месте отсутствующего звука из языка взрослых появляется звук из числа уже имеющихся и наиболее близких по артикуляции. Система субституций (замещений) базируется главным образом на артикуляционном родстве звуков (А.Н. Гвоздев [7]).

«Однако еще слабо изучен вопрос о том, как именно и адекватно ли воспринимает ребенок звуки языка взрослых. Есть некоторые основания предполагать, что правильное восприятие звуков языка взрослых возникает не сразу и является результатом определенного развития. Правильное восприятие звука, слышимого в языке взрослых и выступающего как эталон, к которому примериваются произносимые самим ребенком звуки, развивается в ходе речевой практики ребенка» [7].

«Сравнительное исследование процессов восприятия у детей с нормально развитой речью и у детей, отставших в речевом развитии, проведенное Г.Л. Розенгард-Пупко, убедительно показало, что все основные операции восприятия у первых развиты значительно выше, чем у вторых» [23]. В исследовании А.Р. Лурия и Ф.Я. Юденич установлена связь между уровнем развития речи и «развитием деятельности детей, строением их психических процессов» [20].

«Важнейшим достижением в развитии и понимании речи является овладение слушанием. В возрасте одного-трех лет интенсивно формируется речевое внимание, умение сосредоточиться не только на звуковой стороне слова, но и на его содержании и переживать по поводу услышанного. Ребенок уже понимает содержание небольших литературных текстов, которое непосредственно связано с его личным опытом или с ситуацией и предметами, воспринимаемыми в момент слушания. На третьем году жизни ребенок воспринимает небольшие рассказы взрослого, состоящие из трех-четырёх предложений» [20].

Таким образом, развитие речи в раннем возрасте характеризуется следующими особенностями:

- «– развитие речи не только связано непосредственно с общением со взрослым, но и включено в практическую деятельность по освоению предметов;
- формируется активная речь, которая становится средством общения со взрослыми и сверстниками;
- складывается не только коммуникативная, но и обобщающая функция речи;
- формируется регулирующая функция речи, когда ребенок подчиняется инструкции взрослого, выполняя его требования;
- появляется ситуативная речь, понятная из контекста ситуации, в которую включены собеседники;
- возникает описательная речь;
- ребенок воздействует с помощью речи на себя и на взрослого;
- речь отражает опыт взаимодействия ребенка с окружающим, называя не только предметы и лица, но и действия, переживания, требования, предложения, желания;
- формируется слушание и понимание литературных произведений, рассказов взрослого, что обогащает опыт ребенка и помогает усвоить социальный опыт» [28].

«Овладение языком, формирование активной речи в раннем детстве служит основой для всего психического развития ребенка в этот период» [35]. Однако достижения в речевом развитии детей к концу раннего возраста (к трем годам) возможны при целенаправленном руководстве со стороны взрослого и использовании эффективных средств. Одним из таких средств является художественная литература. Рассмотрению значения художественной литературы и фольклора для развития речи детей раннего возраста посвящен следующий параграф главы.

## **1.2 Художественная литература и фольклор как средство активизации речи детей раннего возраста**

«Художественная литература является важнейшим источником и средством развития всех сторон речи детей и уникальным средством воспитания. Она помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи» [1].

Художественная литература является универсальным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую языковую среду. Художественные тексты позволяют эмоционально, интуитивно схватывать целостную картину мира во всем многообразии связей вещей, событий, отношений и в своем влиянии на развитие дополняют возможности других видов совместной со взрослым и самостоятельной деятельности детей.

Художественная литература является образцом грамматически правильной речи и развивает словесное творчество. Обогащается словарь детей, углубляются знания, понимание смысла слова. По словам Е.А. Флериной, художественные произведения дают готовые языковые формы, словесные характеристики, которыми оперирует ребенок. Е.А. Флериная подчеркивала роль детской книги в воспитании детей, определила требования к подбору художественной литературы и считала, что следует учитывать особенности детской аудитории [31].

Ряд работ Р.С. Жуковской посвящается художественной литературе. Она утверждала, что, чтение одного произведения несколько раз способствует более глубокому пониманию его содержания, влияет на запоминание текста, повышает к нему интерес [1].

«Функции художественной литературы в развитии детей широки и неотделимы друг от друга, и лишь условно их можно разделить на познавательно-нравственную и эстетическую.

К познавательной-нравственной функции можно отнести развитие и активизацию воображения, образного мышления; расширение представлений о мире (о явлениях, не данных непосредственно в наблюдении и практически-действенном опыте); освоение таких средств восприятия мира, как временные и причинно-следственные связи событий; освоение моделей человеческого поведения в разных обстоятельствах; формирование эмоционально-ценностных установок по отношению к разным аспектам действительности (природному и рукотворному миру, миру человеческих отношений) в совокупности с представлениями о них» [1].

«К эстетической функции относится приобщение к словесному искусству как таковому в его различных формах и развитие грамотной разговорной речи, ориентация ребенка на собственное словесное творчество через прототипы, данные в художественных текстах, воспитание культуры чувств и переживаний.

Реализация этих развивающих функций осуществляется за счет смысловой наполненности и структуры художественных текстов (лежащие в их основе метафоры и повествования позволяют создавать многообразные воображаемые миры, каждый из которых особым образом моделирует действительность) и через сопереживание, эмоциональное принятое читающим (слушающим) авторской позиции или позиций персонажей художественных произведений» [1].

«Воздействие художественной литературы на ребенка определяется не только содержанием и формой произведения, но и уровнем его речевого развития» [1]. Так в работе с детьми раннего возраста рекомендуется использовать фольклорные произведения (песенки, потешки, заклички, сказки), стихотворные тексты, небольшие произведения отечественных поэтов и писателей (А.С. Пушкина, А. Барто, А. Введенского, Б. Заходера, С. Маршака, Л. Толстого, В. Бианки, В. Сутеева) или их отрывки, развивающие способность детей слушать и понимать небольшой текст без наглядного сопровождения.

Выделим средства художественной литературы, способствующие развитию речи детей раннего возраста (рисунок 1).



Рисунок 1 – Средства художественной литературы

Одним из средств художественной литературы является фольклор.

К.Д. Ушинский считал, что лучшей формой языка, является народное творчество. Он подчеркивал, что литература, с которой впервые встречается ребенок, должна ввести его «в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа» [29]. Такой литературой, приобщающей ребенка к языку и культуре своего народа, прежде всего являются произведения устного народного творчества во всем его жанровом «многообразии: потешки, пестушки, загадки, считалки, перевертыши, пословицы, поговорки, скороговорки, сказки и др. Произведения фольклора своими содержанием и формой наилучшим образом отвечают задачам воспитания и развития ребенка, приспособлены к детским потребностям» [29]. Незаметно они раскрывают ребенку богатство и красоту народного слова.

Потешки, пестушки, заклички – это первый литературно-речевой материал, с которого начинается знакомство детей с художественными литературой. Они сопровождают процессы развития движений, формирования культурно-гигиенических навыков, навыков самообслуживания. На основе ритмико-мелодической структуры языка потешек происходит раннее восприятие детьми звуковой культуры речи. Потешки, пестушки, заклички передают интонационное «богатство родного языка, характерную певучесть гласных звуков, мягкость согласных, своеобразное произношение. Они решают такие задачи как развитие слухового внимания, понимания речи, развитие артикуляционного, слухового аппарата» [29], «активизации словаря с использованием звукоподражаний. При этом развиваются слуховое восприятие, речевое дыхание, голосовой аппарат, уточняется артикуляция, формируется умение четко, правильно произносить слова, фразы» [29].

На втором году жизни от короткой пестушки и потешки, где слово в единстве с движением выполняет игровую функцию, взрослый постепенно подводит ребенка к встрече с детской книгой, где слово, воспринимаемое на слух, совместно с иллюстрацией создают художественный образ детской литературы.

Наиболее любимый детьми фольклорный жанр – сказки.

«Сказка очень близка ребенку эмоционально, по мироощущению, так как ребенок ближе к миру животных, чем к миру взрослых. Всякая сказка – это рассказ об отношениях между людьми, сказка вводит в круг таких отношений, которых ребенок в реальной жизни может не замечать» [3].

«К. Бюлер специально изучала роль сказки в развитии ребенка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя-тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что

делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком» [3].

«Восприятие ребенка – это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах. А.В. Запорожцем было выделено специфическое действие для этой деятельности. Это содействие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия» [16]. А.В. Запорожец считал, что сказки отражают действительность очень своеобразно, открывая просторы для творческого воображения. Они способствуют развитию познания объективных действий. Постепенно ребенок учится становиться на позицию героя, мысленно содействовать ему, радоваться или огорчаться. Формирование этой внутренней деятельности позволяет не только понять явления, но и отнестись со стороны к собственным, в которых ребенок не принимает участия [16].

Б.М. Теплов, рассматривая природу художественного восприятия ребенка, указывал, что сопереживание, мысленное содействие герою произведения составляет «живую душу художественного восприятия» [26].

Сопереживание сходно с ролью, которую берет на себя ребенок в игре, Д.Б. Эльконин подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действительному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней «намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок, и ребенок идет по этой трассе» [35].

«Ритм народной сказки и ее образный язык развивают художественный вкус, новые слова и выражения обогащают речь, расширяют кругозор, интересное содержание способствует сосредоточению ребенка, развитию его мышления и памяти» [35], поэтому форму народной сказки, ее язык, повторы необходимо сохранять в неприкосновенности.

Также используются простейшие инсценировки, т.е. разыгрывание сюжетов знакомых сказок с помощью игрушек. Показ игрушек в сюжетном действии обычно очень интересуется детей. Они переживают

развертывающиеся перед ними события (радуются, смеются, жалеют, осуждают, одобряют), переносят увиденное в речь, в игру. Таким образом, правильно подбирая сюжеты и интересно, увлекательно разыгрывая их перед детьми, воспитатель может влиять на расширение круга представлений, уточнять их, например, обогащать знания детей об особенностях животных, их повадках, назначении различных предметов, их правильном использовании и назывании.

В раннем возрасте ребенок с удовольствием слушает и разучивает стихотворные тексты, небольшого размера, доступные по содержанию. «Запоминание стихов доступно ребенку на третьем году жизни. Однако механическое запоминание перегружает мозг ребенка непонятным ему содержанием. Запоминание длинных стихов неясного содержания не развивает и не укрепляет память. Такие стихи засоряют речь ребенка, так как он часто искажает слова. Тренировка памяти полезна в том случае, когда содержание стиха связано с конкретной действительностью и ребенок запоминает то, что ему понятно. Поэтому надо давать детям раннего возраста легкие, понятные четверостишия. Короткие, выразительные, понятные строчки быстро и легко запоминаются. Это доставляет ребенку удовольствие, учит правильному произношению» [35].

Существенную роль в формировании речи играет ритмика – система движений в сочетании с музыкой и словом. Она способствует плавности и ритмичности речи, помогает развитию слухового и фонематического восприятия. Любое занятие с ребенком раннего возраста по развитию речи лучше всего начинать с речевой зарядки – чтения небольшого стихотворения с одновременным выполнением соответствующих движений в медленном темпе.

Для развития понимания, умения слушать и пересказывать «в число занятий по развитию речи, включают рассказывание без показа предметов, иллюстраций, начиная с простых сюжетов малого объема» [1]. Рассказы должны состоять из «3-4 предложений, голос взрослого негромким, речь

правильной, тон рассказа спокойным, но в процессе рассказывания он может изменяться, используются разнообразные интонации, темп речи то ускоряется, то замедляется» [1]. «Содержание воспринимается лучше, когда сам ребенок принимает непосредственное участие в рассказе: в нужные моменты похлопать в ладоши, потопать ногами, позвать кого-нибудь, ответить на вопрос персонажа. Для запоминания и для того, чтобы ребенок мог воспроизвести рассказ его необходимо повторить несколько раз и задать несколько вопросов по содержанию и последовательности событий» [1].

Таким образом, значительными потенциальными возможностями в развитии речи детей раннего возраста обладают средства художественной литературы и фольклора. При этом определяющую роль играет учет уровня сформированности речевых навыков и умений детей, а также характера языкового материала, его содержания и степени близости детскому опыту.

## **Глава 2 Экспериментальная работа по активизации речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора**

### **2.1 Выявление уровня развития активной речи детей 2-3 лет**

Экспериментальная работа проводилась на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы имени А.А. Климова п.г.т. Петра Дубрава структурного подразделения «Детский сад Созвездие» муниципального района Волжский Самарской области. В эксперименте принимали участие 20 детей 2-3 лет (10 детей составили экспериментальную группу (ЭГ) и 10 детей – контрольную группу (КГ) (Приложение А).

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы являлось определение актуального уровня развития активной речи детей 2-3 лет.

На основе исследований О.В. Елецкой, Е.Ю. Вареницы, В.В. Гербовой, Г.М. Ляминой мы выделили показатели, в соответствии с которыми определяли уровень развития речи у детей 2-3 лет [6, 10]:

- умение употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов;
- умение классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель);
- «умение образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы» [10];
- умение употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около);
- умение образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов;
- умение детей составлять короткий рассказ совместно со взрослым.

Мы использовали диагностику речевого развития «В гостях у куклы», разработанную Л.В. Таниной. Диагностика содержит серию диагностических заданий, объединенных единой сюжетной линией, которые направлены на выявление показателей развития активной речи детей третьего года жизни (таблица 1). Диагностика проводилась с каждым ребенком экспериментальной выборки в индивидуальной форме.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
Умение употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов	Диагностическое задание 1 «В гостях у кукол» (Л.В. Танина)
Умение классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель)	Диагностическое задание 2 «Уютный домик» (Л.В. Танина)
«Умение образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы» [10]	Диагностическое задание 3 «Назови животных» (Л.В. Танина)
Умение употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около)	Диагностическое задание 4 «Игра в прятки» (Л.В. Танина)
Умение образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов	Диагностическое задание 5 «На полянке» (Л.В. Танина)
Умение детей составлять короткий рассказ совместно со взрослым	Диагностическое задание 6 «Расскажи другу» (Л.В. Танина)

#### Диагностическое задание 1 «В гостях у кукол»

Цель: выявить умение детей употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов.

Материал: две куклы, домик, картинки с изображением предметов.

Экспериментатор показывал двух кукол, стоящих около домикам и говорил: «В этом домике живут куклы. Они нарядились и ждут гостей. Куколки просят, чтобы ты придумал(а) им имена. Эту куклу мы назовем..., другую куклу – ... Куклы надели ... На ногах ...»

Эта кукла со светлыми волосами, а эта – ... Света большая, а Аня... У Ани платье короткое, а у Светы ... Света и Аня надели платья, какие платья?

У Светы платье..., а у Ани ...? На платье у Светы воротник, а у Ани...? У Светы на платье есть ..., а у Ани на платье нет... У Светы на голове бант, а у Ани нет...

Света что-то увидела и замахала рукой. Что делает Света? Аня тоже ..., она стала от радости /прыгать, подпрыгивать/. Девочки /радуются, улыбаются, смеются/. Они увидели поезд, который везет им много вещей. Поможем куклам разобрать вещи по вагончикам.

Ответы детей оценивались по трехбалльной системе.

Критерии оценки

1. Употребление слов, обозначающих предметы.

3 балла – ребенок дает имена обеим куклам, называет предметы одежды (более двух слов); 2 балла – дает имена куклам после образца взрослого, называет одно-два слова, обозначающее предметы одежды; 1 балл – имена не может подобрать, повторяет слова за взрослым, не понимает задание.

2. Употребление слов, обозначающих признаки предметов.

3 балла – ребенок правильно определяет и называет признаки цвета, размера, качества предметов, может подобрать антонимы к прилагательным; 2 балла – называет признаки цвета предметов, но иногда допускает ошибки; наблюдается замена – длинное платье – «большое платье», темные волосы – «черные волосы»; 1 балл – слова, обозначающие цвета, качество и размер, не называет либо повторяет слова за взрослым.

3. Употребление слов, обозначающих действия предметов и объектов.

3 балла – ребенок правильно употребляет глагольные формы – три и более; 2 балла – называет одно-два слова; 1 балл – повторяет слова за взрослым.

Представим результаты выполнения диагностического задания 1 детьми экспериментальной группы.

Анализ количественных результатов показал, что выполнить задание 1 на высоком уровне (9 баллов) удалось только Вале Д.. При выполнении задания она давала имена куклам, называла предметы одежды. Правильно

определяла и называла признаки цвета, размера, качества предметов, смогла подобрать антонимы к прилагательным. Правильно употребляла глагольные формы.

Средний уровень умения употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов был выявлен у Маши А., Димы А., Вити Б., Влада В., Алеши В. Они при выполнении задания давали имена куклам после образца взрослого. Называли одно-два слова, обозначающие предметы одежды, признаки цвета предметов, но иногда допускали ошибки. У этих детей наблюдалась замена – длинное платье – «большое платье», темные волосы – «черные волосы». Употребляя глагольные формы, называли одно – два слова.

Низкий уровень выявлен у Ани Д., Дианы Д., Ясины В., Вики Г.. Ребята не могли подобрать имена куклам, повторяли слова за взрослым, не понимали задание. Слова, обозначающие цвета, качество и размер, не могли назвать. Глагольные формы употребляли, повторяя слова за взрослым.

В контрольной группе высокий уровень умения употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов, выявлен у 1 ребенка (10%), средний уровень – у 4 детей (40%), низкий уровень – у 5 детей (50%).

Таким образом, можно сделать вывод, что умение употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов у большинства детей и контрольной, и экспериментальной групп находится преимущественно на низком и среднем уровнях.

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 1 представлены в таблице Б.1 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 2.

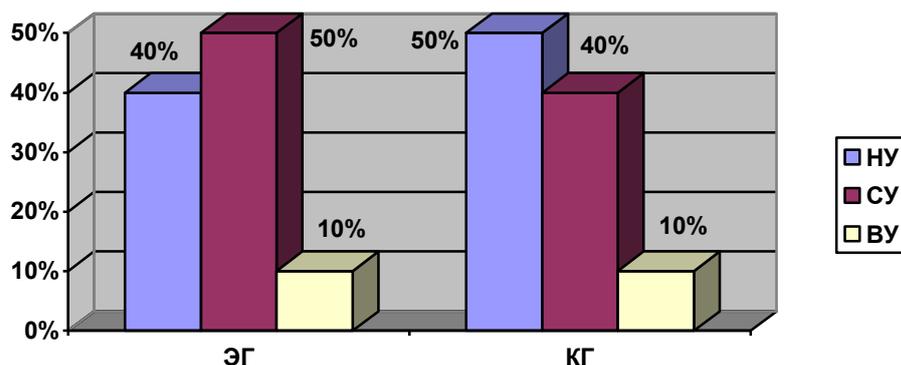


Рисунок 2 – Количественные результаты диагностического задания 1 «В гостях у кукол»

### Диагностическое задание 2 «Уютный домик»

Цель: выявить умение классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель).

Материал: настольная игра «Уютный домик», включающая 5 паровозиков пяти цветов и 25 карточек-вагончиков. На карточках нарисованы следующие предметы домашнего обихода:

- посуда: чашка, тарелка, кастрюля, сковорода, чайник;
- одежда: юбка, платье, рубашка, брюки, куртка;
- обувь: кроссовки, туфли, сапоги, тапочки, ботинки;
- мебель: кровать, диван, стул, стол, шкаф;
- игрушки: кубик, кукла, машина, мяч, юла.

Экспериментатор продолжал игру и предлагал помочь куклам разобрать вещи из их домика по вагончикам: «В первый паровозик мы погрузим посуду (цепляет вагончик с чайником), во второй (одежда), в третий... (обувь), в четвертый...(мебель), в пятый ... (игрушки)».

Когда все паровозики расставлены и к ним прицепились первые вагончики, экспериментатор предлагал ребенку взять любую картинку, назвать ее и сказать, к какому понятию она относится.

Критерии оценки: 3 балла – ребенок самостоятельно и правильно классифицирует понятия (одежда, обувь, мебель, одежда, игрушки; называет

предмет, и к какому понятию оно относится; 2 балла – самостоятельно и правильно классифицирует не менее 3 понятий, остальные с помощью взрослого; 1 балл – затрудняется классифицировать предметы.

Представим результаты выполнения диагностического задания 2 детьми экспериментальной группы.

Высокий уровень при выполнении данного задания (3 балла) продемонстрировал 1 ребенок (10%): Варя Д. Она самостоятельно и правильно классифицировала понятия (одежда, обувь, мебель, одежда, игрушки), называла предмет, и к какому понятию он относится.

Маша А., Дима А., Витя Б., Влад В. самостоятельно и правильно классифицировали по 3 понятия, остальные понятия – с помощью взрослого. Алеша В., Ясмينا В., Вика Г., Диана Д., Аня Д. не смогли классифицировать предметы.

В контрольной группе высокий уровень умения классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель) выявлен у 1 ребенка (10%), средний уровень – у 4 детей (40%), низкий уровень – у 5 детей (50%).

Таким образом, можно сделать вывод, что умение классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель) у 50% детей и контрольной, и экспериментальной групп находится на низком уровне.

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 2 представлены в таблице Б.2 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 3.

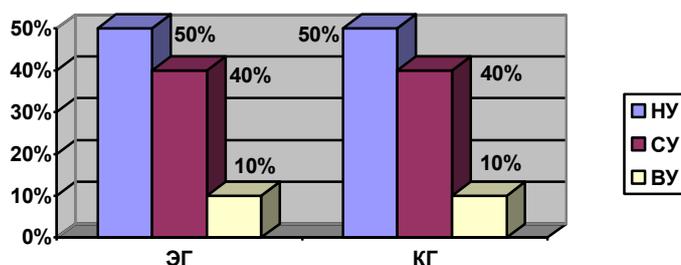


Рисунок 3 – Количественные результаты диагностического задания 2 «Уютный домик»

### Диагностическое задание 3 «Назови животных»

Цель: «выявить умение образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы» [14].

Экспериментатор продолжал сюжетную линию предыдущего задания: «Мы сложим вещи в домики, (складывает карточки в коробку). Вы слышите, приближается еще один паровозик, он везет гостей. Это большие и маленькие животные. Поприветствуем их».

Критерии оценки: 3 балла – ребенок правильно образовывает названия детенышей в единственном числе и множественном числе (это кошка, у нее котята, котенок, котик); 2 балла – вместо единственного числа называет множественное; 1 балл – не понимает и не выполняет задание.

Представим результаты выполнения диагностического задания 3 детьми экспериментальной группы.

Высокий уровень выполнения задания продемонстрировали 2 детей (20%): Маша А., Варя Д. Они правильно образовывали названия детенышей в единственном числе и множественном числе.

Алеша В., Вика Г., Дима А., Витя Б., Влад В. вместо единственного числа называли множественное, что говорит о среднем уровне развития умения образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы.

Ясмина В., Диана Д., Аня Д. не поняли и не смогли выполнить задание.

В контрольной группе высокий уровень умения образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе выявлен у 1 ребенка (10%), средний уровень – у 5 детей (50%), низкий уровень – у 4 детей (40%).

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 3 представлены в таблице Б.3 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 4.

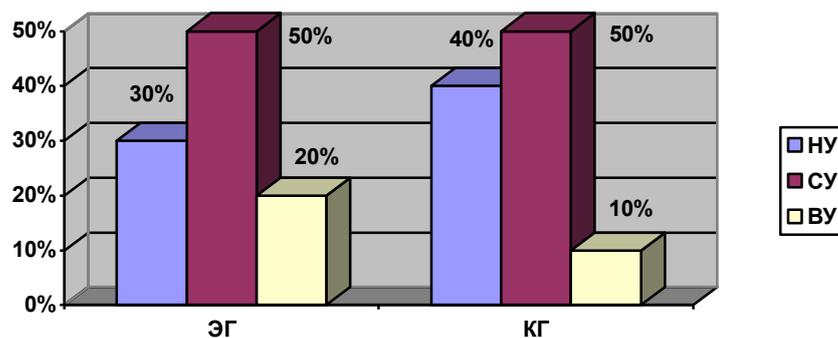


Рисунок 4 – Количественные результаты диагностического задания 3 «Назови животных»

#### Диагностическое задание 4 «Игра в прятки»

Цель: выявить умение употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около).

Экспериментатор продолжал сюжетную линию игровой ситуации: «Решили куколки с малышами-животными поиграть в прятки. Отвернулись куколки, а малыши спрятались в разные места (воспитатель расставляет игрушки за паровозик, под паровозик, около паровозика, за домом, на паровозике, в паровозике, в домик). Куколки находят эти места, а ребенок называет слова с предлогами».

Критерии оценки: 3 балла – ребенок самостоятельно и правильно употребляет все предлоги; 2 балла – ребенку требуется незначительная помощь взрослого; 1 балл – ребенок не понимает и не выполняет задание.

Высокий уровень (3 балла) выявлен у Маши А. и Вари Д. Девочки самостоятельно и правильно употребляли все предлоги.

Средний уровень (2 балла) выявлен у Алеши В., Вики Г., Димы А., Вити Б., Влада В. Им требовалась незначительная помощь взрослого.

Дети с низким уровнем (1 балл) Ясмينا В., Диана Д., Аня Д. не поняли и не справились с заданием.

В контрольной группе высокий уровень умения употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около) выявлен у 2 детей (20%), средний уровень – у 3 детей (30%), низкий уровень – у 5 детей (50%).

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 4 представлены в таблице Б.4 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 5.

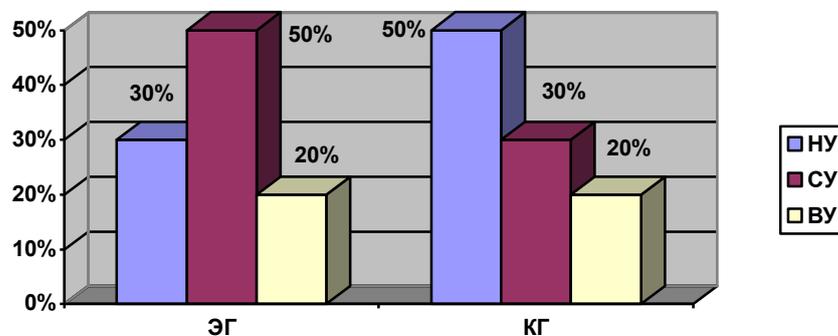


Рисунок 5 – Количественные результаты диагностического задания 4 «Игра в прятки»

#### Диагностическое задание 5 «На полянке»

Цель: выявить умение образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов.

Экспериментатор формулировал задание ребенку следующим образом: «Играли, играли куклы с малышами-животными, устали и сели на полянке отдохнуть. Слышат кто-то: чик-чирик, чик-чирик... Это воробей ... (чирикает); кря-кря – это утка ... (крякает); ква-ква – это лягушка ... (квакает); хрю-хрю – это поросята ... (хрюкают); ку-ку, ку-ку – это кукушка ... (кукует); кар-кар – это ворона ... (каркает).

Захотелось малышам поиграть на музыкальных инструментах, и попросили они кукол: «Дайте нам пожалуйста барабан, трубочку, гитару, гармошку».

Критерии оценки: 3 балла – ребенок правильно образовывает все глагольные формы разными способами; 2 балла – испытывают некоторые затруднения в образовании глаголов и нуждаются в помощи взрослого; 1 балл – не понимает и не выполняет задание.

Высокий уровень выполнения задания (3 балла) отмечен у Маши А. и Вари Д. Дети правильно образовали все глагольные формы разными способами.

Дети со средним уровнем (2 балла) Дима А., Витя Б., Влад В. испытывали некоторые затруднения в образовании глаголов и выполняли задания с помощью взрослого.

Низкий уровень (1 балл) выявлен у Алеши В., Ясины В., Дианы Д., Вики Г., Ани Д. Дети не поняли и не выполнили задание.

В контрольной группе высокий уровень умения образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов выявлен у 2 детей (20%), средний уровень – у 4 детей (40%), низкий уровень – у 4 детей (40%).

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 5 представлены в таблице Б.5 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 6.

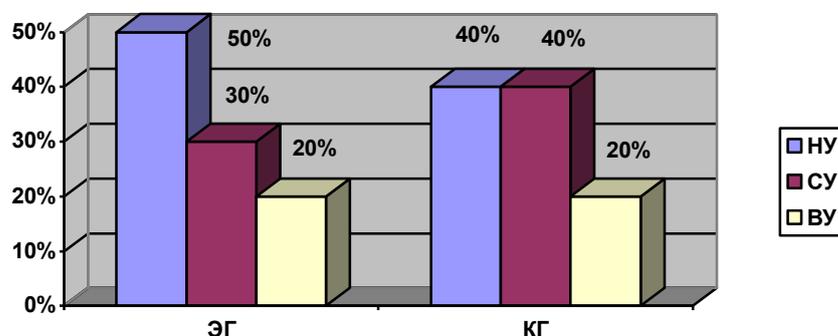


Рисунок 6 – Количественные результаты диагностического задания 5 «На полянке»

#### Диагностическое задание 6 «Расскажи другу»

Цель: выявить умение детей составлять короткий рассказ совместно со взрослым.

Экспериментатор предлагал ребенку составить рассказ для друга: «Ты познакомился с куклами, играл вместе с ними. Хочется тебе об этом

рассказать своему другу. Давай мы его пригласим и расскажем о том, как мы с тобой играли».

Совместное рассказывание по схеме:

«Как-то раз куклы ждали гостей. Гости приехали на ... (на паровозике). Они привезли им посуду, одежду, обувь, игрушки. Куколки и малыши играли в ... (прятки) и на музыкальных инструментах. Зайчата на барабане ... (барабанили), медвежата на трубе ... (трубили). Слушали, как воробей чирикает. Ворона ... (каркает). Всем было весело! Эту сказку ты можешь рассказать сегодня дома.

Критерии оценки: 3 балла – ребенок [14] составляет небольшой рассказ совместно со взрослым; 2 балла – ребенок составляет рассказ с помощью взрослого, повторяя за ним; 1 балл – ребенок не может составить рассказ, не понимает и не выполняет задание.

Высокий уровень умения составлять короткий рассказ совместно со взрослым при выполнении задания отмечен у 1 ребенка (10%): Вари Д. Она совместно со взрослым составила небольшой рассказ.

Алеша В., Вика Г., Дима А., Витя Б., Маша А. составляли рассказ путем повторения за взрослым. Влад В., Ясмينا В., Диана Д., Аня Д. не смогли составить рассказ, не поняли задание.

В контрольной группе высокий уровень умения составлять короткий рассказ совместно со взрослым выявлен у 2 детей (20%), средний уровень – у 3 детей (30%), низкий уровень – у 5 детей (50%).

Количественные результаты выполнения детьми диагностического задания 6 представлены в таблице Б.6 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 7.

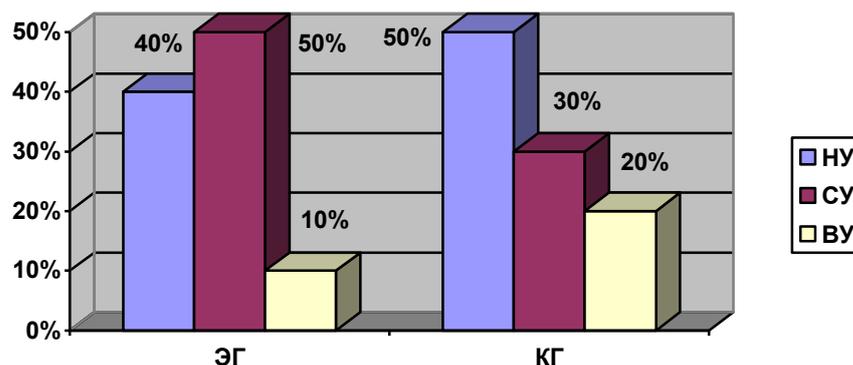


Рисунок 7 – Количественные результаты диагностического задания 6 «Расскажи другу»

По результатам проведения диагностики можно выделить три уровня развития активной речи детей третьего года жизни:

I уровень (высокий) – 21-24 балла;

II уровень (средний) – 14-20 баллов;

III уровень (низкий) – 8-13 баллов.

Высокий уровень отмечен у детей, которые называли предметы одежды (более двух слов), правильно определяли и называли признаки цвета, размера, качества предметов, смогли подобрать антонимы к прилагательным; правильно употребляли глагольные формы (три и более); самостоятельно и правильно классифицировали понятия (одежда, обувь, мебель, одежда, игрушки), называли предмет, и к какому понятию он относится; правильно образовывали названия детенышей в единственном и множественном числе; самостоятельно и правильно употребляли пространственные предлоги; правильно образовывали глагольные формы разными способами; составляли короткий рассказ совместно со взрослым.

Высокий уровень развития активной речи был выявлен у 15,0 % детей ЭГ и 15,0 % детей КГ (среднее арифметическое значение).

Средний уровень отмечен у детей, которые называли одно-два слова, обозначающие предметы одежды, называли признаки цвета предметов, но иногда допускали ошибки (замена – длинное платье – «большое платье»,

темные волосы – «черные волосы»); самостоятельно и правильно классифицировали не менее 3 понятий, остальные с помощью взрослого, вместо единственного числа называли множественное, испытывали некоторые затруднения в образовании глаголов и нуждались в помощи взрослого; составляли рассказ с помощью взрослого, повторяя за ним.

Средний уровень развития активной речи был выявлен у 45,0% детей ЭГ и 38,3% детей КГ (среднее арифметическое значение).

Низкий уровень отмечен у детей, которые не называли слова, обозначающие цвета, качество и размер предметов, либо повторяли за взрослым; затруднялись классифицировать предметы; не смогли образовать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы; не смогли образовать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов; не владеют пространственными предлогами и не могут составить совместный со взрослым рассказ.

Низкий уровень развития активной речи был выявлен у 40,0% детей ЭГ и 46,6% детей КГ (среднее арифметическое значение).

Соотношение округленных средних значений уровней развития активной речи у детей экспериментальной выборки представлено на рисунке 8 и в таблице Б.7 (Приложение Б).

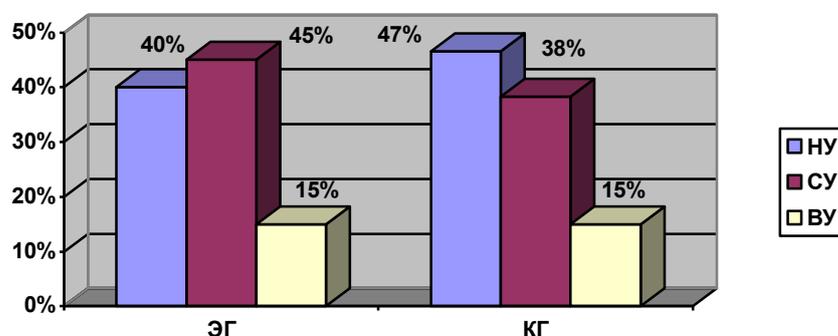


Рисунок 8 – Соотношение средних значений уровней развития активной речи детей экспериментальной выборки (констатирующий эксперимент)

Средние показатели результатов констатирующего эксперимента свидетельствуют о преобладании у детей ЭГ и КГ среднего и низкого уровней развития активной речи.

## **2.2 Содержание, формы и методы работы по активизации речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора**

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития речи, а также результатов констатирующего этапа мы пришли к выводу, что традиционное содержание работы по развитию речи детей 2-3 лет необходимо дополнить организацией целенаправленного восприятия литературных произведений и фольклора.

Мы отобрали содержание, определили формы и методы работы на основе научных подходов и исследований психологов, педагогов, лингвистов в области проблемы развития речи детей раннего возраста.

- Положение Ф.А. Сохина о подражании как факторе речевого развития: речь ребенка развивается на основе подражания речи взрослых, ее заимствования и воспроизведения.
- Полноценное овладение языком возможно только в условиях специально организованного обучения. Главная «задача такого обучения – формирование языковых обобщений и элементарное осознание явлений языка и речи. Оно формирует у ребенка интерес к родному языку и обеспечивает творческий характер речи, тенденцию к ее саморазвитию (Ф.А. Сохин) [25].
- Развитие речи в раннем возрасте является процессом многоаспектным по своей природе» [28]. «В процессе обучения родному языку возможно и необходимо решать задачи сенсорного, эстетического и нравственного развития» [28] (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина).

– Положение о восприятии «произведение художественной литературы, устного народного творчества, в том числе и произведений малых фольклорных форм» [28] (потешки, пестушки, прибаутки, загадки) «в единстве содержания и художественной формы» [28]. Дети раннего возраста способны воспринимать композицию произведения, развитие сюжетной линии, динамику событий, взаимоотношения героев, разнообразные средства художественной выразительности при организации взрослым целенаправленного восприятия литературных и фольклорных произведений, накопления художественного опыта (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, Н.В. Гавриш).

Работа с детьми была направлена на решение следующих задач:

- развивать понимание речи: «научить детей слушать и воспринимать несложные рассказы без показа;
- развивать активную речь ребенка: расширить словарь к 3 годам до 1200-1500 произносимых слов, пополняя его разнообразными частями речи; совершенствовать ее грамматический строй, произношение слов;
- расширять поводы пользования речью, добиваться, чтобы дети использовали речь не только при общении со взрослым, но и друг с другом» [28];
- способствовать развитию интереса к художественной литературе.

Мы учитывали «следующие принципы развития речи детей раннего возраста:

- Использование наглядности в сочетании со словом. Показ действия сопровождается его словесным обозначением, что способствует образованию связи между движением, действием и словами, их обозначающими.
- Принцип активности и сильной самостоятельности. Дети третьего года жизни стремятся к самостоятельности, осваивают окружающий мир действенным путем, необходимо учитывать данную особенность в дидактических целях: показ и совместное выполнение использовать на

этапе овладения новым содержанием, давать возможность ребенку самостоятельно выполнять, называть то, что он освоил (договаривать слова в потешках, стихотворениях, сказках, инсценировках).

– Принцип плановости и последовательности. Данный принцип предполагает систематичность проведения занятий с детьми и распределение речевого литературного материала (потешек» [15], «песенок, стихотворений, сказок, рассказов) с учетом движения от простого к сложному.

– Принцип повторности. Особенности высшей нервной деятельности детей раннего возраста (длительность образования условных связей) определяют необходимость неоднократного повторения содержания» [15] (проговаривания потешек, пестушек; повторное чтение или рассказывание сказок, рассказов, стихотворений).

«Повторение может осуществляться в разных вариантах:

- вслед за воспитателем;
- в ответ на вопрос воспитателя;
- при заучивании потешек, стихотворений, песенок, в которых встречается новое слово;
- сочетание хорового повторения с индивидуальным.

Повторное чтение или рассказывание также могут быть организованы по-разному:

- использовать те же приемы и наглядный материал, что и при первом чтении, рассказывании;
- читать или рассказывать произведение, не прибегая к наглядности;
- использовать дополнительный наглядный материал;
- вставлять в текст имена присутствующих при чтении, рассказывании детей» [15]: «Наша Маша (Таня, Аня) маленька» [15], «Самому ли съесть или Бореньке (Сашеньке, Оленьке, Мишеньке) съесть» и т.п.

«Принцип эмоциональности.

Дети раннего возраста не способны к волевым усилиям, поэтому успех непосредственно образовательной деятельности обеспечивается не только доступностью речевого литературного материала, но и эмоциональным отношением к деятельности, которое зависит, в свою очередь, от эмоциональности взрослого» [15].

Мы отобрали и структурировали по блокам произведения художественной литературы и фольклора в соответствии с задачами развития речи детей третьего года жизни (таблица 2).

Первый блок («Я понимаю») направлен на развитие понимаемой речи у детей 2-3 лет.

Второй блок («Я говорю») решает задачи развития активной речи детей 2-3 лет.

Третий блок («Я выражаю эмоции») направлен на овладение экспрессивными средствами речи (темпом, дикцией, силой голоса, интонацией).

Таблица 2 – Содержание, формы и методы развития речи детей 2-3 лет посредством художественной литературы и фольклора

Блок	Название произведения	Организационная форма	Задача	Методы и приемы
Блок I «Я понимаю»	– потешки, прибаутки; – русские народные сказки («Репка», «Колобок», «Теремок», «Курочка Ряба»); – стихотворения А. Барто (цикл «Игрушки»), С. Маршака (цикл «Детки в клетке») и др.; – короткие рассказы Л.Н. Толстого («Настина кукла», «Лодочка», «Была в лесу белка»),	– фронтальная, – подгрупповая, – индивидуальная работа	– название предметов, игрушек, их качеств, признаков, действий с ними; – формирование обобщающих понятий (одежда, обувь, игрушки, части тела, животные); – развитие понимания	– выразительное чтение, рассказывание; – рассматривание иллюстраций; – показ-исценировка несложных сюжетов с использованием игрушек; – рассматривание игрушек, используемых в инсценировках

Продолжение таблицы 2

Блок	Название произведения	Организационная форма	Задача	Методы и приемы
	К.Д. Ушинского («Гуси»), С.Л. Славиной («Шарик», «Кровать куклы», «Таня и братик», «Кораблик», «Девочка и птичка»), В.М. Федяевской («Мышка», «Помощники», «Машина и поросенок»), Я. Тайц («Кубик на кубик», «Поезд»)		речевых инструкций; – развитие понимания короткого рассказа	до их начала; – повторное рассказывание, чтение; – повторение детьми отдельных предложений за взрослым; – вопросы по содержанию рассказа, сказки; – участие детей в рассказе взрослого (в определенные моменты похлопать в ладоши, потопать ногами, позвать кого-нибудь, ответить на вопросы персонажа)
Блок II «Я говорю».	Иллюстрированные книги: – З.И. Александровой «Катя в яслях», «Мой мишка»; – А. Барто «Игрушки», «Машенька»; – К.И. Чуковского «Цыпленок»; – сказки Л.Н. Толстого «Три медведя»; – Е.Ю. Шабад «Лесенка»; – С.Я. Маршака «Усатый – полосатый»; – Д. Биссета «Га-га-га»	– индивидуальная работа, – подгрупповая	– развитие умения слушать, понимать, выполнять речевые поручения; – развитие умения отвечать и задавать вопросы «Где?», «Куда?», «Почему?», «Когда?»; – развитие умения составлять рассказ по картинкам	– выразительное чтение; – рассматривание иллюстраций; – вопросы по содержанию рассказа, сказки; – повторное рассказывание, чтение; – игры-инсценировки

Продолжение таблицы 2

Блок	Название произведения	Организационная форма	Задача	Методы и приемы
Блок III «Я выражаю эмоции».	– потешки, прибаутки; – литературно-речевой материал («Скачет конь наш», «Кукла, кукла, попляши», «Зайка», «Три веселых братца» и т.п.)	– фронтальная, – подгрупповая, – индивидуальная работа	– развитие мимики, жестов; – формирование способности владеть силой голоса, темпом речи, интонацией; передавать эмоции (радость, грусть, удивление)	– сопровождение гигиенических процедур, действий по самообслуживанию, движений ребенка потешками, прибаутками; – использование музыки; – одновременный показ действия и проговаривание стихотворного текста

Работа осуществлялась с детьми экспериментальной группы. Содержание блоков реализовывалось параллельно, как в процессе непрерывной образовательной деятельности (НОД), которая вводилась в традиционную сетку (3 раза в неделю продолжительностью по 10 минут), так и в процессе проведения режимных моментов (утренней гимнастики, умывания, одевания), физминуток, подвижных игр, праздников, на прогулках (дневной и вечерней).

Представленные формы работы проводились со всей экспериментальной группой детей (фронтально), с подгруппами (по 4-5 детей) и индивидуально с каждым ребенком.

Приведем пример использования литературного материала в процессе НОД и режимных моментов.

На одной из НОД мы решали задачи «развития подражания движениям и речи взрослого – повторение аморфных слов «ой-ой-ой, ай-ай-ай»; слов

«дом», «мишка», «зайка», «большой», «маленький»; фраз «дом большой», «мишка пошел» [15].

Мы предложили детям поиграть в мишку и зайку. Мы сказали детям, что будем говорить стишок и показывать движения, а они должны за нами повторять. Говорим низким голосом, поднимаем руки вверх: «У медведя дом большой: ой-ой-ой!» Далее говорим тонким голосом, приседаем на корточки: «А у зайки маленький: ай-ай-ай!» Продолжаем говорить низким голосом, идем вразвалку: «Мишка наш пошел домой: ой-ой-ой! Далее говорим тонким голосом, прижав ладошки к груди, прыгаем на двух ногах: «Да и крошка зайныка: ай-ай-ай!»

Детям очень понравилась предложенная игра, все с удовольствием включились в подражание движениям взрослого, все дети повторили аморфные слова.

После отработки в речи звукоподражательных слов (ой-ой-ой, ай-ай-ай), мы приступили к отработке слов и фраз. Мы говорили: «У медведя дом...» и делали паузу. Дети договаривали: «Большой!» Далее: «А у зайки...», – дети договаривали: «Маленький!» и так далее. Затем мы говорили: «Мишка наш...», – делали паузу, а дети договаривали уже фразу: «... пошел домой!». В эту игру не включились Ясмينا В. и Диана Д., хотя мы не раз обращались к ним. Все остальные дети проговаривали окончание фразы.

Также мы закрепляли воспроизведение слов и фраз в ходе последующей беседы, задавая детям вопросы. Маше А. мы задали вопрос: «Какой у мишки дом?» Девочка правильно ответила: «Большой». На вопрос «Что делает мишка?» Вика Г. ответила: «Мишка идет». Дима А., Витя Б., Алеша В. отвечали только словами, а фразы не проговаривали.

На следующей НОД мы наблюдали с детьми за движением и парковкой машин. На прогулке мы беседовали с детьми о машинах. Все вместе рассматривали машины, в которые играют дети; выясняли, какие бывают машины, для чего они предназначены.

Мы предложили детям познакомиться с настоящими машинами. Для этого встали на участке таким образом, чтобы дети видели часть дороги. Дети наблюдали за движением машин. Мы рассказывали: «Ребята, посмотрите, по городу едут машины. Едут, спешат, сигналият: би-би, с дороги уходи! Би-би, не стой на пути! Едут машины разные: большие и маленькие. Большие – это грузовые машины. Фырчат, рычат: фыр-фыр-фыр, ры-ры-ры, грузы мы везти должны! Везут машины тяжелые грузы, колеса крутятся, буксуют: ж-ж-ж, нелегко груз доставить далеко! Приезжают машины на стройку. Раз! – выгрузили кирпичи. Два! – выгрузили доски. Снова поехали за грузом. Вот они какие, грузовые машины, трудятся днем, трудятся ночью. Трудженики. Их обгоняют машины поменьше – легковые. Они тоже спешат, работают. Вот легковая машина повезла булочки и пирожки в магазин: би-би, би-би, спешу, пусти! Везу деткам плюшки да сладкие ватрушки! На легковой машине хорошо ехать на работу, в гости – не опоздаешь, быстро доедешь. Легковые машины подъезжают к дому, останавливаются, высаживают пассажиров и едут на стоянку или в гараж. Там они отдыхают до утра».

После наблюдения мы поиграли с детьми на участке в игру «Машины на дорогах». Взрослый показал детям воображаемую дорогу, по ней едут грузовики. Все дети – «грузовики», они «едут», крутя воображаемый руль. Мы в это время читали четверостишие:

«Грузовик, грузовик,  
Без груза ехать не привык.  
Он фырчит «фыр-р»,  
Он рычит «рыр-р»:  
Не стой на пути.  
Грузы надо мне везти» [9].

Затем мы переключили внимание детей, сказав, что вот легковые машины поехали! Все дети — «легковые автомобили» они «едут», крутя воображаемый руль:

Ж-ж-ж, ш-ш-ш, шинами шурша,

Машины едут не спеша,  
На работу – побыстрей:  
Пропустите нас скорей!

Все дети в ходе игры проговаривали аморфные слова и звуки. По окончании игры мы задали детям вопрос, понравилась ли им игра? Маша А., Варя Д., Влад В., Витя Б. хором ответили: «Да». Ясмينا В. показала, как фырчит грузовая машина, к ней подключился Дима А. и показал, как шуршат шины.

На следующей НОД мы стимулировали звукоподражание в ходе дидактической игры. «Игровая задача – поиграть с лошадкой, показать свои игрушки. Игровое правило – не ошибаться, называя игрушки; выполнять поручения.

Мы принесли в группу лошадку (игрушка) и показали, как она скачет.

Далее рассказали стишок А. Барто «Лошадка». После слов «Лошадка поехала в гости» звучит веселая музыка, лошадка скачет: «Лошадка приехала к деткам в гости. Приехала к Тане (лошадка кивает ребенку). Приехала к Лизе... Угостим лошадку? Чем будем кормить? Таня даст лошадке зерна (показали действие, затем ребенок, подражая воспитателю — подставляет ладошки с воображаемым зерном). Вова и Андрей тоже дадут лошадке зерна... Лошадка очень довольна, говорит нам «спасибо». Как она кричит?» Дети хором ответили «И-го-го!». Затем каждый из детей показал, как кричит лошадка. Лошадка подходит к детям поочередно, кивает головой. Дети глядят лошадку, хлопают в ладошки; лошадка скачет» [15].

Мы заранее расставили на столе несколько игрушек, затем предложили детям показать лошадке свои игрушки. Диму А. попросили показать машинку и мишку. Дима ошибся и принес машину и зайку. Лошадка недовольно бьет копытом. Маша А. помогла Диме и принесла мишку. Каждый из детей принял участие в игре, всем хотелось угодить лошадке, ошиблись Ясмينا В. и Диана Д., хотя назвали принесенные игрушки они правильно.

В конце игры мы сказали, что лошадка устала, ей пора спать. Попросили Ясмину В. покачать лошадку. Каждый из детей также покачал лошадку, все выполнили поручение правильно.

На формирующем этапе экспериментальной работы мы реализовали положения, сформулированные нами в гипотезе бакалаврской работы. Эффективность художественных и фольклорных произведений как средства активизации речи детей 2-3 лет мы выявляли на этапе контрольного среза.

### **2.3 Выявление динамики развития активной речи детей 2-3 лет**

Целью контрольного этапа экспериментальной работы стало выявление динамики развития активной речи детей 2-3 лет.

В ходе экспериментальной работы мы опирались на ранее разработанный критериально-оценочный аппарат. Мы использовали ту же диагностику речевого развития «В гостях у куклы», разработанную Л.В. Таниной, что и на этапе констатации. Диагностика содержит серию диагностических заданий, объединенных единой сюжетной линией, которые направлены на выявление показателей развития активной речи детей третьего года жизни.

Диагностическое задание 1 «В гостях у кукол»

Цель: выявить умение детей употреблять слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия предметов и объектов.

Материал: две куклы, домик, картинки с изображением предметов.

Экспериментатор показывал двух кукол, стоящих около домикам и говорил: «В этом домике живут куклы. Они нарядились и ждут гостей. Куколки просят, чтобы ты придумал(а) им имена. Эту куклу мы назовем..., другую куклу – ... Куклы надели ... На ногах ...

Эта кукла со светлыми волосами, а эта – ... Света большая, а Аня... У Ани платье короткое, а у Светы ... Света и Аня надели платья, какие платья? У Светы платье..., а у Ани ...? На платье у Светы воротник, а у Ани...? У

Светы на платье есть ..., а у Ани на платье нет... У светы на голове бант, а у Ани нет...

Света что-то увидела и замахала рукой. Что делает Света? Аня тоже ..., она стала от радости /прыгать, подпрыгивать/. Девочки /радуются, улыбаются, смеются/. Они увидели поезд, который везет им много вещей. Поможем куклам разобрать вещи по вагончикам.

Ответы детей оценивались по трехбалльной системе.

Критерии оценки

Употребление слов, обозначающих предметы.

3 балла – ребенок дает имена обеим куклам, называет предметы одежды (более двух слов); 2 балла – дает имена куклам после образца взрослого, называет одно-два слова, обозначающее предметы одежды; 1 балл – имена не может подобрать, повторяет слова за взрослым, не понимает задание.

Употребление слов, обозначающих признаки предметов.

3 балла – ребенок правильно определяет и называет признаки цвета, размера, качества предметов, может подобрать антонимы к прилагательным; 2 балла – называет признаки цвета предметов, но иногда допускает ошибки; наблюдается замена – длинное платье – «большое платье», темные волосы – «черные волосы»; 1 балл – слова, обозначающие цвета, качество и размер, не называет либо повторяет слова за взрослым.

Употребление слов, обозначающих действия предметов и объектов.

3 балла – ребенок правильно употребляет глагольные формы – три и более; 2 балла – называет одно-два слова; 1 балл – повторяет слова за взрослым.

Из общего количества детей (20 человек) в экспериментальной группе 9 баллов (высокий уровень выполнения задания) получили 3 детей (30%), 6 баллов (средний уровень выполнения задания) – 5 детей (50%), 3 балла (низкий уровень выполнения задания) – 2 ребенка (20%).

В контрольной группе 9 баллов получил 1 ребенок (10%), 6 баллов – 4 детей (40%), 3 балла – 5 детей (50%).

Количественные результаты выполнения детьми данного задания представлены в гистограмме на рисунке 9.

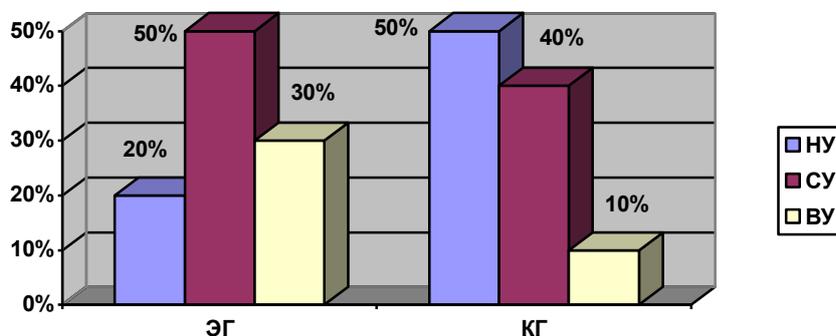


Рисунок 9 – Количественные результаты диагностического задания 1 «В гостях у кукол» (контрольный эксперимент)

#### Диагностическое задание 2 «Уютный домик»

Цель: выявить умение классифицировать понятия (одежда, обувь, посуда, игрушки, мебель).

Материал: настольная игра «Уютный домик», включающая 5 паровозиков пяти цветов и 25 карточек-вагончиков. На карточках нарисованы следующие предметы домашнего обихода:

- посуда: чашка, тарелка, кастрюля, сковорода, чайник;
- одежда: юбка, платье, рубашка, брюки, куртка;
- обувь: кроссовки, туфли, сапоги, тапочки, ботинки;
- мебель: кровать, диван, стул, стол, шкаф;
- игрушки: кубик, кукла, машина, мяч, юла.

Экспериментатор предлагал поиграть в игру «Уютный домик»: «В первый паровозик мы погрузим посуду (цепляет вагончик с чайником), во второй (одежда), в третий... (обувь), в четвертый...(мебель), в пятый ... (игрушки)».

Когда все паровозики расставлены и к ним прицепились первые вагончики, экспериментатор предлагал ребенку взять любую картинку, назвать ее и сказать, к какому понятию она относится.

Критерии оценки:

3 балла – ребенок самостоятельно и правильно классифицирует понятия (одежда, обувь, мебель, одежда, игрушки; называет предмет, и к какому понятию оно относится;

2 балла – самостоятельно и правильно классифицирует не менее 3 понятий, остальные с помощью взрослого;

1 балл – затрудняется классифицировать предметы.

Из общего количества детей (20 человек) в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 2 ребенка (20%), 2 балла (средний уровень) – 5 детей (50%), 1 балл (низкий уровень) – 3 ребенка (30%).

В контрольной группе высокий уровень развития умения характерен для 1 ребенка (10%), средний уровень (2 балла) – для 5 детей (50%), низкий уровень (1 балл) – 4 детей (40%).

Количественные результаты выполнения детьми задания представлены в гистограмме на рисунке 10.

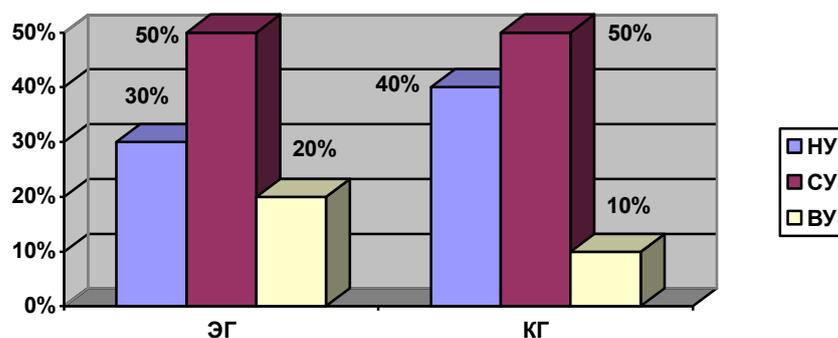


Рисунок 10 – Количественные результаты диагностического задания 2 «Уютный домик» (контрольный эксперимент)

Диагностическое задание 3 «Назови животных»

Цель: «выявить умение образовывать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы» [14].

Экспериментатор продолжал сюжетную линию предыдущего здания: «Мы сложим вещи в домики, (складывает карточки в коробку). Вы слышите, приближается еще один паровозик, он везет гостей. Это большие и маленькие животные. Поприветствуем их».

Критерии оценки:

3 балла – правильно образовывает названия детенышей в единственном числе и множественном числе (это кошка, у нее котята, котенок, котик);

2 балла – вместо единственного числа называет множественное;

1 балл – не понимает и не выполняет задание.

Из общего количества детей (20 человек), в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 3 ребенка (30%), 2 балла (средний уровень умения) – 6 детей (60%), 1 балл (низкий уровень умения) – 1 ребенок (10%).

В контрольной группе 3 балла получили 2 детей (20%), 2 балла – 4 детей (40%), 1 балл – 4 ребенка (40%).

Количественные результаты выполнения детьми данного задания представлены в гистограмме на рисунке 11.

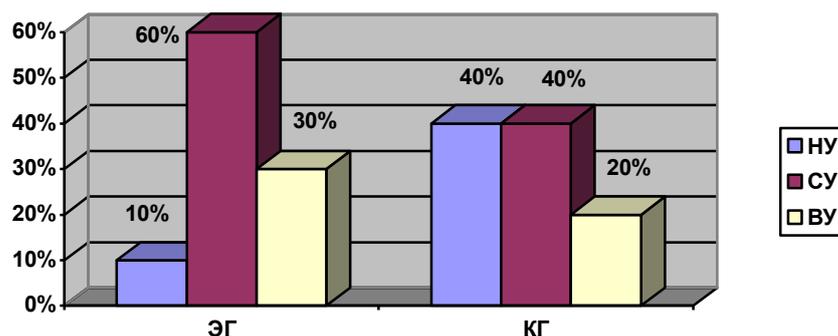


Рисунок 11 – Количественные результаты диагностического задания 3 «Назови животных» (контрольный эксперимент)

Диагностическое задание 4 «Игра в прятки»

Цель: выявить умение употреблять пространственные предлоги (в, на, под, за, около).

Экспериментатор продолжал сюжетную линию: «Решили куколки с малышами поиграть в прятки. Отвернулись куколки, а малыши спрятались в разные места (воспитатель расставляет игрушки за паровозик, под паровозик, около паровозика, за домом, на паровозике, в паровозике, в домик). Куколки находят эти места, а ребенок называет слова с предлогами».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок самостоятельно и правильно употребляет все предлоги;

2 балла – ребенку требуется незначительная помощь взрослого;

1 балл – ребенок не понимает и не выполняет задание.

Из общего количества детей (20 человек), в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 3 ребенка (30%), средний уровень – у 4 детей (40%), низкий уровень – 3 ребенка (30%).

В контрольной группе 3 балла получили 3 детей (30%), 2 балла – 3 детей (30%), низкий уровень – 4 детей (40%).

Количественные результаты данного задания мы представили в гистограмме на рисунке 12.

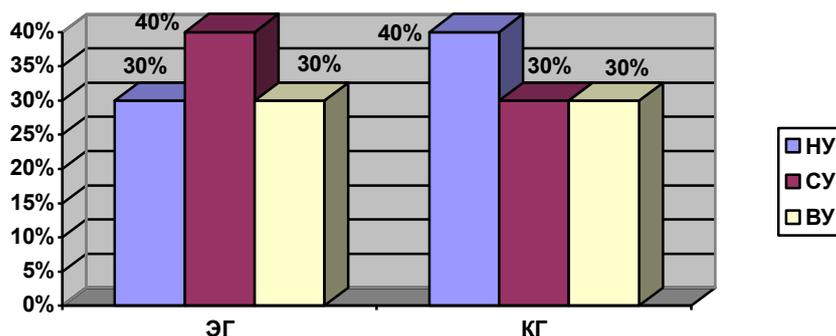


Рисунок 12 – Количественные результаты диагностического задания 4 «Игра в прятки» (контрольный эксперимент)

Диагностическое задание 5 «На полянке»

Цель: выявить умение образовывать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов.

Экспериментатор формулировал задание: «Играли, играли, устали и сели на полянке отдохнуть. Слышит кто-то: чик-чирик, чик-чирик... Это воробей ... (чирикает); кря-кря – это утка ... (крякает); ква-ква – это лягушка ... (квакает); хрю-хрю – это поросята ... (хрюкают); ку-ку, ку-ку – это кукушка ... (кукует); кар-кар – это ворона ... (каркает).

Захотелось малышам поиграть на музыкальных инструментах, и попросили они кукол: «Дайте нам, пожалуйста барабан, трубочку, гитару, гармошку».

Критерии оценки: 3 балла – правильно образует все глагольные формы разными способами; 2 балла – испытывают некоторые затруднения в образовании глаголов и нуждаются в помощи взрослого; 1 балл – не понимает и не выполняет задание.

Из общего количества детей (20 человек), в экспериментальной группе 3 балла получили 3 детей (30%), средний уровень – 5 детей (50%), низкий уровень – 2 ребенка (20%).

В контрольной группе 3 балла получили 2 детей (20%), 2 балла – 4 детей (40%), 1 балл – 4 ребенка (40%).

Количественные результаты выполнения данного задания представлены в гистограмме на рисунке 13.

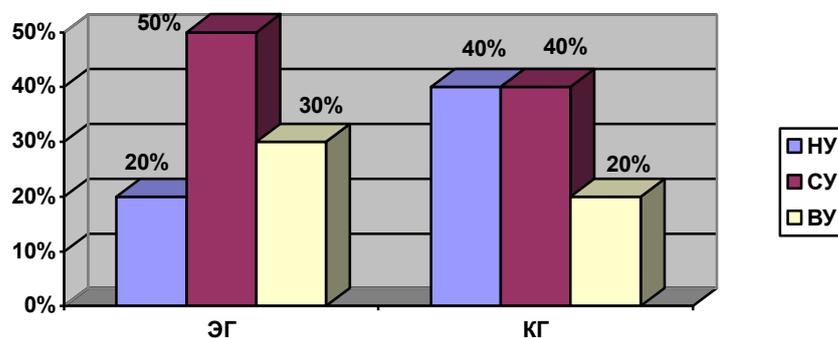


Рисунок 13 – Количественные результаты диагностического задания 5 «На полянке» (контрольный эксперимент)

## Диагностическое задание 6 «Расскажи другу»

Цель: определить умение детей составлять короткий рассказ совместно со взрослым.

«Экспериментатор: «Ты познакомился с куклами, играл вместе с ними. Хочется тебе об этом рассказать своему другу. Давай мы его пригласим и расскажем о том, как мы с тобой играли».

Совместное рассказывание по схеме:

«Как-то раз куклы ждали гостей. Гости приехали на ... (на паровозике). Они привезли им посуду, одежду, обувь, игрушки. Куколки и малыши играли в ... (прятки) и на музыкальных инструментах. Зайчата на барабанах ... (барабанили), медвежата на трубе ... (трубили). Слушали, как воробей чирикает. Ворона ... (каркает). Всем было весело! Эту сказку ты можешь рассказать сегодня дома» [14].

Критерии оценки:

3 балла – ребенок составляет небольшой рассказ совместно со взрослым;

2 балла – ребенок составляет рассказ с помощью взрослого, повторяя за ним;

1 балл – ребенок не может составить рассказ, не понимает и не выполняет задание.

Из общего количества детей (20 человек), в экспериментальной группе 3 балла (высокий уровень умения) получили 3 детей (30%), 2 балла (средний уровень) – 4 детей (40%), 1 балл (низкий уровень) – 3 ребенка (30%).

В контрольной группе 3 балла получили 2 детей (20%), 2 балла – 3 детей (30%), и 1 балл – 5 детей (50%).

Количественные результаты выполнения данного задания представлены в гистограмме на рисунке 14.

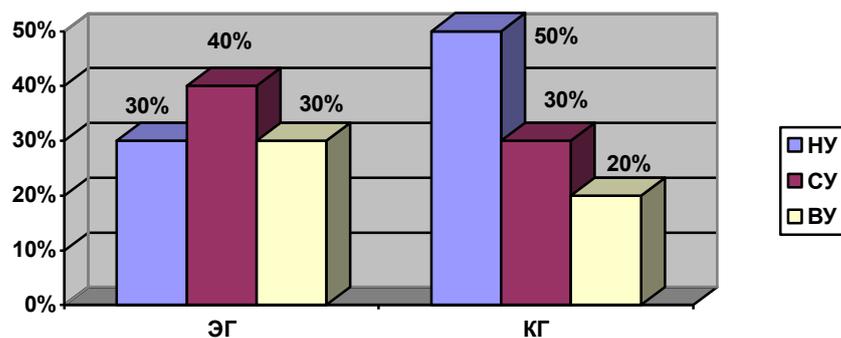


Рисунок 14 – Количественные результаты диагностического задания 6 «Расскажи другу» (контрольный эксперимент)

Соотношение округленных средних значений уровней развития активной речи у детей экспериментальной выборки на этапе контрольного эксперимента представлено в гистограмме на рисунке 15.

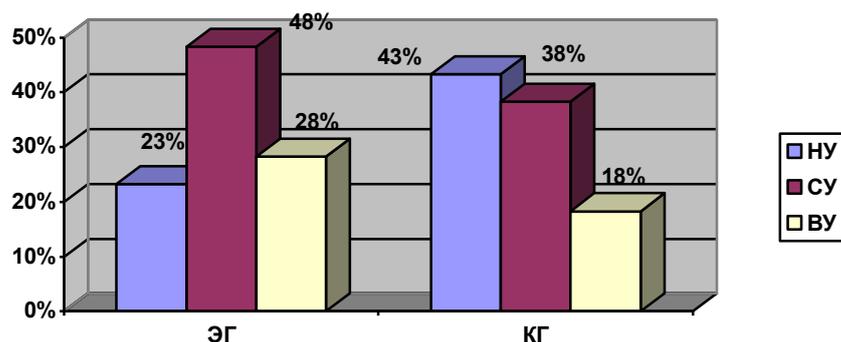


Рисунок 15 – Соотношение средних значений уровней развития активной речи детей экспериментальной выборки (контрольный эксперимент)

По результатам проведения диагностики можно выделить три уровня развития активной речи детей 2-3 лет:

I уровень (высокий) – 21-24 балла;

II уровень (средний) – 14-20 баллов;

III уровень (низкий) – 8-13 баллов.

К высокому уровню мы отнесли детей, которые называют предметы одежды (более двух слов), правильно определяют и называют признаки цвета, размера, качество предметов, могут подобрать антонимы к

прилагательным; правильно употребляют глагольные формы (три и более); самостоятельно и правильно классифицируют понятия (одежда, обувь, мебель, одежда, игрушки), называют предмет, и к какому понятию он относится; правильно образуют названия детенышей в единственном и множественном числе (это кошка, у нее котята, котенок, котик); самостоятельно и правильно употребляют все предлоги; правильно образуют все глагольные формы разными способами; составляют короткий рассказ совместно со взрослым.

Высокий уровень развития речи был выявлен у 28,3% детей ЭГ и 18,3% детей КГ (среднее арифметическое значение).

Средний уровень отмечен у детей, которые называли одно-два слова, обозначающие предметы одежды, называли признаки цвета предметов, но иногда допускали ошибки (замена – длинное платье – «большое платье», темные волосы – «черные волосы»); самостоятельно и правильно классифицировали не менее 3 понятий, остальные с помощью взрослого, вместо единственного числа называли множественное, испытывали некоторые затруднения в образовании глаголов и нуждались в помощи взрослого; составляли рассказ с помощью взрослого, повторяя за ним.

Средний уровень развития речи был выявлен у 48,3% детей ЭГ и 38,3% детей КГ (среднее арифметическое значение).

Низкий уровень отмечен у детей, которые не называли слова, обозначающие цвета, качество и размер предметов, либо повторяли за взрослым; затруднялись классифицировать предметы; не смогли образовать наименования животных и их детенышей в единственном и множественном числе, используя уменьшительно-ласкательные суффиксы; не смогли образовать глаголы на материале подражаний с помощью суффиксов; не владеют пространственными предлогами и не могут составить совместный со взрослым рассказ.

Низкий уровень развития речи был выявлен у 23,3% детей ЭГ и 43,3% детей КГ (среднее арифметическое значение).

Таким образом, наблюдается тенденция динамики уровня развития активной речи у детей экспериментальной группы. Данная динамика выражена следующим образом: на этапе констатации по средним показателям высокий уровень составлял 15,0%, на контрольном этапе – 28,3%; средний уровень составлял на констатирующем этапе – 45,0%, а на контрольном – 48,3%; низкий уровень составлял 40,0%, а на этапе контрольного среза – 23,3%.

Обобщая результаты контрольного этапа экспериментальной работы, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе детей наблюдается выраженная динамика развития показателей активной речи. Конечно же, данная ситуация еще неустойчива, что объясняется краткими сроками эксперимента.

Результаты экспериментальной работы доказали, что целенаправленное использование педагогами средств художественной литературы и фольклора: выразительное проговаривание, чтение фольклорных произведений (потешек, приговорок), стихотворений, небольших рассказов, рассказывание сказок, рассматривание иллюстраций, показ инсценировок в процессе непрерывной образовательной деятельности, а также в процессе проведения режимных моментов (утренней гимнастики, умывания, одевания), физминуток, подвижных игр, праздников, на прогулках (дневной и вечерней), – позволит эффективно решать задачи активизации речи детей 2-3 лет.

## Заключение

Результаты нашей экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы относительно теоретических подходов и методического решения проблемы активизации речи детей 2-3 лет.

Ранний возраст – это период активного усвоения ребенком языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение речью в раннем возрасте является необходимым условием решения задач познавательного, социально-коммуникативного развития детей в максимально сензитивный период.

Теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы позволил определить суть и рассмотреть структуру ключевых понятий («активизация речи детей раннего возраста», «средства художественной литературы»). Под активизацией речи детей 2-3 лет мы понимаем процесс стимулирования речевой деятельности, предполагающий развитие понимаемой, активной речи и овладение экспрессивными средствами речи, во взаимодействии ребенка с окружающими людьми, осуществляемый с помощью материальных и языковых средств.

Анализ методических пособий позволил выделить содержание, формы, методы и приемы, средства развития речи детей раннего возраста. В традиционной методике обозначена роль художественной литературы как средства развития речи детей раннего возраста, однако не представлено конкретных рекомендаций по ее использованию. В практике образовательной работы с детьми раннего возраста методика работы с художественной литературой недооценивается, средства художественной литературы и фольклора используются интуитивно и бессистемно.

Мы пришли к выводу, что традиционное содержание работы по развитию речи детей 2-3 лет необходимо дополнить организацией целенаправленного восприятия литературных произведений и фольклора.

Мы отобрали содержание, определили формы и методы активизации речи детей 2-3 лет на основе использования средств художественной литературы и фольклора.

Методика работы с детьми основывалась на научных подходах и исследованиях психологов, педагогов, лингвистов в области проблемы развития речи детей раннего возраста (Н.В. Гавриш, Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, О.С. Ушакова).

Результаты экспериментальной работы доказали, что целенаправленное использование педагогами средств художественной литературы и фольклора: выразительное проговаривание, чтение фольклорных произведений (потешек, приговорок), стихотворений, небольших рассказов, рассказывание сказок, рассматривание иллюстраций, показ инсценировок в процессе непрерывной образовательной деятельности, а также в процессе проведения режимных моментов (утренней гимнастики, умывания, одевания), физминуток, подвижных игр, праздников, на прогулках (дневной и вечерней), – позволит эффективно решать задачи активизации речи детей 2-3 лет.

Проведенное исследование и экспериментальная разработка могут представлять интерес для практических работников дошкольного образования (воспитателей), а также родителей детей раннего возраста.

Однако изучение проблемы не ограничивается проведенным исследованием: вопрос организации работы с родителями по развитию речи детей 2-3 лет остался за рамками исследования и нуждается в дополнительном изучении.

## Список используемой литературы

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учебное пособие. М. : Академия, 2005. 400 с.
2. Болховских Н. Возрастные особенности понимания текстов детьми-дошкольниками // Усвоение ребенком родного [русского] языка : Межвуз. сб. работ молодых авторов. СПб. : Акцидент, 2005. С. 16-19.
3. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М. : Просвещение, 1924. 236 с.
4. Венгер Л. Как ускорить процесс понимания сказки // Дошкольное воспитание. 2007. № 5. С. 45-49.
5. Ветрова В. В., Смиронова Е. О. Ребенок учится говорить. М. : Знание, 1988. С. 17.
6. Воспитание и обучение детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. М. : Педагогика, 1981. С. 17-28.
7. Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М. : Просвещение, 1948. 120 с.
8. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М. : Просвещение, 1949. Ч. I,II. 416 с.
9. Гербова В. В. Занятия по развитию речи во второй младшей группе детского сада. Кн. для воспитателя дет. сада. 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1989. 111 с.
10. Гербова В. В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 56 с.
11. Гербова В. В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 72 с.
12. Голубева Л. Г., Лещенко М. В., Печора Н. Л. Развитие и воспитание детей раннего возраста / Под ред. В. А. Доскиной, С. А. Козловой. М. : Академия, 2002. 192 с.

13. Губа Г. И. Комплексные развивающие занятия для детей раннего возраста – от 1,5 до 3 лет. Учебно-методическое пособие. М. : Педагогическое общество России, 2007. 80 с.
14. Диагностика речевого развития дошкольников : Научно-методическое пособие / Под ред. О. С. Ушаковой. М. : РАО, 2007. 136 с.
15. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. М. : Просвещение, 2003. 271 с.
16. Запорожец А. В. Особенности и развитие процесса восприятия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. М. : Изд-во Московского университета, 2004. С. 265-276.
17. Каверина Е. К. О развитии речи у детей первых двух лет жизни М. : Просвещение, 1950. 86 с.
18. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. М. : Просвещение, 1973. 224 с.
19. Лепская Н. И. Язык ребенка [онтогенез речевой коммуникации]. М. : МГУ им. Ломоносова, 2007. 151 с.
20. Лурия А. Р., Юденич Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М. : Просвещение, 1956. 360 с.
21. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд. М. : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. Общие основы психологии. 688 с.
22. Общение и речь : развитие речи у детей в общении со взрослым / Под ред. М. И. Лисиной. М. : Просвещение, 1985. 240 с.
23. Розенгард-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М. : Просвещение, 1948. 260 с.
24. Сохин Ф. А. Некоторые вопросы овладения грамматическим строем языка в свете физиологического учения Павлова // Советская педагогика. 1956. №7.

25. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : Просвещение, 2002. 224 с.
26. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Изв. АПН РСФСР, Вып. 11, 2003. С. 7-29.
27. Ушакова О. С. Знакомим дошкольников с литературой : Конспекты занятий. М. : ТЦ «Сфера», 1998. 224 с. (Серия «Вместе с детьми».)
28. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М. : ВЛАДОС, 2004. 288 с.
29. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М. : Педагогика, 1950. Т.8. 260 с.
30. Фаусек Ю. И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. М. : Педагогика, 1922. 160 с.
31. Флерица Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. М. : Изд-во АПН РСФСР, 2003. 220 с.
32. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. М. : Просвещение, 2009. 239 с.
33. Чуковский К. И. От двух до пяти. М. : Изд-во АСТ, 1955. 701 с.
34. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып.13.
35. Эльконин Д. Б. Детская психология. 2-е изд., стер. М. : Академия, 2005. 384 с.
36. Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей. Серия : Высшее профессиональное образование. М. : Академия, 2007. 192 с.

## Приложение А

### Список детей экспериментальной выборки

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Экспериментальная группа (ЭГ)		Контрольная группа (КГ)	
Имя Ф. ребенка	Дата рождения	Имя Ф. ребенка	Дата рождения
Мария А.	07.08.2019	Тамара Д.	12.05.2019
Дима А.	21.02.2019	Эмилия З.	27.06.2019
Витя Б.	21.01.2019	Рома И.	12.12.2018
Влад В.	05.02.2019	Марьяна К.	12.01.2019
Алеша В.	25.02.2019	Ангелина К.	12.07.2019
Ясмينا В.	06.08.2019	Даниил К.	25.04.2019
Вика Г.	04.01.2019	Тимофей М.	30.01.2019
Варвара Д.	11.08.2019	Влад М.	18.09.2018
Аня Д.	04.07.2019	Настя Н.	24.01.2019
Диана Д.	18.12.2018	Семен П.	21.03.2019

## Приложение Б

### Количественные результаты констатирующего эксперимента

Таблица Б.1 – Количественные результаты диагностического задания 1 «В гостях у кукол»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	10	10
Средний уровень	50	40
Низкий уровень	40	50

Таблица Б.2 – Количественные результаты диагностического задания 2 «Уютный домик»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	10	10
Средний уровень	40	40
Низкий уровень	50	50

Таблица Б.3 – Количественные результаты диагностического задания 3 «Назови животных»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	20	10
Средний уровень	50	50
Низкий уровень	30	40

Таблица Б.4 – Количественные результаты диагностического задания 4 «Игра в прятки»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	20	20
Средний уровень	50	30
Низкий уровень	30	50

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.5 – Количественные результаты диагностического задания 5 «На полянке»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	20	20
Средний уровень	30	40
Низкий уровень	50	40

Таблица Б.6 – Количественные результаты диагностического задания 6 «Расскажи другу»

Уровень развития умения	Количество детей, %	
	ЭГ	КГ
Высокий уровень	10	20
Средний уровень	50	30
Низкий уровень	40	50

Таблица Б.7 – Сводные результаты констатирующего эксперимента

Диагностическое задание	Уровни, %					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Диагностическое задание 1	10	10	50	40	40	50
Диагностическое задание 2	10	10	40	40	50	50
Диагностическое задание 3	20	10	50	50	30	40
Диагностическое задание 4	20	20	50	30	30	50
Диагностическое задание 5	20	20	30	40	50	40
Диагностическое задание 6	10	20	50	30	40	50
Общий (средний) результат	15,0	15,0	45,0	38,3	40,0	46,6