«Творчество – это не удел только гениев,

создавших великие художественные

произведения. Творчество существует везде,

где человек воображает, комбинирует,

создает что-либо новое»

(Л.С.Выготский)

**Введение**

**Исходная ситуация**

При подготовке детей к школьному обучению большое значение приобретает формирование и развитие монологической речи как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развитие логического мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности.

Проблема развития речевого творчества в системе образования подрастающего поколения в настоящее время все шире привлекает внимание философов, психологов, педагогов. Общество постоянно испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно мыслить, находить оригинальные решения любых жизненных проблем.

В дошкольной педагогике и психологии вопросам развития детского творчества в разных видах деятельности уделялось пристальное внимание (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков; Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина).

Исследователи Н.С. Карпинская, Л.А. Пеньевская, Р.И. Жуковская, О.С. Ушакова, Л.Я. Панкратова, А.Е. Шибицкая направляли свои усилия на изучение характера творческих проявлений детей в литературной, а также на поиски путей формирования творческих способностей ребенка, в том числе и на определение оптимальных условий для речевой деятельности детей, обеспечивающих индивидуальный подход к их творческому росту.

Эти исследования показали, что развитие речевых творческих способностей тесно связано с развитием познавательных и личностных особенностей дошкольника. Огромную роль в становлении речевого творчества играет ознакомление детей с произведениями литературы, фольклорных жанров, искусства, которые обогащают мир душевных переживаний ребенка, помогают ему почувствовать художественный образ и передать его в своих сочинениях.

В настоящее время многие исследователи ищут механизмы творческого создания художественного словесного образа на основе взаимодействия выразительных средств разных искусств (музыки, живописи, литературы, театра). При этом речь идет о соединении и взаимообогащении в творческом процессе различных видов художественной деятельности.

Ученые педагоги и психологи в современных исследованиях исходят из того, что словесное творчество определяется как художественная деятельность детей, возникшая под влиянием произведений литературы и искусства, а также впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений.

Образовательная программа «Из детства в отрочество», которая реализуется в ДОУ «Колосок», содержит отдельные цельные компоненты, среди которых определено важное место литературному развитию дошкольника. В старшем дошкольном возрасте акцент сделан на обращении пристального внимания детей к содержанию произведений художественной литературы, возможности развивать способность в постижении внутреннего смысла произведений. Полагаясь на задачи воспитания и обучения данной программы, мы стремимся привить устойчивый интерес детей к литературе, тяготение к постоянному общению с ней и восприятию книги, как источника общекультурного опыта и знаний, ознакомлению с окружающим, развитию монологической и диалогической речи, что, безусловно, оказывает положительное влияние на развитие интереса к речевому творчеству ребенка-дошкольника. На практике мы используем многочисленные упражнения в использовании родного языка. Дети активно и с удовольствием включаются в эксперименты со словом, видоизменяя его и придумывая новые слова. Творческая речевая деятельность также приносит много радости – придумывание всевозможных загадок, сказок, рассказов.

**Проблемы**

 В последние годы наблюдается резкое снижение уровня речевого развития дошкольников. В первую очередь это связано с ухудшением здоровья детей. По данным ведущего невропатолога России, доктора медицинских наук И.С. Скворцова, в настоящее время у 70% новорожденных выявлены различные перинатальные поражения головного мозга - центрального органа речевой функции. Подобные отклонения так или иначе скажутся на последующем развитии и обучении ребенка. А его речь обычно страдает одной из первых, так как находится в прямой зависимости от созревания головного мозга.

 Еще одной причиной снижения уровня речевого развития является пассивность и неосведомленность родителей в вопросах речевого развития детей. Участие родителей в речевом развитии ребенка играет колоссальную роль. Речь детей формируется под влиянием речи взрослых. Оно благотворно, когда ребенок слышит нормальную речь, живет в культурной, здоровой обстановке. Нарушение такого влияния искажает его речевое развитие.

На основе изучения результатов образовательного процесса, можно выделить следующие проблемы:

* достаточно сложно развить речевые творческие способности, сформировать интерес к речетворчеству и учитывать индивидуальные особенности речевого развития при строго регламентированном программой учебном процессе;
* упрощение структурной формы диалога (приведение к вопросо-ответной форме) вызывает затруднения в формировании совокупности речевых и поведенческих коммуникативных умений, что значительно снижает уровень заинтересованности ребенка к речетворчеству.

**Причины**

Опыт практической работы позволяет определить причины вышеназванных проблем:

• согласно методическим рекомендация программы дошкольного образования занятия по развитию связной (монологической) речи проводятся 1р в неделю по механистической схеме: 1е занятие-пересказывание, 2-е занятие –рассказывание из личного опыта, 3- занятие-рассказывание по картине, 4-е – творческое рассказывание. Это приводит к тому, что, не выработав навыков пересказа, педагоги переходят к решению другой задачи. При этом в совместной деятельности и индивидуальной работе воспитатели, как правило, работают с детьми, испытывающими сложности в усвоении программных задач. Такая система построения педагогического процесса приводит к тому, что нарушается принцип повторности, достаточно сложно выработать у дошкольников устойчивые навыки. Кроме того, при данной организации педагогического процесса достаточно сложно учитывать индивидуальный уровень речевого развития воспитанников;

• в диалоге зреет монологическая, более сложная форма речи, элементы которой появляются в высказываниях детей лишь на пятом году жизни. Монолог требует от ребенка умения осознанно строить высказывания. Поэтому без специального обучения (разъяснения), к которому можно приступить уже в старшем дошкольном возрасте, монологическая речь (и словесное творчество) формируется крайне трудно и искаженно.

**Ключевая проблема**

Активизации мышления, развитию памяти и образному восприятию, совершенствованию речи способствует методически грамотно спланированная и организованная педагогическая работа . Переоценить роль родного языка, который помогает детям осознанно воспринимать окружающий мир и является средством общения, - невозможно. С.Я. Рубинштейн писал: «Чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий, его лицо, он сам». Такая речь включает в себя вербальные (интонация, лексика и синтаксис) и невербальные (мимика, жесты, поза) средства.

Для развития связной, монологической, выразительной речи, а затем речевого творчества необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы передать свои эмоции, чувства, желания и взгляды, как в обычном разговоре, так и через художественные образы.

**Актуальность**

Творческая деятельность человека или коллектива людей характеризуется созданием качественно нового продукта, никогда ранее не существовавшего. Стимулом для творческой деятельности может послужить любой толчок «из вне» или проблемная ситуация, требующая нестандартного решения. Творчество дошкольника, – считает И. П. Волков, – это создание им оригинального продукта, изделия (решение задачи), в процессе работы над которыми, самостоятельно применены усвоенные знания, умения, навыки, в том числе осуществлён их перенос, комбинирование известных способов деятельности или создан новый для ребенка подход к решению (выполнению) задачи.

 Творчество ребенка проявляется во всех видах деятельности, которой он занимается. Словесное творчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Эти явление изучали как у нас в стране (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова и др.), так и за границей (К. и В. Штерны, Ч. Болдуин и др.). Факты, собранные многими исследователями - лингвистами и психологами, показывают, что первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества.

 Детская речь изумительна, забавна и изобретательна. Мы часто слышим от детей много интересных детских изречений, придуманных ими слов и забавных фраз, порой даже не всегда понимая смысл подобных изречений. Подобное явление называется словотворчеством.

 Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка.

Мы считаем наиболее актуальным решение задач развития речевого творчества в системе работы по развитию речи старших дошкольников, основываясь на следующих положениях:

• занятия речевого, познавательного цикла несут в себе необыкновенно высокий эмоционально-положительный заряд, затрагивая сферу восприятия, чувств каждого ребенка;

• литературный материал представляет собой яркий, наглядно-образный эталон речевой культуры народа;

• литературные образы, сюжетные линии позволяют дошкольнику освоить социально-нравственные нормы и правила, формируют коммуникативную культуру ребенка;

• в ходе работы над литературным материалом идет интенсивное обогащение речи ребенка средствами выразительности речи;

• речевая развивающая среда позволяет дошкольнику осваивать и творчески использовать нормы и правила родного языка, развивает умение гибко применять их в различных ситуациях.

**Концепция деятельности**

**Гипотеза** данного исследования базируется на предположении о том, что уровень развития словесного творчества детей старшего дошкольного возраста повышается, если:

 - воспитатель будет заинтересованным руководителем процесса развития словесного творчества;

 - будет организовано специальное обучение не только на специальных занятиях по развитию словесного творчества, но и в других режимных моментах;

 - литературные произведения будут отобраны адекватно возрасту детей для обучения и развития словесного творчества.

**Цель исследования** – разработка системы работы по развитию речевого творчества детей старшего дошкольного возраста.

**Задачи исследования.**

1. Изучить понятие связной монологической речи и ее значения для развития детей дошкольного возраста.

2. Выявить особенности восприятия литературных произведений и развития словесного творчества старших дошкольников, а также возможности создания детьми своих собственных сочинений на основе контаминации знакомых сказок.

3. Разработать содержание и методику обучения, направленного на развитие словесного творчества.

**Ресурсное обеспечение проекта**

Для выполнения работы необходимо наличие следующих ресурсов:

* специально организованная речевая среда в группе, включающая все необходимые компоненты учебно-методического комплекса;
* методический уровень воспитателя, соответствующий достаточной степени готовности к проведению работы в данном направлении;
* перспективное планирование занятий;
* включение в систему организационно-педагогических мероприятий ДОУ демонстрации речевого творчества старших дошкольников для детей младших групп и родителей;
* комплект диагностических материалов (система критериев и оценок, рекомендации к проведению диагностики, диагностические листы (протоколы).

**Факторы, способствующие и препятствующие реализации проекта**

1. Реализации проекта способствует:
* полное ресурсное обеспечение;
* систематическое посещение детьми занятий;
* планомерное проведение занятий;
* контроль.
1. Реализации проекта может препятствовать:
* любой сбой в общем образовательном процессе;
* нарушение баланса учебной и совместной деятельности с детьми;
* нарушение гигиенических норм учебной нагрузки на детей старшего дошкольного возраста;
* недостаточно организованная развивающая среда;
* бессистемность в проведении занятий.

**Теоретическая база**

Проблема развития связной монологической речи в широком понимании входит в проблему становления словесного творчества детей дошкольного возраста, а еще шире - в формирование общих художественно-творческих способностей детей.

Исследователи рассматривают детское творчество как действенный и активный путь освоения окружающей действительности. Творческая деятельность развивает способности ребенка, выявляет его запросы и интересы, приобщает его к искусству и культуре.

Вопросы детского речевого творчества изучали как у нас в стране (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова и др.), так и за границей (К. и В. Штерны, Ч. Болдуин и др.). Факты, собранные многими исследователями - лингвистами и психологами, показывают, что первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества (Некоторые родители не отмечают словотворчества у своих детей. Это объясняется, скорее всего, тем, что они недостаточно внимательно относятся к речи своих детей). При этом оказывается, что некоторые "новые" слова наблюдаются в речи почти всех детей (например, "всехний", "всамделишний"), другие же встречаются у одних детей и не отмечаются у других ("мама, ты моя мояшечка!", "какой ты диктун, папа!" и т. д.). К. И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества. Н. А. Рыбников поражался богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством; он говорил о словотворчестве детей, как о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребенка».

 У истоков педагогики саморазвития, педагогики детского творчества, словотворчества стояли удивительные ученые, детские психологи и педагоги: А. В. Запорожец, Ф. А. Сохин, Е. А. Флерина. Их идеи и данные исследований их учеников и единомышленников (Н. Н. Поддьякова, О. С. Ушаковой, Е. Е. Кравцовой, В. Т. Кудрявцева и др.) о детском творчестве положены в основу многих методик развития речи детей.

 К. И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества.

Чтобы обеспечить связность при построении текста, нужно расположить предложения в последовательности, отражающей логику развития мысли.

Мышлению человека свойственно воспринимать окружающее. Язык реагирует на это и закрепляет виденное в определенные структуры, типы монологических высказываний.

Рассмотрим понятие монологической речи и проблемы ее развития.

 Характеристика связной монологической речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое (В.П. Глухов, 2004).

По мнению А.В. Текучева (1952), под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Монологическая речь (монолог) понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой — сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальности (В.П. Глухов, 2004). Это форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе; активный вид речевой деятельности, рассчитанный на восприятие. В отличие от диалогической речи характеризуется развернутостью (что связано со стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания), связностью, логичностью, обоснованностью, смысловой завершенностью, наличием распространенных конструкций, грамматической оформленностью. В отличие от диалога, монологическая речь, предполагает ответственность за выполнение коммуникации только на говорящем при отсутствии явной опоры на восприятие речи слушающим (читающим). Среди признаков монологической речи выделяются также непрерывность, степени самостоятельности (воспроизведение заученного, пересказ и самостоятельное высказывание), степени подготовленности (подготовленная, частично подготовленная и неподготовленная речь).

 Как известно, монологическая речь имеет следующие коммуникативные функции:

- информативная (сообщение новой информации в виде знаний о предметах и явлениях окружающей действительности, описание событий, действий, состояний);

- воздейственная (убеждение кого-либо в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий; побуждение к действию или предотвращение действия);

- эмоционально-оценочная.

Известно, что в устной монологической речи, заключающей повествование о событии или рассуждение, с необходимостью должны присутствовать как мотив высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим.

Монологическая устная речь зависит от того, какие задачи ставит перед собой говорящий и в какой вид конкретной деятельности включена эта развернутая устная речь. Если рассказ идет об увиденном или пережитом и этот рассказ адресован собеседнику, который достаточно хорошо знает общую ситуацию и разделяет мотивы говорящего, устная монологическая речь может протекать с определенной мерой грамматической неполноты. Однако если монологическая речь содержит последовательное изложение соответствующего материала (это имеет место в случаях лекций или докладов), семантическое строение монологической речи должно быть существенно иным.

Задача говорящего сводится в этом случае к тому, чтобы представить излагаемый материал в наиболее последовательном и логически стройном виде, выделив наиболее существенные части и сохраняя четкий логический переход от одной части излагаемого материала к другой.

Совершенно иным строением обладает устная монологическая речь в тех случаях, когда говорящему нужно не столько передать слушающему те или иные знания, сколько довести до его сознания «внутренний смысл» излагаемого и тот эмоциональный контекст, которые лежат в основе текста или авторского замысла. Типичной для такой речи является речь актера, играющего определенную роль.

 Устная монологическая речь располагает кроме средств языковых кодов еще целым рядом дополнительных выразительных средств или «маркеров». К ним относятся «просодические» маркеры: интонация, выделение голосом отдельных компонентов текста, использование системы пауз и т. д. К ним относятся и внеязыковые средства такие, как мимика и выразительные жесты.

Все эти средства могут успешно дополнять устойчивые коды языка, выделяя существенно новое, важное, вскрывая существенные элементы смысла. Хорошо известно, что различная интонация и мимика могут придавать разный смысл, казалось бы, одинаковым синтаксическим конструкциям. Наличие этих средств — жеста, мимики, интонации, пауз — дает возможность перемещать смысловую организацию от синсемантических к симпрактическим компонентам, что и составляет особенность устной монологической речи. Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (элизии или эллипсы), и тогда ее грамматическое строение может приближаться к грамматическому строению диалогической речи. Наконец, устная монологическая речь может находиться в различных отношениях к практическому действию. В одних случаях она может сливаться с практическим действием, в других случаях — приобретать характер специального речевого действия, получающего полную независимость от практического действия. В этих ситуациях грамматическая структура устной монологической речи может быть различной.

 Сопоставляя монологическую и диалогическую форму речи, А.А. Леонтьев (1974) особо выделяет такие качества монологической речи, как относительная развернутость, большая произвольная развернутость и программированность. Обычно, говорящий планирует или программирует не только каждое отдельное высказывание, но и весь монолог, как целое. Являясь особым видом речевой деятельности, монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, а также синтаксические средства. Вместе с тем в ней реализуется замысел высказывания в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. Реализация связного развернутого высказывания предполагает удерживание в памяти составленной программы на весь период речевого сообщения, задействование всех видов контроля за процессом речевой деятельности (текущего, последующего, упреждающего) с опорой, как на слуховое, так и на зрительное (составление рассказа по наглядному материалу) восприятие. По сравнению с диалогом, монологическая речь более контекстна и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и использованием разнообразных, в том числе сложных, синтаксических конструкций. Последовательность и логичность, полнота и связность изложения, композиционное оформление являются важнейшими качествами монологической речи, вытекающими из ее контекстного и непрерывного характера.

Выделяется ряд разновидностей устной монологической речи, или «функционально-смысловые» типы (О.А. Нечаева, Л.А. Долгова, 1998 и др.). В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и элементарные рассуждения.

Сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности, называется описанием. Оно представляет собой относительно развернутую словесную характеристику предмета или явления, отображение их основных свойств или качеств, данных «в статическом состоянии».

Сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности, носит название повествования. В повествовании сообщается о каком-либо событии, которое развивается во времени, содержит «динамику». Развернутое монологическое высказывание имеет, как правило, следующую композиционную структуру: введение, основная часть, заключение.

Особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. В структуру монолога-рассуждения входят: исходный тезис (информация, истинность или ложность которой требуется доказать), аргументирующая часть (аргументы в пользу или против исходного тезиса) и выводы. Рассуждение складывается, таким образом, из цепи суждений, образующих умозаключения. Каждый из видов монологической речи имеет свои особенности построения в соответствии с характером коммуникативной функции.

Рассказ является наиболее сложным видом монологической речи. Для него характерна определенная последовательность событий, отражающая причинно-следственные связи между ними. Если описание развивается как бы в одной плоскости и последовательность описываемых явлений в нем не имеет принципиального значения, то в рассказе соблюдение хронологической последовательности обязательно, иначе нарушается сюжетная канва повествования.

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего, их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу. Такие высказывания могут состоять из нескольких предложений и содержать разную информацию (короткое сообщение, дополнение, элементарное рассуждение). Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания (эллипсы), и тогда ее грамматическое построение может приближаться к грамматической структуре диалога.

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является связность. Для овладения этой важнейшей стороной речи требуется специальное развитие у детей навыков составления связных высказываний. Термином «высказывание» определяются коммуникативные единицы (от отдельного предложения до целого текста), законченные по содержанию и интонации и характеризующиеся определенной грамматической или композиционной структурой (А.А. Леонтьев, 1974; Т.А. Ладыженская, 1983 и др.). К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (описание, повествование и др.) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей.

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа, логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего ( Т.А. Ладыженская, 1983 и др.). В современной лингвистической литературе для характеристики связной развернутой речи применяется категория «текст». К основным его признакам, осмысление которых важно для разработки методики развития связной речи, относятся: грамматическая связность тематическое, смысловое и структурное единство. Выделяются такие факторы связности сообщения, как последовательное раскрытие темы в следующих друг за другом фрагментах текста, взаимосвязь тематических и рематических элементов (данное и новое) внутри и в смежных предложениях, наличие синтаксической связи между структурными единицами текста (Т.Д. Ладыженская, (1983); и др.). В синтаксической организации сообщения как единого целого главную роль играют различные средства межфразовой и внутрифразовой связи (лексический и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным значением, служебные слова и др.).

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания — последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности текста. Наиболее распространенный тип последовательности изложения — последовательность сложных соподчиненных отношений — временных, пространственных, причинно-следственных, качественных (Н.П. Ерастов, (1979); Т.Д. Ладыженская (1983) и др.). К числу основных нарушений последовательности изложения относятся: пропуск, перестановка членов последовательности; смешение разных рядов последовательности (когда, например, ребенок, не закончив описания какого-либо существенного свойства предмета, переходит к описанию следующего, а затем вновь возвращается к предыдущему и т.п.).

 Целью обучения монологической речи является формирование речевых монологических умений: 1) пересказать текст, подготовить описание, сообщение на заданную тему (или свободную тему), составить рассказ; 2) логически последовательно раскрыть заданную тему; 3) обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации. Все названные умения вырабатываются в процессе выполнения подготовительных и речевых упражнений.

Дадим краткую характеристику основных типов монологических высказываний.

Описание - это образец монологического сообщения в виде перечисления одновременных или постоянных признаков предмета. При описании объект речи раскрывается, т.е. уточняются форма, состав, структура, свойства, назначение (объекта). Назначение описания - запечатлеть какой-то момент действительности, дать образ предмета, а не просто назвать его.

Описание статично, в нем утверждается наличие или отсутствие каких-либо признаков предмета.

В описании употребляются языковые категории, раскрывающие сополагающие признаки фактов, явлений, предметов: именные конструкции, формы настоящего времени глаголов, слова с качественным и пространственным значением.

Рассуждение - это модель монологического сообщения с обобщенным причинно-следственным значением, опирающимся на полное или сокращенное умозаключение. Рассуждение ведется с целью достижения вывода.

Повествование - это особый тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состояниях предметов. Основой повествования является сюжет, развертывающийся во времени, на первый план выдвигается порядок протекания действий. При помощи повествования передается развитие действия или состояния предмета.

Выделяются различные формы повествования. Так, М.П. Брандес выделяет повествования: о событии, о переживании, о состоянии и настроении, краткое сообщение о фактах.

Разновидностью повествования является, по утверждению Т.А. Ладыженской, рассказ, в котором различаются завязка, кульминация, развязка. Т.А. Ладыженская представляет схему повествования следующим образом: 1) начало события; 2) развитие события; 3) конец события.

Таким образом, все исследователи стремятся определить место текста в системе языка или речи, вычленить собственно текстовые категории, присущие только этой единице. При всех различиях в исследованиях в них есть много общего. Прежде всего текст рассматривается как речетворческое произведение, как продукт речи, как основная единица речи. Для исследователей является бесспорным положение о том, что продуцирование текстов и их осмысление происходят в процессе коммуникации. Именно в процессе общения формируются определенные типы высказываний, по определению М.М. Бахтина, речевые жанры, обладающие определёнными и относительно устойчивыми типическими формами построения целого. Основными характеристиками текста являются цельность и связность.

Лингвистические исследования показывают, что построение цельного и связного текста требует от ребенка овладения рядом языковых умений: 1) строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; 2) пользоваться различными функционально-смысловыми типами речи в зависимости от цели и условий коммуникации; 3) соблюдать структуру определённого типа текста, позволяющую достичь поставленной цели; 4) соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связи и разнообразных средств; 5) отбирать адекватные лексические и грамматические средства.

**Критерии оценки**

- понимание детьми особенностей жанра литературных произведений и умение соединить две сказки на основе контаминации;

- умение соединять хорошо знакомые сказки и создавать на основе контаминации новое сочинение;

- умение придумывать сказку на тему, предложенную воспитателем;

- умение построить диалог по картине;

- умение составлять рассказ по картинке и включать в сочинение диалог действующих лиц;

**Система работы**

Система работы базируется на следующих основных положениях:

- Развитие словесного творчества дошкольников является составной частью общего развития их творческих способностей в разных видах художественной деятельности и затрагивает познавательную и эмоционально-волевую сферы ребенка.

- В основе развития словесного творчества детей лежит опыт восприятия содержания и художественной формы литературных произведений. Ознакомление с разными жанрами литературы, их специфическими особенностями вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности.

- Умение создавать новые сказки на основе контаминации (соединения) знакомых произведений помогает ребенку осознавать возможность варьирования сюжетов и овладевать способностью передачи в образном слове определенного содержания, а также воспитывает умение использовать разнообразные языковые средства в собственных сочинениях.

 Работа по формированию словесного творчества осуществляется на основе развития художественного воображения ребенка, его коммуникативных способностей и развития всех сторон его речи (лексической, грамматической, фонетической). Исходным для развития словесного творчества является формирование целостного восприятия литературных произведений в единстве их содержания и художественной формы. Использование метода контаминации разных литературных произведений развивает воображение ребенка. Взаимосвязь разных видов художественной деятельности детей (речевой, изобразительной, музыкальной, театральной) обогащает творческие способности ребенка, помогает соотнесению художественного образа, возникающего в результате восприятия произведений искусства и создания собственных сочинений.

 Для развития творческой деятельности детей созданы следующие педагогические условия: а) подбор литературных произведений; б) проведение специальных творческих заданий, развивающих речевые способности детей; в) активное участие детей в составлении речевых творческих альбомов; г) сотрудничество с родителями воспитанников.

На первом этапе работы было проведено диагностическое обследование детей группы. Детям было предложено 4 серии заданий.

1 серия заданий выявляла понимание детьми особенностей жанра литературных произведений и умение соединить две сказки на основе контаминации.

Детям был прочитан рассказ К.Д. Ушинского "Лиса Патрикеевна", сказку "Лиса и козел" и стихотворение С. Маршака "Еж и лиса". Все произведения отбирались с точки зрения образной характеристики персонажей и возможности дальнейшей драматизации по сюжету.

После чтения всех трех произведений детям задавались вопросы: "Что тебе прочитали? Почему ты думаешь, что это сказка (рассказ, стихотворение)? Как описывается лиса в рассказе? Какая она в сказке (стихотворении)? Можешь ли ты повторить разговор лисы и козла? Если бы мы попросили тебя разыграть по ролям эту сказку, кого бы ты показал? Какие сказки ты знаешь, и что тебе больше нравится: сказки, рассказы или стихотворения? Чем они отличаются?"

Анализ ответов показал, что у детей еще нет четких представлений о жанрах, их специфических особенностях, хотя они назвали много сказок (этот жанр оказался самым любимым). Здесь можно провести аналогию с другими исследованиями, которые выявляли особенности восприятия литературных произведений: во многих работах подчеркивается, что дети предпочитают сказку другим жанрам (М.М. Конина, А.Е. Шибицкая, О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш, Л.А. Колунова и др.). В нашем диагностическом обследовании подтвердилось положение о том, что рассказ является самым трудным для дошкольников жанром, дети не называют отличительные особенности рассказа, отмечая только его объем ("он короче сказки").

Следующее задание выявляло умение соединять хорошо знакомые сказки и создавать на основе контаминации новое сочинение. Сначала детей спрашивали: "Какие сказки ты знаешь?", затем им предлагали из двух сказок ("Курочка Ряба" и "Репка") придумать новую сказку, такую, чтобы можно было ее разыграть по ролям.

Большинство детей отказывались от выполнения этого задания, мотивируя это тем, что не знают, как можно соединить сказки, хотя они называли много произведений этого жанра: "Красная шапочка", "Снежная королева", "Колобок", "Золушка", "Три медведя", "Заяц-хваста". Некоторые пытались выполнить задание и предлагали рассказать по очереди две сказки, но создать на их основе новый текст они не могли.

Из 25 детей только 3 человека попытались соединить сказки, но единого содержания не получилось.

II серия заданий выявляла умение придумывать сказку на тему, предложенную воспитателем, , а также умение построить диалог по картине "Дети собирают грибы".

Проверялось, может ли ребенок выстроить сюжет в соответствии с заданной темой, соблюдая структурные элементы высказывания (начало, середина, конец), вводить в содержание разных персонажей, интересные действия, давать описание обстановки, диалог героев. Выявлялось также умение интонацией передавать характеристику персонажей.

Воспитатель говорил: "Любишь ли ты сам придумывать сказки (рассказы)? Представь себе зайчика, который заблудился в лесу. Ты должен передать, как это произошло, что с ним случилось и чем все закончилось".

Оценивались: умение выдерживать все структурные части сочинения (начало, середина, конец) и связывать их между собой; оригинальность сюжета, наличие диалога между действующими лицами и использование в тексте средств художественной выразительности.

Анализ сочинений детей показал, что в основном они четко выдерживали структуру сказки. Начинался текст со слов: "Однажды, один раз, жили-были". Объем сказки - от 5-ти до 25-ти предложений. Были высказывания, которые трудно было оценивать, сюжет излагался не в логической последовательности, с нагромождением событий и действующих лиц.

Следующее задание этой серии выявляло умение составлять рассказ по картинке и включать в сочинение диалог действующих лиц. Ребенку предлагалось придумать рассказ "Дети идут по грибы" (на картинке изображены мальчик и девочка, в руках у них корзинки, они наклоняются, заглядывают под кустик, а там растут подосиновики). Давался следующий план: "Сначала расскажи, как дети собирались в лес, кто придумал идти по грибы, и кто приглашал других детей в лес. Затем расскажи, как они искали грибы и не теряли друг друга из виду. А после придумай, о чем говорили дети, когда шли из леса". Этот план нацеливал детей на конструирование диалога.

Анализ сочинений детей (на тему и по картине) позволил выявить 3 уровня развития словесного творчества.

Дети I уровня придумывали оригинальный сюжет, соответствующий предложенной теме, четко выделяли композиционные части высказывания (начало, середину, конец). В сказки включался диалог действующих лиц, описание обстановки, раскрывались чувства персонажей. Текст излагался в логической последовательности, диалог передавался очень выразительно, с изменением силы голоса и интонации (5 детей).

Дети II уровня соблюдали композицию сказки, однако, их сюжет не отличался большой оригинальностью. В сказках встречались диалоги персонажей, которые были заимствованы из других литературных произведений, хотя дети могли их передать выразительно (8 детей).

К III уровню были отнесены дети, которые затруднялись в выстраивании сюжета, не соблюдали логическую последовательность в его изложении, диалоги персонажей отсутствовали, а сам текст излагался монотонно, не менялась сила голоса, темп речи был замедленным. Встречалось много остановок, пауз, повторов слов (12 детей).

После проведения обследования монологической речи детей был намечен следующий план работы:

1. Расширение словарного запаса и развитие грамматического строя речи детей.

2. Работа над предложениями различной структуры.

3. Формирование умения пересказа небольших текстов.

4. Формирование умения составлять рассказы по картинке и серии последовательных картинок.

5. Развитие навыка составления рассказа на заданную тему.

6. Формирование умения составлять творческие рассказы.

На всех этапах работы серьезное внимание уделялось развитию всех сторон речи: грамматической, лексической, фонетической во взаимосвязи с развитием связной речи и ознакомлением с художественной литературой.

Для занятий по ознакомлению с художественной литературой были отобраны произведения разных жанров (сказки, рассказы, стихотворения), которые соотносились тематически, по имени разных героев, или объединялись общими персонажами, но имели разные сюжеты и различное развитие действий (событий).

Каждое из занятий по литературе знакомило детей с содержанием и художественной формой произведения, обращало их внимание на образные слова и выражения, характеристику, настроение и диалоги персонажей, описание мимики и жестов героев, включало творческие задания.

После чтения произведений дети отвечали на вопросы, выясняющие, как они поняли содержание произведения, и заметили ли необычные слова и выражения, сказанные персонажами, какими словами характеризуются герои произведения, чем отличаются эти характеристики, насколько они совпадают с представлениями самих детей.

Затем дети выполняли творческие задания, направленные на:

- уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;

- включение в диалог персонажей новых действий и передачу импровизированного диалога с новыми (разными) интонациями;

- придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;

- соединение (контаминация) сюжетов произведений разных жанров;

- подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа, его настроение, состояние, действия и поступки;

- драматизация наиболее интересных отрывков произведений;

- развитие отдельных сценических навыков, исполнение (повторение) реплик героев;

- рисование обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения;

- соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения, которое может усилить понимание сюжета литературного произведения.

При чтении детям сказок А.С. Пушкина широко использовали музыкальное сопровождение: звучали отрывки из опер "Золотой петушок", "Сказка о царе Салтане" Римского-Корсакова.

Внимание детей обращалось на характер музыки, ее соответствие изображаемым событиям. Рассматривание иллюстраций усиливало эмоциональные впечатления детей, они стали замечать цветовую гамму произведений живописи, их общий колорит, композицию. Затем детям предлагали рисовать на тему прочитанной сказки, услышанной музыки, увиденной картины.

Такие комплексные занятия вызвали качественный скачок в восприятии литературных произведений. Слушая очередную сказку, они легко выполняли творческие задания (подбирали эпитеты, синонимы, антонимы к предлагаемым словам), с интересом разыгрывали этюды, рисовали на тему сказок. Последовательность выполнения разных видов занятий мы меняли - иногда сначала дети слушали музыку, затем сказку, рисовали, а после ее инсценировали. В следующий раз слушали сказку после рисования под музыку. Но все занятия заканчивались исполнением сценических этюдов.

Затем мы предложили детям сочинить сказку по мотивам пушкинских произведений. Сочинения детей показали, как расширились их художественные ассоциации. Они включали в свои сказки, с одной стороны, образы пушкинских героев, а с другой - развивали сюжет по собственной логике.

Ярко выявился усвоенный способ контаминации, дети легко соединяли сюжеты сказок, не нарушая логики повествования. Самое главное, они бережно относились к пушкинскому стиху, а если вставляли строфы из его произведений в ткань своей сказки, то передавали стихи дословно.

У детей отмечалось больше фантазии, сюжеты сказок отличались оригинальностью, неожиданными поворотами, большей самостоятельностью.

Выполняя творческие задания (подбор эпитетов, сравнений, синонимов, антонимов, работа с многозначными словами, ритмом и рифмой), дети готовились к использованию языковых средств в собственной речи, к художественному оформлению своего высказывания. Тем самым развивалась поэтичность восприятия и совершенствовался эмоциональный настрой при создании сочинений. Интересно проходили и упражнения на составление предложений с многозначными словами или словосочетаниями, взятыми из фольклорных произведений.

Накопленный опыт восприятия фольклорных форм и постоянное внимание к художественному слову привели к повышению активности и самостоятельности в словесном творчестве. Сам процесс речевого творчества стал приносить детям удовлетворение и радость. Использовался и такой прием, как составление книги сказок, в которую записывалось детское сочинение и ребенок рисовал к нему иллюстрацию. Если понимание средств художественной выразительности вызывало у детей затруднения в восприятии фольклорных и литературных произведений, им предлагались творческие задания, развивающие их представления. Это были вопросы типа " С чем можно сравнить?";” Как можно сказать об ...?”; “ Что думает береза, глядя на одуванчик?”, “Могут ли вздыхать леса?" и т.п. Так дети учились осознавать сравнение, олицетворение (персонификацию), а затем они включали аналогичные средства в свои сочинения.

Рассматривая развитие образности как важное звено в общей системе речевой работы, было учтено, что показателем богатства речи является не только достаточный объем активного словаря, но и разнообразие используемых словосочетаний, синтаксических конструкций, а также звуковое (выразительное) оформление связного высказывания. В связи с этим и прослеживается связь каждой речевой задачи с развитием образности речи.

Так, словарная работа, направленная на понимание смыслового богатства слова, помогала ребенку находить точное слово в построении высказывания, а уместность употребления слова помогало подчеркнуть его образность.

В формировании грамматического строя речи в плане образности особое значение придавалось владению запасом грамматических средств, способности чувствовать структурное и семантическое место формы слова в предложении и в целом высказывании. Именно здесь выступает развитое чувство стиля, умение использовать разнообразные грамматические средства (инверсия, соотнесенность синтаксиса с темой высказывания, уместное употребление предлогов и др.). Здесь обращалось внимание и на роль синонимии грамматических форм и конструкций в зависимости от их смысловых оттенков и их роль в построении связного высказывания. Синтаксический строй считается основной тканью речевого высказывания. В этом смысле разнообразие синтаксических конструкций делает речь ребенка выразительной.

Большое внимание обращалось на звуковую сторону речи, т.к. от нее во многом зависит и интонационное оформление высказывания, а отсюда – и эмоциональное воздействие на слушателя. Учитывалось, что на связность (плавность) изложения текста влияют и такие характеристики звуковой культуры речи, как сила голоса (громкость и правильность произношения), четкая дикция, темп речи.

На занятиях и в совместной деятельности детям предлагались творческие задания:

- составить связной высказывание (исключалось какое-либо влияние литературных текстов и бесед по их содержанию на использование в самостоятельном рассказе выразительных средств) с целью выяснения, имеет ли ребенок опыт составления рассказа (сказки), с желанием ли откликается на предложение придумать сочинение, может ли он логически выстроить сюжет и структурно его оформить, какие лексические средства он будет использовать в своем высказывании;- придумать небольшой рассказ с использованием фразеологизмов ("как в воду опущенный", "надуть губы", "сломя голову", "в поте лица" и др.) с целью выявления понимания детьми их значения;

- придумывание загадок;

- сочинение небольших стихотворений.

Основным содержанием работы на занятиях по развитию речи явилось обучение способам наилучшего использования языковых средств для образного выражения задуманного содержания на основе развития всех сторон речи. Все лексические, грамматические и интонационные упражнения проводились на материале фразеологизмов, загадок, пословиц, которые уточняли представления детей о разнообразии жанров и образности речи и углубляли художественное восприятие литературных произведений. Такое обучение способствовало осознанному переносу сформированных представлений в словесное творчество. Причем формирование образности речи проводилось в единстве с развитием других качеств связного высказывания (структурного оформления и образной лексики в соответствии с выбранным жанром); обращалось внимание и на понимание целесообразного использования средств художественной выразительности в сказке, рассказе, басне.

В результате у детей сформировался эмоциональный отклик на образное содержание литературных и фольклорных произведений, что повлияло на построение связных высказываний и использование образных средств в сочинениях детей.

Эффективность методики проявилась не только в осознании образного содержания произведений малых фольклорных форм, но и в том, что значительно повысился уровень логического и наглядно-образного мышления детей. Этот факт мы объяснили тем, что усвоение переносного значения слов и словосочетаний, обобщений и аллегорий, заключенных во фразеологизмах, загадках, баснях, а кроме того, параллельное выполнение разнообразных творческих заданий, наталкивающих детей на объяснение использования тех или иных средств художественной выразительности, рассуждение о том, почему в загадке использовались сравнения, во фразеологизме - различные словосочетания - все это наряду с обогащением речи давало мощный толчок мыслительной деятельности старших дошкольников.

Специальные задания и упражнения помогли развить у детей понимание различий значения слова в зависимости от смысловых оттенков, дающих им дополнительные эмоционально-оценочные характеристики. Научаясь целесообразному употреблению слов в словосочетаниях и предложениях, дошкольники используют навыки отбора уместных языковых средств при сочинении своих рассказов и сказок, что является необходимым условием развития связной речи.

Специально организованная лексическая работа, направленная на формирование у дошкольников умений отбирать лексические средства, наиболее точно соответствующие раскрываемому замыслу, рассматривалась в контексте произвольности выстраивания связного высказывания.

 В развитии связной речи, наряду с формированием представлений о структурных элементах высказывания и способах внутритекстовой связи большое внимание уделялось точному обозначению описываемых явлений и образному определению излагаемых в сочинениях событий. Особая роль при этом отводилась формированию художественно-речевой деятельности, ведь именно ознакомление с фольклорными и литературными произведениями развивало у детей понимание необходимости использования средств художественной выразительности при создании собственных сочинений. Формирование осознанного отношения к языку, когда для воплощения своего замысла ребенок начинает отбирать точные и образные средства, приводит к взаимодействию художественно-речевой деятельности с развитием связной речи.

Поиск путей развития словесного творчества на основе формирования чуткости к слову и оттенкам его значений проводился по разным направлениям. Прежде всего обращалось внимание на обогащение жизненных впечатлений, а для этого постоянно организовывались целенаправленные наблюдения (например, за проезжающим транспортом). Перед детьми ставился вопрос в необычной форме ("Как по-сказочному сказать, о чем гудит-рокочет мотор?"), а затем они придумывали сказку о грузовике и грузовичке. Аналогично проводились наблюдения за деревьями: дети придумывали, о чем те могут разговаривать, а затем сочиняли сказки о дереве и деревце.

После чтения сказок дети, отвечая на вопросы, отмечали необычные выражения и слова, различные по смысловым оттенкам (белка–белочка, лиса–лисонька). В своих сказках, тема которых давалась по аналогии с прочитанной, дети наделяли персонажей необычными качествами, используя антонимы и другие средства противопоставления, в которых имелись слова с разными смысловыми оттенками. А задание на составление сказок на основе парного сопоставления (о елке и елочке, о ветре и ветерке) ставило детей в такую творческую ситуацию, в которой они задумывались над различными характеристиками сказочных персонажей.

Эта работа показала, что для развития образности речи необходимо вводить детей в сказочную ситуацию и глубоко работать над пониманием прямого и переносного значения слова, его смысловых оттенков, что должно привести к уместному и точному употреблению образных слов и выражений в сочинениях детей.

В предварительной работе выявлялось, как старшие дошкольники понимают смысловые оттенки значений знаменательных частей речи (домик–домище; играть–проиграть; умный–умнейший), смысловую близость и различие разнокоренных синонимов, а также понимание словосочетаний в переносном значении ("лес дремлет"; "злая зима"). Выявлялось и умение составить рассказ или сказку о зайце и зайчишке.

Выполнение этих заданий показало, что большинство старших дошкольников лучше ориентируется на уменьшительный, а не на ласкательный оттенок, на глаголы, обозначающие движения, и прилагательные, относящиеся к величине. Остальные задания, в том числе и составление связных высказываний на тему, отражающую различные смысловые оттенки слов, вызывали у детей затруднения.

Специально разработанные игры и упражнения – на образование смысловых оттенков значений существительных (книга, книжка, книжонка), глаголов (бежал, забежал), прилагательных (умный, умнейший), на подбор синонимов и атонимов к изолированным словам и словосочетаниям (по всем частям речи), на развитие понимания переносного значения многозначного слова - помогали тому, что дети переносили в свои сочинения слова с различными смысловыми оттенками, отражающими эмоциональное состояние, настроение, чувства героев, характеристику персонажей.

Эта работа показала, что, с одной стороны, речевые игры и упражнения качественно развивают словарь, а с другой стороны, они являются важным подготовительным этапом для развития связной мнологической речи. Вместе с тем необходимо отметить, что развитие умений строить связное высказывание требует и специального обучения. Однако здесь надо было искать такие пути обучения придумыванию сочинений разных жанров, которые соединяли бы работу над смысловыми оттенками и составление связных текстов.

Так, при выборе темы детям не давали готового названия, а подсказывали возможные варианты развития сюжета, особенности характеров персонажей (сказка о послушном и шаловливом зайчонке). Или задавалось начало, в котором у героев были противоположные характеристики (строгий папа - ласковая мама). Широко использовались самые разнообразные ситуации, которые требовали точного речевого обозначения, продолжения, завершения. Таким образом, работа над композицией, структурным оформлением высказывания являлась как бы фоном, на котором шла работа над образными средствами, в том числе и смысловыми оттенками значений слова. В целом же работа над смысловой стороной слова не только углубляла понимание синонимических и антонимических отношений, но и влияла на замысел рассказа, помогала в развитии сюжета, активизировала воображение.

Под влиянием обучения изменились сочинения детей: от схематичного перечня, описания событий и фрагментарного повествования дети перешли к созданию занимательных сюжетов, правильному композиционному построению, динамичности и четкой завершенности связного высказывания.

Понимание смысловых оттенков значения слова помогало оригинальности творческих замыслов, необычности поступков героев сказок, неожиданности развязки. Изменилось и отношение детей к своему творчеству: оно стало критичным и осмысленным. А самое главное - дети оценивали не только сюжет, но и язык повествования, выделяя разнообразные средства выразительности.

Диагностические задания показали, что от уровня развития чуткости к смысловым оттенкам слова зависит и уровень развития словесного творчества, так как у детей повышается смысловая точность речи, совершенствуется грамматический строй, а это позволяет пользоваться усвоенными навыками в любом самостоятельном высказывании.

Был сделан вывод о том, что развитие у ребенка творческого воображения тесно связано с развитием языковой способности.

Развитие словесного творчества осуществлялось как на занятиях, так и вне их. На фронтальных занятиях детей обучали включению в текст диалогов действующих лиц, развивали умение соединять структурные части высказывания (начало, середина, конец) разнообразными способами цепной (через местоимения, лексический повтор, синонимическую замену) и параллельной связи.

Вне занятий проводилась индивидуальная работа с детьми, в которой особое внимание уделялось развитию умений выстраивать самостоятельные сочинения в логической последовательности, с использованием разнообразных образных слов и выражений.

Результатом проведенной работы стало сочинение детьми сценариев по мотивам знакомых литературных произведений, постановка спектаклей на их основе, умение импровизировать по ходу развития действия, сочинение небольших рассказов, сказок, стихотворений, считалок к подвижным играм.

В конечном итоге проведенная работа показала, что словесное творчество является составной частью общего развития творческих способностей дошкольников в разных видах деятельности. В основе его формирования лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества в единстве содержания и художественной формы. Ознакомление с разными жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности, что способствует развитию творческого воображения, а также воспитывает умение использовать разнообразные языковые средства при создании собственных сочинений.

**Вывод**

Развитие словесного творчества старших дошкольников -процесс многоаспектный и многоплановый, он зависит прежде всего от уровня общего речевого развития детей: чем выше этот уровень, тем свободнее проявляет себя ребенок в сочинении сказок и рассказов.

Результаты диагностического обследования в конце учебного года подтвердили правильность выбора методов и приемов в разработке системы работы по развитию речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась, цель и задачи достигнуты.

**Значимость опыта для развития системы образования**

Разработанная система развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста не требует особых временных, финансовых, кадровых ресурсов для своей реализации. Теоретические и практические материалы работы могут использоваться в качестве методических рекомендаций для педагогов ДОУ.

**Универсальность предъявленного опыта**

Опыт работы может быть интересен для воспитателей ДОУ, работающих по программе «Из детства в отрочество» и другим комплексным программам, а также для педагогов дополнительного образования, руководителей театральных студий, организованных на базе ДОУ.

**Литература**

1.Ворошнина Л.В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. - Пермь, 1991г.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч; в 6т. т.4-М., 1984г.

3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Кн. для

учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991г.

4. Гербова В."Занятия по развитию речи", Ж. «Дошкольное воспитание»., N

12, 1999 г

5. Гризик Т."Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи" ,Ж.,

«Дошкольное воспитание», N 6, 2000 г;

6. Миронова Н. Использование текстов художественной литературы в

речевом развитии дошкольников. - Журнал "Дошкольное воспитание" № 10.-

2006г.

7. Никифорова Т. Развитие речи у детей старшего дошкольного возраста.

Журнал "Дошкольное воспитание" № 3.- 2007г

8. «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией

Васильевой М.А.

9. Развитие речи детей дошкольного возраста под ред. Ф.А.Сохина. - М.,

1979г.

10. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников.- М.,

2006г.

11. Ушакова О.С. Развития речи дошкольников. - М., 2001г.

12. Ушакова О.С. и др. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для

дошкольников. М. ИПТ, 2001.

13. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с художественной

литературой. М.: ТЦ Сфера,2002.

14. Ушакова О.С. и др. Развитие речи и творчества дошкольников (игры,

упражнения, конспекты занятий). М.: ТЦ "Сфера", 2001, 2002.