## Содержание

Введение

ГЛАВА I. Теоретические основы развития мышления

1.1 Понятие мышления

1.2 Виды мышления

1.3 Развитие мышления в персоногенезе

ГЛАВА II. Сказка как средство развития детей

2.1 Значение сказки в дошкольном возрасте

2.2 Функции сказки

2.3 Классификация сказок

2.4 Сказка как средство развития словесно-логического мышления

ГЛАВА III. Исследование влияния сказки на словесно-логическое мышление старших дошкольников

3.1 Констатирующий этап эксперимента

3.2 Формирующий этап эксперимента

3.3 Контрольный этап эксперимента

Заключение

Список литературы

## Введение

О необходимости широкого использования произведений художественной литературы и устного народного творчества для развития речи ребенка неоднократно писала Е.И.Тихеева. Большой вклад в разработку теории и методики воспитания детей средствами литературы внесли Е.А.Флерина, О.С.Ушакова.

Организация детской деятельности так или иначе связанная с восприятием художественной литературы и устного народного творчества, способствует развитию у детей мышления, речи, воображения и чувственной сферы, остается и на сегодняшний день актуальным вопросом, требующим дальнейшего изучения. Так как, по данным ученых, большинство детей, которые приходят в школу, имеют различные нарушения речи и других психических функций и тенденция к увеличению таких детей повышается.

Цель курсовой работы изучить влияние сказки на развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – развитие словесно-логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – сказка как средство развития словесно-логического мышления.

Гипотеза – развитие словесно-логического мышления у дошкольников средствами сказки осуществляется в полной мере, если дети способны не только рассказать о чем или о ком было написано, но и понять содержание произведения, уловить элементарные связи между описанными в нем фактами и событиями.

Исходя из цели и гипотезы, можно сформулировать задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу по данной теме.
2. Подобрать диагностический материал для выявления уровня развития связной монологической речи старших дошкольников.
3. Провести экспериментальную работу.
4. Провести статистическую обработку результатов эксперимента с последующим качественным анализом.

Методы, используемые при написании данной работы:

* + теоретический анализ литературных источников;
  + исследование влияния сказки на развитие словесно-логического мышления детей;
  + количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

Экспериментальная база исследования: МДОУ №348.

Эксперимент проводился с 1 сентября 2005 года по 28 декабря 2005 года.

## ГЛАВА I. Теоретические основы развития мышления

### 1.1 Понятие мышления

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления — расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.

Задача мышления — раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений.

Мышление — наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

Известно, что человек, выросший в полной изоляции от человеческой культуры, так никогда и не сможет научиться правильному, с нашей точки зрения, мышлению.

Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей могут проявляться в следующих качествах мышления: широта, глубина и самостоятельность мышления, гибкость мысли, быстрота и критичность ума.

Широта мышления — это способность охватить весь вопрос целиком, не упуская в то же время и необходимых для дела частностей. Глубина мышления выражается в умении проникать в сущность сложных вопросов. Качеством, противоположным глубине мышления, является поверхностность суждений, когда человек обращает внимание на мелочи и не видит главного.

Самостоятельность мышления характеризуется умением человека выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей.

Гибкость мысли выражается в ее свободе от сковывающего влияния закрепленных в прошлом приемов и способов решения задач, в умении быстро менять действия при изменении обстановки.

Быстрота ума — способность человека быстро разобраться в новой ситуации, обдумать и принять правильное решение. Торопливость ума проявляется в том, что человек, не обдумав всесторонне вопроса, выхватывает какую-то одну сторону, спешит дать решение, высказывает недостаточно продуманные ответы и суждения.

Определенная замедленность мыслительной деятельности может быть обусловлена типом нервной системы — малой подвижностью. Скорость умственных процессов есть фундаментальный базис интеллектуальных различий между людьми. Критичность ума — умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. К индивидуальным особенностям мышления относится предпочтительность использования человеком наглядно-действенного, наглядно-образного или абстрактно-логического вида мышления.

Можно выделить индивидуальные стили мышления.

Синтетический стиль мышления проявляется в том, чтобы создавать что-то новое, оригинальное, комбинировать несходные, часто противоположные идеи, взгляды, осуществлять мысленные эксперименты. Это теоретизированный стиль мышления, такие люди любят строить теории и свои выводы строят на основе теорий, любят замечать противоречия в чужих рассуждениях и обращать на это внимание окружающих людей, любят заострить противоречие и попытаться найти принципиально новое решение, интегрирующее противоположные взгляды, они склонны видеть мир постоянно меняющимся и любят перемены часто ради самих перемен.

Идеалистический стиль мышления проявляется в склонности к интуитивным, глобальным оценкам без осуществления детального анализа проблем. Особенность Идеалистов — повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам, они учитывают в своих решениях субъективные и социальные факторы, стремятся сглаживать противоречия и акцентировать сходство в различных позициях, легко без внутреннего сопротивления воспринимают разнообразные идеи и предложения, успешно решают такие проблемы, где важными факторами являются эмоции, чувства, оценки и прочие субъективные моменты, порой утопически стремясь всех и все примирить, объединить.

Прагматический стиль мышления опирается на непосредственный личный опыт, на использование тех материалов и информации, которые легко доступны, стремясь как можно быстрее получить конкретный результат (пусть и ограниченный), практический выигрыш. Поведение Прагматиков может казаться поверхностным, беспорядочным, но они придерживаются установки: события в этом мире происходят несогласованно и все зависит от случайных обстоятельств, поэтому в непредсказуемом мире надо просто пробовать. Прагматики хорошо чувствуют конъюнктуру, спрос и предложение, успешно определяют тактику поведения, используя в свою пользу сложившиеся обстоятельства, проявляя гибкость и адаптивность.

Аналитический стиль мышления ориентирован на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями, склонен к логической, методичной, тщательной (с акцентом на детали) манере решения проблем. Прежде чем принять решение, Аналитики разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов, используя и глубокие теории. Они склонны воспринимать мир логичным, рациональным, упорядоченным и предсказуемым, поэтому склонны искать формулу, метод или систему, способную дать решение той или иной проблемы и поддающуюся рациональному обоснованию.

Реалистический стиль мышления ориентирован только на признание фактов, и "реальным" является только то; что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать, прикоснуться и т. п. Реалистическое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата. Проблема для Реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является неправильным, и хотят это нечто исправить.

Таким образом, можно отметить, что индивидуальный стиль мышления влияет на способы решения проблем, на способы поведения, на личностные особенности человека.

### 

### 1.2 Виды мышления

Наглядно-действенное мышление — вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами.

Наглядно-образное мышление — вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления — становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Словесно-логическое мышление — вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Различают теоретическое и практическое, интуитивное и, аналитическое, реалистическое и аутистическое, продуктивное и репродуктивное мышление.

Теоретическое и практическое мышление различают по типу решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей. Теоретическое мышление — это познание законов, правил. Например, открытие периодического закона элементов Д. Менделеевым. Основная задача практического мышления — подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Одна из важных особенностей практического мышления заключается в том, что оно развертывается в условиях жесткого дефицита времени. В практическом мышлении очень ограниченные возможности для проверки гипотез, все это делает практическое мышление подчас более сложным, чем теоретическое. Теоретическое мышление иногда сравнивают с мышлением эмпирическим. Здесь используется следующий критерий: характер обобщений, с которыми имеет дело мышление; в одном случае это научные понятия, а в другом — житейские, ситуационные обобщения.

Проводится также различие между интуитивным и аналитическим (логическим) мышлением. Обычно используются три признака: временной (время протекания процесса), структурный (членение на этапы), уровень протекания (осознанность или неосознанность). Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным.

Реалистическое мышление направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами, а аутистическое — связано с реализацией желаний человека (кто из нас не выдавал желаемое за действительно существующее).

Иногда используется термин "эгоцентрическое мышление", оно характеризуется, прежде всего, невозможностью принять точку зрения другого человека.

Важным является различение продуктивного и репродуктивного мышления, основанного на "степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к занятиям субъекта".

Необходимо также различать непроизвольные мыслительные процессы от произвольных: непроизвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач.

По С. Л. Рубинштейну, всякий мыслительный процесс является актом, направленным на разрешение определенной задачи, постановка которой включает в себя цель и условия. Мышление начинается с проблемной ситуации, потребности понять. При этом решение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, а прекращение его при недостигнутой цели будет воспринято субъектом как срыв или неудача. С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное в конце.

Всякий мыслительный процесс совершается в обобщениях (понятиях), но, как правило, он, кроме понятий, включает в себя также образы. Существование художественного мышления, сравнений и метафор доказывает, что человек может мыслить образами. Включаясь в мыслительный процесс, образ преобразуется: на передний план выступают существенные в данном случае черты, остальные затеняются.

Начальной фазой мыслительного процесса является осознание проблемной ситуации. Сама постановка проблемы является актом мышления, часто это требует большой мыслительной работы.

Первый признак мыслящего человека — умение увидеть проблему там, где она есть. Возникновение вопросов (что характерно для детей) есть признак развивающейся работы мысли. Человек видит тем больше проблем, чем больше круг его знаний. Таким образом, мышление предполагает наличие каких-то начальных знаний.

От осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению. Решение задачи осуществляется разными способами. Решение задачи предполагает привлечение уже имеющихся знаний в качестве средств и методов решения.

Применение правила включает две мыслительные операции:

* определить, какое именно правило привлечь для решения;
* применение общего правила к частным условиям задачи.

Автоматизированные схемы действия можно считать навыками мышления. Важно отметить, что роль мыслительных навыков велика именно в тех областях, где имеется очень обобщенная система знаний, например, при решении математических задач.

### 

### 1.3 Развитие мышления в персоногенезе

Развитие мышления ребенка происходит постепенно. Поначалу оно в большой степени определяется развитием манипулирования предметами. Манипулирование, которое вначале не имеет осмысленности, затем начинает определяться объектом, на который оно направлено, и приобретает осмысленный характер.

Интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта.

Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление — последовательные ступени интеллектуального развития. Генетически наиболее ранняя форма мышления — наглядно-действенное мышление, первые проявления которого у ребенка можно наблюдать в конце первого — начале второго года жизни, еще до овладевания им активной речью. Уже первые предметные действия ребенка обладают рядом важных особенностей. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами; возможность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования. Ребенок сталкивается с предметами, созданными руками человека, и таким образом вступает в предметно-практическое общение с другими людьми. Первоначально взрослый является основным источником и посредником знакомства ребенка с предметами и способами их употребления.

Общественно выработанные обобщенные способы употребления предметов и есть те первые знания (обобщения), которые ребенок усваивает с помощью взрослого из общественного опыта. Также на развитие мышления большое влияние оказывает развивающаяся речь, несущая появление множества понятий.

Надо отметить, что восприятие слов (сенсорная речь) появляется у ребенка после 6 месяцев, однако слово пока еще не является самостоятельным сигналом. Оно воспринимается как один из компонентов раздражителей. Если в вопросе "Где мама?" изменить интонацию или голос, то прежняя реакция исчезнет. Когда ребенок начинает произносить первые слова, то обычно они относятся не к конкретному предмету, а ко всей ситуации в целом.

Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других, приводит к первому элементарному обобщению. В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации. Так, ребенок может обозначать одним словом плюшевую собачку, меховую шубу и живую кошку, классифицируя их по признаку наличия меха. Или называть словом "ключ" все блестящие предметы.

Эти "обобщения" по большей части осуществляются не на основании существенных свойств, а на основании эмоционально ярких частностей, которые привлекают внимание ребенка.

Важной основой для мыслительной деятельности ребенка является наблюдение. Мыслительная деятельность выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между такими понятиями, как вещь я свойства вещи. Наблюдая окружающее, ребенок замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например то, что за накрытием стола следует еда. Эти наблюдения еще далеки от сознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей.

Ребенок учится делать умозаключения, порой весьма забавные. В возрасте 3—6 лет ребенок уже начинает подмечать относительность некоторых свойств и положений. "То, что у нас пол — у них — потолок!" — замечает 4-летняя девочка. "Камни тяжелее, чем лед: лед легче воды, а камни идут ко дну", — рассуждает 5-летний мальчик. Для характеристики таких умозаключений В. Штерн ввел термин "трансдукция" — умозаключение, переходящее от одного частного случая к другому, минуя общее.

Таким образом, наглядно-образное мышление ярко проявляется у дошкольников в возрасте 4—6 лет. Связь мышления с практическими действиями хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ряде случаев не требуется практического манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект, т. е. дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле), хотя широко используют слова (но слова играют еще роль обозначения предметов, а не как отражение существенных свойств предметов). Это наиболее отчетливо обнаруживается в экспериментах швейцарского психолога Ж. Пиаже. Детям в возрасте около 7 лет показывают два одинаковых шарика из теста. Ребенок внимательно разглядывает оба предъявленных предмета и говорит, что они равны. Затем у него на глазах один из шариков раскатывают в лепешку. Дети сами видят, что к этому шарику не прибавили теста, а просто изменили его форму. Тем не менее, они считают, что количество теста в лепешке увеличилось. Дело в том, что наглядно-образное мышление детей еще непосредственно и полностью подчинено их восприятию, и поэтому они пока не могут отвлечься, абстрагироваться с помощью понятий от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета.

В своем становлении мышление проходит две стадии: допонятийную в понятийную.

Допонятийное мышление — это начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление имеет другую, чем у взрослых, организацию; суждения детей — единичные, о данном конкретном предмете. При объяснении чего-либо все сводится ими к частному, знакомому. Большинство суждений — суждения по сходству, или суждения по аналогии, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. Самая ранняя форма доказательства — пример. Учитывая эту особенность мышления ребенка, убеждая его или что-либо объясняя ему, необходимо подкреплять свою речь наглядными примерами. Центральной особенностью допонятийного мышления является эгоцентризм (не путать с эгоизмом). Вследствие эгоцентризма ребенок до 5 лет не может посмотреть на себя со стороны, не может правильно понять ситуации, требующие некоторого отрешения от собственной точки зрения и принятия чужой позиции.

Эгоцентризм обусловливает такие особенности детской логики, как 1) нечувствительность к противоречиям, 2) синкретизм (тенденция связывать все со всем), 3) трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), 4) отсутствие представления о сохранении количества. При нормальном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным (абстрактным), где компонентами служат понятия и применяются формальные операции.

Понятийное мышление приходит не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов. Так, Л. С. Выгодский выделял 5 этапов в переходе к формированию понятий.

Первый — ребенку 2—3 года — проявляется в том, что при просьбе положить вместе похожие, подходящие друг к другу предметы, ребенок складывает вместе любые, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие, — это синкретизм детского мышления. На II этапе — дети используют элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий предмет может быть похож только на один из первой пары — возникает цепочка попарного сходства. III этап проявляется в 6—8 лет, когда дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу. И, наконец, у подростков 9—12 лет появляется понятийное мышление, однако еще несовершенное, поскольку первичные понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными данными. Совершенные понятия формируются на V этапе, в юношеском возрасте 14—18 лет, когда использование теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта.

Итак, мышление развивается от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначенным словом. Понятие первоначально отражает сходное, неизменное в явлениях и предметах.

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребенка возникают в школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение понятий по различным предметам. Эти сдвиги выражаются в познании все более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых для этого мыслительных операций, возникновении новых мотивов познавательной деятельности. Формирующиеся у младших школьников мыслительные операции еще связаны с конкретным материалом, недостаточно обобщены; образующиеся понятия носят конкретный характер. Мышление детей этого возраста является понятийно-конкретным. Но младшие школьники овладевают уже и некоторыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логической необходимости. На основе практического и наглядно-чувственного опыта у них развивается — сначала в простейших формах — словесно-логическое мышление, т. е. мышление в форме абстрактных понятий. Мышление выступает теперь не только в виде практических действий и не только в форме наглядных образов, а, прежде всего в форме отвлеченных понятий и рассуждений.

В среднем и старшем школьных возрастах школьникам становятся доступны более сложные познавательные задачи. В процессе их решения мыслительные операции обобщаются, формализуются, благодаря чему расширяется диапазон их переноса и применения в различных новых ситуациях. Формируется система взаимосвязанных, обобщенных и обратимых операций. Развивается способность рассуждать, обосновывать свои суждения, осознавать и контролировать процесс рассуждения, овладевать его общими методами, переходить от его развернутых форм к свернутым формам. Совершается переход от понятийно-конкретного к абстрактно-понятийному мышлению.

Интеллектуальное развитие ребенка характеризуется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая стадия подготавливает последующие. С возникновением новых форм мышления старые формы не только не исчезают, а сохраняются и развиваются. Так, наглядно-действенное мышление, характерное для дошкольников, у школьников приобретает новое содержание, находя, в частности, свое выражение в решении все усложняющихся конструктивно-технических задач. Словесно-образное мышление также поднимается на более высокую ступень, проявляясь в усвоении школьниками произведений поэзии, изобразительного искусства, музыки.

## ГЛАВА II. Сказка как средство развития детей

### 2.1 Значение сказки в дошкольном возрасте

Жизнь детей теснейшим образом связана с жизнью взрослых, но у ребенка есть свое, обусловленное возрастными психическими особенностями видение мира. Все многообразие мира дети воспринимают не так как взрослые, они мыслят вещами, предметами внешнего мира. Их мысли связаны только с конкретными образами.

Сказка для ребенка – это не что иное, как средство постижения жизни, способ познания, осмысления некоторых жизненных явлений, моральных установок общества.

Ирина Токмакова говорит, что "никакие сентенции, проповеди и увещевания не принесут пользу, поскольку ребенок по существу своей психики прежде всего и более всего эмоционален, а сказочная образность обращена к эмоциональной стороне человека".

Слушая сказку, ребенок дошкольного возраста проявляет особую внутреннюю активность, становясь как бы соучастником описываемых и воспринимаемых событий. Сказка является универсальным развивающее – образовательным средством, выводя ребенка за пределы непосредственно воспринимаемого, погружая его в возможные миры с широким спектром моделей человеческого поведения и ориентируя в них, обеспечивая богатую речевую среду.

Сказка является одним из важнейших социально – педагогических средств формирования личности. Как справедливо отмечала Ю.А.Лебедева, "любая сказка ориентирована на социально – педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, учит, побуждает к деятельности и даже лечит".

Е.А.Флерина отмечала и такую особенность, как наивность детского восприятия, дети не любят плохого конца – герой должен быть удачлив, так как ребенок, как правило, ставит себя на его место, мысленно действует, борется с его врагами.

Можно смело говорить о том, что сказкам принадлежит большая роль в развитии личности ребенка. Дети рано приучаются правильно оценивать размеры явлений, дел и поступков, понимать смешную сторону жизненных несоответствий. В каждой сказке ест мораль, которая необходима ребенку, ведь он должен определить свое место в жизни, усвоить морально – этические нормы поведения в обществе.

Передовые русские педагоги всегда были высокого мнения о воспитательном и образовательном значении сказок и указывали на необходимость их широкого использования в педагогической теории. Великий русский педагог К.Д.Ушинский был о сказках настолько высокого мнения, что включил их в свою педагогическую систему. Причину успеха сказок у детей Ушинский видел в том, что простота и непосредственность народного творчества соответствуют таким же свойствам детской психологии. "В народной сказке, - писал он, - великое и исполненное поэзии дитя – народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину сам верит в эти грезы".

Дети дошкольного возраста еще не читатели, а слушатели. Умение "слушать" формируется у дошкольников в процессе воспитания, при активном воздействии взрослого и достигает все более высокого уровня, по мере того, как развивается и совершенствуется мышление детей, обогащается их словарь, развивается воображение. Поэтому педагогика рассматривает воспитание детей средствами художественной литературы и устного народного творчества в неразрывной связи с развитием различных сторон личности ребенка.

Резкое разграничение положительного и отрицательного в природе сказок. У ребенка никогда не возникает сомнения в том, как отнестись к тому или иному сказочному персонажу. Потребность в справедливости, стремление преодолеть жизненные невзгоды навсегда делаются частью его мироощущения.

В дошкольном возрасте происходит формирование способностей ребенка к восприятию и пониманию художественной литературы, и именно сказка готовит его к этому. Для того чтобы правильно понять художественное произведение, ребенок должен отнестись к нему, как к изображению реальных предметов и явлений. В сказке многие действующие лица попадают в самые необычайные положения, но все эти обстоятельства нужны лишь для того, чтобы показать истинные, характерные свойства.

Можно сказать, что сказка – это важное средство развития личности ребенка, средство эстетического и нравственного воспитания детей. Она влияет на формирование нравственных чувств и оценок, норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и эстетических чувств.

Об использовании сказки для воспитания и обучения детей дошкольного возраста говорилось выше. Общеизвестно воздействие сказки на умственное и эстетическое развитие ребенка. Велика ее роль и в развитии речи детей.

На важность приобщения детей к красоте родного языка, родного слова, развитие культуры речи указывали многие психологи, педагоги и лингвисты (К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флерина, Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова, А.И.Максаков и др.).

Сказка, также как и другие произведения устного народного творчества, открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает мышление и воображение ребенка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образцы родного языка.

Огромно ее воспитательное, познавательное и эстетическое значение, так как, расширяя знания ребенка об окружающем мире, она воздействует на его личность, развивает умение тонко чувствовать форму и ритм языка.

Через народное творчество ребенок общается с многомиллионным автором – народом, воспринимает его мысли и чувства. Значение сказки для усвоения детьми словаря в единстве с грамматическим строем языка трудно переоценить. Сказка дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок, важно лишь правильно понять их и правильно ими пользоваться.

Известный итальянский сказочник Джанни Родари написал книгу "Грамматика фантазии", где описал приемы, способствующие развитию детей. Д. Родари подчеркивал, что "дети долго остаются в отношении сказок консервативными; они не хотят что – либо менять в них, настаивают на том, чтобы сказка рассказывалась одним и тем же образом и почти одними и теми же словами". Потом, по его мнению, наступает момент, когда рождается потребность в новых впечатлениях от старой сказки. И тогда дети придумывают для нее новый конец или наделяют героя новыми свойствами, что способствует развитию у детей связной речи, пониманию возможности подбирать слова со сходным или противоположным значением.

Следует подчеркнуть, что чувственная сторона восприятия ребенком произведения ни в коей мере не умаляет роли языка и мышления и, тем более, художественного слова, которое ведет ребенка по линии чувственно – образного и абстрагирующего мышления.

А.М.Леушина справедливо утверждает: "Наглядное представление о ситуации рассказа или сказки создается через понимание контекста, смыслового содержания слов и тех речевых конструкций, с помощью которых оформляет свою мысль автор или рассказчик. Так ребенок привыкает контекстную речь переводить на язык наглядных образов, и, обратно, наглядные образы своих собственных представлений и переживаний он тоже мало – помалу приучается выражать с помощью развернутой, структурно – оформленной контекстной речи".

Таким образом, сказка создает у ребенка потребность в новой структуре речи, а ее форма дает необходимые для этого образцы, которые в ходе своего развития он осваивает.

Е.А.Флерина также говорит о целесообразности использования сказок для развития связной монологической речи дошкольников. Она считает, что "лучшим образцом формы рассказывания являются русские народные сказки, на которых следует учиться как технике рассказывания, так и построению рассказа: четкая линия развития действия, ясная, простая структура, динамика в развертывании действия, небольшое количество действующих лиц, яркие, экономные и контрастные образы, ритмичность и звучность языка".

Если сравнить сказку с другими литературными произведениями, то станут видны ее несомненные преимущества. Например, миф. Он тоже говорит на языке образов, но он пессимистичен, а дети не любят плохих концов, поэтому не воспринимают миф как рассказ о чем-то интересном и захватывающим.

Мораль басни, ее нравоучительный характер больше подходит взрослому, а не ребенку. Дети понимают, что, например, делать так нельзя, но басня не дает ответа на вопрос "Почему?". В сказке же ясна причина, по которой следует руководствоваться тем или иным принципом.

Если же сравнить сказку с реалистическим рассказом, то становится ясно, что он психологически неправдоподобен для ребенка, так как его мышление еще неподготовлено для восприятия реальности в чистом виде.

Литературное произведение должно привлечь внимание ребенка, возбудить его любознательность, обогатить жизнь, стимулировать его воображение, развивать интеллект, помочь понять самого себя, свои желания и эмоции, а также выразить все это словами. Всем этим требованиям удовлетворяет только сказка. Дети, воспитанные на сказках, имеют больший словарный запас, более тонко чувствуют язык и лучше владеют им.

### 2.2 Функции сказки

Развивающие функции сказок в развитии детей широки и неотделимы друг от друга. Н.Короткова считает, что "лишь условно их можно разделить на познавательно – нравственную и эстетическую". К познавательно – нравственной функции она относит развитие и активизацию воображения, образного мышления, расширение представлений о мире, освоение моделей человеческого поведения, формирование эмоционально – ценностных установок по отношению к разным аспектам действительности. К эстетической функции Н.Короткова относит приобщение к словесному искусству как таковому в его различных формах и развитие хорошей разговорной речи.

Ю.А.Лебедева выделяет шесть основных функций сказок:

* функцию социализации;
* креативную функцию;
* голографическую функцию;
* развивающе – терапевтическую функцию;
* культурно – этническую функцию;
* лексико-образную функцию.

Функция социализации состоит в приобщении новых поколений к общечеловеческому и этическому опыту. В данном случае сказка приходит на помощь человеку и раздвигает границы его индивидуального жизненного опыта.

Креативная функция – это способность выявлять, формировать, развивать и реализовывать творческий потенциал личности, его образное и абстрактное мышление

Голографическая функция проявляется в трех формах:

1. способность представлять мироздание в его трехмерном пространственном и временном измерениях;
2. потенциальная способность актуализировать все органы чувств человека и быть основой для создания всех видов, жанров эстетического творчества;
3. способность в малом представлять большое.

Развивающе - терапевтическая функция сказки представлена в активном воздействии на эмоционально – образный потенциал личности и способствует сохранению и развитию индивидуального здоровья.

Культурно – этническая функция проявляется в историческом отражении уклада народа, его языка, его менталитета, его традиций и обычаев.

Лексико-образная функция сказки – это способность формировать языковую культуру человека, владение многозначностью народной речи, ее художественно – образным богатством.

Как говорилось выше, сказочные образы дают определенные сведения об окружающем мире, то есть обладают познавательным значением. Сказки в зависимости от темы и содержания заставляют слушателей задуматься, наводят на размышления. Следует отметить, что познавательное значение сказок распространяется, в частности, на отдельные детали народных обычаев и традиций и даже на бытовые мелочи.

Конечно, образовательное значение зависит и от рассказчика. Умелые рассказчики обычно стараются использовать нужные моменты в сказке, ставя в ходе рассказывания наводящие вопросы. Одним из главных условий чтения сказки является эмоциональное отношение взрослого к рассказываемому: он выступает проводником детей в миры, создаваемые сказкой, как партнер вместе с детьми удивляется, восхищается, огорчается, то есть сопереживает персонажам в происходящих с ними событиях.

### 2.3 Классификация сказок

Изучению русского фольклора и, в частности, сказок посвятили свои работы братья Б. и Ю. Соколовы, А.Н.Никифоров, Н.П.Андреев, А.Н.Афанасьев, В.Я.Пропп, М.Н.Мельников и многие другие. Ученые по – разному трактовали понятие "сказка". Одни стремились охарактеризовать сказочный вымысел как независимый от реальности, другие говорили о том, что в сказках показана окружающая действительность глазами народных рассказчиков, а третьи называли сказкой все то, что "сказывалось".

Для того чтобы определиться с понятием сказки, необходимо проанализировать исторические предпосылки возникновения классификации сказок.

Сказки чрезвычайно разнообразны и многогранны, поэтому их изучение требует выделение видов. Проблемами описания сказки занимались мало, предпочитая взять ее как нечто готовое, целое. Сказки начали классифицировать в середине 19 века. Они разделялись и по разряду, и по сюжету.

Одним из первых составителей и исследователей сказки стал А.Н.Афанасьев. В основу его классификации легло два принципа: сюжетный и принцип типизации героя. По сюжету сказки А.Н.Афанасьев выделяет:

* сказки – цепочки;
* сказки о животных;
* волшебные сказки;
* бытовые сказки.

Немного позднее появилась классификация В.М.Миллера. Он разделяет сказки на три вида:

* сказки с чудесным содержанием;
* сказки бытовые:
* сказки о животных.

Дальнейшая классификация принадлежит Вундту. В своей работе "Психология народов" он предлагает следующее деление:

* мифологические сказки – басни;
* чистые волшебные сказки;
* биологические сказки и басни;
* чистые басни о животных;
* сказки "о происхождении";
* шутливые сказки и басни;
* моральные басни.

В 1924 году появилась книга Р.М.Волкова, в которой он определяет 15 сюжетов сказки:

* о невинно гонимых;
* о герое – дурне;
* о трех братьях;
* о змееборцах;
* о добывании невест;
* о мудрой деве;
* о заклятых и зачарованных;
* об обладателе талисмана;
* об обладателе чудесных предметов;
* о неверной жене и т.д.

Антти Аарне – один из основателей финской школы. Представители данной школы занимаются сравнением вариантов сюжетов сказок по их мировому распространению. Аарне выделял следующие разряды сказок:

* сказки о животных;
* собственно сказки;
* анекдоты.

В каждом перечисленном разряде он создал подразряды, которые, в свою очередь делятся на разновидности. По мнению Аарне, волшебные сказки можно разделить на следующие категории:

* чудесный противник;
* чудесный супруг (супруга);
* чудесная задача;
* чудесный помощник;
* чудесный предмет;
* чудесная сила или умение;
* прочие чудесные мотивы.

Как считал, В.Я.Пропп все вышеперечисленные классификации имеют недостатки и несовершенны, так как в их основу положены не совсем верные признаки и принципы деления. Он в качестве дифференциального признака для классификации выбрал структурный принцип. Согласно его концепции, все сказки отличаются некоторыми структурными закономерностями, то есть независимо от сюжета, детали сказки имеют общие типы строения. В.Я.Пропп выделяет основные типы.

Кумулятивная сказка, или сказка-цепочка, основана на многократном повторении одного и того же звена, в результате чего происходит нагромождение, цепь или последовательный ряд встреч. Такие сказки обладают особой композицией, тяготеют к ритму и рифме ("Теремок", "Колобок", "Репка" и др.).

В.Я.Пропп выделяет 10 типов сказок – цепочек:

. отсылка, вызванная бедой;

. ряд избегнутых или осуществленных пожираний;

. ряд мен или обменов;

. напрашивание в избу и изгнание из нее;

. ряд приобретений или наград;

. ряд действий невпопад;

. ряд отказов в помощи;

. цепляние друг за друга;

. убивание о пустяках;

.многократное спрашивание или рассказывание.

В.Я.Пропп собственно сказкой называл только волшебную сказку. В качестве определения он выбрал следующее: "волшебная сказка есть рассказ, построенный на чередовании... функций в различных видах, при отсутствии некоторых из них для каждого рассказа и при повторении других".

Таким образом, можно говорить о том, что волшебная сказка выделяется не по признаку волшебности или чудесности, а по совершенно четкой композиции. Практически всегда волшебная сказка начинается с какой – нибудь "беды" - это может быть нарушение запрета, похищение, разлука. Затем появляется герой, отправляющийся на поиски, встречает на пути дарителя, который передает ему волшебные предметы и т.п. Какие – то действия могут быть пропущены или изменены, но структура всегда сохраняется.

В.Я.Пропп считает, что рождение сказки связано с упадком верования. Он выделил три принципа, по которым строятся все сказки мира:

.постоянными элементами сказки являются функции действующих лиц;

.число функций ограниченно;

.последовательность функций всегда одинакова.

В.Я.Пропп выделил и описал 31 функцию. Джанни Родари выбрал из них 20. А Н.Я.Михайленко и Н.А.Короткова, учитывая особенности дошкольного возраста, выделили шесть функций:

1. "Обнаруживается желание иметь какой-то объект (или его пропажа), вследствие чего герой сказки отсылается (или уходит сам) за ним;
2. герой встречается с дарителем (обладателем) волшебного средства и для получения последнего проходит предварительное испытание;
3. герой получает от дарителя волшебное средство или волшебного помощника, с помощью которого достигает искомый предмет;
4. герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание;
5. герой побеждает противника и получает искомый объект;
6. герой возвращается домой и получает заслуженную награду".

Сказки о животных имеют своеобразную структуру, что отличает их от других сказок. Композиция такой сказки состоит из четырех частей:

1. экспозиция – одно – два предложения, рассказывающие об изначальном положении дел;
2. завязка действия – появление героя – антагониста:
3. кульминация – схватка истинного героя с героем – антагонистом, повторяющаяся трижды;
4. развязка – одно-два предложения, завершающие сюжет.

С.В.Гольцер отмечает, что "сказка о животных имеет жестко фиксированную систему героев: герой-жертва (Заяц или Петух, реже Волк), герой-антагонист (Лиса, Волк, Медведь), истинный герой (Петух, Кот).

Бытовые сказки, или новеллистические, не имеют четко выраженной структуру, а состоят из отдельных эпизодов. Отличительной особенностью бытовых сказок является комический эффект. Как правило, их герои реальные люди – представители различных социумов, действие разворачивается в реальном мире и не переходит в ирреальное пространство.

Все вышеперечисленные классификации относятся к народной (фольклорной) сказке, но не стоит забывать, что сейчас существует много и авторских (литературных) сказок. Авторская сказка тесно связана с народной, но, в отличие от нее, имеет автора (писателя или поэта). Именно авторское воображение, его представление о добре и зле создает особый мир литературной сказки. В некоторых авторских сказках использованы переработанные фольклорные сюжеты и образы, однако это не меняет сути дела – литературная сказка выражает, в первую очередь, взгляд на мир, присущий конкретному писателю, а не всему народу. В отличие от фольклорной сказки, она создается на материальном носителе, не допускает внесение изменений и можно с высокой точностью определить время ее создания. Это основные отличительные признаки, но, тем не менее, авторская сказка все равно остается сказкой.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что сказка – это занимательный рассказ (устный или письменный) о невероятной, но поучительной истории.

### 2.4 Сказка как средство развития словесно-логического мышления

Сказки русского народа К. Д. Ушинский назвал первыми блестящими попытками народной педагогики. Восторгаясь сказками как памятниками народной педагогики, он писал, что никто не в состоянии состязаться с педагогическим гением народа. То же самое следует сказать о сказках и других народов.

Сказки, являясь художественно-литературными произведениями, одновременно были для трудящихся и областью теоретических обобщений по многим отраслям знаний. Они - сокровищница народной педагогики, более того, многие сказки суть сочинения педагогические, т. е. в них содержатся педагогические идеи.

Как известно, педагогическим идеалом Ушинского являлось гармоничное сочетание умственного и нравственно-эстетического развития. По твердому убеждению великого русского педагога, эта задача может быть успешно выполнена при том условии, если в воспитании будет широко использован материал народных сказок. Благодаря сказкам, в душе дитяти с логической мыслью срастается прекрасный поэтический образ, развитие ума идет дружно с развитием фантазии и чувства. Ушинский детально разработал вопрос о педагогическом значении сказок и их психологическом воздействии на ребенка; он решительно ставил народную сказку выше рассказов, опубликованных в образовательной литературе специально для детей, ибо последние, как считал великий педагог, все-таки подделка: детская гримаса на старческом лице.

Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок. Дети и сказка - неразделимы, они созданы друг для друга, и поэтому знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка.

В русской педагогике встречаются мысли о сказках не только как воспитательном и образовательном материале, но и как педагогическом средстве, методе.

Раскрывая значение сказки как педагогического средства, надо признать, что, если детям повторять хоть тысячу раз одну и ту же нравственную сентенцию, она для них все же останется мертвою буквою; но если же рассказать им сказку, проникнутую тою же самою мыслью, - ребенок будет взволнован и потрясен ею.

Велика образовательная роль сказок. Встречается утверждение, что педагогическое значение сказок лежит в плоскости эмоциональной и эстетической, но не познавательной. С этим нельзя согласиться. Уже само противопоставление познавательной деятельности эмоции в корне неверно: эмоциональная сфера и познавательная деятельность неотделимы, без эмоции, как известно, познание истины невозможно.

Сказки в зависимости от темы и содержания заставляют слушателей задуматься, наводят на размышления. Нередко ребенок заключает: "Так в жизни не бывает". Невольно возникает вопрос: "А как бывает в жизни?" Уже беседа рассказчика с ребенком, содержащая ответ на этот вопрос, имеет познавательное значение. Но сказки содержат познавательный материал и непосредственно. Следует отметить, что познавательное значение сказок распространяется, в частности, на отдельные детали народных обычаев и традиции и даже на бытовые мелочи.

Конечно, образовательное значение сказок зависит и от рассказчика. Умелые рассказчики обычно такие моменты всегда стараются использовать, ставя в ходе рассказывания сказки вопросы вроде: "Как вы думаете, ребята, сколько было всего котлов? Сколько горшков?" и т. п.

Дети рано приучаются верно, оценивать размеры явлений, дел и поступков, понимать смешную сторону всяких жизненных несоответствий. В каждой сказке есть мораль, которая необходима ребенку, ведь он должен определить свое место в жизни, усвоить морально - этические нормы поведения в обществе.

К изучению сказки обращаются философы, раскрывающие ее смыслы как формы духовного опыта человечества. Филологи, прежде всего фольклористы, размышляющие о " сказочном наряде памятливой души народа". Этнографы и историки, привлекаемые тем, что подобно культурному археологическому срезу, сказка многослойна, в ее композиции, образах, деталях, языке можно обнаружить исторические свидетельства и элементы различных эпох, находящихся в едином временном сказочном пространстве; а так же представители многих других дисциплин.

Тема сказки была объектом неутихаемых споров и дискуссий на протяжении всей истории существования психологии как самостоятельной области науки.

Существование скрытого за незатейливым на первый взгляд сказочным повествованием воспитывающего, развивающего, психодиагностического, психокоррекционного, психотерапевтического потенциала сказки давно осознается в широких кругах психологов. Однако и на сегодняшний день нельзя сказать о том, что он максимально востребован, что может объясняться неоднозначностью решения вопроса о его сущности, масштабах в исследовательском и теоретическом планах.

В последнее время внимание к этой теме все больше обусловлено как раз все возрастающими потребностями психолого-педагогической и психотерапевтической практики при слабом собственно исследовательском интересе. Расширение сферы практического приложения ресурсов сказки приводит одновременно к необходимости углубления и усложнения проблематики изучения ее возможностей. Однако здесь наблюдается явный перевес на стороне разработки новых технологий и областей применения сказки, осуществляющейся, таким образом, в лучшем случае на базе теоретических положений, выдвинутых признанными психологическими направлениями, а в худшем - либо вообще без необходимого исследовательского и теоретического фундамента, либо на основе нескольких эклектически объединенных положений, взятых из разных, порой даже по сути противоречащих друг другу, подходов к рассмотрению проблем и ресурсов сказки и использования сказочного потенциала в психологических целях. Многие авторы подчеркивают, что дальнейшее совершенствование технологий работы со сказками тормозятся из-за того, что им не достает концептуального каркаса, на который могло бы опираться все многообразие технологических решений. Поэтому, с одной стороны, психологу приходится иногда уподобляться слепому исполнителю магического ритуала, в котором с трудом просматривается связь между производимыми действиями и получаемым результатом. А с другой стороны, он теряет часть возможностей, связанных с гибкой подстройкой технологии под специфичность решаемых задач.

На наш взгляд, особенно остро рассматриваемый вопрос должен стоять при разработке различных технологий использования сказок в работе с ребенком.

Недостаток теоретической основы, являющейся результатом проверки исследовательских гипотез, в сфере решения психолого-педагогических, дидактических, психотерапевтических и прочих задач посредствам сказочных ресурсов в работе с ребенком усугубляется еще и собственно возрастной спецификой субъекта, к которому они применяются. Проще говоря, ребенок в силу того, что он совершенно иначе воспринимает и взаимодействует со сказкой, чем взрослый, и, следовательно, прямые аналогии с подобными процессами восприятия и взаимодействия со сказочным материалом у взрослого невозможны. Процесс взаимодействия ребенка со сказкой закрыт от простого наблюдения взрослого, так как любые попытки обоснованного экспериментальными данными анализа такого взаимодействия неизбежно приводит к "взрослсориентированным" проекциям.

Решение проблем психологических механизмов взаимодействия сказки на ребенка и ее роли в психическом развитии ребенка, по нашему мнению, должно предварять разработку различных технологий применения сказки в работе с ребенком для того, чтобы избежать действий "на ощупь", однако в современной психологии они являются дискуссионными и не имеют однозначных решений.

В качестве основного психологического механизма, обеспечивающего установление и поддержание контакта между внутренним миром ребенка и сказочным миром, большинством авторов называется процесс идентификации ребенка с главным героем сказки, которому способствует ряд специфических особенностей, свойственных и сказочному сюжету, и характеристикам персонажей, и устройству сказочному мира в целом. В терминах аналитической психологии К.Г. Юнга сообразность сказки природе ребенка сводится к тому, что архетипические символы, наиболее прямо представленные в этом жанре фольклора, составляют "первоначальный разум" ребенка, еще не вытесненный прижизненным опытом и привычкой логического мышления в область бессознательного. Созвучие сказочного мира внутреннему миру ребенка объясняется также их одинаковой алогичностью и отсутствием необходимости строить причинно- следственные связи при восприятии сказки, относительной простотой и доступностью стиля и языка сказки, ее предикативностью, семантической неперегруженностью и т.д.

Несмотря на все многообразие взглядов на проблему сказки в психическом развитии ребенка, все авторы солидарны в признании её несомненного существования. Причем многие из них склонны полагать, что её положительный характер очевиден лишь при рассмотрении сказки фольклорного происхождения. Развивающий и воспитывающий потенциал авторских сказок, а также психологические механизмы их воздействия на ребенка, находящиеся в их распоряжении, остаются для многих исследователей под большим вопросом. Некоторые авторы советуют даже "уберегать ребенка от любого постороннего по сказочной модели символического материала, если этот материал не является элементом народной традиции, не создан в непосредственном контакте с ее носителями (как сказки Перро, Пушкина), либо же - в непосредственном контакте с детьми (как сказки Чуковского и Кэрролла)". Как бы то ни было, окончательное решение рассматриваемых проблем остается задачей будущих экспериментальных исследований.

Бюлер К. специально изучала роль сказки в развитии ребёнка. По ее мнению, герои сказок просты и типичны, они лишены всякой индивидуальности. Часто они даже не имеют имен. Их характеристика исчерпывается двумя тремя качествами, понятными детскому восприятию. Но эти характеристики доводятся до абсолютной степени: небывалая доброта, храбрость, находчивость. При этом герои сказок делают все то, что делают обыкновенные люди: едят, пьют, работают, женятся и т.п. Все это способствует лучшему пониманию сказки ребенком.

Восприятие сказки маленького ребенка отличается от восприятия взрослого человека тем, что это развернутая деятельность, которая нуждается во внешних опорах. Запорожец А.В., Дубовис Арановский Д.М. выделили специфическое действие для этой деятельности. Это содействие, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие на его пути препятствия.

Теплов Б.М., рассматривая природу художественного восприятия ребенка, указывал, что сопереживание, мысленное содействие герою произведения составляет "живую душу художественного восприятия". Сопереживание сходно с ролью, которую берет на себя ребенок в игре, Эльконин Д.Б. подчеркивал, что классическая сказка максимально соответствует действенному характеру восприятия ребенком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребенок и ребенок идет по этой трассе. Там, где этой трассы нет, ребенок перестает понимать ее, как, например, в некоторых сказках Г.Х.Андерсена, где есть лирические отступления.

Репина Т.А. подробно прослеживала путь интериоризации содействия: у маленьких детей понимание имеется тогда, когда они могут опираться на изображение, а не только на словесное описание. Поэтому первые детские книжки должны быть книжками с картинками, и картинки являются основной опорой при прослеживании действия. Позднее такое прослеживание становится менее необходимым. Теперь основные действия должны быть отражены в словесной форме, но в том виде и в той последовательности, в которой они реально происходят. В старшем дошкольном возрасте возможно обобщенное описание событий.

Рассматривая значение сказки в развитии словесно – логического мышления ребенка, обратимся к трудам Бруно Бетельхейма. В своей замечательной книге "Польза и значение волшебной сказки", где он обобщил свой опыт использования сказки для психотерапевтического воздействия на ребенка. Его книга объясняет, почему сказки оказывают такое большое и положительное влияние в поведении и общении. Бруно Бетельхейм считал, что причина этих нарушений - потеря смысла жизни. Чтобы обрести этот смысл, ребенок должен выйти за узкие границы сосредоточенности на самом себе и поверить в то, что он сделает значительный вклад в окружающий мир, если не - сейчас, то, по крайней мере, в будущем. Чувство удовлетворенности тем, что ребенок делает. Очень важно для него. Чтобы обрести это чувство, нужна помощь взрослого. Нет ничего более важного для ребенка. Чем тот импульс, который дают ему родители, знакомя его с культурным наследием всего человечества. Пока ребенок еще маленький. Это культурное наследие, по мнению Б. Бетельхейма. Может быть представлено в литературе.

Стиль сказки также понятен ребенку. Ребенок еще не умеет мыслить логически, и сказка никогда не утруждает ребенка какими то логическими рассуждениями. Ребенок не любит наставлений, и сказка не учит его напрямую. Сказка предлагает ребенку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию.

Если сравнить сказку с другими литературными произведениями, то станут еще более ярко видны ее несомненные преимущества. Так, например, сравнивая сказку с мифом, Б. Бетельхейм указывает, что миф, несмотря на то, что он также сгусток человеческого опыта и говорит с нами на языке образов -пессимистичен, не утешителен, не способствует восстановлению чувства справедливости. Так, миф об Эдипе завершается гибелью двух главных героев. А миф о Ниобе кончается смертью семерых ни в чем не повинных ее детей. Это также не способствует удовлетворению чувства справедливости так необходимого ребенку.

Если сравнить сказку с басней, то последняя тоже менее подходит ребенку. Она несет мораль скорее для взрослого. Так, например, сравнивая басню "Стрекоза и муравей" и сказку "Три поросенка" Б. Бетельхейм подчеркивает несомненное преимущество сказки перед басней. В басне Стрекоза страдает потому, что наслаждалась жизнью, когда можно было это делать. Отсюда следует, что ребенок должен усвоить, что этого делать нельзя, а почему, ему понять еще трудно. В сказке же ясна причина, по которой не следует руководствоваться принципом удовольствия, это - Волк. Кроме того, Муравей басни, с которым ребенок должен отождествлять себя, - существо недоброе, не умеющее сострадать.

Если сравнить сказку с фантазией, то в пользу сказки можно сказать, что она имеет последовательную структуру с определенным сюжетом, который развивает в направлении благополучного конца. По сравнению с фантазией сказка имеет еще одно преимущество - в ней все желания, даже самые неблаговидные (так называемые Эдиповы желания), могут быть выявлены, и о них можно говорить, обсуждать с родителями. Фантазии же ребенок отрыто высказывать боится.

Известный психолог Б.М.Теплов отмечает, что отсутствие у детей умений и навыков тормозит развитие и ограничивает проявление их способностей. Это утверждение смело можно отнести и к умению детей связно выражать свои мысли. Поэтому детям необходимо техническое совершенствование речи и голоса. Чем больше ребенок слушает сказки, тем больше образцов речи и слов он получает.

Сказка имеет свой язык – лаконичный, выразительный, ритмический. Он близок ребенку, хорошо им воспринимается, поэтому и служит прекрасным образцом для развития речи. Сказка старается ненавязчиво научить ребенка оценивать главные качества героя и никогда не прибегает к психологическому усложнению, что, естественно, благотворно влияет на ее восприятие. Сказка проста, но в тоже время загадочна. Она предлагает ребенку образы, которыми дети наслаждаются, и незаметно для себя усваивает жизненно важную информацию.

Детский фольклор представляет собой специфическую область народного творчества, объединяющую мир детей и мир взрослых, включающую целую систему поэтических и музыкально – поэтических жанров фольклора.

К детскому фольклору как средству языковой характеристики народа обращались В.И.Даль, Д.К.Зеленин, П.Тихонов, А.Молотилов и многие другие знатоки языка.

Сказки умело использовались народной педагогикой. Для каждого возраста имелись свои сказки. Сказки для маленьких развивают фантазию детей, несут определенную дозу информации. С возрастом объем информации увеличивается. При помощи сказок детям даются основы нравственности, они знакомятся с законами, обычаями, взаимоотношениями.

Важнейшими средствами развития выразительности детской речи являются произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые фольклорные формы. Воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора огромно, так как он, расширяя знания об окружающей действительности, развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка. Художественная система русского фольклора своеобразна, разнообразны малые формы – потешки, загадки, пословицы, поговорки, язык которых точен и выразителен.

Для детей характерно образное мышление и, чтобы воображение ребенка нарисовало яркую, красочную картину, не требуется подробного описания предмета, его образа действия, достаточно намека. М.Н.Мельников считает, что именно этим предопределен язык страшилок: "Фантастика для ребенка – средство познания окружающего мира: встреча с необычным, таинственным, страшным помогает формировать умение анализировать и синтезировать воспринятое органами чувств, сохранять в любой обстановке ясность ума, самообладание, способность действовать".

Л.С.Выготский говорил о том, что "творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии".

Стоит заметить, что сказка приходит к ребенку в раннем возрасте и сопровождает его всю жизнь. Она является одним из важнейших социально-педагогических средств формирования личности. При слушании и воспроизведении сказки функционируют и развиваются основные речевые функции – экспрессивная и коммуникативная.

Значение художественной литературы для развития речи детей трудно переоценить. Е.А.Флерина справедливо указывает, что "литературные произведения дают готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок; важно лишь правильно их понять и, усвоив, правильно практически ими пользоваться.

По тому, как ребенок строит свое высказывание, насколько связно, интересно, живо умеет рассказывать и сочинять, можно судить об уровне его речевого развития, о владении богатством родного языка и одновременно об уровне его умственного, эстетического и эмоционального развития.

Воспитание средствами сказки представляет собой сложный педагогический процесс, в котором выполнение разных соподчиненных между собой задач воспитания и обучения ведет к единой цели – всестороннему развитию личности ребенка, обогащению его духовного мира.

## ГЛАВА III. Исследование влияния сказки на словесно-логическое мышление старших дошкольников

### 3.1 Констатирующий этап эксперимента

В эксперименте принимало участие 20 детей подготовительной группы. В контрольной и экспериментальной группе было по 10 человек. Возраст детей приблизительно одинаковый (табл.1).

Таблица 1 Список детей

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Контрольная группа | | Экспериментальная группа | |
| имя ребенка | возраст | имя ребенка | возраст |
| Даша Я. | 6 лет 4 мес. | Настя Д. | 6 лет 8 мес. |
| Алена Д. | 6 лет 6 мес. | Антон С. | 6 лет 4 мес. |
| Таня М. | 6 лет 8 мес. | Миша А. | 6 лет 3 мес. |
| Саша Д. | 6 лет 3 мес. | Катя К. | 6 лет 2 мес. |
| Оксана Л. | 6 лет 2 мес. | Саша Т. | 6 лет 8 мес. |
| Андрей Г. | 6 лет 7 мес. | Маша К. | 6 лет 3 мес. |
| Андрей И. | 6 лет 3 мес. | Миша П. | 6 лет 7 мес. |
| Сергей Л. | 6 лет 8 мес. | Семен С. | 6 лет 4 мес. |
| Настя Ф. | 6 лет 5 мес. | Настя К. | 6 лет 3 мес. |
| Марина П. | 6 лет 7 мес. | Лена С. | 6 лет 7 мес. |

Из таблицы 1 видно, что возраст детей примерно одинаковый.

Эксперимент проводился в обеих группах детей в свободное от занятий время, индивидуально с каждым ребенком. Было применено три методики для выявления уровня развития связной монологической речи.

Методика 1

Составление рассказа по картинке.

Цель: определить уровень развития словесно-логического мышления.

Материалы: сюжетная картинка с простым, доступным для ребенка сюжетом.

Инструкция. Я покажу тебе картинку. Придумай рассказ: что происходит, о чем говорят, что будет потом.

Если ребенок затрудняется в описании, можно ему помогать, задавая наводящие вопросы. Не следует составлять предложения вместо ребенка или давать ему свои варианты ответов на наводящие вопросы.

Анализ результатов.

Рассказ ребенка, описание им картинки оцениваются следующим образом:

балл – ребенок составляет 2 – 3 описательных предложения, состоящие из существительных и глаголов; часто предложения не связаны между собой (низкий уровень).

балла – ребенок составляет рассказ из 4 – 5 предложений, при этом предложения могут отражать события, непосредственно не отраженные на картинке (средний уровень).

балла – ребенок составляет развернутый рассказ с использованием прилагательных, наречий, а также диалогов между персонажами, изображенными на картинке; предложения могут передавать желания, чувства героев (высокий уровень).

Результаты обследования детей по данной методике представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 Определение уровня развития словесно-логического мышления на основе составления рассказа детьми контрольной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Баллы | Уровень развития |
| 1. | Даша Я. | 1 | низкий |
| 2. | Алена Д. | 2 | средний |
| 3. | Таня М. | 3 | высокий |
| 4. | Саша Д. | 2 | средний |
| 5. | Оксана Л. | 2 | средний |
| 6. | Андрей Г. | 1 | низкий |
| 7. | Андрей И. | 1 | низкий |
| 8. | Сергей Л. | 2 | средний |
| 9. | Настя Ф. | 1 | низкий |
| 10. | Марина П. | 3 | высокий |

Результаты, представленные в таблице 2, позволяют сделать выводы:

1. высокий уровень показали 2 ребенка;
2. средний уровень – 4 ребенка;
3. низкий уровень – 4 ребенка.

Для детей седьмого года жизни это не очень хорошие результаты, учитывая, что до поступления в школу им остался год.

Таблица 3 Определение уровня развития словесно-логического мышления на основе составления рассказа детьми экспериментальной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Баллы | Уровень развития |
| 1. | Настя Д. | 3 | высокий |
| 2. | Антон С. | 2 | средний |
| 3. | Миша А. | 2 | средний |
| 4. | Катя К. | 2 | средний |
| 5. | Саша Т. | 1 | низкий |
| 6. | Маша К. | 1 | низкий |
| 7. | Миша П. | 1 | низкий |
| 8. | Семен С. | 1 | низкий |
| 9. | Настя К. | 2 | средний |
| 10. | Лена С. | 2 | средний |

Данные, представленные в таблице 3, позволяют сделать следующие выводы:

1. высокий уровень получил 1 ребенок;
2. средний уровень – 5 детей;
3. низкий уровень – 4 ребенка.

Также как и у детей контрольной группы, в среднем, уровень развития словесно-логического мышления при составлении рассказа по картинке довольно низкий.

Методика 2

Последовательные картинки.

Цель: определить уровень развития словесно-логического мышления с использованием серии сюжетных картинок.

Материалы: наборы последовательных картинок.

Инструкция: У меня есть картинки. Если их разложить в правильном порядке, то из них может получиться рассказ. Посмотри внимательно на эти картинки, подумай и разложи их так, чтобы из них можно было составить рассказ.

Анализ результатов.

балл – рассказ составлен не правильно, на уточняющие вопросы не отвечает, логические связи не обосновывает;

балл – рассказ составлен правильно, состоит из 3 – 4 предложений, но ребенок на уточняющие вопросы не отвечает, логические связи не обосновывает;

балла – рассказ составлен правильно, состоит из распространенных предложений, на уточняющие вопросы отвечает.

Результаты обследования детей по данной методике представлены в таблицах 4 и 5.

Таблица 4 Определение уровня развития словесно-логического мышления на основе составления рассказа по серии картинок детьми контрольной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Баллы | Уровень развития |
| 1. | Даша Я. | 1 | низкий |
| 2. | Алена Д. | 2 | средний |
| 3. | Таня М. | 3 | высокий |
| 4. | Саша Д. | 1 | низкий |
| 5. | Оксана Л. | 2 | средний |
| 6. | Андрей Г. | 2 | средний |
| 7. | Андрей И. | 2 | средний |
| 8. | Сергей Л. | 2 | средний |
| 9. | Настя Ф. | 1 | низкий |
| 10. | Марина П. | 2 | средний |

Как видно, из таблицы 4, дети контрольной группы имеют следующие показатели:

высокий уровень получил только 1 ребенок;

средний уровень – 6 детей;

низкий уровень – 3 ребенка.

Таблица 5 Определение уровня развития словесно-логического мышления на основе составления рассказа по серии картинок детьми экспериментальной группы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Баллы | Уровень развития |
| 1. | Настя Д. | 3 | высокий |
| 2. | Антон С. | 1 | низкий |
| 3. | Миша А. | 1 | низкий |
| 4. | Катя К. | 2 | средний |
| 5. | Саша Т. | 2 | средний |
| 6. | Маша К. | 1 | низкий |
| 7. | Миша П. | 1 | низкий |
| 8. | Семен С. | 2 | средний |
| 9. | Настя К. | 1 | низкий |
| 10. | Лена С. | 2 | средний |

По результатам, представленным в таблице 5, можно сделать выводы:

высокий уровень получил 1 ребенок;

средний уровень – 4 ребенка;

низкий уровень – 5 детей.

Методика 3

Сочинение рассказа (сказки).

Цель: определение уровня построения логического высказывания и связного изложения.

Методика проведения.

Детям предлагается самостоятельно придумать сказку и дать ей название. Никаких указаний по выполнению задания не дается.

Выполнение задания оценивается по следующим показателям:

- выраженность сказочного содержания;

- соответствие названия содержанию;

- логичность, законченность построения;

- грамматическая правильность речи;

- использование языковых выразительных средств.

Каждый ответ, соответствующий предложенным критериям, оценивается по 3 балла, общая сумма - 15 баллов.

Результаты обследования детей представлены в таблицы 6 и 7.

Таблица 6 Определение уровня построения связного высказывания xx(контрольная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Показатели | | | | | Общ. | Уровень развития |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | балл |
| 1. | Даша Я. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 7 | низкий |
| 2. | Алена Д. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 8 | средний |
| 3. | Таня М. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 14 | высокий |
| 4. | Саша Д. | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8 | средний |
| 5. | Оксана Л. | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 10 | средний |
| 6. | Андрей Г. | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 8 | средний |
| 7. | Андрей И. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 7 | низкий |
| 8. | Сергей Л. | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 9 | средний |
| 9. | Настя Ф. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 6 | низкий |
| 10. | Марина П. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 | высокий |

Результаты обследования детей контрольной группы, как видно из таблицы 6, следующие:

высокий уровень показало 2 ребенка;

средний уровень – 5 детей;

низкий уровень – 3 ребенка.

Таблица 7 Определение уровня построения связного высказывания (экспериментальная группа)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Показатели | | | | | Общ. | Уровень развития |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | балл |
| 1. | Настя Д. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 14 | высокий |
| 2. | Антон С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | низкий |
| 3. | Миша А. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 7 | низкий |
| 4. | Катя К. | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8 | средний |
| 5. | Саша Т. | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 9 | средний |
| 6. | Маша К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | низкий |
| 7. | Миша П. | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 7 | низкий |
| 8. | Семен С. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 9 | средний |
| 9. | Настя К. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 6 | низкий |
| 10. | Лена С. | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 13 | средний |

Результаты диагностики детей экспериментальной группы, представленные в таблице 7, позволяют сделать вывод, что уровень построения связного высказывания следующий:

высокий уровень показал 1 ребенок;

средний уровень – 4 человека;

низкий уровень – 5 детей.

После диагностики детей по всем трем методикам, можно сделать выводы о развитии словесно-логического мышления дошкольников.

Анализ результатов.

высокий уровень - 18 – 21 балл;

средний уровень - 11 – 17 баллов;

низкий уровень – 7 – 10 баллов.

Результаты представлены в таблицах 8 и 9.

Таблица 8 Уровень развития словесно-логического мышления детей контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Методики | | | Общий балл | Уровень развития |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Даша Я. | 1 | 1 | 7 | 9 | низкий |
| 2. | Алена Д. | 2 | 2 | 8 | 12 | средний |
| 3. | Таня М. | 3 | 3 | 14 | 20 | высокий |
| 4. | Саша Д. | 2 | 1 | 8 | 11 | средний |
| 5. | Оксана Л. | 2 | 2 | 10 | 14 | средний |
| 6. | Андрей Г. | 1 | 2 | 8 | 11 | средний |
| 7. | Андрей И. | 1 | 2 | 7 | 10 | низкий |
| 8. | Сергей Л. | 2 | 2 | 9 | 13 | средний |
| 9. | Настя Ф. | 1 | 1 | 6 | 8 | низкий |
| 10. | Марина П. | 3 | 2 | 13 | 18 | высокий |

Из таблицы 8 видно, что

ребенка показали высокий уровень развития словесно-логического мышления;

детей – средний уровень;

детей – низкий уровень.

Таблица 9 Уровень развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Методики | | | Общий балл | Уровень развития |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Настя Д. | 3 | 3 | 14 | 20 | высокий |
| 2. | Антон С. | 2 | 1 | 5 | 8 | низкий |
| 3. | Миша А. | 2 | 1 | 7 | 10 | низкий |
| 4. | Катя К. | 2 | 2 | 8 | 12 | средний |
| 5. | Саша Т. | 1 | 2 | 9 | 12 | средний |
| 6. | Маша К. | 1 | 1 | 6 | 8 | низкий |
| 7. | Миша П. | 1 | 1 | 7 | 9 | низкий |
| 8. | Семен С. | 1 | 2 | 9 | 12 | средний |
| 9. | Настя К. | 2 | 1 | 6 | 9 | низкий |
| 10. | Лена С. | 2 | 2 | 13 | 17 | средний |

Данные результаты, занесенные в таблицу 9, показывают, что

ребенок имеет высокий уровень развития словесно-логического мышления;

детей – средний уровень;

детей – низкий уровень.

Как показывают результаты обследования детей, уровень развития словесно-логического мышления детей контрольной и экспериментальной групп приблизительно одинаковый, но у экспериментальной группы немного ниже.

На этом констатирующий этап эксперимента был закончен. По итогам данного этапа была разработана программа обучения детей. Далее работа проводилась только с детьми экспериментальной группы.

### 3.2 Формирующий этап эксперимента

После проведения обследования детей на констатирующем этапе была проведена работа с экспериментальной группой.

Формирующий этап эксперимента проводился в течение четырех месяцев. Работа проходила в свободное от занятий время, в утренние и вечерние часы. В ходе занятий учитывались следующие моменты:

. возрастные особенности детей при отборе материала;

. активное участие детей в работе на занятиях;

. максимальное использование развивающего потенциала сказок в создании благоприятной речевой среды.

Параллельно с задачей развития словесно-логического мышления шла еще одна: развитие словотворчества, свободное владение словом.

**КОНСПЕКТЫ ЗАНЯТИЙ**

СЕНТЯБРЬ

Занятие №1

Тема**:** Творческое рассказывание. "Сочиняем сказку про любимых героев".

Цель**:** учить детей связно, последовательно строить свои высказывания.

Ход занятия

- Ребята, сегодня мы с вами в гостях у любимых сказок. Какие у вас самые любимые сказки? (*Ответы детей*.)

**-** А какие персонажи этих сказок вам больше всего нравятся? (*Ответы* *детей.*)

**-** Давайте каждый скажет, какой любимый герой у него есть и сочинит какую-нибудь историю про него. (*Дети придумывают истории про любимых героев.)*

- Молодцы, а теперь подумайте и скажите, чья история вам больше понравилась. (*Ответы детей*.)

Занятие №2

Тема**:** Творческое рассказывание. "Переиначивание сказки".

Цель**:** учить детей правильному подбору антонимов и связному рассказыванию.

Ход занятия

- Сегодня мы с вами займемся переделыванием сказки. Вам нравится сказка "Золушка"? (*Ответы детей*.)

- Мы ее немного изменим. Послушайте внимательно начало, а потом вы продолжите. "Злая волшебница заколдовала Золушку и ее сестер. Теперь Золушка злая, грубая, ленивая, а ее сестры превратились в добрых, трудолюбивых девушек...". Придумайте продолжение сказки. (Дети придумывают и рассказывают продолжение. В случае затруднений, объяснить детям, что такое антонимы и когда их использовать.)

- Молодцы, ваша сказка стала сильно отличаться от "Золушки", поэтому давайте придумаем ей новое название. (*Ответы детей*.)

- Какая часть новой сказки вам больше всего понравилась? (*Ответы детей*.)

- Давайте распределим роли и разыграем эту часть. (Распределить роли для детей. Дети разыгрывают сценку. Следить за их высказываниями и при необходимости поправлять.)

Занятие №3

Тема**:** Творческое рассказывание. "Что бы вы стали делать, если к вам в гости прилетит Карлсон".

Цель**:** развивать у детей творческое мышление, формировать умение связно излагать свои мысли.

Ход занятия

- Вы знаете сказку про Малыша и Карлсона? (*Да.*)

- Расскажите, пожалуйста, какой Карлсон? Какие у него основные черты? (*Ответы детей*.)

- А какой Малыш? (*Ответы детей*.)

- Придумайте и расскажите сюжет с того момента, как к вам в гости прилетел Карлсон. Как вы поздороваетесь с ним? Как назовете свое имя? Что вы сможете рассказать Карлсону о себе, о родителях и друзьях? (*Дети придумывают рассказ. В случае затруднений помочь наводящими вопросами.)*

Занятие №4

Тема**:** Составление рассказа по серии картинок – иллюстраций детских книг "Книжный магазин".

Цель**:** развивать у детей монологическую речь при составлении сюжетного рассказа, улавливать последовательность изображенных событий;

закреплять правильное произношение.

**Ход занятия**

- Ребята, вы любите сказки? А вы знаете, что сказки были придуманы давным-давно? Каждый народ сочинял свои сказки и рассказывал их детям. А те, когда вырастали, рассказывали своим детям. Так они дошли до наших дней. У некоторых сказок даже автора нет, они так и называются – народные сказки. Современные сказки сочиняли сказочники, мы знаем их имена: Г.Х.Андерсен, Ш.Перро, Э.Успенский, А.Пушкин и другие. Во всем мире дети любят сказки. В нашем книжном магазине сегодня очень много сказочных книг.

- Сегодня мы будем учиться рассказывать покупателям о книгах. Но сначала послушайте новую сказку и отгадайте, как она называется.

*Жили-были дед и баба. Была у них курочка Ряба. Дед говорит бабе: "Испеки мне, баба, колобок, а я пойду на речку, рыбку половлю". Пошла баба в амбар, наскребла две горсти муки и испекла Репку. Катится Репка по дорожке, а навстречу ей избушка на курьих ножках. Избушка и говорит: "Красная Шапочка, я тебя съем!" А она отвечает: "Не ешь меня, брось в воду, я твои три желания исполню. Только скажи: "По щучьему велению, по моему хотению!" Желание и исполнилось: вырос цветик – семицветик, а в серединке Дюймовочка сидит, на ноге у нее один хрустальный башмачок. А в руке у нее – золотой ключик от чердака Карлсона, который живет на крыше. Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец.*

- Ребята, вам понравилась сказка? Вы узнали ее? (*Ответы детей*.)

- Да... Непонятная сказка. Ребята давайте разберемся, какой герой пришел из какой сказки, и найдем эти книги в нашем магазине. (*"Курочка Ряба", "Колобок", "Волк и лиса", "Репка", "Баба Яга", "Красная Шапочка", "По щучьему велению", "Цветик – семицветик", "Дюймовочка", "Золушка", "Золотой ключик", "Карлсон, который живет на крыше"*).

- Вот какие замечательные книги в нашем магазине! А теперь побывать в роли продавца – консультанта, будем консультировать наших детей, почему необходимо прочитать ту или иную сказку. Рассказывая, надо ответить на следующие вопросы: как называется сказка, кто автор, какие главные герои сказки, какой интересный эпизод из сказки запомнился, чему может научить сказка маленьких детей. (*Дети по желанию выбирают в "магазине" книгу, рассказывают "покупателям" о сказке, рекомендуют купить ее.*)

ОКТЯБРЬ

Занятие №1

Тема**:** Творческое рассказывание по собственным схематическим рисункам. "Нарисуй сказку".

Цель**:** научить составлять рисуночный план к тексту и использовать его при рассказывании.

Ход занятия

- Ребята, вы знаете, что существуют иллюстрации к сказкам, по которым мы можем сказать, что в той или иной сказке происходит. Но мы можем сами сделать рисунки – схемы к сказке. Например, сказка "Репка". Посмотрите, как можно записать эту сказку с помощью рисунков. (*Показать детям схематический рисунок сказки* (см. Приложение 3) *и рассказать, как его можно сделать*.)

- Давайте, я сейчас расскажу вам сказку "Колобок", а вы попробуйте нарисовать ее. (*Читать сказку, смотреть, чтобы все дети работали. В случае затруднений можно прервать чтение и помочь с рисунком.*)

- А теперь попробуйте по своим рисункам рассказать сказку. (*Дети рассказывают.*)

Занятие №2

Тема**:** Творческое рассказывание. "Чудеса волшебной палочки"

Цель**:** развивать умение связно рассказывать; развивать словесно-логическое мышление.

- Сегодня у нас в гостях волшебник со своей волшебной палочкой. До кого он дотрагивается палочкой, тот становится персонажем сказки и должен рассказать о себе. Например, он дотронулся до Семена. Теперь он стал Незнайкой и должен рассказать: из какой он сказки, какой у него характер, какие главные отличительные черты и с кем он дружит. (*Семен рассказывает.*)

- Вот видите, как хорошо Семен нам рассказал о Незнайке. Теперь он становится волшебником, берет волшебную палочку и дотрагивается до другого ребенка, называя какой – нибудь персонаж. Теперь Лена стала Золушкой и должна рассказать о себе. (*Лена рассказывает, и игра продолжается до тех пор, пока все дети побудут героями той или иной сказки.*)

Занятие №3

Тема**:** Творческое рассказывание. "Какие вопросы задают персонажи ваших любимых сказок"

Цель**:** продолжать учить детей связно и последовательно рассказывать развернутыми и полными предложениями; развивать логическое мышление, память и сообразительность; учить интонационно правильно задавать вопросы.

Ход занятия

- Ребята, давайте вспомним, какие сказки вам нравятся. (*Ответы детей*.) - А какие ваши самые любимые сказки? (*Ответы детей.)*

- Теперь вспомните, пожалуйста, с кем встречаются и разговаривают в этих сказках персонажи. (*Ответы детей*.)

- Кто вам больше всего нравится в этих сказках? Почему?

- Скажите, пожалуйста, какие вопросы и кому задают ваши любимые герои? (*Дети рассказывают. Следить за правильной интонационной выразительностью. Если дети не передают интонацию вопроса, то необходимо их поправить*.)

- Давайте попробуем представить, что персонажи разных сказок вдруг встретились, какие бы вопросы они задавали друг другу. (*Ответы детей*.)

Занятие №4

Тема**:** Драматизация сказки "Царевна – лягушка".

Цель**:** продолжать развивать логическое мышление, связную монологическую речь.

Ход занятия

**-** Ребята, давайте сегодня мы разыграем сказку "Царевна – лягушка". Сейчас мы разделим роли и каждый будет говорить и делать то, что должен делать его персонаж. (*Дети выбирают себе роль и игра начинается. Следить за правильностью передачи детьми поступков и слов определенных персонажей.*)

НОЯБРЬ

Занятие №1

Тема**:** Творческое рассказывание. "Красная Шапочка и вертолет"

Цель**:** продолжать развивать творческое воображение детей и связную речь.

Ход занятия

**-** Ребята, мы с вами уже занимались переделыванием сказки. Давайте сегодня попробуем переделать еще одну сказку "Красную Шапочку". Как вы думаете, что было бы, если бы волк, когда он встретил Красную Шапочку, увидел вертолет? (*Ответы детей*.)

- Давайте попробуем рассказать эту сказку на новый лад. Кто начнет рассказывать? (*Дети поочередно рассказывают сказку. Следить за тем, чтобы дети не забывали, что сказка переделана и рассказывали не только саму сказку, но и вставляли новые элементы. В случае затруднений подсказать детям продолжение.)*

Занятие №2

Тема**:** Рассказывание русской народной сказки "Гуси – лебеди".

Цель**:** учить детей передавать структуру сказки, четко улавливать начало, середину и конец сказки; развивать творческое воображение и мышление детей.

Ход занятия

- Ребята, вы уже знаете много сказок. А что такое сказка?

- Скажите, какие сказки вам больше всего нравятся? Почему? (*Ответы детей.*)

- В сказках встречаются различные сказочные существа. Как вы думаете, какие? (*Баба Яга, Змей Горыныч, Кощей Бессмертный, Леший, кикиморы, волшебники и феи, русалки и т.д*.)

- Послушайте русскую народную сказку "Гуси – лебеди". (*Чтение сказки.*)

- Вам понравилась сказка? (*Да*.) О ком рассказывается в этой сказке? (*Ответы детей.*)

- Как вы думаете, почему сказка называется "Гуси – лебеди"? Кто они такие?

- Вспомните, кого девочка просила о помощи? (*Ответы детей.*)

- Почему ни печка, ни яблонька, ни речка не помогли сначала девочке, а потом стали помогать? (*Ответы детей.*)

- Что произошло в избушке Бабы Яги? Как девочка с братом убежали?

- Расскажите, пожалуйста, чем окончилась сказка.

- Кто, по вашему мнению, главный герой этой сказки? (*Ответы детей.*)

- Кого в этой сказке можно назвать хорошим героем? А кого плохим? Почему? (*Ответы детей.*)

- Давайте мы договоримся, что вечером вы расскажете эту сказку родителям и скажете, кто больше всего вам понравился.

Занятие №3

Тема**:** Пересказ художественного произведения. Русская народная сказка "У страха глаза велики".

Цель**:** учить понимать эмоционально – образное содержание сказки, обратить внимание на языковое богатство сказки; учить пересказывать сказку по частям, передавая свое отношение к героям сказки.

Ход занятия

- Ребята, сегодня мы с вами снова в гостях у сказки. Как обычно начинается сказка? (*Жили – были... В некотором царстве, в некотором государстве... Это случилось давно... и т.д*.)

- А какими словами заканчивается? (*Стали они жить – поживать да добра наживать. Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец. И я там был, мед – пиво пил.*)

- Ребята, а о чем обычно рассказывается в сказках? (*Ответы детей.*)

- В сказке, которую вы сейчас услышите, живут – поживают: бабушка-старушка, внучка – хохотушка, курочка – хвостушка, мышка – хлопотушка. Называется сказка "У страха глаза велики". Такое название не случайно. Это пословица.

- Как вы понимаете эту пословицу? (*Ответы детей.*)

- В каких случаях ее говорят? (*Ответы детей.*)

- Хорошо. А теперь слушайте сказку, да на ус мотайте.

(*Чтение сказки "У страха глаза велики".*)

- Ребята, понравилась вам сказка?

- Кто же главный герой в сказке? Почему вы так думаете?

- Ребята, а у вас были такие случаи, когда "У страха глаза велики"? (*Короткие рассказы детей.*)

- А теперь послушайте сказку еще раз, постарайтесь запомнить ее и пересказать.

(*Повторное чтение сказки. Затем дети по частям пересказывают ее.*)

Занятие №4

Тема**:** Творческое рассказывание. "Сказка по кругу".

Цель**:** продолжать учить детей логически мыслить, связно и последовательно высказываться.

Ход занятия

- Ребята, мы сегодня будем сочинять сказку с вашими любимыми персонажами. Какие герои сказок вам нравятся? (*Ответы детей.*)

- Давайте сделаем так: я сейчас начну сказку и как только мой персонаж встретится с кем – нибудь из ваших, то вы будете продолжать. Ваш персонаж должен встретиться с другим персонажем и другой человек продолжит нашу сказку. Внимательно слушайте начало и не пропустите тот момент, когда вам надо будет продолжить.

- Жила – была Красная Шапочка. Однажды она пошла в лес и повстречала Чебурашку. "Здравствуй, Чебурашка, - сказала Красная Шапочка,- что ты делаешь в лесу?" (*Дальше дети по очереди вступают и рассказывают свою часть сказки*.)

- Молодцы, вам понравилась сказка, которая у нас получилась? (*Да.*) Тогда давайте попробуем сочинить еще одну сказку. (*Сочинение сказки продолжается по той же схеме.*)

ДЕКАБРЬ

Занятие №1

Тема**:** Творческое рассказывание по собственным картинкам. "Раскрась картинку и расскажи по ней сказку"

Цель**:** Развивать мелкую моторику руки ребенка, учить связно рассказывать часть сказки.

Ход занятия

- Ребята, сегодня мы будем раскрашивать картинки с сюжетами из сказок. Давайте вы решите, чем бы вы хотели раскрашивать: карандашами, гуашью или красками. Я вам сейчас дам картинки, и вы будете раскрашивать. Если у вас возникнут вопросы, то я отвечу. (*Дети раскрашивают картинки из "Раскраски "Угадай сказку" художника В.Кастальского*. *Во время раскрашивания звучит музыка П.И.Чайковского.*)

- Молодцы, у вас получилось замечательно. А теперь скажите, сюжет из какой сказки изображен на вашей картинке? (*Ответы детей.*)

- А теперь расскажите, что именно происходит в сказке в этот момент? (*Дети по очереди рассказывают*.)

Занятие №2

Тема**:** Творческое рассказывание. "Кто такой Чебурашка?"

Цель**:** развивать творческое воображение и монологическую речь; показать, как на основе начала можно придумать конец сказки; учить соблюдать логику изложения.

Ход занятия

- Ребята, послушайте сказку. (*Прочитать детям начало сказки Э.Успенского про Чебурашку*.)

*В одном густом тропическом лесу жил да был очень забавный зверек. Звали его Чебурашка. Вернее, сначала его никак не звали, пока он жил в своем тропическом лесу. А назвали его Чебурашкой потом, когда он из леса уехал и встретился с людьми...*

*Однажды он проснулся утром рано, заложил лапы за спину и отправился немного погулять и подышать свежим воздухом.*

*Гулял он себе, гулял и вдруг около большого фруктового сада увидел несколько ящиков с апельсинами. Недолго думая, Чебурашка забрался в один из них и стал завтракать. Он съел целых два апельсина и так объелся, что ему стало трудно передвигаться. Поэтому он прямо на фруктах и улегся спать.*

*Спал Чебурашка крепко, он, конечно, не слышал, как подошли рабочие и заколотили все ящики.*

*После этого апельсины вместе с Чебурашкой погрузили на корабль и отправили в далекое путешествие.*

*Ящики долго плавали по морям и океанам и в конце концов оказались во фруктовом магазине очень большого города. Когда их открыли в одном апельсинов почти не было, а был толстый-претолстый Чебурашка.*

*Продавцы вытащили Чебурашку и посадили на стол. Но Чебурашка не мог сидеть на столе: он слишком много времени провел в ящике и у него затекли лапы.*

*Он сидел – сидел, смотрел по сторонам, а потом взял да чебурахнулся со стола на стул.*

*Но и на стуле он долго не усидел – чебурахнулся снова. На пол.*

*- Фу – ты, Чебурашка какой! – сказал про него директор магазина. – Совсем не может сидеть на месте!*

*Так наш зверек и узнал, что его имя Чебурашка.*

*- Но как же мне с тобой поступить? – спросил директор. – Не продавать же тебя вместо апельсинов?*

*- Не знаю, - ответил Чебурашка. – Как хотите, так и поступайте.*

*Директору пришлось взять Чебурашку подмышку и отнести его в городской зоопарк...*

- Итак, Чебурашка оказался в зоопарке. Директор зоопарка не захотел принять Чебурашку, потому что у него не было научного названия. И поэтому Чебурашка решил: если наука не знает, кто он, то он сам выяснит у зверей, кто он.

- Подумайте, к кому из зверей может обратиться Чебурашка? Как он поздоровается, что спросит, как поблагодарит? Давайте распределим роли. У нас должен быть Чебурашка, слон, обезьяна, медведь, жираф, павлин, тигр. (*Дети, распределив роли, придумывают продолжение сказки с использованием новых встреч и разговоров*.)

Занятие №3

Тема**:** Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель**:** развивать у детей монологическую речь при составлении сюжетного рассказа, улавливать последовательность изображенных событий.

Ход занятия

- Ребята, вспомните, с какими сказками мы уже познакомились?

- Давайте внимательно рассмотрим картинки. Догадайтесь, что хотел нам рассказать художник.

(*Расставить картинки в порядке очередности*.)

- Итак, первый рисунок. (*Буратино плывет в лодке один. Он гребет веслами*.)

- Хорошо. Посмотрим, что же случилось дальше на втором рисунке. (*На берегу стоят Чебурашка и Мальвина. Буратино их увидел и поплыл к ним.*)

- На третьем рисунке. (*Буратино подплыл к берегу. Он приглашает Мальвину и Чебурашку покататься с ним на лодке*.)

- Что мы видим на четвертом рисунке? (*Буратино, Мальвина и Чебурашка катаются на лодке. Буратино держит весла и гребет ими. Мальвина сидит впереди него, а Чебурашка сзади.*)

- Хороший получился у нас рассказ?

- А как вы думаете, что будет, если эти картинки разложить в обратном порядке? Какой получится тогда рассказ? (*Буратино, Мальвина и Чебурашка катались на лодке. Буратино гребет веслами. Затем он подплыл к берегу и высадил Чебурашку и Мальвину. А дальше поплыл один*.)

- А сейчас вам понравился рассказ? Чем он отличается от предыдущего? (*Ответы детей.*)

- Теперь вы знаете, что если по-разному разложить картинки, то могут получиться разные рассказы. Но это не всегда так. На некоторых картинках четко видно, где начало, середина и конец рассказа. Сейчас я дам вам другие картинки, а вы попробуйте их правильно разложить и рассказать, что там происходит. (*Дети раскладывают картинки и по ним придумывают рассказ*.)

Занятие №4

Тема**:** Игровая литературная викторина. "Подведение итогов".

Цель**:** закрепить, систематизировать знания детей.

Ход занятия

- Ребята, давайте сегодня мы поиграем. Для этого надо разделиться на две команды. (*Дети делятся на команды.*)

- А теперь каждая команда по очереди будет отвечать на вопросы. Вопрос первый: назовите сказки, которые вы знаете. Та команда, которая скажет больше, получает очко. (*Дети называют все сказки, которые вспоминают.*)

- Хорошо. Вопрос второй: назовите всех персонажей сказок, которые, по вашему мнению, хорошие и объясните, почему вы так думаете. Та команда, которая назовет больше хороших героев, получает очко. (*Дети по очереди называют положительных персонажей и объясняют свой выбор*.)

- Молодцы! У вас очень хорошо получается. А теперь назовите плохих персонажей и объясните, почему вы думаете, что они плохие. (*Дети по очереди называют отрицательных персонажей и объясняют свой выбор*.)

- А сейчас вам надо будет отгадать загадки. Каждой команде – по три загадки.

Героям каких сказок помогали животные? Каким заветным словом, они их призывали?

В какой сказке волк испугался зайца? Как это случилось?

Где хранилась смерть Кощея Бессмертного в сказке "Царевна – лягушка"?

Героиня какой сказки и за что получила в награду кусок льда?

Как называется сказка, похожая на сказку "Теремок"? ("Лесные хоромы".)

В какой сказке героиня превратилась в облачко? (*Дети по очереди отгадывают загадки*.)

- Молодцы, вы знаете много сказок. Но мне трудно решить, какая из команд сегодня выиграла, так как и одна и вторая команда очень хорошо отвечала на вопросы. Поэтому, сегодня победила дружба.

На этом формирующий этап эксперимента был закончен. При разработке занятий были использованы работы О.С.Ушаковой и Е.М.Струниной, В.А.Недоспасовой, Л.М.Козыревой и др.

Было проведено 16 дополнительных занятий с детьми экспериментальной группы.

### 3.3 Контрольный этап эксперимента

После проведения занятий (формирующего этапа) была проведена повторная диагностика детей с использованием тех же методик, по которым дети обследовались на констатирующем этапе (описание методик выше). Данные представлены в таблицах 10 и 11.

Таблица 10 Уровень развития словесно-логического мышления детей контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Методики | | | Общий балл | Уровень развития |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Даша Я. | 2 | 1 | 7 | 10 | низкий |
| 2. | Алена Д. | 3 | 2 | 9 | 14 | средний |
| 3. | Таня М. | 3 | 3 | 14 | 20 | высокий |
| 4. | Саша Д. | 2 | 2 | 9 | 13 | средний |
| 5. | Оксана Л. | 3 | 2 | 11 | 16 | средний |
| 6. | Андрей Г. | 2 | 2 | 8 | 12 | средний |
| 7. | Андрей И. | 2 | 2 | 8 | 12 | средний |
| 8. | Сергей Л. | 2 | 2 | 9 | 13 | средний |
| 9. | Настя Ф. | 1 | 1 | 6 | 8 | низкий |
| 10. | Марина П. | 3 | 3 | 14 | 20 | высокий |

Как мы можем увидеть из таблицы 10, уровень развития словесно-логического мышления детей контрольной группы повысился: высокий уровень получили 2 ребенка; средний уровень – 6 детей; низкий уровень – 2 ребенка. Но для точного выяснения необходимо применить методы статистической обработки результатов эксперимента.

Таблица 11 Уровень развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Методики | | | Общий балл | Уровень развития |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Настя Д. | 3 | 3 | 14 | 20 | высокий |
| 2. | Антон С. | 2 | 2 | 7 | 11 | средний |
| 3. | Миша А. | 2 | 2 | 9 | 13 | средний |
| 4. | Катя К. | 3 | 2 | 9 | 14 | средний |
| 5. | Саша Т. | 2 | 2 | 10 | 14 | средний |
| 6. | Маша К. | 3 | 2 | 8 | 13 | средний |
| 7. | Миша П. | 2 | 2 | 9 | 13 | средний |
| 8. | Семен С. | 3 | 2 | 12 | 18 | высокий |
| 9. | Настя К. | 2 | 2 | 8 | 12 | средний |
| 10. | Лена С. | 3 | 2 | 14 | 19 | высокий |

Из таблицы 11 видно, что уровень развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы значительно повысился:

высокий уровень показало 3 детей;

средний уровень - 7 детей.

Для выявления значимости и достоверности полученных результатов необходимо провести статистический анализ данных.

Выявить различия между выборками детей можно с помощью U-критерия Манна – Уитни. Он определяет, насколько велика зона совпадения между двумя рядами значений. Чем меньше значение U эмп., тем более вероятно, что различия достоверны.

Подсчет U – критерия Манна – Уитни для выборки детей контрольной группы на констатирующем и контрольном этап эксперимента.

Наша задача определить, различаются ли выборки по уровню развития связной монологической речи. Занесем полученные данные в таблицу 12.

Таблица 12 Ранжирование баллов детей контрольной группы на контрольном и констатирующем этапе

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Контрольный этап эксперимента | | Констатирующий этап эксперимента | |
| Показатель уровня | Ранг | Показатель уровня | Ранг |
| 20 (18) | 19 | 20 (20) | 19 |
| 18 (17) | 17 | 20 (19) | 19 |
| 14 (14) | 14,5 | 16 (16) | 16 |
| 13 (11) | 12 | 14 (15) | 14,5 |
| 12 (8) | 9 | 13 (13) | 12 |
| 11 (7) | 6,5 | 13 (12) | 12 |
| 11 (6) | 6,5 | 12 (10) | 9 |
| 10 (4) | 4,5 | 12 (9) | 9 |
| 9 (3) | 3 | 10 (5) | 4,5 |
| 8 (1) | 1,5 | 8 (2) | 1,5 |
| ∑ | 93,5 | ∑ | 116,5 |

Общая сумма рангов: 76 + 134 = 210.

Проверим, совпадает ли общее количество ранжируемых значений с расчетным по формуле

∑ (Ŕ) = Ń ٠ (Ń + 1) / 2, где

Ń – общее количество ранжируемых наблюдений;

Ŕ - общая сумма рангов.

∑ (Ŕ) = 20 ٠ (20 + 1) / 2 = 210

Сумма рангов совпала с расчетной, значит показатели проранжированны верно.

Вычислим эмпирическую величину U по формуле:

U= (n ٠ n) + n ٠(n + 1) / 2 – T, где

n – количество испытуемых в каждой выборке;

T – большая из двух ранговых сумм.

U эмп. = (10 ٠10) + 10٠ (10 + 1) / 2 – 116,5 = 38,5

По таблицам найдем критическое значение для n.

U кр. = 27 (р ≤ 0,05) U кр. = 19 (р ≤ 0,01)

U эмп. = 38,5 , поэтому можно говорить о том, что уровень развития связной монологической речи детей на контрольном этапе эксперимента не превышает уровня развития на констатирующем этапе, так как U эмп.> U кр.

Подсчет U – критерия Манна – Уитни для выборки детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этап эксперимента

Наша задача, как и в случае с детьми контрольной группы, определить, различаются ли выборки по уровню развития связной монологической речи. Занесем полученные данные в таблицу 13.

Таблица 13 Ранжирование баллов детей контрольной группы на контрольном и констатирующем этапе

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Контрольный этап эксперимента | | Констатирующий этап эксперимента | |
| Показатель уровня | Ранг | Показатель уровня | Ранг |
| 20 (19) | 19,5 | 20 (20) | 19,5 |
| 17 (16) | 16 | 19 (18) | 18 |
| 12 (9) | 8,5 | 18 (17) | 17 |
| 12 (8) | 8,5 | 14 (15) | 14,5 |
| 12 (7) | 8,5 | 14 (14) | 14,5 |
| 10 (5) | 5 | 13 (13) | 12 |
| 9 (4) | 3,5 | 13 (12) | 12 |
| 9 (3) | 3,5 | 13 (11) | 12 |
| 8 (2) | 1,5 | 12 (10) | 8,5 |
| 8 (1) | 1,5 | 11 (6) | 6 |
| ∑ | 76 | ∑ | 134 |

Общая сумма рангов: 76 + 134 = 210.

Проверим, совпадает ли общее количество ранжируемых значений с расчетным по формуле

∑ (Ŕ) = Ń ٠ (Ń + 1) / 2, где

Ń – общее количество ранжируемых наблюдений;

Ŕ - общая сумма рангов.

∑ (Ŕ) = 20 ٠ (20 + 1) / 2 = 210

Сумма рангов совпала с расчетной, значит показатели проранжированны верно.

Вычислим эмпирическую величину U по формуле:

U= (n ٠ n) + n ٠(n + 1) / 2 – T, где

n – количество испытуемых в каждой выборке;

T – большая из двух ранговых сумм.

U эмп. = (10 ٠10) + 10٠ (10 + 1) / 2 – 134 = 21

Чтобы определить значимость и достоверность различий уровня развития связной речи, по таблицам найдем критическое значение для n.

U кр. = 27 (р ≤ 0,05) U кр. = 19 (р ≤ 0,01)

Так как U эмп. < U кр. (0,05), то мы можем говорить о том, что уровень развития детей на контрольном этапе эксперимента отличается от уровня развития детей на констатирующем этапе.

Статистическая обработка результатов эксперимента позволяет сделать вывод:

. уровень развития словесно-логического мышления детей контрольной группы на контрольном этапе не превышает уровня на констатирующем этапе;

. уровень развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы на контрольном этапе превышает уровень на констатирующем.

Это подтверждает выдвинутую нами гипотезу, что словесно-логическое мышление детей старшего дошкольного возраста целесообразно развивать при помощи сказки.

Повторная диагностика детей позволила сделать вывод о том, что уровень развития словесно-логического мышления повысился и в контрольной, и в экспериментально группе. Но статистическая обработка результатов эксперимента показала, что уровень развития детей контрольной группы на контрольном этапе не отличается от уровня на констатирующем этапе.

Уровень развития словесно-логического мышления детей экспериментальной группы на контрольном этапе статистически выше, чем на констатирующем.

## Заключение

Владение связной монологической речью – высшее достижение воспитания дошкольников. Оно вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и проходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической.

При стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка. Оно формирует у ребенка интерес к родному языку и обеспечивает творческий характер речи.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Ознакомление детей с литературой способствует формированию не только речевых знаний, но и развитию нравственности. Сказка как никакой другой вид художественного слова решает эти задачи. Она близка детям эмоционально, поэтому восприятие сказки способствует развитию тех качеств, которые не способно решить ни одно другое произведение.

Данная работа является попыткой разработать и оптимизировать процесс овладения ребенком словесно-логическим мышлением при помощи сказки.

Проведенный эксперимент позволяет утверждать, что сказка благоприятно влияет на развитие словесно-логического мышления старших дошкольников. Разработанные и проведенные занятия подтвердили выдвинутую нами гипотезу, что сказка является эффективным средством развития словесно-логического мышления.

Проведенное исследование показало, что чтение, проведение бесед, пересказывание и сочинение сказок незаменимы при условии, что они содействуют повышению не только речевой, но и познавательной, и художественной деятельности детей.

По тому, как ребенок строит свое высказывание, насколько связно, интересно, живо умеет рассказывать и сочинять, можно судить об уровне его речевого развития, о владении богатством родного языка и одновременно об уровне его умственного, эстетического и эмоционального развития.

Воспитание средствами сказки представляет собой сложный педагогический процесс, в котором выполнение разных соподчиненных между собой задач воспитания и обучения ведет к единой цели – всестороннему развитию личности ребенка, обогащению его духовного мира.

## Список литературы

1. Алиева Т. Как ребенок воспринимает художественную литературу. //Дошкольное воспитание. – 1996. - №5. – С.79-84.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Учеб. пособие для пед. Училищ. – М.: Просвещение, 1988. – 336с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. - М.: Издат. Центр "Академия", 2000. – 176с.
4. Воспитание и обучение детей шестого года жизни. / Под ред. Л.А.Парамоновой, О.С.Ушаковой. – М.: Просвещение, 1987. – 160с.
5. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008с.
6. Гольцер С.В. Методическое пособие по детской литературе. Ч.1.: Истоки детской литературы. – Екатеринбург: Издательство Т.И.Возяковой, 2004. – 72с.
7. Калинина Р.Р. Психолого – педагогическая диагностика в детском саду. – СПб.: Речь, 2003. – 144с.
8. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании дошкольника. – М.: Педагогика, 1972. – 150с.
9. Козырева Л.М. Развитие речи: Дети 5 – 7 лет. – Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. – 160с.
10. Короткова Н. Художественная литература в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. – 2001. - №8. – С.34-41.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – 392с.
12. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника. // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Издат. Центр "Академия", 1999. – С. 358 – 369.
13. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416с.
14. Ляховская Ю.С. Особенности словаря старших дошкольников. // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Издат. Центр "Академия", 1999. – С. 223 – 226.
15. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. – М.: Просвещение, 1982. – 160с.
16. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. - М.: Просвещение, 1987. – 240с.
17. Нам весело. / Сост. Ф.М.Орлова, Е.Н.Соковнина. - М.: Просвещение, 1973. – 207с.
18. Недоспасова В.А. Растем играя. - М.: Просвещение, 2002. – 96с.
19. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших пед. учеб. заведений: В 3 т. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – Т.1. – 576с.
20. Петерс В.А. Психология и педагогика. – М.: Проспект, 2005. – 304с.
21. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 1998. – 512с.
22. Рождественская В.И., Радина Е.И. Основные принципы воспитания правильного произношения у дошкольников. // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Издат. Центр "Академия", 1999. – С. 319 – 331.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т.1. – 488с.
24. Сказка как источник творчества детей. / Научный руководитель Ю.А.Лебедева. – Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 288с.
25. Смирнова Е.А., Ушакова О.С. Использование серии сюжетных картин в развитии связной речи дошкольников.// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Издат. Центр "Академия", 1999. – С. 434 – 439.
26. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 672с.
27. Токмакова И. Поиграйте с ребятами в сказку! // Дошкольное воспитание. – 2000. - №5. – С.111-123.
28. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 56с.
29. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 287с.