

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования

(направленность (профиль)/специализация)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ СЛУШАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ**

Студент

Н.А. Борисова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

О.А. Еник

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

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

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

(личная подпись)

« _____ » _____ 2018 г.

Тольятти 2018

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена актуальной проблеме дошкольного образования – развитие у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов. Актуальность темы исследования обусловлена противоречием между тем, что проблема восприятия и понимания речи активно исследуется философами, психологами, лингвистами, педагогами, но, несмотря на это, необходимо отметить недостаток разработанных методик и психолого-педагогических условий, способствующих развитию у детей 6-7 лет смыслового восприятия.

Целью бакалаврской работы является теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: 1) изучить теоретические основы проблемы развития смыслового восприятия в дошкольном возрасте; 2) выявить уровень развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов; 3) обосновать и апробировать психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов; 4) выявить динамику уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 источников) и 2 приложений. Текст иллюстрируют 3 рисунка, 9 таблиц. Объем бакалаврской работы – 69 страниц, включая приложения.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические аспекты проблемы развития у детей старшего дошкольного возраста смыслового восприятия в психолого-педагогических исследованиях	9
1.1 Вопросы восприятия речи детьми старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической и психолингвистической литературе	9
1.2 Особенности развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в психолого-педагогической и методической литературе	18
Глава 2 Экспериментальное исследование развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов	31
2.1 Выявление уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов	31
2.2 Содержание работы по реализации психолого-педагогических условий развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов	42
2.3 Выявление динамики уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов	54
Заключение	60
Список используемой литературы	64
Приложения	67

Введение

Среди многих проблем гуманизации образования и его реформирования особую актуальность приобретает проблема речевой готовности ребёнка к учебной деятельности. Многие исследователи и педагоги отмечают, что в результате развития психических процессов и свойств личности, происходящих под влиянием воспитания и обучения, к концу дошкольного возраста должна сложиться общая и специальная готовность к школе, обеспечивающая безболезненное включение в процесс школьного обучения. При этом дети должны уметь свободно и правильно рассказывать, так как школьное обучение требует от учеников лексически грамотного оформления своих мыслей в различных видах рассказывания, что возможно только на основе развития способности воспринимать и верно понимать речевую информацию.

Восприятие и понимание речи реализуется в процессе её слушания. Дети старшего дошкольного возраста могут овладеть элементарным чтением, однако дошкольный период детства – это тот этап, когда идет активное восприятие вербальной информации, то есть дети – прежде всего слушатели, причем в основном этот процесс осуществляется при непосредственном контакте с окружающим миром.

Проблема смыслового восприятия исследовалась многими отечественными и зарубежными учеными (И.А. Зимняя, А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин, В.П. Зинченко, Л.Р. Зиндер, А.С. Штерн, Э. Бейссанс, Г. Фант и др.). Однако следует отметить не пропорционально малое количество исследований, посвященных изучению непосредственного смыслового восприятия у детей дошкольного возраста.

Обозначенная нами проблема является актуальной на современном этапе развития дошкольной педагогики как науки. Это обусловлено, прежде всего, социально-экономическим развитием общества: каналы поступления речевой информации стремительно расширяются, всё большее значение

приобретает в жизни человека информационный поток, поступающий через технические средства – телевидение, радио, компьютеры и т. п. В то время как процессы слушания речевой информации имеют стихийное развитие и в дошкольной дидактике не представлены в виде четко разработанных методик, технологий, что непосредственно связано с недостаточным уровнем сформированности речевой готовности детей к учебной деятельности.

Многие педагоги и психологи говорят о том, что интерес детей к слушанию литературных текстов постепенно снижается в силу доминирования иных источников информации, что снижает в целом развитие читательских и познавательных интересов в дальнейшем школьном обучении. В свою очередь, отсутствие читательских интересов приводит к тому, что дети младшего школьного возраста не в полной мере способны понимать тексты литературного и познавательного содержания при их чтении, что свидетельствует о низком уровне развития смыслового восприятия и тормозит динамику развития успеваемости в школе.

Разные исследователи подходили к проблеме восприятия и понимания речи с различных сторон: данная проблема рассматривается и разрабатывается в общефилософском плане (М.М. Бахтин), в конкретно-психологических аспектах (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.М. Дубовис, Т.А. Репина, С.Л. Рубинштейн). Кроме того, данная проблема в силу её большого практического значения привлекает и представителей педагогической науки (М.М. Кониная, Е.Ф. Лукина, Н.С. Карпинская).

Наряду с пониманием и достаточно большой проработкой данного вопроса можно выделить следующее **противоречие** в его решении: проблема восприятия и понимания речи активно исследуется философами, психологами, лингвистами, педагогами, но, несмотря на это, необходимо отметить недостаток разработанных методик и психолого-педагогических условий, способствующих развитию у детей 6-7 лет смыслового восприятия.

Выявленное противоречие обусловило постановку ключевой **проблемы исследования** – создание каких психолого-педагогических

условий способно помочь воспитателям в построении эффективного процесса, направленного на развитие у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов?

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить оптимальные психолого-педагогические условия развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Объектом исследования является процесс развития у детей старшего дошкольного возраста смыслового восприятия, а **предметом исследования** – психолого-педагогические условия, способствующие развитию у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

В основу исследования была положена следующая **гипотеза** – к психолого-педагогических условий, повышающих эффективность развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов, относятся следующие условия:

- подбор литературных текстов с постепенным усложнением их структуры, объема, смыслового содержания;
- организация совместной деятельности по пересказу с обязательным анализом текста с точки зрения его структуры и смыслового содержания;
- формирование у детей умения ориентироваться в процессе слушания текстов на логические паузы и логические ударения;
- использование специальных приемов, направленных на развитие у детей внимания, памяти, мышления.

В ходе работы нами решались следующие **задачи исследования**:

1. Изучить теоретические основы проблемы развития смыслового восприятия в дошкольном возрасте.
2. Выявить уровень развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

3. Обосновать и апробировать психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

4. Выявить динамику уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Методы исследования:

– изучение и анализ психолого-педагогической, лингвистической литературы по проблеме исследования;

– психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), анализ организации и содержания образовательного процесса; наблюдения; беседы;

– количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретической основой исследования являются:

– теоретические положения о значении восприятия речи в развитии ребёнка (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.И. Якобсон, А.Н. Леонтьев и др.);

– теоретические положения о развитии смыслового восприятия детей дошкольного возраста (И.А. Зимняя, В.А. Артемов, А.А. Смирнов, Н.И. Жинкин, А.А. Брудный и др.);

– теоретические положения о развитии у детей дошкольного возраста восприятия литературных произведений (О.И. Никифорова, Е.А. Флерина, Н.С. Карпинская, Л.М. Гурович и др.).

Новизна исследования состоит в следующем: определены и обоснованы оптимальные психолого-педагогические условия развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что описаны показатели и дана качественная характеристика уровней развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты, полученные в ходе нашего исследования, могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций с целью решения задач по развитию у детей 6-7 лет у детей смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Экспериментальной базой исследования является ГБОУ СОШ с. Выселки СПДС «Чебурашка» Самарской области. В экспериментальной работе принимали участие 20 детей старшей группы.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (26 источников) и 2 приложений. Работа проиллюстрирована 9 таблицами и 3 рисунками.

Глава 1 Теоретические аспекты проблемы развития у детей старшего дошкольного возраста смыслового восприятия в психолого-педагогических исследованиях

1.1 Вопросы восприятия речи детьми старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической и психолингвистической литературе

Вопросы психологии речи всегда привлекали к себе внимание лучших представителей отечественной науки – философов, языковедов, физиологов, психологов. Ценнейший вклад в эту область внесен М. Ломоносовым, Н. Радищевым, В. Белинским, А. Чернышевским, Н. Добролюбовым, П. Сеченовым, К. Ушинским и рядом других выдающихся ученых. Их идеи и в наши дни не утратили своего значения для разработки научной основы психологии речи. В настоящее время психология речи это значительно развитая отрасль отечественной науки. Особенно многочисленны исследования в области изучения процесса становления и развития речи у детей и психологических основ педагогического руководства этим процессом.

Природа речевой деятельности, её функции и физиологические механизмы получили свое освещение в ряде трудов отечественных ученых. Первым большим трудом в этой области явилась работа Л.С. Выготского «Речь и мышление» [3]. Лев Семенович показывает прежде всего общественную природу речи как средства социального общения, средства высказывания и понимания. Считая первоначальной функцией речи – коммуникативную функцию, Л.С. Выготский подчеркивает ошибочность распространенного в зарубежной литературе отрыва этой функции речи от её «интеллектуальной» функции. В противоположность этому, по Л.С. Выготскому, необходимо подчеркнуть их единство. Это единство составляет характерную черту речи как общения посредством языка, слова.

Слово – основная единица речи – являет собой единство знака и значения. Отрыв слова от смысловой стороны лишает его всего того, что делает его звуком человеческой речи. Анализ речи поэтому должен выделять небескачественные элементы, а речемыслительные единицы – фонему, слово, фразу [3].

Таким образом, центральным вопросом в раскрытии природы речи является вопрос об отношении речи и мышления. Это отношение, по Л.С. Выготскому, необходимо понимать как внутренне диалектическое единство. Мысль не только выражается в речи, но и совершается в ней. Очень важной является идея Л.С. Выготского о том, что смысловая структура слова изменяется в ходе исторического развития языка, изменяется также и его психологическая природа; в процессе этого развития мысль переходит от элементарных и примитивных форм обобщения к высшим и наиболее сложным формам (понятиям). Правильно указывает Л.С. Выготский на специфическую важную роль в мышлении внутренней речи, без выяснения природы которой невозможно правильно понять отношение мысли к слову.

Подчеркивая единство речи и мышления, Л.С. Выготский в то же время показывает, что мысль непосредственно не совпадает с речевым выражением.

Наконец, нельзя не отметить положение Л.С. Выготского о том, что раскрытие природы речи в её отношении к мышлению ведет и к ещё более широкой проблеме – проблеме слова и сознания. Не одна мысль, но все сознание в целом в своем развитии связано с развитием слова (речи). Современная отечественная психология именно так понимает роль речи в развитии человеческого сознания.

Важные стороны психологической природы речи и её функций освещаются в работах А.Н. Леонтьева [12]. А.Н. Леонтьев определяет речь как деятельность, состоящую в общении людей друг с другом посредством языка. Выясняя специфику речи и языка, он подчеркивает их единство и невозможность отрыва одного от другого. В работах А.Н. Раевского [17]

подчеркивается важность правильного понимания соотношения языка и речи. Он считает, что язык и речь служат средством общения, с помощью которого люди обмениваются мыслями. Потребность, вызвавшая к жизни появление языка, является не просто потребностью в общении, а потребностью в обмене мыслями, без удовлетворения которой невозможно существование человеческого общества.

Ведущую роль в речевом общении людей играет устная речь. Она же является и первым видом речи, на основе которого развились все её виды. В работах отечественных психологов и педагогов указывается, что устная речь представляет собой не стихийно протекающий процесс, а сознательно направляемую и организуемую деятельность, имеющую целью общение людей, обмен мыслями, также различного рода воздействия друг на друга. Эта деятельность осуществляется, с одной стороны, говорящим лицом в форме «произношения» речи, с другой стороны – слушающим в форме восприятия речи – её слушания. Как «произношение» (говорение), так и «слушание» являются своеобразными формами речевой деятельности и составляют необходимые компоненты устной речи (Н.И. Жинкин, А.Н. Раевский, В.А. Артемов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Восприятие как психический процесс «представляет собой отражение в сознании человека предметов, явлений, целостных ситуаций объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств» [8]. Данное определение мы находим у многих авторов научных работ – А.В. Петровский, Р.С. Немов, В.И. Слободчиков и др. А.В. Запорожец [8] считает, что в процессе восприятия огромное влияние оказывает прошлый практический опыт человека (апперцепция).

Возникновение первой гипотезы о природе восприятия относится к античности (Эпикур, Демокрит, Аристотель). Значительный вклад в развитие научных представлений о восприятии был внесен философами, физиками, физиологами, деятелями искусств. Во второй половине XIX века представления о восприятии стали одной из важных составных частей

системы психологического знания. Таким образом, нужно заметить, что проблемой восприятия занимались уже с давних времен. Зарубежные и отечественные психологи различных направлений пытались исследовать природу «восприятия».

Восприятие как непосредственное отражение мира классифицируется по разным основаниям» [13].

Восприятие надо рассматривать как интеллектуальный процесс, связанный с активным поиском признаков, необходимых и достаточных для формирования образа и принятия решения.

«Восприятие изменяется под влиянием условий жизни человека» [7], то есть «развивается. А.В. Запорожец описал процесс развития восприятия у детей следующим образом.

В первые месяцы жизни» [7] ребёнка развитие сенсорных функций, «направленных на восприятие, опережает развитие телесных движений и оказывает на них влияние. Довольно рано ориентировочные реакции детей достигают большого уровня сложности и выполняются при помощи ряда различных анализаторов» [7]. Благодаря точной установке рецепторов, ребёнок в «первые месяцы жизни оказывается способным зрительно различать старые и новые для него объекты, которые отличаются друг от друга величиной, цветом и формой. Начиная с 3-4» [7] «месяцев жизни, сенсорные функции включаются в практические действия, перестраиваются на их основе и постепенно сами приобретают более совершенный вид ориентировочно исследовательских перцептивных действий.

При переходе от раннего к дошкольному возрасту под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из них в отдельности и затем объединяя в единое целое. Помимо контура предмета, здесь» [7] выделяется его структура, пространственные характеристики, соотношение составляющих его частей. Дошкольники

постепенно научаются внимательно рассматривать воспринимаемые предметы, подробно знакомятся с ними путем осязания и т.п. Одновременно у дошкольника вырабатывается умение организовывать и контролировать свое восприятие в соответствии с поставленной перед ним задачей и предъявленными требованиями.

Таким образом, следует отметить, что необходима работа, направленная на развитие восприятия, которая «имеет очень важное значение в общем развитии детской психики. Без этого невозможно» [7] формирование памяти, мышления, воображения ребёнка.

«Восприятие речи – сложный и многомерный процесс. В принципе оно» [11] происходит по тем же общим закономерностям, что и любое другое «восприятие. И самое главное – что существуют две» [11] различные «ситуации восприятия. Первая ситуация – когда происходит первичное формирование образа восприятия. Вторая – когда происходит опознание уже сформированного образа.

Все существующие теории восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам:

– первый параметр – это моторный или сенсорный принцип восприятия,

– второй» [11] параметр – это его активный или пассивный характер.

В своей «работе А.А. Леонтьев (1961) утверждал, что речевосприятие – это «...активный динамический процесс, происходящий при обязательном участии моторного, а именно речедвигательного звена». При этом он ссылаясь на высказывания ряда психологов» [11], педагогов и лингвистов – О. «Есперсена, П.П. Блонского, Н.И. Жинкина, А.Н. Соколова, Н.Х. Швачкина, П. Делаттра, В. Тводела. А главное» [11], он опирался «на исследования А.Н. Леонтьева и его сотрудников, посвященные звуковысотному (музыкальному) слуху и показавшие, что» [11] «решающая роль в восприятии собственно высоты звука принадлежит моторному компоненту данного процесса» [11].

Какая единица выступает в процессах смыслового восприятия речи в качестве эталона? Есть все основания думать, что это – звуковой облик целого слова. Бернштейн пишет: «...Для опознания и различения слов служат все произносимые и слышимые звуки, ...воспринимаемые в составе слов... Разложение слов на отдельные звуки при пользовании родным языком наблюдается разве что только при недослышках, при слушании невнятной речи и тому подобных случаях, выходящих за пределы нормальной речевой практики» [5].

Восприятие и понимание речи реализуется в процессе слушания. Дети четырех-пяти лет могут овладеть элементарным чтением, однако, в дошкольном возрасте они – прежде всего слушатели, причем в основном в условиях непосредственного контакта с окружающими.

Слушание как вид речевой деятельности было подвергнуто всестороннему рассмотрению в работах И.А. Зимней. По её мнению, слушание не имеет внешнего оформления и не располагает программирующим и планирующим внешнее моторное выражение устройством. Поэтому слушание, как вид деятельности, в основном определяется внутренней его стороной, а именно – смысловым восприятием [9].

Восприятие, как отражение образов, создаваемых словом, составляет основу слушания. По своей природе оно является процессом непосредственного чувственного познания. Вместе с тем, восприятие речевых сообщений выступает как процесс опосредованного отражения действительности, познания связей и отношений. Восприятие и понимание при слушании речи выступают как единый процесс (В.А. Артемов, А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин, Б.В. Беляев и др.). Так, В.А. Артемов говорит о том, «что мы воспринимаем речь на основе» [2] её «понимания и понимаем на основе» [2] её восприятия.

Этот единый процесс, в котором взаимодействуют восприятие и понимание, определяется в литературе как смысловое восприятие. Оно

может осуществляться только при наличии: внимания к объекту речевого высказывания и работы воображения, в котором воссоздаются образы.

При этом необходимы высокая степень сосредоточенности на восприятии звуковых (фонетических, интонационных) особенностей речи, отвлечение от окружающей обстановки, гибкость и активность мышления. Чтобы понять информацию, ребёнок должен вслушаться в речь, одновременно осознавая связи слов во фразах, связи фраз. Кроме того, необходимо, чтобы дети научились устанавливать межпонятийные связи, анализировать полученные данные, сопоставлять их между собой.

А.Н. Леонтьев выделяет два основных свойства текста – связность и цельность. «Связность текста – категория лингвистики текста (речи). Она определяется на двух или нескольких последовательных предложениях. Обычно это 3-5, но не больше 7 предложений» [12].

«Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит» [23] для «непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик, цепи речевых реакций; он осуществляется или в виде сменяющихся друг друга вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации» [23], значения того, о чем идет речь.

Монологическая (монолог) понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности (А.Р. Лурия, Г.А. Фомичева, Л.П. Федоренко). «Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации» [23].

«Выделяется ряд разновидностей устной монологической речи или «функционально-смысловые» типы (О.А. Нечаева). В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая

речь» [26], являются описание, повествование и элементарные рассуждения (А.М. Бородич, Т.А. Ладыженская).

«Вне зависимости от формы речи (монолог, диалог) основное условие» [26] её «коммуникативности – связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний.

В» [26] специальной литературе «выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа; логические связи между предложениями и законченностью смыслового выражения мысли говорящего (Н.И. Кузина, Т.А. Ладыженская).

В современной лингвистической литературе» [2] для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст».

«Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда отражается на связности текста. К числу основных нарушений последовательности изложения относятся» [26]: пропуск; перестановка «членов последовательности; смешение разных рядов последовательности» [26].

«Для понимания процесса формирования связной речи важное значение имеют основополагающие положения» [3] теорий «отечественных и зарубежных ученых. Впервые научно-обоснованная теория порождения речи была выдвинута Л.С. Выготским. В» [3] её «основу были положены концепции о единстве процессов мышления и речи, соотношение» [3] «понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи. По его мнению, процесс перехода от мысли к слову осуществляется» [3] «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредованию её во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов, и наконец, в словах» (Л.С. Выготский [3]). Теория порождения речи, созданная Л.С. Выготским, получила дальнейшее развитие в трудах отечественных

авторов (А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина, Л.С. Цветковой, И.А. Зимней).

«Всесторонний и глубокий анализ механизмов восприятия цельного текста в последнее время был проделан А.С. Штерн. Ею, вслед за Л.В. Сахарным, разрабатывается концепция «набора ключевых слов» как результата компрессии текста и опоры для его восстановления. Эти ключевые слова представляют собой своего рода минитекст, организованный, как и любой текст и линейно, и иерархически (т.е. они отображают предикативную смысловую организацию исходного текста). Важнейший вывод исследования А.С. Штерн, совпадающий с выводами И.А. Зимней, заключается в том, что оба крайних подхода к соотношению восприятия отдельного высказывания и восприятия цельного осмысленного текста – от высказывания к тексту или от текста к высказыванию – неверны.: обе стратегии восприятия → [2, 9] от части к целому и от целого к части – действуют одновременно.

Таким образом, «мы можем воспринимать как целое предметный мир» [13] «при условии, что в нем есть что-то постоянное, опорные элементы, отображенные в нашем сознании в виде образов «низшего порядка» – образов предметов и ситуаций, константных по сравнению с образом мира. Чтобы образ мира изменялся (а он существует только в изменении), в нем должно быть что-то относительно неизменное.

Так и в тексте. Только роль образа предмета в его восприятии и» [13] понимании играет образ содержания слова, психический эквивалент его значения.

Таким образом, можно сделать вывод, что вопросы восприятия речи в психологической и психолингвистической литературе рассмотрены с разных сторон довольно таки широко, но полный анализ литературы показывает недостаточность изученности данной проблемы в дошкольном возрасте.

1.2. Исследование особенностей развития смыслового восприятия у детей дошкольного возраста в психолого-педагогической и методической литературе

В педагогической литературе вопрос об обучении дошкольников смысловому восприятию художественного текста был поставлен Н.С. Карпинской ещё в 50-е гг. 20 века. Исследователи более позднего времени подтверждали эту необходимость, указывая на несовершенство восприятия литературы детьми старшего дошкольного возраста.

Вопросы понимания литературных текстов детьми дошкольного возраста имеют особо важное значение для решения проблемы интеллектуального развития. В процессе слушания рассказов у детей происходит интенсивное формирование внутреннего плана действий. А.В. Запорожец [8] отмечал, что на определенном этапе развития для детей дошкольного возраста, наряду с внешней практической деятельностью, становится возможной и внутренняя деятельность воображения. Для возникновения и развития этой новой формы психической деятельности ребёнка наиболее благоприятны игры и слушание художественных произведений.

Таким образом, в методической литературе по развитию речи дошкольников был поставлен вопрос о том, что необходимо определять содержание работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду и решать задачу полноценного восприятия и понимания текстов художественных произведений. В дальнейшем многолетние усилия педагогов и психологов (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Б.М. Теплов, Н.А. Карпинская, Р.И. Жуковская, Е.А. Флерина и др.) помогли создать теоретические и практические предпосылки для разработки такого содержания.

Следует иметь в виду, что в современной дидактике содержание обучения определяется как явление, имеющее две тесные взаимосвязанные

стороны. Первая из них – это тот учебный материал, который должен освоить ребёнок. В данном случае таким материалом является детская художественная литература. Второй стороной содержания литературного воспитания и образования дошкольника является формирование умения воспринимать и понимать произведения литературы. Данные умения предполагают наличие следующих компонентов:

1. Эмоциональный отклик на литературное произведение. Известно, что полноценное восприятие литературного произведения зависит от глубины его эмоционального переживания, способности «заразиться» содержанием художественного образа.

Специфика познания литературного произведения заключается в том, что ребёнок-слушатель активно внутренне содействует героям и переживает с ними все происходящие события. Слушая сказки, рассказы, он внутренне как бы проживает жизнь героев, относится к ним лично – любит одних, ненавидит и презирает других. Проживая жизнь героев, ребёнок вбирает, присваивает их духовный опыт, и этот опыт, воплощенный в образах, точно соответствующий сознанию малыша, становится для него собственным, личным, начинает влиять на его действия и поступки. Литературное произведение захватывает личность ребёнка целиком, и в этом проявляется развивающее значение слушания и смыслового восприятия.

2. Вторым компонентом умения понимать и воспринимать художественные тексты является способность представить, вообразить словесные картины, нарисованные писателем: увидеть обстановку, действия героев, их внешность, поступки, взаимоотношения. Иногда важно не только увидеть, но и «услышать» звуки, почувствовать запахи, вкусы. Воссоздающее воображение помогает сделать чувственно ощутимым (видимым, слышимым) выраженные словом образы литературы. От точности и яркости воссозданных образов во многом зависит глубина осмысления текста.

3. Наконец, третьим, но не менее значимым компонентом процесса восприятия литературного произведения является наличие познавательной деятельности, в результате которой слушатель осознает воспринятое, проникает в смысл произведения, его идею. Понимание предполагает наличие способности устанавливать существенные связи в тексте, уяснять причины тех или иных событий. Центральной фигурой в литературном произведении является литературный персонаж. Ребёнку важно увидеть и понять его действия, поступки, осмыслить переживания, разгадать мотивы поведения и эмоций. Понять литературное произведение – это значит проникнуть в его образный строй, и, как пишет исследователь О.И. Никифорова, «приобрести навыки чтения приемов воображения» [20].

Отечественные ученые (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.С. Славина, Д.М. Арановская, Н.С. Карпинская и др.) отмечают, что дошкольный возраст – период активного становления смыслового восприятия художественных произведений ребёнком. В этот период совершается переход от первоначального восприятия, когда специфическое эстетическое отношение к действительности ещё слито с жизненным, к ступеням собственной эстетической деятельности. Последняя реализуется в активном мысленном сопереживании ребёнка героям, в перенесении им на себя действий, чувств, мыслей персонажей.

Ряд педагогов и психологов высказывает мысль о зарождении в дошкольном возрасте и более высокого вида восприятия художественной литературы, которое характеризуется способностью ребёнка к отчуждению от позиции героя, умением не только мысленно действовать вместе с героем, но и становится как бы над ним, рассматривать события с точки зрения автора.

Рассмотрим подробнее особенности смыслового восприятия художественных произведений в каждый из возрастных периодов.

Характерной чертой восприятия литературы младшими дошкольниками является тесная зависимость понимания художественного

произведения от непосредственного личного опыта ребёнка. Литературные факты, которые совпадают с жизненными представлениями детей, осознаются ими легко и правильно. Факты же, противоречащие опыту, не совпадающие с ним, часто осознаются неверно. Иногда дети неожиданно по своему осмысливают самые, казалось бы, простые вещи. В связи с такой особенностью детского восприятия особую роль в осознании текста играют иллюстрации. Они выполняют в книге для младшего дошкольника роль первоначального импульса для воссоздания героев и событий; без рисунков художника воображение малыша может не включиться в работу и текст не будет понят.

Слушая литературные произведения, дети, прежде всего, улавливают наиболее легко осознаваемые связи, когда события четко следуют друг за другом и последующее логически вытекает из предыдущего. Такое построение характерно для большинства художественных текстов, которые читают и рассказывают младшим дошкольникам. Если прямая связь событий прерывается и по ходу сюжета появляется скрытый замысел, это существенно усложняет восприятие, а порою приводит к непониманию произведения. Нередко в своих пересказах дети исключают основной конфликт произведения, и вся история приобретает не вполне соответствующий оригиналу благополучный характер.

При восприятии литературного произведения в центре внимания ребёнка главный персонаж. Детей интересует его внешность, действия, поступки. Самостоятельно представить мысленно героя, воссоздать его образ в своем воображении дети чаще всего не могут и нуждаются в наглядной опоре – иллюстрации. К числу особенностей детского восприятия относится и то, что прежде всего ребёнок видит действия и поступки персонажа, но не понимает его переживаний, мотивов поведения.

Эмоциональное отношение детей к героям ярко окрашено. Ребёнок бурно радуется победе положительного персонажа, благополучному исходу событий, торжеству добра над злом. Активно действуя (мысленно) вместе с

героем, дети пытаются иногда вмешаться в события (прервать чтение, закрывают глаза, шлепают по картинке с изображением «плохого» персонажа и т. п.). Вместе с тем в этом возрасте эмоциональное отношение детей к героям часто бывает не связано с текстом. Оно определяется ограниченным жизненным опытом детей, который не всегда дает возможность правильно понять произведение [20, 26].

После четырех лет у ребёнка наблюдается некоторое изменение в понимании художественного текста. Это связано с расширением круга его конкретных представлений, обогащением его жизненного опыта, знаний. Как свидетельствуют исследования (А.В. Запорожец, Т.И. Титаренко, О.О. Хоменко и др.), дети начинают четче ощущать границы между реалистическими и сказочными жанрами, чувствуют законы сказочной фантастики, возможность или невозможность переноса в сказке функций одного предмета на другой. На этом рано проявляющемся у ребёнка умении разграничивать в литературных произведениях реальное и фантастическое возникает возможность постепенно формировать первые представления о некоторых особенностях жанра (сказка, рассказ, небылица и др.). На данном этапе интенсивно развивается воссоздающее воображение; оно становится более самостоятельным. Для понимания произведения ребёнку уже не требуется иллюстрация к каждому повтору сюжета. Вместе с тем, совершенствующееся воображение ни в коей мере не отменяет, не отрицает иллюстрации. Оно помогает проникновению в авторский замысел, формирует правильное видение героев и событий, эмоциональное отношение к ним, воспитывает эстетические чувства [20, 26].

На пятом году жизни дети осмысленно воспринимают художественное произведение, легко устанавливают простые причинные связи в сюжете, способны при необходимости вычленять из цепи событий отдельные факты. Характеризуя героев, дети чаще всего высказывают правильные суждения об их поступках, опираясь при этом на свои представления о нормах поведения и обогатившийся личный опыт. Вместе с тем, при восприятии литературных

произведений ребёнок не ставит перед собой задачу оценить героя, события. Отношения детей к литературным фактам имеет действенное, жизненное значение. Ребёнок 4-5 лет – прежде всего активный соучастник изображенных событий, он переживает их вместе с героями [23, 26].

Исследователи (А.В. Запорожец, Н.Х. Швачкин, С.Я. Маршак, К.И. Чуковский и др.) отмечают в среднем дошкольном возрасте новое, особое отношение детей к языковым явлениям – ярко выраженную реакцию на слово, интерес к нему, стремление неоднократно воспроизвести его, обыграть, осмыслить. С.Я. Маршак писал о том, как его сын наотрез отказался слушать продолжение рассказа после слов «вдруг раздались чьи-то шаги»: «Это очень страшно», – твердил он. И сколько Самуил Яковлевич ни убеждал ребёнка, что дальше ничего страшного не будет, уговорить мальчика дослушать рассказ до конца так и не удалось. «Самые обычные для нас, взрослых, слова – «вдруг», «раздались», «чьи-то», «шаги» – звучали для него с такой первоначальной силой, на какую вряд ли рассчитывал автор рассказа».

Подобные примеры пристрастного, чуткого внимания к слову мы во множестве найдем в книге «От двух до пяти» К.И. Чуковского, называвшего ребёнка этого возраста «гениальным лингвистом».

Поддержание и развитие детской впечатлительности, интереса к слову – важная задача воспитания, ибо, как сказал С.Я. Маршак, «острая впечатлительность, чуткость к слову, живое воображение – и есть то, что мы так ценим в читателях».

С 5-летнего возраста начинается новая стадия в понимании ребёнком литературных произведений. В этот период в какой-то мере утрачивается ярко выраженная эмоциональность и возникает пристальный интерес к содержанию произведения, к установлению многообразных связей, к постижению его внутреннего смысла.

Высокого уровня достигает деятельность воссоздающего воображения. В старшем дошкольном возрасте ребёнок приобретает способность понимать

текст без помощи иллюстраций. Необходимые для осознания произведения ассоциации могут возникнуть и без непосредственной наглядной опоры. Рисунок в книге начинает выполнять собственно иллюстративную, вспомогательную роль, помогая ребёнку уточнить возникающие представления, облегчая проникновение в смысл произведения.

К старшему дошкольному возрасту у ребёнка накапливается довольно обширный жизненный опыт, помогающий ему осмысливать более сложные литературные факты. Дети уже способны понимать в книге такие события, каких подчас не было в их собственном опыте. Это связано с тем, что наряду с накопленным ранее жизненным опытом обогащается опыт опосредованный и, в частности, литературный, проявляющийся прежде всего в сознательном отношении к авторскому слову. У ребёнка формируется умение воспринимать литературное произведение в единстве содержания и формы, осмысливать словесный образ, относиться к нему как к авторскому приему. В это период возникает также способность замечать не только выразительное, яркое слово, но и осознавать его роль в тексте.

Динамике подвергается и такое важнейшее качество, необходимое при восприятии литературного произведения, как понимание эмоционального состояния и строя мыслей литературного героя. Необходимо отметить, что внимание ребёнка пока ещё главным образом привлекают действия и поступки, но он начинает проникать и в переживания, чувства и мысли героев. В связи с развитием этих качеств восприятию дошкольников становится доступна позиция героя с однозначно «монолитным» характером (плохой или хороший), но и более сложный тип поведения, характеризующийся противоречивыми поступками, сложными нравственными мотивами и переживаниями. Возможность проникать в сферу внутренней жизни героя связана с формированием способности сопереживать и сочувствовать ему. Сопереживание помогает ребёнку проникнуть в такие мотивы поступков персонажей, которые связаны не только с их действиями, но и с чувствами [6].

На седьмом году жизни ребёнок способен осмысливать многие произведения не только на уровне установления связей между внешними фактами. Он начинает проникать во внутренний смысл произведения, в эмоциональный подтекст. Такого рода способность свидетельствует о формировании умения становится в отдельных случаях над героем, рассматривать события с точки зрения автора.

Формирование у ребёнка способности улавливать эмоциональный подтекст произведения свидетельствует о возникновении новых возможностей в эстетическом восприятии литературы. Вместе с тем следует иметь в виду, что в старшем дошкольном возрасте эта способность ещё только зарождается. Далеко не всякий подтекст доступен детям [23, 26].

Таким образом, мы видим, что в течение всего дошкольного периода происходит активное развитие и совершенствование способностей к восприятию литературных произведений, формирование интереса и любви к книге, то есть ребёнок успешно формируется как читатель.

Доктор психологических наук О.И. Никифорова выделяет стадии в развитии восприятия художественных произведений:

1 стадия – Непосредственное восприятие (воссоздание и переживание образов, в основе – работа воображения).

2 стадия – Понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление).

3 стадия – Влияние художественной литературы на личность читателя и слушателя (через чувства и сознание) [8].

В трудах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, Е.А. Флериной, Н.С. Карпинской, Л.М. Гурович, Т.А.Репиной и других исследуются особенности развития восприятия художественных произведений дошкольниками. Анализируя эти работы, необходимо обратить внимание на следующее: восприятие художественных произведений – активный волевой процесс, предполагающий не пассивное созерцание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии,

сопереживании героя, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате которого возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях [4, 6, 8].

Л.С. Выготский считал, что задача ознакомления детей с художественной литературой не в изучении классической литературы и её истории, а в том, чтобы «вообще открыть перед ребёнком мир словесного искусства». Таким образом, задача детского сада – заложить сенсорно-эмоциональную основу полноценного восприятия и понимания художественного произведения [3].

Таким образом, с учетом особенностей развития смыслового восприятия детей старшего дошкольного возраста, в решении поставленных задач значительную роль играет правильный отбор художественных текстов.

Проблема отбора книг для детского чтения – одна из самых важных и сложных проблем литературоведения, психологии и педагогики. Издавна велись и до сих пор не прекращаются споры о том, что предпочтительнее читать детям и как определять круг детского чтения. Путеводными нитями являются разработанные в науке критерии, которые помогают дать объективную оценку книгам с точки зрения их содержания и художественных достоинств.

Среди критериев при выборе книг для детей могут быть названы следующие: художественный уровень литературного произведения; конкретность, яркость, чувственная достоверность героев, событий, деталей, отношений, переживаний, что позволяет воспринимать литературные идеи как жизненно важные и лично значимые; воспитательная ценность произведений для детей определенного возраста; сюжетная занимательность; простота и ясность композиции; яркая позитивная концепция, выдвигаемая автором.

От того, как воспитатель прочтет детям художественный текст, зависит, как он будет воспринят. Во многих методических работах (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, Н.С. Карпинская, Л.В. Танина, В.И. Яшина,

М.М. Алексеева и др.) отмечается, что при ознакомлении с литературным произведением важна тщательная подготовка педагога к выразительному его прочтению. Дошкольников следует настраивать на восприятие литературных текстов. Не маловажен и организационный момент при восприятии нового литературного произведения: педагоги рекомендуют настроить ребёнка на восприятие, успокоить, посадить рядом, показать книгу, прочитать название, рассказать о чем будут читать, побудить к желанию слушать. Чтение желательно сопровождать комментариями и показом иллюстраций с целью формирования более полного образа воспринимаемых событий. Чтение текста должно быть выразительным, особенно ребят увлекает интонация голоса педагога, характеризующая события и особенности героев.

Как отмечают исследователи (И.С. Селезнева, В.А. Артемова, Н.И. Жинкин, О.С. Ушакова, Л.А. Пенъевская, А.М. Леушина, Н.В. Гавриш и др.), при восприятии литературных текстов важно учить детей ориентироваться на интонацию речи, логические паузы и логические ударения. Такая работа требует знакомства с каждым из средств выразительности и установления причинно-следственных связей между смыслом и выразительностью речи.

При ознакомлении детей с новым текстом для более осмысленного понимания его содержания возможно обсудить с дошкольниками связь заглавия с содержанием художественного произведения. В методической литературе существуют рекомендации по построению такой беседы с детьми. Беседа включает обсуждение связи между темой и заглавием произведения, между заглавием и чертами главного героя, при этом важно показать, что заглавие текста представляет собой суждение, которое несет в себе определенный смысл, главную идею и тем самым позволяет проникнуть в содержание и постигнуть идею данного литературного текста.

Дальнейшие беседы с детьми рекомендуется выстраивать по пути углубленной работы над текстом. Детям старшего дошкольного возраста предпочтительнее задавать вопросы об особенностях героев, об их

настроении, о причинах их поступков, а также о собственных чувствах и переживаниях ребёнка, возникших во время слушания текста.

В литературе различают следующие категории вопросов, задаваемых после чтения:

1. Вопросы, позволяющие выяснить эмоциональное отношение детей к явлениям, событиям, героям, изображаемым в литературном произведении.

2. Вопросы, нацеленные на выявление основного замысла произведения, его проблемы.

3. Вопросы, актуализирующие мотивы поступков персонажей произведения.

4. Вопросы, обращающие внимание на языковые средства выразительности литературного текста.

5. Вопросы, направленные на воспроизведение содержания произведения [22].

Отвечая на данные вопросы, дети в ходе обсуждения прочитанного более точно запоминают отдельные эпизоды, факты и учатся логически выстраивать их. Такие беседы позволяют также обдумать, осознать смысл литературного текста, высказать свои суждения, умозаключения, выразить впечатления по поводу услышанного.

Для развития смыслового восприятия у старших дошкольников рекомендуется использовать способ переноса текста в игру (Р.И. Жуковская, Н.С. Карпинская, Н.А. Ветлугина, А.Е. Шибицкая, Л.П. Стрелкова и др.). Один из способов такого переноса – это инсценировка сюжета произведения. Дети под руководством взрослого изображают отдельные фрагменты произведения, подражая движениям, позам, характеру героев, манере говорить, воспроизводя фрагменты литературного текста. При этом широко вовлекается в этот процесс мимика, жесты, интонация. С целью усиления эмоционального переживания возможно показать детям приемы такого подражания. Художественности и естественности детских инсценировок способствует и окружающая среда: элементы костюмов, декораций и пр. [22].

Некоторые исследователи (Л.А. Пеньевская, А.М. Леушина, Н.С. Карпинская, Р.М. Чумичева и др.) рекомендуют использовать для решения проблемы смыслового восприятия текста игры с наглядными пособиями, в частности, картинками, схемами, символами, куклами (кукольный театр, театр теней) [22].

Используя различные средства развития смыслового восприятия, важно привлекать детей к различным формам активности, это и подготовка костюмов, изготовление пособий, разучивание элементов ролей, творческие упражнения по формированию выразительности, образности детской речи. Всё это помогает осмыслить средства художественной выразительности и в целом понять эмоционально-образный и смысловой контекст литературного произведения.

Одним из важных средств развития смыслового восприятия текста является творческая деятельность. Изображение в рисунках, аппликациях, лепке героев рассказа, сцен сказки помогает детям глубже проникнуть в смысл литературного текста.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что развитие смыслового восприятия – сложный процесс, требующий разнообразия используемых средств, создаваемых условий, применяемых методов и учета индивидуальных, возрастных особенностей дошкольников. В результате такой работы формируются нравственные, эстетические, речевые эталоны, которые выступают моделями для восприятия окружающего мира и регулируют поведение ребёнка. Знакомство с литературными произведениями расширяет словарный запас, способствует накоплению речевых оборотов, обогащает жизненный опыт ребёнка. При восприятии художественных произведений возникают сложные и многообразные чувства, которые ребёнок не только испытывает на личном опыте, но и учится выражать словами, жестами, мимикой и т. п. Эти чувства закрепляются и формируют его духовную сферу.

Процесс восприятия литературных произведений на современном этапе развития дошкольной педагогики интересует ученых с позиций понимания детьми художественного образа, выделения и осознания образных средств языка, способности воспринимать в произведении литературы чувственную характеристику, умения следить за тем, как последовательно раскрывается содержание, постигать смысл воспринимаемого текста. Эти и ряд других особенностей смыслового восприятия детьми дошкольного возраста художественных произведений остаются актуальными и требуют дальнейшего теоретического и практического осмысления.

Глава 2 Экспериментальное исследование развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов

2.1 Выявление уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов

На констатирующем этапе исследовательской работы была поставлена цель – выявить уровень развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ с. Выселки СПДС «Чебурашка». В исследовании принимали участие 20 детей подготовительной к школе группы. Список детей представлен в Приложении А.

Для достижения цели исследования – изучить особенности смыслового восприятия и выявить уровень развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов мы ориентировались на следующие показатели уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов, разработанные О.С. Ушаковой:

- отражение общей темы,
- связность высказываний,
- использование образных средств,
- наличие художественно-стилистических элементов в речи,
- соответствие грамматическим нормам,
- целостное восприятие образа персонажа в тексте,
- умение увидеть авторскую позицию, выразительность детского пересказа [22].

Была использована следующая диагностическая методика: детям были предложены для слушания три текста разной степени сложности. Тексты были прочитаны без показа иллюстраций. В исследовании использовались

рассказы для детей старшего дошкольного возраста: В. Драгунского «Друг детства», В. Осеевой «Печень» и Б. Житкова «Наводнение».

Произведения, используемые на констатирующем этапе нашего экспериментального исследования, были подвергнуты специальному анализу, вскрывающему систему связей, которая включает в основные персонажи и выявляет скрытые мотивы их действий.

После того как детей познакомили с рассказом, их просили воспроизвести текст.

Известно, что качество воспроизведения литературного текста зависит от качества его смыслового восприятия. При этом оно может служить показателем результативности процесса слушания.

Критерии оценки качества воспроизведения каждого прослушанного рассказа, основывались на выделенных ранее показателях.

1. Способность улавливать общую тему текста, понимать, о чем идет речь в произведении.

2. Связность детских высказываний. К частотным нарушениям связности относится пропуск отдельных важных в смысловом отношении слов, фраз, единичны случаи отсутствия смысловой и межфразовой связи. При значительных нарушениях связности отмечается повторное отсутствие в рассказе смысловой и синтаксической связи между смежными фразами, пропуски слов или частей текста, влияющие на логическую организацию высказывания, нарушение смысловой связи между фрагментами текста. К недостаткам по данному показателю результативности можно отнести пропуск нескольких фрагментов текста, отсутствие смысловой связи рядом последовательных предложений, незавершенность частей текста. Сочетание данных качественных характеристик приводит к значительному уменьшению связности детского пересказа.

3. Наличие в пересказе разнообразных языковых средств, встречающихся в литературном тексте.

4. Наличие в пересказе художественно-стилистических элементов литературного текста.

5. Языковое оформление пересказа, соответствующее грамматическим нормам языка.

6. Способность целостного восприятия образа-персонажа текста как важного составляющего компонента смысловой стороны литературного текста.

7. Способность увидеть авторскую позицию в литературном тексте.

8. Выразительность детской речи, способность пользоваться средствами выразительности (интонация, логические паузы и ударение).

Детям предлагалось послушать текст литературного произведения, который прочитывался педагогом дважды. После первого прочтения детям предлагались вопросы, а перед повторным прочтением детям предлагалась установка: пересказать услышанное произведение. Ответы на вопросы и сами пересказы фиксировались в протоколе наблюдений.

Первое произведение: В. Осеева «Печенье».

Этот короткий рассказ вводит читателя в атмосферу семейных отношений. В конце рассказа «немая сцена», которая имеет скрытый подтекст: перед ребёнком стоит задача не только увидеть (мысленно) вместе с героем рассказа мальчиком Мишей, как мама в задумчивости мешает ложечкой не начатый чай, а бабушка жует корочку хлеба, но и, проникнувшись сочувствием к ним, попытаться осмыслить причины такого поведения взрослых. Данный рассказ был отнесен к наименьшей степени сложности, так как он невелик по объему и близок личному опыту ребёнка. Рассказ повествовательного характера, не имеет сложных речевых оборотов, в нем мало незнакомых слов, он не требует от ребёнка длительного напряженного внимания. Данный рассказ мы отнесли к низкой степени сложности.

После прочтения произведения В. Осеевой «Печенье» детям были заданы 4 вопроса.

1. Тебе понравились мальчики Вова и Миша? Чем они тебе понравились (или не понравились)?

Данный вопрос касался эмоционально-оценочного отношения к героям рассказа.

2. Что увидел Миша, когда вышел из-за стола?

3. Почему мама мешала ложечкой не начатый чай?

4. О чем задумалась бабушка?

Второй, третий и четвертый вопросы касались содержательной стороны литературного текста.

Результаты.

При анализе смыслового восприятия рассказа В. Осеевой «Печенье» нами были получены следующие данные.

К высокому уровню мы условно отнесли 4 детей (Илья Г., Ирина С., Сергей М., Рома Б.), в количественном отношении это составило 20% от общего числа обследуемых детей.

Ко среднему уровню мы условно отнесли 8 детей, что составило 40% общего количества. Это – Алеша К., Наташа В., Игорь С., Таня Г., Алеша С., Артем А., Аня Г., Максим П.

Низкие показатели мы выявили у 8 детей, которых мы условно отнесли к низкому уровню смыслового восприятия, что в количественном отношении составило 40% от всех обследуемых детей (Дима Л., Вика П., Эдик Г., Вова М., Лариса Л., Кирилл Б., Костя Д., Рома З.).

Таблица 1 – Результаты выявления уровня развития смыслового восприятия (произведение В. Осеевой «Печенье»)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	4	8	8
%	20%	40%	40%

Второе произведение: Б. Житков «Наводнение».

Данный рассказ имеет описательный характер. В нем достаточно большое количество новых слов, словосочетаний и оборотов речи. Автор описывает события, произошедшие на реке. Перед ребёнком ставится задача:

прослушав рассказ, воспроизвести события, пересказать их, а также увидеть в произведении переживания людей, уметь сопереживать, сочувствовать героям произведения. Рассказ был отнесен к средней степени сложности.

После прочтения рассказа Б. Житкова «Наводнение», который мы отнесли к средней степени сложности, детям были заданы 8 вопросов.

1. Кто тебе больше понравился (или не понравился) в этом рассказе?
2. Почему тебе понравился (или не понравился) этот герой?

Данные вопросы были нацелены на выявление эмоционально-оценочного отношения детей к содержанию рассказа, что способствовало активизации эмоциональных переживаний детей.

3. Где происходили события рассказа?
4. Что происходило с рекой?
5. Куда плыл капитан?
6. Что происходило на берегу?
7. Как помог капитан людям на берегу?

Данная группа вопросов беседы (с 3-го по 7-й) была направлена на воспроизведение событий, отраженных в рассказе.

Последний вопрос побуждал детей к осмыслению фабулы данного рассказа

8. Чем завершается рассказ?

Результаты.

При анализе смыслового восприятия рассказа Б. Житкова «Наводнение» нами были получены следующие данные.

К высокому уровню мы условно отнесли 3 ребёнка (Илья Г., Алеша К. и Рома Б.), что составило 15% от всех обследуемых детей.

Ко среднему уровню было условно отнесено 8 детей, что составило 40% общего количества. Это Наташа В., Ирина С., Игорь С., Сергей М., Таня Г., Алеша С., Артем А., Аня Г.

И к низкому уровню мы условно отнесли 9 детей из обследуемых дошкольников (Дима Л., Вика П., Эдик Г., Вова М., Лариса Л., Кирилл Б.,

Костя Д., Рома З., Максим П.), в количественном отношении это составило 45% от общего числа детей экспериментальной группы.

Таблица 2 – Результаты выявления уровня развития смыслового восприятия (произведение Б. Житкова «Наводнение»)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	3	8	9
%	15%	40%	45%

Третье произведение: В. Драгунский «Друг детства».

Данный рассказ мы отнесли к высокой степени сложности, так как он носит повествовательный характер с элементами рассуждения. Также он достаточно большой по объему, в нем содержится некоторое количество незнакомых детям слов, сочетаний, оборотов речи. Фабула рассказа состоит в том, что мальчик Дениска решает стать боксером, но для занятий боксом у него нет боксерской груши. Мама предлагает ему старого облезлого мишку. Мальчик уже готов приступить к тренировке, но тут вспоминает, как он любил этого мишку в детстве, как с ним играл. Дениска вдруг совершенно ясно понимает, что не может ударить своего друга детства. На вопрос мамы, почему он не тренируется, Дениска отвечает, что раздумал стать боксером, не объясняя при этом истинных мотивов своего решения.

При восприятии данного рассказа главной целью было добиться прочувствованного, осмысленного восприятия переживания героя и верно оценить подтекст (смысл) данного произведения.

Аналогично строилась беседа после прочтения рассказа В. Драгунского «Друг детства».

Первая группа вопросов побуждала к эмоционально-смысловому отражению текста:

– Кто из героев понравился (не понравился) и почему?

Вторая группа вопросов отражала повествовательный смысл литературного текста:

– Кто главный герой, что ты можешь о нем сказать, какой он?

Третья группа вопросов была нацелена на осмысление детьми поступков главного героя:

– Почему Дениска решил стать боксером?

– Почему Денис изменил свое решение и ответил маме, что не хочет быть боксером?

И, наконец, последний вопрос был нацелен на то, чтобы выявить уровень осмысления главной идеи рассказа и авторской позиции в нем:

– Почему автор так назвал свой рассказ?

Результаты.

При оценке смыслового восприятия рассказа В. Драгунского «Друг детства», который мы отнесли к сложному по содержанию литературному тексту, пересказы детей были оценены следующим образом.

Высокий уровень показали 2 ребёнка (Илья Г., Рома Б.), что составило 10% общего количества детей экспериментальной группы.

К среднему уровню было условно отнесено 7 детей, что составляет 35% общего количества. Это Наташа В., Ирина С., Алеша К., Игорь С., Сергей М., Таня Г., Алеша С.

К низкому уровню было условно отнесено 11 человек – 55% общего количества детей экспериментальной группы. Это Артем А., Аня Г., Эдик Г., Вова М., Лариса Л., Кирилл Б., Костя Д., Рома З., Максим П., Дима Л., Вика П.

Таблица 3 – Результаты выявления уровня развития смыслового восприятия (произведение В. Драгунского «Друг детства»)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	2	7	11
%	10%	35%	55%

Общий анализ. Комментируя процесс обследования детей, необходимо отметить, что дети, условно отнесенные нами к первому и второму уровню развития смыслового восприятия, при слушании рассказов проявляли эмоциональную активность и неоднократно вступали в эмоциональный контакт с рассказчиком: улыбались ему, кивали головой, выражали свои

эмоции в мимике и жестах (Илья Г., Ирина С., Наташа В., Таня Г., Рома Б. и др.).

Данные эмоциональные реакции свидетельствовали о том, что дети понимают содержание текста и сопереживают событиям, героям, их поступкам. Во время пересказа и ответа на вопросы педагога дошкольники пытались определить по выражению лица взрослого точность и верность своих пересказов, при этом некоторые из них задавали соответствующие вопросы педагогу: «Я правильно рассказываю?» (Ирина С., Максим П., Сергей М. и др.).

Сам процесс слушания рассказа требовал от детей сосредоточенности и внимания. При чтении мы заметили, что дошкольники зачастую затруднялись в распределении внимания, особенно при повторном прочтении, так как детям необходимо было концентрировать внимание на логике развития сюжета и языковых средствах выражения. При пересказывании аналогичная сложность возникала у Ани Г., Артема А., Кости Д., Дима Л., Вики П.

Подводя итоги данного обследования, мы приходим к выводу, что у дошкольников, участвующих в эксперименте, отмечен недостаточно высокий уровень понимания смысла сложных художественных текстов. Обобщая данные эксперимента, мы получили следующие усредненные показатели:

Таблица 4 – Результаты выявления уровня развития смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов (констатирующий эксперимент)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	3	8	9
%	15%	40%	45%

В связи с выделением критериев оценки качества воспроизведения прослушанного рассказа нами была разработана качественная характеристика уровней развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия и воспроизведения художественного текста.

К низкому уровню мы условно отнесли 9 детей (45%), которые пересказывали текст по наводящим вопросам педагога. Пересказы детей

характеризовались нарушением связности изложения, отмечались пропуски частей текста, присутствовали смысловые ошибки. Речь характеризовалась бедностью и однообразием употребляемых языковых средств, сам пересказ характеризовался непоследовательностью и нелогичностью изложения материала.

Ко среднему уровню мы условно отнесли 8 детей (40%), которые пересказывали услышанное литературное произведение при некоторой помощи педагога (например, при побуждении, при постановке стимулирующих вопросов и т. п.). Однако их пересказы полностью отражали содержание текста. У детей со средним уровнем мы отмечали отдельные нарушения логики воспроизведения текста (например, пропуски смысловых моментов действия, нарушения связного воспроизведения, единичные смысловые несоответствия). Наблюдались отдельные отсутствия художественно-стилистических элементов в речи и нарушение структуры предложения.

К высокому уровню мы условно отнесли 3 детей, что составило 15%. Пересказ этих детей был составлен самостоятельно, в нем полностью передавалось содержание текста, соблюдались связность и логичность его изложения, дети сопереживали чувствам героев и смогли описать эмоциональные переживания всех персонажей, в речи употребляли разнообразные языковые средства, используемые в произведении, их пересказы соответствовали грамматическим нормам языка.

Графически результаты констатирующего этапа исследования представлены на рисунке 1.

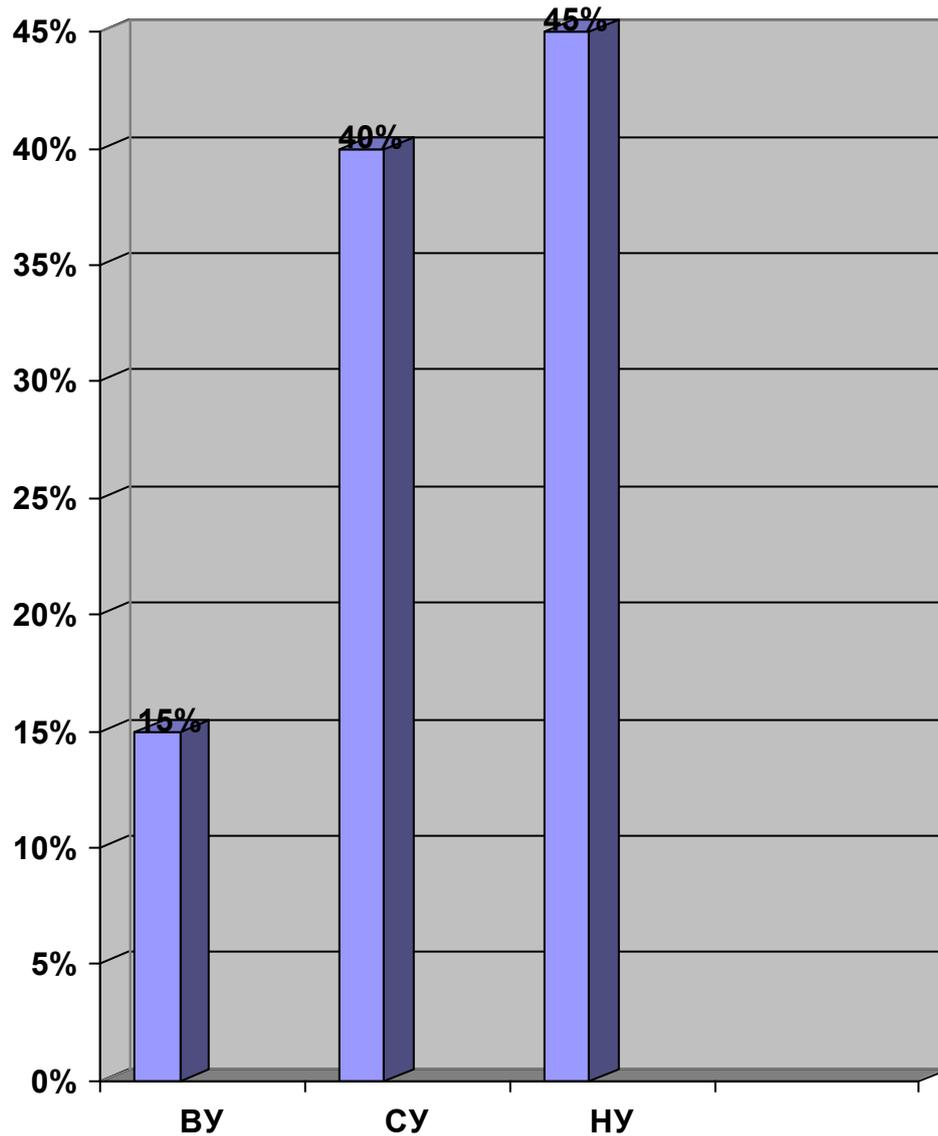


Рисунок 1 – Уровень развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов (констатирующий эксперимент)

Подводя итоги первого этапа нашей экспериментальной работы, хочется отметить, что

- дети 6-7 лет уже владеют мыслительными операциями анализа, сравнения, обобщения, которые, дополняя друг друга, создают оптимальные условия для раскрытия содержания и смысла заданной информации, однако при слушании эти способности не всегда полностью реализуются;

- некоторые дети, передавая содержание рассказа, иногда не понимали его смысл, скрытый в подтексте;

– верно определяя тему рассказа, дети не всегда могли достаточно полно передать его содержание;

– чаще всего в рассказах детей адекватно изложенные сведения перемежались с возникавшими по ассоциации, что полностью ломало сюжет, последовательность передачи текста нарушалась, переход от одного ядра к другому, конкретно связанному, отсутствовал;

– нередко мы наблюдали, что дети раскрывают смысл отдельных слов или фраз и на этой основе излагают сведения, возникшие по ассоциации, а это неизменно приводило к искажению смысла рассказа.

Также нами была проанализирована документация воспитателей ГБОУ СОШ с. Выселки СПДС «Чебурашка» по проблеме нашего исследования. Анализу были подвергнуты перспективные и календарные планы воспитателей подготовительных к школе групп. По этому поводу сделаны следующие выводы:

– работа по развитию смыслового восприятия художественного текста ведется воспитателями не систематически;

– процессы слушания речевой информации у детей развиваются в большей степени стихийно, без целенаправленного со стороны педагогов формирования навыков и приемов слушания.

В связи с этим для успешного развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов нужно создать следующие психолого-педагогические условия:

– регулярно организовывать совместную деятельность по пересказу с обязательным анализом текста с точки зрения его структуры и смыслового содержания;

– использовать специальные приемы, направленные на развитие внимания, памяти, мышления детей;

– формировать у детей умения ориентироваться в процессе слушания текстов на логические паузы и логические ударения;

– подбирать литературные тексты с постепенным усложнением их структуры, объема, смыслового содержания.

Реализации обоснованных нами психолого-педагогических условий развития смыслового восприятия у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов и будет составлять содержание формирующего этапа нашего экспериментального исследования.

2.2 Содержание работы по реализации психолого-педагогических условий развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов

Анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы позволили сделать вывод о том, что для того, чтобы развивать у детей смысловое восприятие, необходимо главное – сформировать у детей умение слушать, для чего требуется развивать у них самостоятельность, активность мышления, а также саморегуляцию внимания и поведения.

На основе анализа научной литературы по проблеме исследования и результатов, полученных на констатирующем этапе, мы пришли к заключению о том, что развивать смысловое восприятие художественных текстов следует при специально организованной педагогической работе – соблюдении специально организованных психолого-педагогических условий, которая должна протекать с учетом возрастных возможностей детей старшего дошкольного возраста.

Поэтому цель формирующего этапа была следующей: организовать работу и апробировать психолого-педагогические условия, способствующие развитию у детей 6-7 лет смыслового восприятия художественных текстов.

В формирующем эксперименте участвовали все дети подготовительной к школе группы – 20 детей в возрасте 6-7 лет.

Рассматривая сознательность при восприятии текста как его понимание, мы считаем, что сознательное восприятие предполагает

осмысление подтекста произведения, то есть уяснение его идейной направленности, образной системы, художественных средств, а также позиции автора и своего собственного отношения к прослушанному.

Выявленные и обоснованные нами психолого-педагогические условия развития смыслового восприятия детей старшего дошкольного возраста в процессе слушания художественных текстов мы апробировали в ходе совместной деятельности детей и педагога по ознакомлению детей с литературными произведениями.

При организации в ходе совместной деятельности наши усилия были направлены на то, чтобы состоялся диалог между автором читаемого художественного произведения и детьми. Поэтому нашей задачей было помочь детям:

- подготовиться к восприятию текста;
- понять форму и содержание произведения;
- выработать свое собственное отношение к прослушанному, тем самым вступив в диалог с автором.

В связи с этим нами была определена программа формирующей работы, включающая в себя три взаимосвязанных этапа.

Раскроем содержание каждого из них.

I этап. На данном этапе нами был проведен анализ сложности художественных текстов, которые были отнесены к трем различным уровням сложности.

Каждый текст был отнесен к тому или иному уровню, исходя из следующих показателей: объем, тип текста, сюжет, количество героев, наличие подтекста, лексика, синтаксис.

На данном этапе детям был предложен ряд сюжетных произведений, соответствующих первому уровню сложности. Тексты, предложенные на первом этапе развития смыслового восприятия, имеют следующую характеристику:

- небольшой объем (количество слов приблизительно 175, предложений – 25);
- тип текста – повествование;
- сюжет яркий, несложный, динамичный;
- количество героев – 2, 3;
- текст не содержит скрытой информации, мораль лежит на поверхности;
- лексика – простые по значению, известные детям слова;
- синтаксис – преобладают простые предложения, сложные предложения составляют 1/5 часть текста.

Прежде всего, мы стремились формировать у детей умение ориентироваться при слушании на интонацию, логические паузы и логические ударения. Мы знакомили их с каждым из этих средств, вычленяли его, демонстрировали, как оно влияет на смысл и выразительность речи. Затем учили пользоваться данным звуковым средством в своей речи для более точной передачи смысла речевого сообщения.

Дети вслушивались в чужую и собственную речь, ориентировались на звуковые средства при понимании смысла речевого сообщения, у них формировалось умение пользоваться этими звуковыми средствами для передачи собственной мысли.

Предлагая детям короткие и простые сюжетные произведения, мы перед прослушиванием настраивали детей на их восприятие: «Внимательно послушайте и постарайтесь понять, о чем рассказывается в данном произведении, а затем мы с вами будем пересказывать его».

После прослушивания обсуждали с детьми содержание произведения, при этом обращали внимание на смысловую роль интонации, логических пауз, ударений, соответствие темпа высказывания его содержанию.

Большинство рассказов для детей имеет форму диалога, что требует внимания слушающих для того, чтобы осмыслить черты характера

участников диалога, мотивы поступков. Восприятие диалога детьми требует не только понимания внешней стороны беседы (как выражаются мысли и чувства), но и способности сопереживания участникам диалога, то есть, проникновения в суть разговора, понимания мотивов поведения и действий героев. Например, после слушания сказки «Хвосты» мы предложили обсудить детям, как зайчик просил медведя (волка, лису) принести ему хвост, как ему отвечали медведь (волк, лиса) и почему не принесли хвост. Данное обсуждение позволило детям осмыслить характеры героев сказки (заяц – добрый, вежливый; медведь – забывчивый и равнодушный; волк – грубый и заносчивый; лиса – хвастливая и самовлюбленная).

Известно, что дошкольники более успешно овладевают умением пересказывать текст и более глубоко и точно воспринимают художественное произведение, если обладают достаточно большим словарным запасом. Следовательно, учитывая эту закономерность, мы на данном этапе проводили с детьми специальную работу по освоению лексического минимума текста, объясняя детям значение тех слов, смысл которых им был не совсем понятен. Словарная работа способствует подготовке к восприятию текста, это обязательный элемент совместной деятельности по ознакомлению дошкольников с литературными произведениями: либо на подготовительном этапе, либо на этапе анализа произведения. Перед чтением текста отбирались слова, лексическое значение которых неизвестно детям, а его незнание может повлечь за собой непонимание общего смысла произведения. Например, дети старшего дошкольного возраста могут не знать значения таких прилагательных, как угрюмый, благосклонный, следовательно, они могут не понять состояния собаки в рассказе К.Д. Ушинского «Играющие собаки», в описании которого используются автором эти определения.

Для объяснения значения слов нами были использованы следующие приемы:

– объяснение значения слова путем показа предмета или его изображения (например, в соответствии с рассказом Л.Ф. Воронковой «Что

сказала мама?» детям было предложено рассмотреть на картинке пчельник, так как все действия в этом рассказе происходят именно там);

– объяснение значения слова путем подбора синонимов (например, в рассказе Е. Чарушина «Ссора с бабушкой» встретилось следующее высказывание: «А Таня, все так же насупившись, стояла у окна», чтобы объяснить значение слова «насупившись», мы предложили детям синонимы – нахмурились, надувшись, обидевшись);

– объяснение значения слова посредством антонима.

Прежде чем выбрать способ объяснения слова, мы уточняли для себя лексическое значение слова по словарю, чтобы наиболее адекватно и в доступной форме объяснить его детям.

На первом этапе работы мы применяли в качестве дополнительных средств иллюстрации, для того чтобы дети лучше поняли и охарактеризовали эмоциональное состояние героев. Это способствовало лучшему восприятию произведения, более глубокому проникновению в смысл текста.

В целях более эффективной подготовки к восприятию литературного произведения мы использовали образец рассказа педагога. Такой прием, с нашей точки зрения, был целесообразен в тот момент, когда предстоящая тема обсуждения литературного произведения была либо малознакома, либо совсем незнакома дошкольникам. Например, на втором этапе нашей работы нам надо было познакомить детей с рассказом Б. Житкова «На льдине». На первом этапе мы провели беседу по ознакомлению детей с деятельностью полярников, что послужило ориентировочной основой при первоначальном восприятии смысла литературного произведения.

На первом этапе работы осмысление произведений происходило при активном участии в этом процессе педагога. Усложнение работы осуществлялось по принципу от простого – к сложному, то есть при помощи взрослого дети учились осмысленно воспринимать произведения небольшие по объему, а затем и более сложные. Логика работы была выстроена следующим образом:

- дети выделяют основную мысль в тексте,
- определяют характеры героев и мотивы их поведения,
- оценивают поступки литературных героев,
- осмысленно воспринимают диалог и соотносят с общим контекстом,
- в заключении – соотносят название произведения с его содержанием.

При этом уже на первом этапе работы детей учили осваивать структуру художественного произведения и выделять в ней основные смысловые компоненты: зачин, кульминация и развязка.

Содержанием первого этапа работы было также овладение детьми умением воспринимать не только смысл литературного текста, но и форму его выражения, четко и точно ориентироваться в последовательности событий, выделять конфликтные, наиболее острые моменты, осознавать зависимость одного события от другого, чувствовать и понимать образный язык и смысл некоторых средств выразительности.

После первого знакомства с произведением мы, как правило, проводили анализ текста, при котором использовались вопросы поискового характера. Такая работа осуществлялась для того, чтобы научить детей понимать и устанавливать смысловые связи в произведении. Так, например, при анализе рассказа К.Д. Ушинского «Играющие собаки» мы предлагали детям следующие вопросы:

- Какова основная мысль рассказа?
- Почему отец именно так ответил Володе?
- Понял ли Володя, почему ему так ответил отец?

В ответах мы констатировали то, что дети выделяют нравственный смысл произведения и способны к обобщению и моральному умозаключению, что свидетельствует о понимании ими смысла рассказа. Так, например, отвечая на вопросы, дети говорили:

Алеша К.: «Рассказ о том, что маленьких нельзя обижать»;

Игорь С.: «Отец ответил Володе так, потому что Полкан не обидел маленькую собачку, а Володя часто обижал своих братиков и сестричек».

II этап. На данном этапе детям был предложен ряд сюжетных произведений, соответствующих второму уровню сложности. Тексты, предложенные детям с целью формирования смыслового восприятия, имели следующую характеристику:

- объем текста – 30-35 предложений, общее количество слов – 230-250;
- тип текста – повествование с элементами описания;
- сюжет – динамичный, яркий, в котором присутствуют повороты ситуаций, но не более трех;
- количество героев – 4-5;
- подтекст – текст содержит несложную скрытую информацию;
- лексика – 5 – 6 незнакомых слов;
- синтаксис – преобладают простые предложения, однако 1/3 часть текста включает сложные предложения.

На этом этапе при ознакомлении детей с новым текстом мы стремились раскрывать зависимость между заглавием и содержанием художественного произведения. Например, «Почему автор назвал сказку «Три поросенка»?». Однако при обсуждении таких вопросов мы пришли к выводу, что детей следует направлять на более углубленное осмысление зависимости, не только между заглавием и содержанием, но и между темой и заглавием произведения (таким образом, строилась работа при обсуждении рассказа К.Д. Ушинского «Четыре желания»).

Далее работа усложнялась путем обсуждения с детьми взаимосвязей между заглавием текста и чертами главного героя («Заяц-хвоста», «Сказка про храброго зайца Длинные Уши – Косые Глаза – Короткий Хвост» Д.Н. Мамина-Сибиряка). В данном случае мы показывали, что заглавие текста представляет собой авторскую позицию, имеющую смысловое значение и помогающую проникнуть в содержание рассказа или сказки.

Далее мы предлагали детям пересказать произведение, используя образные выражения, соответствующую смыслу интонацию, темп, соблюдая логические паузы и ударения. При необходимости педагог помогал детям

выполнять это задание. Приведем пример работы над произведением Б. Житкова «На льдине»:

Сначала детям предлагались название произведения и фамилия и имя автора текста.

Педагог: «С какими ещё произведениями этого автора вы знакомы?».

Таня Г.: «Как слон спас хозяина от тигра».

Максим П.: «Наводнение».

Лариса Л.: «Обвал».

Педагог: «О чем обычно пишет Б. Житков в своих рассказах?».

Наташа В.: «О необыкновенных событиях».

Костя Д.: «О приключениях».

Педагог: «Действительно, в книгах Б.С. Житкова можно прочитать удивительные истории об интересных и смелых людях, о дальних странах и путешествиях, об опасных приключениях и отважных поступках. Сегодня я познакомлю вас с ещё одним рассказом, который называется «На льдине». Как вы думаете, о чем может идти речь в этом рассказе?».

Артем А.: «Наверное, это рассказ о каком-то событии, которое произошло зимой».

Сергей М.: «Может быть это рассказ о том, как кто-то оказался на льдине».

Аня Г.: «В рассказе что-то случилось с героями».

Мы уже отмечали, что данная тема рассказа сложна для восприятия детей, поэтому нами применялись методы и приемы, позволяющие расширить представление детей о той ситуации, которую описывает Б. Житков в рассказе. В частности, детям было предложено рассматривание иллюстраций из книги, что помогло уточнить их предположения о теме и содержании предстоящего чтения.

Педагог: «Что изображено на иллюстрации?».

Ирина С.: «Льдина, со всех сторон окруженная водой».

Алена С.: «На льдине – люди, а в небе – самолет».

Вова М.: «Люди машут летчику руками и что-то кричат. Наверное, они хотят, чтобы их заметили».

Рома Б.: «Летчик увидел людей на льдине, так как с самолета сбрасывают мешок. Наверное, в нем продукты и необходимые вещи. Людям на льдине помогут».

Подобная работа с детьми способствует формированию интереса к будущему восприятию литературного текста, активизирует мыслительные процессы, а в ходе самого слушания текста у детей возникает чувство удовольствия в «узнавании» ситуаций и событий, обсуждаемых ранее.

На этом же этапе мы продолжали работу по расширению пассивного и активного словаря детей. Главным в нашей работе было формирование у детей умения пользоваться словарным багажом, отбирать наиболее информативные слова для выражения собственных мыслей. Мы обогащали речь детей синонимами, образными сравнениями, позволяющими более точно составлять описание картин природы, предметов, явлений и поступков людей.

Во время исследования мы столкнулись с трудностями – при обсуждении содержания литературного текста дети не всегда точно ориентировались в его структуре. Поэтому при разборе рассказа мы показывали детям, что произведение строится по определенному плану – зачин, кульминация и развязка. Обсуждая содержание литературного произведения, мы предлагали детям модель структуры текста, в которой зачин обозначался зеленым треугольником, кульминация – красным квадратом, а развязка – синим кругом. Этот прием мы использовали для овладения детьми умением воспринимать не только содержание, но и форму произведения.

Используя моделирование при пересказе текстов, дети овладевали способностью ориентироваться в последовательности событий, в основных моментах конфликта, чувствовать и понимать зависимость одного события от другого. Например, во время прочтения рассказа Л. Пантелеева «Трус» мы

выставляли на фланелеграфе зеленый треугольник после первой части текста, имеющей смысл зачина, при этом голосом выделяя окончание этой части и делая небольшую паузу. Аналогично обозначались на фланелеграфе кульминация и развязка, таким образом, нами составлялась модель структуры рассказа, что в значительной степени облегчало восприятие детьми всей композиции текста.

Далее, мы формировали у детей умение ориентироваться в последовательности событий. Мы использовали прием составления плана пересказа: оговаривали предварительно с детьми, что за чем следует в тексте, показывали зависимость одного события от другого, их взаимосвязь. Например, после прочтения рассказа «Трус» детям было предложено придумать названия к отдельным (значимым) частям рассказа при его повторном прочтении. Дети предлагали свои варианты, и все вместе отбирали лучшие, наиболее соответствующие смыслу части текста. В названии отдавалось предпочтение использованию ключевых слов, что, на наш взгляд, также способствовало лучшему пониманию детьми смысла, а также запоминанию последовательности частей текста.

Как отмечалось выше, для того чтобы успешно развивать у детей 6-7 лет смысловое восприятие у художественного текста, необходимо развивать их внимание и память. С этой целью мы использовали следующие приемы: после прочтения рассказа и предварительного его разбора детям предлагалась игра «Пересказ по кругу». Во-первых, данный прием во многом облегчал само изложение текста – дети по цепочке воспроизводили по 1-2 предложения и опирались в своем пересказе на высказывания товарищей. Во-вторых, этот прием был направлен на развитие памяти и внимания: ребёнок должен сам запомнить содержание рассказа и следить за ходом его изложения в игре. Также эта игра способствовала развитию словарного запаса детей.

Учитывая тот немаловажный момент, что развитие психических процессов у детей находится на разных уровнях (то есть одни дети хорошо

запоминают текст, но не могут устанавливать смысловые и логические связи, другие – не могут пересказать текст, так как не могут сконцентрировать внимание во время прослушивания рассказа, а третьи – могут управлять своим вниманием, но не в силах запомнить структуры текста), мы использовали в работе различные приемы.

Так, детям, затруднявшимся в установлении смысловых и логических связей, предлагалось ответить на вопросы поискового характера. Например, на занятии по ознакомлению с художественным произведением В.А. Осеевой «Что легче?» им были заданы следующие вопросы:

- Почему легче сказать правду, чем солгать?
- Почему первые два мальчика решили солгать?
- Почему третий мальчик сказал правду?

Если ребёнок затруднялся в ответе на поставленный вопрос, то повторно зачитывались соответствующие части текста или задавались наводящие вопросы.

В группе были дети, испытывающие значительные трудности в запоминании прочитанного. Для них проводились упражнения типа «учим текст наизусть»: зачитывался какой-либо несложный и небольшой по объему текст, после чего ребёнок пытался воспроизвести его наизусть. Если же он затруднялся, не справлялся с заданием, то текст прочитывался ещё раз. Тексты для запоминания представляли собой 4-5 простых предложений, затем задание усложнялось – увеличивался объем текста, при этом в нем содержались только слова, значение которых было известно детям. Текстовый материал усложнялся по мере развития памяти ребёнка (например, были использованы следующие тексты: «Кошка и котята» по А. Бостром, «Птичка» по Л. Толстому, «Лось» по Г. Скрибичкому и др.).

Кроме того, с целью развития памяти нами использовалось упражнение «Воспроизведение рассказа». В данном случае мы ставили перед ребёнком задачу не дословного воспроизведения текста, а пересказать небольшой по объему рассказ как можно ближе к тексту, то есть при воспроизведении

особое внимание уделялось точности пересказа и отражению последовательности событий. Если дети не справлялись с заданием, мы предлагали им наводящие вопросы. Для данного рода упражнения мы использовали тексты, состоящие из 10-15 предложений.

III этап. На данном этапе детям был предложен ряд сюжетных произведений, соответствующих третьему уровню сложности. Усложнение текстов происходило по аналогичным предыдущим этапам параметрам и характеризовалось:

- объем – количество предложений – 40-45, слов – 250-300;
- тип текста – повествование с элементами описания или только описательного характера;
- сюжет – динамичный и яркий, в котором присутствуют повороты ситуаций (не более 4-5);
- количество героев – не более 5 персонажей;
- наличие подтекста – текст имеет скрытую информацию;
- лексика – встречаются незнакомые слова и обороты;
- синтаксис – присутствуют простые предложения, однако сложные составляют половину текста.

На третьем этапе формирующего эксперимента особое внимание нами уделялось формированию у дошкольников способности к самоконтролю и осознанному построению своего пересказа. Для эффективности данной работы мы использовали записи пересказов отдельных детей и коллективные пересказы произведений дошкольниками. Пересказы текстов мы предлагали в записи, которая обсуждалась и анализировалась вместе с детьми. В процессе анализа пересказов у дошкольников формировалось умение вслушиваться в собственную речь и замечать свои ошибки. У детей формировалось умение относиться к себе более критично, при этом мы наблюдали повышение уровня их самостоятельности и активности в процессе слушания литературных произведений. После организации

совместной деятельности мы отмечали, что качество детских пересказов и уровень понимания ими смысла текста постоянно совершенствуется.

В результате нашей работы у детей сформировалось умение самостоятельно оценивать смысл и содержание произведений, способность ориентироваться на звуковые средства при восприятии и воспроизведении художественного текста, что свидетельствовало о его глубоком понимании. Внешним показателем для нас служило то, что дети, вслушиваясь в речь, могли длительное время удерживать произвольное внимание. Всё это способствовало достаточно глубокому пониманию речевой информации и при самостоятельном слушании звукозаписей.

В результате проведенной поэтапной работы по развитию у детей 6-7 лет смыслового восприятия мы заметили следующие изменения:

- дети могли ориентироваться при слушании текста на интонацию, логические паузы и логические ударения;
- у детей увеличился словарный запас, расширились их пассивный и активный словари;
- дети демонстрировали умение выделять нравственный смысл произведения, стали способны к обобщению и моральному умозаключению, что свидетельствует о понимании ими смысла рассказа;
- у детей сформировалось умение самостоятельно оценивать смысл и содержание художественных произведений.

Проверить эффективность нашей формирующей работы по развитию у детей 6-7 лет смыслового восприятия нам поможет контрольный срез.

2.3 Выявление динамики уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов

Для проверки эффективности нашей формирующей работы по развитию у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов нами был проведен контрольный срез.

Целью данного этапа исследовательской работы было выявление динамики уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов и анализ полученных данных путем сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Организация и методика контрольного этапа экспериментальной работы соответствовала методике констатирующего этапа: компоненты, показатели, методики и критерии оценки результатов. Изменение мы ввели только по отношению к содержанию, которое состояло в том, что для контрольной серии эксперимента нами были использованы художественные произведения высокой степени сложности, а на констатирующем этапе – более простые по своему содержанию и объему.

Мы использовали следующие рассказы:

- 1) К. Киршина «Вот такая история»,
- 2) Н. Носов «Прятки»,
- 3) М. Пришвин «Гаечки».

После того как детей познакомили с рассказом, их просили воспроизвести текст. Для оценки качества воспроизведения мы ориентировались на те же показатели, которые были использованы и на констатирующей ступени эксперимента.

После прочтения и воспроизведения детьми рассказа Н. Носова «Прятки» мы получили следующие результаты:

Таблица 5 – Результаты выявления уровня развития смыслового восприятия (произведение Н. Носова «Прятки»)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	18	2	–
%	90%	10%	0%

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы: 18 детей (90% общего числа) были условно отнесены нами к высокому уровню развития смыслового восприятия данного текста; а у двоих

детей (Алеша К. и Ирина С) были выявлены средние показатели, что составило 10%.

При оценке смыслового восприятия рассказа М. Пришвина «Гаечки», который по своему содержанию представляет собой текст повышенной сложности, мы получили следующие результаты.

Таблица 6 – Результаты выявления уровня смыслового восприятия (произведение М. Пришвина «Гаечки»)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	16	4	–
%	80%	20%	0%

Высокий уровень смыслового восприятия данного текста был отмечен у 16 детей, что составило 80% общего количества детей, участвующих в опытно-экспериментальной работе, средний уровень мы наблюдали у Алеша К., Димы Л., Ирины С. и Игоря С. – всего у 4-х дошкольников, что составило 20% общего числа.

При анализе смыслового восприятия рассказа К. Киршиной «Вот такая история» нами были получены следующие данные.

Таблица 7 – Результаты выявления уровня смыслового восприятия (произведение К. Киршиной «Вот такая история»)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	14	6	–
%	70%	30%	0%

Таким образом, показатели низкого уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия после проведения формирующей работы: апробации обоснованных нами психолого-педагогических условий эффективного развития смыслового у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов, не были нами выявлены ни на одной из составных частей контрольного этапа эксперимента.

Данные обследования позволяют нам судить, что уровень понимания смысла достаточно сложных художественных текстов у детей 6-7 лет, участвующих в эксперименте, значительно повысился.

Результаты трех частей контрольного этапа эксперимента приведены нами в Таблице 8:

Таблица 8 – Результаты выявления уровня развития смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов (контрольный эксперимент)

Кол-во детей	ВУ	СУ	НУ
20	17	3	–
%	85%	15%	0%

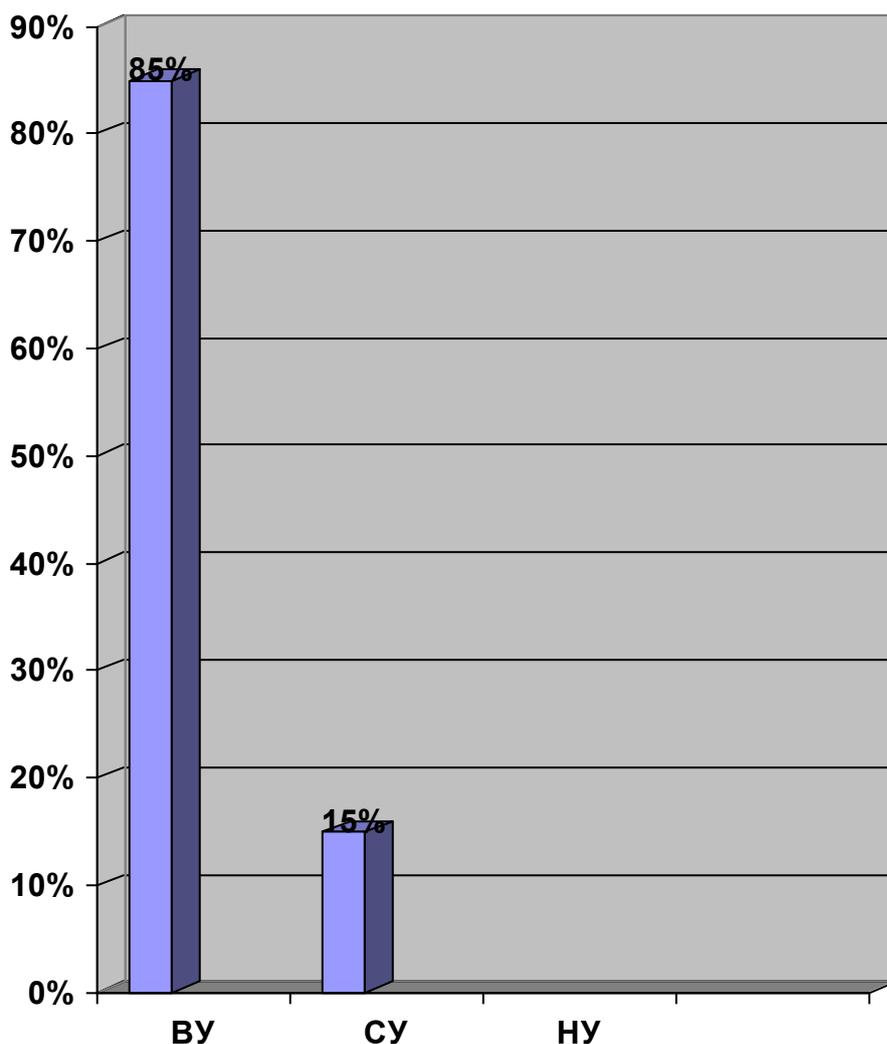


Рисунок 2 – Уровень развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов (контрольный эксперимент)

Так же, как и на констатирующем этапе, по характеру продуктивной деятельности мы дифференцировали уровни смыслового восприятия и воспроизведения художественных текстов по трем качественным характеристикам: высокий, средний и низкий.

К первому (высокому) уровню развития смыслового восприятия мы отнесли пересказы детей, составленные самостоятельно, в которых дети полностью передали содержание текста, соблюдая связность и последовательность в его изложении. В своих пересказах дети раскрывали глубину характеров и описывали чувства персонажей, при этом употреблялись разнообразные языковые средства, соответствующие тексту произведения. В высказываниях детей не наблюдалось нарушения языковых грамматических норм.

Ко второму (среднему) уровню мы относили пересказы детей, составленные при поддержке взрослого. Ребёнок полностью передавал содержание текста, но затруднялся в связном его воспроизведении, у него были пропуски отдельных моментов действия, отсутствовали художественно-стилистические элементы, отмечались случаи нарушения структуры предложения.

Необходимо отметить, что низкий (третий) уровень, который характеризуется пересказом по наводящим вопросам, нарушением связности изложения, наличием пропусков частей текста, присутствием смысловых ошибок, а также бедностью и однообразием употребляемых языковых средств. Данный уровень не был выявлен при пересказе текстов, представленных на данном этапе опытно-экспериментальной работы, ни у одного из дошкольников.

Динамика уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов представлена в Таблице 9 и на рисунке 3.

Таблица 9 – Динамика уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов

Кол-во детей	ВУ		СУ		НУ	
	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.	Конст.э.	Контр.э.
20	3	17	8	3	9	-
100%	15%	85%	40%	15%	45%	

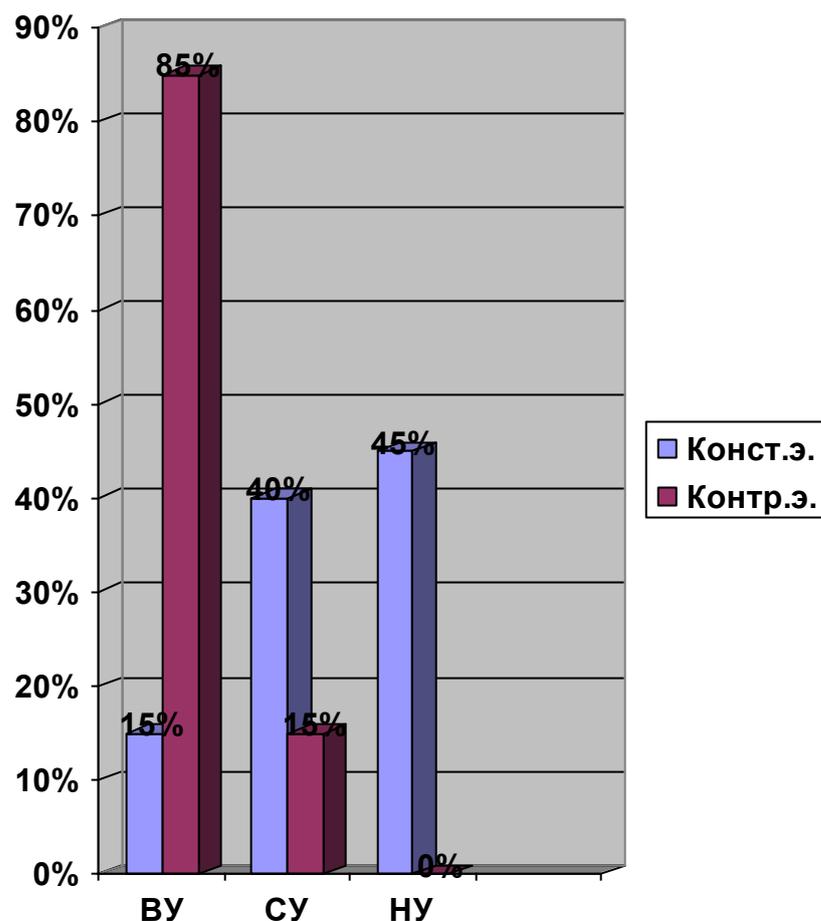


Рисунок 1 – Динамика уровня развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия в процессе слушания художественных текстов

Анализируя количественные данные, мы отмечаем, что после проведенной работы по развитию смыслового восприятия литературного текста детьми старшего дошкольного возраста, детей условно отнесенных к низкому уровню развития данного качества не было выявлено, показатель среднего уровня сократился на 25%, а показатель высокого уровня увеличился с 15 % до 85%.

Таким образом, в результате опытно-экспериментальной работы подтвердилась наша гипотеза об эффективном влиянии обоснованных и специально-организованных психолого-педагогических условий, способствующих развитию у детей смыслового восприятия в процессе слушания художественного текста.

Заключение

Уметь свободно и верно высказывать свои мысли должен каждый дошкольник, так как школьное обучение требует от обучающихся умения грамотно оформлять свои мысли в различных видах повествования, что возможно лишь на основе развития способности воспринимать и верно понимать речевую информацию.

Восприятие и понимание речи реализуется в процессе слушания. Дети 4-5 лет уже могут овладеть элементарным чтением, однако в дошкольном возрасте они являются, прежде всего, слушателями, что требует от них достаточно высокого уровня развития психических процессов и эмоционально-волевой сферы.

Проблема развития смыслового восприятия остается актуальной на современном этапе, это подтверждается в работах И.А. Зимней, А.Н. Соколова, Н.И. Жинкина, В.П. Зинченко, Л.Р. Зиндера, А.С. Штерна, Э. Бейссанса, Г. Фанта и др., так как в связи с развитием научно-технического прогресса каналы поступления речевой информации в обществе постепенно расширяются и технологизируются (радио, магнитофон, телевидение, компьютеры и т. п.). Однако, мы отмечаем, что процессы слушания речевой информации, связанные с активным, осмысленным её восприятием, требуют целенаправленной и систематической работы по формированию таких качеств, которые позволяют им протекать эффективно.

Анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы позволил нам выявить, что при восприятии текста дети дошкольного возраста способны улавливать общую тему рассказа, понимать, о чем шла речь в произведении, могут дать название тексту или определить его общее содержание, осмысленно фиксируют узловые моменты в развитии сюжета. При пересказе текстов дети описывают, уточняют, поясняют, а иногда и дополняют услышанное, в их речи достаточно широко представлены

эмоциональные оценки, что свидетельствует о понимании образной стороны содержания произведения.

Дети 6-7 лет уже владеют мыслительными операциями отбора, сличения, разных форм обобщения (как индуктивного, так и дедуктивного типа), которые, синтезируясь, дополняя друг друга, и создают оптимальные условия для раскрытия содержания и смысла воспринимаемой информации. Необходимо отметить, что в процессе слушания данные качества не всегда полностью реализуются в старшем дошкольном возрасте.

Экспериментальным путем на констатирующем этапе нашего исследования мы определили, что, передавая содержание рассказа и определяя верно его тематику, дети не всегда могли достаточно полно и объемно раскрывать его в своих пересказах. Воспроизведение текстов у детей носило либо линейный (когда одно событие вызывало по ассоциации другое), либо смысловой характер (когда выделялись только смысловые части текста). При анализе детских рассказов мы констатировали тот факт, что преобладающим в старшем дошкольном возрасте является линейный способ передачи содержания текстов. Дети часто начинали с верного воспроизведения содержания, но в процессе пересказа, вследствие побочных ассоциаций, искажали смысл, и иногда – полностью. Чаще всего в рассказах детей адекватно изложенные сведения перемежались с возникшими по ассоциации, что полностью искажало сюжет, последовательность передачи текста нарушался, а переход от одного смыслового ядра к другому, контекстно связанному, отсутствовал.

С целью устранения данных противоречий при решении проблемы развития у детей 6-7 лет смыслового восприятия необходимо создание ряда психолого-педагогических условий:

- подбор литературных текстов с постепенным усложнением их структуры, объема, смыслового содержания;
- организация совместной деятельности по пересказу с обязательным анализом текста с точки зрения его структуры и смыслового содержания;

– формирование у детей умения ориентироваться в процессе слушания текстов на логические паузы и логические ударения;

– использование специальных приемов, направленных на развитие у детей внимания, памяти, мышления.

Совместная деятельность детей и педагога по пересказу литературных текстов строилась с учетом постепенного усложнения и проводилась регулярно с обязательным анализом текста с точки зрения его структуры и смыслового содержания. В содержание совместной деятельности мы обязательно включали вопросы поискового характера, в ходе совместной деятельности составляли планы к текстам, использовали наглядные модели структуры текста, специальные приемы, направленные на развитие памяти, мышления, внимания детей 6-7 лет.

Нами были разработаны серии таких упражнений, как «Воспроизведение текста», «Учим текст наизусть», «Пересказ по кругу», «Найди ошибку», «Сокращение рассказа», «Заглавие к тексту», которые позволили нам последовательно соблюдать обозначенные выше психолого-педагогические условия.

При углубленной работе над текстом мы пришли к выводу, что, прежде всего, необходимо формировать у детей умение слушать текст и ориентироваться на такие важные средства выразительности речи, как интонация, логические паузы, логические ударения. Мы знакомили дошкольников с каждым из этих средств, вычленили их, демонстрировали их выразительные возможности и специфику влияния на смысл литературного текста. Далее работа осуществлялась таким образом, чтобы дети могли пользоваться этими средствами в своей речи для более точной передачи смысла речевого сообщения.

Подводя итоги формирующего этапа экспериментальной работы, мы отметили, что дети научились вслушиваться в чужую и собственную речь, стали способны ориентироваться на звуковые средства выразительности при

восприятию смысла речевого сообщения и активно использовать эти средства в своих собственных пересказах.

Важным принципом нашей педагогической работы являлся принцип отбора литературных текстов по разработанным и обозначенным нами критериям, которые предполагают усложнение структуры, объема и смыслового содержания литературных произведений.

Экспериментальная работа показала, что уровень понимания смысла сложных художественных текстов у детей, включенных в экспериментальную работу, значительно повысился. Количество детей, условно отнесенных к высокому уровню развития смыслового восприятия, увеличилось на 70%. Количество детей, условно отнесенных к среднему уровню развития смыслового восприятия, снизилось на 25%. Детей, условно отнесенных к низкому уровню развития смыслового восприятия, по завершению формирующего этапа экспериментальной работы и проведения контрольного среза – нами выявлено не было.

В качественном отношении у детей сформировались умение самостоятельно оценивать смысл и содержание произведений, способность ориентироваться на звуковые средства при восприятии и воспроизведении. Повысился волевой компонент: дети стали более продолжительно воспринимать речевую информацию, при этом длительное время удерживать произвольное внимание.

Необходимо отметить, что качественно изменилась и рефлексия собственных речевых высказываний: дошкольники адекватно оценивали свои пересказы, способны были выделять смысловые и речевые ошибки как в собственных воспроизводимых пересказах, так и в высказываниях других детей.

Всё вышесказанное позволяет нам судить о том, что гипотеза, представленная нами в начале эксперимента, подтверждена, поставленные задачи исследования – решены.

Список используемой литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>
2. Апухтин, В.Б. Психолингвистический метод анализа смысловой структуры текста [Текст] / В.Б. Апухтин. – М., 2017. – 244 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»). – С. 102-154 (Речь и мышление ребенка).
4. Выготский, Л.С. Учения об эмоциях [Текст] / Л.С. Выготский – М. : Книга по Требованию, 2012. – 160 с.
5. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М., 1961. – С. 20.
6. Гурович, Л.М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду [Текст] / Л.М. Гурович // Содержание обучения и воспитания в детском саду. – М., 1978. – С. 12-32.
7. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды [Текст] / А.В. Запорожец. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 128 с.
8. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения [Текст] / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды в 2-х томах. – Т. 1. – М. : Директ-Медиа, 2008. – С. 64-120.
9. Зимняя, А.А. Смысловое восприятие речевого сообщения [Текст] / А.А. Зимняя. – М., 2006. – С. 84.

10. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка [Текст] / А.Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. – М. : МГУ, 1981. – С. 31-41.
11. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1997. – С. 111.
12. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1969. – С. 48.
13. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов // В трех книгах. Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
14. Нишанов, В.К. Типы художественных текстов и их восприятие / В.К. Нишанов // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 47.
15. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М., 1995. – С. 334-360.
16. Осницкий, А. Это удивительное восприятие... [Текст] / Записки психолога / А. Осницкий // Семья и школа. – 2014. – № 2. – С. 15.
17. Раевский, А.Н. Психология речи в советской психологической науке за 40 лет [Текст] / А.Н. Раевский. – Изд-во КГУ им. Т.Г. Шевченко, 1958. – С. 94.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство : Питер, 2002. – 720 с.
19. Струнина, Е.М. Влияние словарной работы на связность речи [Текст] / Е.М. Струнина, О.С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 2. – С. 30.
20. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Е.И. Тихеева; под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1981. – С. 154-158.
21. Тихомирова, Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей [Текст] / Л.Ф. Тихомирова. – М., 1997. – 68 с.
22. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М., 2001. – С. 45.

23. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : Владос, 2004. – С. 112-116.
24. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989. – 560 с.
25. Якобсон, П.М. Психология чувств и мотивации [Текст] : Избр. психол. тр. / П.М. Якобсон; под ред. [и с предисл.] Е.М. Борисовой. – М.-Воронеж, 1998. – 304 с. – (Психологи Отечества).
26. Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / В.И. Яшина, М.М. Алексеева. – М., 1997. – С. 43.

Приложение А

Список детей подготовительной к школе группе, участвующих в
экспериментальном исследовании

Имя Ф. ребенка	Возраст
1. Илья Г.	6,8
2. Ирина С.	6,7
3. Сергей М.	6,8
4. Рома Б.	6,3
5. Алеша К.	6,4
6. Наташа В.	6,7
7. Игорь С.	6,5
8. Таня Г.	6,8
9. Алена С.	6,3
10. Артем А.	6,4
11. Аня Г.	6,7
12. Максим П.	6,2
13. Дима Л.	6,9
14. Вика П.	6,4
15. Эдик Г.	6,7
16. Вова М.	6,3
17. Лариса Л.	7,0
18. Кирилл Б.	6,8
19. Костя Д.	6,3
20. Рома З.	6,4

Приложение Б

Фрагмент практикума для воспитателей

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [1] в рамках образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» предполагается развитие у детей предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства. В нашем случае – это словесное искусство, т. е. произведения художественной литературы.

Постройте беседу с детьми на основе литературного текста, состоящую из разных групп вопросов, обеспечивающую понимание детьми произведения художественной литературы.

Прочтите предложенное вам произведение художественной литературы и сформулируйте к нему вопросы, которые обеспечат понимание и ценностное осмысление его детьми.

Рассказ К.Д. Ушинского «Дедушка»

Примерные вопросы к тексту:

1. Кто герои этого рассказа?
2. Какой был дедушка?
3. Какой поступок совершили сын с невесткой?
4. Как вы думаете, какие чувства испытывал дедушка, когда он стал кушать не со всеми за столом, а за печью?
5. Какой поступок показал мальчик своим родителям? Почему?
6. Когда отцу с матерью стало стыдно за то, что они сделали?
7. Если бы вы в этой ситуации оказались на месте отца с матерью, как бы вы поступили со своими родителями?
8. Как вы объясните слова автора: «Подсади на печь дедушку, тебя внуки подсадят», «Уважай старика: сам будешь стар»?

Рассказ В.А. Осеевой «Печенье»

Примерные вопросы к тексту:

1. Кто герои этого рассказа?
2. Какой поступок совершили ребята в этой истории?
3. Что чувствовали мама и бабушка, глядя на детей в этот момент?
4. Какими словами автор описывает эти чувства мамы и бабушки?
5. А мальчики поняли, что огорчили маму и бабушку?
6. Что чувствовали ребята, когда увидели, что мама и бабушка огорчены?
7. Как вы думаете, после этого случая мальчики повторяли свою ошибку, или «молчание мамы и бабушки» послужило им уроком? Почему?
8. Если бы вы оказались на месте мальчиков, что бы вы сделали?

Рассказ В.А. Осеевой «Лекарство»

Примерные вопросы к тексту:

1. Кто герои этого рассказа?
2. Почему мама девочки заболела?
3. Что чувствовала мама, когда дочка командовала ей?
4. Как девочка относилась к своей маме? Почему?
5. Какое лекарство доктор прописал маме?
6. Как вы понимаете слова доктора: «Пока дочка не научится сама прибирать свои игрушки, мама не выздоровеет»? Объясните.
7. Если бы вы оказались на месте девочки, как бы вы поступили?
8. Хотели бы вы оказаться на месте мамы? Почему?