

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ СЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Психолого-педагогические особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста.....	12
1.2. Особенности развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.....	21
ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РУКОВОДСТВА РАБОТОЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В ДОО	
2.1. Управленческие аспекты руководства работой в ДОО.....	33
2.2. Общие подходы к разработке модели руководства воспитательной и образовательной работой в ДОО.....	45
ГЛАВА 3. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ СЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
3.1. Констатирующий этап опытно-поисковой работы по развитию системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.....	60
3.2. Реализация структурно-содержательной модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста (формирующий этап опытно-поисковой работы).....	67
3.3. Контрольный этап опытно-поисковой работы по развитию системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	77
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	89

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	101
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	104

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. В настоящее время стремительно ускоряются темпы развития общества, постоянно меняется социальная реальность, в современной семье проявляются негативные последствия пренебрежения традициями прошлого, что вызывает обострение проблем, связанных с развитием личности. В частности, фиксируется отставание психического и речевого развития детей. В этой связи повышается значимость начальных возрастных этапов человеческой жизни и, прежде всего, детства. Будущее страны, народа, языка определяется тем, насколько полноценным носителем языка и культуры, с ним связанной, вырастет каждый ребенок. С помощью речи человек не только получает широкие возможности общения и познания окружающего мира, овладение речью – один из важнейших факторов становления и совершенствования личности.

Данный факт отражается в законодательных актах, нормативных документах, научно-исследовательских программах в виде социального заказа. В соответствии с ФГОС развитие речи в ДО представлено как одно из направлений развития и образования детей дошкольного возраста. Это направление включает в себя формирование всех сторон речи дошкольников с учетом не только возрастных, но и индивидуальных особенностей детей.

Умелое использование потенциальных средств родного языка и его овладение наиболее интенсивно протекает в дошкольном возрасте, когда чувствительность к языковой информации у ребенка необыкновенно высока (Е.И. Радина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина и др.).

Согласно «Концепции дошкольного воспитания» речь является главным орудием общения и обобщения опыта деятельности. Она пронизывает всю жизнь ребенка. Общаясь со взрослыми и сверстниками, ребенок овладевает активной речью и учится ее воспринимать и понимать.

Одной из проблем развития речи детей дошкольного возраста является развитие лексической стороны речи, её невозможно развить без систематической и целенаправленной деятельности педагога, обеспечивающей овладение детьми лексикой родного языка: полноценного усвоения семантики лексических единиц и правил их употребления в речи, развития способности оперировать единицами лексикона при восприятии и порождении речи адекватно задаче и ситуации общения.

В теоретических трудах о проблемах детства особое место отводили исследованию речи отечественные психологи и педагоги: Е.В. Водовозова, Л.С. Выготский, В.В. Гербова, А.В. Запорожец, М.М. Кониная, А.Н. Леонтьев, Ю.С. Ляховская, Н.Г. Морозова, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин, В.И. Яшина и другие. По мнению А.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.И. Леонтьева и других исследователей, дошкольный возраст имеет особое значение в развитии речи ребенка, его мышления.

Развитие ребенка и развитие его речи изучали также Л.А. Венгер, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова. Онтогенез речи исследовали П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, Н.И. Жинкин, П.Ф. Каптерев, Г.Г. Тумим, М.П. Феофанов, С.Н. Цейтлин и др. Лингвистическое изучение детской речи предполагает выявление ее особенностей на разных этапах овладения родным языком: специфики используемых ребенком на том или ином этапе развития языковых средств и закономерностей их усвоения. В лингвистических исследованиях детской речи рассматриваются разные компоненты языковой способности ребенка. Закономерности овладения звуковой стороной речи выявляются в работах В.И. Бельтюкова, Г.М. Богомазова, Е.Н. Винарской, А.Н. Гвоздева, Е.Е. Ляско, А.Д. Салаховой и др. Словарный состав речи детей на разных возрастных этапах, особенности осознания детьми лексического значения слова изучали М.Т. Баранова, Н.И. Береснева, Н.Е. Богуславская, И.Н. Горелов, Е. Кларк, Т.М. Рогожникова, Э.А. Салихова, Н.В. Уфимцева и др. Развитие семантического компонента языковой способности детей является предметом специального рассмотрения

А.М. Шахнаровича, Н.М. Юрьевой. Овладение речью в контексте развития у ребенка форм и способов общения рассматривают Э. Бейтс, Е.И. Исенина, Н. И. Лепская, Т.Н. Ушакова и др.

Изучением речи детей в России в последние десятилетия занимались И.Н. Горелов, Е.И. Исенина, Е.С. Кубрякова, Н.И. Лепская, В.К. Харченко, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.

В последнее время интерес в лингвистике к изучению детской речи очень велик, о чем свидетельствует большое количество исследований, посвященных ее анализу, как в нашей стране, так и за рубежом. Регулярно издаются книги по данной теме, ежегодно проходят международные конференции и симпозиумы, за рубежом выходят специализированные журналы, публикующие статьи по теоретическому анализу детской речи. Существует Международная Ассоциация по изучению детской речи (IASCL), объединяющая ученых разных стран.

Все вышесказанное позволяет говорить о выделении лексико-семантического аспекта, как одного из ведущих в овладении знаниями и умениями, связанными с языковой деятельностью.

Лексико-семантическая работа является необходимой составляющей процесса обучения родному языку, так как она обеспечивает овладение детьми лексикой родного языка: полноценное усвоение семантики лексических единиц и правил их употребления в речи, развитие способности оперировать единицами лексикона при восприятии и порождении речи адекватно задаче и ситуации общения.

О полноценном усвоении семантики лексических единиц говорит восприятие слова как единства его формы и содержания. Способность человека воспринимать такое явление, как многозначность (полисемия) слов, правильно сочетать слова в речи, а также улучшать качество своей речи за счет использования в ней синонимов и антонимов свидетельствует о его умении вычленять из лексического значения слова отдельные семы, сопоставлять или противопоставлять эти семы основным или периферийным

семам другого слова. Эта способность становится доступной детям старшего дошкольного возраста. Недостаток сформированности системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста приводит к возникновению коммуникативных барьеров в процессе общения со взрослыми и сверстниками, так как лексическая семантика лежит в основе языковой, и в частности коммуникативной компетенции человека.

Анализ литературы показал, что в настоящее время недостаточно научно-методических разработок в области развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена наличием **противоречий**:

на социально-педагогическом уровне: между социальной значимостью развития лексико-семантического аспекта речи в дошкольном возрасте и низким уровнем сформированности системных связей слов у детей даже в старшем дошкольном возрасте;

на научно-теоретическом уровне: между необходимостью научных подходов к разработке методик развития системных связей слов у дошкольников и недостаточным уровнем лингвистической грамотности педагогов и родителей;

на научно-методическом уровне: между обучающим потенциалом лексических и дидактических упражнений в области развития системных связей слов у детей и отсутствием специальных научно-методических пособий, направленных на развитие качественной стороны словаря у детей 5-7 лет.

Выявленные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**, заключающуюся в определении управленческих аспектов руководства в дошкольных образовательных учреждениях, обеспечивающих эффективность работы над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность, выявленные противоречия, недостаточная разработанность проблемы исследования позволили определить тему нашего исследования: **«Управленческие аспекты руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста».**

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и опытно-поисковым путем проверить эффективность структурно-содержательной модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста в системе дошкольного образования.

Предмет исследования: управленческие аспекты, обеспечивающие реализацию структурно-содержательной модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

В основе исследования лежит гипотеза, согласно которой развитие системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, возможно, будет успешным, если:

1. теоретико-методологической основой процесса развития системных связей слов у старших дошкольников будут являться системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы;

2. разработана и реализована структурно-содержательная модель руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста, включающая в себя цель, задачи, содержание работы с детьми, педагогами и родителями воспитанников по указанному направлению;

3. реализованы психолого-педагогический и – на уровне подбора языкового материала – социокультурный аспекты руководства, способствующие успешному освоению системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, включающие:

- организацию развивающей речевой среды в ДОУ;

- совместную деятельность ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующей специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе;

- повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

Объект, предмет, цель и гипотеза исследования обусловили постановку ряда **задач**:

1. Определить состояние исследуемой проблемы развития системных связей слов у детей дошкольного возраста в лингво-методической и психолого-педагогической литературе с целью определения методологических и теоретических основ исследования.

2. Осуществить анализ, корректировку и систематизацию исходных понятий исследуемой проблемы, а именно: конкретизировать понятие «работа над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста», выявить критерии, показатели и уровни сформированности системных связей слов у детей 5-7 лет.

3. На основе системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов спроектировать структурно-содержательную модель руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

4. Выявить и обосновать целесообразность психолого-педагогического и социокультурного аспектов руководства системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

Научная новизна исследования выражена в следующем:

- определено понятие «работа над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста», где названная рассматривается как систематическая и целенаправленная работа над содержательной стороной слова и заключается в умении ребенка определить способность слова

вступать в сочетания с целыми классами других слов, объединенных с ним общностью смысла;

- на основе системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов разработана структурно-содержательная модель руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста;

- обоснована и опытно-поисковым путем доказана эффективность психолого-педагогического и социокультурного аспектов руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования определяется следующим:

- разработкой диагностического материала для выявления уровня сформированности системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста;

- содержащимися в диссертации результатами и выводами по исследованию процесса развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, используемыми в практике работы ДООУ для совершенствования образовательной работы с детьми и педагогического просвещения родителей.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается исходными теоретическими и методологическими положениями; комплексом теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования; проверкой теоретических выводов на практике и их позитивной результативностью, личным участием педагога-исследователя в опытно-поисковой работе; проведением математического анализа результатов исследования; реализацией учебно-методических материалов в педагогической практике и их положительной оценкой.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Работа над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста рассматривается как систематическая и целенаправленная работа над содержательной стороной слова и заключается в умении ребенка определить способность слова вступать в сочетания с целыми классами других слов, объединенных с ним общностью смысла.

2. Структурно-содержательная модель руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста включает в себя следующие блоки: целевой (цель, задачи), содержательный, организационно-деятельностный (методическое обеспечение и информационное просвещение воспитателей и родителей), результативный (сформированность системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста) – и действует в рамках системного-деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

3. Эффективность процесса развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста обеспечивается комплексом психолого-педагогических условий: организацией развивающей речевой среды в ДОУ; совместной деятельностью ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующей специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе; повышением компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

Структура исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ СЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Психолого-педагогические особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста

До XIX века считалось, что ребенок от взрослого принципиально не отличается, в детском развитии нет ничего заслуживающего серьезного внимания; но затем рождается мысль о том, что мир детства радикально отличается от мира взрослых. Первыми открывателями детства стали художники и писатели, далее к изучению начального этапа человеческой жизни обратились психологи, выделив детскую психологию, которая стала изучать закономерности развития психики ребенка и психологические особенности детей различного возраста. Основателем детской психологии считается немецкий биолог и психолог В.Т. Прейер. Одним из пионеров дифференциальной психологии и психологии личности является В. Штерн, немецкий психолог и философ.

Детство – это «этап индивидуального развития, начинающийся с рождения ребенка и завершающийся взрослением», он «охватывает разные границы, что связано с условиями социализации, а также характером воспитания и обучения... на основе традиций, выработанных культурой того или иного народа» [20]. Периодизация детства включает: младенчество (от рождения до одного года), раннее детство (от одного года до трех), дошкольный возраст (от 3 до 6-7 лет) и младший школьный возраст (от 6-7 до 11-12 лет).

Наше диссертационное исследование связано с изучением речи детей возраста от 5 до 7 лет, то есть периодом старшего дошкольного возраста.

Исследования в области возрастной психологии, психолингвистики явились огромным современным вкладом в познание ребенка и его речи. Психологи В. Прейер, К. и В. Штерны, Болдвин, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович в своих работах о детстве особое место отводили исследованию речи детей. Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия утверждали: язык – особый вид интеллектуальной деятельности. Л.С. Выготский выдвинул и доказал положение о смысловом и системном развитии значения слова в онтогенезе, а следовательно о смысловом и системном развитии сознания, отражающем внешний мир через посредство языка. По мнению А.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.И. Леонтьева и других исследователей, дошкольный возраст имеет особое значение в развитии речи ребенка, его мышления.

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием сознания, познанием окружающего мира, развитием личности в целом. Л. С. Выгодский утверждает, что есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи [18].

Более того, исследования отечественных психологов и психолингвистов доказали, что овладение речью не просто что-то добавляет к развитию ребенка, а перестраивает всю его психику, всю деятельность.

Согласно психологической возрастной периодизации, описанной подробно в монографии А.К. Марковой, к четырем-пяти годам у детей формируется функция планирования своего поведения, а к семи-восемью годам – функция дифференцированного воздействия [68].

Л.В. Щерба определил важнейшие аспекты языковых явлений:

1) речевая деятельность, 2) языковая система (представленная в грамматиках и словарях), 3) языковой материал (тексты). Ученый отмечал: речевая деятельность – это процесс, и он осуществляется благодаря работе

речевого психофизиологического механизма человека (данный механизм ученый называл речевой организацией).

Характеристика детской речи указывает на рассмотрение ее в контексте общих закономерностей речевой деятельности, проявляющихся особым образом у ребенка в силу особенностей его когнитивного развития, внимание к динамике овладения языком в детском возрасте, к вскрытию внутренних механизмов этого сложного процесса, анализирующегося с учетом сложного отношения речевой, предметной и игровой деятельности ребенка, развития его речевых и когнитивных способностей.

В старшем дошкольном возрасте ребенок владеет существенными резервами развития, поэтому необходимо дать качественную характеристику когнитивных процессов данного возраста, прежде чем использовать имеющиеся запасы развития.

Согласно В.С. Мухиной, к старшему дошкольному возрасту восприятие уже лишается своего первоначального аффективного характера: дифференцируются перцептивные и эмоциональные процессы. Восприятие детей 6 лет становится анализирующим, осмысленным, целенаправленным. Следующие произвольные действия в нем подчеркиваются – наблюдение, рассматривание и поиск. На развитие восприятия значительное влияние оказывает в это время речь, так что ребенок начинает активно использовать названия признаков, качеств, состояний различных объектов и отношений с ними [59].

В старшем дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер. Согласно В.С. Мухиной, при совершенствовании планирующей функции речи, возможность развития произвольности внимания к 6-7 годам велика.

Исследователями П.П. Блонским, А.Р. Лурия, А.А. Смирновым отмечено, что память ребенка 6-7 лет произвольна. Как указывают психологи, объем материала, который фиксируют дети, определяется эмоциональным отношением к предмету или явлению. Таким образом,

ребенок лучше запоминает то, что для него представляет наибольший интерес, оставляет наибольшее впечатление.

Дошкольному возрасту характерно интенсивное развитие мышления.

В работах швейцарского психолога Ж. Пиаже указано, что центральной характеристикой мышления ребенка старшего дошкольного возраста является эгоцентризм, особая умственная позиция, вызванная отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций [67].

Старшему дошкольному возрасту, по мнению психологов, свойственно наглядно-образное мышление. Находясь на стадии наглядно-образного мышления, ребенок мыслит, действует в образах и говорит так, как если бы ситуация к которой относится содержание его речевой деятельности, имела место в момент говорения. Он проживает ситуацию, о которой его просят рассказать.

Мышление дошкольника устроено таким образом, что любой учебный материал будет усвоен гораздо лучше, если он связан с деятельностью и игрой.

В своих исследованиях Л.В.Занков выделил положительное влияние сюжетно-ролевых игр на становление наглядно-образного мышления, Так как этому виду игр характерны действия с предметами-заместителями, развивающими творчество и воображение детей.

С точки зрения психического развития дошкольника большое значение взаимодействию мышления и речи придавал А.В.Запорожец. На основе своих исследований он подчеркивал, что только в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей. Ключевую роль в развитии старшего дошкольника А.В. Запорожец отводит ролевой игре, позволяющей ребенку освоить социальные нормативы, а также выстроить его поведение на основе определенного эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. Так как при определенных условиях ребенок выступает в роли носителя норм и правил, что повышает

его активность в отношении соблюдения принятых норм и правил. Все же, часто эту роль ребенок оставляет взрослому [30].

К концу старшего дошкольного возраста выделяют следующие характерные психологические особенности детей: умение в простейших формах ориентироваться на адресата речи при выборе слов и формулировании мыслей; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение детей сознательно подчинять свои действия правилам, обобщенно определяющим способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение выполнять самостоятельно требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

«Детская речь – особый этап онтогенетического развития речи детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста» [50]. История описания детской речи начинается с интенсивного изучения развития речи в советской детской психологии. Многие положения когнитивной психологии лежат в основе современной психолингвистики. Собственно лингвистическое изучение речи ребенка началось в психолингвистике (психолингвистике развития).

Данная наука, развивающаяся на стыке языкознания и психологии, подразумевает под речью деятельность, относящуюся к общей системе человеческой деятельности, и характеризующуюся наличием определенного мотива, цели и последовательности действий [3].

По данным Леонтьева, в форме отдельных речевых действий, речь, прежде всего, обслуживает деятельность общения, а также игровую, трудовую и познавательную деятельность человека. На основе многочисленных исследований отечественным психологом была разработана модель порождения речевого высказывания, включающая отдельные, последовательные и взаимосвязанные фазы. Приведем их в обобщенной форме: 1) фаза мотивации и формирование речевой интенции (намерения); 2) фаза ориентировки в условиях общения; 3) фаза внутреннего

программирования высказывания; 4) фаза реализации программы во внешней речи; 5) фаза контроля [48].

Рассмотренная модель является сложным, многоступенчатым процессом, требующим от индивида, с одной стороны, знания языковых средств и правил их использования и, с другой стороны соотнесения этих средств, как с выражаемым содержанием, так и с конкретными условиями общения. Таким образом, факторы порождения речевого высказывания дают нам представление о ходе развития языковой способности ребенка. Данный термин был выделен советскими лингвистами А.А.Леонтьевым, А.М. Шахнаровичем, Е.С. Кубряковой, как общий, подразумевающий, во-первых, способы представления и хранения языковых знаний в психике человека и, во-вторых, их функционирование в процессах речепорождения и речевосприятия.

Линии современного изучения речи ребенка в достаточной степени представлены в книге «Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи» [88]. В своем труде Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный определяют языковую способность как некую функциональную систему, являющуюся следствием отражения (и обобщения) элементов системы родного языка, функционирующую по определенным правилам. Более того, исследователи раскрывают структуру языковой способности, представляя ее неким иерархически организованным конструктом, состоящим из ряда компонентов: фонетического, лексического, морфологического, синтаксического, семантического. Следует учесть, что последний компонент является «стержнем» в структуре языковой способности, и его семантические правила действуют на всех уровнях языковой способности. Поэтому одним из центральных вопросов речевого развития является вопрос о развитии языкового значения [88].

Поэтапное формирование фонетических, лексических, грамматических обобщений в сознании ребенка позволяет исследователям наблюдать в детском возрасте смену нескольких языковых систем, «каждая из которых

отлична от языковой способности взрослого, обладает своими правилами и своим строением ».

Следует отметить, что к старшему дошкольному возрасту ребенок усваивает сложнейшую систему языка и уже к 5 годам оперирует массой слов и способен создавать почти все из возможных синтаксических конструкций. Несмотря на то, что когнитивные возможности ребенка этого возраста еще ограничены.

Согласно определению А.А. Леонтьева, «онтогенез языковой способности – это ... сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, процесса поэтапно развивающегося; с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка» [48].

Ведущее место в развитии речи ребенка занимает социальное влияние: дети усваивают тот язык, который используется их ближайшим окружением, языковые нормы регулируются и поддерживаются социумом. Успехи дошкольника в освоении родного языка напрямую зависят от культуры речи взрослых: воспитателей – в детском саду, родителей дома, и от того, как они общаются с ребенком. Успехи дошкольника в освоении родного языка напрямую зависят от культуры речи взрослых: в общении с взрослыми ребенок получает инструкции как речевого, так и неречевого характера, воспринимает их комментарии и наблюдает образцы и примеры речевого поведения.

В книге «Язык и дети» [61] указано, что имитативная теория овладения языком, преуменьшая активность ребенка, отводила ей подражательную роль лишь в деятельности с готовыми речевыми образами, высказываниями, которые ребенок в готовом виде получает от взрослых; при этом допускалось даже наличие «пустых форм» – готовых речевых форм, которые ребенок подражательно усваивает, не понимая их значения (К.Д. Ушинский).

Следует заметить: когда говорят о том, что дети дошкольного возраста только повторяют сказанное взрослыми (а эта точка зрения, устарев и не

подтвердившись в научных кругах, все же бытует в сознании многих людей, в т.ч. в сознании родителей), то не учитывают, что даже повторение ребенком действий взрослого, а также воспроизведение им звуков, слогов, фонетических слов, речевых тактов и фраз связано с детской практикой – с движением, игрой, с каким-то маленьким делом, с обучением чему-либо. Эти практические упражнения дополняют речевое и утверждают мыслительное. Ребенок повторяет то, что услышал, а это необходимо для базы языковой, создания своего в речи.

В результате психолингвистических экспериментов исследователями было установлено: «Ребенок... не принимает готовых форм, а конструирует их, причем по известным правилам. Эти правила определены тем, что ребенок овладевает знаком языка как совокупным семантическим и грамматическим единством («психологическим орудием», по Л.С. Выготскому)» [61].

Практическая деятельность у детей начинается раньше речевой деятельности. Так, игра в инструменты взрослых предшествует говорению. Практическая деятельность постепенно оформляется в речи, а речь оформляет мысль и развивает ее далее до состояния творчества, если у человека появляется к тому желание. После того, как выравниваются практические и речевые интересы, начинается интенсивный процесс словесного обновления всего того, что накапливается в жизни ребенка. Сначала языковой запас его невелик, постепенно его объем в памяти увеличивается, а реализуется мыслительной способностью.

Психологической наукой также установлено, что базой языкового развития является деятельность ребенка с предметами. Это открытие известного отечественного ученого Д.Б. Эльконина, которое состоит в следующем. Овладение языковой действительностью – это формирование действий с ней. Производя действия с элементами языка как с элементами предметного мира, ребенок формирует представление о явлениях языковой системы. У ребенка соотносятся друг с другом знания о предметном мире и

знания о языке; чтобы найти эти соответствия, ребенку надо включить мысль. Все время работает в связке треугольник: мысль (мыслительные способности и возможности) – речь – предмет (действия с предметами). Поэтому верно рассуждение Д.Б. Эльконина о том, что язык представляет собой грандиозную по своей сложности систему средств, предназначенных для общения и выработанных человечеством в ходе исторического развития, и «составляет для ребенка такую же реальную действительность, как и все другие предметы» [92].

Огромное значение лексико-семантической работы в общем и языковом развитии ребёнка определяет необходимость её проведения не только на специальных занятиях, содержание которых прямо связано с изучением родного языка. В дошкольном учреждении работа над словом ведётся в процессе ознакомления с окружающим миром, при организации любых видов деятельности детей.

При организации лексико-семантической работы в процессе обучения родному языку существуют определённые объективные трудности, обусловленные значительными индивидуальными различиями в лексическом развитии детей (причём с возрастом эти различия становятся всё более выраженными) и особенностями лексического уровня языка (неисчислимостью единиц, подвижностью словарного состава, спецификой системных отношений в лексике, большим удельным весом асистемных явлений). Эти трудности связаны прежде всего с определением конкретного содержания лексико-семантической работы в виде перечня слов, подлежащих усвоению, и чётко сформулированных требований к уровню лексического развития ребёнка на каждом этапе обучения.

Несмотря на то, что овладение лексикой является наименее управляемым процессом по сравнению с усвоением других аспектов языка. В лексико-семантической работе необходимо стремиться к развитию у детей интереса к значению слова, полноценного его понимания и осознания роли слова в речи, желания пополнять свой личный словарный запас. Чем старше

ребёнок, тем больше возможностей для опоры на сознательно-аналитический подход в организации работы над словом, однако уже в дошкольном возрасте нужно побуждать ребёнка замечать в речи незнакомые слова и спрашивать об их значении [68].

Важное условие успешности лексико-семантической работы – её систематичность и последовательность. Этот общедидактический принцип не означает простой регулярности проведения лексических упражнений, а подразумевает установление определённых этапов в работе как над отдельным словом или над группой слов, так и в общем процессе обогащения словаря и совершенствования лексического материала и видов упражнений от этапа к этапу.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что развивая словарь детей старшего дошкольного возраста, педагог должен принимать во внимание возрастные особенности психического развития детей, иначе словарная работа не будет приносить результатов.

1.2. Особенности развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста

Лексикология - раздел лингвистики, изучающий словарный состав языка, или лексику. Эти единицы содержат значение, отражающее достижения духовной и материальной культуры, поэтому лексическому составу языка свойственно постоянное обновление. Это подтверждено тем, что одни слова устаревая, постепенно исчезают из активного словоупотребления, а другие появляются – для обозначения новых понятий, и их лексические единицы очень частотны.

Слово - это основная самостоятельная единица языка, которая служит для именованя предметов, явлений и отношений действительности,

материально представленная совокупностью звуков, грамматически оформленная по законам данного языка и обладающая значением.

Грамматическое значение слова подразумевает обобщенное, отвлеченное языковое значение, присущее ряду слов, словоформ и находящее в языке свое стандартное выражение.

Лексическое значение - это отражение свойств предмета в сознании человека, происходящее посредством слова. К тому же, это то значение слова, которым оно отличается от остальных соотносимых по смыслу.

Подразумевая форму представления словарного состава языка, лексики в языковом сознании человека, систему, отражающую в языковой способности человека знания о словах, обычно используют термин «лексикон»: индивидуальный лексикон, внутренний лексикон, ментальный лексикон.

Согласно определению, «лексикон - это лексический состав языка, структурированный набор лексем, а также устойчивых выражений, обладающих собственным лексическим значением. В психолингвистике – набор единиц, репрезентированных в индивидуальной языковой системе человека» [87].

Следует отметить, что понятия «лексикон» и «словарь» практически не разграничиваются и используются в психолингвистическом и лингвометодическом ключе в большинстве случаев как синонимы.

Говоря о лексиконе ребенка, мы будем иметь в виду лексический компонент языковой способности, изменяющуюся в процессе развития ребенка «систему, отражающую в языковой способности знания о словах». Понимаемый таким образом лексикон является коррелятом лексико – семантической системы языка, ее отражением в развивающемся языковом сознании ребенка[45].

Лексикон должен отражать системность знаний человека об окружающем его мире и о свойственных ему связях и закономерностях [28].

В силу всего сказанного понятно, почему лексикон рассматривается нами как некий компонент языковых знаний и языковых способностей, который служит прежде всего хранению в памяти человека знаний о названиях вещей, признаков, действий и прочих фрагментов мира, включая названия их отношений друг к другу, а также, что очень важно, знаний не только о существующих названиях, но и о средствах их создания, особенностях функционирования и структуры.

Ребенок старшего дошкольного возраста существенным образом отличается от ребенка 4-5 лет. Самым главным является то, что ребенок начинает мыслить на основе общих представлений, его внимание становится более целенаправленным, устойчивым. Расширяется круг интересов, совершенствуется деятельность. На этой основе происходит дальнейшее расширение и углубление круга представлений и рост словаря.

Слово представляет в сознании человека конкретный осмысленный им фрагмент действительности, указывает на него, пробуждает в голове все связанные с ним языковые и неязыковые знания. Комплекс знаний, увязываемых со словом в сознании индивида, является продуктом переработки его индивидуального и социального опыта, поэтому значение слова не может оставаться неизменным на протяжении всей жизни человека. Слова не появляются в сознании ребенка «готовыми» с присущими им в языке формой и значениями, они как бы «вызревают», постепенно приближаясь и по своей форме, и по своему значению к единицам лексикона взрослого носителя языка, по мере когнитивного и речевого развития ребенка.

По словам А.А. Леонтьева, «одно и то же слово при тождестве отнесенности к предметам и явлениям внешнего мира «значит» для ребенка разного возраста и уровня развития разное» [47]. Более того, исследователями детской речи отмечаются случаи одностороннего усвоения детьми только формальной стороны слова, когда слово ребенком

воспроизводится в речи, но не наполняется никаким содержанием (М. Д. Воейкова, И.Н. Горелов, М.М. Кольцова).

Лексическое значение слова как единицы языка (системное значение) определяется соотносительностью слова с определенным явлением действительности и соответствующим понятием, обобщающим однородные явления действительности, а также связями данного слова с другими в лексической системе языка.

Из работ отечественных ученых особо стоит отметить труды Л.С. Выготского «Мышление и речь» и А.Р. Лурии «Язык и сознание». Л.С. Выготский выдвинул и доказал положение о смысловом и системном развитии значения слова в онтогенезе (индивидуальном развитии), а следовательно, о смысловом и системном развитии сознания, отражающем внешний мир через посредство языка. Суть этого положения в том, что на каждом этапе развития ребенка слово, хоть и сохраняет одну и ту же предметную отнесенность, приобретает всё новую и новую смысловую структуру, меняет и обогащает систему связей и обобщений, которые стоят за ним; в онтогенезе также за значением слова на каждом этапе стоят различные психологические процессы. А.Р. Лурия также рассматривает развитие значения слов в онтогенезе. Говоря о значении и смысле, он устанавливает: «...наряду со значением, включающим предметную отнесенность и собственно значение, т.е. обобщение, отнесение предмета к известным категориям, имеется всегда и индивидуальный смысл, в основе которого лежит преобразование значений, выделение из числа всех связей, стоящих за словом, той системы связей, которая актуальна в данный момент» [52]. Наблюдение за развитием обозначающей функции (предметной отнесенности) слова в онтогенезе приводит ученого к выводу: «... четкая предметная отнесенность слова, какой бы простой она ни казалась с первого взгляда, является продуктом длительного развития». На основании многочисленных исследований А.Р.Лурия, рассматривая взаимосвязано процесс овладения значением слова с изменением смыслового и системного

строения сознания, отмечает, что лишь к концу дошкольного детства сознание приобретает отвлеченный вербально-логический характер [52].

М.М.Кольцова, рассматривая процесс развития у детей способности к обобщению, выделяет, что к 6-7 годам дети овладевают словами с предельно абстрактными значениями [42].

Описанию и анализу процесса овладения значением слова посвящено большое количество лингвистических исследований (Г.Р. Доброва, Е. Кларк, И.Г. Овчинникова, Т.М. Рогожникова, Н.В. Уфимцева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.)

Лингвистическое исследование процесса овладения значением слова позволило С.Н. Цейтлин определить ступени формирования значения слова в сознании ребенка:

Ситуативная закреплённость значения. На данном этапе ребенок воспринимает слово в контексте той ситуации, в которой оно было воспринято впервые и собственно означает эту ситуацию во всех ее деталях: слово папа вызывает у ребенка реакцию на звонок в дверь своего дома, однако, любой другой звонок или звонок в дверь, но в другом доме такой реакции уже не вызывают.

Предметная отнесенность слова (денотативное значение). Овладевая денотативным значением, ребенок совершенствует аналитическую деятельность, то есть выдвигает на первый план признаки в окружающих его явлениях действительности, без чего невозможно полноценное овладение лексическим значением слова, в основе которого лежит понятие о явлениях действительности

Понятийная отнесенность слова (сигнификативное значение). Ребенок не только выделяет в обозначенном словом явлении действительности существенные признаки, но и соотносит его по этим признакам с другими, выстраивая иерархию признаков. Исследователями отмечено, что толкование слов конкретной семантики, обозначающие хорошо знакомые ребенку

реалии, можно ожидать от детей старшего дошкольного возраста: кресло – мебель такая, чтоб сидеть, мягкое; и для рук есть, не как у стула [71].

Сказанное позволяет сделать вывод, что вначале слово неразрывно связано с ситуацией, в которой оно было воспринято впервые, затем при условии включения его в речевую практику индивида уточняется его предметная отнесенность и формируется сигнификативное значение.

Представленный анализ процесса овладения значением слова в детстве основывается на выделении в структуре лексического значения двух микроэлементов: денотативного и сигнификативного, образующих в совокупности его когнитивную составляющую (в противопоставлении прагматической составляющей, усвоение которой происходит на более поздних этапах онтогенеза) Лингвистическое описание лексического значения традиционно строится на выделении в его структуре минимальных компонентов – сем (семантических признаков), поэтому и в описании процесса овладения лексическим значением невозможно не коснуться вопроса о закономерностях усвоения семантических признаков: какие из них наиболее актуальны для ребенка и усваиваются в первую очередь; каков статус тех или иных семантических признаков в сознании ребенка, изменяется ли он; какие семы и в какой степени осознаются ребенком.

Развитие семантической структуры лексического значения в языковом сознании ребенка происходит в соответствии с принципом дифференциации, которому подчиняется весь ход умственного развития ребенка (Н.И. Чуприкова): от глобального, целостного представления об области применения слова ко все более расчлененному, дифференцированному знанию.

Кроме того, в шестилетнем возрасте ребенок уже способен усвоить новое слово без обязательного на более ранних этапах онтогенеза подкрепления непосредственным восприятием называемых явлений действительности.

Дети 5-7 лет владеют бытовым словарем на уровне разговорного языка взрослых, употребляют слова не только с обобщающими, но и с отвлеченным значением: радость, храбрость. У них появляется большой интерес к значению слова. Проявляется словотворчество в тех случаях, когда в словаре не находится нужного слова («самостреляльный» пистолет, «самогоночная» машина). К семи годам большинство слов в словаре ребенка составляют имена существительные — около 42% и глаголы — 43%. Прилагательные и наречия соответственно занимают около 7% и 6%; служебные слова - около 2%.

В старшей группе необходимо расширять запас за счет названий предметов, качеств, действий; активизировать словарь; употреблять наиболее подходящие по смыслу слова при обозначении признаков и качеств предметов; формировать умения подбирать слова с противоположным значением (сильный – слабый, быстрый – медленный), со сходными значениями (веселый – радостный, прыгать – скакать); использовать слова, обозначающие материал (дерево, кожа, стекло); учить осмысливать образные выражения в загадках, объяснять смысл поговорок.

Речь детей тесно связана с характером их деятельности и общения. Развивается речь, совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми; вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

А.М. Леушина считает, что важное место в процессе речевого развития дошкольников занимает развитие связной речи [49]. В процессе развития ребенка перестраиваются и формы связной речи. Переход к контекстной речи стоит в тесной связи с овладением грамматическим строем языка и словарным составом.

Развитие речи достигает высокого уровня у детей старшего дошкольного возраста. Возрастает удельный вес простых распространенных, сложных предложений, и накапливается значительный запас слов. Старшие

дошкольники критически относятся к грамматическим ошибкам, и умеют контролировать свою речь.

Большим вкладом в онтолингвистику были работы отечественного советского языковеда А.Н. Гвоздева.

В дошкольном возрасте отмечается чрезвычайная активность ребенка по отношению к родному языку, проявляющаяся особенно в многообразных словоизменениях и словообразованиях, которые ребенок сам реализует по аналогии с уже усвоенными формами. А.Н. Гвоздевым выделяется этап формирования у старшего дошкольника грамматического строя русского языка: период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений. Данный этап характеризуется условной формой придаточных предложений, длинными фразами, монологами. Кроме того, представлен как заключительная фаза в развитии языка, и является вторым периодом вопросов «Почему?» [19].

Речь старших дошкольников характеризуется увеличением количества сложных и распространенных предложений с однородными членами. Ребенок этого возраста пользуется почти всеми союзами и правилами их употребления. Между тем, в исследованиях Л.А. Калмыковой указано, что у детей к концу дошкольного возраста основная масса текста (55%) содержит простые предложения [25]. Одним из важных моментов развития речи детей старшего дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов и рост придаточных предложений. Что способствует развитию отвлеченного мышления у старших дошкольников.

«Появление в слове грамматических элементов – важный момент в развитии значений в языке ребенка. Значение благодаря четко фиксированным в языке способам его дифференцирования становится более независимым и устойчивым. Обозначения предмета, признака, действия теперь разведены, и ребенок уже может не выражать одним и тем же словом целую ситуацию, ему требуется для ее описания несколько слов. Отсюда и скачок в умении строить высказывание. Овладение морфологией позволяет

также ребенку избавиться от неречевых компонентов, уже не нужно пользоваться мимикой, жестом – для этого есть слово. Ребенок становится более свободным в своих речевых действиях – уже нет жесткой привязанности высказывания к ситуации. Словарь ребенка, как показывают наблюдения исследователей детской речи, возрастает на этом этапе развития за какие-нибудь несколько месяцев в сотни раз (В. Штерн, А.Н. Гвоздев)» [61].

Перспективно утверждение, что грамматику надо понимать как совокупность знаний, необходимых человеку, чтобы создавать высказывания самому и понимать высказывания других, а не как свод правил, придуманных лингвистами для описания и упорядочения результата речевой деятельности. Выявление процессов, лежащих в основе овладения морфологией и синтаксисом, стало крупным достижением в изучении детской речи:

1. Ребенок не оперирует готовыми формами слов и готовыми их комбинациями, а сам создает их на основе открываемой им системы правил.
2. Сущность правила состоит в бессознательном выделении элемента языковой системы и установлении его функции в обозначении действительности.
3. В основе формирования правила лежит процесс оценки семантической, смысловой значимости данного языкового явления: ребенок обращает внимание лишь на те элементы, которые закономерным образом влияют на значение слова или предложения.
4. Информация о семантической значимости «добывается» на стыке предметной, игровой и языковой деятельности» [61].

Л.С. Выгодский отмечал, что к старшему дошкольному возрасту в значении слов увеличивается роль логических компонентов, слово включается в систему логических связей: такса – собака – домашнее животное; собака – лошадь – кошка [53]. В результате изменяется не только значение слова в сознании ребенка, но и структура лексикона: возрастает

доля парадигматических связей единиц лексикона. У ребенка в 5-6 лет центральное место занимает процесс овладения системой так называемых житейских понятий, однако в ней по-прежнему доминируют наглядные и эмоционально-образные связи.

Следовательно, значение слова в конкретно-отнесенной форме появляется прежде понятия и оказывается предпосылкой его становления.

Понятие, как обобщенный образ действительности, углубляется и растет по мере развития ребенка, по мере того как расширяется сфера его деятельности, увеличивается круг предметов и людей, с которыми он взаимодействует.

Дети в старшем дошкольном возрасте, усваивают лексику и другие компоненты языка настолько, что изучаемый язык буквально становится родным.

Существенная задача обучения и воспитания состоит в формировании умения семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания, в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении.

Как отмечалось ранее, дети усваивают значения только соответствующие уровню их когнитивного развития, поэтому многочисленные трудности возникают при овладении переносными и отвлеченными значениями, не имеющими подкрепления в практическом опыте и далекими от непосредственных ощущений ребенка.

Об этом свидетельствуют многочисленные факты ошибочного понимания и употребления слов дошкольниками. Как отмечает Л.П. Федоренко, только «к шестилетнему возрасту ребенку для усвоения слов с обобщенным значением уже не требуются непосредственные ощущения» [85].

Таким образом, качественные изменения лексикона, происходящие в процессе когнитивного развития ребенка и отражающие его растущие познавательные возможности и коммуникативные потребности,

проявляются, прежде всего, в особенностях семантики и функционирования единиц лексикона в речи, а также в тех связях между единицами, которые определяют структуру лексикона на каждом из этапов.

В период старшего дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие семантической структуры многозначного слова в языковом сознании ребенка, что связано, во-первых, с усвоением все новых значений слова, во-вторых, с изменением и уточнением этих значений, связанным со все большей их дифференциацией и установлением между ними взаимосвязей.

Между тем многие слова в любом языке, в том числе и русском, многозначны, т.е. соотносятся с несколькими разными значениями.

В семь лет некоторые дети могут уже не просто назвать разные значения слов-соматизмов, но и раскрыть связь между ними: *«Головка у ребенка круглая и головка лука круглая. И еще когда мак цветет, остается головка, в ней мак, она тоже круглая; Мы своей спиной касаемся спинки парты или стула. У дивана есть спинка, она мягкая»* [23]. Безусловно, усвоению многозначности существительных-соматизмов способствует не только их частотность и актуальность для речевой практики ребенка, но и то, что в основу переноса значения у этих слов положен конкретный признак, легко выделяемый ребенком в соответствующих предметах.

В дошкольном возрасте частично усваивается семантическая структура и других частотных многозначных слов, однако часто даже освоенные значения в сознании детей недостаточно дифференцированы и точны. Кроме того, исследования показывают, что многие многозначные слова в сознании не только дошкольников, но и школьников представлены только одним из своих значений (Е.В. Леонтьев, А.Н. Матвеева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.) Следовательно, овладение семантической структурой многозначного слова в этом возрасте только начинается.

Отсюда следует, что овладение семантической структурой многозначного слова требует определенной когнитивной базы,

формирование которой у ребенка-дошкольника отражается в его речи в виде семантических инноваций, связанных со сдвинутой референцией, расширением и сужением значения слова. На усвоение ребенком многозначного слова оказывают влияние также характер значения усваиваемых слов, частотность их употребления, актуальность для предметно-практической, познавательной и речевой деятельности ребенка.

Подведем итоги:

Таким образом, исходя из вышесказанного, сделаем выводы, что развивая словарь детей старшего дошкольного возраста, педагог должен принимать во внимание возрастные особенности психического развития детей, иначе словарная работа не будет приносить результатов.

К старшему дошкольному возрасту, дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. К старшему дошкольному возрасту ребенок овладевает элементарными аналитико-синтетическими умениями в области языка, что позволяет ему представлять слово как единство формы и содержания. Ребенок способен сравнивать слова по смыслу и по форме. Именно эти умения позволяют начать работу над системными связями слов.

Важнейшая задача воспитания и обучения в этом возрасте состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.

ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РУКОВОДСТВА РАБОТОЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В ДОО

2.1. Управленческие аспекты руководства работой в ДОО

Цель любой управленческой деятельности - организовать работу в дошкольном учреждении так, чтобы она приносила наибольший эффект. Сегодня к современному ДОО предъявляются такие требования, при которых повышение уровня управления становится объективной необходимостью. Руководитель должен быстро и гибко реагировать на запросы общества и в постоянно меняющейся экономической ситуации находить способы выживания, стабилизации и развития. Это приводит к усложнению задач, стоящих перед управлением, способствует росту социальной значимости этой деятельности. В соответствии с этим обновляется и реформируется механизм управленческой деятельности в дошкольном учреждении, изменяются организационные структуры управления, возникает необходимость интегрированного подхода к управлению.

Для начала уточним понятия аспект и управление.

Аспект (от лат. *aspectus* - вид) - точка зрения, с которой рассматривается предмет, явление, понятие; перспектива, в которой выступает явление, сторона предмета, изучаемого определённой наукой: философский аспект, экономический аспект и др. [8].

Управление — функция организованных систем (биологических, технических, социальных), обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима деятельности, реализацию ее программы, цели. Социальное управление — целенаправленное воздействие на общество для упорядочения, сохранения, совершенствования и развития его определенной качественной специфики. Оно обусловлено системной природой общества, общественным характером труда, необходимостью общения людей в их

жизнедеятельности, в процессе обмена продуктами материальной и духовной деятельности.

Управление как система предполагает наличие подсистем: организации отношений ее элементов, режима ее функционирования в виде совокупности определенных механизмов, действующих под определенным контролем сообразно определенным нормам, развития по известной программе в направлении к какой-то цели.

Основные этапы процесса управления:

- сбор и обработка информации;
- ее анализ, диагноз и прогноз;
- систематизация (синтез);
- установление на этой основе цели (целеполагание);
- выработка решения, направленного на достижение цели;
- последовательная конкретизация общего решения в виде планирования, программирования, проектирования, выработки конкретных (частных) управленческих решений;
- организация деятельности для выполнения решения;
- контроль за этой деятельностью (включая вопросы подбора и расстановки кадров);
- сбор и обработка информации о результатах деятельности и новый цикл этого непрерывного в идеале процесса.

Управление как общественное явление, отработанное и приспособленное людьми для решения жизненных проблем, имеет многогранный характер, состоит из разнообразных элементов и взаимосвязей. Это обусловлено тем, что в управлении как субъектом, так и объектом управляющего воздействия выступает человек – сложнейшее биосоциальное создание природы и общества. Влияет и то, что управление органично включено в механизмы взаимодействия природы, человека, общества.

В силу этого можно выделить разнообразные аспекты управления: политический, исторический, методический, культурный, социокультурный, психологический и пр.

Следует исходить из понимания того обстоятельства, что качество дошкольного образования является системообразующим фактором в управленческой деятельности руководителя ДООУ и определяет иерархию требований, предъявляемых к качественной организации жизнедеятельности, взаимодействия, сотрудничества детей и взрослых. Управление качеством дошкольного образования потребовало выделения проблем в деятельности ДООУ, требующих повышенного внимания:

- создание соответствующих условий для организационного обучения дошкольников;
- организация аналитической деятельности и научно-методического обеспечения оценки качества дошкольного образования;
- обновление управляемой и управляющих подсистем ДООУ;
- выработка новой практики дошкольного образования с помощью проведения научно обоснованного обеспечения экспериментальной деятельности

Впервые интерес к управлению как к науке был отмечен после выхода в начале прошлого века книги Ф. Тейлора «Принципы научного менеджмента». По толковому словарю русского языка управление – это элемент функции организованной системы различной природы (биологической, социальной, технической), обеспечивающей сохранение структуры, поддержание режима деятельности, реализации программ и целей. Управление предполагает постановку целей, организацию путей для ее достижения, контроль движения к цели. Все эти операции предполагают наличие у субъекта управления интеллекта, рассудочного мышления, способности к преднамеренным действиям. Таким образом, управление – это целенаправленная деятельность людей по упорядочению элементов системы.

В теории научного управления существует несколько подходов: классический, поведенческий, процессный, системный, ситуационный. Последователь классического подхода американский ученый Ф. Тейлор считает, что в основе управления лежат 4 принципа: выработка научных основ организации, научный подбор исполнителей, их научная подготовка, тесное сотрудничество между администрацией и исполнителем. Немецкий социолог М. Вебер предлагал строить организацию управления по линейному признаку, где каждый отвечает за свои действия только перед вышестоящим начальником. Лидером поведенческого подхода стал американский социолог и психолог Э. Мейо. Согласно этой теории управленческая деятельность должна быть ориентирована, прежде всего, на интересы людей. Исполнитель реагирует на распоряжения, если руководитель может удовлетворить социальные нужды подчиненных. Наряду с зарубежными учеными проблемы теории управления изучали отечественные исследователи Г.Атаманчук, В. Афанасьев, Г.Попов. Все они пришли к выводу, что теория управления должна развиваться как комплексная, межотраслевая наука, и что эффективность управления зависит от того, насколько качественно работает управляющий. Принципиальным для обоснования управления дошкольным образовательным учреждением является глубокое рассмотрение социально-педагогической системы. Общими признаками социально-педагогической системы являются:

- наличие конкретной цели, общей для всей совокупности элементов;
- выполнение каждым своих функций, вытекающих из поставленных задач;
- осознание каждым своих задач и общей цели;
- выполнение каждым своих функций, вытекающих из поставленной задачи;
- конкретные отношения между элементами системы;
- наличие органов управления;

– обязательная обратная связь.

Дошкольное учреждение – это открытая социально-педагогическая система, направленная на воспитание и образование детей дошкольного возраста. При выборе форм и методов управления ДООУ необходимо учитывать специфику дошкольного учреждения. В ДООУ взаимодействие в системе управления осуществляется между коллективами «взрослые – взрослые», «взрослые – дети». В современных условиях возросла роль научного управления дошкольным учреждением. Это связано с развитием вариативности содержания дошкольного образования. Без целенаправленного и научно- обоснованного управления сегодня невозможно обеспечить благоприятные условия для творческой работы коллектива ДООУ. Основными социальными заказчиками деятельности ДООУ выступают прежде всего родители, школа, общество. Деятельность ДООУ направлена на удовлетворение потребности семьи и общества в уходе за детьми, их гармоничном развитии и воспитании. Эта цель закреплена в Законе РФ «Об образовании» (ст. 18) [27].

Введение в действие Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации" ознаменовало новый этап в развитии отечественной системы дошкольного образования. Закон об образовании определяет дошкольное образование одним из уровней общего образования. Дошкольное образование получило статус первой ступени общего образования. Важнейшим нововведением основополагающего характера стал федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, который включает в себя требования к: 1) структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему; 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям; 3) результатам освоения основных образовательных программ. 20 сентября 2013 года Советом по

профессиональным стандартам Минтруда России был одобрен профессиональный стандарт педагога (учителя и воспитателя), с целью учёта единых требований к оценке труда педагогов и школы, и детского сада на всей территории Российской Федерации. Профессиональный стандарт должен создать ясные критерии высокого профессионализма педагога и качества образовательной деятельности. Реализация требований к условиям направлена на повышение компетентности педагогических кадров. Актуальность проблемы управления персоналом связана с общими ориентирами процесса совершенствования системы образования на федеральном, региональном, муниципальном уровне. Новая образовательная политика, приоритетом которой является качество образования, привела к пониманию того, что необходимы новые подходы в управлении кадрами. На сегодняшний день ключевым вопросом модернизации образования является повышение его качества. Огромными способностями повышения качества образования обладает организация и внедрение в педагогическую практику образовательных учреждений инновационной деятельности.

Инновации по управлению педагогическими кадрами предполагает:

- создание системы непрерывного образования и самообразования педагогов ДОУ;
- разработка программы формирования кадрового потенциала;
- разработка педагогами индивидуальных программ педагогического поиска;
- индивидуализация форм и методов методической работы в зависимости от уровня профессионального мастерства педагогов;
- использование активных методов обучения педагогов (мастер-класс, педагогические ринги, стажерские площадки, педагогические проекты, использование ИТК-технологий и т.д.);
- самореализационные формы повышения профессиональной квалификации (творческие конкурсы и лаборатории, публикации опыта

работы в СМИ, создание банка инновационных идей, клубы по профессиональным интересам и т.д.);

- обобщение и трансляция передового педагогического опыта (ППО);
- использование педагогами инновационных авторских технологий, дальнейшая интеграция инновационных процессов в различные направления работы ДОУ.

Управление персоналом включает следующие функции: целеполагание, прогнозирование, проектирование, организация, контроль, трансляция наработанного материала, которые лежат в основе организации деятельности ДОУ. Следовательно, управление персоналом является одним из важнейших аспектов теории и практики управления в свете стандартизации дошкольного образования.

Классификация конкретных методов осуществляется по трем основным направлениям, позволяющим выделить методы:

- управления функциональными подсистемами;
- выполнения функций управления;
- принятия управленческих решений.
- анализа и формирования системы управления персоналом;
- планирования педагогических кадров.

Методы управления, применяемые в различных функциональных подсистемах организации, связаны с выполнением функций, которые составляют содержание процесса управления. Поэтому, несмотря на специфику каждой подсистемы организации, в ней обязательно осуществляются такие действия, как планирование, организация, координация, контроль и мотивация. Такой подход заложен в основу второго направления классификации методов управления. Он позволяет сгруппировать и создать фонды методов, используемых организацией для выполнения любой из функций менеджмента, вне зависимости от того, в какой подсистеме она реализуется. Планирование работы, разработка

прогнозов осуществляются следующими методами: экстраполяции, регрессионного, анализа, построения сценариев, моделирования, мозговой атаки, экспертный, Дельфы, факторного анализа, формирования дерева проблем и решений и т. д. Выполнение функции организации базируется на методах, учитывающих потребности и мотивацию людей, работающих в дошкольной образовательной организации. С этой целью используются следующие методы: организационные, административные, экономические и социально-психологические. Они оказывают прямое и косвенное воздействие на мотивы поведения, интересы и потребности педагогов. Поэтому состав методов, применяемых в организации, должен отражать структуру иерархии потребностей работающих в ней людей. Иерархия потребностей (по А. Маслоу):

- потребности в самоутверждении (саморазвитие и самореализация),
- потребности в уважении (самоуважение, признание, статус),
- социальные потребности (чувство духовной близости, любовь),
- потребности самосохранения (безопасность, защищенность),
- физиологические потребности.

Удовлетворение потребностей первого уровня (физиологических) требует разработки и применения методов экономического воздействия, включающих способы индивидуального, группового и коллективного стимулирования труда, методы экономического взаимодействия между службами организации. На удовлетворение потребностей среднего уровня (в безопасности, защищенности, статусе) направлены методы организационного и административного воздействия, в составе которых можно выделить способы прямого воздействия путем распоряжений, команд, указаний, построения формальной структуры власти-подчинения, а также способы косвенного воздействия, осуществляемого по линии неформальных связей и структур. На высшем уровне иерархии наиболее предпочтительны социально-психологические способы, обеспечивающие потребность

работающих в саморазвитии и самореализации. Несмотря на некоторую условность иерархического, методы управления персоналом в зависимости от принятой стратегии условно можно сгруппировать следующим образом:

административные (ориентированные на определенные мотивы человеческого поведения) – осознание необходимости трудовой деятельности и дисциплины труда, чувство долга, культуру труда и т.п., напрямую воздействующие на персонал с помощью норм, распоряжений, экономические (косвенно воздействующие, основанные на регламентирующих актов, подлежащих обязательному исполнению); материальном стимулировании коллективов и отдельных работников); социально-психологические, базирующиеся на использовании формальных факторов мотивации – интересов, потребностей личности, группы, коллектива.

Особенности педагогических систем:

- открытость – обусловлена обменом информации и взаимодействием с другими системами;
- сложность – все педагогические системы имеют элементы второго порядка (коллектив педагогов, группы детей, сообщество родителей, подсистема материальной среды жизнеобеспечения);
- сверхсложность – предусматривает наличие не только подструктур внутри педагогической системы, но и одновременное вхождение ее в состав систем более высокого уровня;
- динамичность – деятельность педагогических систем происходит в условиях постоянного изменения внешних факторов и внутренних условий развития;
- целеустремленность, способность системы реализовать цели, преобразовывать окружение в соответствии с потребностями;

– многофункциональность – система в целом или её подсистемы и элементы могут изменять цели, использовать разные виды деятельности для достижения результатов.

– целостность – единство объекта и субъекта управления в их сущности.

Независимо от классификации, функции управления имеют следующее членение:

– предварительное управление (целеобразование, прогнозирование, планирование);

– оперативное управление (организация, координация, регулирование, распорядительство, мотивация);

– заключительное управление (учет, анализ, контроль).

Управление ДОУ базируется на исходных программах, основополагающих правилах, называемых принципами менеджмента. В них отражается действие объективных законов практики управления, а также определяются требования к конкретной системе, структуре и организации менеджмента. Акцентирование внимания на человеке (ребенка с его взрослыми запросами и индивидуальным развитием; взрослым с его потребностями и интересами) возможно при соблюдении следующих принципов управления:

1. Принцип сочетания общественных и государственных начал.

2. Принцип единоначалия и коллегиальности.

3. Принцип гуманизации.

4. Принцип научности.

5. Принцип объективности и конкурентности.

6. Принцип оптимальности и эффективности

7. Принцип системности.

1. Данный принцип в управлении образованием реализуется в процессе децентрализации (рассредоточение), в развитии самоуправляемых систем (объектов) и является необходимой предпосылкой для учета общих интере-

сов, единства целей и действий. Делегирование прав и полномочий снизу вверх и наоборот.

2. Второй принцип направлен на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении педагогическим процессом, что позволяет обеспечивать дисциплину и порядок, четкое разграничение и соблюдение полномочий участников педагогического процесса. Единоначалие и коллегиальность в управлении - это проявление единства противоположностей.

3. Этот принцип положен в основу всех преобразований в дошкольном образовании. Гуманизация управления дошкольным учреждением предполагает: педагогическое сотрудничество на всех уровнях управления в детском саду; компетентность всех участников педагогического процесса; новое управленческое мышление (взгляд на воспитателя и ребенка как субъект управления); педагогическое сотрудничество с родителями и ОУ; создание коллектива единомышленников (воспитателей, родителей, учителей); заинтересованность родителей и общественности в совместной деятельности по воспитанию детей и её результатах; обеспечение благоприятного психологического климата в коллективе, создание творческой атмосферы; перераспределение ответственности в коллективе.

4. Принцип научности предполагает знание законов и закономерностей, проявляющихся в объектах управления, что позволит привести к поставленным целям. Поэтому необходимо опираться на достижения педагогической и психологической науки.

5. Соблюдение этого принципа в дошкольных учреждениях предполагает проведение педагогического анализа, выявление проблем и противоречий, что позволяет своевременно разрешить их, регулируя деятельность участников.

6. Оценка деятельности всех участников педагогического процесса по конечным результатам основана на соблюдении данного принципа. Повышению оптимальности и эффективности управления дошкольным

учреждением способствует анализ ситуации, нахождение причинно-следственных связей, способствующих достижению целей.

7. Последний принцип управления предполагает необходимость охвата управлением всей совокупности (объектов, субъектов) целостного педагогического процесса.

Руководитель должен создать такую структуру управления, которая позволит наиболее эффективно достигать целей организации. Структура ДОУ образует единое целое благодаря целенаправленному воздействию на её основные связи и процессы. Это достигается управленческой деятельностью, важным направлением которой является постановка цели. Цель – это осознанная идеальная модель результатов деятельности. На основе поставленной цели определяются способы и средства её достижения, происходят изменения в организационной структуре и технологии управления. Выбор цели – это начальный, а достижение – конечный пункт процесса управления. Существуют стратегические, тактические и оперативные цели. Под стратегическими целями понимают долгосрочный ожидаемый результат. Тактические цели (задачи, подцели) определяют, как промежуточные желаемые результаты в ближайшем будущем, а оперативные как желаемый результат на текущий момент.

Управление дошкольным образовательным учреждением должно ориентироваться на личность (ребёнка, педагога, руководителя). Без целенаправленного и научно-обоснованного управления невозможно сегодня обеспечить благоприятные условия творческой работы коллектива дошкольного учреждения, внедрять инновации в работу с детьми.

Итак, исходя из определения аспект (применительно к управлению) (от лат. *aspectus* – вид) – «точка зрения, с которой рассматривается предмет, явление, понятие; перспектива, в которой выступает явление, сторона предмета, изучаемого определённой наукой: философский аспект, экономический аспект и др.», мы выбираем психолого-педагогический и – в некоторой степени – социокультурный аспект управления руководства

работой над системными связями слов в дошкольном образовательном учреждении. Мы опираемся на положения ФГОС ДО, который, среди прочих, ставит следующие задачи: объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе социокультурных ценностей; формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

2.2. Общие подходы к разработке модели руководства воспитательной и образовательной работой в ДОО

В педагогической науке метод моделирования используется достаточно широко, его обоснование дано в трудах В.Г. Афанасьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, И.Б. Новик и др. Моделирование является важнейшим методом исследования реально существующих предметов (предметное моделирование) и явлений, процессов (знаковое, информационное моделирование) объективной природной, социальной, социоприродной действительности. Знаковое (информационное) моделирование реально существующих объектов может замещать изучаемый объект посредством мысленно-наглядных представлений о нем. «Моделирование предполагает использование процедур абстрагирования и идеализации. Эта черта моделирования особенно существенна в том случае, когда его предметом являются сложные системы, поведение которых зависит от большого числа взаимосвязанных факторов различной природы» (В.Г. Афанасьев). Моделирование применяется в органичном единстве с другими методами исследования. Значимость модели, ее реалистичность доказывается, подтверждается в процессе эксперимента.

Адекватность модели объекту относительно определенного набора наблюдаемых параметров (инвариантов), характеризующих объект. Когнитивная функция полученного принципиально нового знания заключается не только в описании и объяснении умозрительно наблюдаемого процесса, явления, но и в прогнозировании будущего поведения объекта. Результатом процесса моделирования является модель. «Модель (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) в методологии науки – аналог (структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной действительности, концептуально-теоретическое образование. В частности, В.А. Штофф определяет модель как мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, дает нам новую информацию об этом объекте [91]. Модель служит для хранения и расширения научных представлений об объекте с целью дальнейшего его целесообразного преобразования, управления им. Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса (в нашем случае – процесса развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста). Остановимся на методе моделирования, эффективность которого неоднократно подтверждали соответствующие исследования. В них авторы, как правило, выявляют и обосновывают закономерности протекания различных процессов и явлений, подтверждают эффективность данного метода для наглядного и четкого представления взаимосвязи параметров изучаемого объекта. С общенаучной точки зрения, моделирование определяется, как «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который при этом называется моделью» [60]. Следуя выбранной логике, на первом этапе метод моделирования применен нами для подробного изучения процесса развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста. Это дало нам возможность разработать наиболее благоприятный вариант реализации комплекса педагогических условий, спрогнозировать возможные риски и вероятность возникновения

проблем использования выбранных средств развития лексико-семантической стороны речи старших дошкольников, определить оптимальные пути их преодоления. Логика рассуждений приводит к следующему этапу моделирования: этапу создания модели. В педагогической литературе существует достаточно большое количество публикаций, авторы которых раскрывают подходы к определению состава, структуры и функций педагогической модели. В своем исследовании в качестве рабочего определения мы приняли определение, данное в «Педагогическом словаре» под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, в котором под моделью понимается «теоретическая конструкция, отражающая существенные черты исследуемого объекта (процесса). Она воплощает авторское понимание; описательное, графическое или схематическое отражение сложных объектов, позволяющих изучать, объяснять или проектировать педагогические процессы и системы». В качестве существенных черт проектируемой модели нами выбраны цели, содержание, формы, методы, средства и результаты [27]. Рассматривая модель как продукт моделирования – процесса, в котором присутствуют объект моделирования (оригинал) и субъект (то есть тот, кто моделирует), мы сформулировали цель создания модели развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста. Она заключается в формировании целостной конструкции, дающей представление о том, как должен выглядеть процесс развития лексико-семантической стороны речи старших дошкольников. На следующем этапе нами была сконструирована модель, отображающая мотивационные установки, цели и задачи развития системных связей слов у старших дошкольников, поэтапную организацию исследуемого процесса речевой деятельности, определяющую выбор форм, методов и средств, диагностику и оценку результатов. Модель также описывает функции субъектов взаимодействий и отношений (педагогов, детей и родителей) на различных этапах реализации модели.

Основными требованиями, предъявляемыми учеными к процессу моделирования являются:

- между элементами модели существуют причинно-следственные связи, которые должны быть установлены исследованием и которые реагируют на изменения, возникающие в одном из них, что возможно лишь при наличии обратной связи. При ее отсутствии эффективность процесса сводится к минимуму;
- модель является динамичной, т.е. обладает способностью изменять качественное состояние;
- моделирование осуществляется лишь при наличии в модели параметра, в случае воздействия на который можно изменить течение процесса.

Проектирование педагогической модели развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста подчиняется следующей логике:

- определение границ модели;
- определение цели и задач проектирования, их соотнесение с целями и задачами проектируемого процесса;
- определение субъектов рассматриваемого процесса;
- выбор и обоснование принципов, на основе которых будет осуществляться проектирование модели;
- определение основных функций, содержания, методов, приемов, средств, форм моделируемого процесса;
- выявление организационно-педагогических условий, необходимых для достижения цели проектируемой модели;
- определение основного результата, который должен быть достигнут при реализации данной модели, обоснование технологии и инструментария его диагностики.

Содержание процесса развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, должно включать: мотивационно-целевой, содержательно-информационный и когнитивный компоненты, способные обеспечить непрерывный процесс образования.

Мотивационно-целевой компонент обеспечивает формирование у старших дошкольников мотивов к речевой активности. Мотивация, являясь стержнем психологии личности, обуславливает особенности поведения и деятельности личности. Мотивация задает и направленность, и характер способностей личности, оказывая на них серьезное влияние. Становление и формирование ребенка тесно связаны с формированием все более устойчивого поведения в положительно мотивированной обстановке, в начале лично значимой деятельности. В процессе деятельности ребенок вступает в систему общественных отношений, начинает функционировать с другими людьми. Все это непосредственно формирует его личность, занимающую определенное место в системе отношений [90]. Создание атмосферы доброжелательности, уважения, взаимопонимания по отношению к результатам речевого развития каждого ребенка со стороны сверстников и взрослых побуждает его к постоянному совершенствованию приобретенных знаний и умений. Сформированные внутренние мотивы должны обладать следующими характеристиками: во-первых, они должны быть осознанными, чтобы ребенок понимал, для чего необходимо речевое развитие; во-вторых, они должны быть реально действующими, т.е. действительно стимулировать и направлять речевую деятельность детей дошкольного возраста; в-третьих, эти мотивы должны быть устойчивыми, чтобы стремление к речевому самосовершенствованию сохранилось у старших дошкольников на разных этапах их деятельности; в-четвертых, они должны быть полифункциональными, т.е. должны играть роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов. Мотивационно-целевой компонент тесно связан с содержательным компонентом и направлен на формирование мотивации речевого развития старших дошкольников.

Содержательно-информационный компонент – надделение старших дошкольников знаниями о лексико-семантической стороне речи. Содержательный компонент разрешает названную проблему не только на теоретико-методологическом уровне, но и конструирует инструментарий, с

помощью которого достигается реализация содержания и цели развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста. В результате этого когнитивная подготовка ребенка актуализируется, обретает свой объективный смысл, становится необходимой. Важным фактором развития является наличие потребностей и интереса к деятельности. Исследователи подчеркивают, что именно интерес побуждает ребенка к активности в процессе освоения определенного вида деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Г.А. Ильина, А.А. Люблинская, П.М. Якобсон и др.). Цель содержательного компонента заключается в систематической и целенаправленной деятельности педагога, обеспечивающей овладение детьми старшего дошкольного возраста лексикой родного языка: полноценное усвоение ими семантики лексических единиц и правил их употребления в речи, развитие способности оперировать единицами лексикона при восприятии и порождении речи адекватно задаче и ситуации общения.

Культурная языковая среда, детская художественная литература, общение взрослых и детей, речь воспитателя, дидактические игры: данные средства обеспечивают активное речевое образование и воспитание детей старшего дошкольного возраста, которые направлены на самостоятельное получение ребенком при общении с педагогом знаний о лексико-семантической стороне речи. В рамках реализации данного компонента мы предлагаем использование следующих методов и приемов развития системных связей слов: беседы, поручения и задания, рассказывание, чтение, письма, заучивание стихотворений, целенаправленно используются специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе.

Успешной реализации данного компонента будут способствовать следующие процессы: 1) учет основных принципов обучения: научности, систематичности (последовательности), комплексности, сознательности обучения, доступности и связи с жизнью, обогащение мотивации речевой

деятельности; 2) использование разнообразных форм, методов и средств образовательного процесса; 3) привлечение дополнительных источников информации. Данный компонент реализуется посредством следующих функций: 1) организационная: формирование у детей старшего дошкольного возраста системных связей слов; 2) мотивационная: формирование у детей старшего дошкольного возраста стойкого желания к активной речевой деятельности; 3) контролирующая: получение адекватных данных, характеризующих уровень речевого развития старших дошкольников.

Когнитивный компонент. Когнитивному компоненту в научной литературе также уделяется значительное внимание, он рассматривается такими авторами как Е.П. Белинская, Г. Брейкуэлл, Дж. Марсиа, Н.И. Сарджвеладзе, Л.Б. Шнейдер, Э. Эрикссон и др. Включает представления, знания, понятия, принципы, суждения, ценности, степень осознаваемых личностью лексико-семантических задач, о средствах решения данных задач, компонентах лексической ситуации.

Структурно-содержательная модель развития системных связей слов у детей 5—7 лет основывается на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах.

Системно-деятельностный подход. На сегодняшний день системный подход является одним из наиболее мощных научных явлений, поскольку среди основных его функций преобладает осмысление общего направления движения научного познания. Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. В педагогических исследованиях деятельностный подход занимает одно из ведущих мест (его разрабатывали Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина, А.Р. Эльконин).

Системно-деятельностный подход обозначает попытку объединения этих подходов. Цель системно-деятельностного подхода - воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Он предусматривает развитие умения ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты.

При системно-деятельностном подходе ребенок является активным субъектом педагогического процесса. При этом педагогу важно самоопределение учащегося в процессе обучения.

Главная цель системно-деятельностного подхода в обучении состоит в том, чтобы пробудить у человека интерес к предмету и процессу обучения, а также развить у него навыки самообразования. В конечном итоге результатом должно стать воспитание человека с активной жизненной позицией не только в обучении, но и в жизни. Такой человек способен ставить перед собой цели, решать учебные и жизненные задачи и отвечать за результат своих действий. Чтобы достичь этой цели, педагоги должны понимать: педагогический процесс является, прежде всего, совместной деятельностью ребенка и педагога. Учебная деятельность должна быть основана на принципах сотрудничества и взаимопонимания.

- В основе Федерального государственного образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход. ФГОС ставит перед педагогами новые задачи:
- развитие и воспитание личности в соответствии с требованиями современного информационного сообщества;
- развитие у детей способности самостоятельно получать и обрабатывать информацию;
- индивидуальный подход к детям;
- развитие коммуникативных навыков у дошкольников;
- ориентировка на применение творческого подхода при осуществлении педагогической деятельности.

Дошкольный возраст – важный этап обучения, на котором закладывается основа личности ребенка. Как правило, в этот период формируются его коммуникативные способности, способности к получению информации из различных источников. А также развивается самооценка дошкольника и его отношение к обучению. Педагог дошкольного

образования должен тщательно планировать занятия, учитывая следующие психологические особенности старших дошкольников:

- дети в таком возрасте легче воспринимают информацию в игровой форме;
- у старших дошкольников не до конца развиты коммуникативные навыки;
- дети старшего дошкольного возраста не имеют навыков самообразования.

Учитывая эти особенности личности старшего дошкольника, педагог должен творчески подходить к проведению занятия, максимально включать игровые элементы в образовательную деятельность. Ведущим видом деятельности является игра. Методы воспитательной работы принимают вид игры. При этом ребенок строит различные типы игр – режиссерскую игру, сюжетную игру, игру по правилам, что позволяет создавать разнообразные комбинации игровой деятельности. Наряду с игровой деятельностью в дошкольном возрасте складываются различные формы продуктивной деятельности: рисование, лепка, конструирование, аппликация. Педагогу стоит организовать диалоговое общение между детьми на занятии для развития навыков коммуникации. При этом необходимо учесть, что детям может быть трудно работать одновременно с несколькими сверстниками. Поэтому при формировании групп стоит делить детей по парам. Важно познакомить ребят со способами самостоятельного получения информации. Однако стоит помнить, что они пока не способны к полноценной самостоятельной учебной деятельности и часто нуждаются в подсказках педагога. Учитывая психологические особенности детей, системно-деятельностный подход в дошкольном образовании даст свои позитивные плоды и поможет детям приобрести навыки, необходимые для дальнейшего обучения.

Личностно-ориентированный подход. В своих работах Е.Г. Юдина, рассматривает дошкольное образование как систему, в которой центральное

место занимает не содержание и формы, а процесс взаимодействия педагога с детьми. Так как воспитатель является для ребёнка значимой фигурой, на него ложится ответственность за построение особого типа общения с ребёнком, которое выступает в качестве наиболее благоприятного контекста, условий его развития. В связи с этим, в современных условиях создания гуманистической образовательно-воспитательной среды актуальнейшей из проблем становится проблема практической организации личностно - ориентированного взаимодействия педагога с воспитанником и обучение педагога этому подходу.

Механизм личностного развития и развитие личности в процессе обучения и учения выявляются в работах педагогов и психологов (Н.А. Алексеева Л.И. Божович, Л.С. Выготского, С.В. Кульневич, А.Н. Леонтьева, И.С. Якиманской и др.).

Личностно-ориентированный подход – это подход к обучению, который выражается в учете возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей, потребностей учащихся, опоре на принципы дифференциации и индивидуализации обучения, в личностном развитии учащихся [64].

Реализация данного подхода предполагает создание общего психологического пространства, игровое построение процесса образования, а в качестве форм работы с детьми — организацию дискуссий, диалогов, совместных наблюдений и экспериментов.

Данный подход, на наш взгляд, способствует всестороннему развитию личности в процессе образования детей дошкольного возраста и соответствует требованиям ФГОС ДО.

Структурно-содержательная модель руководства образовательной и воспитательной работой основывается на следующих принципах:

- принцип научности;
- принцип систематичности (последовательность и непрерывность);

- принцип комплексности (единство и взаимосвязь всех направлений (компонентов) деятельности);
- принцип сознательности обучения;
- принципы доступности и связи обучения с жизнью;
- принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

Принцип научности. Соответствует современным научным достижениям в различных областях педагогической деятельности. Сущность его состоит в том, что в сознании ребенка должны проникать реальные знания, правильно отражающие действительность. На занятиях педагог определенно формирует у детей конкретные представления, знания об окружающем мире. Кроме того, принцип научности предполагает подкрепление всех проводимых мероприятий, направленных на развитие речи, научно обоснованными и практически апробированными методами.

Принцип систематичности и последовательности. Предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системе. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения. Требование систематичности и последовательности в обучении нацелено на сохранение преемственности содержательной и процессуальной сторон обучения, при которой каждое занятие — это логическое продолжение предыдущего как по содержанию изучаемого материала, так и по характеру, способам выполняемой детьми познавательной деятельности. Данный принцип является общедидактическим, отсюда следует, что состав обучения и конкретные задачи к его усвоению отвечают всем дидактическим правилам: идти в обучении от легкого к более трудному, от уже известного детям к новому, неизвестному, от простого к сложному, от близкого к далекому.

Кроме того, важным условием успешности лексико-семантической работы — ее систематичность и последовательность. Это условие не подразумевает простой регулярности проведения лексических упражнений, а

означает установление определенных этапов в работе как над отдельным словом или над группой слов, так и в общем процессе обогащения словаря и совершенствования лексической стороны речи детей, постепенное усложнение лексического материала и видов упражнений от этапа к этапу.

Принцип комплексности. Комплексное развитие речи является одним из принципов реализации технологии речевого развития разработанной О.С. Ушаковой, А.Г. Арушановой, А.И. Максаковым.

Комплекс – это совокупность, сочетание предметов, действий, явлений или свойств, составляющих одно целое. [73] Значит, все воздействия педагога на детей в образовательном процессе должны представлять собой некое единство, находиться в системе, в противовес существовавшему подходу, когда доминировала такая организационная форма как занятие [60].

Решение любой педагогической и развивающей задачи необходимо планировать с учетом взаимодействия всех факторов: состояния здоровья, оказывающего влияние на работоспособность, сложность заданий, времени проведения образовательной деятельности, формы проведения и интенсивности работ. Игнорирование одного из этих факторов может привести к отрицательному эффекту образовательной деятельности.

К тому же, лексико-семантическая работа, являясь одним из направлений в развитии речи детей, способствует совершенствованию всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения и письма.

Принцип сознательности обучения (М.Т. Баранов, П.И.Колосов, И.П. Слесарева). Является одним из важнейших для методики словарной работы общедидактических принципов. Несмотря на то, что овладение лексикой является наименее управляемым процессом по сравнению с усвоением других аспектов языка. В лексико-семантической работе необходимо стремиться к развитию у детей интереса к значению слова, полноценного его понимания и осознания роли слова в речи, желания пополнять свой личный словарный запас. Чем старше ребёнок, тем больше возможностей для опоры на сознательно-аналитический подход в организации работы над словом,

однако уже в дошкольном возрасте нужно побуждать ребёнка замечать в речи незнакомые слова и спрашивать об их значении [68].

Принципами доступности и связи обучения с жизнью необходимо руководствоваться при отборе материала для лексико-семантической работы (составления словарей-минимумов) и выборе приема семантизации слова. Для объяснения дошкольнику незнакомого слова с конкретным значением будет недостаточно только его словесного описания или замены синонимом, поэтому необходимо использовать еще и картинку, чтобы связать слово в сознании ребенка с конкретным и наглядным образом (плетень – это забор из сплетенных прутьев, веток. Плетень может быть вокруг огорода). Данные принципы предполагают учет современных тенденций развития системы образования.

Принцип обогащения мотивации речевой деятельности (М.М. Алексеева, В.И. Яшина). От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе занятий нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникативность речи: педагог предлагает ребенку ответить на вопрос, пересказать сказку, что-то повторить. При этом не всегда учитывается, есть ли у него потребность это делать. Психологи отмечают, что положительная мотивация речи повышает результативность занятий. Важными задачами являются создание педагогом положительной мотивации для каждого действия ребенка в процессе обучения, а также организация ситуаций, вызывающих потребность в общении. При этом следует учитывать возрастные особенности детей, использовать разнообразные, интересные для ребенка приемы, стимулирующие их речевую активность и способствующие развитию творческих речевых умений [3].

В организационно-деятельностном блоке структурно-содержательной модели мы определили педагогические условия развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста. По нашему мнению, важно на этапе дошкольного детства организовать и реализовать педагогические условия для полноценного речевого развития детей. Прежде всего, необходимо рассмотреть определение понятия «педагогические условия».

В теории и практике педагогики находится масса трактовок и определений понятия «условие» вообще и «педагогические условия» в частности. В толковом словаре русского языка «условие» определяется как обстановка, в которой происходит, осуществляется что-либо; обстоятельство, от которого что-нибудь зависит [65]. С философской точки зрения термин «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление или процесс, условие составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются. [12].

С нашей точки зрения, педагогические условия рассматриваются как совокупность мер учебно-воспитательного процесса, которые обеспечивают переход речевого развития дошкольников на более высокий уровень. Мы рассматриваем педагогические условия как составляющую той среды, в которой речевое развитие дошкольников формируется, существует и развивается, поэтому появляется необходимость создания благоприятных условий для обеспечения обозначенного образовательного процесса на первой образовательной ступени.

Кроме того, в организационно-деятельностном блоке структурно-содержательной модели представлены: формы работы (целенаправленно используются специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе); методы и приемы

развития системных связей слов (беседы, поручения и задания, рассказывание, чтение, письма, заучивание стихотворений, дидактические игры); средства (детская художественная литература, общение взрослых и детей; культурная языковая среда, речь воспитателя; дидактические игры).

Помимо этого, данный блок предполагает работу по методическому обеспечению и информационному просвещению педагогов и родителей и представлен следующими формами работы: индивидуальные и групповые консультации, круглый стол, дискуссии, «Родительские вечера», проведение педагогического совета, теоретические семинары и семинары-практикумы, выставки, мастер-классы.

Результативный блок предполагает сформированность системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.

Подведем итоги: Разработана на основе системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов структурно-содержательная модель руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста, включающая в себя цель, задачи, содержание, блоки.

Выделены аспекты руководства, способствующие успешному освоению системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста: организация развивающей речевой среды в ДООУ; совместная деятельность ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующая специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе; повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

ГЛАВА 3. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СИСТЕМНЫХ СВЯЗЕЙ СЛОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Констатирующий этап опытно-поисковой работы по развитию системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста

Целью опытно-поисковой работы исследования явилась проверка результативности разработанной нами структурно-содержательной модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

Модель предполагает осуществление работы на 3 направлениях:

- работа по обеспечению качественного роста словаря у детей старшего дошкольного возраста;
- повышение методического и теоретического уровня осведомленности в вопросах развития системных связей слов у педагогов дошкольного образовательного учреждения;
- повышение компетентности родителей в вопросах речевого (лексического) образования и воспитания их детей.

I. Определение начального уровня сформированности системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.

Для определения начального уровня сформированности системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста был проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы на базе МБДОУ – Детский сад комбинированного вида № 18 г. Екатеринбурга. За основу взята старшая группа из двадцати человек.

Диагностирование детей проводится на основе методик по обследованию лексико-семантической стороны речи детей дошкольного возраста, рекомендованные Гризик Т.И., Стребелевой Е.А., Струниной Е.М., Ушаковой О.С.

Методические указания к выполнению диагностики.

Предлагаемые старшим дошкольникам задания позволят выявить успешность усвоения ребенком программных задач по развитию речи и степень владения лексической, грамматической, фонетической стороной речи и ее связностью при построении разных типов высказываний. А также позволят выявить умение выполнить задание по каждой речевой задаче.

Исследование основывалось на словарной работе. Под словарной работой мы подразумеваем понимание смысловой стороны слова: определение значения слова, подбор синонимов, антонимов и ассоциаций к многозначным словам разных частей речи.

Диагностика уровня сформированности словаря детей старшего дошкольного возраста.

Задание 1. Цель – определение активного и пассивного словарного запаса. Инструкция: Для анализа особенностей пассивного словаря детей используется традиционная методика с выбором картинки, называемой педагогом, из предлагаемого набора. Материал был использован из пособия И.В. Баранникова, Л.А. Варковицкой «Русский язык в картинках» [5]. В список были включены слова, без знания и использования которых нормальное речевое общение ребенка с окружающими затруднено. Для выявления объема активного словаря и умения адекватно употреблять слова в соответствии с их лексическими значениями используется название картинок. В ходе обследования ребенку поочередно предъявляются картинки, предлагается рассмотреть их и назвать, что на них изображено.

Задание 2. Цель – выяснить понимание ребенком слов-синонимов. Инструкция: ребенок должен придумать предложение со словами:

- большой – громадный,

- секрет – загадка.

Задание 3. Цель – выяснить понимание ребенком слов-антонимов.

Инструкция: ребенок должен подобрать слова, противоположные по смыслу:

- длинный, светлый, быстрый;
- говорить, смеяться, спрашивать;
- громко, много, легко.

Задание 4. Цель – выяснить понимание ребенком значения многозначных слов. Инструкция: ребенок должен объяснить, что значат слова: «шар», «ручка», «язык», «плитка».

Речь ребенка фиксируется в специальном протоколе, форма которого приводится в таблице №1, и затем анализируется. Результаты задания 1. представлены в приложении 1.

Таблица №1

Форма протокола для оценки словарного запаса

Фиксируемые признаки речи испытуемых	Частота употребления этих признаков различными испытуемыми									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Исследование пассивного и активного словаря										
2. Подбор синонимов										
3. Подбор антонимов										
4. Верное употребление многозначных слов в контексте рассказа.										

На основе качественного и количественного анализа результатов выполнения заданий было выделено 4 уровня развития системных связей слов:

Высокий уровень. Проводят классификацию самостоятельно, группируя по существенным признакам предложенные картинки, обосновывая свой выбор; свободно оперируют обобщающими словами. У детей имеется большой запас лексики: могут назвать более 8 слов при раскрытии обобщающего слова.

При объяснении лексического значения используют определения, близкие к словарным. Понимают и осмысленно употребляют разные значения многозначных слов, подбирают к ним синонимы. Понимают слова с противоположным значением, используют разнокорневые антонимы при составлении антонимических пар.

Средний уровень. Проводят классификацию, группируя по разным признакам предложенные картинки; оперируют обобщающими словами. У детей имеется запас лексики: могут назвать 6–8 слов при раскрытии обобщающего слова.

При объяснении лексического значения используют неполное словарное определение по существенным признакам, либо с помощью родового понятия. Называют несколько значений многозначных слов, вместе с тем затрудняются в подборе синонимов к ним и составлении предложений. Используют разнокорневые и однокорневые антонимы.

Уровень ниже среднего. Проводят классификацию предложенных картинок по несущественным признакам самостоятельно, либо с помощью взрослого; неточно используют обобщающие слова.

У детей имеется небольшой запас лексики: могут назвать 4–5 слов при раскрытии обобщающего слова. Значение слова определяют по несущественным признакам. Знакомы с полисемией, но затрудняются в объяснении значений многозначных слов. При составлении антонимических пар используют только однокорневые антонимы.

Низкий уровень. Затрудняются в проведении классификации; неточно используют обобщающие слова. У детей имеется небольшой запас лексики: могут назвать менее 4 слов при раскрытии обобщающего слова. Не могут

раскрыть значение предложенного слова. Не знакомы с полисемией. Затрудняются в подборе антонимов к словам и словосочетаниям.

Анализ показал, что более половины испытуемых лучше справились с заданиями на объяснение значений слов, подбор синонимов и антонимов к заданным словам разных частей речи. Однако дети использовали не более 2–3 прилагательных и глаголов и из возможных 48 баллов набрали от 25 до 30 баллов. Лишь 5% детей смогли выполнить эти задания в полном объеме, но даже они не смогли набрать максимальное количество баллов. Особые затруднения вызвали задания на подбор точных по смыслу слова к речевой ситуации и на понимание и употребление разных значений многозначных слов. Ответы детей показали, что у испытуемых преобладают тематические ассоциации, что говорит о недостаточной сформированности ядра семантического поля. Все это свидетельствует о том, что с детьми необходима систематическая, последовательная лексическая работа.

В целом результаты следующие: 10 дошкольников показали средний уровень развития речи (50%). Среди испытуемых выявлен один ребенок с высоким уровнем речевого развития (5%). Низкий уровень наблюдался у 8 детей (40%). Уровень ниже среднего у 1 человек (5%).

В процентном соотношении уровень развития системных связей слов детей на констатирующем этапе представлен в Таблице 1.

Таблица 1.

Распределение детей по уровню сформированности системных связей слов на констатирующем этапе исследования

Уровень	Группа
Высокий	5%
Средний	50%
Ниже среднего	5%
Низкий	40%

Полученные результаты послужили основой для разработки структурно-содержательной модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

II. Определение уровня теоретической и методической грамотности педагогов ДОО.

Для определения уровня осведомленности о системных связях слов педагогам был предложен опросный лист, включающий следующие пункты:

1. Определите понятие «системные связи слов».
2. Определите понятие «лексика».
3. Определите понятие «лексическое значение слова».
4. Определите понятие «компоненты лексического значения слова».
5. Определите понятие «грамматическое значение слова».
6. Определите понятие «содержательные связи слов».
7. Определите понятие «формальные связи слов».
8. Определите понятие «многозначность (полисемия)».
9. Определите понятие «основное значение слова».
10. Определите понятие «переносное значение слова».
11. Назовите игры и упражнения, способствующие развитию умения правильно определять связи между значениями многозначного слова.
12. Назовите игры и упражнения, способствующие развитию умения подбирать синонимы и антонимы к словам.
13. Назовите загадки и пословицы, содержащие многозначные слова.
14. Назовите загадки и пословицы, содержащие синонимы.
15. Назовите загадки и пословицы, содержащие антонимы.

Материалом для 1-10 заданий послужил текст стихотворения А.С. Пушкина «Роняет лес багряный свой убор», в котором на примере слова «роняет» испытуемый должен был определить компоненты лексического слова.

По результатам исследования выяснилось, что педагоги (2) по теоретической подготовке находятся на уровне ниже среднего, а по методической - на среднем уровне.

III. Определение компетентности родителей в вопросах речевого (лексического) образования и воспитания их детей.

Родителям был предложен опросный лист, включающий следующие пункты:

1. Знают ли они содержание образовательной программы ДО?
2. Как они представляют содержание словарной работы в ДОО?
3. Почему важна работа по обогащению словаря детей?
4. Что такое синонимы, антонимы, многозначные слова?
5. Могут ли они привести примеры пословиц и загадок, включающих синонимы?
6. Могут ли они привести примеры пословиц и загадок, включающих антонимы?
7. Как часто они играют с детьми в дидактические игры, находящиеся в «Уголке для родителей»?
8. Знакомы ли они с ФГОС ДО и основными его положениями об обеспечении психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования?
9. Нуждаются ли они в такой поддержке?
10. Хотят ли совместно с педагогом и детьми участвовать в работе по развитию системных связей слов?

Результаты опроса показали низкий уровень компетентности родителей по исследуемым вопросам, однако две трети от всего состава родителей опрошенных детей выразили желание участвовать в совместной работе.

3.2. Реализация структурно-содержательной модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста (формирующий этап опытно-поисковой работы)

Целью формирующего этапа опытно-поисковой работы явилась проверка результативности внедрения модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста.

Разрабатывая структурно-содержательную модель руководства работой над системными связями слов детей старшего дошкольного возраста, мы учитывали:

- а) профессиональную компетентность преподавателя, осуществляющего образование старших дошкольников;
- б) объективно существующие факторы: социальный заказ, Федеральный Образовательный Стандарт Дошкольного Образования;
- в) возможности синтеза системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов;
- г) уровень речевого развития, возрастные и индивидуальные особенности старших дошкольников;
- д) компетентность родителей в вопросах речевого (лексического) образования и воспитания их детей.

Анализ научных подходов к проблеме развития лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста позволил теоретически обосновать предлагаемую структурно-содержательную модель, целью которой является развитие системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.

Для реализации данной цели необходимо решить **задачи**, которые мы разбили на три блока.

Первый блок:

- 1) Увеличить у детей количественный состав словаря;

2) Расширить у детей качественный состав словаря.

Второй блок:

1) расширить теоретические знания у педагогов о лексико-семантической стороне речи, и педагогических условиях ее формирования;

2) обеспечить педагогов методическими приемами развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.

Третий блок: 1) повысить уровень педагогической компетентности родителей в области речевого развития детей старшего дошкольного возраста;

2) организовать сотрудничество с родителями по развитию лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

Содержание процесса развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, должно включать: мотивационно-целевой, содержательно-информационный и когнитивный компоненты, способные обеспечить непрерывный процесс образования.

Структурно-содержательная модель развития системных связей слов у детей 5-7 лет основывается на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах.

Цель системно-деятельностного подхода - воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. Он предусматривает развитие умения ставить цели, решать задачи, отвечать за результаты. При системно-деятельностном подходе ребенок является активным субъектом педагогического процесса. При этом педагогу важно самоопределение учащегося в процессе обучения. Главная цель системно-деятельностного подхода в обучении состоит в том, чтобы пробудить у человека интерес к предмету и процессу обучения, а также развить у него навыки самообразования.

Личностно-ориентированный подход рассматривает дошкольное образование как систему, в которой центральное место занимает не содержание и формы, а процесс взаимодействия педагога с детьми. Так как

воспитатель является для ребёнка значимой фигурой, на него ложится ответственность за построение особого типа общения с ребёнком, которое выступает в качестве наиболее благоприятного контекста, условий его развития.

Структурно-содержательная модель руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста основывается на следующих **принципах**:

- принцип научности;
- принцип систематичности (последовательность и непрерывность);
- принцип комплексности (единство и взаимосвязь всех направлений (компонентов) деятельности);
- принцип сознательности обучения;
- принципы доступности и связи обучения с жизнью;
- принцип обогащения мотивации речевой деятельности.

В модели реализованы психолого-педагогический и – на уровне подбора языкового материала – социокультурный аспекты руководства, способствующие успешному освоению системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, включающие:

- организацию развивающей речевой среды в ДОУ;
- совместную деятельность ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующей специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе;
- повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

Для полноценного речевого развития детей первостепенным и значимым условием является организация предметно-развивающей речевой среды.

Предметно-развивающая речевая среда, с нашей точки зрения, является организованным особым способом предметным окружением,

влияющим на развитие всех сторон речи ребенка. Правильно организованной речевой среде свойственно наличие эффекта воспитательного воздействия, который формирует активное познавательное отношение и к окружающему миру, и к системе родного языка и речи. Ее действие на развитие и воспитание детей дошкольного возраста многогранно. Каждый центр в группе должен иметь многофункциональную характеристику: быть легко трансформируемым, учитывать возраст детей и обязательно являться местом для всестороннего развития речи детей. Предметно-развивающая речевая среда должна строиться таким образом, чтобы способствовать уточнению, расширению и конкретизации речевых представлений. Правильно организованная предметно-развивающая среда позволяет ребенку чувствовать комфорт, защищенность, помогает развитию его личности, стимулирует речевую и познавательную активность, воображение, побуждает к игре.

Предметно-развивающая среда имеет характер не только развивающий, но и развивающийся лишь в том случае, если она открыта и незамкнута, способна к изменению, корректировке и развитию. Она все время должна обновляться и пополняться различными дидактическими материалами, наглядностью по различным лексическим темам, различными пособиями и игровым материалом. Речевая предметно-развивающая среда должна отвечать некоторым психолого-педагогическим критериям: многофункциональность, трансформируемость, модульность, вариативность по содержанию и функциональным возможностям.

Второе условие – совместную деятельность ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующей специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе. Нами был разработан и реализован комплекс дидактических игр, направленный на формирование лексикона детей старшего дошкольного возраста (см. Приложение 2).

Для того чтобы соблюсти логику в обучении детей, мы подразделили дидактические игры и лексические упражнения на три группы:

1. Пополнение активного запаса детей словами, близкими по значению.
2. Пополнение активного запаса детей словами, противоположными по значению.
3. Пополнение активного запаса детей, многозначными словами.

Для реализации социокультурного аспекта мы подбирали значимый с этой точки зрения языковой материал. И здесь в работу прежде всего включались разнообразные речевые этикетные формулы, которые в известном смысле могут считаться синонимичными: Здравствуйте, Привет, Доброе утро; До свидания, Пока, До завтра и пр.

Речевой этикет является специфически национальным, он помогает людям устанавливать связи, вступать в разговор, налаживать контакты.

Другим крупным блоком в реализации социокультурного аспекта явилось использование устного народного творчества. Ни для кого не секрет, что большинство пословиц строится на антонимических связях (Готовь сани летом, а телегу – зимой; Родная сторона – мать, а чужая – мачеха и пр.). Поэтому пословицы стали прекрасным материалом, на материале которого формировалось представление и о системных связях слов, и о родной культуре. То же можно сказать о загадках, которые строятся на описании признаков какого-либо предмета с использованием синонимов; о сказках, в которых присутствует большое количество контекстуальных синонимов (медведь – косолапый – Михайло Потапыч).

Третье условие – повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

Современное дошкольное образование является открытым пространством, основными участниками которого представлены специалисты как представители общественного воспитания, дети и их родители, поэтому на формирование личности ребенка в одинаковой

степени влияют и дошкольные образовательные учреждения, и, конечно же, семья.

Установлено, что на воспитание и развитие ребенка дошкольного возраста оказывают влияние все окружающие его люди: родители, педагоги, сверстники и т.д. Для эффективного обучения и воздействия на личность ребенка необходимо единая позиция и взаимодействие всех участников педагогического процесса.

По нашему мнению, для полноценного речевого развития детей дошкольного возраста необходимо обеспечить **взаимодействие педагогов и родителей**. Исходя из вышесказанного, выделяется ряд форм работы с родителями: консультации, актуализирующие проблему речевого развития дошкольника; родительские собрания на темы: «Точность и выразительность языка ребенка старшего дошкольного возраста», «Как Вы общаетесь с ребенком?», «Роль семьи в речевом развитии ребенка»; педагогическая гостиная; вечера вопросов и ответов; памятки для родителей, где находятся советы, пожелания по поводу того, какие есть способы организовать чтение ребенка в домашних условиях под рубриками: «Книга в жизни ребенка», «Как и когда читать книгу», «Личная библиотека вашего ребенка», «О чем и как беседовать с детьми после чтения художественной литературы», и др. Методическое обеспечение и информационное просвещение педагогов и родителей может быть представлено такими формами работы: проведение педагогического совета, круглый стол, групповые и индивидуальные консультации, дискуссии, теоретические семинары и семинары-практикумы, «Родительские вечера», выставки, мастер-классы (см. Приложение 3).

Нами был организован «Уголок для родителей», в котором они могли прочитать советы, взять задания, ознакомиться с содержанием дидактических игр, проводимых в домашних условиях. Оборудование речевого уголка включает в себя: игры и упражнения, которые мы проводим

для совершенствования словаря детей старшего дошкольного возраста. Также мы составили подробный список литературы для родителей, подготовили советы, которые помогут им организовать работу по расширению кругозора ребенка. В родительском уголке мы систематически помещали краткие советы по развитию словаря детей, небольшие тексты (загадки, пословицы, отрывки из стихотворений), игры, упражнения, которые родители могут использовать, разговаривая с ребенком (см. Приложение 4).

Индивидуальная форма работы с родителями. Мы считаем, что обогащение словаря детей должно стать первоочередной задачей и их родителей. С этой целью детский сад должен проводить беседы с родителями (например, «Точность и выразительность языка ребенка старшего дошкольного возраста»), знакомить их с содержанием и задачами словарной работы, привлекать к проведению совместных с семьей мероприятий.

Досуговая форма работы. Нами была выбрана досуговая форма организации общения с родителями, так как она помогает установить тёплые неформальные отношения между педагогами и родителями, а также доверительные отношения между родителями и детьми, способствует повышению педагогической культуры родителей и обогащению словаря детей. Была проведена игра-КВН, где были предложены игры и рекомендации по развитию речи, которые можно использовать в работе с детьми (см. Приложение 5).

Объединяя все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что учет психолого-педагогического и социокультурного аспектов является очень важным в руководстве работой над системными связями слов у детей дошкольного возраста. Создавая условия для речевого развития дошкольника, педагог помогает ребенку усовершенствовать свою речь для успешного обучения в школе комфортного общения со сверстниками и взрослыми людьми. Богатый словарный запас, грамматически правильная связная речь являются залогом будущего обучения дошкольника.

3.3. Контрольный этап опытно-поисковой работы по развитию системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста

Цель контрольного этапа опытно-поисковой работы заключалась в изучении динамики развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста. Нами повторно была проведена диагностика уровня развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста по той же форме, параметрам и показателям.

I. Определение уровня сформированности системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.

Сравнительный анализ показал, что у детей в ходе проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы значительно повысился уровень развития системных связей слов.

Так, на контрольном этапе по завершении исследования 5 детей (25%) получило высший балл (был 1), средний балл – 10 детей(50%), ниже среднего получило 4 ребенка (20 %), с низкой оценкой – 1 ребенок (5%) (было 8).

Полученные результаты занесены в аналитическую Таблицу 2, где сравниваются данные в начале эксперимента и после его завершения.

Таблица 2

Распределение детей по уровню сформированности системных связей слов на констатирующем и контрольном этапе исследования.

Уровень	Этап	
	Констатирующий	Контрольный
Высокий	5%	25%
Средний	50%	50%
Ниже среднего	5%	20%
Низкий	40%	5%

II. Определение уровня теоретической и методической грамотности педагогов ДОО.

По результатам исследования выяснилось, что уровень теоретической и методической подготовки педагогов (2) повысился до высокого уровня.

III. Определение компетентности родителей в вопросах речевого (лексического) образования и воспитания их детей.

Учитывая индивидуальность каждого из родителей, рационально спланировав работу и приступив к ней, мы проверили, насколько поменялась позиция родителей по отношению к ребенку и его речевому развитию, а также повысилась ли педагогическая компетентность, осведомленность родителей, после проведенной с ними работы. Для этого повторно был предложен опросный лист. Анализ результатов опроса позволил установить следующие факты: родители дают развернутые ответы на вопросы, с готовностью откликаются на просьбы, серьезно воспринимают домашние задания, тщательно выполняют их, осознают речевые нарушения ребенка не только в неправильном произношении, но и в лексико-грамматической стороне речи. Родители стали достаточно педагогически наблюдательны. Также можно отметить, что родители стали предъявлять справедливые требования к ребенку, прислушиваться к советам педагогов, проявлять заинтересованность к процессу воспитания и развития детей.

Сравнительный анализ показывает, что уровень педагогической культуры вырос.

Таким образом, для успешного речевого развития необходимо проводить просветительскую работу, привлекать внимание родителей к проблемам ребенка, научить их действовать совместно.

Следовательно, можно сказать, что систематическая, последовательная, разнообразная работа с родителями включает их в педагогический процесс и делает его участниками, что приводит к более высокому уровню педагогической осведомленности, а, следовательно, и у детей повышается уровень речевого развития.

Подведем итоги:

Мы с уверенностью можем сказать, что данное исследование полностью доказало гипотезу, согласно которой развитие системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста происходит наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

1) теоретико-методологической основой процесса развития системных связей слов у старших дошкольников выступают системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы;

2) разработана и реализована структурно-содержательная модель руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста, включающая в себя цель, задачи, содержание работы с детьми, педагогами и родителями воспитанников по указанному направлению;

3) реализованы психолого-педагогический и – на уровне подбора языкового материала – социокультурный аспекты руководства, способствующие успешному освоению системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, включающие:

- организацию развивающей речевой среды в ДООУ;
- совместную деятельность ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующей специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе;
- повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

Проведенное исследование подтвердило целесообразность разработки и внедрения в практику ДООУ структурно-содержательной модели процесса развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие речи и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связанное с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении дошкольников.

Речь является главным орудием общения и обобщения опыта деятельности. Она пронизывает всю жизнь ребенка. Общаясь со взрослыми и сверстниками, ребенок овладевает активной речью и учится ее воспринимать и понимать. Одной из проблем развития речи детей дошкольного возраста является развитие лексической стороны речи, её невозможно развить без систематической и целенаправленной деятельности педагога, обеспечивающей овладение детьми лексикой родного языка: полноценного усвоения семантики лексических единиц и правил их употребления в речи, развития способности оперировать единицами лексикона при восприятии и порождении речи адекватно задаче и ситуации общения.

Все вышесказанное позволяет говорить о выделении лексико-семантического аспекта, как одного из ведущих в овладении знаниями и умениями, связанными с языковой деятельностью.

О полноценном усвоении семантики лексических единиц говорит восприятие слова как единства его формы и содержания. Способность человека воспринимать такое явление, как многозначность (полисемия) слов, правильно сочетать слова в речи, а также улучшать качество своей речи за счет использования в ней синонимов и антонимов свидетельствует о его умении вычленять из лексического значения слова отдельные семы, сопоставлять или противопоставлять эти семы основным или периферийным семам другого слова. Эта способность становится доступной детям старшего дошкольного возраста. Недостаток сформированности системных связей

слов у детей старшего дошкольного возраста приводит к возникновению коммуникативных барьеров в процессе общения со взрослыми и сверстниками, так как лексическая семантика лежит в основе языковой, и в частности коммуникативной компетенции человека.

Работа над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста рассматривается нами как систематическая и целенаправленная работа над содержательной стороной слова и заключается в умении ребенка определить способность слова вступать в сочетания с целыми классами других слов, объединенных с ним общностью смысла.

Настоящее диссертационное исследование посвящено разработке структурно-содержательной модели руководства работой над системными связями слов у детей старшего дошкольного возраста в ДОО, а также определению управленческих аспектов ее успешной реализации.

В качестве теоретико-методологической основы процесса развития системных связей слов у старших дошкольников нами было выбрано соединение системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, в соответствии с принципами научности, систематичности, комплексности, сознательности обучения, доступности и связи обучения с жизнью, обогащения мотивации речевой деятельности. Системно-деятельностный подход предполагает воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности, а также развитие у него умения ставить цели, решать задачи и отвечать за результаты. При системно-деятельностном подходе ребенок является активным субъектом педагогического процесса. Следует учесть, что педагог отводит большую роль самоопределению учащегося в процессе обучения. Следовательно, главная цель системно-деятельностного подхода в обучении состоит в том, чтобы пробудить у ребенка интерес к предмету и процессу обучения, а также развить у него навыки самообразования.

Личностно-ориентированный подход рассматривает дошкольное образование как систему, в которой центральное место занимает не

содержание и формы, а процесс взаимодействия педагога с детьми. Так как воспитатель является для ребёнка значимой фигурой, на него ложится ответственность за построение особого типа общения с ребёнком, которое выступает в качестве наиболее благоприятного контекста, условий его развития.

Каждый из проанализированных подходов находит свое отражение в решении проблемы развития системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста.

Опираясь на положение ФГОС ДО в структурно-содержательной модели нами были реализованы психолого-педагогический и – на уровне подбора языкового материала – социокультурный аспекты руководства, способствующие успешному освоению системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста, включающие:

- организацию развивающей речевой среды в ДОУ;
- совместную деятельность ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующей специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе;
- повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

Для полноценного речевого развития детей первостепенным и значимым условием является организация предметно-развивающей речевой среды.

Предметно-развивающая речевая среда, с нашей точки зрения, является организованным особым способом предметным окружением, влияющим на развитие всех сторон речи ребенка. Правильно организованной речевой среде свойственно наличие эффекта воспитательного воздействия, который формирует активное познавательное отношения и к окружающему миру, и к системе родного языка и речи. Ее действие на развитие и воспитание детей дошкольного

возраста многогранно. Каждый центр в группе должен иметь многофункциональную характеристику: быть легко трансформируемым, учитывать возраст детей и обязательно являться местом для всестороннего развития речи детей. Предметно-развивающая речевая среда должна строиться таким образом, чтобы способствовать уточнению, расширению и конкретизации речевых представлений. Правильно организованная предметно-развивающая среда позволяет ребенку чувствовать комфорт, защищенность, помогает развитию его личности, стимулирует речевую и познавательную активность, воображение, побуждает к игре.

Предметно-развивающая среда имеет характер не только развивающий, но и развивающийся лишь в том случае, если она открыта и незамкнута, способна к изменению, корректировке и развитию. Она все время должна обновляться и пополняться различными дидактическими материалами, наглядностью по различным лексическим темам, различными пособиями и игровым материалом. Речевая предметно-развивающая среда должна отвечать некоторым психолого-педагогическим критериям: многофункциональность, трансформируемость, модульность, вариативность по содержанию и функциональным возможностям.

Второе условие – совместную деятельность ребенка, педагога и родителей в лексической работе, целенаправленно использующей специально подобранные лексические упражнения и дидактические игры на коммуникативной основе.

Для реализации социокультурного аспекта мы подбирали значимый с этой точки зрения языковой материал. И здесь в работу прежде всего включались разнообразные речевые этикетные формулы. Речевой этикет является специфически национальным, он помогает людям устанавливать связи, вступать в разговор, налаживать контакты.

Другим крупным блоком в реализации социокультурного аспекта явилось использование устного народного творчества. Пословицы стали

прекрасным материалом, на материале которого формировалось представление и о системных связях слов, и о родной культуре. То же можно сказать о загадках, которые строятся на описании признаков какого-либо предмета с использованием синонимов; о сказках, в которых присутствует большое количество контекстуальных синонимов.

Третье условие – повышение компетентности педагогов и родителей в вопросах развития системных связей слов.

Современное дошкольное образование является открытым пространством, основными участниками которого представлены специалисты как представители общественного воспитания, дети и их родители, поэтому на формирование личности ребенка в одинаковой степени влияют и дошкольные образовательные учреждения, и, конечно же, семья.

Установлено, что на воспитание и развитие ребенка дошкольного возраста оказывают влияние все окружающие его люди: родители, педагоги, сверстники и т.д. Для эффективного обучения и воздействия на личность ребенка необходимо единая позиция и взаимодействие всех участников педагогического процесса.

Объединяя все вышесказанное, мы можем сделать вывод, что учет психолого-педагогического и социокультурного аспектов является очень важным в руководстве работой над системными связями слов у детей дошкольного возраста. Создавая условия для речевого развития дошкольника, педагог помогает ребенку усовершенствовать свою речь для успешного обучения в школе комфортного общения со сверстниками и взрослыми людьми. Богатый словарный запас, грамматически правильная связная речь являются залогом будущего обучения дошкольника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесова В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду // Умственное воспитание дошкольника. – М., 1972.
2. Алексеева М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. – М, 2003. – С.27-43.
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведен. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400с.
4. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. –М., 1992.
5. Баранникова И.В., Варковицкая Л.А. Русский язык в картинках. М.: Просвещение, 1988. – Часть 1 и 2.
6. Боголюбская М.К., Шевченко В.В. Художественное чтение и рассказывание в детском саду. – М.: Просвещение, 1970. –148с.
7. Богуславская З.М. Психологические особенности познавательной деятельности дошкольников в условиях дидактической игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966.
8. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. — 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1969—1978.
9. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Кн. Для воспитателя дет. сада. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 160с.
10. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада. – М., Просвещение, 1974. – 96 с.
11. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2004. – 255 с.
12. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 214 с.

13. Бунеева Е.В., Кислова Т.Р. Развитие речи и подготовка к обучению грамоте. – М., 2004.
14. Бухвостова С.С. Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста. – Курск: Академия Холдинг, 1996. – 178с.
15. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. – М.: Просвещение, 1988. – 328с.
16. Воспитание детей в старшей группе детского сада / Сост.: Г.М. Лямина. – М.: Просвещение, 1984. – 370с.
17. Воспитание и обучение в подготовительной к школе группе детского сада. Программа и методические рекомендации / Сост. Т. С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 224 с.
18. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 2006. – 312с.
19. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-пресс, 2007. – 472 с.
20. Гуревич П. С. Психологический словарь. - М.: "ОЛМА Медиа Групп", 2007. - 800 с.
21. Дети о языке. Приложение № 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб.: Союз, 2001. – 144 с.
22. Детская психология /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн.: Университетское, 1988. – 399с.
23. Детская речь: Тексты. Дневники. Наблюдения. – СПб., 1993.
24. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду/Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб.: Акцидент, 1996. – 205с.
25. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. Л.А. Калмыковой. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 144 с.
26. Ж. Пиаже. Речь и мышление ребенка. – М: «Просвещение», 1971. – 433с.

27. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29.12.2012, № 273-ФЗ [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2013. – № 2. – 120 с.; №3. – 118 с.
28. Залевская А.А. Введение в психолингвистику [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Залевская. – М., 2000. – 382 с.
29. Занятия по развитию речи в детском саду. Программа и конспект / Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: Совершенство, 2001. – 368 с.
30. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. – Т.1. – 353 с.
31. Захарова А.В. Развиваем! Формируем! Совершенствуем! Учебно-методическое пособие для педагогов, психологов, дефектологов, работающих в системе специального образования. – М., 2007. – 36 с.
32. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Академия, 1996. – 346 с.
Зинченко П.И. Вопросы психологии памяти // Психологическая наука в СССР. В 2-х томах. Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 599 с.
33. Зубкова Т.И. О двух тенденциях речевого онтогенеза и разных стратегиях построения вербального текста// Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2июня 2004 / Отв.ред. С.Н. Цейтлин. СПб.: Наука, 2004. С.100-104.
34. Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов. Монография. – СПб.: Речь, 2011. – 302 с.
35. Илларионова Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. – М.: Просвещение, 2006. – 127с.
36. Истомина З.М. Хрестоматия по детской психологии: От младенца до подростка. – М.: МПСИ, 2005. – 656 с.
37. История педагогики (под ред. Шаблаевой М.Ф.). – М.: Просвещение, 1981.
38. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. – 328 с.

39. Казакова Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество. – М.: Просвещение, 1985.
40. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. – М.: Диалог, 2000. – 325 с.
41. Колунова Л.А., Ушакова О.С. Работа над словом в процессе развития речи старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1994. №9. С. 45-48.
42. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. – СПб.: Издат. дом «МиМ», 1998.
43. Красильникова Л. Осознанная речевая активность детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. 2008. №4. С. 34-37.
44. Кудрявцева Е. Использование загадок в дидактической игре (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. 1986. №9. С. 23-26.
45. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина ; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1966.
46. Лашкова Л. Формирование коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 2009. №3. С. 23-28.
47. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. – М., 1977. – 287 с.
48. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии [Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 2004.
49. Леушина А.М., Сорокина А.И., Усова А.П. Дошкольная педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 364 с.
50. Лингвистический энциклопедический словарь // Научн.-ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.», Ин-т языкознания АН СССР / Гл.ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 682 с.
51. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Изд-во Питер, 2009. – 320 с.

- 52.Лурия А.А. Язык и сознание [Текст] / А.Р Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д., 1988. – 414 с.
- 53.Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов ребенка: Экспериментальное исследование. – М., 1956.
- 54.Максаков А.И., Туманова Т.А. Учите, играя. – М.. Просвещение, 1983.
- 55.Матейчек Зденек. Родители и дети: Книга для учителя: Пер. с чеш. – М.: Просвещение, 1992. – 320 с.
- 56.Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М., Просвещение, 1982.
- 57.Москальская О.И. Семантика текста // Вопросы языкознания, 1980, № 6. – 160 с.
- 58.Мухина В.С. Детская психология. – М.: ООО «Апрель-Пресс», ЗАО «ЭКСМО-Пресс», 1999. – 315с.
- 59.Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М.,1986. – 68 с.
- 60.Мухлаева Т.В. Освоение методологических основ интеграции содержания образования как условие профессионального роста учителя: автореф. канд. дисс. / Институт образования взрослых РАО. – СПб, 1996. – 18 с.
- 61.Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1981. – 111 с
- 62.Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения. – М.: Наука, 1982. – 104 с.
- 63.Новотворцева Н.В. Развитие речи детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: ТОО «Гринго», 1995. – 240 с.
64. Новый словарь методических понятий. – М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин., 2009.
- 65.Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1995. Волгоград, 2001.

66. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.
67. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 2008. – 448 с.
68. Плотникова С. В. Лексикон ребенка: закономерности овладения словарем и методика его развития [Текст]: учебное пособие / С. В. Плотникова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 216 с.
69. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
70. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
71. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику [Текст] : курс лекций / Л.В. Сахарный. – Л., 1989. – 184 с.
72. Сафонова О. Активизация речевого общения старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2007. №1. С.45-46.
73. Словарь иностранных слов. 19-е изд. – М.; Русский язык, 1990. – 624 с.
74. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет. М., 1997
75. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. – М.: Просвещение, 1966. – 176с.
76. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
77. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. – М., 1982.
78. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2001. – 256 с.
79. Тимофеева Л. Маленькая дверь в большой мир загадок // Дошкольное воспитание. 2007. №6. С.34-35.
80. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – М., 1976.
81. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М., «Академия», 2001.

82. Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная к школе группы) // Дошкольное воспитание. 2004. №11. С. 8-15.
83. Ушакова О., Струнина Е. Методики выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1998. №9. С.71-78.
84. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1/Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
85. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи [Текст] / Л.П. Федоренко. М., 1984. – 160 с.
86. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с. 245. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 1997.
87. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособ. для студ. вузов. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 240 с.
88. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Под ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1991.
89. Швайко Т.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. – М., 1983.
90. Штерн, В. Психология раннего детства до шести лет [Текст] / В. Штерн. – Минск: Харвест, 2003. – 400 с.
91. Штоф, В. А. Моделирование в философии [Текст] / В. А. Штоф. – Москва: Высш. шк., 1978. – 269 с.
92. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до семи лет. – М.: Просвещение, 1960. – 348с.

Комплекс педагогических мероприятий, направленный на развитие системных связей слов у детей старшего дошкольного возраста

I. Комплекс дидактических игр, направленных на активизацию словаря.

1). «Назови пять слов» (активизация словаря).

Игровые правила: Дети становятся в шеренгу. Каждому участнику по очереди задается вопрос. Нужно, делая пять шагов вперед, давать с каждым шагом слово-ответ, не замедляя темпа ходьбы.

- Что можно купить? (платье, костюм, брюки, колбасу, игрушку)

- Что можно варить? Что можно читать? Чем можно рисовать? Что может летать? Что может плавать? Что (кто) может скакать? и т. д.

2). «Кому угощение?» (употребление трудных форм существительных).

Игровые правила: Воспитатель говорит, что в корзинке подарки для зверей, но боится перепутать кому что. Просит помочь. Предлагаются картинки с изображением медведя, птиц, гусей, кур, лебедей, лошади, волка, лисы, рыси, обезьяны, кенгуру, жирафа, слона. Кому мед? Кому зерно? Кому мясо? Кому фрукты?

3). «Сравни предметы» (развитие наблюдательности, уточнение словаря за счет названий деталей и частей предметов, их качеств).

В игре можно использовать как вещи и игрушки, одинаковые по названию, но отличающиеся какими-то признаками или деталями, так и парные предметные картинки. Например, два ведра, два фартука, две рубашки, две ложки и т.д.

Игровые правила: взрослый сообщает, что в детский сад прислали посылку. Что же это? Достает вещи. «Сейчас мы их внимательно

рассмотрим. Я буду рассказывать об одной вещи, а кто-то из вас – о другой. Рассказывать будем по очереди».

Например: Взрослый: «У меня нарядный фартук».

Ребенок: «У меня рабочий фартук».

Взрослый: «Он белого цвета в красный горошек».

Ребенок: «А мой – темно-синего цвета».

Взрослый: «Мой украшен кружевными оборками».

Ребенок: «А мой – красной лентой».

Взрослый: «У этого фартука по бокам два кармана».

Ребенок: «А у этого – один большой на груди».

Взрослый: «На этих карманах – узор из цветов».

Ребенок: «А на этом нарисованы инструменты».

Взрослый: «В этом фартуке накрывают на стол».

Ребенок: «А этот надевают для работы в мастерской».

4). «Кто кем был или что чем было» (активизация словаря и расширение знаний об окружающем мире).

Игровые правила: Дети отвечают на вопросы: Кем или чем раньше был цыпленок (яйцом), лошадь (жеребенком), лягушка (головастиком), бабочка (гусеницей), ботинки (кожей), рубашка (тканью), рыба (икринкой), шкаф (доской), хлеб (мукой), велосипед (железом), свитер (шерстью) и т.д.?

5). «Назови как можно больше предметов» (активизация словаря, развитие внимания).

Игровые правила: Дети становятся в ряд, им предлагается по очереди называть предметы, которые их окружают. Назвавший слово – делает шаг вперед. Выигрывает тот, кто правильно и четко произносил слова и назвал большее количество предметов, не повторяясь, и таким образом оказался впереди всех.

б). Игра с передачей мяча «Словесная цепочка» (развитие фонематических представлений, активизация словаря): *Свяжем мы из слов цепочку. Мяч не даст поставить точку.*

Игровые правила: Педагог называет первое слово и передает мяч ребенку. Далее мяч передается от ребенка к ребенку. Конечный звук предыдущего слова — это начальный звук. Например: весна – автобус – слон – нос – сова.

7). «Я скажу, а ты мне помоги» (употребление слов, противоположных по значению)

Скажу я слово высоко,
А ты ответишь... (низко)
Скажу я слово далеко,
А ты ответишь... (близко).
Скажу тебе я слово трус,
Ответишь ты... (храбрец).
Теперь начало я скажу.
Ну, отвечай... (конец).

8). «Доскажи словечко»

Игровые правила: взрослый произносит предложение, ребёнок называет в нём последнее слово.

– Мама купила в магазине «Головные уборы» новую модную... (шляпку).

– Я узнал подосиновик издалика по его яркой красной... (шляпке).

– Мы с друзьями решили отправиться в путешествие на воздушном...(шаре).

– Я шёл на парад и держал в руке большой воздушный...(шар).

– У гномика в руках был золотистый звонкий... (колокольчик).

– На поляне росло много белоснежных ромашек и голубых...(колокольчиков).

9). «Найди слова-«неприятели».

Игровые правила: Выбрать из 3-4 слов одно, противоположное по смыслу исходному слову.

Холодильник – (мороженое, электроплита, лампа, снеговик).

Карандаш – (тетрадь, ручка, резинка, альбом).

Клей – (ножницы, кисточка, бумага, карандаш).

Душ – (мыло, полотенце, мочалка, ведро с водой).

Сахар – (чай, арбуз, лимон, чайник).

Микрофон – (утюг, наушники, гитара, магнитофон).

Молоток – (топор, клещи, рубанок, гвоздь).

Обогреватель – (сумка, пылесос, вентилятор, утюг).

Спички – (свечка, сковорода, огнетушитель, плита).

10). «Посмотри и сравни».

Игровые правила: Педагог показывает картинки и просит детей сравнить их:

- по вкусу: горчицу и мед;

- по цвету: снег и сажу;

- по высоте: дерево и цветок;

- по ширине: дорогу и тропинку;

- по возрасту: юношу и старика;

- по весу: гирю и пушинку;

- по размеру: дом и шалаш.

11). К данным словам придумать слова-«неприятели». Предлагается следующий речевой материал:

а) имена существительные: день, утро, восход, весна, зима, добро, друг, грязь, жара, мир, правда, радость, вдох, выдох, польза, грязь;

б) имена прилагательные: больной, белый, высокий, веселый, темный, горький, добрый, здоровый, новый, молодой, острый, толстый, широкий, сухой, смелый, твердый, чистый, яркий, красивый, хороший;

в) глаголы: войти, говорить, взял, нашел, забыл, уронил, насорил, ложиться, одеваться, мириться, опускать, помогать, смеяться, залететь, закрывать, включать, входить, хвалить, заснуть, разрешить;

г) наречия: близко, редко, медленно, рано, темно, низко, легко, можно, нельзя, трудно, радостно, много, плохо, сухо, широко, ярко, высоко, чисто, мокро, светло, быстро.

12). «Скажи наоборот».

Используются слова: больше – меньше, тяжелее – легче, выше – ниже, быстрее – медленнее и др.

Грузовик и такси. Что чего больше? Что чего меньше?

Жираф и лошадь. Кто кого выше? Кто кого ниже?

Слон и медведь. Кто тяжелее? Кто легче?

Заяц и черепаха. Кто бежит быстрее? Кто движется медленнее?

13). Игра с мячом «Скажи наоборот».

Воспитатель называет слово и бросает мяч одному из детей. Поймавший мяч ребенок должен придумать слово, противоположное по значению, сказать это слово и бросить мяч обратно педагогу.

Одеть – (раздеть), бросить – (поймать), положить – (убрать), купить – (продать), поднять – (опустить), спрятать – (найти), дать – (взять), налить – (вылить).

14). Придумать предложение с каждым из слов-«приятелей».

Пища – корм – еда; груз – ноша – багаж; человек – незнакомец – гость; большой – громадный – огромный; быстрый – стремительный; неловкий – неуклюжий – нескладный.

15). Игра «На что похоже?»

Детям предлагается подобрать похожие слова (сравнения).

Белый снег похож на (что?) ...

Синий лед похож на ...

Густой туман похож на ...

Чистый дождь похож на ...

Блестящая на солнце паутина похожа на ...

Слова для справок: вата, пух, стекло, белый дым, слезы, серебро.

16). Игра «Закончи предложение» (подбери сравнение).

Земля покрыта снегом, как Лед блестит у берега, как Туман стелется над озером, как Дождинки текут по лицу, как

17). Объяснить, чем отличаются слова.

Игровые правила: Подобрать картинки к каждому слову. Придумать предложения со словами.

Шить – вязать, мыть – стирать, лежать – спать, класть – ставить, чистить – подметать, лежать – стоять, строить – чинить, нести – везти, рисовать – раскрашивать.

18). Выбрать среди других картинки (или предметы), названия которых звучат одинаково. Объяснить значения похожих слов. Например: коса (у девочки), коса (орудие труда), коза.

19). Объяснить значения слов в словосочетаниях: прозрачный ключ, железный ключ; острая коса, длинная коса; меткий лук, зеленый лук; вкусная овсянка, спящая овсянка; глубокая норка, пушистая норка; больная ножка, деревянная ножка; пухленькая ручка, дверная ручка.

20) Найти в стихотворениях слова, которые звучат одинаково, но имеют разное значение.

II. Индивидуальная форма работы с родителями: Беседа.

Тема беседы: «Точность и выразительность языка ребенка старшего дошкольного возраста».

Овладение точностью и выразительностью языка – это наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности (усвоение слов имеющих несколько значений), синонимии (усвоение слов близких по значению) и антонимии (усвоение слов противоположных по смыслу).

В старшем дошкольном возрасте работа над смысловой стороной слова является ведущей задачей.

Эта задача обусловлена тем, что у детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов, поэтому требуется работа по углублению понимания детьми уже известных слов и наполнению их конкретным содержанием.

В конечном итоге необходимо выработать у детей умение отбирать для связного высказывания те лексические средства, которые точно отражают замысел говорящего.

Для решения этой проблемы нужно постоянно проводить с детьми специальные игры и упражнения на подбор синонимов, антонимов и многозначных слов.

Лексическое богатство языка в значительной степени обеспечивается его синонимикой. Чем больше в словаре синонимов, их обозначающих, тем богаче выразительные возможности языка.

Существует несколько типов упражнений с синонимами. Среди них:

- подбор синонимов к данному слову («смешной – забавный» «работать – трудиться «метель – вьюга, буря, пурга»);
- составление предложений со словами синонимического ряда (Миша рассказал забавный случай. В книге был смешной рисунок);
- замена синонима в предложении (Мальчик спотыкнулся и упал, шлепнулся. Я читал увлекательную, интересную книгу);

- объяснение выбора слов, близких по значению («бежит», «глядит», «мчится», «смотрит», «несется». Одна группа синонимов – «бежит», «мчится», «несется», другая группа – «глядит», «смотрит»);

- расположение синонимов по возрастающей или убывающей степени какого-то признака. Например: «огромный», «гигантский», «большой», «маленький», «крохотный» Дети должны составить ряд по возрастанию размеров: «крохотный – маленький»; «большой – огромный – гигантский».

Для контраста в речи используются антонимы. Контрастные картины, поставленные рядом, всегда воспринимаются ярче.

Выделяют следующие типы упражнений с антонимами

- подбор антонимов к заданным словам («зима – лето»; «твердый – мягкий»; «поднять – опустить»);

- замена антонимов в предложении («заяц бежит быстро – черепаха ходит медленно»);

- договаривание предложения с антонимами («летом жарко, а зимой... холодно»; «река широкая, а ручей... узкий»);

- нахождение антонимов в рассказах, сказках, пословицах, поговорках («готовь сани летом, а телегу – зимой»);

- составление предложений, рассказов (сказок) с заданной парой антонимов («смелый – трусливый», «далеко – близко» и т.п.).

В формировании умения подбирать синонимы и антонимы эффективны речевые ситуации, когда дети ставятся в условия, требующие точного словесного обозначения.

Например: Папа стал делать детям качели. Миша принес ему веревку. Папа сказал: «Нет, эта веревка не годится, она оборвется», – и взял другую веревку. – «А вот эта ни за что не оборвется». Как можно сказать про такую веревку? Какую веревку взял папа?

Поэтому важно чаще использовать в повседневной жизни методы непосредственного ознакомления с окружающим и обогащение словаря (рассматривание и обследование предметов, наблюдения, осмотры,

прогулки) и методы опосредованного ознакомления с окружающим (рассматривание картин, чтение книг, рассматривание игрушек, загадывание загадок и т.д.). Также внимание необходимо уделять названиям предметов и явлений, их свойствам, рассказыванию об этих свойствах в процессе игры, развитию умения сравнивать, противопоставлять, обобщать.

С многозначностью слов дети сталкиваются постоянно, но они далеко не всегда осознают ее. Опыт показывает, что дошкольникам вполне доступна многозначность хорошо известных им слов. Детям могут быть предложены следующие специальные упражнения на многозначность слов:

- объяснение значений многозначных слов в контексте (например, «звезда» или «звездочка»: «звезда кремлевская», «звезда героя», «звездочка на небе»);

- подбор близких по смыслу слов к каждому значению многозначного слова («сырой песок» – влажный, мокрый);

- подбор антонимов к каждому значению многозначного слова («свежий хлеб – черствый хлеб»; «старый дом – новый дом»);

- составление предложений с многозначными словами («Кто может идти?», «Про кого (что) мы говорим *идёт*?»);

- использовать картинки на тему многозначного слова;

- находить многозначные слов в пословицах, поговорках, литературных произведениях;

- придумывание рассказов (сказок) с многозначными словами.

Подводя итог, стоит отметить, что своевременное развитие словаря - один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках. Желаю успехов в обучении вашего ребенка точной и выразительной речи.

III. Наглядная форма работы. «Речевой уголок для родителей».

Оборудование речевого уголка включает в себя: игры и упражнения, которые мы проводим для совершенствования словаря детей старшего дошкольного возраста. Также мы составили подробный список литературы для родителей, подготовили советы, которые помогут им организовать работу по расширению кругозора ребенка.

Оборудование речевого уголка включает в себя:

1. Игры и упражнения для совершенствования словаря ребенка:

1). Игры и упражнения для развития речевого дыхания:

«Покатай карандаш»,

«Загони мяч в ворота»,

«Подуй на одуванчик»,

«Насос» (Картотека дыхательных упражнений).

2). Игры и упражнения для развития четкой, координированной работы всех частей артикуляционного аппарата (работа над дикцией): «Артикуляционная гимнастика», «Сказка о веселом язычке», скороговорки, чистоговорки, загадки, мирилки, считалки, пословицы и поговорки.

3). Игры на развитие связной речи, грамматического строя речи, звукопроизношение: «Составь предложение» – упражнять в употреблении простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений; «Что с начало, что потом» - развивать умение составлять рассказ по картинкам с последовательно развивающимся действием. «Составь слово» – учить определять место звука в слове (начало, середина, конец); «Антонимы» - упражнять детей в подборе антонимов. «Что к чему» – расширение словаря, обогащение речи сущ., прилагательными. «Плохо – хорошо» – обогащать речь прилагательными характеризующими эмоции, чувства, переживания. «Что куда?» – учить детей правильно употреблять предлоги. «Кто где живёт?» – расширение словаря, уточнить знания об

окружающем, упражнять в составление предложений, в образовании однокоренных слов (медведь, медведица, медвежонок). «Кто как двигается?» – учить детей согласовывать существ. с глаголами, составлять предложения. «Что для чего?» – расширять словарный запас детей, учить рассказывать о предмете. «Что из чего?» – расширять словарный запас детей, учить рассказывать о предмете.

4). Для обучения детей составлению рассказов по плану или образцу применяем мнемотаблицы: «Зима», «Домашние животные», «Дикие животные», «Что это?» и др.

2. Рекомендуемая литература для чтения детям:

Сказки. «Лиса и кувшин» (обр. О. Капицы); «Крылатый, мохнатый да масляный» (обр. И. Карнауховой); «Хаврошечка» (обр. А.Н. Толстого), «Заяц-хвастун» (обр. О. Капицы); «Царевна-лягушка» (обр. М. Булатова); «Рифмы» (авторизированный пересказ Б. Шергина), «Сивка-Бурка» (обр. М. Булатова); «Финист–Ясный сокол» (обр. А. Платонова).

Произведения поэтов и писателей России.

Поэзия. И. Бунин «Первый снег»; А. Пушкин «Уж небо осенью дышало...» (из романа «Евгений Онегин»); «Зимний вечер» (в сокр.); А. К. Толстой «Осень, обсыпается весь наш бедный сад...»; М. Цветаева «У кровати»; С. Маршак «Пудель»; С. Есенин «Береза», «Черемуха»; И. Никитин «Встреча зимы»; А. Фет «Кот поет, глаза прищурил...»; С. Черный «Волк»; В. Левин «Сундук», «Лошадь»; М. Яснов «Мирная считалка»; С. Городецкий «Котенок»; Ф. Тютчев «Зима недаром злится...»; А. Барто «Веревочка».

Проза. В. Дмитриева «Малыш и Жучка» (главы); Л. Толстой «Косточка», «Прыжок», «Лев и собачка»; Н. Носов «Живая шляпа»; Алмазов. «Горбушка»; А. Гайдар «Чук и Гек» (главы); С. Георгиев «Я спас Деда Мороза»; В. Драгунский «Друг детства», «Сверху вниз, наискосок»; К. Паустовский «Кот-ворюга».

Литературные сказки. Т. Александрова «Домовенок Кузька» (главы); В. Бианки «Сова»; Б. Заходер «Серая звездочка»; А. Пушкин «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»; П. Бажов «Серебряное копытце»; Н. Телешов «Крупеничка»; В. Катаев «Цветик-семицветик».

Произведения поэтов и писателей разных стран.

Поэзия. А. Милн «Баллада о королевском бутерброде» (пер. с англ. С. Маршака); В. Смит «Про летающую корову» (пер. с англ. Б. Заходера); Я. Бжехва «На горизонтских островах» (пер. с польск. Б. Заходера); Дж. Ривз «Шумный Ба-бах» (пер. с англ. М. Бородицкой); «Письмо ко всем детям по одному очень важному делу» (пер. с польск. С. Михалкова).

Литературные сказки. Х. Мякеля. «Господин Ау» (главы) (пер. с финск. Э. Успенского); Р. Киплинг. «Слоненок» (пер. с англ. К. Чуковского, стихи в пер. С. Маршака); А. Линдгрэн. «Карлсон, который живет на крыше» (главы в сокр.) (пер. со швед. Л. Лунгиной).

IV. Досуговая форма работы: игра-КВН.

Мы вас приглашаем на игру КВН, где мы предложим игры и рекомендации по развитию речи, которые вы можете использовать в работе с вашими детьми.

Сегодня у нас будет 2 команды: (у вас на столах жетоны разного цвета; те, у кого жетоны зелёного цвета, сядут на правую сторону; у кого красного – на левую).

Надо нарисовать эмблему своей команде сказать вместе названия команды и девиз:

«Знайки»: «Знай больше – говори меньше».

«Грамотеи»: «Красиво говоришь – приятно слушать».

1. Разминка: Повторить правильно и быстро скороговорки (команды соревнуются в знании скороговорок и умении правильно в быстром темпе их произносить) .

2. «Заморочки из сундучка» для команд (вопросы по развитию ручной умелости и подготовки руки к письму):

– Если ребёнок неправильно держит карандаш, ручку, следует ли его переучивать в дошкольном возрасте или это сделают в школе? Как научить его правильно держать карандаш? (Ваш опыт)

– В каком возрасте нужно определять ведущую руку у ребёнка? (2-3 г; 4-5 л; 6 л)

– Необходимо ли во время рисования и письма ребёнком соблюдать правила посадки за столом. Назовите эти правила. Есть ли отличия в правилах посадки за рабочий стол при выполнении графических упражнений праворуких и леворуких детей?

– Если во время выполнения графических упражнений, в продуктивных видах деятельности у ребёнка быстро устаёт рука, нужно ли прекращать занятие или использовать другие виды помощи, назовите (Ваш опыт).

Небольшой игровой тренинг.

Исследователи детской речи утверждают, что рука является вторым органом речи. Пальчиковые игры и упражнения стимулируют работу речевых зон коры головного мозга и положительно воздействуют на речь ребёнка.

Мы вам предлагаем подготовительные упражнения, способствующие правильному захвату пальцами карандаша или ручки.

Игры и упражнения с предметами-заменителями (2-3 игры).

3. Конкурс «Звуки мы слышим и говорим»

Одним из условий в овладении письменной речью ребёнком в школе является сформированный фонематический слух. Фонематический слух – это способность воспринимать и различать звуки речи. Если у ребёнка отмечается несформированность фонематических процессов, то коррекционную работу надо начинать уже с младшего возраста, соблюдая последовательность этапов работы.

В своей работе по формированию речевого слуха у детей мы используем компьютерные технологии – «Игры для тигры», где в игровой форме они учатся слышать, различать звуки речи.

(По 2 человека от команды выполняют задания из раздела «Фонематический слух»).

4. Конкурс «Фантазёры».

Важным показателем речевого развития ребёнка старшего дошкольного возраста является достаточный лексический запас, употребление слов разных частей речи, умение в процессе высказывания точно отбирать и употреблять лексические средства. Для расширения лексического запаса слов полезно проводить с детьми игры в «словотворчество». Такие игры можно проводить и в помещении и на прогулке, они обогатят речь ребёнка, разовьют наблюдательность, память, научат выражать свои чувства.

Мы предлагаем командам игру «Королевский бутерброд».

У капитанов команд по кусочку хлеба. Каждый член команды поочередно кладёт что-нибудь съедобное (повторять продукты нельзя, когда всё скажут, капитан съедает свой бутерброд). А членам команды надо вспомнить, что попало в живот капитана, в той последовательности, которую они называли.

5. Конкурс «Длинная история». Мы вам предлагаем игру «Длинная история».

Каждой команде раздается равное количество предметных карточек. Первый игрок выкладывает свою карточку на стол и придумывает предложения, в котором упоминается изображённый на карточке предмет, второй игрок выкладывает свою карточку и тоже составляет предложение, чтобы оно с предыдущим образовывало связный рассказ и т. д. Побеждает команда, у которой рассказ получился сюжетным и интересным.

Подведение итогов. Умение говорить, слушать, пользоваться языком также относится к числу вещей, который ребёнок постигает рано. И прежде чем начать читать, писать, он должен достаточно овладеть языковыми навыками, умением слушать и говорить, так как одним из важных компонентов готовности к школьному обучению является сформированная устная речь дошкольника. Сегодня на нашей встрече нет победителей и побеждённых, мы будем рады, если наши рекомендации и советы помогут вам в подготовке детей к обучению в школе. Предлагаем вам шпаргалки для взрослых, которые помогут в подготовке детей к школьному обучению.